

TVORIVÁ dramatika

2/2005
ISSN 1211-8001

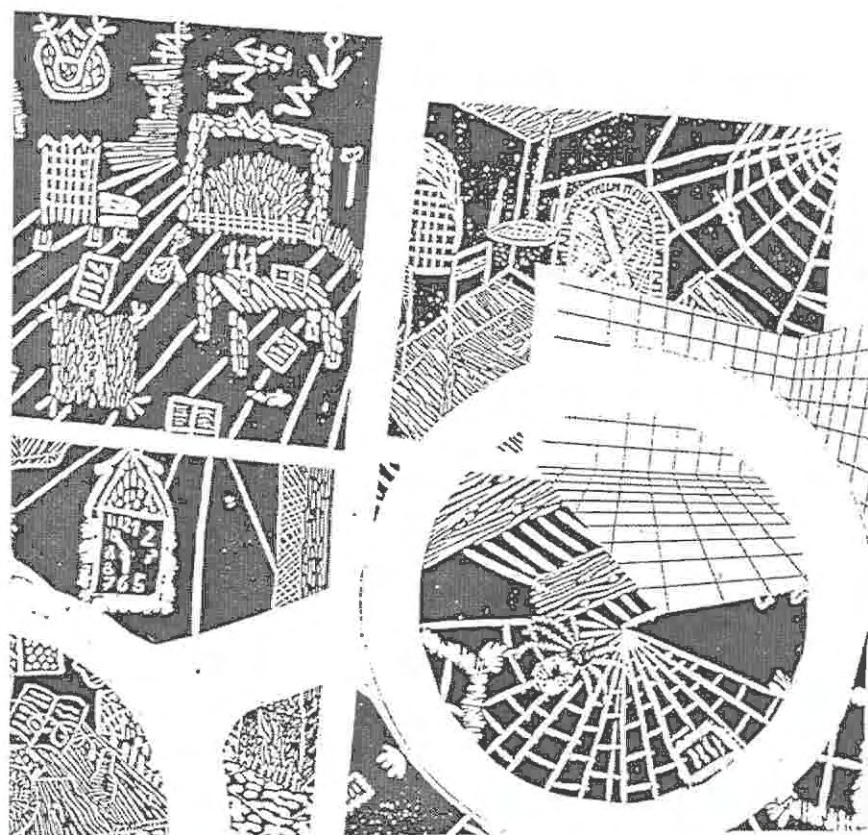
Divadlo ve výchově

Dramatická výchova a herectví

Čaroděj a jeho učeň

Dětská scéna 2005: Trutnov a obtíže růstu

Klíčová učebnice dramatické výchovy



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVI
číslo 2/2005 (44)
(Divadelní výchova, roč. XXVII)

Září 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:

Hana Císiovská, Roman Černík,
Jakub Hulák, doc. PhDr. Hana
Kasíková, CSc., prof. Miloslav Klíma,
Irena Konývková, PaedDr. Soňa
Kofátková, Ph.D., doc. PaedDr. Silva
Machková, doc. Eva Machková,
Radek Marušák, Jaroslav Provazník,
doc. 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 12,
120 21 Praha 1, tel. 234 092 851,
e-mail: Ivana.Pukacova@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:
31. října 2005

Obsah

ÚVAHY - POJMY - SOUVISLOSTI

Josef Valenta: Divadlo ve výchově	1
Eva Machková: Dramatická výchova a herectví	3
Irina Ulrychová: Drama a příběh - 4. Práce s literární předlohou	9
Irina Ulrychová: Čaroděj a jeho učeň (první varianta)	13
Irina Ulrychová: Čaroděj a jeho učeň (druhá varianta)	14

DRAMATIKA - UMĚNÍ - DIVADLO

Dětská scéna 2005	17
Václav Klemens: Trutnov a obtíže růstu	18
Hana Doskočilová-Marcela Kovaříková: Pohádka o hadích nožkách	24
Marcela Kovaříková: Od minipohádky Hany Doskočilové k divadelnímu tvaru (Několik poznámek ke vzniku inscenace)	24
Jana Štrbová: Na návštěvě u sousedů - Zlatá priadka 2005	25

DRAMATIKA - VÝCHOVA - ŠKOLA

Veronika Krátká-Kateřina Řezníčková: Seminář Dramatické konvence a divadelní text ..	27
--	----

INSPIRACE

Martin Dominik Polínek: První dramatoterapeutická konference	30
--	----

RECENZE

Roman Černík: Jak se učí dramatická výchova podle Evy Machkové? aneb Klíčová učebnice dramatické výchovy	32
Soňa Kofátková: Bude běžné dojit v dramatické výchově ve škole až k inscenaci?	33
Jaroslav Provazník: Cenný příspěvek k historii dramatiky pro děti a dětského divadla ..	37

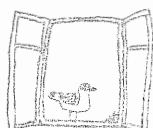
LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslava Sýkorová: Kniha pro ty, kteří jsou připraveni naslouchat druhým	38
Gabriela Sittová: Jak a ke komu mluví Ostrov trosečníků?	40
Kateřina Řezníčková: Postavy daemonů v Pullmanově knize Světla Severu. K jedné z variant současné fantasy	42
Nadja Pajanková-Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knih	44

DĚTSKÁ SCÉNA 17

Josef Brukner-Hana Budínská: Jak se mají hlemýždi	1
Hana Budínská: Metodická poznámka vedoucí souboru	8
Ljuba Štíplová-Hana Budínská: Povídám, povídám neplechy	9
Hana Budínská: Metodická poznámka vedoucí souboru	13
Hana Budínská: Krabička	14
Hana Budínská: Něco o Krabičce	23
Poznámka redakce	24

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



SDRUŽENÍ
PRO TVOŘIVOU
DRAMATIKA
Blanická 4, P.O. BOX 12
120 21 Praha 2

Divadlo ve výchově

Josef Valenta

Není divu, že jev pojmenovatelný jako "divadlo", jev svou povahou tak hluboce antropologický či tak hluboce zakořeněný již v biologické podstatě člověka, nacházíme v životě též ve formách neuměleckých či tzv. paradivadelních. Tedy nejen jako uměleckou zprávu, kterou vysílají divadelníci divákům. "Zdivadelnění" nalézáme prvotně i v oblastech týkajících se naplňování základních životních potřeb (hledání partnerů, ochrana a obrana před nebezpečím atd.) a posléze i v oblastech týkajících se léčby, výchovy a vzdělávání či řešení určitých společenských problémů.

Samozřejmě že v těchto oblastech, resp. formách užití divadla se obvykle více či méně ztrácí něco z "artistnosti" (i když ne vždy, jak uvidíme níže), avšak navíc přibývá naopak zase něco jiného. A to zpravidla aktivní účast "diváka" přímo na divadelní akci či jeho (divákovy) divadelní aktivity bezprostředně na tuto akci navazující. Divák se stává svým způsobem rovněž hercem. Avšak ne vždy proto, aby spolupracoval na umělecké zprávě, nýbrž z velké části proto, aby ukázal jiné možné způsoby řešení problému, který je obsahem hry, a jiné postoje k němu, jiné formy komunikace, aby se svým vstupem do hry sám něčemu učil, aby nabízel touto svou aktivitou příležitost k učení dalším účastníkům, aby rozvíjel svou obecnou kreativitu, aby se vyhrával ze svých osobních problémů.

Vhodný pro označení této kombinace dvou - jinak běžně komplementárních - rolí může být pojem použitý specificky (ve vztahu k jedné z forem interaktivního divadla) Augustem Boalem: *spectator* (spojení angl. *spectator* - divák a *actor* - herec).

K těmto formám divadla náleží od 60. let 20. století i tzv. divadlo ve výchově (*Theatre in Education* - TIE - v jazyce země, která je zplodila). Šedesátá léta byla významným obdobím v dějinách kdekteré oblasti kultury. Dotkla se tedy i výchovy a vzdělávání a rovněž divadla.

V oblasti výchovy a vzdělávání se pro-

jevila obecná tendence k uvolnění režimu v procesech vyučování, otevření školy (*open school*), zvýšení podílu aktivní participace žáka na procesu získávání vzdělání. Znovu ožít začaly starší reformní ideje z období mezi dvěma světovými válkami, objevují se nové verze tzv. *free schools*. Přehodnocovala se i pragmatická pedagogika počátku 20. století, avšak její teze *learning by doing* zůstala stále aktuální. Obecně se tedy (znovu) otevíral prostor pro vlastní aktivitu klientů škol a výchovně-vzdělávacích zařízení vůbec. Zjednodušeně řečeno: omezení monologu učitele a aktivizace žáka se staly podmínkou i pro nové využití paradivadelních participativních forem ve výchově.

Ovšem i divadlo zaznamenalo další fázi vývojových změn. Zde citujeme Kazimierze Brauna: "V knize *Nové divadlo ve světě (1960-1970)*, vydané v roce 1975, jsem v úvodu napsal: 'Šedesátá léta lze nejspíše přirovnat k nástupu *Velké divadelní reformy* na počátku našeho století. Začala nová, druhá divadelní reforma.'" (Braun 1993: 13) A o něco dále: "(...) 'nové divadlo' mělo zpočátku cíle čistě divadelní, avšak v průběhu vývoje si samo objevovalo nové perspektivy, záměry a cesty, včetně těch, které směřují již mimo divadlo v dosud známých formách jeho projevů." (Braun 1993: 14) Divadlo samo tedy začalo - mimo jiné - oživením ideje aktivní účasti diváka na procesu tvorby (v různých variantách) vycházet vstříc i potřebám výchovy. A není koneckonců s podivem, že nám v kulisách vzniku divadla ve výchově mohou znít i jména Bertolta Brechta nebo již zmiňovaného Augusta Boala.

Aktivní, participující žák se jen těžko mohl minout s aktivním, participujícím divákem...

V roce 1965 se tedy objevuje v Coventry ve Velké Británii první divadelní soubor, který se začal věnovat divadlu ve výchově.

Nechme však stranou specifika vývoje divadla ve výchově, které posléze překročí-

lo hranice ostrova. Podívejme se blíže k podstatě systému. Zkusme ji definovat nejprve prostřednictvím popisu jakési obecné - "univerzální" - formální struktury TIE, kterou se odlišuje od "běžného" divadla.

1. Na začátku práce:

a) stojí obvykle určité zadání, které divadelníci obdrží (např. od školských úřadů); v daném regionu může být vnímáno jako problém např. domácí násilí a skupina provozující TIE je vyzvána k tomu, aby připravila představení divadla ve výchově (to byla běžná praxe v Británii v době rozkvětu TIE);
b) nebo si divadelníci sami provedou šetření či skutečný terénní výzkum problémů populace, pro kterou mají hrát (žáci, studenti, vězňové, zdravotnický personál, senioři atd. - takto postupuje např. boalovská forma tzv. divadla forum).

2. Pak soubor jako celek pracuje na tématu, obsahu a "textu" hry (*devising process*). V jiné variantě lze ovšem nechat hru podle daných požadavků právě a jen pro tento účel napsat jednotlivci - dramatikovi, členu souboru atd. nebo lze použít jinou, již napsanou, obecně vhodnou divadelní hru. Součástí této fáze je dále příprava vlastní inscenace a těch jejích částí, v nichž budou diváci participovat.

3. Dále členové souboru obvykle znovu navštíví instituci, pro jejíž klienty se bude hrát (školu atd.), a jednají s pedagogy, s nimiž mohou dohodnout i určité formy přípravy žáků na tuto akci. Někdy se ovšem mohou setkat i s žáky, aby s nimi opět předem probrali některé náležitosti chystaného představení. Divadelníci se mohou předem setkat také jen se zástupci žáků/klientů, aby jim "zkusmo" inscenaci přehráli a svůj projekt si tak předem "otestovali".

4. Následuje představení před klienty (ve škole jde obvykle o třídu). Na začátku je určitý kontaktní úvod (příp. i vysvětlení formy TIE). Pak následuje samo představení. Zde můžeme rozlišit dvě základní formy:

- a) Představení je přerušováno a diváci jsou pověřováni různými úkoly, z nichž:
- některé mohou sloužit jen k debatě o tom, co se vlastně na jevišti mezi postavami děje a jaké na to panují názory atd. (to může moderovat vybraný člen souboru, který buď rovněž hraje, či má pouze roli průvodce),
 - některé jsou ryze vzdělávací povahy (např. herci si rozdělí diváky do skupin, stanou se na určitou dobu učiteli a probírají v diskusích, prostřednictvím krátkých scén či jiných metod dramatické výchovy atd. s žáky např. realie doby, do níž je hra zasazena),
 - některé mají za cíl připravit se skupinkami diváků jejich aktivní participaci na dalším běhu představení (v další scéně hry diváci hrají např. obchodníky a nakupující na tržišti, kde se setkají hrdinové děje hraní herci) atd. atd.

- b) Představení není přerušováno, je přehráno rázem jako celek.

5. Zejména po variantě 4b pak následuje workshop, který navazuje na to, co se odehrálo během představení, a věnuje se tématu hry. Formy mohou být podobné jako u bodu 4a.

V případě použití divadla forum se hra hraje dvakrát, avšak při opakování ji diváci zastavují, přebírají od herce na chvíli určitou roli a nabízejí svou vlastní hrou/svými hráčskými vstupy jiná řešení situací. Pokud neužíváme techniky divadla fora, většinou se opět žáci rozdělí do skupin. S každou pracuje většinou jeden hercepedagog. Obvykle v této fázi práce vznikají kratičká představení vyrůstající z debat a z improvizací vycházejících z tématu a příběhu hry.

Závěrem se zastavme u cílů takového divadelního/výchovného akce. Ptát se po cílech je zcela korektní, neboť výchova je stále (ještě) definována jako proces cílevědomý, tedy založený na vědomí cíle. Obecně by se jistě dalo napsat pár vzletných frází o tom, jak umění samo má rozvíjející vliv, a je-li podpořeno aktivní participací, pak... atd. atd. Přesto zkusme na věc nahlédnout jinak. A předem upozorním, že níže uvedená úvaha, se neopírá jen o teoretické studium divadelní výchovy a interaktivních divadel, ale i o diváckou zkušenost autora tohoto příspěvku s britskými, maďarskými a českými představeními a o jeho divadelnickou zkušenost z opakované práce s formou divadla fora v Praze.

Zkusme tedy na věc nahlédnout z úhlu pohledu současných podmínek u nás, v České republice (!), kde je divadlo ve výchově zatím v samých začátcích (odkaz na některé naše soubory založené přede-

vším absolventy katedry výchovné dramatiky DAMU je v závěru). Znamená to, že ve školách působí soubory jen velmi jednorázově a že není vytvořen systém, který by od souborů TIE v ČR žádal zpracovávání konkrétních témat, která jsou v tom či onom regionu či obecně právě aktuální.

Podívejme se nejprve na workshopové části TIE:

- Interaktivní partie akcí divadla ve výchově (workshopy v průběhu i po představení) jsou víceméně jednorázovým výchovným či vzdělávacím aktem. Proto nelze rozhodně přeceňovat jejich potenciál jak v oblasti učení se určitým dovednostem (komunikace, veřejné vystupování atd.), tak ani v oblasti učení se vědomostem či v oblasti rozvíjení postojů.

- Mají ovšem jednu výhodu, totiž kontext divadelní akce, divadelního představení. Jsou propojeny se specifickým rámcem, který workshopové a aktivizující formy užívané v běžné škole postrádají. Je možno vejít s herci do světa fikce, do jejího času a prostoru, je možno vůbec být v takovém kontaktu s herci, resp. postavami, který není obvyklý. To jistým způsobem naopak potenciál workshopů posiluje! Posiluje však, podle mého názoru, spíše jejich motivačně prožitkový potenciál než potenciál vzdělávací. Hypoteticky můžeme říci, že se tu více aktualizuje cíl v oblasti estetické/divadelní výchovy (poznání divadla, nahlédnutí do mechanismů jeho tvorby, zážitek účasti, divadelní vystupování atd.) než cíl v oblasti jiných obsahů (věcné znalosti, sociální dovednosti, mravní postoje atd. - tyto cíle v tomto kontextu mohou pak být naplňovány spíše náhodně u individuálně různě připravených, vzdělaných a vychovaných diváků).

- Vyjdeme-li z předchozího, pak v našich podmínkách je TIE spíše zajímavou formou divadelní výchovy než nástrojem pro edukativní působení v oblastech jiných obsahů vzdělání. To ovšem není kritika. Tento cíl TIE považuji za zcela korektní. A domnívám se, že to zřejmě tak zůstane, pokud se ovšem u nás TIE nerozšíří a nestane se mnohem běžnější a standardnější součástí práce např. školy. Tomu budou ovšem bránit ekonomické okolnosti.

To bylo řečeno ve vztahu k workshopovým částem TIE.

Zastavme se ještě nakonec u představení samého.

Podstatná tíže "edukačního" či spíše "ovlivňujícího" úkolu TIE za výše uvedených podmínek pak ovšem leží v samém představení. Tedy: plně tu zůstává zachována "ovlivňující" úloha divadla jako takového.

Nemíním se v tomto okamžiku chytit do vlastní pastí rozvíjením úvah o tom, jak sa-

mo představení může být výchovné či vzdělávací, a přitom nebýt tzv. didaktické atd. Nicméně jednu poznámku chci představení věnovat: V každém případě by mělo být kvalitní! TIE by se tedy měli věnovat lidé, kteří mají jak talent, tak vzdělání v oboru divadla i v oboru výchovy (v jisté fázi vývoje TIE Britové užívali pojem *actor-teacher*). Ideálně - tým dobrých profesionálů pohybujících se v obou oborech. Neboť mají-li prostřednictvím TIE žáci nahlédnout do světa divadla, pak je logické, že bychom jim měli nabídnout divadlo dobré.

Divadelní soubory zabývající se u nás TIE:

Agentura Bořivoj Praha
Šmeralova 19
170 00 Praha 7
Tel.: 233 372 128, 737/708581
E-mail: mirka.vydrova@centrum.cz
Kontaktní osoba: Miroslava Vydrová

Divadelní spolek SPOLUPOSPOLU
Klub Klamovka
Podbělohorská 3
150 00 Praha 5
Tel.: 257 220 165
E-mail: spolupospolu@seznam.cz
Kontaktní osoba: Hana Hronová



POUŽITÁ LITERATURA:

BRAUN, Kazimierz
1979 *Druga reforma teatru?*; přel. Jiří Vondráček, *Druhá divadelní reforma?* (Praha: Divadelní ústav-Městská knihovna-AMU-JAMU, 1993)

JACKSON, Tony (ed.)
1993 *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education* (London-New York: Routledge)

Dramatická výchova a herectví

Eva Machková

Chceme-li pochopit specifiku české dramatické výchovy, je třeba zabývat se jejím vznikem a počátečním rozvojem v 60. letech 20. století. Jedním z důležitých momentů bylo zřízení literárně dramatických oborů tehdejších lidových škol umění. Začátkem 60. let se pro jejich rozvoj vytvořila příznivá situace, neboť se redukovala síť profesionálních divadel a v souvislosti s tím z divadelního angažmá odešly některé herečky mezi třicítkou a čtyřicítkou buď přímo kvůli reorganizaci, anebo z rodinných a jiných osobních důvodů. Několik z nich se stalo učitelkami literárně dramatických oborů, kde dostaly možnost uplatnit svou tvořivost, citlivost vůči lidské psychice i vztah k dětem. Byla to generace odchovaná divadelními školami kolem roku 1950 a v první polovině 50. let, kdy naše divadelnictví a divadelní školy ovládl systém K. S. Stanislavského. Čelnými představitelkami této generace pedagogů dramatické výchovy byly od první poloviny 60. let Olga Velková, Šárka Štembergová, Soňa Pavelková, Jana Vobrůbová, Věra Pánková, které se vedle své pedagogické práce ve škole podílely významnou měrou na vytváření osnov a metodiky literárně dramatických oborů a některé z nich i na metodické práci v rámci tzv. zájmové umělecké činnosti (dětské divadlo).

Při hledání metod práce s dětmi takto vyškolené herečky sáhly zcela přirozeně po tom, co jim bylo od doby studia vlastní. Prvky systému Stanislavského tak získaly své místo v naší dramatické výchově a poměrně záhy se setkaly a protuly s metodami užívanými v angloamerických školách, s nimiž jsme se začali seznamovat v polovině 60. let. Ty se sice na Stanislavského výslovně odvolávají jen někdy, ale mnohé prvky z něj prakticky všechny školy převzaly, zřejmě pod vlivem některých amerických hereckých škol, které ze Stanislavského a jeho bezprostředních následovníků rovněž vycházely. Třetím zdrojem prvků metody Stanislavského byla v té době práce Miloslava Dismana, který v práci se svým rozhlasovým souborem dětí (DRDS) z něho rovněž vycházel, neboť je-

ho metody v 50. letech poznával jako rozhlasový režisér.

Základy Stanislavského metody jsou proto pevnou součástí metod dramatické výchovy, naší i zahraniční, a to přesto, že si to mladší generace pedagogů již neuvědomují, popřípadě odmítají Stanislavským se zabývat, protože jeho metodu ztotožňují s dobově podmíněnou divadelní poetikou. Koncem 50. a začátkem 60. let se totiž s jeho dílem stalo to, co se často stává se systémy, které jsou povýšeny na kult: byl mnohými zcela a ve všech ohledech odmítnut ve jménu moderních přístupů k divadelnímu umění. Ze systému Stanislavského však mnohé platí trvale a trvale se to promítlo do následujících systémů herecké práce. Je ovšem třeba odlišit styl popisně realistických inscenací, napodobujících tehdejší styl divadla MCHAT, od základů metody Stanislavského postupy herecké výchovy a analýza herecké tvorby mají v mnoha ohledech charakter spíše vědeckého objevu v oblasti psychologie herectví než uměleckého stylu, jemuž ovšem velmi dobře vyhovovaly. Nelze také podléhat paušální kritice vyvolané mechanickým a příliš doslovným aplikováním Stanislavského metod v práci talentovaných a zkušených profesionálních herců, kteří v 1. polovině 50. let byli některými režiséry nuceni psát životopisy svých postav, ověřovat si prakticky různé běžné denní úkony, které byly součástí jejich rolí a podobně. Psaní životopisu postavy je způsob jak uvést do role začátečníka nebo amatéra, popřípadě dítě, ale zkušený a talentovaný herec dokáže vtělit osobní historii postavy do hereckého výkonu intuitivně, s pomocí fantazie a nepotřebuje k tomu vnější pomůcku. Jinak řečeno: záleží na tom, s kým se pracuje, a podle toho je třeba s elementy metody Stanislavského nakládat.

Následující text sleduje Stanislavského výklad zejména v prvních kapitolách, které obsahují právě ty elementy, s nimiž se setkáváme v dramatické výchově dodnes. Chci zde vyložit jejich podstatu a kořeny a vycházím přitom z adaptace, kterou pořídil Radovan Lukavský pro praxi herecké výchovy. Původní dílo je rozvláčné a na

mnoha místech neorganicky beletrizuje a také původní překlad, pořízený krátce po roce 1945, již zastaral, kdežto Lukavského jazyk je dosud živý.

Vyprávění o fiktivní divadelní škole a fiktivních žácích z hlediska jednoho z nich Lukavský ovšem zachoval. Pedagog školy se jmenuje Torcov, vypravěčem je Nazvanov, jeho spolužáci jsou Maloletková, Šustov, Puščin a další. Lukavský dva díly *Mé výchovy k herectví* (v originále *Rabota aktjora nad soboj* čili *Práce herce na sobě*) rozdělil na tři části, přičemž prvnímu dílu odpovídá u Lukavského část nazvaná *Vnitřní technika - prožívání*. Ta je také z hlediska dramatické výchovy nejpodstatnější. Lukavský zachoval kapitoly, jen u některých změnil nebo zkrátil název, navíc pro lepší orientaci v textu přičinil marginálie, označující jednotlivá důležitá témata.

Diletantismus je název první kapitoly. Autor v ní líčí přístupy diletanta k pokusům o herecký projev. Nazvanov si doma zkoušel roli Othella: "... cítil jsem nutkání hrát rukama, nohama i obličejem. Začal jsem deklamovat..., pohled do zrcadla mi ukázal, že moje pózy a gesta vypadají ve skutečnosti jinak než v mé představě." (str. 17) Už zde Stanislavskij poněkud nadsazeným líčením diletantské představy adepta o herectví nepřímo charakterizuje herectví moderní. Nazvanov se pokouší vnější projev jednoznačně zdůraznit, dodat jim nadsazené, nepřirozené rysy, přehnat gesta a mimiku. Spolu s tím deklamuje, to znamená, že usiluje o slovní projev formální a patetický, nepřirozený. Tento typ vnějšího projevu je veskrze vymyšlený, umělý, nepřirozený, přemrštěný.

Diletantské stadium Nazvanovova přístupu k herectví narušilo při zkoušce na jevišti náhodné soustředění pozornosti: "Najednou za mnou nějaký dělník rozsypal hřebíky. Pomáhal jsem mu je sesbírat a v tu chvíli jsem pocítil, že je mi na té velké scéně dobře a útulno. Bylo to zřejmě tím, že mou pozornost upoutalo sbírání hřebíků a že jsem přestal myslet na černý otvor do hlediště." (str. 18) V kostce je tu vyjádřeno, co tvoří podstatu systému: člověk musí jednat, pak je přirozený a pak se

také zbavuje trémy, jejímž základem je obava z vnější kritiky nebo pozorování. Soustředěním na aktivitu, ne na sebe, překonává tedy to, co v metodikách dramatické výchovy, zejména anglických, se nazývá sebezpozorování nebo také sebeuvědomování. Jestliže se v naší odborné literatuře a v odborných kruzích mluví a píše o sebeuvědomění, je to jiná věc, jde o vědomou hereckou práci, vědomé ovládnutí vnitřní a vnější herecké techniky. Sebezpozorování je jev negativní: pramení z toho, že hráč se soustředí na to, jak se jeví druhým, a podle svého typu, povahových vlastností, temperamentu a zkušeností se buď předvádí, exhibuje, upozorňuje na sebe, anebo se naopak stahuje do pozadí, odmítá se účastnit aktivity, jeho výraz je omezený nebo křečovitý apod. Oba tyto vnější projevy jsou důsledkem tohož - soustředění na sebe a na svůj obraz u druhých namísto zaměření na jednání a jeho cíle. Jeden z typů této deformace projevu líčí Nazvanov v souvislosti s prvním vystoupením před diváky: "Z přílišné snahy vydat ze sebe cit se mého těla zmocnilo zvláštní křečovitě napětí. Ochromilo mi obličej, ruce i nohy a znemožňovalo gesta i pohyb." (str. 18) Strach z tohoto ochromení bývá příčinou nechuti mnoha dětí i dospělých veřejně vystupovat (nejen na divadle) a často také tento proces můžeme pozorovat v inscenacích některých amatérských i dětských souborů, které sice překonaly onen strach z hledičtě a měly "snahu vydat ze sebe cit", ale došli k tomu přímočarým nácvikem, bez procesu, jímž se budeme zabývat dále.

Začíná to v kapitole nazvané **Jevišttní umění a jevišttní řemeslo**. Torcov se svými žáky probírá jejich zkušenost z prvního vystoupení a upozorňuje na dva momenty, kdy se jim dařilo. Nejlepší je, když herec "nemyslí na to, jak cítí a co dělá, všechno vychází samovolně z podvědomí." Naše vědomí může působit na podvědomí nepřímo, může "podvědomě tvorbu připravit půdu" (str. 19). Herec, dospělý hráč může techniku tohoto připravování půdy pro podvědomí vědomě zvládnout, ale u dětí je tím činitelem, který uvádí podvědomí do chodu nebo ho dokonce zastupuje zpravidla učitel, jeho instrukce, motivace, chování, boční vedení, jeho hra v roli, krátce řečeno technika vedení. Učitel je tím, kdo zastupuje hercovu psychotechniku - nejnázornější je to u motivace uměleckým dílem nebo předmětem, ale také u bočního vedení, tedy u těch technik vedení, které vyvolají u žáků živou představu a ta pak aktivuje podvědomí. To je také důvod, proč u dětí není nutné dělat si velké starosti s jejich talentem, který do značné míry za-

stupuje učitel, respektive jeho zvládnutí příslušných metod.

V další části kapitoly se Stanislavskij zabývá pravdivým jednáním (viz Lukavského marginálii). Hráti roli opravdově, vysvětluje Torcov svým žákům, "znamená logicky a důsledně, lidsky myslet, chtít, usilovat a jednat v životních podmínkách role a v plné shodě s ní. Znamená to roli prožívat... Hlavní a zásadní cíl hereckého umění prožívání tedy je dát roli nejen vnější životnost, ale především ji obdařit vnitřním životem... Roli je nutno prožívat, tj. cítit souběžně s ní." (str. 20)

V této souvislosti je nutné poněkud odbočit a zabývat se často užívaným (ale i zneužívaným) pojmem prožívání. V divadelní praxi i v běžném hovoru bývá prožíváním míněno prožívání výrazně citové, silné city a jejich vnější projevy. V psychologii má pojem prožívání širší význam: je to aktivní účast psychiky člověka na jeho jednání a chování a v nich se také projevuje, zahrnujíc přitom veškerou psychiku člověka: vnímání, představy a fantazii, emoce, myšlení, rozhodování. V tomto smyslu, nezuženě, je také třeba tento pojem chápat a vykládat u Stanislavského: jde o vnitřní účast člověka na aktivitě dané roli, která se promítá do podvědomí, vybývá přirozené reakce na situaci a tím vede k přirozenému jednání, spojenému s přirozeným vnějším projevem - tj. intonací, dynamikou a temporytmem řeči, mimikou, gestem, posturikou, které jako by "naskakují" samy od sebe, aniž herec myslí na to, jak se tváří, jak gestikuluje. Přitom přirozeně ví, uvědomuje si, že si navodil tento stav a jeho projevy, ví také, k jakým vnějším projevům (gestu, utváření obličeje, postoji...) dochází, ví také, kdy a jak musí tyto vnější projevy korigovat (např. vzhledem k publiku - postoj na scéně, hlasitost atp.). Nepochází však k nim z vnější představy výrazu (např. kontrolou před zrcadlem, jak činívali někdejší herci), ale z představy situace a pohnutek jednání. "Zrcadlo navyká herce dívat se na sebe, ale ne do sebe." (str. 21) Pro herce je nutné sebezvědomění (u dítěte i velmi nezkušeného amatéra často nahrazované motivací a vedením), ovšemže bez sebezpozorování. Mezi těmito dvěma jevy je tenká hranice a její udržení je věcí vypracované vnitřní techniky anebo dobrého a citlivého vedení.

Jevy velmi podobnými Stanislavského pojetí prožívání se zabývá i americký psycholog a psychoterapeut C. R. Rogers: "Cítím velké uspokojení, mohu-li být opravdový, mohu-li být nablízku tomu, co probíhá v mém nitru... Namísto slova 'opravdovost' jsem občas použil slova 'kongruence'. Tím mám na mysli skutečnost, že je-li

mé prožívání přítomného okamžiku obsahem mého vědomí, a když to, co je přítomno v mém vědomí, je obsahem mé komunikace, pak se všechny tyto tři roviny prolínají, a jsou tak kongruentní... Pociťuji uspokojení, odvážím-li se sdílet svoji opravdovost s druhým." (Rogers, str. 27-29) Být nablízku tomu, co probíhá v mém nitru, prožívání přítomného okamžiku je obsahem mého vědomí a to je obsahem komunikace...; sdílet svou opravdovost s druhými - to je důležitý cíl každého dobrého herce.

Jeden z žáků Torcovy školy se svěruje, že hledal vzor pro svoji postavu a vzpomněl si na člověka, jehož jednání a vnější projevy jednoduše okopíroval. Torcov to označí za "pouhé opičení, za kopírování, které nemá s tvůrčí prací nic společného. Měl jste nechat materiál ze své paměti projít vlastní duší, oživit jej vlastní představivostí." (str. 21) Přestože divadlo je mimesis, tj. nápodoba světa, nejde o napodobování přímočaré a zjednodušené, proto také do dramatické výchovy nepatří žádná instrukce typu "napodobte", "udělejte to jako..." nebo dokonce předehrávání, ukazování možného řešení. A to nejen z hlediska, které uvádí Stanislavskij, ale i z hlediska psychologie tvořivosti, která upozorňuje na fakt, že vzor určený k nápodobě má účinky antikreativní. Jestliže se vzbudí dojem, že něco už je hotové, vyřešené, má to svou podobu, není jakoby tvořivosti zapotřebí, nepodněcuje ji to, ale utlumuje. Tvořivost, tvorba je přetváření a vytváření čehosi nového. Nicméně člověk nemůže přetvářet jiný materiál než ten, který do jeho psychiky vstoupil zvenčí, může ve své obrazotvornosti, tj. představivosti i fantazii, pracovat jen s tím, co je obsaženo v jeho zkušenosti, co získal vnímáním. A právě obrazotvornost je ta funkce, která umožňuje tvořit něco nového. Uvidíme později, že Stanislavskij si význam vnímání pro tvorbu dobře uvědomoval.

Stanislavskij se dostává k deklamaci, šabloně, manýře, šarži: "Jsou to hotové a lehce reprodukovatelné prvky jevištního projevu, které primitivně a konvenčně ukazují nejružnější citová hnutí a nalhávají divákům 'přítomnost lidské duše v roli'. Ale to je jen mrtvá maska neexistujícího citu." (str. 22) V dramatické výchově se šarže může vyskytnout, jestliže žák má dojem, že musí "hrát", i když nejspíš nebude koulet očima, nebude "kráčet" či uplatňovat "přehnané zvukové gradace", jak Stanislavskij popisuje dobové manýry šaržujících herců. U dětí se šarže projevuje zpravidla "kolovrátkovým" rytmem řeči, "školskou" manýrou klesání hlasem tam, kde jsou v psaném textu čárky, ilustrativní

mi gesty ("véééliký" s velkým gestem rukama nad hlavou) a podobnými vnějšími prostředky. Z tohoto důvodu Dismán razil heslo "odnaučit děti hrát". Šarže ovšem hrozí také u velmi nápaditých a rychlých hráčů, kteří na jakékoli zadání nebo podnět okamžitě reagují "hotovým" projevem, nápadem na řešení, aniž by si dali čas "nechat materiál ze své paměti projít vlastní duší, oživit jej vlastní představivostí." Tito hráči vytvářejí to, co Stanislavskij nazývá posunčinou, Hořínek pitvořením, a co představuje projev založený na nejběžnějších, nejvšeobecnějších prvcích, vnějších projevech a charakteristikách (stařec paje dá a šourá se, dítě poskakuje...).

Následující kapitola se jmenuje **Jednání "kdyby", dané okolnosti**. Stanislavskij se v ní dostává od kritiky chyb a omylů k vlastní metodice práce. Zahajuje ji "etudou s nečinností": studenti dostanou za úkol jenom sedět na scéně, všem je trapně a oni trapně působí, buď se snaží "bavit obecnost", nebo se všelijak vrtí, upravují si šaty, vyvíjení nesmyslnou, samoúčelnou aktivitu. "Všechno na scéně se musí dít za nějakým cílem" (str. 23), vysvětlil Torcov, sedl si na jeviště vedle studentky a cosi hledal v zápisníku. Studentka pozorně, čekala, co jí učitel řekne, a začala být přirozená - jednala. "Na scéně je třeba jednat... Na scéně je třeba jednat vnitřně i vnějšně... Na scéně je třeba jednat účelně a produktivně, čili opravdově..." (str. 24)

Dostáváme se k jednomu ze základních pojmů nejen metody Stanislavského, ale divadla a dramatu vůbec a v souvislosti s tím i dramatické výchovy: jednání, tedy nejen chování jakožto soubor všech vnějších projevů jedince, ale jednání jakožto aktivita zaměřená k cíli a plně vědomá, člověkem řízená. Jednání neznamená jen pohyb, vnější aktivitu, jednání může probíhat i bez vnějších projevů nebo může být slovní, důležitá je ovšem jeho zaměřenost. Herec pochopitelně musí jednat i vnějšně, tj. zveřejnit pro diváka svoje vnitřní jednání. V dramatické výchově to ale není vždycky nutné, nejdůležitější je jednání vnitřní, vnější je důležité v jistých fázích zejména proto, aby učitel věděl, co v žácích probíhá, ale také je potřeba si zveřejňování svých vnitřních pochodů osvojovat proto, že i v životě, nejen v umění, je třeba umět adekvátně je vyjádřit, neklamat nevydařeným projevem, komunikovat pravdivě čili kongruentně a v souladu se svými záměry svoje vnitřní pochody.

Torcovi žáci se pokoušejí jednat. V etudě s hledáním jehlice studentka předstírá hledání a "hraje nešťastnici". Vlastně nehledá, ačkoli jehlice je na scéně opravdu ukryta. Tato etuda inspirovala velmi čet-

né pokusy a postupy v dramatické výchově. Jsou to jednak etudy, v nichž se pracuje se skutečností (věc je opravdu ukryta) a jejichž cílem je uvědomit si, jak člověk reálně jedná, co dělá, když věc opravdu hledá. Ale existují i postupy, kdy věc ukryta není, ale učitel volí takovou motivaci a instrukci, jako by o skutečné hledání šlo. Tento případ popsal Miloslav Dismán ve svém *Receptáři dramatické výchovy* v závěrečné kapitole Ještědské tajemství, kdy nechal členy souboru na louce u tábora hledat památné hodinky, které tam údajně ztratil. Na tuto fázi zpravidla navazuje druhá, v níž hráči vědí, že předmět ukryt není, ale jednají, jako by existoval, tedy jednají herecky, ve fikci. Stanislavskij se k tomu dostane velmi brzy.

Ale napřed ještě komentář k technice navození pravdivého jednání: "Cit se nedá z nitra vyždímat, nedá se znásilňovat. Proto když se chystáte jednat, nechte cit na pokoji. Probudí se sám tím, co vyvolalo žárlivost, lásku nebo utrpení, tím, co mu předcházelo. A na to musíte myslet, to si musíte snažit vyvolat. O výsledek se nestarejte. Musíte lidsky jednat, ne se opíciť po vnějších projevech vášně. Herec nesmí postavu a vášně hrát, musí v postavách a ve vleku vášně jednat." (str. 24) Tedy napřed představa situace, z ní vyplývá vnitřní reakce (cit), odtud pak jednání.

