

TVORIVÁ dramatika

3/2005

ISSN 1211-8001

Drama a příběh: Rozum a cit

Divadelní práce v sociální sféře - projekt TWISFER

Pohádka a multikulturní výchova

Cid - dramatickovýchovný projekt pro základní školy

Setkávání, křižovatky, rozcestí:

Ohlédnutí za dvanácti ročníky celostátní dílny

Tvorba-tvořivost-hra



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVI
číslo 3/2005 (45)
(Divadelní výchova, roč. XXVII)

Listopad 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 Cisovská, Roman Černík,
Jakub Hulák, doc. PhDr. Hana
Kasíková, CSc., prof. Miloslav Klíma,
Irena Konývková, PaedDr. Soňa
Kotátková, Ph.D., doc. PaedDr. Silva
Macková, 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, URL:
www.drama.cz/periodika/index.html

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: Monika.Mruzkova@predplatne.cz,
URL: 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. prosince 2005

Obsah

ÚVAHY - POJMY - SOUVISLOSTI

- Irina Ulrychová: Drama a příběh - Závěr: Rozum a cit 1
Irina Ulrychová: Faustův dům. Scénář školního dramatu 3

DRAMATIKA - UMĚNÍ - DIVADLO

- Eva Brhelová-Radka Macková-Darina Horáková: Divadelní práce v sociální sféře.
Reflexe účastníků mezinárodních dílen v Rakousku a Slovinsku 6
Lucie Matyášová: Divadlo fórum na školách žije! 15

DRAMATIKA - VÝCHOVA - ŠKOLA

- Vratislava Vyskočilová: Pohádka a multikulturní výchova 17
Vratislava Vyskočilová: Bratři a přátelé. Školní drama na námět vietnamské pohádky ... 20
Iva a Odolen Klínderovi: Bratři a přátelé 23
Aleš Povolný: Cid. Dramatickovýchovný projekt pro 5. třídu základní školy 24

INSPIRACE

- Jaroslav Provazník: Setkávání, křížovatky, rozcestí. Ohlédnutí za dvanácti ročníky
celostátní dílny Tvorba-tvořivost-hra 29
Iveta Kovalčíková-Jitka Pelánová-Eva Šimurdová-Dagmar Benovičová-Jana Moravcová
-Ivana Pilátová-Marcela Suchánková: Z ohlasů na dílny Tvorba-tvořivost-hra 36
Hana Budínská: Vzduch. Záznam z práce dramaticko-výtvarné dílny
v Jindřichově Hradci v únoru 1993 38
Veronika Rodriguezová-Milada Sobková: Pět synů. Časový a obsahový plán
dramaticko-výtvarné dílny v Jindřichově Hradci 2004 40

RECENZE

- Luděk Richter: Heslo "Divadlo hrané dětmi" v Teatrologickém slovníku
Základní pojmy divadla 41
Eva Machková: Pár fotografických poznámek k heslu "Divadlo hrané dětmi" 43
Redakce TD: O dějinách českého divadla hraného dětmi... 43
Radek Marušák: Začít spolu s Evou Lukavskou 44

DĚTSKÁ SCÉNA 18

- Marie Kavková-Jana Štrbová: Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek 1
Marie Kavková: Jak kvůli vajíčku šel kohout na zámek 7
Ladislav Mikeš Pařízek-Jana Štrbová: Mause-musaka 10
Ladislav Mikeš Pařízek: Mrtvá pýcha 18
Jana Štrbová: O líné a lakomém 20
Jaroslav Tafel: O líné dívce a lakomém kupci 32
Jana Štrbová: Poznámka dramatičtorky a vedoucí souboru 35

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

Drama a příběh

Závěr: Rozum a cit

Irina Ulrychová

Z toho, co již bylo o příběhovém dramatu řečeno v předcházejících kapitolách, je patrné, že vytvořit a realizovat příběhové (strukturované) drama je složité, pravděpodobně o dost složitější než naplánovat a uskutečnit jiné typy dramatických výchovných lekcí. Pokusím se teď vysvětlit, proč a čím mě právě tento způsob práce zaujal, v čem vidím jeho největší přínos, a proč tedy stojí za to se jím zabývat a tuto "námahu" podstupovat. Nezbytně tedy budu osobní, a to i z toho důvodu, že se domnívám, že mohu konec konců sloužit i jako do jisté míry typický příklad českého učitele dramatické výchovy, na němž lze ukázat vývoj a některé peripetie tohoto oboru u nás.

Když jsem začínala koncem sedmdesátých let minulého století učit, zdály se mi v dramatické výchově výrazné zejména dvě tendence - a obě se zásadně promítaly i do mé práce.

První tendence by se snad dala (se značnou mírou zjednodušení) označit jako LYRICKÁ. Snažila se co nejplněji rozvíjet osobnost dětí skrze jejich smysly - šlo o to objevovat znovu a jakoby vždy poprvé svět prostřednictvím zraku, sluchu, hmatu, čichu i chuti, hledat a uvědomovat si krásu a inspiraci i v těch nejobyčejnějších věcech, které nás obklopují. Stejně tak byl objevován i člověk, ne ale člověk jednající, člověk ve svých komplikovaných vztazích, ale člověk prostě "jsoucí" - důležité bylo, co vypovídají lidské ruce, oči, tváře, pohyb zastavený na chvíli v čase a prostoru... Hry a cvičení tak výrazně obohacovaly zejména dětskou vnímavost a obrazotvornost, schopnost metaforického vidění a vyjádření.

Práce byla také velmi silně orientována na skupinu a harmonické vztahy uvnitř ní. Na schopnost a ochotu spolupracovat, na sdílení zážitků, na budování pocitu vzájemné důvěry a porozumění, na odstraňování zábran v kontaktu a komunikaci. Velkou roli zde hrála nejrůznější haptická cvičení a cvičení se zavřenýma očima. Empatie a souznění měly gradovat až do takového stupně propojení skupiny, že se stala společně dýchajícím, cítí-

cím a reagujícím organickým celkem, kde už nebylo třeba slov. Vytvářel se tak svět "těch, co si rozumějí", svět jisté výlučnosti (a někdy až izolovanosti).

Byl to svět převážně pozitivních emocí, svět, do kterého záporné emoce buď neměly vůbec vstup, anebo jen v podobě jisté abstrakce, ne tedy jako běžná součást lidského života v jeho každodenních situacích. Svět, do kterého měl zákaz vstupu konflikt a problém. Svět, který se vlastně nestaral o lidské příběhy a osudy, o vstupy a pády a protivenství, kterým je člověk vystaven a které musí překonávat na své cestě životem. A tedy i svět bez dramatických prvků!

To se často projevovalo tím, že skutečně dramatické postupy, využívající hry v roli a dramatických improvizací, ustupovaly a mnohem větší prostor dostávaly tvořivé činnosti nedramatické: výtvarné, hudební, slovesné - všechny ty poetické hry s barvami a tvary, s prostorem, s předměty, se zvuky, s písmeny a slovy, s metaforami... Byl to svět, který měl, má a bude mít svoji sílu a přitažlivost a v žádném případě nechci zpochybnit jeho význam. I tento typ práce do dramatické výchovy patří, je její důležitou součástí - ale dramatická výchova by se neměla omezovat jen na něj. Nejen proto, aby zůstala věrná svému adjektivu "dramatická", ale hlavně aby zůstala věrná svému poslání, které formulovala Cecily O'Neillová jako "růst dětského porozumění lidskému chování, sobě samým a světu, v němž žijí" - nejen tedy světu, v němž by si přáli žít!

Druhý výrazný typ dramatických výchovných prací neztrácel vazbu na svou dramatickou podstatu, proto bych mu ponechala název DRAMATICKÝ. Pracovalo se zde s konflikty i se zápornými emocemi, neidealizoval si a neredukoval lidský život jen na dobro a krásu a jeho základní metodou byla dramatická improvizace a rollová hra. Ani zde se ale obvykle nepracovalo s celými lidskými osudy, s celými lidskými příběhy, ale jen s jejich fragmenty, s jednotlivými situacemi. Tyto situace umožňovaly koncentrovat určitý problém do jednoho uzlového bodu, jejich menší

plocha usnadňovala zaměřit se na jádro - ohnisko situace, prožít, pochopit a vyjádřit emoce konkrétního okamžiku, co nejspontánněji reagovat na partnera "tady a teď", vnímat vazbu mezi akcí a reakcí, zkrátka zabývat se intenzivně tím, co je pro situaci charakteristické, tedy "vzájemnými vztahy v daném momentu" (Boris Tomaševskij).

Co šlo nad "daný moment", bylo do jisté míry těmito jednotlivými situacemi málo přístupné. A tak stranou zůstával rozlehlý prostor světa okolo, širší kontext, do nějž je každá situace v lidském životě zasazena - ať už jde o hlubší příčiny aktuálního jednání postav, o celou jejich minulost, která je formovala, a také o možné důsledky jejich současných činů, nebo o tvář doby, v níž žijí. Problémy a konflikty měly ponejvíce charakter soukromý, opomíjena tak byla mnohá významná celospolečenská témata. Takže svět, který vznikl zde - i když příznával a pracoval i se stinnou stránkou lidské existence - byl opět světem do jisté míry neúplným.

A možná i proto, že svět rozdrobený na izolované situace není možno skutečně plně poznat a orientovat se v něm (resp. toto poznání nemůže být komplexní), často se pak dělo, že se rozehrávané situace, konflikty a problémy stávaly jen pozadím pro rozvoj herních dovedností účastníků - že porozumění smyslu situace, jejímu životnímu obsahu, bylo až druhotnou záležitostí, zatímco primárním (a někdy i jediným) cílem se stalo "zvyšování schopnosti užívat dramatickou formu" (Cecily O'Neillová), což do rámce dramatické výchovy nepochybně také patří a má zde své důležité místo, ale nemůže jít o cíl vyhradit.

Využívala jsem ve své práci možnosti, které mi nabízela jak tendence "lyrická", tak i "dramatická", ale cítila jsem, že v ní ještě něco důležitého chybí, i když jsem to tenkrát nedokázala přesně pojmenovat. Dnes si uvědomuji, že oba tyto styly práce (alespoň v té podobě, jak jsem je vnímala a praktikovala já) se zaměřovaly na člověka převážně jako na bytost senzitivní a emocionální. Poněkud stranou jejich zá-

jmu zůstával člověk jako tvor rozumný a myslící. Podíl na tom mělo jistě i tehdejší pojetí školního vzdělání, které preferovalo jednostranně rozum a racionální poznání a zapomínalo na emocionální sféru a prožitky. Ve snaze kompenzovat tento deficit se pak dramatická výchova zaměřovala pochopitelně převážně na ně. Jenže člověk bez rozumu, resp. člověk nevyužívající dostatečně svého rozumu (vnímáme-li pod pojmem rozum "specifickou schopnost člověka nahlížet smysl a řád, uvažovat i jednat 'rozumně', tj. uvážlivě, s pochopením celkové situace, nezávisle na okamžitých potřebách, přáních atd." [Sokol 1998]), není člověk celistvý a harmonicky rozvíjený. Emocionální poznávání světa musí být doplněno i poznáváním racionálním, které s ním jde ruku v ruce. Nelze říci, že se o rozum a myšlení bude starat škola, a dramatická výchova zase jen o emoce, smysly a imaginaci. A spoléhat na to, že se to v dítěti nějak "samo" propojí.

Nelze také ztotožňovat rozum a myšlení s bezduchým memorováním fakt z paměti a jejich plynulou reprodukcí na požádání a s konvenčními způsoby uvažování, které jen opakuji naučené strategie. Vždyť i myšlení může (a mělo by) být kreativní a vzrušující - a jestliže Dorothy Heathcoteová (jedna z nejuznávanějších a nejinspirativnějších osobností oboru) říká, že "neexistuje jiný přepych v učitelské profesi kromě přepychu myslet", a dodává: "ale, můj Bože, jaký je to přepych!", mělo by ctí žadostí učitele být dopřát tohoto přepychu i dětem. Objevit pro ně myšlení právě jako dobrodružství poznání, jako aktivitu, která vyžaduje jak logickou úvahu, tak i tvůrčí představivost. Robert Fischer ve své knize *Učíme děti myslet a učit se* píše: "Počátkem filozofie je údiv. Děti mají společný s velkými filozofy přirozený smysl pro žasnoutí nad světem. Naleznou-li kolem sebe lidi, kteří s nimi tento úžas sdílejí, mají opravdu štěstí. Dospělí mohou dětem pomoci rozumovou činností dát této zvědavosti podobu myšlenek, teorií a hypotéz o tom, jak svět funguje. Filozof Karl Popper považuje za základní znak lidí to, že řeší problémy; a problémům není nikdy konec. Děti potřebují umět objevovat problémy a řešit je." A je-li látkou dramatické výchovy člověk a jeho svět, a tedy i problémy tohoto člověka a tohoto světa - kde jinde by o nich mělo dítě mít možnost přemýšlet než právě tady?

Až seznámení s britským typem dramatu (*drama in education*) mi ukázalo cestu, jak lze organicky propojit obě - pro mne dosud částečně oddělené - sféry, tu emocionální a tu racionální. V roce 1993

jsem se zúčastnila dílny *Role příběhu v dramatické výchově*, kterou vedl ve Světlavách Jonothan Neelands z Univerzity ve Warwicku. Bylo to setkání do značné míry zlomové.

Hned v úvodu nám J. Neelands nabídl jeden z nejznámějších příběhů, které nás provázejí od raného dětství, Červenou karkulku. Už první krok, kdy jsme si v malých skupinkách měli převyprávět tuto pohádku, ne ovšem v rolích objektivních vševědoucích vypravěčů, ale ústy některé ze zúčastněných postav, dal jasné znamení, že nepůjde o práci s příběhem v tradičním pojetí (tj. o postupné inscenování jednotlivých situací, tzv. dramatizování), ale že zde bude příběh nahlížen z nových úhlů pohledu, zbavován zažitých klišé a podrobován zkoumání. V reflexi jsme si pak všimli, jak odlišná perspektiva měnila motivace, slovník i charakterizace postav.

Poté jsme hledali témata, která nás oslovují v tomto příběhu dnes. Mluví se o dospívání a odpoutávání se od rodiny, o neúplných rodinách, o problémech předpojatosti a předsudků (lidé vs. vlci) atd.

V následující sekvenci vstoupil lektor do role matky, která zvažovala, zda má svou dceru samotnou poslat za babičkou, když cesta vede přes černý les, kde může hrozit nebezpečí. Ostatní hráči vytvořili kolektivní postavu Karkulky. Rozvinul se předem nepřipravený dialog, v němž dcera nakonec maminku přesvědčila, že je dost velká na to, aby si s tímto úkolem poradila.

Protože všichni pohádku znali, nebylo třeba rekonstruovat hrou, co následovalo pak. Skokem jsme se tedy mohli přenést v čase do okamžiku, kdy Karkulka už byla zachráněna z vlčích spárů a za matkou (skupina) přišel policista (lektor), který ji obvinil z toho, že se o dítě nestará a že jí může být odebráno. Matka se snažila vysvětlit, proč dceru pustila samotnou. Nepřístupnost policisty k jakýmkoliv argumentům vyvolávala u matky velmi silnou reakci, dialog přerůstal v otevřený konflikt. Po vystoupení z rolí jsme rekapitulovali matčiny důvody a dostali jsme tak příležitost uvědomit si obtížnost pozice osamělého rodiče, který je na výchovu dítěte sám.

Další krok nás zavedl do černého lesa - protože ať rodiče chrání své dítě sebevíc, jednoho dne mu budou muset dovolit do takového lesa vstoupit, vydat se na svou vlastní cestu. Vytvářeli jsme ze svých těl nejprve les skutečný, včetně nebezpečí, která v něm na člověka číhají, a poté i les jako metaforu světa s nástrahami, jimž člověk na počátku své samostatné cesty životem musí čelit. V drama-

tických akcích jsme hledali pro každou nástrahu toho, kdo se může stát zachránce, kdo může ohroženému člověku pomoci (tak jako pomohl v pohádce myslivec Karkulce). Reflexe toho, co jsme v těchto situacích zažili, byla zaměřena na to, že zachránce nemusí být vždy "blondatý superman", že může mít různou podobu a že se jím dokonce může stát v některých případech i na první pohled negativní postava, např. někdo, kdo sám v nástraze uvízl, sobě už pomoci nedokáže, ale může varovat ostatní.

Na závěr byl uspořádán soud s vlkem. V hromadné improvizaci nebylo chvílemi jasné, kdo je tu žalobce a kdo obžalovaný. Zda je to vlk, který se choval podle své přirozenosti, nebo lidé, kteří mu tuto přirozenost upírají, a přitom se sami někdy chovají stejně... Kontroverzní téma vyprovokovalo velmi bouřlivou diskusi i mimo role.

Prostor pohádky, jak jsme ji do té doby vnímali, se nám dramaticky rozšířil. Příběh přestal být lehce obnošenou veteší minulosti a stal se naším aktuálním problémem. Byli jsme nuceni klást si otázky, které jsme si ve spojitosti s ním dosud nekladli. Každá další situace nasvědčovala situace předcházející novým světlem. Objevovali jsme nečekané souvislosti. Zkoumali jsme to, co zůstalo textem nevysloveno. Drama nás vtahovalo do sebe, vyžadovalo naši citovou angažovanost, a zároveň nás nutilo podívat se na sebe i postavy z nadhledu. Chtělo po nás, abychom jednali i přemýšleli, čelili problémům, rozhodovali se a svá rozhodnutí obhajovali. Byl zde prostor pro dramatickou akci a prožitek i pro jejich reflexi, pro vcítění se a identifikaci s postavou i pro odstup a kritický náhled. Prostor pro imaginaci, pro metaforu i pro logické myšlení.

Jestliže jsem předcházející dvě tendence v dramatické práci označila pracovní jako "lyrickou" a "dramatickou", v tomto případě bych nejspíše zvolila označení EPICKÁ, které - i když nutně neúplně - vystihuje rysy, kterými se od nich odlišuje. (Jak přitom alespoň vzdáleně nevzpomenout na Bertolta Brechta a jeho program epického divadla, v němž měl divák nejen cítit, ale také kriticky nazírat a hodnotit, chápat v souvislostech, příčinně a stále si měl být vědom faktu hry a kde herec nesplýval definitivně s postavou, ale dostával možnost odstoupit od ní a komentovat ji.)

Někdy se o tomto typu dramatu mluví jako o dramatu holistickém, celostním. Je to proto, že v sobě zahrnuje ve vzájemné rovnováze jak principy epické, tak i dramatické, a pracuje - i když v menší míře - i s principy lyrickými. Snaží se být kom-

plexní tak, jako by měl být komplexní i ob-
raz světa, který nám nabízí. A komplexní
by měl být i účinek na ty, kteří do něj vstu-
pují. Aby se ho účastnili celou svou bytos-

tí, aby byla zasažena jejich hlava i srdce.
Jak píše Norah Morganová a Juliana Sax-
tonová ve své knize *Vyučování dramatu*
(2001): "Dobrá hra (v divadle) vás přiměje

buď myslet, nebo cítit. Výtečná hra vás
přiměje myslet i cítit. Dobré rolové drama
vás přiměje buď myslet, nebo cítit. Výteč-
né rolové drama vás přiměje myslet i cítit."

Faustův dům

Scénář školního dramatu

(Pozn.: V tomto dramatu je snaha akcentovat mj. i symbolickou a metaforickou stránku příběhu a propojit tak v něm - alespoň do jisté míry - všechny tři tendence - dramatickou, epickou i lyrickou.)

I

Honička s andělem a čertem

Jeden z hráčů se stává čertem, druhý andělem, ostatní jsou lid-
ské duše. Čert se snaží někoho z lidí chytit, anděl má za úkol
mu v tom bránit., a to tím, že mu překáží v pohybu (aniž by ho
ale držel za ruku nebo kolem těla apod.). Jakmile se čertovi
podaří tuto obranu překonat a někoho ze zbývajících členů sku-
piny se dotknout, mění se role. Nově chycený hráč se stává
čertem, čert se proměňuje v anděla-ochránce a původní anděl
se vrací mezi lidské duše. Zpočátku je třeba hru vždy při této
výměně na okamžik zastavit, aby si hráči ujasnili své role, po-
zději je možno hrát už bez přerušování.