Následuje pasáž pro dramatickou výchovu zvláště důležitá: na jevišti byla postavena dekorace pokoje, studenti se ale už nespokojili s pokynem, aby jednali pravdivě, chtěli konkrétní úkoly. Torcov je nechal otvírat a zavírat dveře a pak jim položil otázku, co by dělali, kdyby za dveřmi byl šílenec. Navodil jim představu určitých vnějších okolností a vnitřních pohnutek. "Kdyby" je páka, která herce přenáší do světa tvůrčí práce..." (str. 24) Torcov pokračuje ve výkladu: "(...) 'kdyby' je schopné vyvolat bezprostřední, instinktivní jednání. V takovém případě mu říkáme 'magické kdyby'. Jsou jednoduchá, abych tak řekl 'jednopatrová kdyby', a jsou 'mnohapatrová kdyby' s velkým počtem předpokladů a doplňujících myšlenek. Kdyby nemluví o skutečném faktu, ale o tom, co by mohlo být, kdyby... 'Kdyby' nic netvrdí, jen klade otázku, na kterou se herec snaží odpovědět... Pobízí herce k vnitřní i vnější aktivitě, je prvním popudem k rozvinutí představ o roli." (str. 25) V dramatické výchově se častěji užívá "jako", "jakoby" a jeho funkce je shodná se Stanislavského "kdyby" - je to motivace aktivity, výzva k nastartování obrazotvornosti vedoucí k jednání v situaci, v roli. "Jako" může ale někdy navozovat představu, že aktivita je nezávazná, že je to "jenom jako", u "kdyby" toto nebezpečí ne-

vzniká. V zásadě ovšem obojí má stejnou funkci.

Torcov se odvolává na Puškinův výrok o "skutečnosti vášni a pravděpodobnosti citu v předpokládaných okolnostech" a zavádí další ze svých klíčových pojmů - dané okolnosti: "Je to fabule hry, její fakta, události, čas a místo děje, životní podmínky, režijní a herecké pojetí, inscenace, výprava, kostýmy a rekvizity, světla a zvuky atd..." "Dané okolnosti" jsou totéž co "kdyby" a "kdyby" je totéž co dané okolnosti. Jedno bez druhého nemůže existovat. "Kdyby" je na počátku tvůrčí činnosti a "dané okolnosti" ji rozvíjejí. Na "daných okolnostech" závisí "skutečnost vášni". Jinak řečeno: vytvořte si "dané okolnosti", upřímně jim uvěřte, a "skutečnost vášni" z nich sama vyplývá." (str. 25) V dramatické výchově se s danými okolnostmi velmi hojně pracuje, málokdy se však tento termín užívá. "Dané okolnosti" najdeme v každém konkrétnějším zadání, v bočním vedení, v popisech situace, v různých "lístičkových" způsobech zadávání prostředí, času, situace, děje, postav a jejich charakterů, nálad aj. Zadání všeobecné, bez konkrétních okolností či bez výzvy, aby hráči sami okolnosti doplňovali, vede k neúčelné, neurčité a rozplízlé aktivitě a snadno se může stát, že každý hráč hraje něco jiného. Dochází k tomu zejména u začátečníků a nepoučených pedagogů. Jiná věc je, jestliže učitel chce zjistit, jak uvažují žáci, anebo ví, že jsou natolik vyspělí a připravení, že si sami okolnosti začnou vytvářet. Jestliže ovšem vidí bezradnost a neurčitost aktivit, je na něm, aby okolnosti zpřesnil. Velmi často se k tomu hodí buď boční vedení, anebo učitelův vstup do role. Stanislavskij pokračuje: "...na otázku odpovězte činem, udělejte to, co se vám zrovna bude chtít, k čemu vás to bude nutit, aniž byste se rozmýšleli..." (str. 25) Jestliže se málokdy užívá v dramatické výchově "kdyby" a "dané okolnosti", pak "magické kdyby" (a o něm je tu vlastně zejména řeč) je ještě vzácnější. Jako zcela převládající se vžila praxe improvizace s předběžnou domluvou, kdy si hráči napřed detailně domluví nebo vyzkoušejí řešení etudy či většího improvizčního celku.

"Kdyby" a "dané okolnosti" jsou cestou k tomu, jak hrát konkrétně, jak konkrétně jednat: "...když herce nic nenutí k tomu, aby jednal lidsky, nezbyvá mu než hrát 'všeobecně'. Ale zkuste 'jen tak všeobecně' pojmout..." (str. 26) K všeobecnému hraní v dramatické výchově dochází často, zejména když jsou hráči velmi nezkušení nebo když se učitel nestará o to, zda mají dostatečně bohaté dané okolnosti. Všeobecné hraní také často vede k nahrazová-

ní aktivity jejím slovním popisováním a komentováním, ne dialogem, který je slovním jednáním, ale tím, čemu se v slangu říká "okecávání": hráč nejedná, ale vyslovuje, jak by mohl jednat v dané situaci, vysvětluje ji, popisuje. K všeobecnosti mívají sklon také menší děti, které akci naznačují zpravidla jen velmi obecným a pokud jde o provedení přibližným znakem (např. jíst - pohybovat rukou mezi stolem a ústy, aniž by se obojího dotýkala, natožpak věci uchopovala, přenášela atp.). Zbavit hráče sklonu k všeobecnosti hraní je velmi důležité nejen pro herectví, pro vystoupení na jevišti, pro přednes, ale zejména a v první řadě pro rozvíjení schopnosti myslet, konkretizovat svoje myšlenky, řešit problémy, vidět věci v souvislostech a s celým bohatstvím detailů a variant.

Další důležitá kapitola, která obsahuje prvky herecké práce, je nazvána **Představivost**. Tuto psychickou funkci považuje Stanislavskij za nejdůležitější sílu herecké tvorby. Představivost vyvolává "kdyby", které Stanislavskij v této souvislosti nazývá "pákou, která pozvedá herce z všední skutečnosti do roviny představivosti." (str. 27)

Při cvičení představivosti a fantazie zadává Torcov svým žákům etudy, v nichž jednájí s použitím zástupných předmětů a rekvizit, ale také s imaginárními předměty a rekvizitami, a vede je k tomu, aby si všechno dotvářeli nebo vytvářeli vlastní představivostí, a to nejen vizuálně, ale i ostatními smysly. Například aby si při otvírání imaginárních dveří představili, jak se klika otáčí, jak se dveře otvírají... Ale vysvětluje přitom: "...není třeba věřit, že židle jsou stromy či skály, máme věřit jen opravdovosti svého vztahu k zástupným předmětům a chovat se k nim, jako by to byly stromy či skály." (str. 28) Práce se zástupnou a imaginární rekvizitou je v dramatické výchově velmi častá a její součástí je i práce s rekvizitou reálnou. Tyto tři podobu práce s rekvizitou mají každá svůj vlastní význam. Na práci s rekvizitou reálnou si hráči uvědomují, jak se s čím zachází, jak co držíme, zvedáme, jak se liší manipulace s předmětem těžkým a lehkým, velkým nebo malým, příjemným na dotek a nepříjemným atd. atd. Je ovšem důležité je přitom vyzvat, aby přesně vnímali, jak s věcí zacházejí. Představivost rozvíjejí další dva postupy - práce s rekvizitou zástupnou, kdy jednáním s ní určujeme její funkci a podobu, i s rekvizitou imaginární, která je zcela vytvořena jen jednáním hráče. Kdy a jak kombinovat tyto postupy a v jakých sestavách, to je věc didaktiky, zde je důležité, jakou mají funkci.

Stanislavskij pokračuje ve výkladu: "Existují" znamená, že jste se postavil do

středu smyšlených okolností, že se cítíte být ve světě představovaných věcí, představovaného života a že začínáte jednat sám za sebe a ze sebe..., jenom si všechno musíte představit konkrétně a do všech podrobností, protože žádné 'všeobecně' a 'přibližně' do umění nepatří (...), jen logika a důslednost vám pomohou přiblížit vaše vrtkavé snění k pevné skutečnosti." (str. 28) Stanislavského "postavit se do středu smyšlených okolností" znamená přijmout fikci za svou a souvisí to také s tím, čemu se v anglickém dramatu říká "budování důvěry v drama, budování víry", tj. odpoutat se od reálného světa, plně vstoupit do hrové situace, uvěřit jí, domýšlet a dotvářet jednáním, reagovat jako ve skutečnosti. Důležité je tu také poukázání na logiku a důslednost, což má vliv hlavně na udržení faktů a charakteristických rysů, které už jednou byly ve hře či při domluvě vytvořeny: zachovat charakter postav, situací, reálií, s nimiž se ve fikci pracuje tak, aby nastolená situace a dění nekolísaly, tj. aby bylo dodrženo základní "pravidlo" dramatické hry. Stanislavskij v této souvislosti užívá obrat "*ztělesněné představy*" a zavádí další termín: z představ se skládá "...jakýsi 'filmový pás', souvislá řada vnějších a vnitřních záběrů a představ. Tyto představy v nás vyvolávají odpovídající náladu, ta působí na duši a vyvolává odpovídající prožívání." (str. 29) V dramatické výchově nejúčinnějším prostředkem vytvoření tohoto filmového pásu je (zejména v počátečních fázích práce se začátečníky nebo na začátku práce s novým námětem) boční vedení, spočívající v popisování toho, co si hráči mají představovat - prostředí, činnosti, druhých lidí zúčastněných na akci.

"Nejlépe samozřejmě je, když představivost pracuje sama, intuitivně. Jinak ji musíme pomoci rozumovou činností a probudit ji podnětnými otázkami: kdo, kdy, kde, proč, nač a jak, které nám pomáhají vytvářet stále určitější obraz smyšleného života." Tato technika je velmi účinná a je také v dramatické výchově velmi rozšířena. V anglicky mluvících zemích se nazývá "5 W", neboť jde o zájmena *who* = *kdo*, *what* = *co*, *when* = *kdy*, *where* = *kde* a *why* = *proč*. Kdo, kdy, kde a proč se zcela shodují, v našem výčtu je navíc "co", tedy "jaká aktivita, co se děje, dělá", chybí ono Stanislavského "jak" a autoři metodik výslovně poznamenávají, že učitel žákům neříká, jak mají situaci řešit, jak ji mají udělat. U Stanislavského však toto "jak" je nutno chápat ve smyslu "jak se věci odehrály", ne jako způsob provedení, což by bylo v rozporu s podstatou jeho postupů.

Kapitola **Jevištní pozornost** nabízí dramatické výchově dva tematické okruhy.

První se týká sebezpozorování, druhý cvičení pozornosti a sbírání materiálu pro tvořivost. Svým způsobem se tu opakuje stále to nejdůležitější - soustředit se na jednání, na jeho cíl, ne na to, že jsme pozorováni: "...chceme-li odpoutat pozornost od hlediště, musíme se dát upoutat tím, co se děje na jevišti" (str. 31) čili soustředit se na činnost a její cíle, ne na sebe a na to, jak mě vidí druzí, diváci nebo učitel a spoluhráči. Stanislavskij v této souvislosti používá termíny "malý okruh pozornosti" a "veřejná samota". Herec si má vytvořit pocit, že se na něj nikdo nedívá, že existuje jen to, co tvoří situaci hry. Jde o klíčový prvek práce, základ veškeré činnosti v dramatické výchově, neboť přetrvává-li soustředění na sebe, trvá i nepřirozenost, křečovitost, šarže, "hraní divadla", šaškování a předvádění se. Objevuje se také konstruování co nejoriginálnějších etud, vymýšlení důvtipných point, ale vnitřní prožitek a poznání se nedostavují nebo jsou deformovány a ochuzeny sebezpozorováním.

K zvládnutí "veřejné samoty" a soustředění na věc místo na sebe je potřeba cvičit vnitřní pozornost, dívat se a vidět. Nejjednodušším cvičením je pozorování nějakého předmětu, který pak popíšeme, náročnější je přehlédnout v duchu události celého dne nebo cvičit pozorovací schopnosti sledováním emocí, které vznikají při mezilidském kontaktu.

Tato stránka Stanislavského metody dramatickou výchovu ovlivnila velmi výrazně a cvičení smyslového vnímání se bohatě rozvinula do různých forem. Patří nutně k základním, neboť tvoří materiál pro veškerou obrazotvornost a tvořivost. Vše, co je v lidské mysli obsaženo, vstupuje do ní zvenci prostřednictvím smyslů. Fantazie, tvořivost a myšlení tento materiál zpracovávají a přebudovávají a tím vzniká něco nového. V současné době s jejím překotným tempem a hlučností se smysly otupují v sebeobraně, neboť nelze vnímat stejně intenzivně vše, co se kolem nás děje. Člověk proto v běžném životě vnímá výběrově a mnohdy spíše vytěšňuje vjemy, o něž nemá zájem nebo které ho obtěžují. Tím dochází k jisté otupělosti na smyslové vjemy. Při tvořivé práci však potřebujeme materiál, který nám není zcela běžný, a proto je nutné vědomě sbírat podněty zvnějšku, aby bylo co zpracovávat, z čeho tvořit. U dětí navíc přistupuje fakt, že s mnoha jevy či oblastmi vnějšího světa dosud nepřišli do styku nebo je znají jen ze školního verbálního výkladu bez přesnější představy, ale potřebují je poznat v celé jejich barvitosti, konkrétní názornosti a živosti, aby se o ně dokázaly zajímat a fantazii je zpracovávat.

Základem jsou opět cvičení s pozorovacím předmětem a jeho následným podrobným popisem, rozvíjení schopnosti dívat se a vidět, ne jenom bezmyšlenkovitě civět. Stanislavskij jde ještě dál a doporučuje cvičení vnitřní pozornosti, podobající se těm, která užíval pro rozvíjení představitelství: v představě, v myšlenkách rekapituluje celý svůj den, vybaví si nejen věci, ale i lidi, události, situace, děje, včetně těch nejběžnějších a nejvdědnějších, které většinou vytěsňujeme, neboť se nám zdají nezajímavé. Pro vytvoření pravdivého obrazu jednání však bývají velmi důležité, neboť tvoří jeho fáze. S tím souvisí Stanislavského požadavek, aby herec cvičil svůj pozorovací talent i ve styku s lidmi, sledoval emoce, které při tom vznikají, a získával tak emocionální materiál pro hereckou práci. Zatímco při výchově herce jsou tato cvičení zacílena k uměleckému výkonu, v dramatické výchově vedou především k zcitlování jedince vůči druhým, k prohlubování jeho schopnosti empatie i uvědomování si a zvládnutí vlastních emocí pro život a pro kontakt s druhými. Proto jsou tato cvičení naprosto nezbytnou součástí veškeré dramatické výchovné práce.

Následující kapitola, nazvaná **Svalové uvolnění**, se zabývá další důležitou složkou nejen herecké, ale i dramatické výchovné práce: "Dokud trvá fyzické napětí, nemůže být řeč o normálním jemném cílení nebo prožívání role. Proto je před začátkem tvůrčí práce třeba uvést svalstvo do normálního stavu, aby přepětí nesvazovalo svobodu jednání." (str. 36) Stanislavskij v této souvislosti popisuje cvičení s uvolňováním vleže - ležet jako malé děti nebo zvířata. Pak přidat "kdyby", póza se změní v jednání a probíhá proces "napětí - uvolnění - zdůvodnění". Zeslábné zbytečné napětí, potřebné je silnější, což nastává s motivací zcela automaticky.

Cvičení uvolňování patří v dramatické výchově k velmi frekventovaným a oblíbeným, někdy dokonce prováděným samoúčelně, v mnohem větším rozsahu a trvání, než je pro práci nezbytně nutné. Příčina tkví jednak ve vlivu různých psychoterapeutických technik, které tu a tam do dramatické výchovy vstupují, jednak v tom, že je pro dospělého i dospívajícího člověka, studenta učitelství dramatiky nebo účastníka kurzu, mimořádně osvěžující a příjemné klidně ležet, soustředěti se jen na sebe a "nemuset nic dělat", nebýt v kontaktu s druhými, který je pro člověka v učitelském povolání trvale zatěžující. Mnozí se pak pokoušejí tento libý zážitek nabídnout dětem v téže podobě, jak jej zažili ("uvolňujte postupně jednu ruku..., druhou ruku..." nebo "naslouchejte rytmu svého srd-

ce...") a narážejí na neschopnost dětí zůstat v klidu. Pokud jsou děti v napětí (a to nebývá na rozdíl od dospělých příliš časté), pak je třeba uvolňování motivovat tematicky, jak to ostatně činí i Stanislavskij. U menších dětí půjde především o motivaci ze světa zvířat (kočka nebo pes u kamen, na slunci, liška, která se staví mrtvou...) nebo různých předmětů a bytostí ze světa, který je zajímavý (sněhulák, který na slunci taje od hlavy, loutka vedená loutkářem a puštěná na zem, gumový panák nafukovaný a vypouštěný) a podobně. Funkci uvolňovací mívají i honičky a podobné razantní pohybové hry. Vesměs tu ovšem platí, že nejsou cílem samy o sobě, ale vytvářejí předpoklad k další činnosti, a jakmile je uvolnění dosaženo, mají končit.

Kapitola nazvaná **Části a úkoly** se k řadě dříve probíraných jevů vrací ještě z jiné stránky. "V životě člověk neustále něco chce, o něco se snaží nebo překonává nějaké překážky... A z každé překážky vyplývá nějaký úkol, nějaké jednání, nutné k jeho zdolání... Omyly některých herců tkví v tom, že nemyslí na jednání, ale na jeho výsledek. Tak vzniká šarže těchto výsledků, která může vést jedině k řemeslu." (str. 39)

Jen na okraj, než dojdeme k meritum této pasáže: Stanislavskij zde používá termín "řemeslo" v pejorativním smyslu, tedy jako "pouhé řemeslo", činnost bez smyslu a ducha, které umění činí uměním. Je zajímavé, že zatímco mnohé podstatné myšlenky Stanislavského za léta upadly ve značné míře v zapomnění, toto pojetí řemesla se houževnatě drží, například ve výroci typu "herectví nelze učit, učit se dá jen řemeslo", jako by bylo možné či snad žádoucí jakékoli umění řemesla (tj. zvládnutých dovedností) zbavit nebo jako by soustavné a plánovitě rozvíjení přirozených předpokladů (talentu) nebylo učením. Ale vše, o čem Stanislavskij ve své knize píše, je řemeslem, je něčím, co se může naučit většina lidí, snad všichni, kteří nejsou patologicky zablokovaní a neschopní kontaktu, sebeuvědomění a sebeovládnutí, aniž to nutně znamená, že se stanou herci, natožpak vynikajícími. A proto také toto všechno tvoří a může tvořit základ dramatické výchovy - je to jejím "řemeslem", tj. soustavou metod vedoucích k ovládnutí potřebných dovedností.

V této kapitole jde především o cíl akce. Smysl situace je to, co musí herec i hráč sledovat především. To, o čem zde Stanislavskij píše, je blízké pojmu "ohnisko", jak je užíván v některých anglických či amerických publikacích - vědět proč co dělám, co sleduji, odkud kam směřuji, co je v dané chvíli hlavní, respektive proč co dělám, kam směřuje a co sleduje postava, role.

Stanislavskij doporučuje dát jednotlivým částem aktivity názvy, tedy v práci herce interpretačního divadla částem dramatického textu, který je podle něj třeba rozporcovat stejně, jako se porcuje krocan. V dramatické výchově se tento postup projevuje jednak v tom, že se jednotlivým částem aktivit stanoví cíl a téma (nebo aspoň jedno z obojího), jednak v tzv. dramatickém strukturování některých autoří (např. O'Neillová s Lambertem) jednotlivým sekvencím projektu dávají podobné názvy, jaké mívají kapitoly v knize. "Dobře zvolený název, vymezující vnitřní obsah části, je její syntézou, extraktem. Už jeho hledání nutí herce sondovat danou část, vylouhovat její vnitřní obsah. A při volbě názvu najdeš i úkol. Jen vám radím, abyste název částí vyjadřovali podstatným jménem, kdežto úkoly slovesem." (str.40) Dodává k tomu, že podstatné jméno obsahuje statickou představu, aktivita je obsažena v slovese. V dramatické výchově se tomu podobá rozdíl mezi cílem, v němž dominuje sloveso, a tématem, které bývá založeno většinou na substantivu. "Položte před příslušné podstatné jméno slůvko 'chci'. Zkuste to třeba s podstatným jménem 'moc' a dostanete 'chci moc'! Ale to je žádost příliš všeobecná... Musíte si říci: chci dělat co... abych dosáhl moci?" (tamtéž) Toto "chci" ovšem je slůvkem, které užívá herec nebo hráč vzhledem k svému jednání, situaci, není součástí učitelovy instrukce ("chci, abyste udělali..."), což by znamenalo v podstatě direktivní přístup. Stanislavského "chci" se v naší dramatické výchově uplatňovalo spíše v minulosti (užívala je velmi často Soňa Pavelková), ale na škodu věci se ujalo stejně málo jako motivační slůvko "kdyby".

Na konci této kapitoly čteme pasáž o vztahu mezi psychickým a fyzickým: "Správné vyplnění fyzického úkolu vám pomůže navodit si správný psychický stav." (str. 41) Tím se dostáváme ke kapitole další, nazvané **Pocit pravdy a víra**, kde Stanislavskij dále objasňuje, že princip "netkví ovšem v samotném fyzickém jednání, ale v pocitu pravdy a víry, který v nás fyzické úkony vyvolávají..., z pocitu jedné malinké pravdy, z jediného okamžiku víry v pravdivost svého jednání se herec může vžít do role a uvěřit pravdě celé hry." (str. 43) S již zmíněným termínem "budování víry" se setkáváme v anglickém dramatu, zejména v jeho úvodních fázích, kdy se vytvářením prostředí a konkretizací jeho součástí, včetně detailů, vytváří v hráčích pocit, že prostředí skutečně existuje, že je celá fiktivní situace jakoby reálná, a současně jim to umožňuje začít myslet jako postava a mít její prožitek. Jestliže je tato

fáze provedena ledabyly nebo na principu hry malých dětí, které se nestarají ani o detail, ani o příliš velkou podobnost mezi zobrazovaným a zobrazujícím jednáním, pocit víry se ztrácí, resp. nevzniká, a proto nevzniká ani prožitek, v nejlepším případě zůstává jen jeho racionální rovina. Tyto nezdravé mohou vznikat tehdy, když hráči stejně jako děti volí jakýkoliv předmět a zacházejí s ním volně, například sedají obkročmo na židli, poskakují s ní kupředu a vydávají ji za loď, za auto, za velblouda... Dětská hra v tomto případě funguje, fantazie se uplatňuje, ale prožitek hereckého typu, který je třeba navodit buď kvůli vytvoření postavy a situace na jevišti, anebo kvůli poznání, prozkoumání tématu, mezilidské situace, vztahu nebo charakteru, se v tomto případě nedostaví anebo je silně deformovaný, neúplný. Chceme-li navodit představu například lodě, je nutné vymezit prostor, který lodí může být, stanovit jeho součásti (kajuta, kapitánský můstek, kormidlo, vstup do podpalubí...) a pohybovat se v něm jako na opravdové lodi, pak se také může objevit prožitek postavy námořníka, situace se ztrátou kurzu apod. "Imaginární předmět vás... nutí soustředit pozornost ke každé nejmenší fázi fyzického úkonu, pronikat hlouběji k jeho podstatě, a tak díky logice a důslednosti dojdete přirozenou cestou k pravdě, od pravdy k víře a ke skutečnému prožívání." (str. 45) A dále: "(...) logika a důslednost fyzických úkonů a pocitů vás dovedly k pravdě, pravda vyvolala víru a vše společně dotvořilo stav 'existuji', to znamená: jsem, žiji, cítím a myslím souhlasně s rolí. Tam, kde je pravda a víra, kde je 'existuji', tam je nutně nikoli konvenčně herecké, ale opravdové lidské prožívání." (str. 47-48)

Z těchto důvodů jsou potřebná pravidelná a dostatečně rozsáhlá cvičení, postupující od práce s reálnou rekvizitou přes rekvizitu zástupnou až k imaginární. Důležité je i bohaté rozvíjet činnosti v imaginárním prostředí, budovat ho a udržet tak, jak se postupně ve hře vytváří, vybavit ho konkrétními imaginárními předměty, s nimiž hráči zacházejí, nepodceňovat "realnost" a "pravdivost" prostředí i předmětů v něm obsažených.

Docházíme k další pasáži, která tentokrát nemá vztah ani tak k metodám práce v lekcích, jako k problematice dětského divadla. Kapitola se jmenuje **Emocionální paměť**. Psychologové by s tímto termínem nebyli příliš spokojeni, protože emoce vznikají vždy nově, nejsou zapamatovány. Pamätujeme si a vybavujeme jen okolnosti, za nichž vznikly, a v tom případě se může vytvořit nová emoce, podobná té původní. Ale to vzhledem k dramatické výchově ne-

ní to nejdůležitější, ostatně i Stanislavského pojetí emocionální paměti napovídá, že si je tohoto mechanismu vědom. Při opakování "etudy se šilencem za dveřmi" se u adeptů herectví ztratila svěžest a upřímnost. Poprvé jednali, při opakování už jen kopírovali. To je jev, s nímž se v dětském (ale někdy i mladém nebo jiném amatérském) divadle setkáváme dost často: je zafixováno aranžmá, texty jsou správně naučeny a zapamatovány, zachovaly se všechny v průběhu přípravy inscenace vytvořené mizanscény i gagy, ale ztratila se opravdovost, upřímnost, pravdivost, plné zaujetí a mezi jevištěm a hledištěm nedochází k žádoucí (a původně existující) komunikaci, ta příslovečná jiskra nepřeskočí. Vedoucí se pak dívá, vždyť všechno bylo, jak má být..., chybí jen to nejpodstatnější. Vedou se diskuse, v nichž jeden tvrdí, že děti jevištní výkon fixují, a druhí, že to nedokážou. Zafixováno je aranžmá, gagy a mizanscény, zafixovány jsou texty, ale vnitřní obsah toho všeho fixován není. Stanislavskij o tom vyslovuje myšlenku velmi podobnou tomu, co už zjistila a v praxi ověřila řada vedoucích dětských souborů: "...nejlepším popudem k tvůrčí práci bývá nové tvůrčí téma. Při prvním provedení vás 'šilenc za dveřmi' vzrušil, dnes už vám bylo všechno předem známé a hotová vnější forma má pro herce velkou přitažlivost. Ukázali jste dobrou paměť pro vnější jednání, ale neprojevila se u vás paměť pro pocity..." (str. 49) Nutno dodat, že zatímco u dospělého adepta herectví lze "paměť pro pocity" pěstovat a rozvíjet, u dětí je to velmi obtížné či mnohdy nemožné. Proto bývá potřeba vytvořit jakoby novou situaci, začít jakoby od nuly - tím, že do hry je vnesena nějaká drobná nová okolnost, úryvek textu, rozestavení předmětů na scéně, mizanscéna. Nebo se mění obsazení, což je možné zejména ve větších souborech, kde existuje vícenásobné obsazení důležitých rolí nebo kde všichni jsou schopni hrát všechno či téměř všechno. Pak se mění i uvažování o tom, jak se lidé v dané situaci chovají a cítí, a dochází k jakoby nové, původní, nekopírované akci. Stanislavskij vyjmenovává tyto možnosti a shrnuje: "...mohli jste (...) zvolit nějaké nové 'kdyby', novou okolnost, tím povzbudit představivost, vyvolat nové hodnocení situace, a tím i city, jenže vy jste opakovali jen vnější jednání... Jediné správné je nestarat se o cit sám, ale o podmínky, z kterých vznikl a které prožitek vyvolaly.... Proto nemáme nikdy začínat výsledkem. Ten nevznikl náhodou, ale (...) logickým důsledkem toho, co předcházelo..." (str. 50 a 53)

K těmto otázkám se Stanislavskij vrací ještě o něco později, v kapitole **Tvůrčí**

stav, kde píše: "...před očima diváků ztrácí herec ze strachu, zmatku, stydlivosti či pocitu odpovědnosti svou schopnost lidsky mluvit, chodit, hledět, slyšet, myslet, cítit a jednat. Herecká tvůrčí práce probíhá v nepřírodných podmínkách, a proto scénický tvůrčí stav je tak nestálý." (str. 65) Pro děti to platí dvojnásob, mimo jiné i proto, že škola se většinou stará o písemný projev, a ústní ponechává v primitivní podobě. Dokonce ani pro přednes poezie není většina učitelů odborně připravena, a proto nechávají děti, aby se utvzovaly ve falešných představách a k přednesu přistupovaly buď "školsky", "kolovrátkově", anebo pateticky a formálně. Ve škole zpravidla chybí podnět k tomu, aby děti lidsky, normálně mluvily, chodily, stály, cítily a jednaly. Chceme-li, aby toho dosáhly, je nejen potřeba to v průběhu práce pravidelně cvičit a rozvíjet, ale platí tu i Stanislavského doporučení před vystoupením se rozehrá - svalovým uvolněním, nastartováním představivosti, rozvinutím "představového filmu". Cest je řada, ale to je už věc ryze metodická a v různých zásobnících her a cvičení se najdou konkrétní náměty.

Závěrečné kapitoly první části díla, věnované vnitřní technice, už buď opakují, co bylo řečeno dříve a rozvíjejí to směrem k tvorbě postavy podle dramatického textu (interpretační divadlo a jeho herectví), nebo pro jejich tematiku najdeme v novější literatuře přesnější a obsáhlejší objasnění problému. To se týká zejména kapitoly **Vzájemný styk**, dotýkající se ve stručnosti otázek komunikace, včetně komunikace herecké. Je celkem zbytečné v dnešní době se vracet v této oblasti k Stanislavskému, neboť teorie komunikace se velmi podstatně rozvinula až v 2. polovině 20. století a odborné literatury je k dispozici poměrně dost.

Snad jen na závěr některé myšlenky z kapitoly **Hybné síly psychického života**, v níž se Stanislavskij zabývá funkcí a vzájemným vztahem mezi rozumem, vůlí a citem v práci herce. Výslovně zde píše o významu rozumu v tvůrčí práci - někdy se hybné síly tvůrčího procesu probudí spontánně, někdy je třeba navodit je rozumovou úvahou a z ní plynoucím konkrétním úkolem, který pak vede k vzniku citu. Je to jinak řečeno to, co už bylo obsaženo v předchozích kapitolách, je tu však i věta, která jako by byla vyňata z moderní učebnice pedagogiky: "Záleží ovšem na tom, aby byl [úkol - EM] dost lákavý, jinak nepůsobí. Jen strhující úkol má sílu přímého účinku..." (str. 62) Tedy najít to, co danou skupinu i její jednotlivé členy opravdu může zaujmout, co je pro ně něčím nově, ale

něčím zase jim blízké a známé, co vychází z jejich současného poznání a zájmů, ale nabízí jim novou cestu, nové obzory.

Druhý díl *Mé výchovy k herectví* se zabývá vnější technikou, tedy především řečí, pohybem, temporytmem a charakterizací. Ale to je už zase další oblast teoreticko-metodických problémů dramatické výchovy. Třetí část pak dochází přímo k práci na roli. I v těchto částech se ovšem dá najít mnohé, co platí i pro dramatickou výchovu či co by ji mohlo obohatit. Nejpodstatnější jsou ale pasáže týkající se vnitřní techniky. S trochou nadsázky lze říct, že člověk ani nemusí příliš mnoho vědět o teorii a praxi dramatické

výchovy a její didaktice, chce-li pracovat s dětmi a mladými lidmi, pro začátek by mohlo stačit znát Stanislavského. Bohužel ze současných herců a režisérů ho znají jen nemnozí, a někteří možná jen povrchně. Nepochybně není náhodné, že to byla právě generace herců vyškolených v 50. letech, která tak výrazně přispěla k vzniku a rozvoji české dramatické výchovy. Bývá dobré se ke kořenům vracet.

LITERATURA:

LUKAVSKÝ, Radovan

1978 *Stanislavského metoda herecké práce* (Praha: SPN)

ROGERS, Carl Ransom

1980 *A Way of Being*; přel. Jiří Krejčí, *Způsob bytí* (Praha: Portál, 1998)

STANISLAVSKIJ, vl. ALEXEJEV, Konstantin Sergejevič

1926 *Моя жизнь в искусстве*; přel. František Pišek, *Můj život v umění* (Praha: Svoboda, 1946)

1938 *Работа актёра над собой. Дневник ученика*; přel. Jaroslav Hulák, *Moje výchova k herectví. Z deníku hereckého adepta* (Praha: Athos, 1946)

Drama a příběh

4. Práce s literární předlohou

Irina Ulrychová

Ne každý učitel bude mít odvahu pustit se do vytváření vlastních dramat jen na základě obecně formulovaného tématu. Může mít obavy, že scénář, který by takto vznikl (přes všechnu práci se segmentováním tématu, kladením otázek, hledáním potenciálních problémových situací atd.), by se neubráníl jisté schematicnosti a nedokázal by se vyhnout stereotypnosti nebo banalitám, že by v něm didaktická tendence byla příliš znát na úkor dramatického a emocionálního účinku, že by tak drama příliš přímočaře a zjednodušeně směřovalo k cíli a že by se nepodařilo najít osobitý, ozvláštňující úhel pohledu, který by mu dal skutečnou působivost.

Naštěstí je tu literatura s nepřeberným bohatstvím příběhů, které mají stále co říci k "vysvětlení světa, života, lidského osudu a člověčích možnostech s tímto osudem bojovat" (Veltrubská 1994), ať už jde o příběhy staré, které obstály ve zkoušce časem, nebo o příběhy nové, které na toto prověření ještě čekají.

Již hotový a literárně zpracovaný příběh může učiteli pomoci tím, že mu nabízí:

- Osobitě viděné a zpracované TÉMA, které rezonuje s jeho učebními a výchov-

nými cíli. (V povídce Raye Bradburyho *Marionety a.s.* - viz TD XV, 2004, č. 2, str. 3 - to může být např. téma vědeckého pokroku, který ve svých důsledcích ohrožuje člověka - téma etiky výroby umělých lidských bytostí a jejich začlenění do světa lidí - nebo téma nepřenositelné odpovědnosti člověka za svůj život. V pohádce Pavla Šruta *Čaroděj a jeho učeň* lze najít např. téma lidské zvědavosti - téma porušení daného slibu - téma viny a trestu - nebo téma zahrávání si se silami, které člověka přesahují a snadno se mu mohou vymknout.)

- ŘADU UDÁLOSTÍ propojených chronologicky a kauzálně, jimiž je téma konkretizováno a které mohou v nově vznikajícím dramatu tvořit:

a) *základní dějovou linii* - např. v dramatu o *Faustově domě* v souladu s příběhem předlohy sledujeme osudy chudého studenta od nastěhování do opuštěného domu až po jeho záhadné zmizení;

b) *vedlejší dějovou linii* - buď realizovanou souběžně s novým hlavním pásmem nebo do určitého okamžiku zamlčenou, jako je tomu ve druhé variantě scénáře podle pohádky Pavla Šruta *Čaroděj a jeho*

učeň, který je otištěn v závěru této kapitoly;

c) *prehistorii nebo expozici* - kdy drama začíná tam, kde původní příběh končí: např. povídka Roalda Dahla *Čarodějnice* se uzavírá okamžikem, kdy byly v Anglii vyhubeny všechny čarodějnice, ještě předtím však stačily proměnit několik dětí v myši; drama se pak zabývá osudy těchto dětí, kterým - navzdory zvířecí podobě - zůstaly lidské city, myšlení a řeč;

d) *budoucnost* - např. v dramatu *Královské dítě* jde o to, co se dělo kolem narození fyzicky handicapovaného následníka trůnu, jehož další osudy v dospělosti zpracoval ve své básni *Král Lávro* Karel Havlíček Borovský.

Učitel může také výše uvedené možnosti různým způsobem kombinovat (např. v *Marionetách* se první část scénáře zabývá tím, co předcházelo událostem popsaným v Bradburyho povídce, střední část odpovídá obsahu textu, resp. jeho části týkající se postavy pana Bralinga, a závěrečná část je zaměřena na budoucnost projektu s výrobou umělých lidských dvojníků, která už v předloze obsažena není) nebo si z řady nabídnutých událostí

vybrat jen některé a kolem nich koncentrovat své drama.

- **PROBLÉMOVÉ SITUACE**, před které jsou postaveni hrdinové příběhu a které musí řešit. V naprosté většině sice jde o problémové situace uzavřené (postavy se s nimi už tím či oním způsobem vyrovnaly), ale je jen na učiteli, zda s nimi jako s uzavřenými bude počítat i pro své drama a respektovat tak jejich původní vyústění, nebo zda je v rámci dramatu otevře a nastolí tak, aby to byli teprve hráči, kteří se v nich "tady a teď" zcela samostatně rozhodují. Zcela bez problémů to jde u situací, které završují děj (viz drama *Marionety* - vzpoura dvojníka). Rozhodne-li se ale učitel otevřít situaci z raných fází děje, musí počítat s tím, že tím může jeho drama i skončit (viz první verzi dramatu *Čaroděj a jeho učně* - jestliže se učně rozhodne nevyužít toho, že našel dveře do tajné komory otevřené, děj se uzavírá, v případě, že by vstoupil, příběh se může rozvíjet dál). Přímo popsané problémové situace ale mohou evokovat v představitosti učitele i situace nové, v předloze obsažené buď jen náznakově (*Marionety* - rozhodování kongresu o legalizaci výroby dvojníků vychází z textu firemního prospektu "...dokud Kongres neschválí návrh zákona..."), nebo vůbec ne, ale v intencích toho, co předloha připouští (druhá varianta *Čaroděje a jeho učně* - rozhodování vesničanů jak naložit s provinilým chlapcem, který způsobil jejich potíže).