*(Hra slouží k rozehrání skupiny a zároveň už částečně - aniž
by to hráči dopředu věděli - otevírá téma, kterým se budou
v dramatu zabývat, a nastoluje dvě základní pozice, z nichž bu-
dou následující příběh nahlížet.)*

Kdo je to "anděl" a kdo "čert"

Rozhovor hráčů. Začíná se reflexí předcházející hry, mj. co "an-
dělům" komplikovalo jejich záchranářskou práci a co "čertům"
naopak pomáhalo získávat lidské duše (ať už to bylo např. to, že
čert byl občas obratnější, anděl někdy "zaspal", nebo sami lidé
vlezli čertovi "do rány"). Odtud se přechází k povídání o tom,
kdo nebo co je pro nás "anděl" a "čert", jaké síly pod těmito po-
jmy vidíme (ať už jsme věřící, nebo ateisté) a čím ovlivňují lidské
životy. Rozhovor směřuje ke konstatování, že se dá - alespoň
v obrazné rovině - říci, že každý člověk má svého anděla i svého
čerta. A že svého anděla a čerta měl i muž, o kterém vypráví jed-
na ze starých pražských pověstí - Johannes doktor Faust.

Doktor Faust

Učitel seznamuje hráče se začátkem příběhu. Může použít na-
př. textu a ilustrací z knihy *Obrázky z českých dějin a pověstí*
(Zdeněk Adla, Jiří Černý, Jiří Kalousek):

"Vypráví se, že na Novém Městě pražském v domě na rohu
Karlova náměstí žil před dávnými časy doktor Faust. Byl to muž
učený, znal mnohá kouzla a čáry. Ale to mu nestačilo. Chtěl po-
znat kouzla mocnější. Neváhal vyvolat pomocí zaklínadel sa-
mého ďábla a upsat mu svou duši. Ďábel mu za to sloužil a vy-
plnil všechna jeho přání. Čas plynul a lhůta, kterou ďábel
Faustovi dal, vypršela. Doktoru Faustovi se však ještě nechtělo
z tohoto světa. Zaklínal, bránil se, ale nic naplat. Ďábel s ním

vyrazil přímo stropem. Zbyla po něm jen černá díra. Marně se
ji pokoušeli zedníci zazdít. Zdivo se vždy přes noc vysypalo.
Dům pustl, jeho zahrada zarůstala bodláčím, lidé se mu vyhý-
bali." A uzavře vyprávění slovy: "Strašilo prý tam."

*(Záměrně je využito toto jednoduché zpracování, které po-
dává jen základní informace, protože jádrem dramatu nebude
sám doktor Faust. Jeho osud tvoří pouze prehistorii příběhu,
o který půjde.)*

Hlášení "nadřízeným"

Hráči se rozdělí na dvě skupiny: na anděly a na čerty. (Rozdě-
lení je možno udělat losem nebo ho ponechat na jejich samo-
statné volbě.) Obě skupiny dostanou ofotografovaný text s ilus-
tracemi a mají za úkol napsat zprávu o tom, jak se zhostily
svého úkolu v "kauze Faust". Andělé - co dělali proto, aby se
jim podařilo zachránit Faustovu duši a proč to nevyšlo. Čerti -
čím ho získali. Dopisy jsou adresovány jejich "nadřízeným".
Obě zprávy se pak přečtou nahlas.

*(Během koncipování tohoto hlášení dávají účastníci dohro-
mady informace o Faustovi, které mají k dispozici, ať už jde
o to, co sami vědí z vlastní četby, nebo co se dozvěděli před
chvilí z vyprávění učitele, reflektují Faustův osud a zvažují mo-
tivace jeho jednání.)*

Jak v domě strašilo

Vytvoří se menší skupinky, přibližně po pěti až šesti členech.
Učitel připomíná, že po zmizení doktora Fausta zůstal dům
opuštěný a mezi lidmi se říkalo, že prý v něm straší. Každá sku-
pinka by měla připravit výjev, v němž zachytí, co podivného
a nadpřirozeného se v domě - dle lidských řečí - dělo. Hráči se
mohou rozhodnout pro zvukový obraz, pantomimu nebo plnou
hru (akce i slova).

*(Po sekvencích., které vyžadovaly klid, soustředění, naslou-
chání, mluvení a psaní, nabízí tento krok příležitost k uvolnění
se a rozehrání akce v prostoru s využitím vlastní fantazie. Zá-
roveň se buduje atmosféra, která dům obklopuje a ovlivňuje je-
ho vnímání v myslích lidí žijících v jeho okolí.)*

II

Další dopisy

Učitel navazuje na předcházející výjevy: "Není divu, že se lidé
tomu domu raději vyhýbali. Až jednou, po letech, se stalo ně-
co, co přinutilo anděly a čerty napsat další dopis. Podívejme
se, co v něm bylo..." Jeden z andělů a jeden z čertů (zástupci
původních skupin) dostanou od učitele nový list, který mají pře-
číst nahlas, každý podle svého, tj. andělského nebo čertovské-
ho charakteru. Nevědí dopředu, že oba texty jsou stejné:

"Vždyť víš, pane - je tak mladý a tak dychtivý poznání! Přesto-
že tře bídu s nouzí a nyní přišel i o střechu nad hlavou, je roz-

hodnut v Praze na studiích zůstat a domů se nevracet. A teď - objevil ten dům! Obchází kolem a zdá se, že ho láká vstoupit tam..."

(Dopisy uvádějí do dramatu hlavní postavu a poskytují o ní první informace, bez nichž by se příběh nemohl rozvíjet žádoucím směrem. Stejný text, ale v rozdílné interpretaci, upozorňuje na to, jak je někdy obtížné poznat, kdo že je "anděl" a kdo "čert" a co se pod jejich slovy skutečně skrývá.)

Student

Účastníci mimo role rekapitulují, co se z dopisů dozvěděli. Každý pak má možnost doplnit portrét studenta jednou další informací věcného charakteru (jak se jmenuje - odkud pochází - jaká je jeho rodina - co studuje atd.). Upřesňuje se také - na základě společné domluvy -, kolik času uplynulo od Faustova zmišení a jak vypadá život v té době (aby nedocházelo k příliš rušivým anachronismům). Nejde o historickou věrnost, ale o pravděpodobnost.

Klíčové okamžiky ze studentova života

Hráči se opět rozdělí do menších skupinek (po třech až pěti členech). Každá z nich má připravit a zahrát situaci, o které se domnívá, že nějakým rozhodujícím způsobem ovlivnila studentův život, jeho názory, zájmy, vztahy i povahu. Je třeba zmapovat celý jeho dosavadní život, od dětství až po okamžik, kdy ztratil v Praze bydlení (ale ještě předtím, než se začal zajímat o Faustův dům), proto by se skupiny měly předem s učitelem dohodnout, jakým obdobím studentova života se chtějí zabývat (např. dětství do deseti let - mezi deseti až patnácti lety - od patnácti po odchod z domova - studia v Praze).

Situace se přehrávají v chronologickém pořadí. Každá další skupina by měla respektovat to, co nabídly skupiny před ní, tak aby se jednotlivé výjevy vzájemně nepopíraly.

Na závěr je dobře společně shrnout, co teď víme o studentovi, čím se nám jeho portrét obohatil.

Studentův anděl a čert

Učitel nyní může vybrat jeden (příp. i více) z těchto klíčových okamžiků, který je svým charakterem vhodný k tomu, aby se v něm mohli projevit studentův "anděl" a "čert", a nechá ho znovu přehrát. (Jde o takový moment, který staví před postavu studenta určité dilema, nutí ho zvažovat situaci, zaujmout nějaké stanovisko apod.) Každý z přihlížejících hráčů (i učitel) pak může výjev kdykoliv zastavit/zmrazit slovem "stop" - a to ve chvíli, kdy se domnívá, že anděl nebo čert cítili potřebu ke svému "chráněnci" promluvit. V roli anděla nebo čerta na okamžik vstoupí ho nehybného obrazu a zveřejní, co studentovi říkal, radil, k čemu ho nabádal nebo před čím ho varoval. Aby bylo zřejmé, kdo je kdo, andělé přistupují ke studentovi zprava a čerti zleva. V jejich rolích se může vystřídat více účastníků, hráči si mohou zkusit obě pozice. Když bylo vše vysloveno, obraz znovu ožívá a výstup je dohrán.

Reflexe se zaměřuje na srovnání andělských a čertovských připomínek, jakým směrem kdo z nich chce studenta vést, jestli je zřetelně patrný nějaký rozdíl mezi nimi.

Před dveřmi Faustova domu

Z dopisů už všichni vědí, že studenta láká opuštěný Faustův dům. Učitel nastoluje situaci, kdy student stojí před jeho vchodem a rozhoduje se, zda vstoupit, nebo nevstoupit. A to je chvíle, u které rozhodně nemohou chybět jeho anděl a čert. Tentokrát je to učitel, kdo na sebe bere roli studenta, všichni ostatní budou jeho anděly a čerty. Co mu kdo z nich říká právě v ten-

to okamžik? Zůstává zachován princip z minulého kroku, jen obraz není zcela nehybný, student může drobným gestem reagovat na hlasy, které slyší (vztáhne ruku po klíče..., opět ji pusť..., nepatrně couvne..., znovu rázně přikročí ke dveřím... atd.). Vše končí okamžikem, kdy se odhodlá a dveře otevře.

(V této aktivitě skupina ještě nedostává příležitost rozhodovat samostatně, co student udělá. Proto je v jeho roli učitel, a ne některý z hráčů. Smyslem je zmapovat protikladné myšlenky, které šly studentovi při rozhodování hlavou, ať už mu je "napovídala" ta či ona síla. Rozhodování účastníků je zatím odloženo na dobu, kdy bude ve hře více než je nyní.)

Co student v domě nalezl

Hráči si sednou do kruhu, těsně vedle sebe. Naslouchají se zavřenými očima učiteli, který jim vypráví, co na studenta v domě čekalo. Mluví pomalu, aby měli všichni dost času na vytváření vizuálních představ k jeho slovům. Může využít upravených úryvků z textu A. Jiráskova, jehož popis má v sobě působivou atmosféru:

"Student... chvilku váhal, pak vzal za kliku, dveře povolily, a již stál v klenutém průjezdu... A když se až sem odvážil, pustil se i dále. Po schodech, nad nimiž vpravo ve výklencích stály podivné sochy, dostal se na chodbu... Směle sáhl po klíče nejblíže dveří a vstoupil do jizby... Byla prostorná, klenutého stropu s obrazy slunce, měsíce a jiných hvězd a znamení nebeských. Při stěnách stály tmavé stojany plné knih starobyle vázaných... Prostřed veliké té komnaty stál dlouhý stůl zkřížených trnožů, potažený zeleným sukem. Na stole se leskly nádobky z mosaze i mědě, všelijaké měřické přístroje, vedle ležely zažloutlé pergameny, čisté i popsané, rozevřená kniha pod cínovým svícem s voskovou svíčkou, něco ohořelou... Student stál chvíli u dveří..., čekal, naslouchal. V domě se však neozvalo nic, a také se nikdo nezjevil. Po bývalém obyvateli... žádné památky. Až ve druhém pokoji. Tu stálo staré lože pod nebesy vybledlé látky, na zemi ležely zašlé podušky, dvě povalené, uprášené již stolice a rozchlíplá stará kniha v zažloutlé, někdy bílé kožené vazbě. A ve stropě díral! Zela černě jako mocí a naráz vyražená... Tady se student dlouho nezdržel. Vrátil se raději do jizby první, sedl si do křesla u stolu - a tu si všiml hladké lesklé misky z černého mramoru, ve které ležel stříbrný tolar, ryzí, lesklý, jako nový..."

Mince

Učitel dá hráčům pokyn, aby otevřeli oči, a pak rozevře dlaň, ve které schovával stříbrný peníz. (Je dobře využít mince, která působí starobyle, např. repliky pražského groše apod.) Ptá se jich, co asi šlo studentovi hlavou, když vzal stříbrňák do ruky. Nechá minci kolovat. Každý, kdo ji dostane, měl by zveřejnit, na co student myslí, a pak ji poslat dál. Kruh myšlenek je uzavřen, když se mince vrátí k učiteli. Záleží na hlasech účastníků, jestli si student minci ponechá nebo ji raději odloží "zpět do misky".

Sny první noc v domě

Pokračuje vyprávění: "Studenta v křesle nakonec přemohla únava a hlas větru i deště uspaly. Usnul. Spal do jedenácti, přespál půlnoc, hodinu s půlnoci, spal až do bílého rána, a nic, ani dost málo ho nevyrušilo... Snad jen sny, které se mu zdály. A říká se, že co se člověku zdá první noc na novém místě, má zvláštní důležitost..."

Mluví se o vlastnostech snů, o symbolech, které se v nich objevují, o prolínání věcí, které se zdají skutečné, s věcmi na první pohled nereálnými, o jejich stylizovanosti. Hráči se pak

rozdělí do menších skupin, přibližně po pěti členech. Každá má připravit a zahrát jeden sen. Na závěr se hovoří o tom, jaký charakter sny měly, co se v nich nejsilněji odráželo.

(Záměrem je změnit charakter činnosti a po aktivitách "klidových" zařadit takovou, která vyžaduje určitou akci. Neméně důležité je ale dát alespoň určitý volný prostor hráčům, kteří se v této fázi hry ještě stále nebudou moci svobodně rozhodnout, zda minci, resp. mince přijmou, nebo ne. "Sny" jim tak poskytnou příležitost zpracovat a vyjádřit po svém možná očekávání, obavy apod., a reflektovat tak aktivně současnou studentovu situaci.)

Druhá mince

Opět si všichni sednou do kruhu a učitel vypráví o tom, že když se student druhý den ve Faustově domě probudil, nalezl v černé misce další stříbrnou minci. I tentokrát ji nechá kolovat mezi hráči, kteří zveřejňují studentovy myšlenky poté, co ji objevil. Když se peníz vrátí zpět k učiteli, stručně shrne to, co zaznělo (např.: "I když jeho obavy z neznáma byly značné, představa, že se bude moci konečně dosytosti najíst, teple se obléci a koupit si knihy, které tolik potřebuje ke studiu, nakonec převážila...") a schová minci do kapsy.

(Vycházím zde z toho, že obvykle jsou hlasy pro a proti více méně vyvážené. Pokud by už tady bylo ale naprosto zjevné, že hráči v roli studenta odmítají mít s mincí cokoli společného, měl by to učitel respektovat, ale prověřit, jestli jde o rozhodnutí definitivní, s vědomím všech zásadních důsledků, které to pro studenta bude mít. Odloží pak konečné rozhodnutí o minci a zaměří se na problémy, které studentovi působí jeho chudoba v nejrůznějších oblastech jeho života a v čem by se to mohlo změnit, kdyby peníze přijal. Teprve potom se vrátí k otázce, jestli tedy peníze vzít, nebo ne vzít. A přijetím tohoto rozhodnutí i drama ukončí.)

Hodnota mince

Účastníci se domluví na tom, jakou hodnotu asi stříbrňák má, co lze ve studentově době za jeden pořídit. Pro další vývoj dramatu je výhodné, když nepůjde o nic přehnaného.

Jak se nyní proměnil studentův život

Malé skupinky (po třech až čtyřech lidech) připraví dvě analogické situace (každou max. na třicet vteřin), na kterých ukáží, jak vypadal studentův život předtím, než se nastěhoval do Faustova domu (kde na něj každý den čekala v misce stříbrná mince) a potom - tj. jak se určitá oblast jeho života díky tomu proměnila. Po té, co jsou všechny situace přehrány, hovoří se o změnách, které proběhly, čeho zejména se týkaly (vztahu ostatních lidí ke studentovi?, jeho samého? atd.) a jestli měly pozitivní nebo negativní charakter.

Hranice, na které i teď student naráží

Hráči zůstávají ve stejných skupinkách. Zabývají se nyní situacemi, kdy si student uvědomuje, že přes veškeré změny, kterým v jeho životě došlo, ještě stále jsou tu omezení, která nedokáže překonat, ať už se týkají jeho postavení ve společnosti, jeho studijních záměrů, jeho vztahů k ostatním lidem apod. Jde opět o připravené improvizace.

"Noční můra"

Dobrovolník přijímá roli studenta. Ostatní si volí ze svých situací, na nichž dokumentovali "hranice", nějakou větu (každý svou), která tam zazněla nebo mohla zaznít a ve které je co nejvíce koncentrován význam této situace. Hráči si poté stoupnou

do velkého kruhu kolem studenta, který zavře oči. Jsou jeho myšlenkami, které na něj dotírají v okamžicích, kdy je sám, v noci, kdy nemůže spát. Zpočátku k němu mluví každý z nich zvlášť, postupně se začínají hlasy překrývat, mluví na přeskáčku a zesilují. Hráči se s každou promluvou přibližují o krok ke studentovi, takže se prostor stále zmenšuje. V okamžiku, kdy už je kruh velmi sevřený a zvuk kulminuje, domluvený signál (např. úder na gong nebo rachot "hromu"-velkého plechu) celou vřavu prudce ukončí. Kruh se rozevře a student může otevřít oči.

(Protože jde o dosti náročnou organizaci, je třeba vysvětlit účastníkům předem, jaký bude postup, aby se pak hra nemusela přerušovat a neztratila tak napětí a atmosféru, které jsou důležité i pro krok, který následuje vzápětí.)

Đáblová nabídka

Učitel v roli ďábla vstupuje do rozevřeného a ztichlého kruhu a se slovy: "Chceš překonat své hranice? Můžeš! Stačí jen otevřít tuto knihu a dokážeš, cokoli budeš chtít!" pokládá před studenta na zem starobyle vyhlížející svazek. Dříve ale, než student stačí něco udělat, je hra zastavena, protože "v tak závažnou chvíli, když se rozhoduje o něčem tak důležitém, u toho nesmějí chybět jak jeho andělé, tak i jeho čerti".

Souboj andělů a čertů

Dobrovolník zůstává v roli studenta. Ostatní se rozdělí na anděly a čerty (lze využít toho, jak byli rozděleni na začátku, když psali hlášení "nadřizným", příp. skupiny utvořit nově, buď podle jejich volby, nebo losováním). Mají dvě minuty na to, aby se domluvili, o čem jim v tento okamžik ve vztahu ke studentovi půjde a čím (jakými slovy) na něj chtějí působit. Potom se postaví do dvou řad proti sobě (andělé na jedné straně, čerti na druhé), student stojí uprostřed mezi nimi. Učitel ho žádá, aby pozorně naslouchal všemu, co oba tábory říkají, aby zůstal co nejdéle otevřený k jejich argumentům. Jakmile se ale rozhodne, zveřejní své rozhodnutí buď tím, že vezme knihu a otevře ji (tj. využije ďáblovu nabídku), anebo ji nechá ležet a odejde.

Následuje reflexe toho, co se dělo, už mimo role. Nejprve by měl dostat příležitost představitel studenta, aby řekl, jak se cítil, co ho ovlivňovalo, které argumenty na něj nejvíce působily a které ho naopak odrazovaly a proč to řešil tak, jak to řešil. Pak přijde řada i na představitele obou protikladných táborů, zejména toho, který u studenta "neuspěl", protože se obvykle potřebují vyrovnat s pocitem, že "zklamali". Znovu je možno zvažovat, jak je to tedy s "anděly" a "čerty" v našich životech; je-li snadné nebo těžké rozeznat dobré od špatného; kde je ta hranice, za kterou už by člověk neměl jít; zda účel skutečně světlí prostředky; co to znamená "zapadat duši" atd. Téma, o kterých se bude mluvit, pochopitelně budou záviset zejména na tom, co se v dramatu konkrétně odehrálo, jak se rozvinul studentův charakter a jaké záměry sledoval, což může být u každé skupiny odlišné.

Zmizení studenta

Jestliže je zřetelné, že hráči nyní už vnímají studentův příběh jako uzavřený a vyřešený, může učitel zakončit celé drama stručným dovyprávěním jeho konce: "Když studenta druhý den hledali jeho známí, nenašli ho. Dům byl opuštěný, jako by v něm už dávno nikdo nepřebýval. Jen díra ve stropě černě zela..."

Cítí-li ale účastníci, že studentovu příběhu ještě něco chybí, je možné se zabývat v krátkých improvizacích malých skupin např. tím, co se dál se studentem dělo (ať už by se to týkalo toho, proč a jak dům opustil, nebo jeho blízké či vzdálenější budoucnosti - má-li ovšem jakou).

PRAMENY

ADLA, Zdeněk-ČERNÝ, Jiří-KALOUSEK, Jiří
1980 *Obrázky z českých dějin a pověstí* (Praha: Albatros)

JIRÁSEK, Alois
1894 *Staré pověsti české* (Praha: J. R. Vilímek)

LITERATURA

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

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)

O'NEILL, Cecily-LAMBERT, Alan

1982 *Drama Structures. A practical handbook for teachers* (London: Hutchinson)

SOKOL, Jan

1998 *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů* (Praha: Vyšehrad)

WAGNER, Betty Jane

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

DIVADELNÍ PRÁCE V SOCIÁLNÍ SFÉŘE

Reflexe účastníků mezinárodních
dílů v Rakousku a Slovinsku

Eva Brhelová,
Radka Macková
a Darina Horáková

I. PROJEKT TWISFER

TWISFER znamená Theatre Work in Social Fields (Divadelní práce v sociální sféře). Projekt zaštiťují organizace Socrates a Grundtvig a účastní se ho dvanáct institucí z devíti evropských zemí. Jde o sjednocující instituci, která podporuje divadelní práci v sociální sféře v rámci koncepce celoživotního vzdělávání. Odborníci, kteří se ve své praxi pohybují na hranici umění, výchovy a vzdělávání a sociální práce, usilují o definování pojmu "divadelní práce v sociální sféře" v teoretické i praktické rovině.

Projekt TWISFER naplňuje pět modulových projektů, které byly realizovány v pěti evropských zemích. Moduly jsou zaměřeny na divadelní práci se specifickými cílovými skupinami (např. handicapovaní, přistěhovalci, mladí delikventi atd.) s cílem prozkoumat možnosti naplnění osob-

nostně sociálních kompetencí skrze divadelní práci. Součástí projektu je také tvorba osnov pro *Evropská magisterská studia divadelní práce v sociální sféře*, které jsou v současnosti prověřovány v podobě pilotního kurzu na univerzitě v Grazu. V rámci TWISFERu byly vydány dvě publikace. První z nich s názvem *Pracovní příručka pro divadelní práci v sociální sféře* popisuje jednotlivé modulové projekty. Další publikace s titulem *Divadelní práce v sociální sféře* informuje o pedagogických východiscích a možnostech využití divadla ve zmiňované oblasti (např. divadelní formy, jako site specific, divadlo ve výchově, psychodrama, playback theatre, divadlo utlačovaných).

Vyvrcholením projektu TWISFER byl kongres, který se konal v době od 8. do 11. září v Grazu (Karl-Franzens Universität). Program kongresu naplňovaly teoretické přednášky divadelníků, sociálních pracovníků

i pedagogů; témata otevřená během přednášek byla diskutována v odpoledních setkáních. Každý den byly prezentovány jednotlivé moduly projektu TWISFER - jejich struktury, cíle, popis cílových skupin, praktické příklady, průběh projektů, reflexe a závěrečná zhodnocení. Po teoretické části kongresu následoval týden práce v pěti dílnách, které probíhaly v Rakousku a Slovinsku. Měly za úkol představit různé metody a postupy divadelní práce a prověřit tak možnosti jejich aplikace v oblasti sociální. Práce v dílnách směřovala k veřejné prezentaci výsledků pro účastníky kongresu. TWISFER kongres byl tedy určen všem, kteří se věnují divadelní práci s lidmi v obtížných životních situacích a také všem, kteří vnímají přesahy v divadelní práci a akcentují spíše její mimoumělecké záměry. Divadlo se zde stává prostředkem intervence, prevence, podílení se na společenském životě a zlepšení postavení člověka v něm.

II. ZKUŠENOSTI Z DÍLEN

Devising Theatre podle Adama Ledgera

Eva Brhelová

Devising můžeme přeložit jako tvoření, vymýšlení, navrhování... Proces *devising* nebo také *devising theatre* je způsob práce na divadelním tvaru v současném divadle, který má své postupy i "metodologii" (srov. odkazy níže). Je většinou procesem kolektivní tvorby, v níž počátečním impulzem, východiskem nebývá nic víc než téma, věta, věc, obraz, prostředí apod. Obecně má *devising* tyto fáze: zkoumání a rozvíjení východiska pro tvorbu; sběr a vytváření materiálu; třídění, organizace a strukturace materiálu; fixování. Výsledným divadelním tvarem je většinou koláž, montáž, tedy nepravidelný divadelní tvar, v němž nemusí vždy jít o vyprávění, zobrazení dějů a příběhu (ve smyslu aristotelského divadla). V českém prostředí je tomuto způsobu práce na divadelním představení nejbližší tvorba v autorském divadle.

Měla jsem možnost zúčastnit se šesti-denní dílny s podtitulem *Proces tvorby představení prostřednictvím improvizace* (*Process of Developing a Performance by Improvisation*), kterou vedl Adam Ledger, režisér a lektor univerzity v Hullu ve Velké Británii. (A. Ledger zde působí na katedře dramatu a zabývá se hereckou průpravou, režii, divadelní antropologií atd.) Do Leibnitzu lektor přijel i se svým studentem a asistentem, mladým Irem Michaelem Batesem. Nejen svým příslovečným klidem, tichým černým humorem a rozvážnou otevřeností se oba muži stali inspirující, korigující a vyvažující kapitánskou základnou práce skupiny sedmi účastníků dílny. Pracujeme v prostorách malého letního zámeckého sídla na okraji městečka.

Práce v dílně zahrnovala pět dní tréninku a zkoušek a poslední, šestý den realizaci představení před diváky (účastníky jiných dílen). První momenty práce jsou namísto teoretických a seznamovacích hodin věnovány rovnou pohybovým aktivitám a fyzickým cvičením. (Pohled na *devising theatre* zde tedy vyvozuji především z přímé zkušenosti účastníka této konkrétní dílny.) Vzhledem k mezinárodnímu složení dospělé skupiny (Němka a Němec, dvě Rakušanky a Rakušan, Italka a Češka) lektor navrhuje pro společnou tvorbu téma "evropanství", cestování (inspirace knihou

Alaina de Bottona *The Art of Travel*) a inspiraci prostorem, v němž se nacházíme. Zajímá ho (jako Angličana, tedy někoho "za mořem", jak říká s úsměvem) náš vztah ke sjednocené Evropě, k tomu, co to znamená být Evropanem, cestovat Evropou atd. Naše osobní asociace a situace s tímto tématem spojené se mají stát ústřední výpovědí divadelního představení - montáže, kterou bychom měli poslední den společně práce prezentovat. Jak se záhy ukáže, jde o asociace opravdu velmi rozdílné - a o to zajímavější. Zatímco pro někoho jsou provokativní otázkou nevyřešené sociální a ekonomické problémy mezi Východem a Západem, pro jiného dobrodružství poznávání jiných kultur; další z účastníků pak už v konkrétních improvizovaných situacích např. nelitostně ironizuje ideologii evropanství, sterilitu turistického průmyslu atp. Z této námětové základny, shromážděné první den pomocí brainstormingu a psaní asociací, se pak v průběhu následujících dnů formulují další, konkrétnější témata, situace, postavy a příběhy pro improvizace.

První tři dny dílny lektor plánoval jako

"sběr materiálu" k tématu, další dva dny byly určeny tvorbě struktury představení a zkoušení jednotlivých výstupů. Každodenní práce probíhala ve dvou blocích, dopoledním a odpoledním. Začínalo se pohybovým tréninkem a cvičeními (masáže a protahování, koordináční a rytmické hry, cvičení na uvědomění a aktivizaci centra těla a energie, uvolnění imaginace apod.). Poté vždy následovaly dílčí úkoly a podněty pro improvizace, zpracovávané individuálně nebo ve skupinách. Průběh a výsledky těchto improvizací lektor s asistentem sledují, zaznamenávají, společně se skupinou reflektují - a vzápětí nabízejí další inspirace.

Během tří dnů jsme tak prošli asi dvěma desítkami improvizací, v nichž se v různých kombinacích a postupných krocích uplatňovaly čtyři základní elementy - pohyb, zvuk, řeč (text) a prostor - spolu s více či méně konkrétním zadáním tématu a struktury improvizace (např. uplatnění kontrastů, rytmu a dynamiky pohybu, zadaných pohybových "partitur" apod.). Improvizace nejčastěji začínají od spontánních, podvědomých asociací a reakcí, vyprovokovaných prostorem, pohybovým schématem, mluvením k partnerovi ve hře apod. Například vnímání určitého prostoru (sloupů a podloubí) asociuje konkrétní pohyb, pohybová akce je doprovázena zvukem, vznikají obrysy určité postavy, ta promlouvá, vytváří se text, ten se spojuje s textem jiné postavy, vyvolává další situace... Jindy např. každý z účastníků píše vlastní text (promluva osoby při určité události "na cestě"), k němu pak aso-



ciativně, pocitově (nikoli ilustrativně) vytváří pohyb, určitou pohybovou partituru (*score*), ta je umístěna do konkrétního prostoru v budově, v něm dále prozkoumávána atd. Typickým postupem je také paralelní, souběžné a zpočátku zcela neplánované spojování a překrývání původně nesouvisejících akcí a textů - a hledání jejich tematických i strukturních styčných bodů (tak jsou například ve výsledném představení propojeny v jednom výstupu dvou herců dvě zcela odlišné herecké akce a dva různé texty). Lektor neusiluje ani tak o přímou sdělnost jednotlivých výstupů, ale spíše hodnotí jejich působivost a možné významové vztahy (paralely, kontrasty) v budoucím představení. V průběhu sběru materiálu pro představení lektor stále zdůrazňuje: "Nic neplánujete!", což nás už po třech dnech takových spontánních improvizací značně znejistuje.

Třetí den večer nám však lektor představí svůj návrh struktury celého představení - sled jednotlivých výstupů (vybraných z dosud realizovaných improvizací) a zároveň trasu, kudy bude publikum budovou procházet. Tuto strukturu dále přehodnocujeme, zjednodušujeme; probíhá individuální práce s lektorem na jednotlivých akcích a situacích. Díky tomu, že improvizace realizované v předešlých dnech jsou nejužší spojeny s fyzickým tréninkem, pohybem a s osobními zážitky účastníků, se lehce vybavují a postupně fixují.

Jak vypadal výsledek pětidenní dílny? Z pozice účastníka představení to mohu těžko posuzovat, proto nastíním jen některá z témat situací tvořících padesáti-

minutovou scénickou koláž, provádějící diváky různými prostory záměčků (nádvoří, schodiště, chodby, balkón) a reagující na otázku evropanství a cestování Evropou. Pochybnosti diváků o sjednocené Evropě měl objasnit asi dvouminutový projev začínající slovy "My name is Tony Blair!", pronášený najednou sedmi interprety z oken na nádvoří (fragmenty textu projevu Tonyho Blaira v Evropském parlamentu). Při cestě budovou pak diváci potkávají například postavu muže hledajícího evropskou identitu, paranoidní pracovníci bezpečnostní agentury, turistku lačnou roztomilých exotických fotografií z východních zemí nebo chirurga provádějícího plastické operace těla dle evropských standardů. V jiných situacích se diváci stanou svědky hádky českých rodičů na vytoužené dovolené u moře nebo přijetí ukrajinské uchazečky o zaměstnání v zahraničí; zatančí si s herci valčík. Uslyší příběh z večera, kdy padla berlínská zeď, i hlasy afrických emigrantů, beznadějně plovoucích Středozemním mořem. O leteckých katastrofách nemluví.

Týdenní práce v dílně *Devising Theatre* přinesla kromě prožití společně sdílených i odlišných témat a postojů účastníků poznání jiného způsobu práce na netradičním divadelním tvaru - montáži, inspirované ústředním tématem, prostorem a životními zkušenostmi účastníků. Působivost a sdělení jednotlivých částí mozaiky, akcí a situací (jejíž některé pasáže zazněly v národních jazycích) má vyplnout z jejich uspořádání, umístění, opakování, kontrastování, paralelismu, znásobování apod. Takový způsob práce vyžaduje na

prvním místě tvořivost, otevřenost herce a schopnost bezprostředně, a přitom soustředěně propojovat imaginaci, fyzickou stránku akce a text. V této podobě je *devising theatre* vhodnější pro starší děti, spíše však pro dospělé, protože nepracuje s tradičním zobrazením příběhu a do poslední chvíle zkoušení neposkytuje účastníkům příliš jasnou představu o působení celku. Zdá se mi využitelným zejména u jednorázových akcí (divadelní tábory i jiné nedivadelní projekty), protože prozkoumává a ve výsledku odhaluje různé aspekty vybraného tématu. Osobnost lektora, jeho schopnost inspirovat, podporovat tvořivost, získat důvěru účastníků a nést zodpovědnost za celek je zde klíčová.

ODKAZY K TÉMATU:

KAYE, Nick

2000 *Site-Specific Art. Performance, Place and Documentation* (London & New York: Routledge)

LAMDEN, Gill

2000 *Devising. A Handbook for Drama and Theatre Students* (London: Hodder & Stoughton)

ODDEY, Alison

1994 *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook* (London & New York: Routledge)

<http://devised.hku.nl>
www.hull.ac.uk

Tvorba programu Theatre in Education v pojetí Kávy Kulturális Műhely

Radka Macková

Dílna, které jsem měla možnost se účastnit, trvala pět dní a byla vedena třemi lektory z budapešťské skupiny Káva Kulturális Műhely ("Káva" znamená v maďarštině něco jako "na hraně") - režisérem a učitelem dramatické výchovy Gáborem Gyombolaie, lektorkou Anitou Patonayovou

a Ádámem Czibolyem, manažerem a rovněž učitelem dramatické výchovy. Cílem dílny bylo navrhnout, nazkoušet a konečně také realizovat krátký program divadla ve výchově a vzdělávání (TIE).

Nejprve pár slov o vedoucích týdenního projektu. Káva Kulturális Műhely je

podle slov lektora dílny první a největší skupinou v Budapešti, která se na divadlo ve výchově zaměřuje (od roku 1996). Její členové připravují pro skupiny ve věku od devíti do jedenadvaceti let celou řadu programů, které využívají postupů dramatické výchovy a divadla, aby skrze akci prozkoumali spolu s účastníky sociální a morální problémy (např. drogová prevence, diskriminace, agrese, integrace romských dětí atd.). Účastníci zde ale nejsou jen diváky nebo pozorovateli takových programů, ale stávají se autory, režiséry a herci příběhu, který vzniká za pomoci rozehrávání určitých situací, nápadů nebo emocí.

Theatre in Education pojímají lektori z KKM jako kombinaci divadla a interaktivních dramatických aktivit, jejichž záklá-



dem je aktivní zapojení publika do divadelního procesu. Věřím, že zkušenost, kterou účastníci takto získají, je naprosto zásadní díky tomu, že zasahuje děti nejen na intelektuální, ale také na emocionální úrovni. V tomto pojetí se divadlo stává prostředkem výchovy; divadelní techniky zde slouží k dosažení výchovných cílů týkajících se zvoleného tématu. Záměrem je prohloubit u dětí vědomosti o vybraném tématu, na něž je konkrétní TIE zaměřeno. Domnívám se, že se toto pojetí v zásadě neliší od britského způsobu práce, a také proto zde záměrně užívám termínu TIE, protože se vztahuje ke zcela konkrétnímu pracovnímu postupu.

V průběhu práce jsme měli možnost se v rámci konkrétních otázek či problémů dozvědět více o způsobu práce, který je KKM vlastní. Lektori navrhli týdenní program v několika krocích, aby tak došli se skupinou účastníků (v našem případě šlo o osm osob různého věku a profesního zájmu) ke kýženému výsledku. Pracovali jsme ve dvou blocích (dopoledním a odpoledním), které jsme vždy zahájili sestavou rozehrávacích her a cvičení. První den věnovali lektori celé odpoledne realizaci dílny DV, aby později mohli využít této společné zkušenosti skupiny k vysvětlení rozdílu mezi DV a TIE, k objasnění dramatických kategorií a demonstraci konvencí TIE. Umožnili nám tak lépe porozumět jednotlivým pojmům a poté je aplikovat v rámci přípravy našeho programu.

Teorie TIE v maďarském pojetí

První fáze práce byla věnována vysvětlení a vymezení oblasti, kterou nazýváme TIE.

Lektori se snažili odlišit dramatickou výchovu a TIE pomocí srovnání obou způsobů práce v oblasti cílů, obsahu, metod a formy. Tvrdí, že v oblasti cílů si klade TIE (kromě společného cíle prozkoumat problém z mnoha úhlů pohledu) také cíl umělecko-výchovný; tedy porozumět divadelnímu jazyku, utvářet kladný vztah k divadlu, učit se divadelnímu umění atd. *Obsah* dramatickových programů se podle maďarských lektorů týká specifického problému, zatímco tvůrci TIE se snaží zobrazovat problém v obecné rovině v závislosti na věku cílové skupiny. V použitých *metodách* práce se zásadně oba způsoby práce neliší (jednotlivé techniky a konvence užívané v DV se uplatňují také při TIE). Zásadní rozdíl je ale ve *formě*, kterou naplňuje divadelní představení prezentované skupinou "učitelů-herců", zatímco v DV jde většinou o práci maximálně dvojice pedagogů. Zmíněné divadelní představení je stavebním kamenem v programu TIE, ale podle slov lektorů z KKM většinou nemá samo o sobě kompaktní charakter. Může fungovat pouze v propojení s pečlivě zvolenými dramatickými aktivitami navrženými pro specifickou věkovou skupinu účastníků. Do oblasti forem řadíme také dvě možné podoby zařazení divadelního představení do programu TIE. Je možné navrhnout inscenaci jako celistvé divadelní představení, které je následováno dílnou. Druhou variantu naplňuje složitá struktura vzájemného střídání divadelních scén a dramatických aktivit. V obou případech jde podle mínění KKM v rámci divadelních částí o živě zobrazení problému s otevřeným kon-

cem, které se obrací k publiku s palčivou otázkou.

Další zásadní oblast tvoří při plánování programu TIE podle názoru pedagogů z Kávy Kulturális Muhely tzv. *dramatické kategorie*. (Pojem *dramatic categories* používají lektori ve vztahu k plánování struktury lekce DV nebo programu TIE. Tento termín je ale běžně užíván v souvislosti s obecně antropologickými principy, jako např. tragično, komično, absurdita atp. - srov. Pavis, Patrice: *Divadelní slovník*, Divadelní ústav, Praha 2003, s. 120):

- obecné téma - širší formulace zvolené tématické oblasti;
- téma - zúžení tématu na konkrétní problém;
- rámec - okolnosti dramatického děje;
- příběh - děj, postavy, konflikt, situace;
- cíl - formulace vzdělávacích obsahů, definování změny v chápání, které chceme u dětí dosáhnout (např. učit zodpovědnosti k sobě samému);
- zaměření - formulováno jako otázka, která většinou prezentuje hledisko jedné z postav příběhu (např. Mohu upřednostnit vlastní potěšení obecněmu zájmu?).

Uvedené kategorie jsou podstatné pro pedagoga jak při přípravě lekcí DV, tak při tvorbě programů TIE. Je zjevné, že jednotlivé kategorie se vzájemně ovlivňují a pokud změníme například "zaměření", ovlivní to jistě cíl, téma i obsah lekce.

Ve chvíli, kdy jsou stanoveny tyto základní kategorie, se můžeme věnovat naplnění *obsahu* programu, tzn. plánování divadelních částí a dramatických aktivit, které souborně nazýváme *konvence TIE*:

1. divadelní části programu
2. reflexe a analýza divadelních částí
3. horká židle
4. práce na postavě
5. divadlo fórum (princip intervence v rámci jevištní situace, improvizované či fixované, kdy divák nahradí jednoho z herců a představuje po určitou dobu jeho postavu ve snaze prezentovat možné řešení konfliktu)
6. písemné materiály (deník, noviny, vzkazy...)
7. improvizace v celé skupině (herní jednání v rolích)
8. improvizace v malých skupinách (herní jednání v rolích)
9. učitel v roli
10. zveřejnění názorů, pocitů, motivací postav (formulované buď hercem, nebo divákem za pomoci řady různých technik)
11. "napravo, nebo nalevo?" - moment rozhodování jedné z postav příběhu

(skupina stojí ve dvou řadách proti sobě a prezentuje vždy jeden ze dvou protichůdných názorů na ústřední problém; protagonista stojí uprostřed a pohybuje se jedním nebo druhým směrem na základě argumentů, které formulují obě skupiny; cílem je dospět k rozhodnutí postavy na základě těch argumentů, které jsou přesvědčivější).

Uvedené konvence jsou v dramatické výchově zcela běžné a mohli bychom jistě přidat ještě řadu dalších. Výše zmíněné techniky však patří v práci skupiny Káva Kulturális Muhely mezi nejpoužívanější. Specifický způsob práce, který se váže výhradně k práci s inscenací, prezentují podle mého názoru první dvě konvence, tedy inscenace jednotlivých částí příběhu, a následná reflexe, která se týká pojmenování zhlédnutého děje, formulace tématu scény, analýzy postav atp.

Tvorba programu TIE

Po té, co jsme byli uvedeni do "zákulisí" přípravy programů TIE, nám lektori nabídli příběh, který se měl stát základem budoucího programu pro účastníky kongresu TWISFER.