- **POSTAVY**, které příběh zabydlují a svým jednáním uvádějí děj do pohybu. Každá z nich je více či méně detailně charakterizována (ať už přímo nebo nepřímo), každá si s sebou přináší svoji minulost, své vztahy, své sny a potřeby... A každá z nich nabízí osobitý úhel pohledu na situace, jichž je aktérem nebo které se jí nějak dotýkají. Učitel může tento svět postav v připravovaném dramatu co nejvíce respektovat (jako je tomu v *Marionetách*), ale může ho i proměňovat: změnit charakteristiky postav a jejich vztahy (jak jinak by asi vypadalo drama o čarodějově učni, kdyby chlapec byl chytrý a talentovaný, zatímco jeho pán by už cítil úbytek svých schopností?) nebo si zvolit za ústředního hrdinu některou z vedlejších či epizodních postav, příp. doplnit postavu zcela novou, a nahlédnout události z jejich perspektivy (vesničané ve druhé variantě *Čaroděje a jeho učně*, rodiče krále Lávy v *Královském dítěti*). Přitom ovšem musí mít na paměti, že s každou takovou změnou se pochopitelně proměňuje i téma a příběh dostává nový smysl.

- **ČAS A PROSTOR**, které mnohdy výrazně spoluručí chování a jednání lidí a také dodávají příběhu nezaměnitelnou atmosféru. I tady záleží na záměrech učitele, zda okolnosti, do nichž jsou děj a postavy vsazeny, zachová - např. proto, že jsou neoddelitelnou součástí toho, co bude drama zkoumat (jako v *Divé Báře*, zabývající se vztahem vesnické komunity z počátku 19. století k mladé ženě, která se svým chováním vymyká normám a konvencím, jež oni uznávají), - nebo změní, posune do jiné doby a/nebo jiného prostředí (příběh Romea a Julie, milenců ze znesvářených rodů, může nově a nečekaně zaznít, je-li situován do období balkánského konfliktu, jako to ve svém dramatu učinili britští učitelé Warwick Dobson a Tony Goode - viz Dana Svozilová: "Sít dramatu Warwicka Dobsona", *TD IX*, 1998, č. 1). Jinou možností je ponechat bližší určení těchto okolností samotným hráčům (např. v *Marionetách* záleží na domluvě celé skupiny, jestli se děj bude odehrávat v současnosti, nebo v blízké či vzdálenější budoucnosti a jak bude v té době vypadat svět).

- **JAZYK**, jímž je příběh vyprávěn a který může pomoci drama ozvláštnit, dodat mu osobitý charakter. Někdy může jít jen o použití specifických obrátů (v *Čaroději a jeho učni* je chlapcův pán označován jako "starý muž znalý všech písem a tajných nauk" a o knize kouzel se mluví jako o "knize čar a temných dějů"), jindy jazyk předlohy dostává větší prostor (v dramatu *Praotec Čech* učitel vždy, když vstoupí do role vojvody, čerpá co nejvíce ze slov Jiráskova vyprávění - od úvodního monologu, v němž vyzývá svůj lid, aby "opustil rodnou zemi bojem neblahou a vyhledal sobě nových sídel, kdež by náš rod žil s pokojem..." až po závěrečnou řeč na hoře Říp: "Již si nebudete stýskati, neboť jsme našli kraj, kde zůstaneme a sídla zarážíme. Vizte, to je ta země, kterou jste hledali..."). Jazyk původního textu může nabývat na důležitosti, nepoužívá-li jej pouze učitel, ale pracují-li s ním i sami hráči (např. v dramatu podle Corneillova *Cida* dostávají účastníci úryvky dialogů a monologů, které interpretují a inscenují, doplňují je zveřejňovanými podtexty apod.).

Z tohoto výčtu je patrné, že drama může na straně jedné sloužit jako prostředek objevení, prozkoumání a pochopení literárního příběhu, stejně tak jako na straně druhé tento příběh může být jen inspirací a východiskem dramatu, které na jeho základě vytváří příběh vlastní.

Informace a mezery

Literárně zpracovaný příběh nabízí jak to, co v něm je autorem přímo napsáno, tak i to, co autor vynechává, ať už tomu budeme říkat *místa nedourčenosti* (Ingarden 1967) nebo podle S. Rimmon-Kenanové *mezery*:

"Díry či mezery mají v narativní fikci stěžejní místo, neboť materiál, který text pro rekonstrukci světa (nebo příběhu) dodává, je nedostačující pro úplné nasycení, saturaci. Jakkoli detailní je vyjádření, které text podává, vždy lze klást další otázky; mezery zůstávají vždy otevřené..."

Nejtypičtější mezerou (...) je mezera hermeneutická (také nazývaná 'informační mezera')... Hermeneutický aspekt čtení spočívá v odhalení záhady (mezery), hledání stop, formování hypotéz, snahy rozhodnout se mezi několika hypotézami a (ve většině případů) v konstrukci jedné konečné hypotézy.

Hermeneutické mezery jdou od mezer velice triviálních, které jsou buď vyplněny automaticky (Daisy Millerová se objeví v hotelu, musela se tudíž předtím narodit [...]), nebo nevyžadují vyplnění (mnohé mezery v Bibli) přes různé stupně důležitosti až po mezery, které jsou v narativu tak zásadní a centrální, že se stávají stěžejním bodem celého procesu čtení ('Kdo je vrah?' v detektivkách [...]).

Bez ohledu na to, nakolik centrální je její postavení, může být mezera buď dočasná, tj. vyplněna na některém místě textu, nebo trvalá, tj. taková, jež zůstává otevřena i po zakončení textu. Dočasná a trvalé mezery lze rozlišit pouze retrospektivně. Během procesu čtení nemůže čtenář vědět, je-li mezera dočasná či trvalá; tato nejistota tvoří základ dynamiky čtení...

Čtenář si během procesu čtení může nebo nemusí být vědom existence mezery. Je-li si jí vědom, je tato mezera prospektivní a proces čtení se stává (alespoň částečně) pokusem o její vyplnění...

Každá mezera, ať už patří do kterékoliv kategorie, zvyšuje zájem a zvědavost, prodlužuje proces čtení a přispívá ke čtenářově dynamické účasti na uvolňování významu z textu." (Rimmon-Kenanová 2001: 134-136).

Pro učitele dramatu pak "mezery" představují jeden z nejbohatších zdrojů jeho práce s literárním textem, protože provokují jeho představivost a tvořivost a inspirují ho k otázkám, kterými se dostává pod povrch příběhu a objevuje tam prostor, který může nabídnout hráčům k samostatnému prozkoumání a vyplnění.

Příprava materiálu

Jestliže učitel zvolí za základ své práce již hotový příběh, bude jeho postup při přípravě materiálu pro plánované drama poněkud odlišný od postupu, který používal, když na začátku jeho uvažování stálo jen obecně formulované téma. Může se pohybovat "lineárně", po krátkých úsecích textu (jednotlivých motivech i trochu větších dějových celcích) a ke každému z nich klást otázky, které ho v souvislosti s nimi napadají. Jde o otázky vyvolávané "mezerovitostí", neúplností textu, tím, co v něm nebylo řečeno o dalších osudech (předcházejících, souběžných i budoucích) představených (nebo "zamlčených") postav a předmětů, o motivech jejich konání a o světě, v němž existují.

Některé z možností si ukážeme na příkladu části pohádky Pavla Šruta *Čaroděj a jeho učeň*:

Na severu Anglie žil kdysi starý muž znalý všech písem a tajemných nauk. (Šrut 1989: 125)

- Žil ve městě, na vesnici, na samotě?
- Jak vypadal dům, ve kterém žil?
- Zabýval se pouze studiem tajemných nauk, nebo se prakticky věnoval kouzlům?
- Jestliže provozoval magii, šlo o magii bílou, nebo černou?
- Jaké byly jeho největší čarodějnické úspěchy?
- Vycházel dobře s lidmi ze svého okolí, měl s nimi problémy, nebo žil zcela izolovaně?
- Obraceli se na něj lidé se žádostmi o pomoc?

Sám vlastnil knihu čar a temných dějů. (...) zavírala se železnou přezkou, ke stolu byla připevněná řetězem a stůl byl přikován k podlaze... Ale nikdo kromě moudrého starce tu knihu nikdy neotevřel. (Šrut 1989: 125)

- Proč byla kniha tak složitě zabezpečena?
- Z jakých důvodů do ní nikdy nikdo kromě čaroděje nenahlédl?
- Jak ji čaroděj získal?
- Vědělo se o ní mezi lidmi?
- Byl tu někdy pokus ji ukrást?

Čaroděj měl učně, kterého chtěl zapsat do svých tajemství, ale ukázalo se, že chlapec moc rozumu nepobral a hodí se jedině k drobným posluhám a k práci v kuchyni. (Šrut 1989: 125)

- Jak se chlapec dostal k čarodějovi do učení? Byla to jeho volba, náhoda nebo přání rodičů?

- Měl už čaroděj někdy předtím učně? Byli úspěšní?
- Kdy a jak přišel čaroděj na to, že se chlapec nehodí pro kouzelnické umění?
- Proč ho přesto nechal u sebe?
- Jak chlapec nesl, že se nesměl učit čarovat?

Koštětem se oháněl poctivě, ale jednou, když se čaroděj vypravil na nějakou cestu, poradila mu zvědavost, aby vzal za kliku do tajné komory. A dveře se otevřely! (Šrut 1989: 125)

- Kam čaroděj odcestoval a kvůli čemu?
- Měl učeň výslovně zakázáno chodit do tajné komory? Musel čaroději slíbit, že to nikdy neudělá? Nebo čaroději stačilo jen to, že komoru zamykal a žádný slib nevyžadoval?
- Jak to, že se dveře otevřely? Zapomněl je čaroděj zamknout? Udělal to záměrně jako zkoušku pro učně? Nebo v tom hrálo roli ještě něco jiného (např. síly k knihy čar)?
- Na co učeň myslel, když se dveře otevřely? Váhal nebo se okamžitě rozhodl toho využít?

Atd.

Potenciální problémové situace

Když za pomoci otázek učitel rozčlenil a prozkoumal celý text, nastal čas vypsát si problémové situace, které přicházejí v úvahu pro dramatickou práci.

I. Situace přímo v předloze obsažené – např.:

- Čaroděj odcestoval a učeň zjistil, že dveře od tajné komory jsou odemčené. Rozhoduje se, jestli vstoupí nebo nevstoupí na zakázané území.

II. Situace inspirované "mezerami" v předloze, např.:

- Zůstane UČEŇ v domku, když voda opadla, a bude čekat na návrat čaroděje, nebo raději uteče? Přizná se svému pánovi k tomu, co způsobil, nebo se to bude snažit zapřít?
- Co udělá, jestliže se v čarodějově nepřítomnosti na něj obrátí někdo s naléhavou žádostí o pomoc, která ale bude vyžadovat kouzlo z knihy čar?
- Potrestá ČARODĚJ učně za to, co provedl? Jak? Ponechá si ho u sebe nebo ho propustí?
- Přizná lidem postiženým povodní, že za to může jeho učeň? A přizná, že na tom má i on svůj podíl?
- Jak se zachová, jestliže lidé budou požadovat, aby se odstěhoval?
- Mají-li LIDÉ Z VESNICE nějaký vážný problém, se kterým si nevědí rady, obrátí se na čaroděje, který bydlí kousek

za jejich vsí? Nebo jim to strach z něj nedovolí?

- Ve vsi se objevila voda a stále stoupá. Co udělají její obyvatelé? Co budou zachraňovat jako první, co dokáží oželeť?
- Jak se zachovají vůči provinilci, který se jim přišel přiznat?

Atd.

Abychom nashromáždili co nejvíce materiálu pro drama, je dobře při hledání problémových situací nehodnotit je okamžitě z hlediska jejich kvality (obsažnost, důležitost pro vývoj děje, téma atd.) a zapisovat si všechny možnosti, které nás nad předlohou napadají.

Výběr klíčové problémové situace

Dalším krokem pak bude pojmenovat si u jednotlivých situací jejich témata, a co pro práci nabízejí. Např.:

- Čaroděj odcestoval a učeň zjistil, že dveře tajné komory jsou odemčené. Rozhoduje se, zda vstoupí nebo nevstoupí na zakázané území. (Téma překročení zákazu a/nebo porušení slibu dává možnost zabývat se otázkami: jaké pohnutky k tomu člověka vedou - proč je tak přitažlivé "zakázané ovoce" - jestli potřebuje člověk neustálý dohled autority, aby dodržoval domluvená pravidla - co může získat a co ztratit, když neodolá/odolá pokušení - kdy je zvědavost užitečná a kdy může škodit apod.)

- V čarodějově nepřítomnosti se na učně obrátí někdo s naléhavou žádostí o pomoc, která by ale vyžadovala kouzlo z knihy čar. Poruší učeň zákaz/slib, otevře (opět?) dveře tajné komory a zkusí to? (Téma střetu dvou mravních imperativů [dodržet dané slovo × pomoci druhému v nouzi] otevírá otázky: je pomoc druhému dostatečným ospravedlněním porušení slibu - je dodržení slibu dostatečným ospravedlněním odmítnutí pomoci - jaké důsledky bude mít jedno či druhé rozhodnutí - jsme ochotni tyto důsledky vědomě nést atd.)

- Zůstane učeň v domku, když voda opadla a bude čekat na návrat čaroděje nebo raději uteče? Přizná se svému pánovi k tomu, co způsobil, nebo se to bude snažit zapřít? (Téma přiznání viny klade otázky: co člověku brání v přiznání své chyby nebo viny - jak mnoho odvahy je třeba k přiznání a přijetí důsledků - proč volit obtížnější a nepřijemnější cestu a přiznat se, když utéct může být tak snadné - zda dokáží lidé ocenit přiznání apod.)

- Když vesničané zjistí, kdo povodeň způsobil, co udělají s viníkem? (Téma viny a trestu umožňuje zkoumat: zda je rozdíl mezi tím, když někdo způsobí velkou škodu

du úmyslně, z nerozvážnosti nebo dokonce ve snaze někomu pomoci - jestli je přiznání polehčující okolnost - jaký by měl být trest, aby nebyl jen mstou za utrpěné škody - je-li součástí trestu i odpuštění atd.)

Když si takto učitel postupně probere všechny problémové situace, je už připraven si jednu z nich zvolit jako situaci klíčovou pro své drama, protože nejpřesněji odpovídá jeho učebním a výchovným cílům pro konkrétní skupinu.

Než ale učiní definitivní rozhodnutí, měl by ještě přihlídnout k tomu, zda už se jeho žáci s tímto příběhem někdy setkali, nebo ne.

Příběh "neznámý" a "známý"

Pracuje-li učitel s příběhem, o němž ví, že je pro skupinu zatím neznámý, není už dále při výběru hlavní problémové situace ničím omezován. Jinak tomu ale bude, jde-li o příběh, který žáci už znají. V tom případě bude učitel pravděpodobně volit takovou problémovou situaci, která mu umožní nasvítit ho z nového, nečekaného úhlu pohledu a tím jej ozvláštnit a aktualizovat, objevit jeho další dimenzi nebo překročit jeho rámec. (Např. druhá varianta dramatu *Čaroděj a jeho učeň* zaměřuje pozornost na okolnost, která v předloze zůstala zcela stranou - jaké důsledky měl učňův nerozvážný kousek pro ostatní lidi -, a zabývá se také vynechanou otázkou vztahu viny a trestu. Osud panovníka s oslíma ušima v dramatu *Královské dítě* je nahlížen z perspektivy rodičů, kteří se musí vyrovnat s faktem, že jejich dědic a následník trůnu se narodil s fyzickým handicapem a co to může znamenat pro jeho osobní život i pro osud království.) Jen tehdy totiž může známý příběh nabídnout hráčům dostatečnou míru svobody pro vlastní nápady a rozhodování a nebude je svazovat tím, že vědí, "jak to má být".

Sběr informací a budování víry

Jakmile se učitel rozhodne pro určitou problémovou situaci, měl by začít přemýšlet o tom, jak pro ni co nejlépe připravit terén - co by hráči ještě před jejím nastolením měli zažít a dozvědět se, aby ji dokázali přijmout a realizovat.

Půjde-li o problémovou situaci převzatou z původního příběhu, bude moci učitel čerpat co nejvíce záchytných bodů přímo z textu, bude-li se jednat o situaci, která jeho hranice překračuje, bude odkázán hlavně na to, co zde zůstalo nevyřčeno a co on sám (případně ve spolupráci s hráči) bude muset doplňovat nebo zcela nově vytvářet.

Příklad I:

Hlavní problémová situace *první varianty Čaroděje a jeho učně*: Učeň se rozhoduje, jestli poruší zákaz čaroděje a navštíví tajnou komoru. (Jde o situaci převzatou z textu, ale je jí dána větší váha.)

Co říká předloha o tom, co této situaci předcházelo: Dozvídáme se, že čaroděj přijal chlapce do učení, aby mu mohl předat svá tajemství, ukázalo se ale, že se pro to učeň nehodí. A dále, že v domě je tajná komora, kterou čaroděj stále zamýká.

Čím by měli hráči projít před otevřením problémové situace:

- zakusit představy a naděje, s nimiž chlapec do učení k čaroději nastupoval,
- zažít jeho zklamání z neúspěchů při čarování,
- seznámit se s existencí tajné komory, která mu je ale nedostupná,
- složit slib čaroději, že do komory nikdy nevtrhne (příp. že ho bude vždy a ve všem poslouchat).

Podklady pro fázi budování víry a sběru informací učitel nalézá z velké části přímo v textu příběhu, přebírá z něj postavy i prostředí a domýšlí události v něm naznačené.

Příklad II:

Hlavní problémová situace *druhé varianty Čaroděje a jeho učně*: Obyvatelé vesnice se domlouvají, co je třeba po povodni udělat. Do toho přichází učeň a přiznává se jim, že to byl on, kdo jejich potíže zavinil. Vesničané se rozhodují, co s ním udělají. (Jde o situaci, která překračuje rámec původního příběhu směrem do budoucnosti.)

Co říká předloha o tom, co této situaci předcházelo: Dozvídáme se, jak učeň povodeň způsobil, kolik to bylo vody a jak díky zásahu čaroděje voda zase zmizela. O vesničanech, kteří byli tou pohromou také zasaženi, se zde nic neříká.

Čím by měli hráči projít před otevřením problémové situace:

- zabydlet se v rolích vesničanů a jejich každodenním životě před povodní, vytvořit vzájemné vztahy i vztah k místu, kde žijí,
- zažít povodeň, čelit stále stoupající vodě, zachraňovat životy i majetek,
- po náhlém zmizení vody zjišťovat rozsah škod, které napáchala.

V tomto případě se učitel při hledání toho, co by se mělo dít ve fázi budování víry a sběru informací, musí mnohem více odchylovat od textu předlohy - nahlíží ho totiž z jiného úhlu pohledu a uvádí do děje postavy, které v originálním znění nehrály žádnou roli. Nově tedy vytváří jejich pří-

běh, který je ovšem v přímé spojitosti s příběhem původním, rozšiřuje ale mírně jeho hranice do minulosti (každodenní život vesnice) i do budoucnosti (následky povodně, přiznání viníka).

V průběhu této práce už si také učitel ujasňuje, které informace o ději a postavách podá sám (ať už půjde o údaje převzaté z textu, nebo o údaje doplněné na základě mezer v něm) a které ponechá na dotvoření skupině. Zatímco informace, které sděluje učitel, by měly mít co nejkonkrétnější podobu, je důležité, aby zadání pro hráče, na jehož základě budou dodávat své nápady, bylo formulováno mnohem obecněji tak, aby nediktovalo, co a jak se má stát, ale jen otevřelo prostor pro samostatnou aktivitu skupiny (např.: "Které okamžiky v životě tuto postavu ovlivnily natolik, že se dnes rozhodla takto?" - "Jaké překážky musí překonávat?" - "Co si od toho slibuje?" apod.).

Stavba dramatu

Další postup už je totožný s postupem popsaným v kapitole o plánování dramatu (*TD XVI*, 2005, č. 1, str. 4-10), jehož výchozím bodem bylo obecně formulované téma. Učitel tedy:

- Volí **STARTOVACÍ BOD**, aktivitu, která upoutá pozornost skupiny a vtáhne ji do děje nebo do tématu.

- Navrací se k fázi **BUDOVÁNÍ VÍRY A SBĚRU INFORMACÍ**, vybírá a formuluje už co nejkonkrétněji, jak budou vypadat jednotlivé kroky po obsahové i formální stránce.

- Zpřesňuje tvar **PROBLÉMOVÉ SITUACE**, rozhoduje se, jak bude nastolena, zkoumána a řešena, do jakých rolí v ní budou hráči a/nebo učitel postaveni, jakou dramatickou techniku použijí a bude-li situace uskutečněna kontinuálně nebo diskontinuálně.

- Zabývá se **DŮSLEDKY** rozhodnutí, která mohou být v problémové situaci přijata, zda se tím neotevře **NOVÁ PROBLÉMOVÁ SITUACE**, a pokud ano, co je třeba udělat, aby mohla být realizována.

- Aby posílil účinek dramatu, nezapomíná na vytváření a udržování **NAPĚTÍ** a využívání **KONTRASTU**.

- Připravuje si také základní otázky, které mu pomohou rozproudit **REFLEXI**.

A přitom všem se v sobě snaží probudit i smělou duši dobrodruha, který je ochoten - ukáže-li se potřeba - opustit svůj pečlivě vypracovaný plán cesty a vydat se do vzrušujícího neznáma, kde se možná skrývá dosud neobjevený poklad.

Čaroděj a jeho učeň

(první varianta)



Scénář školního dramatu určeného žákům ze 3. až 5. tříd

List z deníku

- a) Učitel čte dětem z fiktivního deníku: "Hurá! Povedlo se to! Splnil se mi můj velký sen. Budu se učit na čaroděje. Můj pán je znalý všech písem a tajemných nauk a chce mě do nich také zasvětit. Kdyby se toho dožili maminka a tatínek, jistě by měli radost. Už nebudu muset přespávat ve stohu a krmit se tím, co kde najdu. Budu mít střechu nad hlavou a teplé jídlo do žaludku. A budu jistě ten nejlepší čaroděj ze všech! Možná budu jednou čarovat i pro samotného pana krále."
- b) Děti rekapituluji, co se z deníku dozvěděly o jeho pisateli a době, kdy asi žil. Dávají pak chlapci jméno.

Představy o budoucnosti

Hráči se rozdělí do menších skupinek a připraví krátké improvizace, které zachytí, jaké představy měl učeň o své kouzelnické budoucnosti, resp. o tom, jaká kouzla bude umět a jak je bude využívat.

Slib

Učitel v roli čaroděje (charakterizuje se např. černým dlouhým pláštěm) zavazuje učně-děti slibem, že ho bude vždy a ve všem poslouchat. Je to slib, který musí být složen dříve, než započne chlapcova služba a čarodějnický výcvik.

Když se kouzla nedaří

Hráči se vrací do původních skupinek a transformují své předcházející improvizace do nové podoby dokumentující, jak ve skutečnosti všechny učňovy pokusy o kouzla selhávaly.

Rozhodnutí čaroděje

Do poslední situace, zastavené v okamžiku, kdy se kouzlo opět nepovedlo, vstoupí učitel v roli čaroděje a přeruší ji: "Takhle už to dál nejde. Je vidět, že se pro čarodějnické umění zřejmě nehodíš. Máš sice snahu, ale bohužel ne dost nadání. Nebudu tě dále učit svým kouzlům a nikdy nebudeš moci vstoupit do tajné komory a poznat, co je v ní skryto. Nevyháním tě ale. Můžeš tady zůstat a starat se o domácnost. Budeš mít co jíst i kde spát, za práci dostaneš i něco zapláceno - jen na čarování budeš muset zapomenout."

Zápis do deníku

Děti píší, co si ten den asi zaznamenal učeň do svého deníku. Stačí jen několik vět, může to být i obrázek, který by vyjádřil jeho pocity. Ti, kteří jsou ochotni se o to podělit, to poté přečtou nahlas nebo ukáží ostatním.

Z práce do práce

V simultánní pohybové aktivitě se hráči zabývají tím, co nyní učeň celý den pro čaroděje dělal. Chodí prostorem, kdo má nápad, jakou činnost učeň v domácnosti vykonával, řekne to nahlas a všichni to pantomimicky hrají; po krátké době opět přejdou do chůze, a když zazní další zadání, zastaví se a dají se do určené práce (štípání dříví, mytí a zametání podlahy, krmení slepic atd.), dokud se jich co nejvíce nevystřídá a nevyčerpají se nápady. (Možná by měl učitel ještě před začátkem připomenout, v jaké době se to odehrává, a jaké vybavení tedy měl pro domácí práce učeň k dispozici.)

Dveře!

a) Jako poslední určí obsah činnosti učně učitel. Nezůstane u prostého zadání, ale vede pohybovou akci dětí svými slovy (narativní pantomima): "...A také musel leštit kliky dveří, až se leskly jako zlato. A dělal to i toho dne, kdy čaroděj nebyl doma, protože odjel na nějakou cestu. Vyleštil kliku u dveří do kuchyně, pak u dveří do chodby a dal se do leštění kliky u dveří tajné komory... V tom zjistil, že dveře jdou otevřít! Úplně zkameněl překvapením." Učitel zastaví akci dětí do štronzu. Vybere jednoho hráče s přesvědčivým výrazem a toho ponechá v živém obraze okamžiku překvapení, ostatním dá pokyn, aby vystoupili z rolí a situace.

b) Obrací se na ně s otázkou: "Co myslíte, že mu v tu chvíli šlo hlavou?" Domluví se s nimi, že z jedné strany budou k učni přistupovat myšlenky, které ho lákají, aby využil příležitosti a do komory se podíval, z druhé strany pak myšlenky, které ho před tím varují. Každé z dětí může i vícekrát vystřídat obě pozice, dokud ho napadají argumenty (pro i proti) a cítí potřebu je vyslovit.

Rozhodnutí

Přichází okamžik, kdy se musí učeň rozhodnout, jestli do komory vstoupí, nebo nevstoupí. Každý z účastníků zvolí, co by on jako učeň v této situaci udělal. A zveřejní to tím způsobem, že zaujme místo v prostoru: buď za zády hráče, který stále zůstává v živém obraze učně (což znamená, že by nevstoupil dovnitř), nebo před ním, tj. v místě, kde se nalézá ona imaginární tajná komora (což znamená, že by vstoupil). Udělá to tak jeden po druhém a každý vždy řekne hlavní důvod, proč se tam staví. Posledním, kdo se rozhoduje, je hráč ze živého obrazu, který se přidá k jednomu nebo druhému zástupu. Prostá početní převaha tak rozhodne o tom, co učeň udělal, a učitel to krátce okomentuje: "A tak v učni zvítězila... (zvědavost - touha po poznání - touha po moci - ukřivděnost - opatrnost - věrnost danému slibu atd.) a on dve-

ře otevřel/zavřel." Všichni hráči se přesunou na tu stranu, která "zvítězila".

Kde se vzal, tu se vzal...

I. Jestliže učeň do komory vstoupí, učitel uvede následující krok slovy: "Otevřel dveře, vkročil dovnitř - a víte, co v té komoře spatřil?... Rozhněvaného čaroděje!" A už jako čaroděj (oblékne černý plášť) pokračuje: "Takhle ty dodrжуješ slib, který jsi dal?..." Mluví o tom, že to byla zkouška, ale učeň v ní neobstál. Nebude tedy moci u čaroděje zůstat ani jako pomocník v domácnosti, protože se mu nedá důvěřovat. Ale protože už nemá nikoho, kdo by se o něj postaral, může jít dolů do vsi, pekař tam hledá učně a je ochoten ho vzít k sobě.

II. Jestliže učeň do komory nevstoupí, učitel na to zareaguje: "I když ho to velmi lákalo, odolal pokušení a dveře zase zavřel. A dobře udělal, protože když se otočil zpět do světnice, zjistil,

že tam stojí čaroděj." Oblékne si černý plášť a v roli čaroděje pochválí učně, že odolal lákání a dodržel slib, který mu dal. Prokázal tak schopnost sebeovládání a také zodpovědnost, které jsou pro čaroděje tak důležité. Byla to zkouška a on v ní obstál. Proto to s ním čaroděj ještě jednou zkusí, dá mu příležitost prokázat, zda se přece jen pro jeho umění nehodí. Snad se mu tentokrát bude dařit lépe.

Reflexe

Děti s učitelem mluví o tom, jak se teď učeň asi cítí; proč se rozhodl tak, jak se rozhodl; proč má takovou přitažlivost to, co je zakázané; jestli je zvědavost dobrá nebo špatná vlastnost, kdy je užitečná a kdy škodí; zda se jim někdy stalo, že by jim někdo něco slíbil, a slib porušil a jestli to oni sami někdy udělali někomu jinému; měl-li by člověk dostat znovu šanci apod.

Čaroděj a jeho učeň

(druhá varianta)

Scénář školního dramatu určeného žákům ze 3. až 5. tříd

"Kompot" řemesel

Hráči vyberou řemesla, která se hodí na vesnici v časech "bylo-nebylo". Mělo by jich být tolik, aby vždy trojice až čtveřice dětí měla stejné. Pak se hráči posadí do kruhu na židle tak, aby lidé od jednoho řemesla neseděli vedle sebe. Poslední hráč zůstane stát uprostřed, protože je o židli méně. Vyvolá jedno z povolání, např. "pekař" a všichni pekaři si musí vyměnit místa. Prostřední hráč se snaží zasednout některou z uvolněných židlí. Jestliže se mu to nepovede, pokračuje ve vyvolávání řemesel, povede-li se mu to, vystřídá ho hráč, na kterého teď nezbylo žádné místo. Místo názvu konkrétního řemesla může stojící hráč občas říci "vesnice". V tom případě si musí vyměnit místa všichni najednou. (Hra je obměnou známé dětské hry na kompot a slouží k rozehrání skupiny a vytvoření skupinek, ve kterých budou děti dále pracovat.)

Mapa vesnice

a) Učitel položí na podlahu velký balicí papír (jeden jeho kraj může přeložit a schovat dospod) a barevné pastelky nebo fixy. Děti se rozdělí do skupinek podle svých povolání a každá zakreslí do mapy vesnice dům, kde bydlí. Pracují pokud možno současně. Když je jejich dům hotov, mohou do mapy doplnit ještě další důležité orientační body (náves, kostel, hřbitov, hospoda, potok atd.).

b) Skupinky se domluví, kdo jakou roli v jejich domácnosti bude zastávat (např. kovář, jeho pomocník, kovářka, děvečka apod.). Měly by to být postavy dospělých nebo alespoň dospívajících, ne malých dětí, které se pak nemohou podílet na rozhodování. Potom představí svůj dům i sebe sama ostatním. Učitel jim pomocí dotazů může pomáhat upřesňovat jejich ro-

le a vzájemné vztahy. Oslovuje je tak, aby odpovídaly už ústy svých postav.

Muž znalý všech písem a tajemných nauk

Učitel narovná přeložený kus papíru a domaluje na něj malý domek ležící za vsí, kde bydlí "starý muž znalý všech písem



a tajemných nauk" se svým učněm. S lidmi z vesnice se moc nestýkají, ale jinak s nimi vycházejí docela dobře.

Jak to u nás chodí

Každá skupinka si vybere v místnosti svůj prostor a připraví výjev ze života své domácnosti - nějakou typickou situaci, ve které ostatním představí jak sebe, tak i své řemeslo. Vzájemně si je předvedou.

Potopa

Učitel nejprve vysvětlí dětem postup: Skupinky začnou znovu hrát své výjevy, tentokrát ale simultánně (současně). Po určité chvíli bude jejich akce zastavena domluveným signálem (např. slovem "štronzo"), učitel přidá do jejich hry nějakou novou okolnost a na další domluvený signál hráči obživnou a bez předběžného domlouvání pokračují v improvizaci a reagují v ní na změněnou situaci. Opět je po nějaké době hra přerušena, učitel přidává další okolnost atd.

Zadání:

- Na podlaze se bůhví odkud objevily stružky vody.
- Voda stále stoupala a bylo jí už po kotníky.
- A vody ještě přibýlo, už se v ní brodili po kolena.
- Voda jim sahala až do pasu.
- Vody bylo čím dál tím více, už dosahovala až k ramenům.
- A náhle, z ničeho nic voda úplně zmizela. Jen ty škody, které nadělala, zůstaly.

Protože děti stále hrají simultánně, a nemají tedy čas dívat se, jak se vede při povodni sousedům, může učitel vždy, když zastaví hru (dříve než zadá novou okolnost), obejít hráče, některých se dotknout a nechat jejich postavy promluvit (na co v této situaci myslí nebo co právě říkají svým partnerům).

Když voda odešla

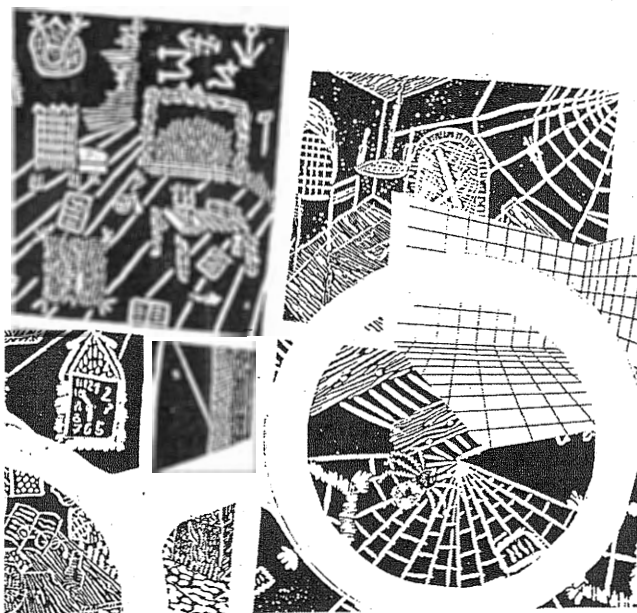
Učitel v roli starosty obchází jednotlivé domácnosti, krátce se zeptá, jak povodeň přežili a jaké jsou škody. Vyjadřuje podivení nad tím, odkud se ta voda vzala, když už dlouho nepršelo a hráz rybníka je také v pořádku, ale nijak zvlášť rozhovor na toto téma nerozvíjí. Nakonec každého pozve k sobě na večer, že se společně poradí, co je třeba teď udělat.

Shromáždění vesničanů

Všichni se sesednou do kruhu. Domlouvají se, kdo jakou potřebuje pomoc a jestli to zvládne sám nebo by potřeboval něčí přispění. Pravděpodobně se někdo z přítomných vrátí k tomu, odkud se povodeň vůbec vzala a jak to, že tak náhle pominula. Tady starosta uvede, že za ním přišel někdo, kdo by snad mohl vnést světlo do této záhady. Nabídne ostatním, že ho přivede. Pak odejde "za dveře".

Čarodějův učeň

Nyní učitel převezme roli učně. Měl by dětem dát jasně najevo, že se vrací do jejich kruhu jako někdo jiný, např. tím, že změní část svého oblečení i výraznější proměnou svého chování (nesměle zaklepe, čeká, až ho pozvou dál, ostýchá se jít příliš blízko, občas popotáhne apod.). Učeň se představí. Po dlouhém váhání se s obavami přiznává, že to byl on, kdo to všechno způsobil. Omlouvá se, že nechtěl, že ho vůbec nenapadlo, že by jeho touha po čarování mohla mít takové důsledky. Vypráví pak (s mnoha pomlčkami), že byl přijat do učení k čaroději, ale protože mu to moc nešlo, rozhodl jeho pán,



že se hodí jen k uklízení. Dnes ráno ale pán odejel z domu a nechal komoru, kde má ukrytou knihu kouzel, nezamčenou. Učeň neodolal pokušení a přeslabikoval z knihy jedno kouzelné slovo. Objevil se hrůzostrašný duch a chtěl po učni, aby vyslovil své přání. Byl čím dál tím větší a čím dál tím víc křičel. Učeň v tom zmatku a strachu nenapadlo nic jiného než mu přikázat, aby zalil zvadlou pelargonii na okně. A duch začal lít vodu z konve. Jenže konev byla bezedná a voda stále tekla a tekla a učeň neuměl ducha zastavit. Až se konečně vrátil jeho pán a jediným kouzelným slovem učinil té pohromě přítrž. Když byly všechny důležité informace vysloveny, omluví se učeň, že půjde ven a počká tam, jak se rozhodnou s ním nalozit. Odejde.

Vina a trest

Učitel se vrací v roli starosty. Vysvětluje, že ho venku zdržel rozhovor s čarodějem, který sem svého učně doprovodil, ale nemohl zůstat, protože má nějaké další naléhavé úkoly. Co od něj ale starosta zjistil, je, že na kouzla při napravování následků povodně spoléhat nelze. S kouzly se musí velice opatrně, je s nimi třeba šetřit. Protože jedno kouzlo způsobilo povodeň, druhé kouzlo ji zažehnalo. Třetí kouzlo už by porušilo rovnováhu. Vyptává se pak vesničanů, co se od učně dozvěděli a co s ním chtějí udělat. Zaslouží si za to, co způsobil, trest? A jaký trest by to měl být? Společně zvažují důvody, které vedly učně k jeho jednání. Udělal to schválně, nebo šlo o nerozvážnost? Jaký by byl nejlepší způsob nápravy škod? Pomůže něčemu, když bude učeň např. zavřen do šatlavy? Nebylo by moudřejší využít jeho rukou při odstraňování škod? Atd. Diskuse by měla být uzavřena hlasováním všech přítomných o tom, zda a jak tedy učně potrestat.

Reflexe

Nastal čas popovídat si o vlastních zkušenostech - zda se také někdy někomu něco vymklo z rukou a jaké důsledky to mělo; dalo-li se poznat, jestli to bylo schválně, nebo ne; jaký následoval trest atd.

PRAMENY:

BRADBURY, Ray

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

JIRÁSEK, Alois

- 1894 *Staré pověsti české* (Praha: J. R. Vilímek)

ŠRUT, Pavel

- 1989 "Čaroděj a jeho učeň", in *Kočí král. Na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek vypravuje Pavel Šrut* (Praha: Albatros)



LITERATURA:

DOLEŽALOVÁ, Jarmila

- 1997 "Markéta. Scénář školního dramatu", *Tvořivá dramatika VIII*, 1997, č.3 (Praha: IPOS-ARTAMA)

FISHER, Robert

- 1995 *Teaching children to learn*; přel. Karel Balcar, *Učíme děti myslet a učit se* (Praha: Portál, 1997)

HAVRÁNEK, Bohuslav a kol.

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

HODROVÁ, Daniela-VANGELI, Nina-JUNGMANOVÁ, Lenka

- 2001 *...na okraji chaosu...Poetika literárního díla 20.století* (Praha: TORST)

HOŘÍNEK, Zdeněk

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

HOWARD, Pierce J.

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

INGARDEN, Roman

- 1937 *O poznawaniu dzieła literackiego*; přel. Hana Jechová, *O poznávání literárního díla* (Praha: Československý spisovatel, 1967)

KOLÁŘ, Michal

- 2001 *Bolest šikanování* (Praha: Portál)

KRATOCHVIL, Jiří

- 1995 *Příběhy příběhů* (Brno: Atlantis)

KŘIVOHLAVÝ, Jaro

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

LUKEŠ, Milan

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

MACHKOVÁ, Eva

- 1998 *Úvod do studia dramatické výchovy* (Praha: ARTAMA-STD)

MORGAN(ová), Norah, SAXTON(ová), Juliana

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

NAKONEČNÝ, Milan

- 1995 *Lexikon psychologie* (Praha: Vodnář)

NEELANDS, Jonathan

- 1990 *Structuring Drama Work*; přel. Radim Svoboda, "Strukturování dramatické práce", *Deník Dětské scény '95*, 1995, č. 1-9 (Ústí nad Orlicí)

O'NEILL, Cecily, LAMBERT, Alan

- 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)

PETERKA, Josef

- 2001 *Teorie literatury pro učitele* (Praha: PedF UK)

RIMMON-KENAN(ová), Shlomith

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

ŘÍČAN, Pavel

- 1995 *Agresivita a šikana mezi dětmi* (Praha: Portál)

VALENTA, Josef

- 1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM)

VELTRUBSKÁ, Ivana

- 1994 *Divadlo očima dětí* (Praha: IPOS-ARTAMA)

VLAŠÍN, Štěpán a kol.

- 1977 *Slovník literární teorie* (Praha: Čs. spisovatel)

WAGNER, Betty Jane

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



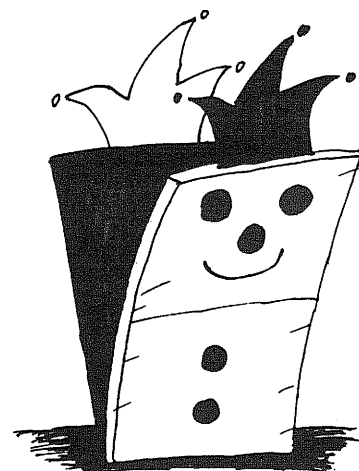
Ilustrační doprovod:
práce žáků výtvarného oboru ZUŠ
v Jílovém u Prahy

DĚTSKÁ SCÉNA 2005

Trutnov 10.-16. června 2005

34. celostátní přehlídka
dětského divadla

34. celostátní přehlídka
a dílna dětských recitátorů



INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2005

DDS Dohráli jsme, ZUŠ Uherské Hradiště
(ved. Hana Nemravová)

Strašidelný dům

Dramatizace povídky Marka Alexandra
Hrob ve sklepě v překladu Violy Lyčkové
ze sbírky povídek Jablíčko pro slečnu učitelku: Hana Nemravová a soubor

DDS Horní-Dolní, ZŠ Sloupnice (ved. Eva
Sychrová)

Kocourkov

Na motivy stejnojmenné knihy Josefa Hirsala a Jiřího Koláře zdramatizovala: Eva Sychrová

Divadelní a loutkářský soubor Blučina
(ved. Hana Kratochvílová)

**Milada Mašatová: Nápad myšky Terezky
aneb O zlé koze**

DDS Tři boty, ZŠ Třebotov (ved. Václava
Makovcová a Jana Barnová)

Veliký túdle

Montáž veršů Pavla Šruta ze stejnojmenné knihy: Václava Makovcová a Jana Barnová

Divadélko Růžek, České Budějovice (ved.
Alena Vitáčková)

Nejsem Popelka

Dramatizace na motivy známé pohádky:
Alena Vitáčková

Ronter, Sdružení občanů zabývajících se
emigranty, Brno-Husovice (ved. Jana Kučerová)

Jana Kučerová a soubor: Čopsus!

DLS Kyselá rybičky, ZUŠ Chlumec nad
Cidlinou (ved. Romana Hlubučková)

U medvědů

Dramatizace pohádkových próz Hany
Doskočilové z knihy Medvědí pohádky:
Romana Hlubučková

DDS Přemysláta, DDM Praha 8 (ved. Jana
Machalíková)

Sviňáček

Dramatizace stejnojmenné pohádky Hanse Christiana Andersena v překladu Gustava Pallase: Jana Machalíková a soubor

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

O líné a lakomém

Dramatizace arménské pohádky O líné Huri a lakomém kupci v převyprávění Jaroslava Tafela z knihy Zlatý jelínek: Jana Štrbová

DDS Na poslední chvíli, ZUŠ Ostrov (ved.
Lucie Veličková)

Kdo se tady bojí

Na motivy prózy Aleny Vostré Povídání o tmě, básně A. Vávrové Hračkostíny a pohádkové prózy Hany Doskočilové Jedna malá pruhovaná zdramatizovala a pásmo sestavila: Lucie Veličková

DDS Děláme na tom, ZUŠ Jana Štursy,
Nové Město na Moravě (ved. Ivona Čermáková)

Edward Lear: Sedm rodin od jezera Pipi-popl

Adaptace prózy Edwarda Leara v překladu Antonína Přídala: Ivona Čermáková a soubor

DDS Temperka, ZUŠ Třinec (ved. Marcela
Kovaříková)

O hadích nožkách

Dramatizace pohádkové prózy Hany Doskočilové: Marcela Kovaříková

DDS Hop-hop, ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková)

Jinak je s tebou amen!

Dramatizace románu Horsta Bosetzkyho
...jinak je s tebou amen! v překladu Jany Pavlátové: Irena Konývková

DDS Koukej!, ZUŠ Klecany (ved. Ivana
Sobková)

Válka s mloky

Na motivy stejnojmenného románu Karla Čapka a adaptace Pavla Kohouta zdramatizovala: Ivana Sobková

DDS Dohráli jsme, ZUŠ Uherské Hradiště
(ved. Hana Nemravová)

O Viktorce

Na motivy románu Boženy Němcové Babička napsaly: Hana Nemravová a soubor

DDS ...po malinách, ZUŠ Na Stězině,
Hradec Králové (ved. Jana Portyková)

Karel Jaromír Erben: Štědrý večer

Adaptace stejnojmenné balady z knihy Kytice: Jana Portyková

DOPLŇKOVÁ PŘEDSTAVENÍ

Dětské divadelné štúdio Ochotníček, DK
Púchov (ved. Peter Hudák)

V pondelok pôjdem s tebou

V inspiraci třemi stránkami z knihy Patricka Süskinda Pan Sommer v překladu Jitky a Rudolfa Tomanových napsal Peter Hudák

Peter Hudák: On, ona a pán v čiernom

S použitím poetiky slovenských a českých balad

Dramatický kroužek Ústavu sociální péče
pro mentálně postižené Ostrava

Alena Pastrňáková: Malý princové

Volně na námět knihy Antoina de Saint-Exupéry Malý princ

Trutnov a obtíže růstu

Václav Klemens

Následujícími řádky se pokusím o takovou nesouvislou úvahu nad některými problémy, které přinesla národní přehlídka dětských souborů v Trutnově v roce 2005. Nepůjde mi o rozbor jednotlivých představení (ta byla reflektována v Denících Dětské scény), ale pokusím se dovozovat z jednotlivých projevů i určitá zobecnění (s přihlédnutím ke zkušenosti, kterou jsem udělal jako lektor poroty v krajském kole přehlídky v Olomouci téhož roku). Hned v úvodu musím rovnou i vymezit hledisko nejvýznamnější, kterým - ať již vědomě, či nevědomě - budu nahlížet na jednotlivé jevy, a tou je divadlo jako takové. I mé postřehy v oblasti specifik dětského divadla budou psány z pozic divadelníka.

Pětice přehlídkových dnů přinesla šestnáct inscenací, které prošly koly nižšího stupně, aby se v Trutnově představily jako nejzajímavější a nejinspirativnější inscenace dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů z celé ČR. Přehlídka přinesla šestnáct inscenací různé úrovně, ale jejím smyslem nebylo hodnotit a srovnávací poměřovat. To nechce činit ani tato reflexe.

Publikum a diskusní fóra

Pro mne velice příjemným zjištěním bylo, že přehlídkové publikum umělo při představeních v tom spontánním, analýzou necezeném přijetí úplně přesně odstupňovat úroveň jednotlivých inscenací. A zároveň - právě bez ohledu na úroveň - každé představení publikum aplaudovalo jako úctyhodnou inscenační práci a jevištní výkon. Na diskuse s tak citlivým publikem jsem se vyloženě těšil.

Přiznám se, že po skončení veřejných diskusí ve mně většinou zůstávaly rozporuplné pocity. Po jedné veřejné diskusi jsem v lektorském sboru vyprovokoval debatu o smyslu veřejných diskusí. Mezi mými kolegy lektory se rozběhla velmi živá diskuse. Ani oni totiž neměli z veřejných diskusí uspokojivý pocit. A přestože naše debata skončila pěkný kousek po půlnoci, žádného rozřešení jsme se nedobrali. Nic-

méně na té naší lektorské rozpravě padl jeden důležitý poznatek, který se pokusím přetlumočit.

Na tzv. veřejné diskusi se sejde několik skupin: čtyři seminární třídy, lektorský sbor a - označme ji - nezařazená veřejnost (kterou zatím ponechme stranou). Když se tyto skupiny sejdou na veřejné diskusi, nejde jen o formálně vymezené skupiny, ale o skupiny, které už jistým způsobem vymezuje, že to, o čem se bude diskutovat, už mají v separaci oddiskutováno. To znamená, že v jednotlivých skupinách se názor na jednotlivá představení už jednou formoval. (Nemyslím tím ovšem to, že co skupina, to jeden názor. I uvnitř skupin mohou vzniknout - a vznikají - rozdílné názory. Stejně tak různé skupiny mohou v některých bodech dospět k témuž.) Takže na veřejném diskusním fóru se sejdou skupiny, které si debatou o představeních už jednou prošly a které mají diskusi o představeních do jisté míry uzavřenou. A pak se po takovýchto skupinách chce, aby se pouštěly do diskuse v jiných podmínkách. A tady, myslím, začínají problémy. Podávají se stručné zprávy o výsledcích diskusí v jednotlivých skupinách. Ta zpráva o diskusi ve skupině je vždycky nějakým nepřesným průsečíkem vyslovených názorů a navíc interpretovaných tím, kdo tu zprávu za skupinu podává.

Začasto harmonogram nutil seminární třídu ukončit diskusi ve skupině a doběhnout s narychlo dokvašeným názorem na diskusi veřejnou. Stejně tak lektori mnohdy utínali rozpravu s vedoucím souboru, aby mohli svým hlasem sloužit veřejné rozpravě. Polovičatost tak mohla stíhat polovičatost.

Připusťme, že skupina v té své oddělené diskusi postupuje od pojmenování svých emotivních zážitků z představení přes jejich analýzu až k formulování závěrů. Domnívám se, že právě tato procesuální stránka diskuse je vůbec nejzajímavější - odhalovat to, co na mne působilo, jak to bylo uděláno, odhalovat, proč představení vyvolávalo právě takové a takové pocity,

odhalovat, jaké asi byly záměry a co v inscenaci skutečně bylo. Pro takový rozměr nemá veřejná diskuse jednak prostor (v čase, který je pro jednotlivá představení vyměřen, se toho mnoho stihnout nedá), jednak začínat nanovo analyzovat zážitek z představení už není tak zábavné a v tom množství účastníků veřejné diskuse ani dost dobře možné. V té velké diskusi není při rozporech čas na to říct si, co skutečně na jevišti bylo a skutečně se odehrávalo a co už je záležitost diváckého domýšlení. Není čas opravit nebo oživit terminologii.

To, že problematika diskusí o představeních na Dětské scéně přijde na přetřes každoročně, je znamením toho, že vyhovující model diskusí se zatím nenašel.

Poučeno divadlem

U všech přehlídkových inscenací lze bez váhání říct, že šlo o inscenace, jejichž tvůrci byli divadlem poučeni. Na první pohled jde o konstatování, které vyznívá uspokojivě. Ale je třeba zvednout varovný prst, protože v některých chvílích visela ve vzduchu blízkost divadla, které je právě je-



DDS ... po malinách: Štědrý večer



DDS Děláme na tom: Sedm rodin od jezera
Piplopl

nom poučené, tj. divadla, které přebírá určitou formu jevištních řešení bez dohodnocení toho, co toto či ono řešení skutečně inscenaci přináší. A když formální znaky takových řešení jsou provedeny s jistou precizností, snadno se přihodí to, že mohou interpreti i diváci sami o sobě okouzlovat. (O představení potom říkáme, že "to bylo takové pěkné").

V mnohém je to případ ŠTĚDRÉHO VEČERA. V inscenaci je patrná snaha sevířit baladický text do rituálních obrazů, které jsou sice působivé, ale jejich vypovídací hodnota je především ilustrativní. Vše je ještě stylizací zastřeno do oparu tajemna. Inscenátoři nehledali ani tak prostředky pro vyjádření konkrétního výkladu, nýbrž pro emotivně působivé jevištní obrazy.

Jestliže inscenace Štědrého večera přes uvedené výhrady si udržela jistou celistvost, pak další příklad inscenační práce poučené divadlem SEDM RODIN OD JEZERA PIPLPOPL je již nahodilým seskupením jevištních prostředků. Tato inscenace se vedle linie nonsensového příběhu obsaženého v textu pokouší rozvinout jakýsi příběh skupiny chlapců a dívek, kteří v inscenaci hrají. A jsme u toho: to, že se na jevišti realizuje příběh těch, co jiný příběh vyprávějí, bylo použito již mnohokrát. To samozřejmě není na závadu. Závadným se to stává v okamžiku, kdy pro takové řešení není důvod, důvod, který vychází z konkrétních záměrů pro jevištní zpodobení textové předlohy. V této inscenaci se text a jevištní akce nespojují v nový vý-

znam, ale jdou rozpojeně vedle sebe a pro diváka jsou nakonec nesrozumitelnými.

Metafora potěší

V diskusním fóru se často operovalo termíny znak, symbol, metafora a tak podobně. Zdaleka ne všechno, čím diskutující označovali užité jevištní prostředky, bylo znakem, symbolem, metaforou... Při vlastní inscenační práci asi není nutné používat přesně divadelní terminologii (zkoušení začasto přinese i svůj vlastní slovník), ale v diskusích vznikala nepřesným či nesprávným používáním pojmů drobná nedorozumění.

Ledasco bylo shledáno kupříkladu metaforou. Takže jeden příklad za všechny z inscenace U MEDVĚDŮ, ve které byl ovocný sad představován dívčími hlavami, jež sadař udržuje hřebem, ale i lakem na vlasy. Sice ve chvíli, kdy na jevišti byly vedle plošných lepenkových loutek medvědů vneseny rekvizity zcela realistické péče o vlasy, vyvolalo to v diváckém vnímání jistý náraz, ale to zajiskření jevištní metaforou diváky snadno přeneslo přes tuto nesourodost prostředků. A účín tohoto vskutku metaforického řešení by byl ještě silnější, kdyby soubor využil té potence nápadu s ovocným sadem a kluci se pustili do péče o dívčí hlavy jako do rozehraných a dotažených činností. Škoda že se tato údržba sadu jenom naznačovala. V dotažení těch činností by byla i cesta k odstranění jistých výkladových nejasností.

Scénografická nouze

Předchozí příklad, ve kterém se na jevišti setkávají plošné loutky z kartonu (zhotovené dětmi) s naprosto reálnými předměty denní potřeby, je příkladem toho, že potřeba určitého sdělení může ospravedlnit volbu prostředků, jež nadržují žádnou výtvarnou koncepci.

Příkladem zcela opačného druhu je scénografické řešení inscenace NÁPAD MYŠKY TEREZKY ANEB O ZLÉ KOZE. Při tomto představení pozorný divák zaznamená, že květiny jsou prstové rukavice, že myška je vyrobená z ponožky, žába z palčáku. Při velmi podrobném zkoumání zjistíme, že zajíc je asi původně pletená čepice, jejíž bambulka tvoří zajícův ocásek. Ale odušit z loutky kozy to, že jejím původem je svetr, se nepodaří ani pozorovateli z nejbystřejších. Čili ten určitý sjednocující moment - všechny loutky jsou součástí oblečení - je potlačený. Tento princip chtěl být realizován nejen v loutkách ale i ve scéně - základním prvkem scény je šatní věšák. Věšák opět ve své vlastní podobě velmi potlačený. Jako by režisérka nevě-



DLS Kyselá rybičky: U medvědů



Divadelní a loutkářský soubor Blučina: Nápad myšky Terezky aneb O zlé koze

věřovala svému nápadu, a především té úžasné moci jeviště, kdy jistý předmět se může stát znakem pro zcela jinou skutečnost. Samozřejmě že ta proměna se děje prostřednictvím herecké akce. To herec má tu možnost si stáhnout čepici z hlavy (nebo sundat z věšáku) a učinit z ní svou hrou např. zajíce. Režisérčina nedůvěra v to, že kousek oblečení může být sám o sobě jevištně zajímavý a že to může děti dostatečně bavit, přiopravila zcela popisným způsobem původní svršky k podobě zvířátek. To krásné napětí mezi předmětem označujícím a označovaným bylo téměř setřeno. Realizace se o ten pěkný stylotvorný nápad neopírá, ale přímo ho popírá.

Všechny inscenace přehlídky - zdá se - vznikaly za opravdu skromných či nulových finančních podmínek, proto bych če-

kal, že ta nouze bude u souborů provokovat jevištní fantazii.

V případě některých inscenací se objevila snaha nastolit určitý inscenační a výtvarný princip tím, že byla zvolena jedna ústřední rekvizita, se kterou se soubor pokusil většinu věcí odehrát. V inscenaci KOCOURKOV to byly klobouky, v inscenaci NEJSEM POPELKA šátky a v inscenaci STRAŠIDELNÝ DŮM to zase byly polštáře.

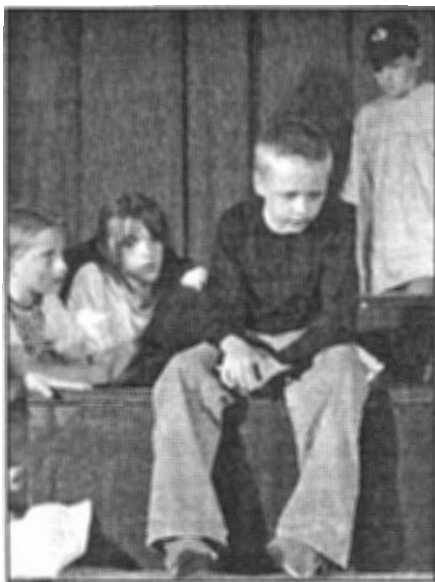
Je asi dobré si uvědomit, že taková řešení poukazují k určité stylizovanosti. V tomto smyslu polštáře ve STRAŠIDELNÉM DOMĚ mají své místo: od své reálné funkce přes aktovku až k fotbalovému míči. Škoda jen, že když už se s těmi polštáři hraje, není ta hra důsledná, a že převážně se děje na začátku představení - jako by nám dál už došel dech.



DDS Horní-Dolní: Kocourkov



Divadélko Růžek: Nejsem Popelka



DDS Dohráli jsme: Strašidelný dům

Na druhou stranu platí varování před mechanickou aplikací zvolené ústřední rekvizity: v inscenaci NEJSEM POPELKA se sice důsledně mluví o Popelčině "střevíčku", ale princ zkouší dívkám "šátek", který jim váže kolem pasu...

Herectví

V diskusním klubu Dětské scény se zpravidla v případě této problematiky končilo konstatováním, že šlo o ten a ten způsob hraní (zpravidla se zmiňovaly dva výrazně odlišné herecké projevy: stylizovaný a civilní). Možná by si právě problematika herectví zasloužila větší pozornost. Příkladem přesně cílící dramaturgie, kdy látka odpovídá dětským představitelům tak, že je nenudí a zároveň jí děti v plnosti rozumějí, jsou inscenace NÁPAD MYŠKY TEREZKY, VELIKÝ TŮDLE, O HADÍCH NOŽKÁCH, O LÍNĚ A LAKOMÉM apod.

Právě posledně zmiňovaná inscenace vykazovala ve stylizované hře s maňásky znaky grotesknosti. Grotesknost v této inscenaci byla natolik výrazná, že v momentech, kdy herecká akce doprovázela písničky, dokázala z těchto písniček setřít jejich poetizující nádechy. Písničky, které v této inscenaci nebyly doprovázeny hereckou akcí, působily žánrově poněkud nepatřičně.

V jistém smyslu velmi poučným se mohla stát první část inscenace KDO SE TADY BOJÍ, ve které soubor pohybově ztvárňoval tmu, jež hledá pro sebe útočiště. Téměř etudová skladba této části inscenace výrazně odhalovala, kdy děti byly svým hraním přesvědčivé a kdy ne. Ta pře-

svědčivost se vždy objevila ve chvílích, kdy děti měly představu zcela konkrétní jevištní situace, kterou řešily. A nejen představu takovou, že rozumějí tomu, o čem se bude hrát, ale představu právě v ten daný okamžik pro sebe aktualizovanou, kterou tak mohou svým hraním zveřejňovat.

Herecky nejdále se snad dostala inscenace O HADÍCH NOŽKÁCH. Máme tady co do činění s velmi soustředěným hráním desetiletých a jedenáctiletých dětí. Dokonce v tomto představení šlo zaznamenat skutečný dialog (spíše mikrodialog mezi hlavou a ocasem hada). Myslím tím takový dialog, kdy jeden něco řekne, druhý to uslyší a pak na to odpoví. V této inscenaci se nepraktikuje stylizovaný nebo civilní projev dětí. Tady se jde za jevištně pravdivým projevem.

Byl to pěkný příklad toho, že pokud je pro dětské interprety vytvořeno na jevišti takové situační zázemí, které odpovídá jejich životní zkušenosti a má pro děti přitažlivost v tom, co a jak se sděluje, pak se netřeba hraní bát.

Postavy dospělých

Většina souborů se výběrem textové předlohy vyhnula problematice co s postavami dospělých na jevišti. Ale objevily se inscenace, které se svým tématem dotýkaly světa dospělých a bez zobrazení postav dospělého světa se nemohly obejít.

Vzniká tady určitý problém. Všechna náhradní řešení nejsou jenom náhradními řešeními, ale každé řešení samo o sobě - ať chceme, či ne - má svou významovou hodnotu a vypovídá o světě dospělých.

V inscenaci JINAK JE S TEBOU AMEN!, ve které hrají devítileté děti, je postava otce představována starším chlapcem, a to jen prostřednictvím stíno-



DDS Na poslední chvíli: Kdo se tady bojí



DDS Tři boty: Veliký túdle



DDS Temperka: O hadích nožkách



dDDD: O líně a lakomém

hry. Zdá se, že tímto řešením se vedoucí velmi elegantně vypořádala s problémem, že dospělého hraje nedospělý chlapec. Dokonce první výstup, ve kterém se otec objevuje jen jako stín za dveřmi, má i svou působivost. Jenže velmi brzy se ukáže, že stínohra řeší především chybějícího dospělého představitele, nikoliv však žádoucím způsobem postavu otce v rámci zvoleného tématu. Ve všech svých scénách

vystupuje postava otce důsledně jen jako silueta za průsvitnými dveřmi. Když pominu to, že řešení stínohrou nenabízí tolik možností, aby inscenaci vystačila až do konce, a že inscenační princip divákovi při opakování už nenabídne nic nového, pak daleko významnějším je to, jaké sdělení nám to přináší: v inscenaci, která usiluje rozehrát psychologický příběh, je postava otce představena jako černobílá, dvourozměrná, zjevuje se jen jako stín atd. Takto pojatý otec působí příliš jednostrunně a ono inscenační řešení z něho činí skoro nějaké rodičovské monstrum (představitel otce taky zvolil pro verbální podobu jeho projevu především zvýšený hlas nebo křik.) A když se v závěru hry (poněkud nečekaně) ukáže, že hlavním nositelem tématu má být postava otce, pak řešení stínohrou v psychologickém příběhu úplně selže. (Závěrečná scéna, ve které otec dojde k sebezpytujícímu pochopení věcí a ve které je jeho postava na jevišti stále přítomna jen ve stínohře, přičemž ostatní postavy v dialogu s ním jsou mimo stínohru, vyznívá bohužel nevěrohodně.)

Příkladem jiným a také v jiných věkových kategoriích byla inscenace ŠTĚDRÝ VEČER. Ženicha zde představuje malý chlapec. Inscenace se pokouší tento handicap řešit několikerým způsobem. První zafunguje výtečně - malý kluk si na ženicha jenom zahraje, aby poškádil děvče, které by se mělo vdávat. Podruhé, když tentýž chlapec má už představovat postavu ženicha (scéna nahlížení do budoucnosti), ani kostým a stínohra nezakryjí pohyby jeho klukovského těla (a v tom, jak to působí, už to najednou není "Václav" ale "Venoušek"). A do třetice ve scéně svatebního dne, aby inscenátoři nemuseli kluka-ženicha přivést na jeviště, nechají ho jenom vystřít z portálu ruku a pokynutím prstu si přivolat nevěstu. Ať již to bylo nebo nebylo chtěné, toto panovačné gesto v kontextu s tím, že je provádí malý kluk, vyznělo komicky.

Jiné "stínové" řešení dospělého muže na jevišti měla inscenace O VIKTORCE. Voják, jehož oči Viktoru uhranou, je představován světlem za bílým hadrem. Bez hodnocení tohoto řešení vzniká ale problém, když se Viktorka rozběhne za vojákem a přitom strhne plachtu a najednou vidíme, že za ní nikdo není. To okamžitě otevírá několik možností toho, co to může znamenat: voják byl jenom Viktorčinou představou, nebo si s ní pohrává a skryl se, či už odešel atd. Inscenace - pokud to není záměrem, a to myslím nebylo, - by neměla nechat tento moment nezodpovězený.



DDS Hop-hop: Jinak je s tebou amen!

Vím, že uvedené příklady řeší to, že ve skupině je nedostatek chlapců či tam vůbec žádní nejsou a že předloha si žádá pro sdělení tématu přivést na jeviště postavu dospělého. Nikdo mne nemusí podezřívat z toho, že bych si nebyl vědom těchto bolestí, které soubory zažívají. Jenom chci poukázat na to, že někdy ten nápad jak řešit na jevišti určitou nedostatečnost souboru zůstává vedoucím nedohodnocen v tom, jaké sdělení přináší, nedohodnocen v tom, jaké přinese vyznění. A protože jsem byl svědkem toho, že soubory umějí najít - osvědčená i překvapivá - řešení pro tyto případy, z mé strany jde jen o drobné upozornění na to, že každé řešení je nejen řešením určité nedostatečnosti souboru, ale zároveň přináší na jeviště zcela konkrétní význam. Na inscenátorech je uve-



DDS Dohráli jsme: O Viktorce

domit si tu pozměněnou jevištní skutečnost a rozhodnout se, zda odpovídá našim záměrům či nikoliv.

Étos

Několik souborů se pustilo do docela vážných témat. Mám tím na mysli, že inscenace podávaly jistou výpověď o světě, ve kterém žijeme: VÁLKA S MLOKY, O VIKTORCE, ŠTĚDRÝ VEČER, JINAK JE S TEBOU AMEN!

Obecně lze říci, že každé představení v sobě nese kousek zprávy o tom, jak tvůrci inscenace vnímají realitu. Je to taková reference o prožívané skutečnosti. Představení zmiňovaná v tomto odstavci svými tématy už směřovala i k určitým mravním poselstvím.

Nejvýraznějším a nejkontroverznějším v tomto smyslu byla inscenace JINAK JE S TEBOU AMEN! Pominu-li inscenační problémy, problémy dramaturgické a jiné, pak se dostaneme k tomu, jaké poselství inscenace přináší: Postavy, které se v průběhu hry dopustily určitých provinění (krádeží, lží, křivé výpovědi, šikany, podvodu), jsou v závěru hry ospravedlněny okolnostmi, za kterých se těchto provinění dopustily. A viníkem největším se stává nemístně přísný otec. Jako by inscenace říkala: když jsou dospělí hodně zlí, může to omluvit nepravosti našeho jednání. Chtělo by se mi zvednout prst nad tímto případem relativizování základních hodnot. Ale vzhledem k tomu, že i dětskému publiku (jak se ukázalo v dětském diskusním klubu) vadilo to, že naprosto evidentní šikana zůstala nepotrestána, necítím povinnost dělat mentorská gesta.



DDS Koukej: Válka s mloky



Ronter, Sdružení občanů zabývajících se emigranty: Čopsus!

Slovo na jevišti

Inscenace JINAK JE S TEBOU AMEN! totiž ono ospravedlnění těch provinění provedla způsobem velmi chabým. Kupříkladu zmiňovaná šikana se v inscenaci velmi důkladně rozehrává v situacích. Stává se smyslově velmi názornou, konkrétní, zcela určitou, a tudíž scény, ve kterých je hrdina vystaven šikaně, si opravdu můžeme prožít. Oproti tomu obhajoba toho, proč starší kluk šikanoval, zůstává jenom ve slovech, a tak nemá šanci obstát. A tady vždy platí, že jakýkoliv motiv realizovaný na jevišti prostřednictvím dramatické situace jako smyslově vnímatelný moment je jevištně mnohonásobně účinnější než motiv, o kterém se na jevišti pouze slovně referuje.

Podobně v inscenaci VÁLKA S MLOKY narůstající ohrožení lidstva ze strany mloků zůstávalo především v epické rovině a nemohlo tak skutečně divadelně gradovat, jako kdyby nám bylo bývalo předvedeno skutečně dramaticky prostřednictvím individuálních osudů. Prostřednictvím postav, které se individuálně, ale zcela konkrétně vztahují k událostem.

Autorské počiny

Výsostně autorskou byla inscenace ČOPSUS!, pro niž se staly základem improvizace zaměřené na zobrazení chování a jednání osob. Improvizace směřující k tvorbě lidských typů a skupin s charakteristickými projevy.

Základní konflikt je rovněž vyvolán projevem chování jedné italské domácnosti, jejíž temperament vždy donutí podnájemníky tuto domácnost opustit. Hra se otevírá tím, že jsme svědky toho, jak dům opouští první podnájemnice - operní zpěvačka (přínejmenším ta postava si o sobě myslí, že je operní zpěvačkou). Další podnájem-

nice - spisovatelka - se rozhodne vykonat "mstu" na neustále rušící rodině tím, že její členy učiní součástí svého románu, ve kterém je zmasakruje. Ale spisovatelčina románová představa začne žít samostatným životem a vtáhne do sebe i ji. Spisovatelka chvatně opouští dům.

Vedle mnohačetné rodiny jsou zde ještě další dva nájemníci (taktéž excentrické postavičky), kteří už jsou schopni snést neustálý rámus v domě.

Inscenace ČOPSUS! svou první část působila jako žánrový obrázek, ale pak se její ladění proměnilo do hororové podoby. Jako žánrový obrázek usilovala inscenace zobrazit temperament jedné italské domácnosti, a jako hororový příběh zase osud jedné výstřední spisovatelky. První část měla sice bohatý děj, ale téměř žádnou fabuli, hororová část byla pro změnu vydatně fabulovaná.

Inscenace trpěla především nerozhodností inscenátorů. Nerozhodností v tom, o čem a v jakém žánru chtějí svou autorskou inscenací vyprávět.

Převyprávěné pohádky

Autorský vklad ne tak výrazného kalibru jako v případě inscenace ČOPSUS! nabídl několik souborů. Pokusily se po svém převyprávět látku pohádkového příběhu.

Známý pohádkový příběh se pokusila převyprávět inscenace NEJSEM POPELKA. Velmi výrazným momentem první části inscenace jsou rozehrávané scény nespravedlnosti mezi nevlastními sestrami. Z těchto scén je cítit, že děti naprosto přesně vědí, o čem hrají. Taký jsou postavy obou sester transponovány do věku svých představitelů. Situace díky tomu mají i jistou míru autenticity hereckého projevu. Ale pak se najednou objeví jakýsi



DDS Přemýšlata: Sviňáček



DDS Tři boty: Veliký túdle

princ, který pořádá ples... Inscenace se ještě pokusí přidržet se své interpretace tím, že se Popelce zjeví zemřelá maminka, která jí sdělí, že se ve skutečnosti jmenuje Nikolka, a řekne jí, ať jde na ples v jejích šatech. Dále však nad pokusem rozehrávat téma identity vítězí původní předloha, která si zase příběh stáhne na svou stranu. Inscenace jenom dovypráví přibližně původní pohádkovou verzi.

Zdá se, že soubor své rozhodnutí převyprávět Popelku našel právě ve vztahu sester a neprověřil si, zda lze téma identity rozvinout na celý pohádkový příběh.

Soubor použil ještě jeden vyprávěcí (rámcující) klíč, který rovněž zůstal opuštěn: inscenace se otevírá sporem dvou dívek o to, kdo bude hru uvádět a zda jde o veselou taškařici, nebo dojemný příběh. Toto uvedení jako by chtělo nastolit princip nenazkoušené hry. Ale tento princip končí hned na začátku rozdělením rolí. A důvod volby takové expozice se divákům neozřejmí.

Podobným pokusem o převyprávění známé pohádky byla inscenace SVIŇÁČEK. Pro tento soubor se stalo ústředním vyobrazení povrchnosti a marnivosti. Právě scény zobrazující tuto povahu princezny světa jsou nejsilnější, protože jsou situačně rozehrávány. Postava princezny protihráče - prince, posléze převlečeného za pasáčka vepřů, už měla prostoru podstatně méně. Ať již to bylo záměrně, nebo ne, princ se dostalo místa na samém okraji jeviště. Ono aranžmá i odpovídalo úloze, kterou princ inscenace přikla - okrajová. Motivace princova konání zůstávaly nejas-

né: proč se princ převlékl za pasáčka, oč mu jde? To se dalo jenom odhadovat.

Do třetice převyprávovanou pohádkou byla pohádka O LÍNĚ A LAKOMÉM. Původní arménská pohádka o tom, jak matka líné dcery přechytračila lakomého kupce, za kterého svou dceru provdala, se proměnil v groteskní maňáskový muzikál, obohacený o další motivy, které původní předloha neobsahuje. Líná Huri v inscenaci až tak líná není: dokáže prostřednictvím své ženskosti se svým novomanželem pěkně manipulovat. Lakomý novomanžel znovu a znovu končí s Huri v posteli a je to on, kdo před ní prchá na dalekou cestu, aby ho úplně nepřeválcovala. Tento nově dosazený sexuální motiv je zpočátku bezvadným zdrojem komických situací novomanželského vztahu, ale zároveň je tento motiv i dějovým faktem, který nemůže být v dalších částech příběhu opomenut. Inscenátoři ne že by ho opomenuli, ale přebujel jim tak, že si pak s ním už nevěděli příliš rady.

A máme to jako v pohádce. Tři inscenace, třikrát jinak výrazné zaujetí dílčím motivem, který je jinak interpretován než v předloze, a po třikráte inscenační kolize (samozřejmě vždy nestejně velké).

Vzpomněl jsem si na jeden rozhovor s Milošem Formanem, ve kterém odhaluje, jak si připravuje své filmy. Dlouhou dobu vypráví svým známým příběh svého budoucího filmu a tím opakovaným vyprávěním neustále příběh precizuje. A dělá to tak dlouho, dokud nemá pocit, že film může natočit. Vedle toho, že si Forman ověřoval, jak jeho posluchači reagují na jím vyprávěný příběh, taktéž precizoval smysl vyprávěného příběhu.

Bezpečná teritoria

Dvě inscenace přehlídky (VELIKÝ TÚDLE a O HADÍCH NOŽKÁCH) se pro mne staly takovou zprávou o již dosažených pozicích v oblasti hledání toho, jak a čím může dětské divadlo na jevišti promlouvat.

Jestliže ve VELIKÝM TÚDLE je základním stavebním kamenem hravost a asociativní rozvíjení, pak jevištní vyprávění O HADÍCH NOŽKÁCH umí jevištní čas strukturovat i herecky velmi dobře zvládnutou situací.

Obě inscenace se pohybují v bezpečných a probádaných krajinách dětského divadla. Ale nejde v nich o mechanické přebírání forem a postupů. Vedoucí obou souborů s dosaženou zkušeností pracují tvořivě. Poučení divadlem je v těchto případech odrazovým můstkem, nikoliv doskočištěm.

Takže jenom malá výzva pro příště: trochu odvahy pro neznámé stezky!

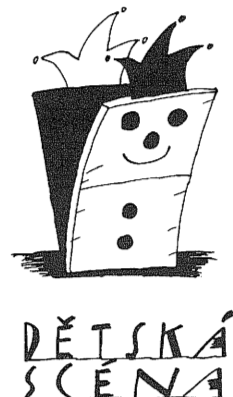


Dětské divadelné štúdio Ochotníček: V pondelok pôjdem s tebou

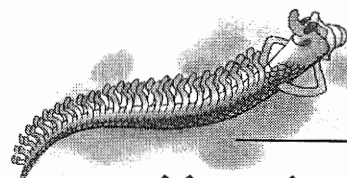
Závěrem

Předchozí odstavce se téměř výhradně týkají jedné a téže problematiky nahlížené z různých stran: divadla jako komunikačního aktu. Právě té povahy divadla, která se uskutečňuje v rámci onoho jedinečného okamžiku, jímž je představení. Příklady, které jsem vybral, mi posloužily k zobecnění toho, kdy a za jakých podmínek sdělení v inscenaci funguje, a kdy naopak pokulhává. A jak je důležité mít stále na paměti, že vše, co se na jevišti stane, něco znamená. A že si můžeme zbožně přát takové či onaké vyznění, ale ono to bude vyznívat jenom podle toho, co jsme do inscenace skutečně dostali.