Děj se odehrává v malém městečku Niš v době občanské války v bývalé Jugoslávii. Jeho hrdiny jsou dva přátelé, kteří společně pracují jako architekti - Dušan, který je Srb, a Bosňan Ibrahim (oba mají svou rodinu). Začne válka a v městečku Niš se začíná rozmáhat nevěřivost a nenávist vůči Bosňanům. Jednou v noci navštíví Ibrahim svého přítele a žádá o pomoc, protože on i jeho rodina jsou v nebezpečí. Dušan se rozhodne pomoci a tajně ukrýje rodinu svého přítele do malého domku v horách, který patří jeho rodině. Druhý den vše sdělí ostatním členům rodiny, která jeho rozhodnutí akceptuje. Časem ale manželka Dušana nechce dále riskovat bezpečí své rodiny. Dcera Alinka zase přichází s nečekaným přáním - domek v horách je součástí jejího dědictví a ona ho chce prodat, aby mohla začít nový život v bezpečí se svým přítelem...

Další fáze práce byla věnována dramatických kategoriím. Nejprve jsme si formulovali:

- obecné téma: pomoc a zodpovědnost;
- téma: riskovat vlastní život ve snaze pomoci blízkým, kteří jsou v nebezpečí;
- rámec: válka na Balkán;
- příběh: příběh Dušana a Ibrahima.

Ve dvou skupinách jsme se následně pokoušeli stanovit hlavní cíl a zaměření. Zamýšleli jsme se nad všemi postavami příběhu a formulovali možná zaměření z jejich hlediska, navrhovali možné cíle na-

šeho programu. Z mnoha variant jsme nakonec vybrali:

- cíl: učit děti zodpovědnosti a odvaze pomáhat;
- zaměření: Mohu riskovat život rodiny našich přátel, abych zajistila svou vlastní budoucnost? (Ústřední postavou se pro nás stává Dušanova dcera Alinka.)

Důležitá byla rovněž volba cílové skupiny programu. Přestože jsme věděli, že naši prezentaci budou přítomní dospělí (účastníci dalších dílen kongresu TWISFER), uvažovali jsme při plánování o dospívajících ve věku 14 až 18 let jako o vhodné účastnické skupině.

Dalším krokem při tvorbě programu byl výběr důležitých částí příběhu, které by měly být inscenovány. Po té, co každý navrhl tři části příběhu, jsme dospěli ke společnému výběru tří hlavních scén. Rozhodli jsme se pro formu TIE, která pracuje se střídáním divadelních částí a dramatických aktivit. Tato forma byla pro nás náročnější a tím také zajímavější. V souvislosti se zaměřením, které jsme měli stále na mysli, jsme rovněž formulovali oblasti, které bychom chtěli blíže prozkoumat (např. vztah Dušana a Alinky; pocity Ibrahima, než požádá o pomoc; touhy, sny a přání Alinky atp.).

Nezbývalo než navrhnout celkovou strukturu našeho programu, která se měla skládat z devíti konvencí a tří vybraných divadelních scén. Ve dvojicích jsme měli značně omezený časový prostor (cca 35 minut) na navržení celého programu. Původním záměrem lektorů bylo použít elementy ze všech navržených struktur, ale z časových důvodů vybrali nakonec pouze jeden celistvý plán.

Poslední dva dny byly věnovány detailnímu promyšlení a přípravě zvolených dramatických aktivit a tvorbě divadelních částí, na které zůstal poslední den. Vybrané divadelní scény předem navrhl, obsadil a zrežisoval jeden z lektorů Gábor Gyombolai. Vytvořené scény ale najednou nezapadaly do navrženého rámce programu, jejich vyznění nepodporovalo celkové pojetí dílny. To bylo způsobeno podle mého názoru zřejmě tím, že jednotlivé divadelní části splňovaly naše *rámcové* představy o tom, co má být jejich obsahem, ale *konkrétní* jevištní situace vnášely do sdělení další elementy, a posouvaly tak význam scén. Zřejmě každý z účastníků dílny by sám inscenoval jednotlivé situace po svém a úplně jinak - měli jsme tak možnost konfrontovat různé přístupy k divadlu, různé způsoby myšlení o divadle, různé divadelní tradice (účastníci pocházeli z Německa, Rakouska, Finska, Švédska, Slovinska, Skotska a České republiky).

Plánování struktury TIE je podle slov lektorů procesem neustálých proměn a úprav, protože abychom dosáhli kompaktního celku, musíme neustále přizpůsobovat jednu část programu té druhé (což jsme nakonec provedli). Bylo by určitě zajímavé pokusit se příště o opačný postup a pracovat nejprve na inscenování vybraných situací, a teprve na jejich základě navrhnout dramatické aktivity. Na každý pád jde při tvorbě TIE o práci týmovou, dobrodružnou a vzrušující.

Zajímavé bylo sledovat způsob práce lektorů, z nichž každý měl v tvůrčím týmu své pevné místo. Anita Patonayová byla specialistkou na dramatické aktivity, na práci s dětmi a plánování celkové struktury dílny. Gábor Gyombolai byl odborníkem přes divadlo, vedl herecká cvičení a v poslední fázi se stal nesmlouvavým režisérem vybraných scén. Ádám Cziboly se od počátku spolupodílel jako lektor projektu, ale bohužel jej mnohem více zaměstnával překlad z angličtiny, který zajišťoval svým kolegům. V poslední fázi práce se toto vnitřní rozdělení funkcí v rámci týmu projevilo ještě mnohem zřetelněji.

Pro potřeby prezentace jsme museli celkovou strukturu upravit a některé konvence jsme pouze slovně komentovali. Programu se aktivně zúčastnilo dvanáct osob, ostatní se stali pozorovateli. Každý z nás měl možnost vést jednu z aktivit a současně jsme každý ztvárňovali některou z postav příběhu. Program, který jsme původně navrhovali na 2,5 až 3 hodiny, jsme byli nuceni z časových důvodů vměstnat do necelé hodiny. Přesto však se podařilo pod vedením lektorů z KKM realizovat kompaktní a vystavěný program, který oslovil jeho přímé účastníky i pozorovatele. V tvorbě programu jsme postupovali v podstatě stejným způsobem jako při navrhování struktury lekce DV (sledujeme linii příběhu, zamýšlíme se nad nastolenými tématy, vstupujeme do rolí, abychom se vcítili do pozice druhých).

Pro představu se pokusím stručně popsat původní, nezkrácený plán programu TIE:

1. *Divadelní scéna: Zachycuje Dušana, kterému se v práci moc nedaří, a tak mu Ibrahim nabídne pomoc při projektování domu. Když oba přátelé nadšeně prezentují svůj nápad šéfovi, ten je odmítne a přijme původní Dušanův návrh. Šéf se obrátí na Ibrahima a ptá se, jestli náhodou jeho jméno není bosenského původu... Oznamuje mu, že v pondělí už nemusí chodit do práce...*

2. *Reflexe zhlédnuté scény:* Ptáme se diváků-účastníků, co viděli, jaký měli z této situace pocit, jaké postavy a vzájemné vztahy mezi postavami měli možnost rozpoznat.
3. *Ulička:* Dušan jde z práce domů po té, co byl jeho přítel vyhozen z práce; účastníci stojí ve dvou řadách a formulují možné myšlenky a pocity, které v tu chvíli mohl Dušan mít.
4. *Živé obrazy:* V pěti skupinách mají účastníci ztvárnit přední stranu novin různého zaměření (srbské, bosenské, americké...) a opatřit je titulkem.
5. *Dialog v rolích:* Práce ve dvojicích, jeden z účastníků představuje Dušana a druhý Ibrahima. Podkladem pro improvizaci ve dvojici jsou dějové fakta, předaná účastníkům v písemné podobě (Dušan vlastní domek v horách, Ibrahim nemá jiné příbuzné nebo přátele, a proto žádá o pomoc právě jej).
6. *Divadelní scéna:* Retrospektivní scéna zobrazuje společnou oslavu narozenin, obě rodiny jsou v přátelském vztahu, všichni jsou šťastní a spokojení. Druhá situace je naopak velmi dramatická - odehrává se uprostřed noci, kdy Dušan ukrývá rodinu svého přítele do domku v horách. Poslední scéna nám ukazuje Dušanovu ženu a dcery, které čekají doma, aniž vědí, co se děje. Dušan se vrací domů nad ránem a svěruje se se vším své rodině - ta cítí strach a znepokojení.
7. *Reflexe zhlédnuté scény:* Ptáme se diváků-účastníků, co se v příběhu odehrálo, jaké nové postavy se na scéně objevily.
8. *Deníky postav:* Účastníci pracují ve třech skupinách a společně tvoří deník jedné ze tří postav (manželky Anny, dcer Alinky a Světlany), který má zachycovat její pocity po té, co Dušan poskytl úkryt rodině svého přítele.
9. *Plakát:* Spolu s účastníky se přesune z Dušanova domu také na ulici, kde se objevil nacionalistický plakát s plamennými hesly: "Srbsko Srbům!", "Potrestáme kolaboranty!" atp. V diskusi reflektujeme se skupinou význam těchto hesel a zamýšlíme se nad atmosférou, která asi tou dobou v Srbsku panovala.
10. *Živé obrazy:* Skupina se rozdělí do čtyřčlenných týmů (stávají se rodinou Dušana nebo Ibrahima), ve kterých připraví dva živé obrazy: první znázorňuje situaci v rodinách jeden den po poskytnutí azylu rodině Ibrahima a druhý má znázorňovat situaci jeden měsíc poté. V živých obrazech identi-

fikujeme postavu Dušana a Ibrahima, formulujeme možné názvy těchto obrazů.

11. *Divadelní scéna:* První část je realizována pomocí projekce - vidíme zoufalou, ustrašenou reportérku CNN, která mírně afektovaným způsobem popisuje situaci v městečku Niš, kde "je strach cítit ve vzduchu a všude je slyšet dětský pláč". Další scéna zobrazuje Alinku a jejího přítele Davora. Při rozpustilé hře s globusem po chvíli oba zvažují. Davor se přiznává, že chce opravdu spolu s Alinkou opustit zemi, utéct z toho válečného šílenství. Potřebují peníze, které by mohli získat prodejem domku v horách, kde ale teď bydlí Ibrahimova rodina...
12. *Reflexe zhlédnuté scény.*
13. *"Napravo, nebo nalevo?":* Účastníci stojí ve dvou řadách, mezi nimi Alinka, která řeší těžkou situaci: Má riskovat život přítelovny rodiny, aby si zajistila lepší budoucnost? Jedna řada formuluje argumenty pro prodej domku a druhá proti. Alinka ale nedochází k řešení, konflikt rozhodování ponecháváme otevřený.
14. *Diskuse:* Ve dvou skupinách se zamýšlíme nad možnými důsledky Alinkina rozhodnutí. Skupina, která prezentovala stanovisko pro prodej, uvažuje o budoucnosti Alinky a Davora. Skupina, která byla proti prodeji, se naopak zaměřuje na osudy rodiny Ibrahima. Obě skupiny mají za úkol navrhnout tři konce našeho příběhu: ideální, až pohádkový, realistický a také ten tragický.

15. *Reflexe:* Obě skupiny sdělí ostatním své závěry a ve společném hovoru uzavřeme naše setkání s příběhem, jehož téma se svým způsobem týká každého z nás.

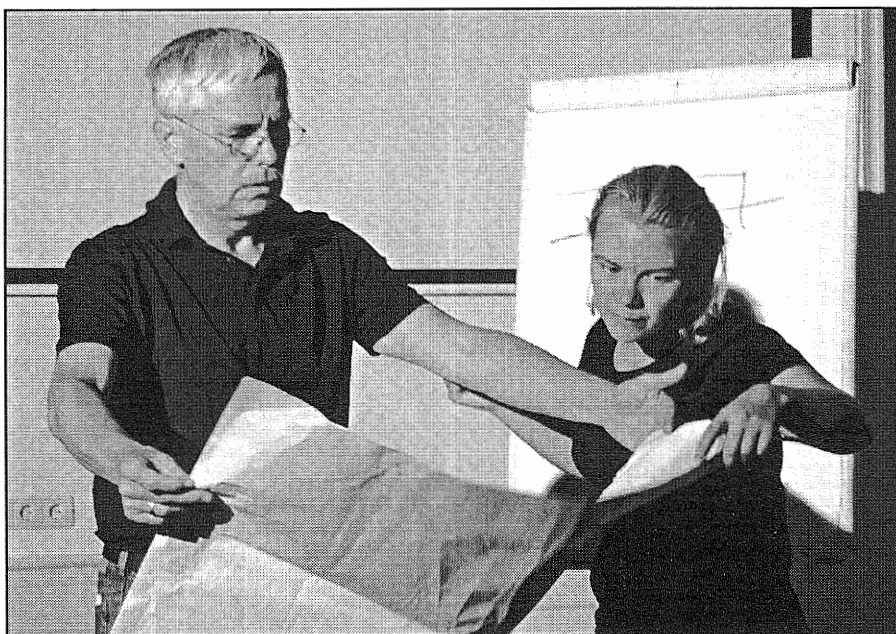
V úvodní části textu popisují TIE v pojetí KKM, které - jak jsme mohli poznat - lze v rámci popsané metodologie označit za "klasické". V tvořivé práci platí však ještě víc známé rčení: "Když dva dělají totéž, není to totéž." Přestože se snažíme najít společnou řeč a naši práci přesně definovat, popsat a vymezit v rámci teorie, způsob, jakým každý z nás pracuje v praxi, je zcela jiný. Cennou zkušenost z dílny vedené lektory Káva Kulturní Múhely spatřuji zejména v možnosti srovnávat různé přístupy k divadlu a dramatické výchově, jež jsou propojeny v tvůrčím postupu, kterým je TIE, divadlo ve výchově a vyučování. Jedinečnost TIE spočívá podle mého názoru ve spojení diváckého zážitku se zážitkem herním, ať už je akcentován cíl vzdělávací, nebo umělecký. TIE vnímám jako volné pole pro experimentaci, jako divadelní událost, jako hru s důležitým posláním.

ODKAZY K TÉMATU

LANDY, R. J.

1982 *Handbook of Educational Drama and Theatre* (Westport: Greenwood)

www.kavasinhaz.hu



Workshop podle Mariny Mazzolani a Corrada Gambi (Compagnia Teatrale della Luna Crescente) - Poznámky k jevištní tvorbě aneb od Stanislavského a politického divadla k divadlu se sociální a politickou funkcí

Darina Horáková

Nebylo vůbec snadné vybrat si z pěti workshopů, když každý z nich nabízel zajímavou techniku prezentovanou profesionály, kteří v dané oblasti sbírají své zkušenosti již několik let. Nakonec jsem se rozhodla participovat na workshopu, který sliboval vedení s jižanským temperamentem v krvi.

Vynikající italské divadelnice Marina Mazzolaniová a Corrado Gambi z Compagnia Teatrale della Luna Crescente (Divadelní společnost dorůstajícího měsíce) se ukázali být skvěle sebranou, vhodně se doplňující dvojicí. Právě oni dva jsou v současnosti páteří zmíněné divadelní společnosti, která byla založena již v roce 1984. Tato společnost za trvání své existence vytvořila šestnáct představení pro dospělé a 4 představení pro dětské diváky. Inspirací pro ústřední témata jejich her je často aktuální problematika týkající se společnosti jako takové. S neochvějnou vírou v moc a důležitost divadla si je berou jako nástroj k upozornění na palčivé otázky. Skupinu, se kterou společnost pracuje, tvoří lidé s poruchou osobnosti v dlouhodobé psychiatrické péči a lidé s postižením. Zde se zaměřují především na specifické dovednosti, které tito lidé mají. Snad pro větší přesvědčivost při vytváření nového projektu spolupracují s různými organizacemi z kulturní a sociální oblasti. Často svou práci spojili také se školou skrze workshopy pro učitele a studenty.

Cílem šestidenní práce v dílně bylo představit práci, kterou tato skupina produkuje, a dále metody a techniky používané při tvorbě představení. Účastníci dílny se tak na šest dní stali fiktivními herci Divadelní společnosti della Luna Crescente. Metodu, s kterou jsme byli po celou tuto dobu seznamováni, vyvíjela tato skupina. Podstatou jejich me-

tody je tvůrčí práce celého kolektivu herců vyplývající z jejich charakteristických složek osobnosti. Neustále zkoumá "prostor" mezi hercovými dovednostmi a místem, kde je jakási jeho hranice. Zjišťuje možnosti jeho těla, jeho hlasu, jeho představitivosti, schopnosti nonverbálního vyjádření a inspiruje se jimi. Nesnaží se učit své herce běžné postupy, ale naopak, záměrně se vyhýbá stereotypům a klišé, ke kterým herci často sklouzávají a které právě činí lidi ve společnosti, ve které žijeme, normálními. Tímto se divadlo stává silným nástrojem zkoumání komunikace mezi lidmi, jejich odlišností a také mocnou "politickou" zbraní. Středem zájmu je také zkoumání autentičnosti kolektivu a její rozvoj, snaží vyvíjet a prosazovat "inovační" nápady týkající se světa, tvorba textu nebo

představení o některém ze silných sociálních témat.

Jak už podtitulek dílny napovídá, metoda vychází ze Stanislavského teorie a přebírá filozofii politického divadla. Jelikož ale společnost pracuje svou vlastní metodou, označují se za divadlo se sociální a politickou funkcí. Sociální převážně z důvodu integrované herecké skupiny, politickou z hlediska zpracovávaných témat.

Stanislavského metoda spočívá především v tom, že herec, aby dosáhl maximální přesvědčivosti svého hereckého projevu, musí roli skutečně prožít, vcítit se do ní. Jde především o práci s emocemi, je tedy využívána tzv. emocionální paměť. Herec si tedy prostřednictvím představitivosti, fantazie či emocionální paměti navodí jistý emoční stav a jeho role se tak



stává opravdovější. Dává tím tedy najevo své vlastní emoce, které kdysi prožíval v situaci svého vlastního života v převedené podobě, ve formě životní situace někoho jiného, tj. divadelní role. Tímto způsobem vzniká originální, autentická emocionální exprese. Nejde tedy o hraní, ale o znovuprožití. Důležité je, aby měl herec vždy intenci před započítím jakéhokolí jednání a aby měl vždy jasnou představu, kým v té chvíli je a co cítí. Je též důležité, aby měl přesnou představu o kontextu svého počínání.

Konkrétní práce v této dílně tedy neustále probíhala v tomto duchu. Marina a Corrado vybrali úryvky ze scénářů her, které jejich integrované divadlo hrálo za posledních dvacet let. Z těchto textů jsme vybrali čtyři věty. Tyto věty se v souladu s posláním divadla s politickou a sociální funkcí týkaly životních pravd či životního zamyšlení nebo měly politický kontext. Pro představu je uvedu:

1. "Každý musí tančit svůj vlastní tanec... v rytmu své vlastní hudby..., odlišné pro každého."
2. "Slova mohou být nebezpečná, pokud přicházejí zpoza plotů a zdí."
3. "Ta nejjednodušší slova jsou většinou ta nejsložitější."
4. "Svět je plný divů!"

Na každé z těchto vět jsme pracovali po nějaký čas. Tvůrcem nebyl režisér, nýbrž každý z nás. Marina s Corradem vždy pouze určili jakýsi rámec. Jednou to bylo pouze vokální zpracování, jindy jsme měli za úkol ztvárnit metaforicky abstrakci dle vlastní fantazie za pomoci šátku, jindy jsme jednoduše jeden po druhém předvedli vlastní ztvárnění věty. Některé scény byly naopak již vymyšleny a my jsme je skupinovně dotvářeli a upravovali. Někdy se také podílelo více lidí na jednom pohybu, tj. nejdříve jeden vymyslel rytmus, druhý na tento rytmus pohyb. Všichni jsme jej napodobili, ale každý svým způsobem. Cítila jsem to jako nevyříčenou zásadu: Vždy každého nechat věci ztvárněvat tak, jak je cítí. Přemíra direktivnosti ze strany režiséra je nežádoucí. Realizovaly se tedy téměř všechny vyřčené nápady. Zkrátka bylo důležité, aby výsledným produktem bylo společné dílo. Na některých větech jsme pracovali déle. Bylo to tím, že jsme k nim přistupovali z několika různých úhlů. Například první větu jsme nejdříve zpracovávali jednotlivě, volně, poté vokálně a naposledy metaforou. Vznikly tak tedy tři různé scény na totéž téma.