Omlouvám se souborům za exemplární užití některých momentů z jejich inscenací. Vím moc dobře, co to znamená vystavit svou práci jakýmkoliv soudům. Výše uvedené poznámky vůbec nechťj inscenace klasifikovat. Třeba jen poslouží překonávání obtíží růstu.



Fotografie Michal Drtina



Pohádka o hadích nožkách

Pohádku Hany Doskočilové zdramatizovala Marcela Kovaříková

VŠICHNI (*přijdou na scénu s velkou hadrovou loutkou hada*): Když byl svět ještě placatý...

DĚVČATA: ...voda tekla do kopce...

CHLAPCI: ...a ptáci zpívali z not...

VŠICHNI: ...tehdy prý měl had sto nožiček zrovna jako stonožka.

AGÁTA: Nožičky, co budeme dělat?

ANDREA: Jsme přece nohy, půjdeme na výlet.

VŠICHNI (*zpívají a jdou*): Nohy, nožičky, nohy mají k chození vlohly, vyšly sobě na výlet, by poznaly širý svět, jsou to nohy čilé, veselé, rozpustilé...

DĚVČATA (*dívají se na hada*)

HAD (*nelíbí se mu to, je zakaboněn*)

KAMILA: Tak si alespoň trochu zatančíme.

(*Nožky tančí, Had ne*)

HAD (*je ještě nespokojenější*)

DĚVČATA: Tak si jen povyskočíme. (*Lehce hopsají*)

CHLAPCI (*nehopsají, jsou otráveni*)

MARTINA: Holky, oni si nás nevšímají.

DĚVČATA: Hade, jak si nás nebudeš všimát, utečeme ti. (*Položí hada na zem*)

ONDRA: A co byste chtěly?

JAKUB: Kdo to má pořád poslouchat? Nohy..., vlohly...

ONDRA: Na výlet..., širý svět..., už mě z toho bolí hlava. (*Vezme hada, bolí ho hlava*)

JAKUB: ...A celé tělo. (*Vezme hada, bolí ho tělo*)

AGÁTA: Tedy... hyperaktivní zrovna není... (*Má nápad*) A co takhle procházka?

HAD: Procházka? Ukažte! (*Kluci položí hada na zem, lehnou si na břicho*)

ANDREA: No... procházely bychom se...

DĚVČATA (*hrají si na procházení*)

TEREZA: Obdivovaly bychom okolí.

DĚVČATA (*hrají si na obdivování*)

KAMILA: Potkávaly bychom přátele a známé.

DĚVČATA (*hrají si na potkávání, zdraví se*): No co na to říkáš?

ONDRA: Kdepak. (*Vezme hada - povalování*) Já se budu raději povalovat na sluníčku...

JAKUB: ...mohu se také převalovat... (*Vezme hada - převalování*)

ONDRA: ...a teď...

DĚVČATA: No?!

ONDRA: ...a teď se stočím do klubíčka a budu se opalovat...

CHLAPCI: Tááááák! (*Lehnou si také, opalují se*)

TEREZA: Nohy, jdeme!

ONDRA: Had to zpozoroval, až když sluníčko zašlo za mrak, padla kapka.

(*Vezme hada - káplo na něho*) Jé!...

JAKUB: Padla druhá. (*Vezme hada - zase na něho káplo*) Jé!

OBA: A rozpršelo se. (*Vezmou hada - had se zmítá*)

ONDRA: ...měl bych se honem schovat...

JAKUB: ...ale kam?

ONDRA (*had se rozhlíží*): Tamhle je kámen!

JAKUB: Tak honem.

ONDRA: Co to?

JAKUB: Nejde to.

ONDRA: Kde mám nohy? (*Had se prohlíží*)

JAKUB (*vezme loutku hada uprostřed, prohlíží ho*): Nemám.

OBA-HAD: Nemám nohy!

ONDRA: Musím se dosmýkat pod kámen po břiše.

HAD (*pokouší se lézt*)

OBA (*vracejí se bez loutky*): Uf!

ONDRA: Kubo, myslíš, že jsme ho dobře schovali?

JAKUB: Jo, je pod kamenem... Ale kde jsou nohy?

DĚVČATA (*přibíhají, mají deštníky*): Tou dobou už stály v lese, každá si otevřela deštníček, aby na ni nepršelo, a byly z nich houby hadovky.

OBA CHLAPCI (*prohlíží si houby*)

ONDRA: ...Hm..., hadovky smrduté...

JAKUB: ...V poslední době se u nás neobvykle rozšířily...

ONDRA: ...a některé lesy jsou hadovkou takřka zamořeny.

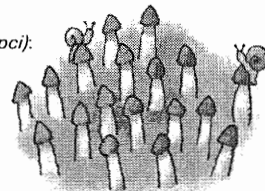
HOUBY: Pche!

OBA CHLAPCI: Had pozdě lítoval.

DĚVČATA (*stáhnou deštníky, jdou za chlapy*):

Dodnes se musí plazit po břiše!

CHLAPCI (*podívají se na sebe*): Jo.



Od minipohádky Hany Doskočilové k divadelnímu tvaru

(Několik poznámek ke vzniku inscenace)

Při výběru předlohy pro skupinu dětí 3. ročníku LDO ZUŠ (pět děvčat a dva chlapy) jsem věděla, že nehledám velké, hluboké téma - děti měly za sebou dva průpravné ročníky, tedy jen základní dovednosti a svým složením a potřebami se neprojevovaly jako výjimečný ročník. Potřebovaly a chtěly první zkušenost s pevným tvarem, který by případně někomu ukázaly. Pohádka Hany Doskočilové o hadích nožkách nabízela nejen veselý a pevný příběh, ale i možnosti práce s předmětem, loutkou, což ve třetím ročníku LDO ZUŠ obsahují i učební plány. Zprvu jsme jen četli a vymýšleli "hadí hry", had se stal tématem, otvíral možnosti:

- pohybu - honičky, cvičení pružnosti - ohýbání, skládání,

- rytmu - říkanky (hledali jsme v lidové slovesnosti, co se o hadovi povídá),

- vlastní tvorby - říkanky, vyprávění, domácí záznamy,

- dramatické - etudy - setkání s hadem, řešení, jednání s danými okolnostmi, střídání prostorů, vztahů skupiny, jednotlivce, dvojic.

"Hadí téma" nabídlo také spoustu možností reflexních a hlavně sebereflexních - já a had, my a had, strach, proč?

Teprve pak přišla druhá fáze práce - s hadem konkrétním, hadrovým, který po čase dostal jméno Teofil - Teo, že je spíše teoretik, nechce se mu fyzicky hýbat, jen by rozjímal, a Fil, že je to vlastně filuta. Teofil se stal kamarádem nejen ve skupině, která s ním pracovala. Protože bydlel na vysokém žebříku ve třídě, setkávaly se s ním i jiné děti. A tak se stalo, že malá dívenka prohlásila, že mají doma hada opravdového - ne jen hadrového. Všichni jsme zatoužili setkat se s živým hadem, třebaže jsme se báli, a tak jsme poprosili jejího tatínka - a on přišel a živého hada nám ukázal. Děti si na něho mohly sáhnout, pozorovat ho, jak leze, jak se taky bojí, jako my všichni. Prožitky byly cenné, byla jsem za tyto chvíle vděčná.

Text Hany Doskočilové jsme téměř rok zachovávali v jeho původní podobě. Jednoduchý a přehledný děj, bez složitých, rozehrávaných situací, nám vyhovoval, neměli jsme potřebu ho měnit. Za rok ale děti vyrostly, a tak jsme opustili prostor epický (pohádku jsme v podstatě jen vyprávěli přes hada) a začali se zabývat tématem kluci-holky. Skupina se totiž začala výrazně proměňovat - už to nebyly malé holčičky a kluci, kteří si chtějí jen hrát s hadem. Musela jsem zdánlivě opustit téma s hadem a nabízela cvičení kluci-holky. Vznikaly nové, hlavně dialogické situace, ve kterých se děti dobře cítily, samy si je šly na místo, bavily se. Začali jsme je opatrně přizpůsobovat našemu příběhu. Bylo to zábavné, nové a vzrušující, ale po několika vystoupeních se dialogy stávaly naučenými, odříkanými a bylo třeba znovu něco udělat. Kdybychom neměli před krajskou přehlídkou, byla bych práci uzavřela a nabídla jinou předlohu. Děti na přehlídku jet chtěly, a tak jsme řadu věcí znovu proměňovali, hráli si, abychom neztratili společnou radost, a hlavně sdělili, co je třeba. Všechny změny jsme vždy společně probírali, abychom se naučili, co sluší příběhu a jeho sdělení, a hlavně - čeho se někdy musíme i vzdát.

Marcela Kovaříková

Ilustrace Gabriel Ficlík

Na návštěvě u sousedů

Jana Štrbová

ZLATÁ PRIADKA 2005

34. celostátní soutěžní přehlídka
dětské dramatické tvořivosti

Šaľa 30. 5. - 2. 6. 2005

PROGRAM

Kategorie souborů:

DDS RÁMUS, Vinodol
Můj obyčejný den
Režie: Marcia Šišková

DDS BOSORKY, ZŠ Kopčany
**Pavol Orzság Hviezdoslav: Zuzanka
Hráškovie**
Režie: Irena Bolebruchová, Monika Grňová

DDS LANO, ZUŠ J. Kresánka, Bratislava
**Deň otvorených dverí v ústave pre ne-
poslušné deti profesora Smojeda**
Režie: Alexandra Skořepová

DDS NAVYŠE, ZUŠ Tatranská Lomnica
O hlúpej žene?
Režie: Emília Šavelová

DDS ZRKADLO, ZUŠ Kremnica
Peter Luptovský: Motýľ
Režie: Peter Luptovský

DDS BODKA, Košice
Ach, moj Ďurotruľo
Režie: Katarína Obyšovská

DDS LDO, ZUŠ L. Árvaya, Žilina
Lewis Trondheim: Zem troch úsmevov
Režie: Tomáš Hudcovič

Kategorie scénických miniatur:

DDS SMEI, ZŠI pro sluchově postižené,
Lučenec
Tajomstvo starého kufra
Režie: Dušana Nôtová, Peter Vrťo

DDS ZRKADLO, ZUŠ Kremnica
...no len sa z toho nezblázní...
Režie: Peter Luptovský

DDS ČHAVE KAMORO, Snina
Priateľstvo
Režie: Anna Tóthová

DDS DIDERO, Kysucké Nové Mesto
Nové šaty
Režie: Sylvia Hamšíková

DDS DOBROVÍTAZÍ, Nižná na Orave
O škaredej princeznej
Režie: Zdenka Brozová

DDS EUGEN, Bratislava
Šoféri
Režie: Peter Weinciller

DDS ZÁDRAPKY, ZUŠ Senica
Snehuliak

Host přehlídky:

DDS dDDD, ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbo-
vá a Alena Pavlíková)
O líné a lakomém
Dramatizace arménské pohádky O líné Hu-
ri a lakomém kupci v převyprávění Jarosla-
va Tafela z knihy Zlatý jelínek: Jana Štrbová

Dětský divadelní soubor dDDD ZUŠ Děčín byl ARTAMOU vyslán jako host na slovenskou celostátní přehlídku dětské dramatické tvořivosti Zlatá priadka 2005. Protože jsme zde strávili pouze jeden celý den, jeden večer a jedno dopoledne, je nemožné podat přesný obraz celé akce. Nabízím tedy alespoň několik poznámek a postřehů.

Zlatá priadka je obdobou naší Dětské scény. Konala se na přelomu května a června tradičně v Šaľe, což je malé městečko v severní části Podunajské nížiny,

asi 70 km východně od Bratislavy. V Šaľe je pro konání přehlídky velmi dobré zázemí: velký Kulturný dům se třemi sály (divadelním, loutkovým a estrádním) a restaurací, kde se všichni účastníci přehlídky stravovali.

Na rozdíl od české přehlídky je ta slovenská *soutěžní*. Soutěží se ve dvou kategoriích: v kategorii souborů a v kategorii scénických miniatur. Přesnou definici scénické miniatury nemohu podat, protože jsme žádnou neviděli, ale je to inscenace

časově kratšího rozsahu, ve které účinkuje jeden a více herců. Sami Slováci nemají ujasněné, kolik jich může být (podle informací v programové brožurě to bylo 1-6 dětí). V obou kategoriích se zúčastnilo 7 souborů, celkem tedy bylo na programu ZP 14 představení. My jsme viděli tři z nich. Zmíním se o nich později.

Kromě čtyřčlenné poroty, která je (jak jsem se z kuloárů dozvěděla) po několikaleté nepřetržité (PhDr. Lubomír Šárik, doc. Belo Felix, Elena Bakošová, Mgr. art.

Alžběta Verešpejová a tajemnice Bc. Iveta Žáková), vystoupení hodnotí také dětská porota, tzv. Fórum Zlatej priadky, které letos tvořilo 11 dětí ze Šali a pracovalo pod vedením lektorky Mgr. Magdalény Máčkové. Toto Fórum má navíc možnost doporučit jednu inscenaci na Scénickou žatvu do Martina.

Během přehlídky vycházely Listy detšek Tálie, což je obdoba našeho Deníku Dětské scény ve skromnější podobě, kde jsme si mohli přečíst kromě programu a aktualit i hodnocení odborné poroty a Fóra.

Celá přehlídka se konala ve znamení dvoustého výročí narození H. Ch. Andersena. Zaujalo mě vtipné uvádění jednotlivých inscenací chlapcem a dívkou, kteří ztělesňovali zmíněného dánského pohádkáře a některou z jeho pohádkových postav - Děvčátko se sirkami a Sněhovou královnou a možná i další, které jsme neviděli. Kromě toho měly děti ze souborů během dne co nejrychleji najít v Kulturním domě umístěné "indicie" (obrázky, úryvky textů) a podle nich uhodnout Adersenovu pohádku. Nejrychlejší soubor si večer mohl za odměnu pochutnat na sladké odměně.

Představení Zlaté priadky probíhala dopoledne a diváky byly děti z místních škol. Odpoledne navštěvovaly děti ze souborů pět tvořivých dílen: Udělejme si loutku, O hudbě a rytmech, O pohybu, O slově a O improvizaci. Pro dospělé byla určena jedna dílna, která se týkala strukturovaného dramatu a vedla ji Alexandra Skořepová. Všichni účastníci (bylo jich 222) byli ubytováni v Diakovciach - asi 7 km od Šali v areálu termálního koupaliště. A protože

počasí účastníkům přálo, mohli se všichni večer vyřádit v bazénu.

Několik slov k představením, která jsme měli možnost zhlédnout. Ve středu 1. 6. byla jako první na programu inscenace *Motýl'* dětského divadelního souboru Zrkadlo ze ZUŠ Kremnica. Peter Luptovský, autor, režisér a vedoucí souboru v jedné osobě, spolu s dětmi vytvořil emocionálně působivou inscenaci, ve které vedle sebe postavil dva světy. Svět svobody - symbolizovaný tancem Motýla v podání tří dívek - a svět manipulace a otroctví - v podobě diktátora, který byl svými poddanými tažen na vozíku. Přestože porota měla k této inscenaci výhrady, musím říct, že mě velmi zaujalo propojení tance, činohry, použití světla a hudby.

Následovala dramatizace pohádky P. Dobšinského *Ach, můj Ďurotruľo* souboru Bodka z Košic založená na dětské dramatické hře. Bylo to veselé, vtipné a hravé představení o nešikovném synovi, kterého matka nakonec ožení.

Nakonec jsme zhlédli *Zem troch úsmevov* v podání 1. ročníku II. stupně LDO žilinské ZUŠ L. Árvaya. Soubor se pokusil o adaptaci "ekologického" komiksu do divadelní podoby. Přestože se tento pokus příliš nezdařil, bylo představení inspirativní (alespoň pro mě) zvláštní absurditou děje, "futuristickými" kostýmy a místy jakýmsi "komiksovým" herectvím.

Odpoledne se na parkovišti před hypermarketem Tesco konal závěrečný happening. Byly zde v rámci MDD soutěže pro děti (např. v házení maxikostkou, v karaoke...). Děti z hudební dílny výborně zabubnovaly na djembe. Dětský divadelní soubor Bastriguly z Velkého Kýra zahrál

zřejmě autorské představení *Prichádza nášť...* o vztazích mezi dívkami a chlapci, kterému bohužel v ruchu kolem hypermarketu nebylo příliš rozumět. Následovalo vystoupení loutkového souboru Mateřinky ze Šali *O tom potom, show za plotom*, které jsme vzdali.

Druhý den dopoledne jsme hráli v divadelním sále inscenaci *O líné a lakomém*. Byli jsme velmi mile překvapeni vřelým přijetím naší inscenace.

Pak už se konalo slavnostní vyhodnocení celé přehlídky za přítomnosti primátora Šali a mnoha dalších hostů. Předávala se čestná uznání (i my jsme jedno dostali), květiny a dárky všem zúčastněným souborům a ceny těm, kteří vyhráli. V kategorii souborů dostala 1. místo a postup na Scénickou žatvu 2005 inscenace *Den otvorených dverí v ústave pre neposlúšné deti profesora Smojeda*, 2. místo inscenace *Ach, môj Ďurotruľo* a 3. místo inscenace *O hlúpej žene?* V kategorii scénických miniatur získala 1. místo a postup na Scénickou žatvu 2005 inscenace *...no len sa z toho nezblázni...*, 2. místo *Šoféri* a 3. místo *Tajomstvo starého kufra*. Cenu primátora města Šali a postup na Scénickou žatvu 2005 na návrh dětské poroty Fóra Zlatej priadky získala inscenace *Ach, môj Ďurotruľo*.

Ze Šali jsme odjížděli s příjemnými dojmy. Je dobře, že se obnovila spolupráce se slovenskou stranou. Myslím si, že se můžeme navzájem v leccem poučit a obohatit. A navíc zde není jazyková bariéra bránící komunikaci. Tak tedy nashledanou v Šaře 2006!

Fotografie Michal Drtina



Seminář

Dramatické konvence a divadelní text

Veronika Krátká
Kateřina Řezníčková

Seminář pod názvem *Dramatické konvence a divadelní text* probíhal v Centru tvořivé dramatiky na Červeném vrchu v Praze ve dnech 29. ledna až 2. února 2005. Vedli ho Angličané Warwick Dobson a Tony Goode, kteří se v České republice objevili už poněkolikáté, tlumočila osvědčená Petra Kunčíková. Pod jejich vedením jsme se věnovali, jak už název napovídá, využití dramatických konvencí při strukturování dramatických aktivit, konkrétně při práci s dramatickým textem, ale pracovalo se i s autorským dramatem.

Konvence, s nimiž Warwick Dobson a Tony Goode pracují, dělí do čtyř skupin podle toho, na jaký typ akce jsou především zaměřeny, jak to známe z knihy Jonothana Neelandse *Structuring Drama Work* z roku 1990, tedy z knihy, na níž se Tony Goode podílel jako editor. První velkou skupinou jsou *konvence vytvářející kontext (context-building action)*, tedy konvence rozšiřující a upřesňující informace o prostředí, postavách i ději. Druhou skupinou jsou *epické konvence (narrative action)*, tedy techniky, které posunují příběh dopředu nebo posilují příběh. Do třetího okruhu řadí *poetické konvence (poetic action)*, které zapojují emoce, umožňují dostat se hlouběji pod povrch dramatu a poukazují na jeho symbolický obsah. Jako poslední kategorii vydělují *reflektivní*

konvence (reflective action).

Protože bychom vám chtěly alespoň trochu zprostředkovat atmosféru a způsob práce v této dílně, rozhodly jsme se první blok práce popsat podrobně. Druhý blok, ve kterém byl způsob práce v podstatě totožný, jsme zachytili jen stručně, poslednímu bloku, věnovanému jinému typu práce - cestě k autorskému divadlu, se věnujeme opět podrobněji.

První blok - Antigona

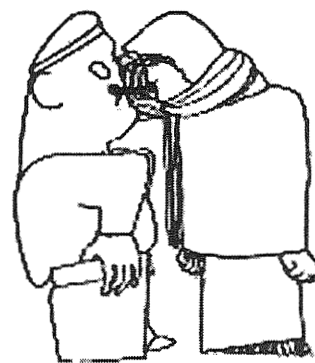
Warwick Dobson s Tonym Goodem práci odstartovali provokativní otázkou: "Co je to kultura?" Nabídl nám dva citáty vystihující dvě různá pojetí kultury: "Kultura je vědění o tom, co bylo a je kvalitního. Je to tedy něco, co je třeba zákům předat, protože to neznají." Druhý citát: "Kultura je vše, co souvisí s člověkem a jeho životním stylem." Naším prvním úkolem bylo zaujmout místo na názorové škále mezi těmito dvěma póly (a také zdůvodnit, proč jsme si který pól vybrali). V druhé fázi jsme se měli postavit tak, jak by se asi na této škále umístili naši politici. (Místnost některým v tu chvíli přestávala stačit, snad že jim naši politici připadají poněkud mimo?). Z toho se potom odvinula diskuse o připravovaných rámcových vzdělávacích programech právě z hlediska obou pojetí kultury, tedy demokratizace kultury a kulturní demokracie.

Zbytek soboty a nedělní dopoledne patřilo prvnímu dramatickému textu, kterým jsme se zabývali, Sofokleově *Antigoně*. Začalo se poněkud oklikou - od *Krále Oidipa*. V rámci budování kontextu (tedy vytváření zázemí pro práci se samotnou Antigonou) nám Warwick přečetl a Petra přetlumočila několik veršů z úvodu této hry, v nichž se popisují Théby sužované morem.

V tomto okamžiku jsme se rozdělili do čtyř skupin. Každá pak na základě dojmu z textu budovala jednu čtvrt Théb z balicí-

ho papíru a provázků. Celá místnost se tak proměnila v labyrint uliček poničených Théb a my všichni v jejich zubožené obcany. Každý si vybral místo, které ho nejvíce oslovilo, a zaujal pozici, ke které ho inspirovalo. V každé čtvrti tak vznikl jeden živý obraz. Dalším úkolem bylo ukázat třicet sekund, které předcházely tomuto výjevu.

Poté do města přišel král Oidipús, do jehož role vstoupil Tony Goode. Po jeho krátkém proslovu (opět verše z Oidipova monologu) měli Thébané šanci si s králem promluvit, postěžovat si mu nebo se na něj obořit. Nakonec jsme se, stále v rolích Thébanů, měli postavit kolem Oidipa a svým umístěním naznačit, zda (a do jaké míry) svému vladaři důvěřujeme, nebo nedůvěřujeme. Názorovou škálu jsme pak ještě jednou zopakovali, tentokrát mimo role, sami za sebe. Tím jsme ukončili budování kontextu a přešli k Antigoně.



První bližší pohled na hlavní postavy dramatu nám Tony s Warwickem zprostředkovali prostřednictvím obrázku Kreonta a Antigony, kresby, jejímž autorem je francouzský dramatik Jean Cocteau, který spolehlivě rozproudil diskusi o obou postavách, a o tom, co o nich lze z obrázku vyčíst. Krom diskuse jsme se pokoušeli ta-



ké napodobit postoj obou postav - nejprve v menších skupinkách, nakonec, s pomocí dvou figurantů, všichni dohromady. A znovu následovala názorová škála, tentokrát zkoumala naše sympatie k těmto postavám.

Na zemi se pak objevily čtyři citáty ze hry:

- "Není hanba, když muž, dokonce ani moudrý, získává nové poznání."
- "Lítost živých se vrší na lítost mrtvých."
- "Už nejsem muž, ona je mužem! Pokud budu živ, nebudou mi vládnout ženy."
- "Autorita nesmí tolerovat neposlušnost."

Každý z nás se měl postavit k tomu, který nás nejvíce zaujal, tím vznikly čtyři (značně nerovnoměrné) skupiny. Jejich úkolem bylo vytvořit dva živé obrazy, které by ilustrovaly vybraný citát jednou z pohledu mužů, podruhé z pohledu žen, přičemž obrazy měly přecházet jeden do druhého.

V posledním bloku sobotního dne nám lektori konečně dopřáli větší kousek textu - pracovali jsme s úvodním dialogem Antigony a Isméně, a to metodou "orchestrace", tedy jakéhosi "zhudebnění" pomocí kombinování všech možností sborového a sólového přednesu. Dvě skupiny dostaly Antigonin text, dvě Isménin. Když jsme si navzájem předvedli své výsledky, pokusili jsme se je propojit do dialogu.

ANTIGONÉ

Což neodepřel z bratří jednomu
čest pohřbu Kreón, kdežto druhému
ji přisoudil? Prý zcela po právu
dal Eteokla vložit do hrobu,
cti aby došel dole v podsvětí;
však tělo Polyneika, padlého
tak nešťastně, prý ani oplakat,
ni roven nesmí nikdo přikrýti,
jak dal prý rozhlásiti občanům:
má zůstat neoželen, nepohřben,
všem dravcům, číhající na sladký
ten poklad, pochoutkou. A zákaz ten
prý vydal dobrý Kreón pro tebe
i pro mne - ano, pro mne! - a jde sem,
chce všem, kdož o tom dosud nevědí,
to jasně vyhlásit. A nebere
prý nalehko svůj zákaz: Kdokoli
se proti tomu nějak proviní,
má veřejně být ukamenován!
Nuž, tak jsme na tom. A ty zakrátko
máš dokázati, jsi-li šlechetná,
či z dobrých předků dcera nehodná.

(Překlad Ferdinand Stiebitz)

Pak už následoval jen "domácí úkol" - přinést příští den pro některou z postav předmět, který by jí charakterizoval skrze některý z pěti smyslů.

Nedělní ráno se v místnosti objevily tři krabice - Isméně, Antigoně a Kreón, do nichž jsme ukládali přinesené předměty. (S jejich obsahem už se bohužel dál nepracovalo, kdo chtěl, mohl jejich obsah prozkoumat, eventuálně se pít po tom, proč zrovna to či ono je v které krabici.)

Poté jsme se vrátili zpět k ději hry. Lektori zařadili techniku aleje - každý z nás měl dát procházející Antigoně tu nejlepší radu zda pohřbit nebo nepohřbit bratra. Antigoně nakonec bratra pohřbila.

Další aktivita nás přenesla před hradby Théb, k jedné ze sedmi bran, kterou hlídali dva strážníci (učitel v roli). V rolích vesničanů, kteří chtějí ve městě prodávat své zboží, jsme získali informace o trestu, který čeká Antigonu. Část vesničanů se dostala se strážci do tvrdé konfrontace, takže nakonec musela být popravena. (To byla zajímavá a názorná ukázka, jak řešit problémy, které mohou učitele v roli potkat.)

Následovala jedna z citově nejvypjatějších fází - naším úkolem bylo dát Antigoně zavřeně v kobce jeden dar (mohl být i nehmotný, jako třeba naděje), který by ve svém vězení mohla potřebovat.

Pak jsme se na chvíli přesunuli k nové postavě, ke Kreontovu synovi a Antigonině

ženichovi Haimonovi. Na figurantech jsme modelovali nejprve vztah mezi Kreontem a Antigonou, pak jsme do prostoru přidali i Haimona. Následoval dialog mezi otcem a synem. Na závěr jsme se vrátili k odsouzené Antigoně, kterou jsme kusy papíru symbolicky zazdívali v jeskyni, s každým "kamenem" jsme také pojmenovávali, o jakou část své lidskosti přichází svým rozhodnutím Kreón. S Antigonou jsme se rozloučili převyprávěním konce příběhu.

Druhý blok - Shakespearova hra Measure for Measure

V češtině je tato hra známa pod názvy *Veta za vetu*, *Půjčka za oplátku* nebo *Oko za oko*. Při práci jsme používali pro nás už poněkud archaický Sládkův překlad. Při jeho výběru vedla lektory snaha zprostředkovat nám podobný pocit, jaký mají při práci se Shakespearovým textem angličtí studenti. Začali jsme v neděli odpoledne a skončili v pondělí večer. V následujícím přehledu jsme se pokusily dění stručně zachytit a tu a tam i pojmenovat, s jakými konvencemi pracovali Warwick a Tony tentokrát:

- Skupinová práce se čtyřmi úryvky textu ze hry. Úkol: ilustrovat text dramatickými prostředky (krom plné hry) a předvést citát v pozitivním i negativním smyslu. Hlavní cíle: otevření přístupu ke hře, hledání spojujících témat.
- Reflexe: diskuse o tom, jaká témata se v etudách objevila.
- Vytváření kontextu: Lektori podávají více informací o hře, hlavně o postavách a prostředí. Následovala skupinová práce - v živých obrazech jsme měli vytvořit obrazy, které visí v knížecím paláci a v nevěstinci. (Poznámka: Zde se lektorům asi zcela nenaplnilo jejich očekávání. Ve skupinách nevznikly dva různé, výrazně odlišné obrazy, ale vždy vlastně žertovné variace na totéž téma. Skupiny byly asi nad jejich očekávání hravé. Nebo s blížícím se večerem už poněkud unavené...)
- V návaznosti na práci z předchozího dne začala dopolední dílna volbou "nejoblíbenějšího obrazu" (živého obrazu) videňského knížete.
- Učitel v roli, hra v roli: Vídeňský kníže (Warwick) svolává své poradce a žádá o radu jak skoncovat s nemravnostmi, které zaplavily Vídeň. Kníže na chvíli diskusi opouští, po návratu oznamuje svůj odjezd a představuje svého zástupce Angela (opět učitel v roli).
- Posun děje, předávání dalších informací: Angelo (učitel v roli) čte prohlášení o exemplárním potrestání Klaudia. (Poznámka: Lektori neočekávali, že rádci budou na Angela útočit otázkami a návrhy,

ISMÉNÉ

Ach, sestro, uvaž jen, jak neslavně
a stíhán zástím zhynul otec náš,
když pod tíhou svých vin, jež odkryl sám,
si vlastní rukou vyrval oči své,
a dále: Jeho máť a spolu choť
jak bídě ukončila provazem
svůj život; konečně jak v jeden den
dva bratři rukou vespolečnou
se zavraždili oba navzájem,
ti ubozí, a stejný smutný los
si uchystali. Pohled, zbýváme
teď jen my dvě, a zhynem prabídě
i my, když přestoupíme násilím
ten rozkaz vladařův a vzepřeme
se jeho moci. Třeba uvážít,
že jsme jen ženy, kterým nemožno
se pouštět s muži v boj, a mimoto
že podléháme lidem mocnějším,
a že je tedy nutno poslechnout
i v tom i v leccems ještě trapnějším.
A proto prosím mrtvé pod zemí,
ať odpustí mi, jsem-li nucena
tak jednat, a vládce poslechu.
Chtít provést nemožné je nerozum.

(Překlad Ferdinand Stiebitz)

museli proto použít oblíbenou krizovou metodu *freeze*, tedy štronzo.)

- Diskuse: Lektori doplňují chybějící realie (ve Vídni se sice občas popravuje, ale ne za smilstvo, Klaudio je navíc šlechtic, vláda knížete nebyla příliš důsledná).

- Modelování soch knížete a Angela: Ve dvou skupinách během dvou minut má každý účastník možnost upravit sochu podle své představy; zákaz verbální komunikace, hledání skupinového konsensu.

- Reflexe: Co lze vyčíst ze soch o postavách?

- Vyprávění: Doplňování dalších důležitých informací ze hry (Klaudio má sestru Isabellu, která se má brzy stát jeptiškou; ta si domluvila schůzku s Angelem).

- Schůzka Isabelly s Angelem: V tomto okamžiku použili lektori tzv. Gestalt roli (šest lidí hraje dohromady postavu Isabelly), do role Angela vstoupil Tony, ostatní účastníci byli opět v rolích poradců. Angelo na závěr pošle Isabellu domů s tím, že se má vrátit druhý den. (Poznámka: Angelo musí svoje poradce brzy propustit, protože jsou naladěni výrazně proti němu.)

- Reflexe se soustředila na to, do jaké míry poradci v předchozí scéně vyjadřovali názory v rámci role; v diskusi se došlo k závěru, že značná část poradců hrála víc za sebe a fungovala spíš jako v 21. století než ve století šestnáctém.

- Názorové spektrum uzavírá reflexi: škálou máme vyjádřit (jednou v rolích poradců, jednou mimo role) postoj k otázce trestu smrti pro Klaudia.

- Opět Gestalt role a učitel v roli, ale s cílem posunout děj a sdělit další informace s využitím autentického textu: Angelo sděluje Isabele, že když bude jeho, její bratr bude ušetřen.

- Skupinová práce s dialogem Isabelly a Klaudia pomocí orchestrace doplněné pohybem. Jedna část skupiny vždy zpracovává repliku metodou orchestrace, druhá na ní za druhou postavu reaguje pohybem.

- Reflexe: Co jsme se o těchto postavách zatím dozvěděli.

- Vytváření tří sousoší z důležitých momentů hry, které už známe (Angelo propouští poradce, Angelo naslouchá Isabellině prosbě a Isabella se dozvídá o šanci na bratrovu záchranu).

- Dodání další informace: Do vytvořených sousoší umísťujeme postavu knížete, která zprostředkovává novou informaci - kníže neodjel, ale zůstal ve Vídni v přestrojení.

- Vývoj postav: Rekonstrukce soch knížete a Angela, jejich přemodelování ve světle nových poznatků.

- Reflexe: Co se změnilo v jejich postojích a výrazech a proč?

- Vyprávění: Angelo naplánoval tajnou schůzku za rozbřesku. Při jeho postavení ho nesmí nikdo při takové schůzce spatřit. (Poznámka: Lektori v této chvíli záměrně nezmiňují Isabellino jméno, čímž se jim podařilo zvýšit napětí.)

- Opět práce se sochami: Skupina modeluje první a poslední dotek Angelovy tajné schůzky se ženou.

- Vyprávění: Přestože Angelo věří, že žena, se kterou strávil noc, je Isabella, nepodpíše propouštěcí dekret. V té době ohlašuje kníže svůj návrat.

- Skupinová práce: Návrat k živým obrazům z předchozího dne - obraz z knížecího paláce. Jeden ze skupiny v roli Angela přednáší jeho monolog, obraz na obsah monologu reaguje pomalou proměnou, která se zastaví, pokud se Angelo ohlédne.



- Učitel v roli + Gestalt role: Kníže se ptá Isabelly, zda je ochotná odpustit Angelovi bratrovu smrt.

- Informace, že Klaudio nebyl popraven, zprostředkovaná vyprávěním.

- Učitel v roli: Kníže nabízí Isabelle sňatek (využití posledních šesti veršů hry).

- Simultánní improvizace ve dvojicích - vytváření scény, kterou Shakespeare nepsal (hledání možností jak řešit otevřený konec hry): Jeden ve dvojici je v roli Knížete, druhý Isabelly. Improvizace začíná větou, kterou Kníže osloví Isabelu: "Isabelo, vezmi si mě za muže..."

- Předvedení několika řešení.

- Závěrečná diskuse o Shakespearově hře i o stavbě dramatu a použitých konvencích.

Třetí blok - "Divising Drama"

Třetí, závěrečný blok semináře byl věnován cestě k autorskému divadlu. Vyzkoušeli jsme si tentokrát tzv. *divising theatre*, tedy typ práce, při které lektor ani účastník zpočátku nevědí, kam bude drama směřovat. Pro takové drama je důležité jeho nastartování. Tony s Warwickem k tomu použili projekci obrázku pootevřených dveří, kterou doprovázela tajemná hudba (skladba estonského skladatele Arvo Pärta *Fratres*). Nejprve nás požádali, abychom si každý sám zachytili asociace, které v nás viděné a slyšené vyvolalo, potom jsme své dojmy prodiskutovali ve dvojicích, o nejzajímavější nápady jsme se nakonec podělili s ostatními.

Po krátké diskusi o tom, jestli se dveře otvírají dovnitř nebo ven, jsme začali vytvářet scénu - pomocí lepicí pásky jsme na podlaze vyznačili pokoj, do kterého dveře vedou. Hned v dalším kroku jsme začali prostředím přepínat a konkretizovat - lektori k tomu účelu nabídli dvanáct různých zajímavých předmětů (byly mezi nimi třeba starý budík, sekera, svícen, hrací skříňka, kniha nebo meloun). Aby to nebylo tak jednoduché, dostala skupina úkol, abychom bez mluvení umístili polovinu předmětů mimo vyznačený pokoj a polovinu dovnitř,

KLAUDIO

Jest; - ale umřít, jít a nevíš kam; tak ležet v mrazném ztrnutí a hnít; ten teplý, citem čilý žití ruch být v trupel uhněten a radostný ten duch se koupat v proudech ohnivých, neb v mrazném kraji neprolomnými být ledovými žebry obklíčen; být věznem víchru neviditelných a honěn bezpoklidnou prudkostí kol země visuté; či bídnějším být nejbídnějším, které představí si mysl rozervaná, bezcílná, jak v trýzni vyjí - toť je přehrozný! Ten nejbídnější život pozemský a nejtěžší, jímž bolest, nouze, věk a žalář mohou sklíčit přírodu, jest vůči tomu ráj, čím děší smrt.

(Překlad Josef Václav Sládek)

ISABELLA

Ó znelidštělý, zrádný zbabělče! Ó lotře bezectný, - má zločin můj tě teprv uděláti člověkem? Zda by to krvesmilství nebylo, brát život z hanby vlastní sestry své? Co mám si pomyslet? - Nebesa! či naše matka otce zradila? neb taká zvrhla větev nemohla mu nikdy z jeho krve vypučet. Slyš moje pohrdání: zemři, zhyň! A kdybych měla se jen shýbnouti, bych zbavila tě tvého osudu, svou cestou šel by dále. Modlíteb mám tisíc o tvou smrt, však slůvka ne o tvoji záchranu.

(Překlad Josef Václav Sládek)

příčemž kdokoliv měl šanci uspořádání změnit, dokud nebyla celá skupina spokojena. Stejným způsobem jsme potom měli ubírat po jednom předmětu z obou prostředí. (Jak jsme se přesvědčili na vlastní kůži, použije-li se tato konvence ve velké skupině se silnými osobnostmi, může být cesta ke konsensu velmi složitá.)