Jsem velmi ráda, že jsem měla možnost seznámit se s prací této italské společnosti. U herců, jejichž mentální posti-



Snící dívka

žení se nachází v pásmu lehké mentální retardace, vidím velké možnosti uplatnění jejich metody. Výhodou například je, a to jsem si během workshopu měla možnost sama vyzkoušet, že se mnohem lépe pamatuje to, co si sami vymyslíte než stylizované role. Navíc vlastní představa a její exprese nemůže být nikdy špatně, a jelikož ji ještě nikdo před vámi nevytvořil, odpadá také, někdy stresující, komparace. Druhou stránkou věci je však imaginace, fantazie. Aby tímto procesem mohlo vzniknout vizuálně zajímavé představení, je třeba mnoho odlišných, originálních a nápaditých myšlenek. Je tedy otázka, do jaké míry je nechána tvůrčí kompetence hercům s mentálním postižením. Podle Corradových slov byla práce v naší dílně mnohem liberálnější, než je zvykem v integrované skupině z italské Imoly.

Nezbývá než doufat, že se najde nějaká možnost, abychom mohli zhlédnout představení divadla Compagnia della Luna Crescente u nás.

III. ZÁVĚREM...

Organizátoři TWISFERu doplnili program dílen o prezentaci výsledků konkrétní divadelní práce v sociální oblasti. Měly jsme tak možnost zhlédnout tři divadelní představení. První z nich s názvem *Sanjica* (*Snící dívka*) hrálo divadelní sdružení slyšících a neslyšících dětí TAKATUKA ve věku 10 až 15 let z Lublaně. Šlo o autor-

ský pohádkový příběh, který byl vyprávěn nonverbálně, mimo jiné s využitím stínového a černého divadla a projekce v kombinaci s pohybově-tanečními čísly. Druhé slovinské představení bylo autorským počinem divadelní skupiny PAWGIANI, jejíž členové ve věku od patnácti do dvaceti let přijeli rovněž z Lublaně. Inscenace *Tei si moja mala punčka* (*Jsi moje malá holčička*) byla tvořena sledem metaforických obrazů, spojených tématem hledání pocitu bezpečí, strachu ze ztráty druhého, touhy někam patřit a o někoho pečovat. Zajímavé bylo využití scénických předmětů - masek a miniaturních modelů lidských tváří. V rakouské inscenaci s názvem *O polovičním životě: pokaždé přichází má sestra* účinkovalo čtyřicet dospělých herců - mezi ně patřili klienti, zaměstnanci a přátelé pečovatelského centra pro postižené v Kainbachu. Režisérkou představení byla Petra Nachbaurová, absolventka pilotního kurzu projektu TWISFER. Jednalo se o scénickou montáž o pořádku a nepořádku, o smyslu pro pravidla a jejich dodržování či porušování. Výrazným rysem inscenace bylo zapojení publika, které se stalo součástí hracího prostoru a mělo možnost pocítit na vlastní kůži téma hry.

Nechceme podrobně analyzovat všechna představení, ale jen se krátce zamyslet nad vyzněním těchto inscenací v kontextu projektu TWISFER. Pro nás jako diváky byla první dvě představení málo sdělná a tematicky nejasná. Na cestě



Jsi moje malá holčička

k divákovi jim chybělo v prvním případě srozumitelné zobrazení příběhu a ústředního konfliktu. Druhé představení zase zůstalo v rovině herní reflexe niterných pocitů účastníků projektu pro mládež bez

domova. Bylo však na rozdíl od prvního stylově čisté a velmi emotivní. Hlavní důraz byl v obou případech v práci s cílovými skupinami kladen na osobnostně sociální výchovu a terapii, nikoli na diva-



O polovičním životě:
pokaždé přichází má
sestra

delní kvality inscenací. Byli jsme tak svědky spíše prezentace výsledků dramatických výchovných projektů se speciálními skupinami nežli vystavěného a záměrně strukturovaného divadelního tvaru. Naopak příkladem tvořivého a poučeného přístupu k divadelní práci s postiženými byla inscenace Petry Nachbaurové. Představení využívalo zajímavým způsobem možností jednotlivých aktérů (pozn. autorky: v Rakousku se nehovoří o postižených, ale o lidech se "zvláštními možnostmi"), jejich osobitého projevu a osobního vztahu k tématu inscenace. Soubor herců působil jako kompaktní celek - každý z aktérů měl v rámci struktury inscenace své místo (například jeden z herců se na chvíli stal postavou uvaďče a kontroloval důsledně vstupenky všem divákům). Komedijní ladění a absurdní humor inscenace ale nebyly v rozporu s etikou. Příjemný zážitek jsme si odnesly z tohoto představení především proto, že jako diváci jsme se cítily upřímně osloveny skupinou herců, kteří svůj pocit vlastního bezpečného fungování (v rámci inscenace) bezprostředně přenášeli na publikum. Nebyly jsme nuceny konfrontovat se s pocity soucitu s postiženými herci a ohlížet se na okolnosti vzniku hry - prostě jsme si "užívaly divadlo"!

Tři představení, která jsme měly možnost zhlédnout v rámci projektu TWISFER, prezentují podle našeho názoru dva různé pohledy na divadelní práci v sociální sféře. První pohled se zaměřuje na osobnostně sociální výchovu a terapeutické možnosti takovéto divadelní práce, jejíž výsledky jsou směřovány "dovnitř" skupiny. Druhý pohled naopak bere v úvahu také divadelní kvality inscenace, která je pak skutečně určena divákům. (Škoda že jsme se o zamýšleném obsahu sdělení prvních dvou inscenací dověděly až při následném rozhovoru s vedoucími souborů.) Samy se ztotožňujeme s druhým pohledem na tuto problematiku a domníváme se, že možnou cestou k dobrému výsledku (jak v rovině sociální, tak umělecké) může být spolupráce dvou odborníků - speciálního pedagoga a divadelníka. Nabízí se otázka, zda se na vzdělávání v obou zmiňovaných oborech bude zaměřovat plánovaný program Evropských masterských studií divadelní práce v sociální sféře.

ODKAZ NA INTERNETOVÉ STRÁNKY PROJEKTU TWISFER:

www.twisfer.org

Fotografie Radka Macková

Divadlo fórum na školách žije!

Lucie Matyášová

O sdružení Augusto

Občanské sdružení Augusto oficiálně existuje a pracuje od září roku 2004. Vzniklo z iniciativy tehdy ještě studentů, dnes již absolventů oboru dramatická výchova na Divadelní fakultě JAMU v Brně. Důvodem vzniku sdružení byla potřeba oficiálního zaštitění stávajících aktivit, kterými jsme se na poli fenoménu divadla ve výchově zabývali. Možnosti uplatnění tohoto jevu ve společnosti jsme viděli ve všech oblastech, kde divadelní potenciál mohl přispívat k rozvoji osobnosti člověka - tedy především ve školách, v centrech volného času, v dětských domovech, v diagnostických ústavech, při dalším vzdělávání dospělých (zaměstnanců škol, firem) atd.

Z vlastních zkušeností jsme věděli, jakou roli může hrát divadlo a divadelní metody v osobnostním i sociálním rozvoji člověka. Postavení oboru ve společnosti (především ve školství) většinu z nás neumožňovalo najít oficiální uplatnění v této sféře. Rozhodli jsme se tedy zužitkovat a dále rozvíjet naše praktické znalosti a dovednosti ve vlastní organizaci a pod vlastním jménem.

Jádrem činnosti Augusta se staly projekty divadla ve výchově - participační divadlo pro děti, divadlo fórum, různé divadelní dílny, divadelnězážitkové kurzy atd. V loňském roce se sdružení stalo především aktivním průkopníkem divadla fóra na základních a středních školách.

Divadlo fórum

Divadlo fórum je metoda, kterou v Brazílii sedmdesátých let objevil a rozvíjel Augusto Boal. V tamějších podmínkách sloužila především politickým účelům - cílem divadelníků bylo vyburcovat chudé vrstvy k procesu osvobození od nespravedlivého společenského útlaču. Spolu s Boalem se pak tato metoda dostala na evropský kon-

inent. Zde změnila svoji tvář i cíle vzhledem k odlišným podmínkám (a tudíž potřebám) ve společnosti. Do centra pozornosti se dostal spíše člověk-jedinec než masa, jeho právo na svobodu a také odpovědnost za svobodný čin.

Základním principem divadla fóra je možnost aktivního zásahu diváka do děje. Příběhy divadla fóra jsou koncipovány tak, aby jejich téma bylo pro cílovou diváckou skupinu co možná nejaktuálnější. Při prvním přehrání se publikum seznamuje s příběhem - vidí sporná řešení konfliktních situací, pochybná jednání postav příběhu či celkovou nemožnost daný problém nějakým uspokojivým způsobem vyřešit. Při druhém přehrání mohou diváci stejný příběh zastavovat a aktivně měnit jeho průběh vlastní nabídkou alternativních řešení. O problémech příběhu se zároveň diskutuje - z publika se tedy stává jakési fórum, kde se kolektivně zkoumá "zákulisi" příběhu, tedy motivace postav, skryté kořeny konfliktů atd. Cílem není najít a přehrát závěrečné ideální, a tedy modelové řešení, ale prostřednictvím divadelní akce a společné diskuse zkoumat svůj vlastní vztah k daným problémům, uvědomit si vlastní způsoby jednání a podrobit je vnitřní či veřejné kritice. To vše na bezpečném území hry, skryt v postavě hrdiny příběhu (a tedy bez přesahu do oblasti psychodramatu). Celou akci řídí tzv. joker - moderátor, který zprostředkovává komunikaci mezi jevištěm a hledištěm, podněcuje diskuse, přijímá návrhy, povzbuzuje publikum k akci na jevišti, reguluje tempo-rytmus celé práce atd.

Představení Deník

Téma a obsah příběhu

Projekt divadla fóra o. s. Augusto byl určen vyšším ročníkům základních škol (7., 8. a 9. třídy) a školám středním. Cílová skupina dospívajících byla vybrána záměr-

ně s ohledem na jejich způsob řešení životních situací. Uvědomovali jsme si, že lidé v tomto věku mají tendenci k jednostrannému posuzování problémů a rychle docházejí k jeho konečnému řešení. Divadlo fórum totiž nabízí mimo jiné možnost zkoumat spornou otázku z více stran (z pohledu více sociálních rolí) a má schopnost definitivní řešení zpochybňovat.

Představení určené žákům neslo název *Deník*. Hlavní hrdinkou příběhu zde byla patnáctiletá Monika, kterou otec nutí sportovat, přestože ona už nějaký čas tíhne spíše k psaní. Své starosti Monika sděluje raději než rodičům stránkám svého deníku. Do něj také vkládá své nejintimnější obavy z toho, že city, které chová ke své kamarádce Adéle, přesahují hranice běžného přátelství a stávají se hlubšími. Zamyšlená a nedůtklivá Monika se stává terčem rodičovských starostí. Její podivný stav si vysvětlují experimentováním s drogami a potvrzení svých domněnek hledají v dceřině deníku. Výsledkem výpravy do Moničina soukromí je ale nečekané zjištění, že by si rodiče více přáli dceru feťáčku než lesbi.

Práce s příběhem

Příběh byl vystaven tak, aby umožňoval rozkrytí různorodých témat. Každá třída pracovala na příběhu osobitým způsobem. Během realizací jsme zjistili zajímavé rozdíly v práci jednotlivých kolektivů. Pro nižší třídy bývalo většinou palčivým problémem právo prosazení si vlastního chtění vůči rodičům. Starší účastníci řešili spíše způsob, jak se svěřit s tíživou životní situací či jak si své tajemství naopak před okolím uchránit. Zajímavý byl také rozdíl mezi školami ve městě a na vesnici. Žáci z brněnských škol si většinou obhajovali své právo na soukromí a na vlastní názor vůči dospělým, děti z jedné vesnické školy nás šokovali tvrzením, že jejich rodiče by situaci rychle vyřešili adekvátním fyzic-

kým trestem. Z těchto poznatků zatím nemůžeme vyvozovat hlubší závěry, ale slouží našemu sdružení pro další práci.

Příběh a práce s ním nabízel podnět pro zajímavé závěrečné diskuse. V nich jsme se snažili spolu s účastníky nahlédnout do hlubší podstaty konfliktních situací se zapojením zkušeností z jejich vlastního života. Předmětem diskusí byl problém práva na soukromí (co toto právo zahrnuje, kdy má rodič právo či dokonce povinnost jej porušit), svěřování vlastních starostí (co a proč rodičům nesvěřuji, co moji důvěru k rodičům posiluje a co brzdí atd.), problém homosexuality (jak bych dokázal přijmout homosexuální pár na naší škole, proč jsou lesbické páry přijímané otevřeněji než páry gayů) atd.

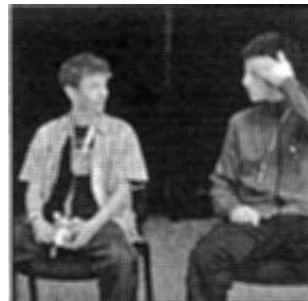
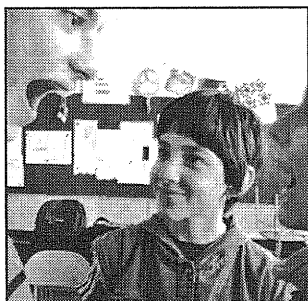
hou působit u dospívajících spíše opačným efektem. Tedy že mohou vést k zatvrzení a nedůvěřivému postoji vůči jokerovi a hercům. Adolescenční věk je nepřátelsky naladěný vůči veškerým činnostem, kde hrozí možnost ztrapnění se. Proto v naší práci místo warm-upu volíme spíše komunikaci "na rovinu", tedy informativní seznámení účastníků s tím, co je čeká a v čem to může být pro jejich život přínosné. Dospívající tento přístup někdy oceňují více a ani při práci na jevišti jim absence warm-upu nijak nechybí.

Druhý krok

Dalším důležitým výsledkem našich ročních zkušeností se stala tzv. metoda druhého kroku, tedy důraz na možnost znovu-

níci po každé realizaci písemně dávali, vyplývá, že oceňovali zejména možnost otevřeně vyslovit svůj názor, ovlivňovat aktivně průběh divadelního příběhu a seznámit se blíže s vlastními postoji i postoji svých spolužáků. Jako pozitivní označovali žáci především skutečnost, že se někdo vážně zajímá o jejich problémy, přijímá jejich názory a pracuje s nimi, a to netradiční, zajímavou a zábavnou formou. Pro naše sdružení se klíčovou informací stává požadavek účastníků na další pokračování divadla fóra.

Na většině škol jsme se setkali také s velice otevřeným přístupem ze strany učitelů / většinou třídních či učitelů občanské výchovy. Učitelé mohli být projektu divadla fóra vždy účastní, pokud si to



Zkušenosti z realizování na školách

Hlavní obavou realizátorů divadla fóra je možnost, že se diváci do divadelní akce nezapojí. Příčin může být celá řada - odtažitá a neaktuální téma, špatné divadelní zpracování, nevhodný přístup jokera, vypjatá atmosféra v třídním kolektivu atd. V historii naší činnosti jsme se však s pasivním přístupem nikdy nesetkali. Klíčovou se jeví schopnost jokera odhadnout kolektiv - jeho energii, náladu, možné problémy, jeho způsob komunikace - a s těmito poznatky pak flexibilně a efektivně pracovat. Každá skupina je jiná a každá vyžaduje nový a jedinečný přístup. Některý kolektiv potřebuje spíše přátelské povzbuzení a pozitivní odezvu, někde je dobré volit přímočaré jednání bez zbytečných slov.

Warm-up?

Při našem prvním seznamování se s principy divadla fóra jsme se vždy setkávali s předkládanou nutností warm-upu - tedy rozehrátí skupiny, prolomení ledů mezi herci a diváky a přípravou na následující aktivní účast na jevišti. Zkušenosti nám ale ukázaly, že hry a herecká cvičení mo-

zopakování jevištní akce. Jak tento proces probíhá? Po vyřknutí STOP! žák nejprve slovně jokerovi sdělí své důvody pro zastavení děje. Poté navrhuje alternativní řešení a na jevišti svůj návrh spolu s herci prakticky realizuje. Po tomto prvním přehrání je výsledek podroben společné diskusi a názorům fóra. Zkoumá se, jak byl divák-herce ve svém jednání úspěšný, co se mu povedlo, co ne a z jakých důvodů, s jakými překážkami se přitom setkal atd. Divákovi-herci jsou dány připomínky od publika, jokera i herců, a to nejen k jeho alternativnímu řešení obecně, ale i k jeho divadelnímu zpracování na jevišti (např. k čitelnosti jednání). Divák-herce pak může zkusit zahrát svůj návrh podruhé. Nedostatečná zkušenost s touto formou práce totiž může vést při prvním realizování k nejistotě, která zbytečně ovlivní celý výsledek práce. Při druhém realizování bývá účastník ve svém jednání jistější a může také pracovat s konstruktivní kritikou, kterou mu fórum diváků poskytlo.

Přijetí žáků a učitelů

Představení *Deník* i celá práce na projektu divadla fóra byla žáky i učiteli vesměs kladně přijata. Z reflexí, které nám účast-

třídní kolektiv výslovně nevyžádal jinak. Učitelé tedy mohli na naši práci ve svých hodinách přímo navázat (a my jsme samozřejmě tento jejich aktivní přístup vítali). Zajímavým případem bývalo, když se do závěrečných diskusí přítomný učitel aktivně zapojoval. Žáci měli možnost poznat jej z jiné, často velmi obyčejné lidské stránky, a jeho vklad býval pro celou práci velmi cenný. Z reflexí učitelů vyplývá, že oceňovali zejména možnost poznat své žáky při zcela jiném typu práce, při které se ukázala jejich osobnost v jiném světle. Učitelé se seznamovali s problémy, obavami a sny svých žáků, a mohli si tak doplnit své znalosti o nich, popřípadě změnit svůj přístup a vztah k nim.

Další směřování práce

K větší divadelnosti

Představení DF se odehrávala většinou ve třídách s odsunutými lavicemi. Rekvizitami bývaly školní lavice a židle, pozadí příběhu tvořila většinou tabule. Kostýmy herců navozovaly iluzi dramatické postavy jen prostřednictvím atributu, tedy předmětu typického pro jeho nositele (postava tatínka - noviny). Výrazným diva-

delním prvkem tak bylo "jen" herectví členů skupiny. Stále více jsme se však utvrzovali v názoru, jak velmi je scénické zpracování příběhu v divadle foru důležité. Umožňovalo divákům hladké vplutí do děje, snadné rozpoznání postav, jejich charakterů a motivací a také ztotožnění diváků s hlavním hrdinou příběhu (největším oceněním pro herce bylo, když v průběhu děje z publika zaslechly výroky: "Jak moje matka!" nebo: "Celej fotr!"). Ostatní divadelní prostředky (světla, scénografie, hudba) nebyly naší skupinou téměř vůbec využívány. Divadelní "askeze" však divákům jejich akci na jevišti příliš neusnadňovala. Pro další práci jsme se proto rozhodli posílit scénické prvky představení. Čím více divadelních prostředků v představení využijeme, tím bude příběh pro diváky autentičtější. A tím autentičtější bude také zkušenost z realizování jejich návrhů na jevišti. Dalším důvodem k tomuto kroku je také náš vnitřní poža-

davek na co největší uměleckou kvalitu divadla fórum.

Ke kontinuitě práce

Projekt Divadla fóra fungoval v loňském roce nejčastěji ve formě jednorázové akce. Naše skupina zahrála ve škole představení, otevřela zajímavé diskuse a měla možnost upozornit na některé skryté problémy ve třídě. Do budoucna ale směřuje naše sdružení k větší kontinuitě celé práce. Jednu třídu tak chceme v průběhu její existence na škole navštívit několikrát. Po prvním seznámení žáků s touto formou mohou následovat nová představení divadla fóra a také další projekty divadla ve výchově. Naší myšlenkou do budoucna je realizovat příběhy vzniklé aktuálně pro účely jednotlivých třídních kolektivů, s ohledem na jejich situaci a na jejich problémy. Větší zkušenost žáků s divadlem fórem by měla vést k jejich větší jistotě při práci, zcela aktuální pří-

běh zase k větší angažovanosti. Na divadlo fórum také mohou navazovat různé osobnostně sociální nebo divadelní dílny, kde mohou členové sdružení rozvíjet oblasti, ve kterých zjistili v daném kolektivu jisté nedostatky (např. kultivace mluvního projevu, veřejné prezentování názoru atd.). Dlouhodobější spolupráci s jednou třídou chceme dosáhnout hlubšího rozvoje osobnostně sociálních i divadelních dovedností žáků. Od tohoto trendu očekáváme také výsledky, které budou dlouhodoběji podložené, konkrétnější a průkaznější.

Fenomén divadla fóra na školách žije a naše sdružení jej pokládá za velmi přínosný pro rozvoj svobodných, zodpovědných a kreativních jedinců ve společnosti. V naší činnosti s projekty divadla fóra jsme stále na cestě. O dalším směřování a o nových zkušenostech Augusta se se čtenáři v budoucnu opět rádi podělíme.

Pohádka a multikulturní výchova

Vratislava
Vyskočilová

Počet cizinců a jejich dětí žijících v České republice v posledním desetiletí narůstá. Tento fakt se pochopitelně musí projevit i ve všech úrovních školství – počínaje mateřskou školou a vysokou školou konče. Je český vzdělávací systém na tuto novou situaci připraven?

Děti z menšinových společenství potřebují rovné vzdělávací šance jako všechny ostatní. Stávající vzdělávací systém v České republice však tato práva

umožňuje naplnit jen v omezené míře. Teprve prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu se objevuje multikulturní výchova jako součást vzdělávacího kurikula. Začleňování menšin do vzdělávacího systému je však pouze jedním z cílů multikulturní výchovy a vzdělávání. Je třeba se zamyslet nad formováním postojů, které majorita zaujímá vůči menšinám a k jiným kulturám vůbec. Uvědomme si, že za společensky nepřijatelným

chováním se mohou mnohdy skrývat jen jiné zvyky.

Proto je zapotřebí vytvářet vzdělávací projekty ve školách i mimo školní komunitu a usilovat o rozvíjení multikulturních kompetencí jednotlivců a institucí v České republice. Prostřednictvím školního prostředí se můžeme pokusit působit na jednotlivce a ovlivňovat instituce tak, aby vytvářely vhodné podmínky pro fungující společnost.

Cílem této práce je hledání možností, jak multikulturní výchovu a vzdělávání uplatnit v našem systému základního školství speciálně v souvislosti s ohledem na děti vietnamských spoluobčanů.

V devadesátých letech lze vietnamské etnikum žijící v České republice rozdělit podle P. Müllerové (1998: 85) do následujících skupin:

- Vietnamci pracující zde na základě bilaterální dohody podepsané v roce 1994 mezi vládou ČR a VSR;
- Vietnamci pracující zde na základě živnostenského listu;
- vietnamští učni;
- vietnamští vysokoškolští studenti a aspiranti (v současné době zde studující na základě vládního stipendia);
- smíšená manželství;
- Vietnamci ilegálně přítomní v České republice.

Bez ohledu na své předchozí vzdělání se žijí především obchodní činností v podmínkách našeho tržního hospodářství. Přijíždějí většinou stejně jako předtím na období pěti let a více. S nimi však tentokrát přicházejí jejich děti, rodiny, příbuzní.

Vietnamci jsou velmi učenliví, pracovití a díky svému nespornému talentu k obchodování zcela ovládají pouliční tržiště. Důsledkem jejich stánkové expanze je fakt, že si většina Čechů spojuje Vietnamce na našem území výhradně s obchodníky z tržiště. Ne všichni Vietnamci jsou však obchodníky, zastávají též různé jiné formy podnikání i odborná zaměstnání.

Zatímco dospělí pro své neustálé pracovní nasazení nemají dostatek času na zdokonalování v češtině, vietnamské děti navštěvují české školy a náš mateřský jazyk si osvojují velice dobře. Děti mladých Vietnamců žije v naší zemi velký počet, také se zde narodily stovky česko-vietnamských dětí. Smutné však je, že řada vietnamských dětí u nás vietnamsky téměř nemluví a vietnamská kultura jim nic neříká. Proto dnes fungují v České republice tři vietnamské organizace (Svaz Vietnamců v České republice, Svaz vietnamských podnikatelů a Občanské sdružení vietnamsky hovořících občanů České republiky), které se snaží ve zdejší komunitě zachovat pro své potomky vietnamskou kulturu i rodný jazyk. Zároveň si přejí komunitu přiblížit české společnosti a seznámit a podpořit vzájemné soužití. Ač jsme národy kulturně značně vzdálené, mohli bychom se vzájemně hodně naučit a obohatit.

Chceme-li více porozumět Vietnam-

cům žijícím u nás, je třeba si uvědomit, že valná většina z nich nepřijíždí do Čech z malých vesnic, ale z větších obcí. Nejsou tak závislí na pěstování rýže a mají více finančních prostředků a koneckonců mají také odvahu opustit svou vlast na dobu pěti i více let. Jde se o specifickou skupinu lidí, podle kterých se nedá obecně usuzovat, jací Vietnamci vlastně jsou. Řada vietnamských obchodníků zastávala ve své zemi původně zcela odlišné zaměstnání. Není výjimkou, že v českých tržnicích obchodují i vysokoškolsky vzdělaní Vietnamci. Připomeňme si hrdost, kterou cítí ke své zemi, jejich vlastenectví, motivy, se kterým k nám přijíždějí, ale také jejich uzavřený způsob života v komunitách.

K migraci Vietnamců na naše území dochází v současné době především z důvodu nepříliš dobrých životních podmínek ve Vietnamu. Řada migrantů se však rozhoduje, zda se v Čechách usadí natrvalo.

Pomíňme nyní problematiku trvalých pobytů a změn občanství a soustředíme se na kulturní a hodnotové odlišnosti. Když vezmeme v úvahu rozdílné hodnoty a tradice vietnamské kultury, je rozvážnost na místě. Pokud bude proces asimilace vietnamské menšiny probíhat pozvolna a nenásilnou formou, mohou se obě kultury vzájemně prolínat a ovlivnit v kladném smyslu slova. K tomu je však třeba vychovávat generace bez rasových předsudků či xenofobie. Učit se musí nejen generace dětí, ale především dospělá populace, jejíž hodnoty jsou předávány dalším pokolením. Proto by se k multikulturní výchově měla připojit pokud možno celá společnost.

Multikulturní výchova a vzdělávání

Problematiku multikulturní výchovy definuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* takto: "Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova se dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolu-

žáků - příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči "nepoznanému".

Multikulturní vzdělávání je vnímáno jako jeden z nástrojů k vytváření multikulturní společnosti čili jako cesta k rozvoji pluralitní občanské společnosti založené na principu soběrovnosti a rovnoprávnosti jedinců i skupin. Vychází z přesvědčení, že mnohé z negativních stereotypů, na kterých je založeno předsudečné jednání vůči minoritním skupinám, jsou dětem a mladým lidem vtlačeny v rámci vzdělávacího procesu, který je v národních státech orientován takřka výhradně na předávání majoritní (národní) kultury a jejich hodnot. Obecným cílem multikulturního vzdělávání je proto zprostředkovat žákům nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vést je k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti a otevírat před nimi cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.

Multikulturní vzdělávání je příprava na život v multikulturní realitě, příprava na sociální, politické i ekonomické aspekty interakce mezi lidmi s odlišným sociokulturním zázemím. Snahou tohoto vzdělávání je vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní, komunikovat a kooperovat s příslušníky jiných kulturních skupin a obecně zlepšovat vztahy mezi majoritou a minoritami.

Multikulturní vzdělávání usiluje o rozvoj tří základních oblastí specifických dispozic účastníků vzdělávacího procesu, tedy o:

- rozvoj poznatků,
- rozvoj postojů,
- rozvoj kompetencí.

V kontextu těchto oblastí jsou pak definovány cíle multikulturního vzdělávání.

Multikulturní výchova a vzdělávání a vietnamské děti v českých školách

Vzhledem k zavádění *Rámcového vzdělávacího programu* do škol mají pedagogové, kteří mají ve třídě děti jiných národností, větší prostor k improvizaci v kurikulu. Nemusí se již tak striktně držet osnov programů Základní, Obecná či Národní škola. Již jsme zmínili, co v sobě multikulturní výchova dle RVP zahrnuje.

K motivování žáků - jak českých, tak

vietnamských - bychom mohli využít celou řadu možností.

V první řadě očekáváme pedagoga bez jakýchkoliv rasových předsudků. Pedagog by měl ke všem svým žákům přistupovat s pozitivním očekáváním.

Pedagog má možnost zužitkovat vyprávění o cizích národech v rámci vzdělávací oblasti "Člověk a jeho svět" (podle RVP) - vytváření projektů o České republice, o Vietnamu (co je charakteristické pro danou zem, její kulturu, jaké jsou typické tradice, uznávané hodnoty, svátky); právě zde je prostor pro vytváření třídních rituálů (třídní hymna, pozdrav, tanec, socha apod.).

Pedagog může využít dramatické, hudební, výtvarné i tělesné výchovy (viz vzdělávací oblasti "Umění a kultura" a "Člověk a zdraví"), aby mohl vzájemně demonstrovat rozdíly ve výuce u nás a ve Vietnamu. Ve Vietnamu je kupříkladu běžné, že lidé z měst chodí každé ráno na hodinu cvičit do parku ať už tai-či, nebo různé tance či protahování. Nutno podotknout, že cvičí všichni, bez rozdílu věku. V Čechách je spíše zvykem sportovat až odpoledne po škole či práci. České děti jistě zmíní cyklistiku coby oblíbený sport. Vietnamské dítě je naproti tomu zvyklé používat kolo jako dopravní prostředek.

Uplatnění najdou také metody a techniky dramatické výchovy, kdy si každý z žáků může vyzkoušet například hraní rolí jiného etnika v cizím prostředí. České i vietnamské děti tak mají příležitost zažít situaci, se kterými se mohou v životě skutečně setkat a které si tak mohou předem prozkoumat. Mají možnost vyzkoušet si roli někoho jiného a podívat se na problém jeho očima. Díky tomu mohou zažít a pochopit množství citů i názorů a pomohou se v nich zorientovat.

Rozumným způsobem lze využít i přítomnost rodičů vietnamských dětí. Ti mohou přijít do školy a diskutovat s dětmi o rozdílnosti kultur. Toto samozřejmě lze pouze za předpokladu, že rodiče alespoň částečně hovoří česky, mohou však také využít vlastní děti coby tlumočníky. Další možností je pozvat do třídy externistu, např. odborníka z MKC, které pořádá multikulturní dílny.

V rámci jazykové komunikace se můžeme s vietnamskými dětmi vzájemně obohatit o česká a vietnamská přísloví a hádanky a hledat v nich podobnosti a rozdíly. Rozhodně zajímavé také bude pátrat po významu jmen a příjmení českých i vietnamských.

Jako samostatnou kapitolu motivace žáků ve škole je třeba uvést pohádku.

Pohádka a multikulturní výchova

Na prvním stupni se velmi často pracuje s pohádkou. Česká pohádka se od vietnamské liší hned v několika bodech. Vietnamské pohádky, mýty a pověsti, se kterými se u nás setkáváme, můžeme z hlediska tematiky rozdělit následovně:

- Pohádky o zvířatech: Je pozoruhodné, že v těchto pohádkách spolu hovoří lidé a zvířata společným jazykem. Podle představ starých Vietů spolu při stvoření světa lidé, zvířata i duchové komunikovali společným jazykem. Mezi českými pohádkami také najdeme zvířecí pohádky, kde spolu zvířata mluví společným jazykem.

- Mytologické a etiologické příběhy: Vysvětlují vznik a příčinu přírodních úkazů, například proč jsou každý rok povodně (hadí coby děti vodního krále v pohádkách ohlašují záplavy a vodní katastrofy). V těchto příbězích se vypráví též kupříkladu o vzniku rýže či rostlin, jako jsou orchideje či mimosa apod.

- Historické a místní pověsti: V těch se můžeme setkat s osobnostmi, jako je např. postava nefritového císaře (jde v podstatě o nejvyšší bytost taoistické kosmologie - Ngoc Hoang, který vládne všem nebeským božstvům, duchům a démonům, v nichž jsou zosobněny přírodní síly). Nefritový císař též vládne kupříkladu národním generálům, kteří se díky svým vojenským zásluhám staly nesmrtelnými (Müllerová, 2001: 139). V Čechách hovoříme o pohádkách legendárních, kde vystupují bibličtí hrdinové.

- Kouzelné pohádky: Zde stojí jistě za zmínku zobrazení draka ve vietnamské pohádce. Ve vietnamské mytologii se drak stal symbolem panovníka, božské neomezené moci a síly, především však symbolem dobra. V kouzelné pohádce se drak umí proměňovat v lidskou bytost, dokáže létat a žít jak na zemi, tak ve vodě. Postavy, jako vodní král, drak či had, se často zamilovávají do smrtelníků a někdy sami opouštějí vodní říši a žijí mezi lidmi. Zde je tedy patrný rozdíl. Český drak má většinou v kouzelných pohádkách zcela opačnou úlohu. Postava vodníka je v našich kouzelných pohádkách jak kladná, tak záporná.

Co se týče stavby, můžeme ve vietnamské pohádce rozlišit tři fáze. V první fázi se většinou rozvíjí děj až k hlavní zápletky. Druhá fáze je v pohádkách ve znamení stručného až strohého vyřešení problému a ukončení příběhu. Mnohdy tato část obsahuje i poučení o nelidském osudu člověka. Vietnamské pohádky končí často poučením (třetí fáze), které se

vždy nemusí vztahovat přímo k osobám vystupujícím v předešlém ději. Většinou se poučení týká obecných životních zkušeností, zvyklostí, vysvětlují se přírodní děje, zvyky a obyčeje. I například z pohádky o spletitosti partnerských vztahů se nakonec vynoří poučení o národním obyčeji. (Kocourek 2002: 75)

Oproti tomu česká pohádka v první fázi často začíná uvozovací formulí "Bylo nebylo..." nebo "Za devatero horami..." a důkladně jsme seznámeni s hlavním hrdinou. Ve druhé fázi se často klade důraz na velmi podrobný popis řešení problému - typický je detailní popis souboje s drakem, čarodějem, soutěžení o vyvolenou. V této fázi je uplatněn i princip triád (tři přání, tři úkoly, tři obruče, tři nástrahy). Ve třetí fázi se setkáváme s popisem šťastného závěru s nadějným poučením. Pohádka bývá ukončena formulí: "A jestli neumřeli, tak tam žijí dodnes."

V souvislosti s těmito rozdíly se vietnamským dětem mohou naše pohádky jevit jako poněkud naivní. Děti by koneckonců měly chápat rozdíl mezi pohádkou a realitou, a tudíž vědět, že v životě vše často nekončí jen dobře. Je třeba poukázat na fakt, že české lidové pohádky byly pod silným vlivem křesťanství, krom toho se do nich často promítalo i vlastenecké opojení a osobnost spisovatelova. Naproti tomu vietnamské lidové pohádky v sobě odrážejí buddhismus spolu s taoismem a konfucianismem. Buddha v pohádkách představuje jakéhosi dobrotivého Pána, který sídlí kdesi v Západním kraji a pomáhá všem trpícím. Také převtělování se v pohádkách poměrně běžně objevuje. Vysvětlit je třeba sakrální stavby - tedy funkci našeho kostela a obřady s tím spojené, a na druhé straně funkci pagod a buddhistické obřady.

Pro začátek je však v rámci motivace žáků vhodné použít pohádku, která je pro Čechy i Vietnamce srozumitelná svou vzájemnou podobností. Takovou pohádkou je kupříkladu pohádka "Bratři a přátelé", která má i shodnou strukturu s českou pohádkou.

Ukažme si nyní prakticky, jak by mohlo vypadat několik hodin českého jazyka a literatury, v nichž bychom využili některých technik a metod dramatické výchovy. (Předpokladem je však alespoň částečná zkušenost s metodami a technikami dramatické výchovy jak na straně pedagoga, tak žáků.)

Toto školní drama bylo v roce 2003 autorkou této práce realizováno ve čtvrtém ročníku mimopražské školy.

Bratři a přátelé

Školní drama na námět vietnamské pohádky zpracovala Vratislava Vyskočilová

1. Brainstorming

Co nás napadne, když se řekne Vietnam? Kde leží, co o něm víme, jaké je to prostředí, jak asi vypadá vietnamský venkov, jaké známe Vietnamce z Čech... Nápady a postřehy zapisujeme na arch papíru.

Reflexe: Děti dobře určily, že Vietnam leží v Asii a dokonale popsaly vietnamské obchodníky, které znají z pražských tržnic. O charakteru venkova a prostředí si spíše vymýšlely, takže jsme si prohlédli obrázky z vietnamského venkova, vzali jsme si k ruce mapu světa a hledali na ní nejprve Asii a pak Vietnam. Děti mají v povědomí spíše Japonsko a Čínu, ale věděly, že Vietnam je "někde poblíž".

2. Malování vesnice

Představíme si vietnamskou vesnici a pokusíme se ji nakreslit na arch papíru - jakoby pohled z ptačí perspektivy... Přitom si povídáme, jaký je asi rozdíl mezi vesnicí v Čechách a ve Vietnamu: jaké je tam počasí, jaké je počasí u nás... Podle toho se liší také venkovská stavení. Jaké oblečení se nosilo a nosí na našem venkově, a jaké oblečení se asi nosí ve Vietnamu? Jaké plodiny se tam nejvíce pěstují a jaké náboženství je ve Vietnamu nejvíce rozšířeno?... Pro inspiraci je dobré použít obrázky kávy, čaje, rostlinky rýže, obrázky krajiny apod. Na malování dáme dětem cca 15 - 20 minut času.

Reflexe: Podle obrázků, ale i vlastní zkušenosti začala vznikat pěkná vesnice. Při malování jsme si společně řekli, že ve Vietnamu je počasí daleko teplejší, proto se tam pěstuje rýže, ale i káva a čaj. Děti byly trochu překvapené, když viděly obrázek rostliny kávovníku. Mluvili jsme o tom, že v zemědělství pracují téměř tři čtvrtiny obyvatel a jejich oblečení je dost odlišné od lidí, kteří pracují ve městě. O náboženství (buddhismu) věděl pouze jediný chlapec, tak jsme si ukázali pár obrázků Buddhy a společně jsme si o buddhismu přečetli z encyklopedie.

3. Bratr De - učitel v roli

Učitel v roli bratra De (jako jevištní znak můžeme použít plátěnou košili v pase převázanou provazem) vede následující monolog: *"Jsem mladší bratr, jmenuji se De. Ještě donedávna se mně a mému bratru Kimovi žilo docela obstojně. Ale co umřel náš otec, je to bída. No víte, otec byl zámožný, a tak jsme si dobře bydleli a jídla měli také dost. Ale pak, když otec stářím zemřel, se můj starší bratr zmocnil veškerého majetku a mně nechal jen malou slaměnou chaloupku. Je to zvláštní, ke všem svým přátelům se chová úslužně a velkoryse, a na mne je tak zlý. Kdyby ho někdo z jeho přátel požádal o pomoc, nikdy by je neodmítl. Zato ke mně se chová jak k úplně cizímu. Copak mě nemá ani trochu rád? Ještě že Kim má tak hodnou ženu - jmenuje se Lan, to ona se mě zastala a na svém muži Kimovi pro mě vyprosila tu slaměnou chaloupku."*

4. Postava na zdi

Nově získané informace s dětmi shrneme a pod podobizny tří

postav, které máme připevněné na zdi, napíšeme jejich kladné a záporné vlastnosti, které jsme zatím pochytili.

Reflexe: Děti zpočátku nejsou schopné si uvědomit víc vlastností a pořád opakují, že Kim je zlý, Lan hodná a De je chudák... Proto společně zopakujeme, co jsme se vlastně dozvěděli. Potom se dětem přece jen podaří charakteristiky napsat.

5. Kim a De - připravená improvizace

Žáky rozdělíme do čtyř skupin po čtyřech, ve skupinkách si mají žáci připravit improvizaci s následujícím zadáním: Proč má strašit bratr všechnen majetek, a mladší jen slaměnou chaloupku? Dvě skupinky připraví improvizaci z pohledu Dea, dvě skupinky z pohledu Kima. *"Jde snad o nějakou tradici ve Vietnamu, nebo je bratr prostě hamižný, nebo že by to stálo v otcově závěti?"* - těmito větami se snažíme děti motivovat a inspirovat. Tuto improvizaci pak žáci ostatním předvedou. Na přípravu dáme dětem 10 minut.

Žáci se touto aktivitou učí spolupracovat a zároveň rozvíjejí svou představivost.

Reflexe: Obě skupinky, které dělaly improvizaci z pohledu Kima předvedly, že bratr využil toho, že je starší a ještě ke všemu ženatý, takže potřebuje víc peněz než De. Prostě si všechnen majetek přivlastnil a prokázal přece dost dobré vůle, když dal bratrovi krásný slaměný domek. Děti hrály v rolích Dea, Kima, Lan a přítele, který našeptával Kimovi, aby si nechal všechno a bratra vyhnal.

Z pohledu Dea děti zahrály následující scénku: Ještě zřejmě za otcova života došlo k nějaké nepsané dohodě, že majetek po jeho smrti zdědí starší bratr, a jestli něco dá mladšímu, to záleží jen na Kimovi. Otec měl Kima vždycky raději!