Když jsme měli vytvořené prostředí, začali jsme se věnovat vytváření postav - Tony s Warwickem určili, že do prostředí budou umístěny dvě postavy, jedna dovnitř a jedna ven. Kdokoliv ze skupiny měl opět právo podle své představy postavy a jejich vzájemný postoj namodelovat, resp. přemodelovat. Pracovali jsme opět bez mluvení a opět tak dlouho, dokud nebyla celá skupina spokojená. Společným rozhodnutím jsme pak postavy rozhýbali - vytvořili jsme sekvenci čtyř pohybů, ve kterých postavy reagovaly jedna na druhou (tj. jedna

postava udělala pohyb, druhá reagovala dalším pohybem a to celé čtyřikrát). Po diskusi o konci sekvence jsme sekvenci několikrát opakovali, aby si jí všichni dobře zafixovali, neboť se měla stát společným výchozím materiálem pro všechny.

Poté jsme se rozdělili na čtyři menší skupinky. Každá dostala za úkol zopakovat vzniklou sekvenci, ale podložit ji mluveným slovem. Zbytek dne jsme ve vzniklých skupinách začali pracovat na vytváření etudy, jejíž součástí musela být původní společně vytvořená sekvence.

Poslední den semináře - středa - byl opět ve znamení samostatné práce všech čtyř skupin, která směřovala k dokončení drobných představení. Lektori nás ovšem nenechali usnout na vavřínech práce z předchozího dne a zadali nám několik konvencí, jimiž jsme museli prověřit naše příběhy. Všechny tyto konvence nám měly

posloužit k rozšíření a upřesnění našich znalostí o postavách, prostředí i příběhu. Šlo o horké křeslo, Alter Ego (vnitřní myšlenky), "effective surprise" (aha moment, tedy moment náhlého poznání) a konvenci "stěny mají uši", tedy techniku, při níž se účastníci stávají zdi místnosti a mohou za pomoci zvuků a slov popsat, co se děje či dělo uvnitř pokoje, eventuálně opakovat "zaslechnuté" dialogy či monology.

Odpoledne konečně práce vyvrcholila předvedením jednotlivých představení, které byly názornou ilustrací toho, jak různým příběhům i divadelním tvarům lze dojít z jednoho výchozího materiálu.

Na závěr nám lektori přidali na cestu k našim domovům ještě trochu teorie, jakousi paletu dalších možných konvencí využitelných například při reflexích.

Fotografie Nina Martínková

První dramaterapeutická konference

Martin Dominik Polínek

V polovině měsíce března tohoto roku se uskutečnila I. dramaterapeutická konference jako součást VI. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, kterou uspořádala katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

I. dramaterapeutická konference si vytyčila za cíl zmapovat dramaterapeutické aktivity v oblasti výcviku i praxe v České a Slovenské republice. Zároveň je tímto založena tradice každoročních konferencí věnovaných nejruznějším tématům z oblasti dramaterapie a jí příbuzných disciplín. K myšlence uspořádat konferenci zaměřenou na dramaterapii vedla organizátory skutečnost, že dramaterapie jako obor doznala v posledních letech u nás výrazný vzrůst. Její metody jsou stále častěji využívány v nejruznějších typech pracovišť v terénu a také mnohé vysoké školy zahrnují dramaterapii do svého kurikula a zabývají se výcvikem i dramaterapeutickou intervencí v praxi, což I. dramaterapeutická konference potvrdila.

Dramaterapií se zabývají mimo jiné tato pracoviště:

- katedra speciální pedagogiky při PdF Univerzity Palackého v Olomouci
 - ateliér výchovné dramatiky neslyšících Divadelní fakulty JAMU v Brně
 - Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
 - katedra léčebné pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě
 - Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích aj.
- Konferenci se podařilo zmapovat celou plejádu nejruznějších zařízení, ve kterých jsou dramaterapeutické metody více či méně uplatňovány na odborné úrovni. Jsou to například:
- ateliér Extraart - FOKUS Praha
 - terapeutická komunita Podcestný mlýn
 - Podané ruce, Brno
 - Notabene, Praha
 - Dětská psychiatrická léčebna Opařany
 - Denní centrum pro duševně nemocné Horizont, Zlín
 - SPI SPOLU, Olomouc,
 - Divadlo z pasáže, Banská Bystrica
 - Institut prevence a vzdělávání Zlín
 - ÚSP Nezamyslice aj.

Významným počinem konference bylo založení České asociace dramaterapeutů, jejímž cílem je rozvoj využívání dramaterapeutických prostředků v terapeuticko-formativní intervenci; usiluje o vytvoření dramaterapeutické mapy na území České republiky a svým působením o zkvalitňování dramaterapeutické intervence v celé její šíři. V čele asociace stanul doc. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., a byl ustanoven přípravný výbor, který vytvoří podklady pro valnou hromadu, která je plánována na březen příštího roku. Úkoly, jež si asociace předběžně vytyčila, jsou následující:

- vytvoření mapy dramaterapie v České a Slovenské republice,
- výcvik,
- garance,
- supervize,
- metodizace aj.

Konference potvrdila univerzálnost dramaterapie, kterou chápeme jako léčebně-výchovnou (nápravnou) metodu využívající prostředky divadla, vhodnou pro všechny věkové kategorie klientů s nejruznějšími specifickými potřebami.

Příspěvky, které zazněly, bychom mohli rozdělit do několika kategorií:

1. dramaterapie na vysokých školách,
2. praktické uplatňování dramaterapie,
3. dramaterapie a teatroterapie v praxi,
4. teoretická a praktická specifika dramaterapie.

V první kategorii stojí za zmínku příspěvek doc. PaedDr. Milana Valenty, Ph.D., který ozřejmil strukturu studia dramaterapie na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, dále pak příspěvek doc. PaedDr. Katariny Majzlanové, CSc., z Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, která účastníkům konference představila koncepci studia dramaterapie na Slovensku. Z aplikovaného využití dramaterapie ve výuce na vysokých školách stojí za zmínku příspěvek prof. Zoji Mikotové z JAMU v Brně, která promluvila o dramaterapeutické práci v rámci ateliéru neslyšících, a Jiřího Pokorného z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, jenž se zmínil o dramaterapii v hodinách osobnostní výchovy na Teologické fakultě.

Druhá kategorie, zaměřená na praktickou dramaterapeutickou intervenci, byla zastoupena následujícími odborníky, z nichž mnozí jsou absolventy studia dramaterapie na katedře speciální pedagogiky v Olomouci: Viktor Dočkal přednášel o dramaterapeutickém přístupu vývojových proměn, který praktikuje v rámci ateliéru Extraart - FOKUS Praha, Ing. Jan Bartošek hovořil o využívání dramaterapie pro klienty s drogovou závislostí, MgA. Stanislav Suda představil dramaterapeutickou práci v Dětské psychiatrické léčebně Opařany, Bc. Marcela Voždová přiblížila dramaterapii v Ústavu sociální péče v Nezamyslicích.

Třetí kategorie poukázala na interdisciplinárnost dramaterapie, na její využití v rámci dalších expresivních terapií, především teatroterapie, jejíž terapeutický proces spočívá v přípravě a prezentaci konkrétního divadelního představení. Příspěvky i v této oblasti dokázaly opravdu široké rozpětí, co se jednotlivých typů klientů i zařízení týče: MgA. Blanka Kolínová hovořila mimo jiné o fenoménu tzv. kliniklauna, který vychází z dramaterapie a z profese herního specialisty a uplatňuje se při zkvalitnění psychického stavu pacientů v nemocničních zařízeních. Mgr. Jan Veselý představil svou práci dramato- a teatroterapeuta v mužské věznici. Marie Schneiderová promluvila o zkušenostech s uplatňováním teatroterapie v Denním centru pro duševně nemocné Horizont ve Zlíně. Mgr. Iveta Grofková, Ph.D., představila dlouhodobý teatroterapeutický projekt pro klienty s mentálním postižením v rám-

ci občanského sdružení SPI SPOLU v Olomouci. Velmi přínosným byl také příspěvek Věrky Dubacové, režisérky Divadla z pasáže v Banské Bystrici, jehož soubor tvoří herci s mentálním postižením.

Další příspěvky se pozastavily nad nejrůznějšími aspekty dramaterapie jak v teoretické, tak i praktické rovině: Mgr. Oldřich Müller, Ph.D., z katedry speciální pedagogiky v Olomouci promluvil o některých možnostech současné české dramaterapie. Mgr. Martin Dominik Polínek z Institutu prevence a vzdělávání se ve svém příspěvku zamyslel nad spolupůsobením expresivních a verbálních psycho-terapií. Mgr. Michal Růžička z katedry speciální pedagogiky v Olomouci poukázal na význam osobnosti C. G. Junga v současné dramaterapeutické intervenci.

Z tohoto zběžného výčtu je patrné, že konference nejen ukázala široké možnosti dramaterapeutické intervence, ale také dokázala, že dramaterapie má u nás i na Slovensku velmi kvalitní teoretickou základnu.

Na druhou stranu se konference snažila též demonstrovat úzkou spjatost s praxí nejen na úrovni teoretických příspěvků. Součástí konference byl též projekt Toximoralitour, který připravila Terapeutická komunita Podcestný mlýn. Účastníci konference tak měli možnost "vniknout" do práce s drogově závislými klienty a zhlédnout divadelní představení těchto klientů pod vedením Ing. J. Bartoška a Mgr. J. Veselého. Na samý závěr konference proběhly též dva dramaterapeutické workshopy, kde měli účastníci konference možnost si zažít dramaterapeutickou lekci pod vedením zkušených dramaterapeutů působících na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Dr. O. Müller vedl workshop zaměřený na práci s tělem a pohybem v rámci dramaterapie; Mgr. M. Růžička a Mgr. M. D. Polínek vedli dramaterapeutický projekt zaměřený na prevenci šikany a násilí ve školách.

Vzhledem k tomu, že katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UP v Olomouci jako jediná vysoká škola vyučuje dramaterapii přímo jako obor, nebude od věci zmínit se o struktuře tohoto studia podrobněji.

Již sedmým rokem je na katedře realizováno specializační studium dramaterapie a herního specialisty. Toto studium bylo původně strukturováno jako dvojoborové, poslední tři léta se studuje jednooborový herní specialista a jednooborový dramaterapeut. Mnozí absolventi studia pracují jako dramaterapeuti, příp. herní specialisté v nejrůznějších zařízeních a se širokou šká-

lou klientely. Mnozí jsou s katedrou v kontaktu nadále, ať už prostřednictvím konferencí, či nejrůznějších workshopů a seminářů, které katedra často pořádá ve spolupráci s evropskými univerzitami a pracovišti, které se dramaterapií, příp. teatroterapií zabývají (např. holandská vysoká škola v Leeuwardenu, divadlo mentálně postižených herců Maatwerk z Rotterdamu aj.).

Druhým rokem probíhá jednooborové neučitelské bakalářské studium speciální pedagogiky se zaměřením na dramaterapii, na které navazuje studium magisterské. V rámci kurikula tohoto studia studenti mimo jiné vytvořili vlastní divadelní soubor Drát a připravili divadelní projekt na námět tří povídek, které po odborné dramaturgické průpravě sami zdramatizovali a zrežisovali. Toto představení pak bylo hráno v divadelním sále Univerzity Palackého a ještě v dalších městech pro veřejnost. Velký důraz je kladen mimo odbornou teoretickou přípravu studentů na sepětí s praxí. Katedra spolupracuje s nejrůznějšími pracovišti, kam posílá studenty na naslechové i dlouhodobé praxe. Tento kontakt by měla v budoucnu též zkvalitnit činnost České asociace dramaterapeutů.

Dramaterapie je také již sedmým rokem součástí kurikula přípravy všech speciálních pedagogů. Výuku dramaterapie zajišťují odborníci z katedry speciální pedagogiky nejen na Pedagogické fakultě, ale i na Lékařské fakultě Univerzity Palackého a v rámci mezinárodních dohod i v zahraničí (Polytechnic Institution Hameelinaa ve Finsku, Univerzity of Helsinky ve Finsku; v Holandsku pak University of Groningen a Christelijke Hogeschool Leeuwarden). Dále je připravována spolupráce s VOŠ pedagogickou v Kroměříži.

Mimo dramaterapii jsou na katedře vyučovány další expresivní terapie (arteterapie, muzikoterapie, poetoterapie).

Na katedře bylo zřízeno terapeuticko-edukační centrum, které je uzpůsobeno pro výuku dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie. Toto centrum slouží též studentům pro přípravu divadelních her, probíhají zde nejrůznější výše zmiňované workshopy a je též využíváno přímo pro práci s nejrůznějšími klienty.

Na závěr tedy můžeme konstatovat, že dramaterapie jako obor má velmi dobrou jak teoretickou, tak i praktickou základnu a perspektiva rozvíjení této ve světě běžně využívané terapeutické metody je uspokojivá.

Pozn.: Úplné znění všech příspěvků konference bude možno nalézt v připravovaném sborníku, který bude vydán Univerzitou Palackého v Olomouci

Jak se učí dramatická výchova podle Evy Machkové?

aneb Klíčová učebnice dramatické výchovy

Roman Černík



V současné době se v souvislosti s proměnou české školy opět otevírá možnost pro razantnější vstup dramatické výchovy do řádných programů českých základních a středních škol. Devadesátá léta jako by rozorávala nehostinnou půdu zatuhlého systému školství a dramatická výchova byla u toho. V řadě nejrůznějších kurzů, seminářů, workshopů a posléze i různých forem kvalifikačního studia se zájemci seznamovali s možnostmi školního dramatu. Uplynulé desetiletí bylo také velkou diskusí o cílech a metodách, formách i samotném smyslu dramatické výchovy jako oboru. Tato diskuse byla podpořena i obrovskými publikacemi. Autorkou těch nejvýznamnějších a mezi "aktivisty drama hnutí" nerozšířenějších je docentka pražské DAMU Eva Machková. Práce Evy Machkové jako teoretická červená nit mapují zrod i proměny dramatické výchovy jako samostatného oboru estetické výchovy v České republice. Není proto divu, že právě Eva

Machková doplňuje svou nejsoučasnější knihou poslední dosud prázdné místo v české bibliografii dramatické výchovy vydáním oborové didaktiky.

"Učitelé, kteří přemýšlejí o svých vyučovacích metodách a postupech, jsou lepšími odborníky než ti, kteří tak nečiní." Ne náhodou si Eva Machková vybírá jako motto své nové publikace tento citát pedagoga Marvinina Pasche. Jako by jím předznamenávala smysl svého textu a jeho významné postavení v české literatuře o dramatické výchově. Didaktikou dramatické výchovy jasně a zřetelně končí Eva Machková obdivnou, okouzující etapu zrodu oboru, protože začíná etapa nová - etapa řádného školního předmětu estetické výchovy - dramatická výchova. Vysokoškolská učebnice vydaná katedrou výchovné dramatiky na pražské DAMU na sklonku roku 2004 proto metodicky přehledně a věcně shrnuje dosavadní práce samotné autorky, systematicky využívá výsledků rozvoje oboru nejen za uplynulé desetiletí. Autorka na stránkách své nové práce promyšleně s ohledem na cílové zaměření pracuje s odkazy na aktuální oborovou i širší pedagogickou, teatrologickou a filozofickou literaturu.

Klíčovými kapitolami dvousetstránkového textu jsou bezesporu kapitoly pojmenovávající základní principy a cíle dramatické výchovy (kapitoly 1. Principy dramatické výchovy, 2. Plánování a stanovení cílů), ve kterých autorka vřazuje dramatickou výchovu do současného pedagogického kontextu (personalistické a sociální pojetí učení podle Y. Bertranda - R. Č.). V souvislosti s tím autorka nabízí výklad klíčových pojmů požívaných ve slovníku dramatické výchovy - hra, improvizace, tvořivost, partnerství apod. Protože jde o učebnici - viz titul publikace: Jak se učí dramatická výchova - nabízí autorka

čtenářům vždy více pohledů formulovaných nejen v českém prostředí, ale cíleně se opírá i o zahraniční autory (John Somers, Gavin Bolton, Jonothan Neelands a další). Důležitou součástí každé kapitoly je také nabídka konkrétních důkazů z praxe - Eva Machková představuje ověřené projekty domácích autorů (např. Radek Marušák, Irina Ulrychová), velmi často svých vlastních studentů. Tyto příklady mohou být také dalším potvrzením již etablovaného, vnitřně členitého a živě bujícího oboru. Právě ve výkladu klíčových didaktických kategorií - cíle, metody, formy - se ukazuje, jakou cestu obor i díky samotné Evě Machkové (ale také např. Josefu Valentovi) urazil. V současné době už poctivě a tvořivě pracující učitel dramatu může opírat svou práci o teoreticky zpracovanou pedagogickou realitu a na rozdíl od nadšence, až trochu podivína, jak bývají učitelé dramatu stále ještě svými kolegy viděni, se může projevovat jako pedagogický (případně i umělecký) profesionál, spolutvůrce oboru s velmi současným pojetím pedagogické práce. Záměrně používám slovo může, protože kvalitní didaktika je jen základem pro vlastní poctivou práci učitele v terénu. Takovou bohatě strukturovanou nabídku s teoretickou oporou nabízí například představení úspěšné technologie strukturovaného dramatu (kap. 5. Metody).

Důležitá část didaktiky dramatické výchovy Evy Machkové je kapitola věnovaná školnímu divadlu nebo divadlu s dětmi a mladými lidmi (kapitola 6. Divadelní práce s dětmi a mládeží a problematika veřejného vystupování). Tady se dostává čtenářům dosud nedostatkové opory, právě tady je bohužel dosud onoho nadšeneckého naivismu mezi učiteli a vedoucími kroužků nejvíce. Eva Machková i na základě bohatých profesních a životních zkuše-

ností s dětským divadlem nabízí základní metodiku pro divadelní práci s dětmi. Autorka pojmenovala klíčové zisky (pedagogické cíle - RČ) možné práce na divadelním tvaru s dětmi, ale upozorňuje na problémové okamžiky této práce. Jako podstatnou část pro vedoucí dětských divadelních souborů vnímám podkapitolu psychologie dětského jevištního projevu: *"Zásadním problémem dětského divadla je rozdíl mezi dětským hráčstvím a uměleckým herectvím."* (s. 168) V této části didaktické učebnice se čtenáři také dostává základního poučení o režii v dětském divadle, o jevištním prostoru a samozřejmě o dramaturgii dětského a mladého divadla. Protože dramaturgii dětského divadla a práci s literárními náměty se Eva Machková věnuje cíleně a dlouhodobě, právě v této části se čtenářům otevírá fundovaný pohled na otázky výběru látky pro představení, jeho dramaturgických úprav směrem k potřebám a možnostem aktérů. Ještě jednu důležitou poznámku považuji za nutnou, Eva

Machková nabízí pedagogické zdůvodnění (cíle procesu a cílové kompetence účastníků) divadelní práce s dětmi, to je v českém prostředí zatím nepříliš teoreticky frekventované téma.

Jak je zřetelné z mých předchozích řádek, považuji aktuální text Evy Machkové za jeden z klíčových pro současnou českou dramatickou výchovu. Jednu věc však ve vztahu k současným možnostem dramatické výchovy (možnost samostatného předmětu ve školních programech) trochu postrádám. V kapitole týkající se obsahu dramatické výchovy jsou s převahou prezentována témata osobnostně sociální, jako by byl předmět dramatické výchovy výhradně zaměřený na rozvoj lidských kompetencí žáků. Tyto obsahové položky zastiňují zcela jistě náležitou oborovou stránku obsahu samostatného esteticko-výchovného předmětu dramatická výchova - tedy základní poučení (a v dramatické výchově to doufám nepůjde bez praktického činění) o teorii a historii divadla. Ale protože je před námi nová etapa teoretic-

ké práce v oboru, určitě se i tohoto doplnění v dohledné době dočkáme.

Samozřejmě se ani dnes nedá čekat, že v úvodu představené otevřené dveře, jimiž může dramatická výchova do české školy v současnosti vstupovat, budou nějakou samospásou a pedagogickým rájem, v němž všichni budou školní drama velebit a s otevřenou náručí zvat. Bude záležet na skutečné a v praxi i teoretických diskusích prokazované profesionalitě. Učitel bude muset umět napsat svůj program, obhájit jej, realizovat a také vyhodnocovat. Učitelé dramatické výchovy díky publikaci *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy* Evy Machkové dostali k takové výbavě důležitou pomůcku.

Eva Machková: Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy. Odp. red. Jaroslav Provazník. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. Praha 2004. ISBN 80-7331-021-X

Bude běžné dojít v dramatické výchově ve škole až k inscenaci?

Soňa Kořátková

Silva Macková, autorka komplexně pojaté publikace *Dramatická výchova*, je významná osobnost, která soustředěně odborně etabloje moderní pojetí oboru dramatická výchova do našeho edukačního prostředí. Má přes dvacet let zkušeností s dramatickým a inscenačním procesem v práci s dětmi/studenty a s vedením divadelního souboru. Publikovala v této oblasti (i ve spolupráci s Danou Svozilovou) a je spoluautorkou kapitoly *Dramatická výchova* v RVP pro základní vzdělávání a *Dramatický obor* v RVP pro gymnaziální vzdělávání. Vyučuje v ateliéru dramatické výchovy na Divadelní fakultě JAMU před-

měty změřené na didaktiku, teorii a historii dramatické výchovy, dramatický a inscenační proces, autorskou inscenaci a praxi studentů.

Na otázku v názvu této recenze můžeme hledat odpověď i možnosti realizace v textu publikace, kterou si následně dovolím přiblížit.

Je rozhodnuto: dramatická výchova má své nejbližší příbuzné v dramatickém umění a divadle

Už od prvního nahlédnutí do knihy Silvy Mackové si musíme říci: Přišlo to, co přijít muselo. Autorka se zásadním způsobem

od počátku zaměřuje na do určité míry opomenuté kořeny oboru dramatická výchova a těmi jsou dramatické umění a divadlo. Kritikou hned v úvodu také prochází orientace na používání dramatické výchovy (dále DV) jako aktivizační metody ve výuce jiných předmětů. Její výhrady v tomto smyslu jsou i pochopitelné a nebezpečí z rozměňování a zjednodušování budované prestiže tohoto oboru bychom měli brát vážně. Pedagogika, a didaktika především, si budou muset aktivizující metody hledat, metody DV je mohou inspirovat, ale DV jako taková z toho nevzejde.

První část úvodní kapitoly obsahuje různé směry deskripce vývoje dramatické výchovy. Jsou vyslovovány zpochybňující a nesouhlasné názory na některé již ustálené stavební kameny tohoto oboru (např. na dominantní cíl v osobnostní a sociální výchově). Autorčiny formulace mají v sobě filozoficky orientovaný podtext (pochybnost, hledání, možná řešení).

Myslím si, že na podobné úvahy, kvalitativní posuny a změny je ten správný čas. Dramatická výchova prošla velmi aktivním a efektivním rozvojem jako málokterý (snad žádný) humanitní obor. Není v žádném případě na počátku ani nepohlíží z povzdálí na změny v současné škole. Má svoje teoretické zakotvení, které je samozřejmě nutné dále precizovat, má svoji praxi zakotvenou na jednotlivých stupních škol, i když zatím zlehka, má vzdělávací instituce pro učitele - pregraduální i ve formě dalšího vzdělávání učitelů (v tomto posledním případě aktivněji a strukturovaněji uspořádané než většina dávno zakotvených oborů).

Je tedy ten správný čas dále DV obhacovat. Od počátku je zřejmé, že se o to autorka bude snažit hned v několika rovinách, jejichž těžiště je v dramatickém a inscenačním procesu, a těm je také věnována podstatná část publikace. Obsah DV v nejobecnější rovině strukturuje autorka jako: učit umění - učit uměním - učit o umění.

K základním předpokladům dramatického jednání (s. 15), a ty jsou uvedeny jako psychosomatické, herní a sociálně komunikační dovednosti, bych já osobně ještě přidala schopnost vnímat, přijímat a vytvářet symboliku. Být tímto procesem uspokojován a hledat způsob pro jeho srozumitelné sdělování a předávání druhým.

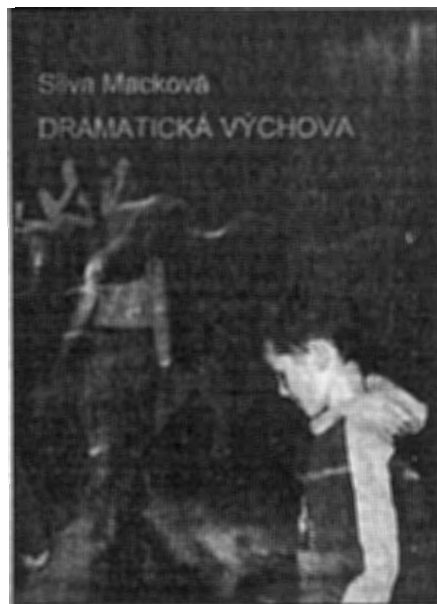
Závěr první kapitoly se věnuje kompetencím, ale ne v konkrétnější podobě. Zatím zde není bližší vymezení okruhů kompetencí, které DV umožní založit, utvořit nebo je rozvinout. Tomu je věnována soustředěná pozornost průběžně vždy v závěru jednotlivých subkapitol. Jako zásadnější problém na mě ale působí záměna, respektive překrytí pojmů cíl a kompetence.

Jak je to s integrací východisek pro dramatickou výchovu?

Kapitola II se soustředila na základní tři východiska DV - psychologické, divadelní a pedagogické. Část psychologická se zaměřuje na vybrané kategorie: zkušenost, představivost, fantazii, imaginaci a v lidské psychice je to chování, prožívání a osobnost. Autorka sama uvádí, že výběr

psychologických kategorií je zúžen na ty, které se blíže vztahují k procesům v DV. Je možné postrádat kategorii myšlení s procesem rozhodování a volby? Nebo zahrnutí psychologických disciplín, jako je sociální (příp. pedagogická) psychologie? Má smysl se více zaměřit na velmi nosnou oblast, jakou je pro všechny dramatické procesy interakce? To jsou otázky, které se v souvislosti s uvedeným nabízejí.

Jako čtenář jsem postrádala v tabulkách na s. 22 nějakým způsobem označený např. "výchozí stimul" (podnět), kterým se iniciuje proces učení v dramatickém oboru. Myslím si, že ten je pro jeho fungování nezbytný a ve srovnání s jinými formami učení specifický. Např. zkušenost nabytá v dosavadním životě se mi vybavuje s různými průvodními psychickými stavy, teprve když expoziční rovina motivace



(výchozí stimul) osloví moji zkušenost s danou situací. Např. s konfliktem, tajemstvím, strachem, nedorozuměním. Uvedu velmi jednoduchý příklad: Děti ve skupinách se mají improvizovaně domluvit tehdy, když si každý člen vytvoří vlastní řeč. Nebo: Všichni se ve tmě budou snažit dostat z místnosti, aniž skupinu hlukem prozradí. To a samozřejmě složitější stimuly by měly dovolit vybavit individuální zkušenost s pocity při ztížené domluvě, se soustředěním a odhadem neverbálních projevů při komunikaci nebo s napětím ze tmy a pohybu za těchto okolností apod. S těmito specifickými stimuly právě pracuje DV. (Autorka se touto problematikou zabývá až na s. 93 v "metodách navození situace" a je otázkou, zda by kategorie

výchozího stimulu neměla být pro komplexnější pojetí zmíněna již v tabulce na s. 22.)

Další tabulky v kapitole II. 2, které obsahují členění dramatický, inscenační a divadelní proces, jsou obecně srozumitelné i proto, že jsou v textu blíže vysvětleny. Celá tato kapitola je logicky strukturována. Zabývá se detailně dramatickým procesem - jednáním, situací, rolí, postavou, charakterem a konfliktem.

Pedagogická východiska jsou složitější, no vždyť je to věda...

V pedagogických východiscích dramatické výchovy nalezneme pojetí kognitivistické, humanistické a sociální, která jsou uváděna v určitém bližším vztahu s charakterem DV. Dostávám se zde ale k velmi diskutabilnímu pojednání pedagogických (didaktických) souvislostí znázorněných v ose: obsah → metoda → cíl. Proč diskutabilní? Cíl je totiž významně prioritní kategorií spouštějící pedagogický proces. Učitel (i v DV) by měl mít cíl, kterého chce u žáků dosáhnout (např. prostřednictvím dramatického jednání) v didaktické linii na prvním místě. Tím se odlišuje od intuitivního jednání, které spočívá v tom, že zvolím nějaký obsah a metody - a ono se uvidí, jaký to přinese užitek. Učitel tedy má představu cíle, co chce u žáků dosáhnout (jaké konkrétní změny, dovednosti, zkušenosti, vědomostí apod.) a volí obsah a metody a jimi se pokusí cíle dosáhnout. Výsledkem tohoto procesu je následná evaluace cíle např. prostřednictvím pedagogické reflexe ve vnitřním sebereflektivním procesu učitele nebo prostřednictvím navozené reflexe u žáků, jejich znovunahlédnutí do zrealizovaného procesu. Při tomto didaktickém postupu může mít cíl orientaci pedagogickou, tj. např. naučit děti dohodnout se a pracovat ve skupině a tím je směřovat k vytváření kompetence kooperovat. Vedle toho může být cíl orientovaný na dramatický proces, např. vyjádřit skupinový konsensus určitou dramatickou akcí (improvizací, výrazovým sousoším apod.). V případě dramatického cíle se může jednat o kompetenci nalézt dramatický tvar (vyjádření) pro zvolenou a dohodnutou situaci nebo jednat v intencích dramatické situace v souhře s druhými a podobně.

Zkráceně řečeno. Cíl je výchozí kategorie, učitel má vědět, na co zacílil své působení a prostřednictvím čeho toho chce dosáhnout. Na konci procesu evaluuje, co se podařilo, a vede vnitřní či vnější dialog proč ano a proč ne a co dál. Zjišťuje, jak se žáci blíží k získání určité kompetence.

V této kapitole se ale můžeme o různých druzích cílů dozvědět víc, stejně jako o obsahu, metodách a formě. Jako základní didaktické termíny autorka uvádí např. vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje, zájmy, návyky, ale vysvětluje je prostřednictvím psychologické terminologie (Hartlův Psychologický slovník). Já osobně bych se ale za směřování pedagogické a psychologické terminologie určitě nepřimlouvala.

Je to o talentu, a o čem dalším?

Třetí kapitola "Základní předpoklady dramatického jednání" má čtyři části: psychosomatické, herní, sociálně komunikační dovednosti a vnější podmínky dramatického jednání. Nacházíme zde blíže určené psychosomatické dovednosti (nebo také schopnosti?) - dech, hlas, mluva, pohyb a spolu s reflexí a sebe-reflexí jsou stručně stanoveny konkrétní kompetence, kterých by měl žák na konci ZŠ dosáhnout. Všechny tři části této kapitoly jsou logicky a srovnatelně strukturovány, což umožňuje dobrou orientaci. Herní dovednosti jsou přiblíženy jako základní předpoklad dramatického jednání, kdy jsou volně rozehrávány situace, pro které jsou dána jen volná pravidla a průběh zcela závisí na samotných účastnících. Pojmem hra je označena jakákoliv činnost založená na pravidlech (dohodě se spoluhráči), spontánním jednáním a na řešení problému, který z herní situace vyplývá.

Základní principy herního jednání jsou: přijetí a dodržování pravidel; přijetí a udržení herní role, herní postavy (jevištní postavy); pojetí herní situace jako řešení problému; zaměření herního (jevištního) jednání k vyřešení problému; vytváření struktury herního jednání. Jednotlivě uvedené principy jsou detailně rozpracovány a dovedeny až do podoby kompetencí. Obdobně jsou zpracovány sociálně komunikační dovednosti (komunikace a kooperace) a vnější podmínky dramatického jednání, kterými jsou myšleny především podmínky, které nabízí a vytváří učitel (hra, souhlas-nesouhlas, skupinové směřování, fyzické jednání).

Dramaticky se přirostává

V dramatickém procesu jsou rozlišeny tři základní etapy: nastolení herní situace, jednání v herní situaci a reflexe a hodnocení. Je zde zahrnuta a vysvětlena celá řada termínů užívaných běžněji nebo intuitivně a vágně. Autorka si na pomoc bere vlastní bohaté zkušenosti, psychologické vysvětlení a zahraniční prameny. Můžeme se přínosně orientovat v termínech: pre-

text, tematizace, symbolizace. Zpracování je opět dotaženo až k tomu, kdy se učitel s těmito procesy setkává. Velmi přínosná oblast. Grafické znázornění zde pomáhá lepší orientaci a pochopení.

Role a postava jsou další témata detailně prověřovaná a bylo by zajímavé o nich diskutovat v otevřené rovině kolokvia odborníků z oboru dramatické výchovy a herectví. Analyzovat společné a rozdílné u těchto významných dramatických atributů ve vztahu k hereckému aktérovi (v dětské inscenaci) a k žákovi.

V obsahu kapitoly "Vedení herního jednání" se autorka úžeji zajímá o termíny boční vedení a učitel v roli a nabízí z jejího pohledu výstižnější ekvivalent: vnější vedení a vnitřní vedení. Na základě její argumentace se k druhé verzi také přikláním. Dovolím si převzít závěrečné doporučení pro vedení herního jednání. "Je nutné se vyvarovat nejen hodnotících formulací, ale i návodů 'jak', tedy jak mají žáci něco udělat... Považujeme herní jednání za svobodný prostor pro spontánní jednání, experiment, hledání nových neobvyklých řešení. Je nutné nenarušovat tuto atmosféru ani návody, ani hodnocením toho, co žáci udělali. Hodnocení, reflexe herního jednání je ovšem důležitou součástí celého procesu. Může ovšem nastat až po jeho skončení, nikoliv v jeho průběhu."

Na závěr celé této kapitoly jsou vysloveny kompetence pro dramatický proces (herní jednání).

Následuje "špica" oboru

Nejrozsáhlejší kapitola "Proces inscenační tvorby" je nejspíše oblast, kterou bude většina učitelů DV nucena dostudovat, aby se obor mohl završit touto uměleckou kategorií i ve školních poměrech.

Na 80 stranách je v pěti subkapitolách analyzována inscenační tvorba, která má podle autorky dva, respektive tři odlišné procesy: tvorbu jevištního tvaru, proces herecké tvorby a předvedení inscenace divákům. Dramatický proces, o kterém pojednává předchozí kapitola, tvoří ve své podstatě jednání v herní situaci. Tento proces může fungovat samostatně a jeho výsledkem je nová zkušenost, dovednosti apod. Může se ale také stát součástí procesu inscenační tvorby. Je také zřetelně rozlišeno herní a jevištní jednání, přičemž první z nich je určeno "dovnitř skupiny" k získání zkušeností a druhé "ven" jako sdělení divákům.

Jevištní jednání (V. 1) má těžiště v přiblížení a eliminaci dvou základních principů tohoto procesu a tím je herní a jevištní jednání a v rozlišení herního jednání a im-

provizace. Autorka určuje improvizaci místo (zkráceně řečeno) metody prověřování a konkretizace inscenačních záměrů a návrhů. Např. starší žáci mohou sklouznout k slovním debatám. V dramatickém směřování je ale účelné, aby své návrhy ihned zkoušeli, dávali jim podobu, eliminovali je a pracovali na nich.

Inscenační tvorba má zásadní východisko v impulzu, námětu. Na počátku inscenační tvorby může stát námět nebo námět vznikne v průběhu herního jednání. Herní jednání, jak uvádí autorka, může a nemusí stát na počátku procesu inscenační tvorby. Námět a téma jsou další kategorie, které jsou odborně precizovány a vymezovány. Tato pasáž nás vede stejně jako většina ostatních k zodpovědnému uvažování nad procesem, kterému pomáháme se svými žáky/studenty na světě. Autorka ve vztahu k tematizaci a symbolizaci v inscenační tvorbě uvádí: "Nejenže formulujeme téma jako východisko pro inscenační práci, ale neustále se k němu vracíme a ptáme se, zda to, co jsme vytvořili, skutečně zvolené téma sděluje. Pojmenováváme znovu téma jevištní situace, kterou jsme vytvořili a sledujeme, jak se vztahuje k původnímu tématu. Tedy zda jsme dokázali vyjádřit (symbolizovat) téma jevištním jednáním."

Základní principy jevištního jednání jsou opět stěžejní částí skript. Obsahují velmi zásadní stavební kameny inscenačního procesu. Zásadním principem je realizace jevištního jednání určeného divákovi. "Je to proměna podstatná a klade si za cíl zcela jiné nároky na sdělnost a čitelnost jednání..." Dalšími principy jsou navození/nabídnutí fikce a její přijetí. "Celá tato událost je druhem spikleneckví mezi pozorujícími a pozorovanými. Znamená to uvěřit imaginárním světům, které jsou vytvářeny a prezentovány." Dále jsou zde polarizovány některé zásadní roviny jevištních procesů: pravdivost - pravděpodobnost, stav - proces, obecné - konkrétní, chtění - protichůbní, a to proto, aby se mohlo prohlédnout jednak, co je v těchto krajních pozicích, ale i to, co naplňuje prostor mezi nimi. Je zpracovávána také typová postava, kterou mohou zvládnout žáci. Autorka nepovažuje jejich omezené možnosti vyjádřit postavu na základě znaku a jednoduché charakteristiky za handicap.

Řešení problému je další zásadní dramatická kategorie. "Zatímco v herním jednání neusilujeme nutně o vznik konfliktu a jeho řešení, pro jednání jevištní je konflikt a jeho řešení tím, čím je dosahováno dramatického napětí a situace se tak stává situací dramatickou a pro diváka zají-

mavou... Není to usilování o konflikt za každou cenu..., konflikt může být přítomen v samé podstatě situace." S problémem/konfliktem souvisí vizualizace, verbalizace, zaměření (tj. schopnost sledovat ohnisko dění) a směřování k vyřešení problému. Umět ukončovat situaci a vyřešit problém/konflikt může být právě tím přesahelem do běžných životních situací, a proto je mu třeba věnovat dostatečnou pozornost.