6. Co si myslí Kimova žena Lan - čtení úryvku

Jak to všechno mohlo být jsme se dozvěděli z improvizací, ale jak to je psáno ve starém příběhu? Své ženě Lan, která Kimovo chování k bratrovi neschvalovala, vždy ostře odpovídal, že je De dost starý, aby si pomohl sám, kdežto jeho přátelé jsou pozoruhodní a jemu oddaní lidé. Toto vysvětlení se však Lan nelíbilo a vždy namítala: *"Bratři jsou jako údy jednoho těla, patří nerozlučně k sobě. Ale přátelé, pokud nebyli vyzkoušeni, mohou být sobci a příživníci, kteří se přetvařují a lichotí."* Kim nevěděl, co by na to řekl, a proto ji jen odbyl mávnutím ruky. Lan se však nevzdávala naděje, že svého muže přivede na správnou cestu...

Reflexe: Děti jsou v této chvíli posluchači, kteří sedí v kruhu spolu s předčítajícím učitelem.

7. Postava na zdi

Společně shrneme, co jsme viděli v improvizacích, co nového jsme se dozvěděli z přečtené ukázky, a shodneme se eventuálně na dalším doplnění vlastností a charakterů postav.

Reflexe: Děti se konečně odhodlaly a doplnily i více informací k Lan.

8. Rituál

Jak se přátelé spolu s Kimem schází ke hře v karty a společněmu popíjení čaje, rozhodnou se malým rituálem stvrdit své vel-

ké přátelství. Děti vytvoří skupinky po čtyřech. Ve skupince bude vždy Kim, nejstarší přítel, nejsilnější přítel a věčně "nemocný" přítel. Každá skupinka má vymyslet rituál, kterým stvrdí toto velké přátelství - jako techniku dáme dětem k dispozici na výběr živé obrazy, pantomimu, recitaci básně, kresbu obrazu, zpěv oslavné písně nebo tanec. Na přípravu dáme 10 - 15 minut. Každá skupinka pak svůj rituál předvádí ostatním.

Reflexe: Tři skupinky předvedly pantomimu a jen jedna použila techniku živých obrazů. Pro děti v tomto věku je přeci jen přirozenější vyjádřit se pohybem než zaujetím nějakého postoje. Je také pravda, že děti nemají velkou zkušenost s prací v prostoru. V rituálech se objevil jak motiv stvrzování přátelství alkoholem, tak pokrevní rituál.

9. Čtení a instruování - posunutí děje

V předešlé aktivitě byli žáci rozděleni do čtyř rolí, tyto role ve skupinkách zůstanou zachovány (každý představuje stejnou roli jako při rituálu). Všechny děti, které představují Kima, jdou na chodbu, a jeden ze žáků (také Kim) jim přečte následující text: *"Jednou se Kim večer vrátil domů a našel Lan v slzách. Když se ptal, co se jí stalo, vyprávěla mu: 'Odpoledne sem přišel žebrák a prosil o almužnu. Měla jsem v kuchyni práci a zavolala jsem na něj, aby chvíli počkal. Když viděl, že je dům prázdný, vešel tiše dovnitř a začal krást. Přistihla jsem ho a chtěla jsem ho potrestat. Ale v hněvu jsem do něho strčila příliš silně a on upadl hlavou na roh postele a zůstal ležet mrtev. Nevěděla jsem, co mám dělat, tak jsem ho zabalila do rohože a odtáhla do zahrady mezi křoví, aby ho tu někdo nenašel. Zdejší soudce nás nemá rád, protože jsme se zmocnili celého majetku po tvém otci. Jistě neuzná, že jsem to neudělala schválně, a odsoudí mě k nejtěžšímu trestu. To bude můj konec a tvá zkáza. Žebrák je mrtev a nic mu nepomůže, když nás soudce přísně odsoudí. Kdyby se ti podařilo tajně ho pohřbit v lese, nikdo by se to nedověděl. Ale sám to nedokážeš. Naštěstí máš dobré přátele, kteří ti jistě pomohou, jako jsi pomáhal ty jim. Vyber toho nejspolehlivějšího a požádej ho, ať ti pomůže odnést mrtvého žebráka do lesa a zakopat ho tam.'"*

Mezitím učitel instruuje ostatní žáky tak, aby se rozmístili po prostoru v roli jednotlivých přátel a aby každý seděl ve svém domě a věnoval se nějaké práci...

Reflexe: Mezitím co učitel vysvětluje, co mají dělat ti, co jsou v roli přátel, Kimové si na chodbě přečtou předložený text. Pro jistotu jsme si shrnuli, co mají Kimové dělat.

10. Prosbu o pomoc - rámcově připravená improvizace

Následně probíhá simultánně improvizace, kdy Kim jde postupně za prvním, druhým i třetím přítelem s prosbou o pomoc.

Reflexe: Mezitím co ostatní improvizují, obejde učitel všechny, kteří hrají roli třetího přítele, a sdělí jim informaci, že k nim mluví Kim a chce pomoc s odklizením mrtvého žebráka ze svého domu. Tuto informaci sdělujeme záměrně až během improvizace, aby si to děti mezi sebou nestihly říct. Záměrem je zjistit, zda někdo z třetích přátel přes tuto informaci nenabídne Kimovi pomoc.

11. Diskuse

Sedíme společně v kruhu a povídáme si, zda v proběhlých improvizacích některý z přátel nabídl Kimovi pomoc... Pokud ano, zajímá nás proč, pokud nikdo nepomohl, zajímá nás proč.

Reflexe: Ze všech přátel nabídli Kimovi pomoc jen dva. Jejich argumentem bylo, že jsou přece dobří přátelé a že se ničeho nebojí, protože jsou nejsilnější ze všech. Podle předpokladu ostatní přátelé pomoc odmítli - většinou se vyjádřili v tom smyslu, že

je to moc riskantní, že nemají čas nebo že jsou moc staří a žebráká neunesou.

12. Vyprávění - posunutí děje

Učitel sděluje dětem následující informace: *"I kdyby některý z přátel pomoc nabídl, zpráva se roznesla vesnicí velmi rychle. Teď už asi bude mít každý strach Kimovi pomoci. A tak se stalo, že Kim šel na radu své ženy Lan požádat o pomoc bratra Dea."*

Reflexe: Tuto informaci bylo nutno použít, protože dva z přátel se opravdu rozhodli Kimovi pomoci a my potřebujeme (podle příběhu) posunout pozornost k bratrovi. Pozor však na to, abychom v dětech nepodpořili myšlenku, že všichni přátelé ve vietnamských pohádkách jsou takto odmítaví. V tomto příběhu je však na prvním místě vztah dvou bratrů. Proto nechme diskusi o věrných a nevěrných přátelích až na úplný závěr, do závěrečné diskuse.

13. Jak přijal bratr De bratra Kima - živý obraz, slow motion

Pouze ve dvojicích děti předvádějí 2 - 3 živé obrazy, které zpomaleně přecházejí jeden do druhého. Zajímá nás, jak přijal bratr De bratra Kima? Pomohl mu zbavit se rohože i se žebákem, nebo i on mu pomoc odmítl? Na přípravu dáme dětem 10 minut.

Reflexe: Více než polovina představitelů Dea se rozhodla bratrovi pomoci. V živých obrazech se objevoval motiv usmíření podáním ruky nebo objetím, odmítnutí pomoci děti hezky vyjádřily postojem se založenýma rukama zády ke Kimovi.

14. Diskuse

Opět sedíme v kruhu a diskutujeme společně nad zhlédnutými živými obrazy - proč De bratrovi pomohl? Ve třech dvojicích se však vyskytla i situace, že De bratrovi pomoci odmítl - i tuto situaci společně rozebíráme. Shrňme diskusi faktem, že bratři by si pomáhat měli - a i tak tomu bylo v našem příběhu. *"Bratři společně došli do lesa na opuštěné místo a rohož zakopali."*

Reflexe: Deové argumentovali většinou tím, že se třeba bratr konečně obměkčí a vezme Dea na milost, třeba mu i dá za tu pomoc nějaké peníze. Někteří argumentovali tím, že by jim bratr určitě pomohl, že si bratři v problémech vždycky pomáhají, i když zrovna spolu nevycházejí nejlépe. Tři Deové, kteří pomoc odmítli, reagovali trochu podrážděně, že bratr Kim jim také nepomáhá, a ať si tedy pomůže sám nebo ať mu pomůže jeho manželka. Během této diskuse se děti zily do rolí natolik, že se nám jinak klidné povídání zvrtilo v malou hádku.

Rozhovor učitel zakončuje již zmíněnou událostí, že v našem příběhu se naštěstí bratři smířili a společnými silami rohož zakopali.

15. Někdo buší na dveře - nepřipravená improvizace

Opět pracujeme ve skupinkách, tentokrát máme dvě skupinky po pěti a jednu po šesti (přidáme jednu roli strážce) - děti si rozdělí následující role: Kim, Lan, strážce, sluha od soudu a De. Tato improvizace probíhá opět simultánně. Učitel děti instruuje následujícím způsobem: *"De už je dávno ve své slaměné chaloupce a spí. I Kim a manželka spokojeně spí, když tu někdo brzy zrána buší na jejich dveře. Je to sluha od soudu a s ním strážce, nějakým způsobem se dozvěděli o Kimově noční výpravě..."*

Reflexe: Následuje poněkud bouřlivá situace: Někteří Deové běží bratrovi na pomoc, jiní se jdou schovat. Dva Kimové se vzpouzí, a jeden se dokonce pokouší utéct... Ve skupině je hodně temperamentních dětí, takže tohle je pro ně dobrá příležitost poprat se. Protože se situace začne vymykat kontrole, je lépe hru zastavit (štronzem) a vstoupit do role soudce.

16. Obvinění - učitel v roli mluvčí do zastaveného děje

Žáci jsou ve štronzu a učitel v roli soudce (jevištním znakem jsou tu brýle) seznámí obžalovaného Kima a Lan se svým záměrem jít vykopat mrtvolu a tím je usvědčit z vraždy. (Před soudcem jsou představitelé všech Kimů a manželky, ostatní žáci jsou v rolích přátel a bratra De).

Reflexe: V této pasáži je velký prostor pro improvizaci, ale na druhou stranu je rozhodně třeba zamezit třenicím a pošuchování. Nastalá situace si tedy oproti příběhu vyžádala, aby soudce přišel k domu Kima a Lan. Je pravda, že se tímto "zákretem" podařilo jak zvýšit napětí, tak předejít dalšímu pošuchování.

17. Kdo zradil? - ožiování jednotlivých rolí dotykem

Ještě stále jsou všechny role ve štronzu a učitel postupně všechny obejde, a koho se dotkne, ten nahlas řekne, kdo je a co mu teď běží hlavou. Kdo zradil - bratr De, nebo některý z přátel? Druhým dotykem učitel postavu opět umlčí.

Reflexe: Z názorů většinou zaznělo, že Kima prozradil některý z přátel (ten, co je často nemocný). Zazněl i názor, že zradil De.

18. Vyprávění - posunutí děje

Učitel vypráví následující text: *"A tak se všichni společně vydali na místo, kde předešlé noci De a Kim zakopali rohož s mrtvým žebřákem."* Učitel si už o přestávce připravil "skrýš" ze žíněnek, místo, kde byla rohož zakopána.

Reflexe: Všichni společně přijdou ke skrýši, děti zůstávají ve svých posledních rolích (role zatím zůstávají stejné).

19. Učitel v roli soudce

Učitel v roli soudce se sklání nad rohoží, aby se přesvědčil, že uvnitř najde mrtvého žebřáka. Najednou si udiveně sundává brýle a nechápavě kroutí hlavou - místo žebřáka je v rohoži poštělý pes.

Reflexe: Žáci jsou tu pouze jako přihlížející. Stojí v kruhu okolo učitele, který mezitím rozhrnuje žíněny. Učitel si pro děti připravil překvapení - pod žíněny schoval plyšového psa zabaleného do svetrů.

20. Co se píše o tomto starém příběhu

Učitel přečte závěrečnou pasáž příběhu: *"Soudce se zamračil a udavači nemohli skrýt svůj zmatek. Ani Kim a De nevěděli, co si mají myslet. Tu požádala Lan soudce, aby směla promluvit, a řekla: 'Už dávno jsem přemýšlela, jak otevřít svému muži oči a ukázat mu, jací jsou jeho přátelé a že pouta bratrství jsou nej-*

pevnější. Když nám včera poslal pes, chopila jsem se příležitosti. Vymyslela jsem si příhodu se žebřákem, která nás pak všechny přivedla až sem.' Tak byli Kimovi falešní přátelé odhaleni a on se konečně poučil. Od té doby žili oba bratři svorně a vzájemně si pomáhali, kdykoli to bylo třeba. Největší radost z toho měla Kimova dobrá a moudrá žena Lan."

Reflexe: Sedneme si společně s dětmi do kroužku a učitel dočítá příběh z knihy. Původním záměrem sice bylo dát dětem příležitost vymyslet, jak se pes ocitl v rohoži. Pak by se ale patrně vytratila pointa příběhu, že nešlo o žádnou náhodu, ale připravenou lest od manželky Lan, která tak chtěla svého muže pouze poučit a otevřít mu oči.

21. Závěrečná diskuse s reflexí

Společně doplňujeme k portrétům jednotlivých postav ještě další charakteristiky - portréty už nevisí, máme je před sebou na zemi. Procházíme znovu celý příběh a povídáme si, jak se nám změnil pohled na jednotlivé postavy, co jsme si o nich původně mysleli a jak se postavy díky ději v našich představách vyvíjely.

Dále procházíme jednotlivé techniky a povídáme si, zda jsme se konkrétními aktivitami něco učili. Na začátku jsme si řekli něco nového o Vietnamu, pokusili jsme se vymyslet, jak asi taková vesnice vypadá, učili jsme se vybírat podstatné informace ze sdělovaného textu. Dále jsme se učili spolupracovat při přípravách na improvizacích, učili jsme se diskutovat, nebát se říci nahlas svůj názor, učili jsme se být prozíraví a zároveň odpoúštět stará příkoří. Naučili jsme se, že přátelství může být stejně kvalitní jako bratrství, ale i naopak. Povídali jsme si o tom, proč v našem příběhu pouze dva z přátel Kimovi nabídli pomoc, a jak taková situace může v reálném životě probíhat. Stejně tak se v reálném životě může stát, že se sourozenci pohádají, ale nakonec se většinou usmíří, protože tak to má v rodině být.

Takto připravené školní drama je třeba chápat jen jako jistý rámec. Žádný pedagog nedokáže dopředu odhadnout chování skupiny i jednotlivců na vzniklou situaci. V případě, že se příběh začne odvíjet zcela jiným směrem, než je pedagogův záměr, je dobré použít následující "únikovou formulaci": "Takto by se situace sice mohla vyvinout, naštěstí víme, že v našem příběhu je tomu následovně..." Tímto způsobem můžeme vždy příběh vrátit zpět pod naši kontrolu. Rozhodně je na dramatu ocenitelný prožitek, který děti z normální četby pohádky nemohou mít. Situace je každopádně o to zajímavější, když je ve třídě několik vietnamských dětí, které nám mohou pomoci příběh lépe pochopit.

LITERATURA

BROUČEK, Stanislav

2003 *Český pohled na Vietnamce* (Mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství) (Praha: Etnologický ústav AV ČR)

CIZINCI...

2003 *Cizinci v České republice* (Praha: Scientia)

FRIŠTENSÁ, Hana

"Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace" in Tatjana Šišková (ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu* (Praha: Portál, 1998)

INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ...

2002 *Interkulturní vzdělávání* (Praha: Člověk v tísni-NLN)

KLINDEROVÍ, Iva a Odolen

1975 *Pohádky rýžových polí. Vietnamské pohádky* (Praha: Albatros)

KOCOUREK, Jiří

2001 "Vietnamci v České republice" in Tatjana Šišková (ed.), *Menšíny a migranti v České republice* (Praha: Portál, 2001)

2002 *Poznáváme svět dětí z Vietnamu. Hledání společné řeči. Stručná příručka pro pedagogické pracovníky o podmínkách*

života dětí „nečeských“ národností příjíždějících do ČR a o jejich vlasti (Plzeň: Foto & Tisk Znamenany)

KOŤÁTKOVÁ, Soňa-Jaroslav PROVAZNÍK, Krista BLÁHOVÁ, Radka SVOBODOVÁ, Anna TOMKOVÁ

1998 *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (Praha: Karolinum)

KOUDELKA, Viktor

2003 *Vietnam, země rýže a hor* (Třebíč: Akcent)

MATOUŠEK, Oldřich

2003 *Metody a řízení sociální práce* (Praha: Portál)

- MÜLLEROVÁ, Petra
1998 "Vietnamské etnikum v České republice" in Tatjana Šišková (ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu* (Praha: Portál, 1998)
2001 *Dračí král. Vietnamské pohádky* (Praha: Dauphin)
- PRŮCHA, Jan
2001 *Multikulturní výchova. Teorie - praxe - výzkum* (Praha: ISV)
2004 *Interkulturní psychologie* (Praha: Portál)
- PRŮCHA, Jan-WALTEROVÁ, Eliška-MAREŠ, Jiří
1998 *Pedagogický slovník* (Praha: Portál, 2. rozš. vyd.)
- SULITKA, Andrej
1998 "Národnostní menšiny v České republice" in Tatjana Šišková (ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu* (Praha: Portál, 1998)
- SURYNEK, Alois-KOMÁRKOVÁ, Růžena-KAŠPAROVÁ, Eva
2001 *Základy sociologického výzkumu* (Praha: Management Press)
- ŠUBRT, Jiří
1998 *Kapitoly ze sociologie veřejného mínění* (Praha: Karolinum)
- VALENTA, Josef
1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM)
- VASILJEV, Ivo
1999 *Za dědictvím starých Vietů* (Praha: Etnologický ústav AV ČR)
- (Ukázky z diplomové práce obhájené na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze v roce 2005)

Bratři a přátelé

Žil jeden zámožný muž, který měl dva syny, Kima a Dea. Když zemřel, starší Kim se zmocnil všeho majetku a Deovi nechal jen slámenou chaloupku.

Jak byl vůči bratrovi tvrdý, tak byl vůči svým přátelům úslužný a velkomyslný. Bohatě je hostil a všemožně jim pomáhal. Když byl některý z nich z jakékoli příčiny v nesnázích, mohl si být jist, že požádá-li Kima o výpomoc, neodejde s prázdnou.

Své ženě Lan, která jeho chování k bratrovi neschvalovala, vždy ostře odpovídal, že je Dea dost starý, aby si pomohl sám, kdežto jeho přátelé jsou pozoruhodní a jemu oddaní lidé. Toto vysvětlení se však Lan nelíbilo a vždy namítala:

"Bratři jsou jako údy jednoho těla, patří nerozlučně k sobě. Ale přátelé, pokud nebyli vyzkoušeni, mohou být sobci a příživníci, kteří se přetvařují a lichotí."

Kim nevěděl, co by na to řekl, a proto ji jen odbyl mávnutím ruky. Lan se však nevzdávala naděje, že svého muže přivede na správnou cestu.

Jednou se Kim večer vrátil domů a našel Lan v slzách. Když se ptal, co se jí stalo, vyprávěla mu:

"Odpoledne sem přišel žebrák a prosil o almužnu. Měla jsem v kuchyni práci a zavolala jsem na něj, aby chvíli počkal. Když viděl, že je dům prázdný, vešel tiše dovnitř a začal krást. Přistihla jsem ho a chtěla jsem ho potrestat. Ale v hněvu jsem do něho strčila příliš silně a on upadl hlavou na roh postele a zůstal ležet mrtv. Nevěděla jsem, co mám dělat, tak jsem ho zabalila do rohože a odnášela do zahrady mezi křoví, aby ho tu někdo nenašel."

Kim byl neštěstím zdrcen ještě více než jeho žena. Nevěděl, co dělat, a propadl ještě většímu zmatku, když mu Lan připomněla: "Soudce nás nemá rád, protože jsme se zmocnili celého majetku po tvém otci. Jistě neuzná, že jsem to neudělala schválně, a odsoudí mě k nejtěžšímu trestu. To bude můj konec a tvá zkáza."

Když však Lan viděla, jak se Kim roztřásl strachem, snažila se ho povzbudit:

"Žebrák je mrtv a nic mu nepomůže, když nás soudce přísně odsoudí. Kdyby se ti podařilo tajně ho pohřbit v lese, nikdo by se to nedověděl. Ale sám to nedokážeš. Naštěstí máš dobré přátele, kteří ti jistě pomohou, jako jsi pomáhal ty jim. Vyber toho nejsposlehlivějšího a požádej, ať ti pomůže odnést mrtvého žebráka do lesa a zakopat ho tam."

Kimovi se zdálo, že je to dobrá cesta k záchraně, a hned běžel k příteli, který bydlel nejbližší. Ten ho uvítal s úsměvem, ale sotva uslyšel, co se stalo a co Kim žádá, jeho chování se rázem změnilo. Začal se vytáčet, že je starý a slabý, že by takové břemeno neunesl a že by bylo lepší požádat o pomoc někoho mladšího a silnějšího.