Struktura jevištního jednání je uváděna ve více variantách od jednoduchých (tj. složení otevřených situací a závěrečné uzavřeně), což jsou jednoduché literární příběhy, kde je struktura daná a hledáme její dramatickou podobu, po složitější strukturu, kterou přináší vlastní náměty s vystavěním dramatického příběhu. Jinou strukturu pak přináší práce s úryvky dramatu a s nezbytným zakončením do dramatického příběhu jako celku.

Zajímavý je také kritický přístup k termínu *strukturované drama*. Je zde vysvětlován jako postupné vytváření dramatického příběhu, který není předem koncipován (podle C. O' Neillové - viz *Drama Worlds*).

Struktura v procesu inscenační tvorby je chápána jako "půdorys" jednání - scénář a konkrétní jevištní jednání je tvar. Reflexe a hodnocení inscenační tvorby má svá specifika oproti dramatickému procesu především v oblasti sebereflexe v tom, že je zde zásadně reflektováno jednání za postavu. Učitel má příležitost reflektovat průběh a pojmenovávat společné úsilí a tvorbu. V závěru této subkapitoly je v jákémisi desateru přiblížen proces inscenační tvorby, z něhož vybírám:

- Proces inscenace v dramatické výchově má zohledňovat potřeby skupiny, potřeby předlohy.
- Zahrnuje prolínání herecké a inscenační tvorby a specifické postavení učitele jako divadelního tvůrce.
- Významnou oblastí je téma, které skupinu zajímá, a následná tematizace a symbolizace ve vztahu k podmínkám a k nalezení vhodného námětu.
- Dalšími klíčovými oblastmi inscenační tvorby je kompozice, dramaturgicko-režijní koncepce, scénografie a hudba.
- Komunikace s diváky je v inscenační tvorbě nezbytná, je to kvalitativní zpětná vazba.

Divadelní tvar i ve formě improvizace, který nedospěl k prezentaci, k nabídnutí výsledků práce publiku nemá inscenační proces dokončený. "Chybí mu zpětná vazba, která by potvrdila nebo zpochybnila to, na čem skupina pracovala..." Kdo může

být divákem? Skupina spolužáků nebo "nezasvěcení" - divácká veřejnost. Způsob předávání inscenačního tvaru, míra oslovení a zapojení publika není vedlejší a nahodilá záležitost, ale je součástí záměru divadelního tvůrce.

Z procesu tvorby a prezentace divadelní inscenace jsou v závěru této kapitoly opět vysloveny kompetence, ke kterým by měl žák na konci základní školy dospět. Vybírám některé z nich:

- žák je schopen vystupovat v divadelním představení pro širší veřejnost;
- dokáže se podílet na dramaturgické a dramaturgicko-režijní přípravě inscenace;
- pod vedením se dokáže aktivně podílet na vytvoření scénáře;
- dokáže pracovat s dramatickým textem a vytvářet na jeho základě jednání postav v dramatické situaci;
- je schopen vytvářet typové postavy s prohloubenou charakteristikou a přirozeně za ně jednat;
- ze sebereflexe a širší reflexe vyvozuje závěry pro další tvůrčí změny;
- je schopen dokončovat práci a veřejně prezentovat její výsledek.

Učení o umění

V poslední, šesté kapitole se autorka zaměřila na poslední stavební kámen přínosu dramatické výchovy, a tím je učení o umění. Tato kapitola naznačila oblasti, které toto umožňují, a těmi jsou teorie dramatického umění, dějiny divadla, vnímání a reflexe divadelního díla, prožívání netradičních divadelních představení v roli diváka, např. participační divadlo, divadlo forum. Výslednou rovinou kompetencí vzešlých z vnímání a reflektování divadla jsou např.:

- obohatit kognitivní složky, které se váží k vědomostem z oblasti teorie a dějin divadla;
- znát některé výrazné etapy a typy divadla;
- pojmenovat hlavní/vedlejší témata dramatického díla s charakterizací hlavních postav;
- poznat a rozlišovat ve své dramatické práci i ve zhlédnutém divadle základní prvky dramatu;
- poznávat základní dramatické i hudební žánry s jejich hlavními znaky a pod.

Shrnutí

Autorka nám ve své publikaci předkládá svůj pohled na komplexní pojetí dramatické výchovy. I když na počátku i v závěru upozorňuje, že práce má přispět ke kvalitní realizaci dramatické výchovy v rámci

výchovných vzdělávacích programech a ve školních programech, splnila nejen tento cíl, ale významně jej posunula o celostní pohled na tento obor a ještě více, s maximální erudicí se zhostila zpracování třech stěžejních kapitol (III.-V.).

V psychologických a pedagogických východiscích naznačila směr jejich analyzování ve vztahu k oboru DV a ten může být přínosným zdrojem odborných polemik. Pro RVP a školní programy DV je nezbytné nalézt konsensus pro to, kde se nachází v učitelské práci cíl a čím je výstupní kompetence (nebo její část), kterou pracovníce můžeme označit jako produkt pedagogických cílů spolu s adekvátní volbou obsahu a metod. Ty jsou vybírány podle daných podmínek a ve vztahu k cíli a obsahu. Pedagogická a psychologická součást působení na žáka prostřednictvím dramatické výchovy má také svoji neopominutelnou rovinu, a tou je osobnostní a sociální rozvoj žáka. I v této předkládané publikaci má tato cílová rovina DV své místo, i když blíže nezdůrazňované. Nejspělo by DV jako celku, kdyby její jedna nebo druhá cílová oblast (OSV nebo dramatický a inscenační proces) byla povýšena a druhá diskreditována. Rovnováha je nejtěžší, ale ideální stav. Také u W. Wardové a G. B. Siksové nalézáme rovnocenně vedle sebe cílové roviny zaměřené na rozvoj v oblasti OSV a v oblasti dramatické. Inscenační proces je špičkou pyramidy, ale to neznamená, že je nedosažitelný. Je ho třeba hlouběji akceptovat a učitele pro něj vybavit, protože neoddiskutovatelně k DV patří.

Myslím, že doba dalšího prohlubování tohoto oboru nazrála. Jsou již postaveny určité pilíře (v teorii i v praxi) a můžeme se tedy systémově posunout k inscenačnímu procesu a divadelnímu tvaru v podmínkách výchovy. Právě skriptu Silvy Mackové nám pomáhají nacházet společné a rozdílné v dramatickém a inscenačním procesu. Logické a strukturované uspořádání textu to velmi dobře umožňuje. Text je náročný, ale vede k přemýšlení a k porozumění dalším možnostem a podnětům. Autorka zvolila velmi zodpovědný přístup i v tom smyslu, že v citlivé míře uvádí příklady z praxe, které pomáhají teorii pochopit a vhodně ji ilustrovat.

Předkládaná práce by měla být plně dostupná jak studentům, tak učitelům a lektorům dramatického oboru.

Silva Macková: *Dramatická výchova. JAMU, Brno 2004. 209 str.*

Cenný příspěvek k historii dramatiky pro děti a dětského divadla

Jaroslav Provazník

V roce 2004 se konalo už počtyřicáté sympozium k problematice 19. století (pořádalo ho v Plzni Ústav pro českou literaturu AV ČR ve spolupráci s Archivem města Plzně ve dnech 4.-6. března 2004). Jeho tématem bylo tentokrát *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století*. Sborník příspěvků, které byly pro sympozium připraveny, vydal pod stejnojmenným názvem téhož roku Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Věra Brožová, jejímž zájmem je především literatura 19. století, je pravidelným účastníkem těchto sympozií (např. v roce 2002 připravila pro plzeňské sympozium stať "Karafiátovi Broučci a realisté", která vyšla o rok později ve sborníku *Bůh a bohové. Církev, náboženství a spiritualita v českém 19. století*). K tématu 24. ročníku sympozia - vzdělání a osvěta - přispěla studií, v níž soustředila pozornost na edici dětských divadelních her Divadelní ochotníček, která vycházela v letech 1871-1912.

Studie Věry Brožové je ojedinělým příspěvkem, který rozšiřuje a prohlubuje zatím několik málo obrysových prací o historii dramatiky pro děti a dětského divadla z pera Evy Machkové (*Dramatika pro děti*, KKS, Ústí nad Labem 1983, *Mezi skutečností a snem*, KDPM, Ostrava 1988, a "Tendence dětského a školního divadla do roku 1945", in Vítězslava Šrámková a kol.: *Cesty českého amatérského divadla*, IPOS-ARTAMA, Praha 1998) a Draho-míry Čeporanové (*Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky. Výběr z kritik od druhé poloviny šedesátých let 19. stol. do r. 1945*, ÚKVČ, ed. Knihovnička Divadelní výchovy, sv. 6, Praha 1972). Je pravda, že v mapování historie dětského divadla v posledních letech vydatně pomáhají některé monografické diplomové práce posluchačů katedry výchovné dramatiky DAMU věnované osobnostem moderní české dramatické výchovy (Monika Homolová: *Význam práce Miloslava Dismana pro dramatickou výchovu*, 1998, Hana Kresová: *Autorská a inscenační práce Milady Mašátové*, 1998, Adéla Pellarová: *Cesty Josefa Mlejinka k tvořivé divadelní*

práci s dětmi, 1998, Lucie Nosková: *Osobnost Hany Budínské a její přínos pro dramatickou výchovu*, 2000, Daniela Kolářová: *Květa a Jaromír Sypalovi - kde, kdy, jak a s kým*, 2001, Taťána Reková: *Eva Polzerová mezi dramatickou a pohybovou výchovou*, 2002, Magdaléna Strejčková: *Věra Pánková*, 2002, Darina Heráková: *Jindra Delongová, PIRKO a dramatická výchova*, 2004, Eva Ichová: *Jiří Oudes a jeho přínos pro dramatickou výchovu*, 2005). Ale to vše jsou jen začátky, shromažďování a utřídování materiálu. Vlastní práce na "obdělávání" pole historie dramatické výchovy je teprve před námi. Proto je třeba každou seriózní sondu do minulosti dramatické výchovy přivítat.

Věra Brožová se ponořila do těch nejhlubších vrstev českého dětského divadla. Cenné na její práci je především to, že jde k pramenům, že zkoumá konkrétní texty. Po stručném uvedení do situace dětské dramatiky a dětského divadla v preromantické fázi českého obrození, rozhodujícím způsobem ovlivňované tvorbou zakladatele německé literatury pro děti Ch. F. Weisseho (Věra Brožová tady zmiňuje historickou hru Jana Rulíka *Vlastenský mladý rekruta*, nepominutelnou činnost Matěje Josefa Sychry, weisseovskou veselohru *Mlsný Vašíček* Jana Václava Rozuma, ale také činnost Věnceslava Maříka, který začal v Jindřichově Hradci v polovině 19. století vydávat překladovou edici pod názvem *Weissova Divadla pro děti*) a po připomenutí zásadní proměny ve vnímání divadla hraného dětmi, k níž došlo se vstupem dětských produkcí na prkna Prozatímního divadla a do ochotnického života koncem 60. let 19. století, se Věra Brožová zaměřuje na "první a největší edici dětských divadelních her", na Divadelního ochotníčka, která z iniciativy učitele Antonína Konstatina Vítáka začala vycházet v roce 1871 a v níž - podle zjištění V. Brožové - vyšlo do roku 1912 25 her převážně ze života dětí. Autorka se důkladně zabývá dramatickou, či přesněji nedramatickou stavbou těchto her a dokládá, v čem spočívá jejich schematičnost a neživotnost. Na základě konkrétního (!)

materiálu a s využitím hojných citací z některých textů rekonstruuje model hry ze života dětí typický pro poslední třetinu 19. století. Připomíná také, že zvláštní variantou soudobých her ze života dětí bylo drama zapojené do služby předávání poznatků z různých oblastí vědy a techniky. Jako příklad uvádí hru Antonína Paláta *Naši malí lidé*, která měla dětem v dialogích podat poučení o "rychlözvěstu čili telegrafu", o parních strojích a železnici. Upozorňuje také na drama psané s cílem zprostředkovat společenskou a politickou osvětu, na *Dětský sněm*, "Původní veselohru ve dvou jednáních", jak zní podtitul, z roku 1873 od Josefa B. Rebce, která byla napsána jako dětská hra na sněmovnu... Vznik divadelních her s programově vzdělávacími a výchovnými cíli nebyl ovšem v této době ničím překvapivým. Naopak. Obdobné tendence lze objevit také v povídkách a románech pro děti a mládež nejen u našich autorů, ale i v jiných literaturách.

Studie Věry Brožové není jen samostatnou archeologickou výpravou do prehistorie dětského divadla. Na víc než století starých textech se vyjevuje jako pod zvětšovací sklem, co to je schematičnost a primitivní tendenčnost, kam vede zjednodušené chápání didaktičnosti a nedostatek divadelního vidění a citění. A tak nelze než souhlasit se závěrem Věry Brožové: "Stereotyp jejich [českých učitelů - JP] výchovných her sice narušili vyznavači nových reformních proudů pedagogiky, kteří se od roku 1913 sdružovali kolem revue Úhor, půdorys hry z edice Divadelní ochotníček však s mírnými obměnami a inovacemi přežil i druhou světovou válku a znovu rozkvetl. Jen ta mravnost byla spatřována jinde."

Sborník *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století* je ovšem pro odborníky na dramatickou výchovu zajímavý ještě jedním příspěvkem. Tohoto oboru se přímo týká i stať loutkářské historičky Alice Dubské "Cesty, které nekončily. O působení českých loutkářů v 19. století", v níž si všímá situace českého loutkářství v momentě, kdy se přežily a vyčerpaly aktivity českých kočovných marionetářů v druhé polovině

19. století, tedy ve stejné době, o níž píše Věra Brožová. Alice Dubská o tomto období píše: "Lze říci, že klíčovou roli v tomto procesu nového formování cílů loutkářského hnutí a v důsledku toho i proměny celého charakteru českého loutkářství v následujícím období sehráli především pedagogové a rodiče." (s. 316). Právem upozorňuje na fenomén "rodinného loutkového divadla", jehož rozšíření spadá právě do těchto let, a všímá si také činnosti pražského učitele a ředitele soukromé školy Františka Hausera, jenž uvažoval o výchovné funkci loutkového divadla a zavedl loutkové produkce pro své svěřence. A samozřejmě neopomíjí ani známou agilní

učitelku Ludmilu Tesařovou, která v karlínské mateřské škole zřídila v roce 1884 loutkovou scénu a "jako jedna z prvních pedagogů propagovala uplatnění loutkového divadla jako doplňkového prostředku v procesu výchovy i rozptýlení dětí v školních zařízeních" (s. 317).

A. Dubská nemůže přirozeně pominout, "že přes všechny dobře míněné snahy o ušlechtilou zábavu nedosahovaly tyto pokusy uměleckých výsledků" (s. 317). Na druhou stranu však dodejme, že tyto aktivity - a samozřejmě i vzrůstající kvantita i kvalita literatury pro děti na přelomu 19. a 20. století - ve svém důsledku vyprovokovaly zájem kritiků, teoretiků i pe-

dagogů, kteří začali vážně diskutovat o vztahu mezi uměleckou kvalitou a výchovností v tvorbě pro děti, a někteří dokonce i o problematice vystupování dětí na jevišti.

Věra Brožová: *"Divadelní ochotníček. Hra ze života dětí v druhé polovině 19. století"* + Alice Dubská: *"Cesty, které nekončily. O působení českých loutkářů v 19. století"* in Kateřina Bláhová-Václav Petrbok (ed.): *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století. Sborník příspěvků z 24. ročníku symposia k problematice 19. století. Plzeň 4.-6. března 2004. Ústav české literatury AV ČR, Praha 2004.*

Kniha pro ty, kteří jsou připraveni naslouchat druhým

Jaroslava Sýkorová



Román začíná vraždou psa, kterou se patnáctiletý autista Christopher rozhodne vyřešit a o níž chce napsat knihu. To je start vyprávění, které nás vtáhne do děje, jako kdybychom měli v ruce detektivku. Jenže zločin, představený na počátku knihy, je objasněn přibližně v polovině románu. Ale

spolu s ním se nám - a vypravěči-hlavnímu hrdinovi - odhalí další překvapující fakt: Christopherova matka, o níž otec tvrdí, že zemřela, žije...

Jak motiv zločinu, tak způsob jeho řešení i výstavba syžetu v první polovině knihy skutečně odpovídají detektivnímu žánru. Ten navozuje také titul českého překladu knihy. Podíváme-li se však na název originálu - *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, zjistíme, že to není tak jednoduché. Slovo *incident* nemusí nutně znamenat *případ*, ale může označovat prostě jen *příhodu* nebo *událost*.

Podstatnou část knihy tvoří Christopherovy úvahy. Jsou to reflexe toho, co bezprostředně zažívá nebo v minulosti zažil. Dále sem můžeme zahrnout matematické úlohy a hlavolamy, včetně náčrtků, a vysvětlování mnohých přírodních jevů; vyprávěč v těchto pasážích neváhá použít ani odbornou terminologii. Záměrem autora však není vysvětlovat odborné problémy, nýbrž ilustrovat způsob uvažování vypravěče, přiblížit čtenáři svět vnímaný autisty. Tomu odpovídá i způsob psaní. Většinou jde o téměř technické záznamy událostí, objevují se přesné časové údaje, popisy věcí s užitím číselných údajů (počet dírek na botách apod.). Vyprávěč

v jednom okamžiku svoje vlastní uvažování výstižně postihuje, když píše: "Moje paměť je jako film. Proto si taky všechno tak dobře pamatuju, třeba rozhovory..., a co měli lidi na sobě, a jak voněli, protože moje paměť má čichovou stopu... A když mě lidi požádají, abych si na něco vzpomněl, můžu prostě zmáčknout *rewind* a *fast forward* a *pause* jako u videa..." (s. 64) "(...) A takhle já poznám člověka, když nevím, kdo to je. Podívám se, jak je oblečený..., a v paměti si nastavím příkaz *search*, abych zjistil, jestli jsem se s ním už někdy setkal..." (s. 65) K tomu všemu připočítejme různé technické plánky a nákresy, které si Christopher do svého vznikajícího "románu" vytváří (např. rozhodovací schéma na s.105) - a obrázek myšlení autistického člověka se před námi barvitě vykresluje. Petr Pýcha ve své recenzi ("Podivný případ se psem patří mezi bestsellery", *Právo* 13. 5. 2004) uvádí, že kniha podle odborníků věrně zobrazuje autistické vnímání světa a je dokonce na seznamu tištěných publikací serveru www.Plus-research.cz u hesla autismus.

Od detektivního žánru se tedy dostáváme spíše k pojmu psychologický román. Jan Kapoun v recenzi v Lidových novinách ("K přečtení", *LN* 10. 4. 2004) to

ostatně pojmenovává přesně: "(...) Kniha, která se i u nás zařadila mezi bestsellery, nabízí mnohem víc než pouhý detektivní příběh. Je totiž především průzorem do duše člověka, jehož vnímání se diametrálně liší od běžného pohledu na svět, jak jej zná většina lidí." Z tohoto hlediska by vlastně bylo možné o ní uvažovat dokonce i jako o umělecko-naučném textu svého druhu...

Jako většina postmoderních románů je tedy tato kniha o něčem jiném, než se na první pohled zdá, a poskytuje různé možnosti čtení.

Důležitým klíčem k této knize je *vypravěč*. S tím je to ovšem v tomto případě poněkud komplikované. Hned na s. 11 se dovídáme, že to, co držíme v rukou, je román o záhadné vraždě. Na s. 27 jsme informováni o počátcích románu a důvodech jeho vzniku: "Když jsem to řekl Siobhan, odpověděla: 'No, dneska máme psát příběh, takže proč nenapišeš o tom, jak jsi našel Wellingtona a jak ses dostal na policejní stanici?' A tehdy jsem o tom začal psát." Fiktivním autorem knihy je tedy postava vypravěče, patnáctiletého autisty Christophera. Mark Haddon neobyčejně zdařile buduje jeho svět *zevnitř* postavy vypravěče, prostřednictvím jeho zápisků: "Jmenuji se Christopher John Francis Boone. Znáám všechny země na světě i jejich hlavní města a všechna prvočísla až do 7507. Když jsem se poprvé setkal se Siobhan, ukázala mi tenhle obrázek ... Pak nakreslila pár dalších obrázků..., ale já neměl říct, co znamenají." (s. 5) "Zakryl jsem si uši rukama a zavřel jsem oči a předklánil se dopředu, až ze mě bylo klubíčko s čelem přitlačeným do trávy." (s. 11) "Neumím vyprávět vtipy, protože jim nerozumím." (s. 14) "Z lidí jsem zmatený... První základní důvod je, že lidi hodně mluví, a přitom nepoužívají slova... Druhý základní důvod je, že lidi v hovoru často používají metafory." (s. 19)

Zajímavé je i to, co M. Haddon rozehrává kolem adresáta tohoto vyprávění. Ke komu vypravěč, tedy Christopher mluví, na koho se obrací? Je možné v textu odhalit fiktivního adresáta, jak o něm uvažuje např. Alice Jedličková ve své studii *Ke komu mluví vypravěč?* (AV ČR, Praha 1993)?

Fiktivnímu adresátovi zde nejspíš odpovídá postava učitelky Siobhan. Je svým způsobem iniciátorkou vzniku knihy, radí Christopherovi se psáním, hodnotí kvalitu literárního díla, povzbuzuje Christophera k psaní, a navíc je také aktivním a citlivým posluchačem. Např. na s. 63 Siobhan rozmlouvá s Christopherem o jeho posledním zápisu v knize, který se týká zjištění,

že jeho matka měla poměr se sousedem. Nicméně nikde v textu není Siobhan přímo oslovena.

Důležitým gradačním prvkem je v příběhu motiv nežádoucího příjemce, před nímž má kniha zůstat utajena. Tím je Christopherův otec, který výslovně zakázal svému synovi, aby pátral po vrahu psa Wellingtona. Jak se později dovídáme, mimo jiné i proto, že sám zločin spáchal. Když se otec v knize, omylem zapomenuté na stole, dočte, že Christopher pokračuje v pátrání, a navíc ještě odhalil poměr své matky, rozzuří se a Christopherovi knihu zabaví. Což zručnému autorovi umožňuje rozehrávat další hru: Při hledání knihy se Christopherovi odkrývají další důležitá tajemství, která významným způsobem posouvají děj.

Kompozičně zajímavé je i zrcadlení motivu lhaní a předstírání. Christopher lže a předstírá, že s pátráním přestal. Nakonec se ukáže, že byl sám velmi dlouho obelháván. Ztráta důvěry pro něj představuje fatální katastrofu. A nikoli náhodou pak román nabývá téměř hororových rysů.

Na jakého čtenáře se obrací svým románem Mark Haddon? Většinou je *Podivný případ se psem* jaksi automaticky považován za knihu pro děti, protože Mark Haddon je autorem dětské literatury. K dětské literatuře poukazuje také věk hlavního hrdiny a vypravěče v jedné osobě. I volba jazykových prostředků odpovídá spíše knize pro děti; Christopher užívá hovorová slova, jeho vysvětlení, ač místy velmi "vědecká", používají naivních dětských přirovnání. Také bohatý doprovod obrazovými materiály jako by odkazoval na dětskou literaturu.

Na knihu se však můžeme podívat i z jiného úhlu pohledu a uvést argumenty ve prospěch dospělého adresáta. Jak volbu jazykových prostředků, tak vložené fotografie, náčrtky, grafy a plánky můžeme hodnotit jako maximální vypravěčskou stylizaci, která umožňuje rafinovaně zprostředkovaný pohled do autistického světa.

Věk vypravěče napovídá, že před sebou máme prózu s dětským hrdinou, ne však nezbytně knihu výhradně určenou dětem nebo mládeži. Jeden z recenzentů - Richard Olehla - si právě tohoto problému všimá: "Je zajímavé, jak nesmírně úspěšný je *Podivný případ se psem* ve Velké Británii. Ačkoli byl původně zamýšlen jako kniha o světě dětí a pro děti byl také určen, získal prestižní Whitbreadovu cenu a prodej dosahuje statisíců výtisků. Možná nastal čas přestat dělat rozdíl mezi dětskou literaturou a literaturou pro do-

spělé. Je vcelku pravděpodobné, že Haddonova kniha zůstane stejně výjimečná a osamělá jako její vypravěč, ostatně autisté jsou jedni z nejuzavřenějších a nejkonzervativnějších lidí na světě. Je ale jasné, že před sebou máme jednu z nejoriginálnějších knih, které v poslední době v České republice vyšly, nadto díky překladatelce Kateřině Novotné a nakladatelství Argo pořízenou v rekordně krátké době po prvním vydání ve Velké Británii." ("Christopher potřebuje důvod", *Literární noviny* XV, 2004, č. 22)

Knihu lze číst několika způsoby. Zkusenější dětský čtenář si může vybrat jen Christopherův příběh oproštěný od úvah a matematických úloh. Citlivější teenagři mohou být pohnuti odvahou a houževnatostí autisty, který překonal spoustu překážek, a proto "dokáže všechno." Čtenáři z řad psychologů a speciálních pedagogů mohou žasnout nad výstižným popisem autistického uvažování a nároční čtenáři zase nad dokonalou vypravěčskou stylizací, zasahující i do kompozice a grafiky.

Bezpochyby jde o knihu, kterou stojí za to číst už jen kvůli originálnímu tématu, jež zpracovává. Její čtení ale není tak jednoduché a oddechové, jak recenzenti zhusta tvrdí. Po jistém tápání v oblasti literárních žánrů můžeme snad odpovědně říci, že *Podivný případ se psem* je psychologický román s detektivní zápletkou, který je určen všem, kdo jsou ochotni přistoupit na to, že lidství je velmi rozmanitá kategorie a že život a realitu je možné vnímat mnoha způsoby, a žádný z nich není lepší nebo horší. Je to zkrátka kniha pro všechny, kdo jsou připraveni naslouchat druhým a pokoušet se je pochopit a tolerovat v jejich odlišnosti.

Mark Haddon: Podivný případ se psem. Z angl. orig. The Curious Incident of the Dog in the Night-time, vyd. 2003, přel. Kateřina Novotná. Přebal, potah a grafickou úpravu navrhl Libor Batrla. Odp. red. Michaela Marková. Argo, Praha 2004. 176 str.

Z recenzí na *Podivný případ se psem*:

Viktor Janiš: "Podivný případ neodolatelného románu", Mladá fronta DNES, 13. 5. 2004

Jan Kapoun: "K přečtení", Lidové noviny 10. 4. 2004

Richard Olehla: "Christopher potřebuje důvod", Literární noviny XV, 2004, č. 22

Petr Pýcha: "Podivný případ se psem patří mezi bestsellery", Právo, 13. 5. 2004

Miloš Urban: "Co letos stálo za přečtení", Pátek Lidových novin 2004, č. 50, 17. 12. 2004

Jak a ke komu mluví Ostrov trosečníků?

Gabriela Sittová

Kniha Jana Barty *Ostrov trosečníků* si zaslouží pozornost hned z několika důvodů. Jednak je to zajímavý příspěvek do repertoáru české dětské literatury, jednak se touto knihou představuje další ze spisovatelů-illustrátorů, který dokáže svůj zájem po všech stránkách ztvárnit sám. A konečně - což bude jistě zajímavé zejména pro ty, kteří se profesionálně zabývají tvořivou prací s dětmi, - jde o knihu, která různými (nejen textovými) prostředky podněcuje aktivitu čtenáře.

Kniha vypráví o zvláštním dobrodružství dvanácti dětí školního věku, které se po lákavém letu dvěma balóny ocitnou na opuštěném ostrově. Tam se snaží přežít, přijít na způsob návratu domů, a hlavně se učí spolu navzájem vycházet v náročných situacích. O tom všem a mnohém jiném nám vypráví Vojta, žák šesté třídy.

Pro koho asi byla kniha psána? Kdo by ji mohl číst a koho by mohla bavit? Jakého čtenáře implikují komunikační prostředky knihy? Jakým způsobem kniha se svým adresátem komunikuje? Naše úvahy o textu J. Barty se tedy budou zaměřovat především na identifikaci tzv. modelového čtenáře, jak ho pojmenovává Umberto Eco ve svých přednáškách *Šest procházek literárními lesy* (Olomouc: Votobia, 1997). Bude nás zajímat čtenář předjímaný strukturou textu, ale text se pokusíme nahlédnout i s jeho přesahy.

Pro přehlednost si rozdělme komunikační prostředky knihy do dvou skupin - na prostředky paratextové a na prostředky textové, resp. intratextové. (Tyto dvě skupiny jsou ovšem úzce spojené a provázané, takže někdy nelze přesně určit, do které ze dvou skupin určitý jev přesně spadá.)

Co všechno se skrývá pod pojmem *paratext*? Paratextovost zahrnuje jevy stojící na rozhraní textu a kontextu. Je to oblast u některých knih více, u jiných méně výrazná. Jde například o grafickou úpravu textu, o ilustrace, formát, kvalitu papíru atd. Někteří autoři tuto stránku svého literárního díla příliš neakcentují, J. Bárta

však s nimi pracuje zcela uvědoměle a s dobrým výsledkem. Významné pro dětského čtenáře je v tomto ohledu už to, že kniha nemá přebal, že její povrch je dokonce z omyvatelného materiálu a je vytištěna na odolném křídovém papíře. (Takovéto "absurdní" aspekty knihy vnímá běžně i dospělý čtenář. O čtenbě na cesty se rozhodujeme také s ohledem na kvalitu papíru a přebal knihy. Na výlet do přírody si jistě nepovezeme hodnotné vydání nějakého románu v krásném starožitném přebalu, ale spíše v paperbackové podobě...)

Obálka knihy je ztvárněna lákavou ilustrací dvanácti dětí letících ve dvou obrovských balónech. Do této ilustrace je tvarově i významově zasazen název knihy. Ten sám o sobě dává předběžnou informaci o námětu, a může tak dětského čtenáře nalákat na dobrodružství trosečníků na ostrově. Titulní strana je laděna do příjemných teplých barev s výraznou převahou barvy růžové. (I když je to možná hnidopišská poznámka, růžová obálka nebude zřejmě kluky v pubertě zrovna lákat k četbě...)

Grafická stránka knihy celkově prozrazuje autora výtvarníka. Volbou velikosti písma, která je stejná jako velikost písma v literatuře pro dospělé čtenáře, nám kniha dává najevo, že je určena čtenářům zdatným. To potvrzuje i celkový rozsah knihy (160 stran). S písmem J. Barty nakládá velice zajímavě v začátcích všech kapitol. Ty jsou vždy uvedeny ilustrací pokrývající celou stránku a do obrázku je různobarevným výtvarně zpracovaným písmem zakomponován začátek kapitoly. Ten nepřerušovaně přechází na další stranu a tam plynule přejde do svého standardního typu písma a příběh pokračuje. Bárta tak jednak zintenzivňuje propojení ilustrací s textem, jednak tak hravým způsobem upoutává větší pozornost čtenáře k ilustracím. Barevnost písma je v textu dále využita při odlišení typu slovníkových hesel, která jsou vpisována na okraj Vojtova deníku. O tomto odlišení se

zmíníme ještě v souvislosti s obsahem hesel.

V knize se setkáváme s ilustracemi dvojího typu, na nichž se dá dobře dokumentovat dvojí rovina textu (viz dále). V knize jsou barevné obrázky v začátcích kapitol, které lehce napovídají, na co se můžeme v následující kapitole těšit, a současně slouží k vytvoření napětí jako prostředek zpomalení četby. Vzniká tak prostor pro vytváření čtenářského očekávání, pro hru s fantazijními představami atd.

Druhým typem ilustrací v této knize jsou malé marginální obrázky, kreslené pouze černou linkou. Mají spíše charakter skic a náčrtků. Jsou to obrázky, o nichž se v průběhu četby dozvídáme, že si je hrdina knihy Vojta kreslil tužkou do svého deníku. Jde tedy o obrázky, které mají být jakousi dokumentací fiktivního deníkového záznamu, která tento text doplňuje a svým humorným pojetím často i komentuje.

K dalším paratextovým jevům by patřila také věnování: Kniha je věnována "Lucii, Haně a Janovi" a vlastnímu textu je předaslán ještě dopis Dany Němcové. D. Němcová píše z pozice "úplně dospělé babičky" a současně z pozice "předsedkyně správní rady Výboru dobré vůle nadace Olgy Havlové". Její dopis informuje o tom, jak se jí rukopis knihy dostal do rukou, a v souvislosti s tím používá označení "knížka pro mladé čtivce". Tím se dává jasně najevo, pro koho knihu zamýšlel sám Jan Bárta. D. Němcová ale podotýká, že knihu sama četla jedním dechem, což naznačuje, že by mohla být zajímavá i pro dospělého čtenáře. Lze se právem domnívat, že s tímto nepřímým doporučením Dany Němcové jako vodítkem pro rodiče nakladatelství počítalo.

O zamýšleném adresátovi knihy se mluví sice nepřímě, ale přitom dost zřetelně také na zadní straně knihy. Jak jsme zvyklí, čteme na tomto místě stručné seznámení s knihou a mimo jiné se dočteme o letu balónem jako o snu "všech kluků a holek a možná i každého správného 'dospěláka'".

Z hlediska vypravěče se na zadní straně knihy objevuje zajímavý moment, a to jakési "my", které nám navíc dává dost nepřesnou informaci o žánru knihy. Stojí zde totiž: "Jak jsme se o tom všem dozvěděli? No přece díky Vojtovi a jeho deníku..."

Druhou skupinou prostředků, kterou se budeme zabývat, jsou *prostředky intratextové*. Ty bychom mohli s ohledem na vypravěče, a tedy skrytě na modelového čtenáře dále rozdělit na prvky explicitní a implicitní. K explicitním intratextovým komunikačním prostředkům by se řadily všechny informace, které nám sděluje vypravěč knihy sám o sobě. Za implicitní prostředky bychom mohli považovat takové prostředky, jako například výběr slovní zásoby, tematizované motivy, námět atd.

Pokusme se vyjít od avizovaného nepřesného označení žánru na zadní straně knihy. Tato informace ("Jak jsme se o tom všem dozvěděli? No přece díky Vojtovi a jeho deníku...") předem dává čtenáři informaci, co má od knihy očekávat. Modelový čtenář by se tedy v ideálním případě naladil na četbu deníku. Jak to však ve skutečnosti s žánrem této knihy je? To se odhaluje postupně během četby textu. Brzy zjistíme, že nejde o Vojtův deník. Jde o vyprávění příběhu, jehož vypravěčem je jeden z hrdinů - Vojta, který příběh sepisuje na základě zápisků ze svého deníku. Nebo ještě lépe: Vojta je ve fikčním světě této knihy autorem dobrodružného románu pro děti, který píše o svých zážitcích podle záznamů ze svého deníku.

Pro modelový deník je příznačná prostupnost hranice mezi autorem a vypravěčem. Dalším důležitým rysem deníku je práce s časem. Jednotlivé části textu jsou řazeny chronologicky po dnech, týdnech, respektive jiných časových jednotkách. Tím je zřetelně dána najevo i geneze díla. Od paměti, příbuzného žánru, se deník liší tím, že je psán tak, aby vytvářel dojem, že text vznikl v přímé vazbě na zobrazované skutečnosti. Paměti jsou psány zpětně, je v nich tedy využit retrospektivní pohled. Ztvárňují se v nich události, které se odehrály někdy v minulosti, ať už bezprostředně blízké, nebo dávno minulé. Pro paměti je většinou typický nadhled při reflexi událostí, a to právě díky časovému odstupu. Deník naproti tomu vzniká v čase dění zobrazovaných událostí. Čas psaní a čas dění se pravidelně střídá, čímž vzniká dojem simultánního procesu. Autor deníku se nachází v čase dění, a je tedy pro něj obtížnější vytvářet si odstup od reflektované látky. To může v textu navodit větší napětí.

Z těchto obecných poznámek jednoznačně vyplývá, že v případě Bártovy knihy nejde o deník. Vypravěč knihy Vojta si ce mluví o tom, že si deník píše a že jej měl s sebou i na Ostrově trosečnicků, a mohl tedy podrobně zaznamenávat všechny zážitky, ale současně nám dává zřetelně najevo, že text, který čteme, tímto deníkem není. To naznačují například věty: "Předpokládám, že brzy sami pochopíte, proč jsem se o svém deníku rozpísal tak zešířena. Měl jsem ho totiž s sebou, když se to stalo s těmi balóny." (s. 22) Nebo: "Ve svém deníku mám mnoho důležitých informací..." (s. 18) Nebo: "Samozřejmě že jsem tento důležitý poznatek nezapomněl zapsat do svého deníčku." (s. 108) Z textu vyplývá, že celý příběh píše Vojta na základě poznámek ze svého deníku, což by se dalo interpretovat jako psaní paměti. To se ale zrovna moc nehodí pro kluka ze šesté třídy a navíc v textu chybí ono členění na texty řazené chronologicky, podle data. Text je členěn na kapitoly podle jednotlivých dějových epizod. Proto se dá kniha chápat jako dobrodružný román pro děti, v němž se pracuje s motivem deníku. A je to motiv bezpochyby lákavý nejen pro čtenáře školního věku.

Navíc zde zůstává tematizována výše zmíněná prostupnost hranice mezi autorem a vypravěčem. To se sice odehrává v rámci fikčního světa knihy, ale rovnou na dvou úrovních: Vojta jako autor deníku je současně i vypravěčem deníkových záznamů a Vojta jako autor knihy psané na námět svého deníku je opět vypravěčem celého příběhu.

Tento deník je ke všemu zvláštní i tím, že jeho autorem je kluk. V knize se dočítáme: "Deník si prý většinou píšou jen holky. Ze začátku jsem ho ani psát nechtěl. Připomínal mi otravná slohová cvičení z jazyka českého." (s. 16) Kluk coby pisatel deníku je dobře promyšlený tah, jak knihou zaujmout i chlapecké publikum. Mám za to, že dívkám čtenářkám zdaleka nevádí chlapecký hlavní hrdina tolik, jako by zřejmě vadila hlavní dívčí hrdinka chlapcům čtenářům. Vzhledem k tomu, že hlavní hrdina knihy většinou zrcadlí modelového čtenáře, rysuje se nám cesta k odhalení zamýšleného adresáta daleko zřetelněji.

Při četbě se téměř na každé straně setkáváme s vysvětlováním různých pojmů stylem hesla z výkladového slovníku. Jde o hesla na okrajích textu, která vysvětlují odborné termíny z nejrůznějších oborů (např. meteorolog, ornitolog, medicína, ekolog, deprese atd.), hodně pojmů z oblasti etiky, politiky a práva (např. parla-

ment, parlamentní demokracie, spravedlnost, kandidát atd.), realie z literatury (např. Daniel Defoe, Karel Hynek Mácha, Alois Jirásek atd.); stejným slovníkovým heslem jsou komentována i slova známá, ale přidává se k nim nějaká zajímavost nebo u zvířat například jejich latinské názvy (např. balón, trosečník, banalita, liány, velryba, krab atd.). Ze způsobu formulace těchto poznámek na okraji textu se dá usuzovat, že zamýšleným příjemcem textu je dítě školního věku, které je stejně zvědavé jako Vojta, a tudíž ho jeho poznámky zajímají, poučí a podnítlí v jeho vlastních úvahách o věcech, které už třeba z jiného kontextu zná. Tato hesla jsou pro přehlednost psána jednak modře, to je většina všech pojmů a jejich vysvětlení, jednak červeně, tak jsou odlišeny citace ze zákoníku, např.: "Ženě v těhotenství je zaručena zvláštní péče, ochrana v pracovních vztazích a odpovídající zdravotní podmínky. (Hl. 4, čl. 32)" (s. 22) Tyto marginálie výrazně přibližují knihu literatuře naučné. Za šťastné však pokládám to, že jsou hesla umístěna na okraj textu, nejsou do něj přímo včleněna, takže je čtenář může případně pominout a nechat se unášet samotným příběhem dětí na ostrově. Někdy se však Vojtovy úvahy nebo poznámky objevují i přímo v textu a ne vždy v těchto momentech působí ústrojně.

Zmínili jsme se již o tom, že některé prostředky výstavby textu občas nekorespondují s věkem fiktivního autora textu. Jedním z příkladů by mohla být volba jazykových prostředků. Ty jsou někdy nejen v pásmu vypravěče, ale i některých postav příliš spisovné, až knižní (např. na rovině lexikální: učitelstvo, dítko atd.). Dá se to sice vysvětlit i tím, že hrdinové příběhu mezi sebou tak trochu soupeří v tom, kdo je chytřejší, a tomu přizpůsobují své vyjadřování. Navzdory tomu pokládám tuto skutečnost za autorovu přehnanou snahu poučit, rozšiřovat čtenářům slovní zásobu a kultivovat jejich vyjadřování.

Dalším ze zajímavých atributů této knihy je její bohatá intertextualita. Souvisí to se směřováním knihy k naučnosti, ale současně to vypovídá něco o modelovém čtenáři. Při četbě textu se totiž setkáváme s mnohými odkazy k literárnímu dílu a spisovatelům nejen české, ale i světové literatury, např. J. K. Rowlingová (Harry Potter), Daniel Defoe, Emily Brontëová, Karel Hynek Mácha atd. Dále je hojně odkazováno i k textům z neliterární sféry, např. zákoníky, časopis Burda atd. Některé informace jsou zmíněny jen v textu vyprávění a jiné jsou dále dovysvětlovány heslem na okraji textu. Heslo

Harry Potter například není vůbec vysvětleno čili vypravěč automaticky počítá s obeznámeností s touto postavou a jejím kontextem. Zato pojem Robinson Crusoe vysvětlován je. To je ukazatel, podle něž se dá modelový adresát časově lokalizovat. Dětský čtenář osmdesátých let by zřejmě vstřebal zmínku o Robinsonovi stejně samozřejmě jako dětský čtenář přelomu dvacátého a dvacátého prvního století přijme zmínku o Harrym Potterovi. Kniha tímto způsobem nabízí náznakové informace o kulturní encyklopedii dnešních dětí, respektive zamýšlených čtenářů knihy, kterou držíme v ruce.

K trochu méně obvyklému pohledu na intertextualitu se dostáváme při zařazení další zvláštnosti Bártovy knihy. Během čtení se v textu totiž setkáme i s krátkými pasážemi psanými morseovkou. Takovou věc by jistě uvítal Wolfgang Iser, který za-

stává názor, že: "... četba je potěšením jen tehdy, je-li aktivní a tvořivá. V tomto kreativním procesu může text zajít příliš daleko nebo ne dost daleko, takže možno říci, že nuda a přílišná únava určují hranice, za kterými už čtenář opouští hřiště." ("Proces čtení ve fenomenologickém pohledu", *Aluze* 6, 2002, č. 2, s. 107) Morseovka se dobře hodí do rozehraného děje. Děti se snaží komunikovat přes útesy, a je tedy nutné využít jiný kód než běžnou komunikaci. Zvukové signály pískané na píšťalku jsou v textu zaznamenány morseovkou a čtenář musí slova sám přeložit, aby se dozvěděl pravý obsah vzkazu. Je to příjemné oživení textu nejen pro ty, kteří morseovku dobře ovládají, ale i pro ty, kteří s ní zkušenost nemají, protože na spodních okrajích stránek 43-45 jsou všechny znaky vysvětleny.

Při analýze této knihy by se pochopitelně dalo zacházet do větších a větších

podrobností. Ale už teď je zřejmé, jak pestré komunikační prostředky dokázal Jan Bárta využít v knize pro děti a jak jimi dokázal přispět k aktivizaci dětského čtenáře.

Ke komu tedy Ostrov trosečníků promlouvá?

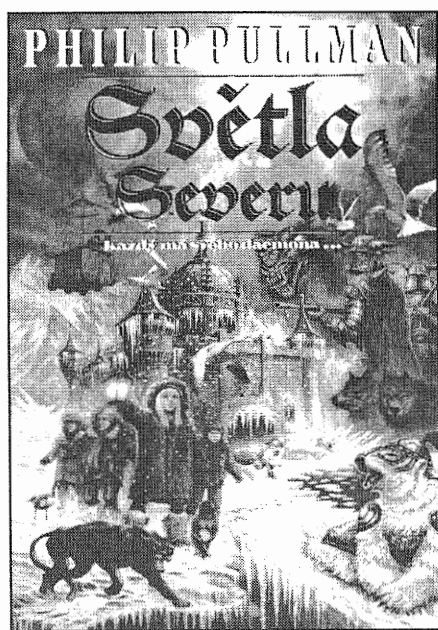
Podle indicií objevujících se bohatě v Bártově knize se dá usuzovat, že adresátem, k němuž kniha mluví všemi svými prostředky nejsilněji, je dětský čtenář školního věku. Jejím nejvýraznějším pozitivem je skutečnost, že svým zpracováním neupřednostňuje ani dívky, ani chlapce. Osobně jsem ale přesvědčena, že kniha je schopna oslovit publikum mnohem širší než děti školního věku.

Jan Bárta: *Ostrov trosečníků. II. Jan Bárta. Odp. red. Radek Daniel. Jazyková redakce Marta Bártová. Advent-Orion, Praha 2003. 160 str.*

Postavy daemonů v Pullmanově knize Světla Severu

K jedné z variant současné fantasy

Kateřina
Řezníčková



Kniha *Světla Severu* (v anglickém originálu *Northern Lights*) je první díl trilogie souhrnně nazvané *Jeho šerá hmota* (*His dark Materials*). Název odkazuje na jeden z autorových inspiračních zdrojů, jímž je Miltonův *Ztracený ráj*. Autorem trilogie je britský spisovatel Philip Pullman (nar. 1945), který ji napsal v roce 1995 a kterou do češtiny přeložil (bohužel ne příliš zdařile) Jiří Dolanský.

P. Pullman je zajímavým reprezentantem dnes tak populárního a oblíbeného žánru fantasy. Tuto knihu, stejně jako její dva další díly (v češtině vyšly pod názvem *Dokonalý nůž* a *Jantarový dalekohled*), nalezneme v knihkupectvích a v knihovnách v oddělení literatury pro mládež. Sem bývá řazena především proto, že jde o román s dětským, respektive dospívajícím hrdinou. Jde ovšem o dílo, které je plné nenápadných parafrází, citací, odkazů a intelektuálních hříček, jež dětský čtenář stěží plně

vychutná. V dalších dílech pak děj navíc ještě značně zdrsne a potmění. A nedočkáme se ani klasického šťastného konce.

Děj knihy se odehrává v jakémsi paralelním světě, do značné míry podobném naší Zemi, v řadě ohledů ale odlišném. Je to svět, kde se nejvyšší autoritou, alespoň pro západní Evropu, stala církev, ovšem církev značně nesvorná. Její velmi důležitou institucí je tzv. Magisterium, věda se stala hájemstvím teologů, spousta vynálezů je uctívána jako posvátné. Existují tu různé podivné, z našeho hlediska nadpřirozené jevy - jedním z nejzvláštnějších jsou např. panserbjoerne, inteligentní medvědi nebo víly s magickými schopnostmi (v anglickém originálu *witches*, tedy spíše kouzelnice či čarodějnice). Největším rozdílem je ovšem to, že každý člověk má svého daemona - jakousi zhmotnělou duši.

Protagonistkou *Světla Severu* je mladičká, asi dvanáctiletá dívka Lyra Belacqua.

V syžetu víceméně chronologicky sledujeme její osudy, především její dramatickou cestu na sever, která je pro ní zároveň cestou za poznáním. Během ní zčásti poznává, kým vlastně je, mimo jiné také zjišťuje, kdo jsou její rodiče. (Lyra vyrůstala v jedné z oxfordských kolejí s představou, že je sirotkem, během prvního dílu však zjišťuje, že jejím otcem je lord Asriel, o kterém si myslela, že je to její strýc a matkou tajemná a děsivá paní Coulterová.) Na sever, do Bolvangaru, se vydává především proto, že chce zachránit svého oxfordského kamaráda Rogera, kterého dostali Hltouni (zkratka pro Hlavní Teologickou Obětní UNiverzitní komisi, instituci, která unášá děti a převádí je na sever, aby tu na nich mohla experimentovat; snaží se dosáhnout toho, aby děti nepřitahovaly Prach, což, co přichází z vesmíru a co v Lyřině světě považují za příčinu hříchů). To se Lyře podaří, brzy ale zjišťuje, že Rogera zachránila jen proto, aby ho mohla, byť nevědomky, zradit. Její otec, lord Asriel, který byl na severu držen ve vězení, se snaží vybudovat most do jiných světů, aby tam mohl najít a zlikvidovat zdroj Prachu. K tomu potřebuje ohromný energetický impuls a ten může získat jedině odříznutím dítěte od jeho daemona. Lyra tedy nakonec zachránila Rogera jen proto, aby ho její otec zneužil a aby Roger zaplatil vybudování mostu životem.

Jeden z nejvýraznějších motivů Pullmanovy knihy jsou postavy daemonů. Pullman zde vlastně vytvořil jakési dvojité či spíše dvojjediné postavy. Každý člověk tu má svého daemona, jakési alter ego nebo snad spíš zhmotnělou část své duše, která ale může relativně samostatně zasahovat do dění.

Co to tedy vlastně ti daemoni ve Světlech Severu jsou? To autor nám, čtenářům, odkrývá jen postupně. Hned na začátku nás uvádí *"in medias res"*, k daemonům se staví jako k věci obecně známé. První kapitola totiž začíná slovy: *"Lyra a její daemon se opatrně plížili potměnou jídelnou univerzitní koleje..."* O odstavci dál se prostřednictvím popisu toho, co se děje, tedy pomocí nepřímé charakteristiky, dozvíme, že daemoni mluví a dokonce samostatně myslí (*"Ty to vůbec nebereš vážně, zášepťal její daemon..."*). V první kapitole se naše vědomosti rozšíří ještě o poznání, že daemoni mají jména a že mají podobu zvířat, kterou mohou měnit. Také se tu poprvé objevuje náznak, že podoba daemonů asi nějak souvisí s povoláním nebo možná s povahou lidí (*"...byla to fenka jako téměř všichni daemoni sluhů..."* s. 15). Po tomto základním uvedení do problematiky daemonů postupně a tu a tam přibývají do

charakteristiky daemonů další střípky; mnohé se o nich dozvídáme díky jejich jednání (a jeho důsledků), z něhož vyplývá, co všechno daemoni mohou či umějí, a také z dialogů mezi lidmi a jejich daemony. Řadu informací získáváme i prostřednictvím hlavní lidské hrdinky, tedy většinou prostřednictvím jejího dialogu s dalšími postavami, která si, protože je ještě nedospělá, sama potřebuje ujasnit a doplnit své vědění o daemonech. Postupně tedy zjišťujeme např. to, že život člověka a jeho daemona je provázaný, že umírá-li jeden, umírá i druhý (zajímavým aspektem smrti je i to, že na rozdíl od člověka po daemonovi nezůstává mrtvola, po smrti prostě zmizí, přesto je však se svým člověkem i nadále spojen); dozvídáme se o duševním a telepatickém propojení lidí a daemonů, a dokonce i o neviditelné spojnici mezi nimi, která jim nedovolí příliš se od sebe vzdálit, i o řadě tabu, jež jsou s daemony a vztahem a chování k nim spojena (např. to, že je naprosto nemyslitelné, aby se jiný člověk dotýkal vašeho daemona).

Ne všem daemonům je věnován stejný prostor, někteří se textem jen mihnou, stejně jako jejich lidé, a zmizí, jakmile splnili svou funkci, což je samozřejmě propojeno s hierarchií postav v literárním díle obecně. Nejkomplexněji je zpracován daemon hlavní postavy Lyry, hodně prostoru je věnováno daemonu paní Coulterové a dvou dalších důležitých postav - Fardera Corama a víly Serafiny Pekkaly.

Důležitou součástí charakteristiky daemonů představuje také jejich jméno, ne u všech daemonů se jméno dozvídáme. Známe je především u postav, které mají v ději větší prostor, nebo u těch, jejichž daemoni nějak přispívají k posunu děje nebo se prostřednictvím jejich činů či vztahu k jejich člověku rozšiřují naše vědomosti o daemonech. Daemoni mají pouze "křestní" jméno, v textu se nikde neřeší, jak k němu přijdou, pojmenovává-li si je jejich člověk nebo jestli ho dostávají po narození (v knize se koneckonců nedozvíme ani to, jak to vlastně je se vznikem/narozením daemonů).

Nejčastěji se v textu vyskytuje jméno daemona hlavní postavy Lyry, který se jmenuje Pantalaimon, objevuje se tu i zkrácená podoba Pan. Hned v první kapitole se také dozvídáme jméno daemona lorda Asriela - sněžné leopardice Stelmara (v českém vydání je chybně označována jako Selmarie), v třetí kapitole se objeví tři jména daemonů na náhrobcích mrtvých učenců (Cerebaton, Zohariel, Musca), jméno daemona Fardera Corama - nádherné kočky Sophonax - se objevuje až v deváté kapitole (ovšem poprvé se o ní

autor zmiňuje už o dvě kapitoly dříve). V desáté kapitole se poprvé a naposledy objevuje námořník Jerry a jeho daemon - samička racka Belisaria, v jedenácté se seznamujeme s houserem Kaisou, daemonem víly Serafiny Pekkaly. V třinácté až patnácté kapitole se ještě vyskytují jména daemonů dětí držených v Bolvangaru: chlapec Tony Makarios má Krysařku (v originále Ratter), Lyřin kamarád Roger Salcilii, daemon dívky Anny je Kyrillion. Příznačné je, že nikde není zmíněno jméno daemona jedné z hlavních postav - paní Coulterové, ačkoliv zrovna tento daemon - zlatý opičák - dokáže jednat dosti samostatně a výrazně zasahuje do děje. To, že nemá jméno, jen podtrhuje jeho děsivost, možná až jistou monstróznost, a zároveň to koresponduje i s tím, že ani paní Coulterová dlouho nemá plné jméno; její křestní jméno se poprvé dozvíme až v poslední kapitole, v milostné scéně, která jí najednou dodává další rozměr a výrazně jí zlidštuje.

Jednotlivá jména vycházejí (až na jednu jedinou výjimku - Ratter či Krysařku) především ze starořečtiny (Pantalaimon, Sophonax, Kaisa, Kyrillion), latiny (Stelmara, Musca, Belisaria, Salcilii), v jednom případě autor hledal inspiraci nejspíš v hebrejštině (Zonariel). Nejde ovšem o "mluvící jména". Zdá se, že hlavním autorovým záměrem bylo najít jména zvláštně, vesměs vznešeně či záhadně znějící, tedy jména, která pro čtenáře ještě víc ozvláštní postavy daemonů. Jejich jména tak svou tajemností kontrastují s relativně obyčejnými a běžnými jmény lidí.

Pro vytváření postavy je důležité i její "tělo". Daemoni na sebe vždy berou podobu nějakého zvířete, a to opačného pohlaví než je jeho člověk. Zpočátku, do období dospívání, může daemon svou podobu libovolně měnit nebo spíš s ní "experimentovat", v podstatě se hledá. Daemoni dětí jsou slabší a menší než daemoni dospělých, ti zas naopak mohou být mnohem větší než zvíře, jehož podobu si vybrali. Důležitým znakem dospění je to, že se daemon definitivně a trvale rozhodne pro jednu podobu, člověk tím také získává vědomí, kým nebo spíš jakým je. Podoba daemona totiž jistým způsobem odráží povahu nebo dispozice člověka. To, jakou má daemon podobu, tedy pomáhá prohlubovat charakteristiku jeho člověka. P. Pullman zde dále mimo jiné pracuje se stereotypy a symbolikou ve vnímání zvířat - sluhové mají například jako daemony psy (dokonce čím výše postavený sluha, tím ušlechtilejší rasy je jeho daemon/pes), tedy symbol věrnosti a poslušnosti, učenci mají často vrány nebo havrany (jako sym-

boly moudrosti), tatarští strážní zas vlky... K zpřesnění charakteristiky postav lidí přispívá i přímá charakteristika daemonů - např. lord Asriel má jako daemona samičku sněžného leoparda Stelmarii, která je "ostražitá, elegantní, nebezpečná", což je i sám Asriel. Lee Scoresby má jako daemona "nějakou sešlou zaječici, která byla zrovna tak hubená a vypadala zrovna tak drsně jako on." U paní Coulterové zas její daemon - zlatý opičák - a jeho chování naznačují, že paní Coulterová nebude taková, jaká se na první pohled jeví - milá, krásná a chytrá dáma. K prohloubení charakteristiky jednotlivých postav přispívá i to, že člověk je se svým daemonem emocionálně propojen. Chování daemona může prozradit, co člověk v té chvíli zrovna cítí, i když on sám se to snaží zamaskovat - např. znepokojení paní Coulterové, že Lyra ví něco, co by vědět neměla, je vyjádřeno následovně: *"Jakmile to řekla, daemon paní Coulterové rázem zvedl hlavu a podíval se na ni a všechny zlaté chlupy jeho těla se naježily, jako kdyby byly samy nabitě... Lyra si najednou uvědomila, že v místnosti zavládlo silné napětí, protože Pantalaimon v podobě hranostaje se jí krčil v náručí a silně se třásl."* (s. 96-97)

Jaké funkce daemoni v textu plní? Jedna byla zmíněna již výše - daemoni pomáhají rozšířit charakteristiku lidských postav a naopak. Dále daemoni slouží jako

pomocníci lidí, díky své zvířecí podobě rozšiřují jejich možnosti - mohou udělat i to, čeho člověk není schopen: *"Pantalaimon se stal divokou kočkou a svým i ve tmě pronikavým zrakem prozkoumával okolí. Každou chvíli se zastavil, srst se mu zježila a odbočil ze směru, kterým se už už chtěl dát."* (s. 115) Mohou také např. mluvit za osobu (tedy za svého člověka), která toho není schopna (na stranách 164-165 mluví daemon za umírajícího muže). Někteří daemoni mohou jednat i značně samostatně - např. houser Kaisa přilétá jako posel Seraffiny Pekkaly na loď, na které pluje i Lyra.

V dialogu se svým člověkem často slouží jako jakýsi hlas rozumu, to se týká především Lyry a Pantalaimona. Pantalaimon se snaží Lyru držet při zemi, odrazovat ji od některých bláznivých plánů: *"Jak si představuješ, že vydržíš být zticha celé čtyři hodiny v tomhle těsném šatníku? (...) Můžeš se zeptat, co hodláš udělat? Chceš snad vyskočit ven a vyrvat na poslední chvíli sklenku z jeho třesoucích se prstů?"* (s. 18-19)

Daemoni fungují také ve vztahu dvou lidí - střety či spory nemusí být řešeny přímo, ale právě "soubojem daemonů": *"Bylo docela běžné, že spory mezi dětmi takhle urovnali jejich daemoni, když jeden uznal dominantní postavení druhého. Jejich lidé přijímali výsledek vcelku bez rozmrzelosti*

či odporu, takže Lyra věděla, že Anna udělá, co po ní chce." (s. 290)

V poslední kapitole se daemoni podílí i na dokreslení milostné scény mezi Lyrinými rodiči, tedy mezi lordem Asrielem a paní Coulterovou, kde jejich chování dokresluje napětí, zlobu, ale i silnou přitažlivost, která mezi nimi panuje: *"(...) ti dva daemoni tam stáli ve střehu, naježení a mocní. Opičák měl ocas vzpřímený, leopardice ocasem švihala mocně ze strany na stranu. Pak opičák natáhl zkusmo pracku, leopardice sklonila hlavu v půvabném souhlasném gestu, a pak se vzájemně dotkli..."* (s. 419-420)

Jaká je tedy hlavní úloha daemonů v Světlech severu? Jejich existence je důležitým motivem, díky němuž může P. Pullman budovat svůj fiktivní svět, něco, co tento svět výrazně ozvláštňuje i charakterizuje. Daemoni také rozšiřují prostor pro hlubší charakteristiku postav. Poslední výraznou úlohou je pak to, že daemoni umožňují, aby byly učiněny věci, kterých by lidští hrdinové nebyli schopni, a pomáhají tak posouvat děj kupředu.

Philip Pullman: *Northern Lights*. Scholastic Press, London, 1995.

Philip Pullman: *Světla Severu*. Překlad Jiří Dolanský. Obálka Jan Patrik Krásný. Classic, Praha 2002.

NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Martina Drijverová: České dějiny očima Psa. Co bylo, to bylo

Il. Petr Urban. Odp. red. Zuzana Kovaříková. Albatros, Praha 2004.
124 str.

"Tato knížka není, skutečně není učebnice! Vychází sice z historických skutečností, jsou-li doloženy, ale všechny tyto děje sleduje PES..." Tímto upozorněním oslovuje autorka své čtenáře na konci knihy. A mají-li ke knize výhrady nebo připomínky, vybízí, aby je adresovali kterémukoli

PSOVI, protože je to on, kdo na všechny události nahlíží a jeho pohled je od toho našeho značně rozdílný.

Pes vystupuje v jednotlivých situacích knihy jako zvíře s vlastnostmi, potřebami, projevy sobě vlastními. Vypravěč nás seznámuje s jeho názory, postoji, sděluje, nad čím přemýšlí, co ho zaujalo. Kniha je tedy postavena na jeho myšlení, které je odlišné od myšlení dospělého člověka, dětskému čtenáři je však bližší. I když je však Pes účastníkem dějin od počátku, neumírá, nemá žádné potomky, nesledujeme dějiny jeho pokolení, které by jistě stáčily na samostatnou knihu. Nejde o jeho život, ale o jeho pohled na "lidské" dějiny.

Vyprávění začíná u Praotce Čecha, tedy pověstmi (Pes na hoře Říp, Pes a silný Bivoj...). Na ně navazují už historicky doložené události od počátku devátého století (Velkomoravská říše, Konstantin, Metoděj... a Pes, Pes a kníže Václav...). Kniha končí upálením Jana Husa a založením města Tábor.

Události jsou řazeny chronologicky, některé postavy se vyskytují i ve dvou kapitolách, pouze Pes je přítomen ve všech. Není hlavní postavou jednotlivých epizod, ale slouží jako jejich spojovací článek.

Funkce Psa jako nadčasového průvodce dějinami je naznačena již v samotné expozici knihy: "Procházel dějinami. A co si o nich myslí?" (str. 7) Autorka tuto nadčasovost podtrhuje tím, že mu dává jméno Pes. Tím ale také charakterizuje, resp. zobecňuje jeho postavu.

Několik vět v expozici z úst vypravěče do značné míry prozrazuje základní vyprávěcí situaci: Vypravěč nahlíží na události prostřednictvím jedné z postav, kterou je právě Pes. Na první pohled to vypadá, že Pes je hlavní postavou. Brzy však zjistíme, že je to postava, která není hybatelem děje, má jen úlohu pozorovatele. Není tedy zcela stranou, ale jeho jednání nemá vliv na sled událostí.

Promluvy a myšlenky Psa jsou nejčastěji vsazeny do polopřímé řeči. Ale mluví



i přímo a také si "myslí své" (v takovém případě bývají jeho myšlenky v závorce). Autorka s jeho myšlenkami a názory pracuje v knize poměrně často a "cituje" je s nadhledem a někdy i s humorem.

Pes ovlivňuje také výběr a kombinování jazykových prostředků a informací. Také výběr informací odpovídá charakteru Psa. Dává přednost zajímavostem před historickými fakty. V období vlády Břetislava I. jsme svědky urputného, ale nakonec vítězného boje o krásnou Juditu, kterou dal otec do kláštera, aby tak jejímu vztahu s Břetislavem zabránil. Za vlády Přemysla Otakara I. zaujala Psa příznivá ekonomická situace, díky níž mu vzrostla životní úroveň. Břetislavův zisk ostatků svatého Vojtěcha není pro Psa podstatný, nemluví o Zlaté bule sicilské. Zkrátka, všechna fakta jsou "filtrována" potřebami a představami, kterými žije hlavní pozorovatel událostí - Pes.

Knížka, určená čtenářům od 10 let, má děti připravovat na hodiny dějepisu. Má je seznámit s postavami z českých pověstí a dějin. Tím, že k zprostředkovávání historických fakt nabízí autorka postavu Psa, si připravuje půdu pro to, aby čtenáře oslovila emocionálně. Kniha by mohla být - i navzdory faktům - pro dítě příjemným zážitkem i motivací k přečtení dalšího pokračování (které bude jistě následovat). Ale to vše za předpokladu, že bude Pes dostatečně nosnou postavou, s níž by se dětská čtenářská mohla ztotožnit. Jenže - i když to titul slibuje - Pes tu je bohužel jen více méně pasivním pozorovatelem. A jsou okamžiky, kdy působí dokonce jako samoúčelná hříčka.

Nad'a Pajanková

Viola Lyčková (ed.): Jablíčko pro slečnu učitelku a jiné horory

Z angl. originálů přeložily Viola Lyčková a Šárka Kubánková. Ilustroval a graficky upravil Miro Hadinec. Odp. red. Zuzana Kovaříková. Albatros, Praha 2004. 192 str.

Titul tohoto souboru povídek je poněkud matoucí, protože za "čistokrevné" horory lze označit nanejvýš tři z nich: "Děti na mostě" Kennetha Irelanda, "Hrob ve sklepe" Marka Alexandra a "Zrcadlo" Geralda Durrella. Většina ostatních povídek spadá spíše do kategorie tajemných příběhů a "Mlynářova pomsta" J. Klapky Jeroma má nejbližší k humorné pověrečné povídce.

Učitele dramatické výchovy a vedoucí dětských souborů bude albatrosí svazek povídek anglicky píšících autorů lákat už proto, že přináší - s jedinou výjimkou Durrellova "Zrcadla" - krátké, několikastránkové, dějově hutné a většinou napínavé povídky. Jenomže problém spočívá v tom, že nebude právě snadné je zpracovávat divadelně. Jejich napětí zpravidla nestojí na mezilidských konfliktech, ale vyrůstá z atmosféry temných nebo tajemných prostředí a zvláštních, nevysvětlitelných či nevysvětlitelných událostí, jejichž oběťmi se hrdinové stávají. Setkáváme se tu s tradičními kulisami tajemných příběhů (temná sklepení, opuštěné domy, vřesoviště či blata), ale na nich se dá budovat nejvýš suggestivní atmosféra. Ani temné nebo podivné události (nevysvětlitelné vraždy, setkání s postavami, které jsou dávno mrtvé, přechody z našeho světa do světa za zrcadlem nebo po smrti...) nenabízejí dostatečně nosný materiál pro drama.

Sáhne-li tedy učitel dramatické výchovy po této knize, nebude stačit "pouhá" dramatizace - nezbude mu než nechat se pouze inspirovat některými motivy a pustit se na tenký led samostatné autorské práce. Mimochodem přesně tuto cestu zvolila Hana Nemravová, když se v loňském školním roce nechala zlákat povídkou "Hrob ve sklepe": k upírské epizodě v tajemném domě musela připsat celý nový příběh chlapce Kryštofa a tuto postavu zasadit do sítě vztahů, které bylo teprve možné divadelně zpracovávat. (Její inscenace *Strašidelný dům* byla na DS '05.)

V každém případě je však Jablíčko pro slečnu učitelku ojedinělou knihou, která rozhodně stojí za pozornost. Svými ambicemi a nespornými kvalitami se výrazně odlišuje od módních hororových nebo rádobororových knih, které v posledních letech zaplavují knižní trh.

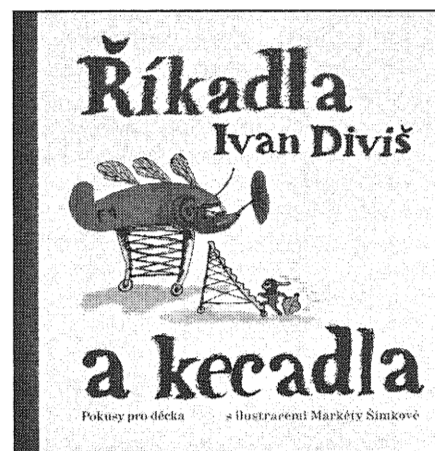
Ivan Diviš: Říkadla a kecadla (Pokusy pro děcka)

Ilustrovala Markéta Šimková. Redakce Jan Šulc. Baobab, Praha 2004. 48 str.

Nestává se často, aby byl po čtyřiceti letech nalezen rukopis významného básníka, který by podstatně rozšířil obraz o jeho tvorbě. V případě Ivana Divíše se to stalo: jeho syn Martin našel v roce 2003 mezi svými věcmi z dětství sbírku básní pro děti s názvem Říkadla a kecadla, kterou pro něj tatínek psal v roce 1964. Nebo přesněji *materiál* - tu opracovaný, tu ještě syrový - ke sbírce, která by za určitých okolností možná vznikla, možná ne. Navzdory tomu, že to není rukopis připravený básníkem k vydání, je dobře, že se nakladatelství Baobab rozhodlo tyto Divišovy rukopisy zveřejnit. Mezi jen nhrubo nahozenými nápady tu najdeme čísla, v kterých se setkáme s Divišovou obrazností, s jeho překvapivými asociacními skoky a střihy, s jeho zneklidňujícím veršem, absurdními srážkami rýmů, prudkými změnami rytmu... Tomu, kdo zná Divišovy texty, plné rozervanosti, vzteku a zoufalství, obohatí tyto vtipné a hravé verše pro děti jeho portrét o další rozměr.

Navíc tím přibyl zajímavý kamínek do mozaiky veršů adresovaných dětem básníky, kteří mají kořeny v poetice Skupiny 42. Mám na mysli verše Ivana Blatného a Josefa Kainara. Mimochodem i ve dvou knížkách, které (také!) začátkem 60. let vydal Josef Kainar pro děti, tedy Říkadla a Nevídáno - neslýcháno, se setkávají prvky nonsensu a asociací hravost 60. let s věcností a syrovostí Skupiny 42. Podobně jako v Říkadlech a kecadlech Ivana Divíše...

Jaroslav Provazník



REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Josef Valenta: Theatre in Education

Drawing primarily on British sources, but also on the first years of Czech experience, the author describes the phenomenon of theatre in education (TIE), dealing with its purpose, principles and characteristic features as well as its manifold forms and models. The essay is accompanied by information on two Czech TIE groups founded and run by former students of the Dpt. of Drama in Education of the Faculty of Performing Arts in Prague.

Eva Machková: Drama Education and Acting

In early 1960s, a network of public art schools (since 1992 called "basic art schools") was established in former Czechoslovakia; they are afternoon educational institutions open to everyone. Besides other art disciplines, their curriculum includes drama. The first teachers were recruited from among actors most of whom were influenced by the Stanislavsky method and tended to use it in their work with children. Eva Machková, one of the founding personalities of Czech drama in education, claims in her essay that Stanislavsky's acting method, especially those of its components concerning the so-called internal acting technique, is in many ways still inspiring for doing drama with children - not only in theatre, but also in classroom drama.

Irina Ulrychová: Drama and Story -

4. Working with the Literary Text

The next chapter of the study written by the teacher of Dpt. of Drama in Education of the Prague Faculty of Theatre (DAMU) deals with the

SUMMARY

creative drama 2/2005

principles of creating drama structures. In this chapter the author discusses the possibilities that a literary story offers to drama teachers.

DRAMA-ART-THEATRE

Václav Klemens: Trutnov and the Difficulties of Growth

A reflection on Czech theatre played by children as presented at this year's Children's Stage National Festival held in Trutnov.

Hana Doskočilová-Marcela Kovaříková: A tale of Snake Feet

A script of one of the most successful performances of the 2005 Children's Stage Festival, supplemented by a methodological commentary of the group leader.

Jana Štrbová: Visiting the Neighbours

This report about the national festival of children's theatre held in the Slovakian town of Šaľa (the 2005 Golden Weaver festival), was written by a drama teacher from Děčín, whose group dDDD has participated in the festival with a successful puppet performance The Lazy Girl and the Greedy Boy.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Veronika Krátká-Kateřina Řezníčková: The Workshop "Dramatic Conventions and Theatre Texts"

The workshop, organised by the Dpt. of Drama in Education of the Prague Faculty of Theatre (DAMU) and the Creative Dramatics Association (Sdružení pro tvořivou dramaturgii), took place in the Prague Red Hill Drama Centre from 29 January to 2 February 2005, attended by 30 drama teachers from Czech faculties of theatre and education as well as other schools from all over the Czech Republic. It was led by the British drama teachers Warwick Dobson and Tony Goode from Newcastle upon Tyne, who had lectured in the Czech Republic several times before.

INSPIRATION

Martin Dominik Polínek: The First Conference on Dramatherapy

A brief report about the conference organised by the Dpt. of Special Education of the Pedagogical Faculty of Palacký University held in Olomouc in March 2005. Papers read at the conference included dramatherapy at universities, using dramatherapy and theatre therapy in practice as well as theoretical and practical specifics of dramatherapy.

REVIEWS

Roman Černík: Teaching Drama According to Eva Machková, or the Seminal Textbook of Drama in Education

A review of a fundamental work on teaching drama. The reviewer values the new book by Eva Machková, a lecturer of the Dpt. of Drama in Education at the Faculty of Theatre in Prague as inspiring and crucial for the development of the field, especially at a time when drama is getting a possibility of being included in the curricula of primary and secondary schools in the Czech Republic. R. Černík, a teacher of drama at the West-Bohemian University in Pilsen, appreciates the fact that the author provides readers with more than one point of view formulated not only on the basis of Czech experience, but grounded on the opinions of international authorities as well (such as Gavin Bolton, Jonathan Neelands or John Somers). He acknowledges the fact that every chapter includes a selection of practical examples.

Soňa Košťátková: Will it be common to reach the performance stage in school drama?

A review of the book "Drama in Education" written by Silva Macková, a teacher at the Dpt. of Drama in Education of the Theatre Faculty JAMU in Brno as a contribution to the discussion in progress about the ways in which drama is going to be incorporated into the Czech national curriculum.

Jaroslav Provazník: A Valuable Contribution to the History of Children's Theatre and Dramatics for Children

The author draws our attention to two studies (written by Věra Brožová and Alice Dubská respectively) dealing with the earliest stages in the development of Czech children's theatre and puppet theatre for children in the 19th century, which had been prepared as papers for the conference called Education and Enlightenment in Czech Culture of the 19th Century.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Jaroslava Sýkorová: A Book For Those Ready to Listen to Others

In her review of an outstanding British novel for youth "The Curious Incident of the Dog in the Night-time" written by Mark Haddon, which features an autistic boy as the main hero, J. Sýkorová deals primarily with the narration of this exciting, almost detective story as well as ways in which the writer facilitates the world as seen through the eyes of an autistic person.

Gabriela Sittová: Who Does the Island of Castaways Address and How?

The reviewer examines an unusual story of a group of children set on the boundary between dream and reality, which the writer and illustrator Jan Bárta has created in this inspiring and stimulating book for children.

Kateřina Řezníčková: The Characters of Daemons in Philip Pullman's Book "Northern Lights" (On one of the variations of contemporary fantasy)

A reflection on the first volume of Pullman's popular trilogy, "His Dark Materials" (successively published in Czech, though unfortunately in a rather poor translation), focuses mainly on ways in which the author constructs the fictional world.

Naďa Pajanková-Jaroslav Provazník: Reviews of New Books

Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 17

Three tiny scripts published in this regular supplement to Tvořivá dramatika (Creative Drama) journal, were developed in children's puppet theatre groups led by the Prague-based drama teacher Hana Budínská from mid 1950s to early 1990s. H. Budínská ranks among the fundamental personalities of Czech puppet theatre played by children and Czech drama in education. The first two scripts - a collage of poetry and stories by the contemporary Czech poet Josef Brukner *How Snails Are Doing* and a collage of nonsense poetry by Ljuba Štíplová *Let Me Talk Mischief* - were developed by H. Budínská during 1970s for groups of young children (aged 8-10) who were only acquiring their first theatrical experience. The third script called *A Tiny Box* is a bit more demanding than the first two. It consists of nonsense poetry by Paul van Ostaijen, Gianni Rodari, Samuil Marshak, Lewis Carroll, James Reeves and Julian Tuwim, in which all theatrical situations are created by means of an imaginative play with everyday objects. The *Tiny Box* was one of the most inspiring performances of the national festival of children's theatre held in Kaplice in 1989.