Kim tedy spěchal k jinému, který byl z jeho přátel nejsilnější. Ten ho vřele uvítal, pozval ho na čaj a hned navrhl, že pošle pro kamarády, aby si přišli zahrát v karty. Ale Kim neměl na hru ani pomyšlení a začal vyprávět o svém neštěstí. Jak přítel slyšel, oč jde, řekl:

"Velice rád bych ti pomohl, ale teď právě nemohu. Matka mé ženy je těžce nemocná a musím jít k ní, abych jí posloužil. Požádej někoho jiného, každý ti jistě rád pomůže, jako bych ti pomohl já, kdybych mohl."

Zklamaný Kim zaklepal u třetího přítele. Ten mu otevřel, a když viděl jeho utrápenou tvář, hned řekl:

"Copak se ti stalo? Jen se mi svěř! Přátelé se mají podělit o všechno, dobré i zlé."

Kim znovu nabyl naděje a myslel, že je zachráněn. Poděkoval mu za jeho slova a svěřil se mu se svým neštěstím. Přítel ho pozorně vyslechl a odpověděl:

"To je skutečně neštěstí. Cítím s tebou, jako by to potkalo mne. Jsme tví přátelé a určitě ti musíme pomoci. Ale já zrovna dnes opravdu nemohu. Zranil jsem si nohu a těžko chodím. Nebyl bych ti nic platný. Jsem si však jist, že kterýkoli z našich přátel, který je zdravý, ti v neštěstí poskytne pomoc."

U dalšího přítele Kim poznal, že ti, které prosil o pomoc nejdříve, už řekl ostatním, co se mu stalo, a varovali je. Cítil, že je zrazen, a vrátil se zoufalý domů.

Lan mu znovu dodávala naděje a nabádala ho, aby to ještě zkusil u bratra. Kim namítal, že ho bratr nemá rád a že je to zbytečné. Ale když Lan naléhala, že je přece lepší to zkusit než se vydat soudci, šel jako bez vůle k Deově slámené chaloupce.

De ho už z dálky viděl přicházet a byl překvapen, že k němu bratr jde na návštěvu poprvé od otcovy smrti a ještě tak pozdě večer. Vyšel mu vstříc, a když uviděl jeho ztrhaný obličej, zvolal:

"Proč jsi tak bleď, bratře? Co se stalo? Není Lan nemocná?" Kim mu vypověděl, co se přihodilo a co je podle názoru jeho ženy může jedině zachránit. De neváhal ani okamžik a zvolal:

"Lan je moudrá žena a má pravdu. Na něco takového musí být dva. Hned jdu s tebou!"

Bylo už dlouho po půlnoci, když byli hotovi. Kim byl úplně vyčerpán nezvyklou těžkou prací a usnul, jako když ho do vody hodí. Ale už časně ráno bušil na jeho dveře soudní sluha a volal, že se má i se ženou ihned dostavit k soudu.

Kim viděl, že je zle, ale co mohl dělat. Když přišel k soudu, viděl tam bratra Dea a všechny své přátele, které včera požádal o pomoc. Hned pochopil, že je falešní přátelé v noci sledovali a udali je soudci. Soudce sám to potvrdil, když se na oba bratry obořil:

"Tito ctihodní mužové mi oznámili, že jste zabili člověka a jeho tělo zakopali v lese, abyste unikli spravedlivému trestu. A ke všemu jste se ještě pokoušeli svést poctivé lidi, aby vám pomohli a stali se tak vašimi spolutvůrci."

Kim pohlédl na své přátele, ale ti odvrátili zraky a tvářili se hrdě a nepřístupně.

"Bylo by zbytečné zapírat," pokračoval soudce. „Odebereme se teď na místo, kde jste mrtvolu zahrabali. Vykopeme ji a tím bude váš zločin dokázán."

Jaké však bylo všeobecné překvapení, když soudní sluha vykopal stočenou rohož a rozbil ji. Místo zabitého žebráka před nimi ležel velký pošlý pes.

Soudce se zamračil a udavači nemohli skrýt svůj zmatek. Ani Kim a De nevěděli, co si mají myslet. Tu požádala Lan soudce, aby směla promluvit, a řekla:

"Už dávno jsem přemýšlela, jak otevřít svému muži oči a ukázat mu, jací jsou jeho přátelé a že pouta bratrství jsou nejpevnější. Když nám včera posel pes, chopila jsem se příležitosti. Vymyslela jsem si příhodu se žebrákem, která nás pak všechny přivedla až sem."

Tak byli Kimovi falešní přátelé odhaleni a on se konečně poučil. Od té doby žili oba bratři svorně a vzájemně si pomáhali, kdykoli to bylo třeba. Největší radost z toho měla Kimova dobrá a moudrá žena Lan.

(Z knihy Pohádky rýžových polí. Vietnamské pohádky. Z původních vietnamských originálů přeložili Iva a Odolen Klinderovi. Albatros, Praha 1975)

Cíd

Dramatickovýchovný
projekt pro 5. třídu
základní školy

Aleš Povolný

Několik slov úvodem

1. stupeň ZŠ Křesomyslova v Praze 4 pracuje podle projektu Obecná škola a má v rozvrhu dotaci jedné hodiny dramatické výchovy týdně v každé třídě. Tudíž i 5. třída, kde byl projekt realizován, již měla jisté zkušenosti s tímto předmětem.

V době realizace projektu jsem s touto třídou pracoval osmým měsícem. Cíleně jsem se snažil připravit děti na tento projekt, metody zde použité jsme si již dopředu vyzkoušeli, snažil jsem se dbát na efektivnost a uvědomění funkčních "rámců".

Projekt trval po dobu jednoho měsíce, každý týden vždy ve středu mu byly věno-

vány dvě vyučovací hodiny. Z hlediska školního rozvrhu byla jedna skupina nucena chodit do školy na 7.15 hod., druhé skupině naopak začalo a končilo vyučování později. Tento model se osvědčil, děti byly bez problémů ochotné přizpůsobit se novému rozvrhu hodin.

K realizaci projektu byl využit poměrně příjemný prostor knihovny, který je vybaven kobercem. Děti toto prostředí znají, většina hodin dramatické výchovy probíhala právě zde.

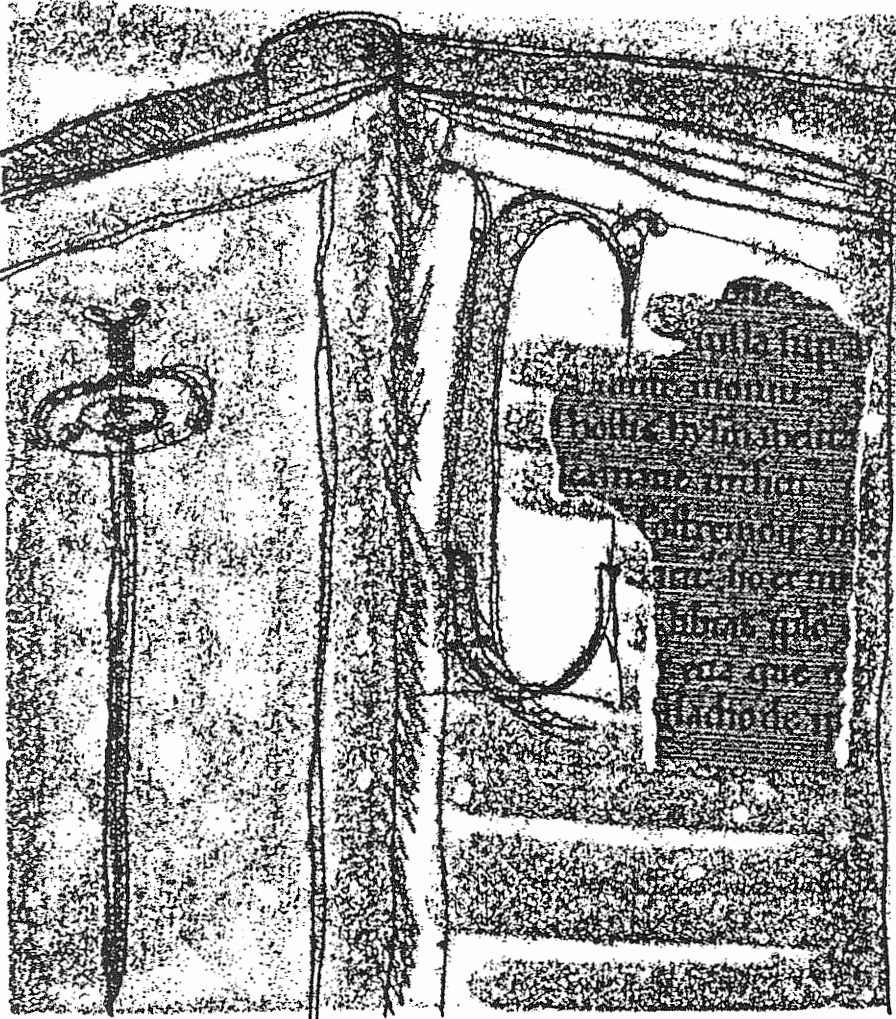
Cíle a prostředky:

- Seznámení se středověkým Španělskem

- Rozvoj komunikace a kritického myšlení - především diskusí a řízeným dotazováním, rozvoj slovní zásoby
- Rozvoj po stránce pohybové prostřednictvím živých obrazů a pantomimických aktivit
- Rozvíjení dovednosti vstupovat do role a pracovat s ní
- Práce s příběhem - respektování funkčních "rámců"
- Kooperace
- Sebehodnocení

Rozvíjená témata:

Středověké Španělsko, rytířské vlastnosti, křivda, vztah k domovu, válka.



LEKCE 1

1. Úvodní kruh

Společné naladění v kruhu, pozdrav očima, povídání o tom, jak se děti cítí, co dnes zažily...

2. Zasazení příběhu do prostoru a času

a) Prostor

Učitel: *"Náš příběh se odehrává ve Španělsku."*

Některé z možných učitelových otázek:

- *Kdo z vás někdy byl ve Španělsku?*
- *Kde Španělsko leží?* (Žáci si prohlédnou mapu Evropy a Španělska.)
- *Jaké je tam podnebí?*
- *Dokážeš vyjmenovat některé řeky, pohory a města?* (Žáci mají k dispozici mapu.)
- *Co víte o životě Španělů? (Čím se lidé živilí, co pěstují, co je pro Španělsko příznačné... atp.)*

Možno doplnit malou výstavkou obrázků a fotografií.

b) Čas

Děti leží na koberci, mají zavřené oči, zní hudba.

Učitel: *"Nyní se vrátíme zpět do španělské minulosti, až do roku 1080. V té době se na tomto území nacházelo několik menších a nakonec pak dvě velká království. Na severu se rozkládala Kastilie, kde vládl král jménem Alfonso VI. Území na jihu poloostrova ovládali Mauri. Byli to velcí válečníci, kteří sem již před mnoha lety vtrhli z Afriky. Kastilie byla země křesťanská, a tak zde lidé stavěli kaple a kostely. Mauri však vyznávali islám, a tak kostely bourali a místo nich stavěli mešity. Kastilci byli Evropané, měli bílou pleť, zatímco Mauri byli černí. Po dlouhá léta zde panovaly kruté boje o to, kdo bude vládnout celému poloostrovu. Přenesme se do Kastilie, na dvůr krále Alfonse VI."*

3. Na dvoře krále Alfonse VI. - pantomima

Učitel: *"Kdo všechno na dvoře Alfonse VI. mohl být?"*

Děti pantomimicky ztvárňují jednotlivé profese i postavení. Pokud nikdo nevstoupí do role rytíře, vstoupí do této role učitel.

Učitel: *"Jednoho dne si král pozval své rytíře k sobě, aby k nim promluvil."*

Otázka: Kdo je to král a jak bychom se k němu měli chovat?

4. Král Alfonso VI. vítá své rytíře - učitel v roli

Učitel v roli krále přichází a sedá si na trůn. Ostatní v roli rytířů se mu pokloní. Král všechny přivítá na svém dvoře. Mluví o hrozbě Maurů z jihu a o tom, že je potřeba dodržovat rytířské ctnosti, neboť pouze pomocí nich může dobro nad zlem zvítězit.

Otázka: *Co nového jsme se dozvěděli?*

5. Rytířské ctnosti - diskuse

Učitel předloží soupis rytířských ctností:

- *Štědrost*
- *Nezištnost*
- *Obětavost*
- *Statečnost*
- *Úcta k dámám a dívkám*
- *Poslušnost a věrnost svému králi*

Žáci diskutují, co si pod jednotlivými ctnostmi představují. Jmenují příklady takového chování.

Otázka: *Je jednoduché dodržovat tyto ctnosti?*

6. Rytířské ctnosti - pantomima, plná hra

Žáci vytvoří dvojice, každá z nich přehraje situaci, kde se objeví jedna z rytířských ctností. Na výběr jsou dvě výše uvedené techniky. Ostatní hádají, o jakou ctnost se jednalo.

7. Domácí úkol

Děti si jednotlivé ctnosti přepíší do sešitu. Každý si zvolí jednu rytířskou ctnost. V následujícím týdnu se pokusí udělat alespoň jeden skutek, který bude příkladem této ctnosti. Příští hodinu poví ostatním, jak se mu to dařilo.

8. Na scénu přichází Cid - četba

Učitel: *"Jeden ze statečných králových rytířů se jmenoval Rodrigo Díaz z Bivaru. Mauri mu však říkali jednoduše - Cid, což znamená 'vládce'. Patrně se báli jeho síly a statečnosti. Král si ho velmi oblíbil pro jeho věrnost, avšak mnozí urozenci nepřáli Cidovi tu přízeň, záviděli mu a čekali jen na vhodnou chvíli, aby ho u krále pomluvili."*

Jednoho dne poslal král Alfonso Cida na jih do Sevilly, aby vyzvedl povinnou daň, kterou mu toto malé maurské království každoročně platilo. Cid neváhal a ihned se s vojskem vydal na cestu. Putoval dlouho španělskými horami, když tu se mu donesla nepřijemná zpráva. Sevilu napadl jiný

maurský král zvaný Almudafar. Přitáhl sem s velkým vojskem, pustošil kraj a dobýval jedno město za druhým.

Cid neměl příliš času na to, aby se rozmyslel, co má udělat. Musel jednat hned."

9. Cidovo rozhodování - diskuse

Žáci hledají Sevillu na mapě. Řeší vzniklou situaci. Jaké měl Cid možnosti?

Řekněme, že Cid mohl pomoci Seville před nepřáteli, anebo se vrátit ke králi bez daně.

Otázky:

- Jak by se zachoval pravý rytíř?
- Jak myslíte, že se zachoval Cid?

10. Dopis Almudafarovi

Učitel: *"Cid se rozhodl pomoci Seville v boji proti ziskuchtivým Maurům. Ještě před tím však napsal Almudafarovi dopis, ve kterém ho vyzval, ať odejde se svými vojsky zpět odkud přišel, jinak proti němu vytáhne s vojskem."*

Děti společně sepisují dopis Almudafarovi, přičemž jeden žák je písař a ostatní mu diktují, co má napsat.

11. Předání dopisu Almudafarovi - plná hra, učitel v roli

Jeden žák v roli posla nese dopis. Učitel je v roli Almudafara: psaní přečte nahlas, rozesměje se, dopis roztrhne a posla vyžene.

Otázky:

- Jak myslíte, že se zachoval Cid, když zjistil, co se stalo?
- Co se dělo dál?

12. Závěrečná reflexe

Otázky, náměty k reflexi:

- Co se vám dařilo a co ne?
- Co vám bylo příjemné a co nepříjemné?
- Co jste se naučili?
- Bylo pro někoho něco těžké?
- Kdokoliv může říci cokoliv k dnešní hodině.
- Připomenutí domácího úkolu.

13. Závěrečný kruh

LEKCE 2

14. Honička - souboj s ukazováčkem

Všichni hráči se pohybují po prostoru, každý hráč může kohokoli vyřadit ze hry tím, že ho píchne ukazováčkem své ruky mezi lopatky. Není povoleno lehat si na zem nebo se přitisknout zády ke zdi.

15. Úvodní kruh

a) Pozdrav očima.

b) Povídání o rytířských ctnostech - jak se komu dařilo splnit domácí úkol.

c) Zopakování předešlého děje - děti se pokouší zrekapitulovat, co se stalo, učitel jim pomáhá.

16. Odhodlání k boji - čtení, diskuse

Učitel: *"Vrátíme se zpět do Španělska do roku 1080, do časů kdy rytíři za pravdu, čest a krále byli připraveni i život položit."*

Král Almudafar odmítl Cidovu výzvu, aby přestal plenit okolí města Sevilly. Nezbyvalo tedy nic jiného než postavit se na stranu utlačovaných. Cid se setkal se sevillašským králem a ujistil ho, že mu v boji proti Almudafarovi pomůže. Věděl, že to nebude lehké, a proto mu položil tuto otázku:

"Co je potřeba k tomu, abychom došli k vítězství?"

Děti se snaží v diskusi na tuto otázku hledat odpověď.

17. Příprava na boj - narativní pantomima

Učitel vypráví a každý žák sám pro sebe pantomimicky ilustruje každý detail textu. Čtení a z něho vycházející simultánní aktivity (všichni žáci jsou v akci, nikdo nikoho nepozoruje) jsou podkresleny hudbou.

Učitel: *"Přišel den boje. Cid se vzbudil, posadil se na lůžko, protáhnul se, natáhnul si vysoké boty, vstal a šel ke dveřím, otevřel je, vyšel ven, u studny ze škopku rukama nabral vodu a napil se, pak si vodou umyl ruce a obličej, vrátil se zpět. Obléknul si drátěnou košili, a to tak, že si ji přetáhl přes hlavu. K pasu si připjal pásek s mečem. Vytasil meč, potěžkal jej, pevně jej uchopil oběma rukama, prohlédl si jeho ostří od rukojeti až ke špici, opět jej chytil jen do jedné ruky a několikrát s ním máchnul před sebou a při tom si představoval jak bojuje s protivníkem. Potom meč zasunul zpět do pochvy. Na hrud' si připjal brnění, na hlavu si dal helmici. Rázným krokem vykročil, přišel ke dveřím, otevřel je, vyšel ven. Zahleděl se na vzdálený horizont, kde právě za vysokými horami krvavě svítalo."*

Otázky po skončení akce:

- Co v té chvíli Cid pocítoval?
- Na co myslel?

18. Bitva - četba

Děti leží na koberci, mají zavřené oči.

Učitel: *"Cid shromáždil své věrné a po boku sevillašského krále vytáhl do boje. Bitva začala v devět hodin ráno, kdy sevillašské oddíly zaútočily na vojsko protivníka. Almudafar věděl, že musí být před Cidem na pozoru, a tak se na boj pečlivě připravil. A proto také bitva trvala několik hodin, chvílemi vítězila vojska Sevilly, poté zase jejich protivníci. Cid i jeho věrní se bili jako lvi. Teprve když se blížilo poledne, nepřá-*

telští Mauri začali ustupovat a zanedlouho se dali na útěk. V té bitvě Cid zvítězil, zabil mnoho nepřátel a zmocnil se velké kořisti."

Když bylo po všem, přikázal Cid vrátit tuto válečnou kořist obyvatelům Sevilly. A po třech dnech propustil všechny zajatce. Sevillašský král Cidovi vřele poděkoval a předal mu daň pro krále Alfonse. Zpráva o vítězství se brzy roznesla po celé zemi."

19. Vítězství - živý obraz

Děti se rozdělí na dvě skupiny, každá vytváří sousoší, jež by postavili obyvatelé Sevilly na svém náměstí jakožto upomínku na velké vítězství.

20. Král Alfonso rozmlouvá se Cidem - učitel v roli, kolektivní role Cida

Učitel: *"Když se Cid vrátil do Kastilie, byl přijat u krále Alfonse VI."*

Učitel je v roli Alfonse, sedí na trůnu, děti sedí naproti němu a všichni jako skupina (kolektivní postava) vstoupí do role Cida.

Král (učitel v roli) klade např. tyto otázky:

- Cide, slyšel jsem, že jsi zvítězil ve velké bitvě, proč ses rozhodl bojovat?
- Dobře jsi udělal, že ses postavil na stranu slabšího. Bylo to lehké vítězství? Slyšel jsem, že boj trval dlouho.
- Přinesl jsi mi daň od sevillašského krále?
- Jsem rád, že mi věrně sloužíš. Přijmi tedy mé poděkování. Můžeš se vrátit na své sídlo do Bivaru, až tě budu potřebovat, opět pro tebe vzkážu.

21. Cid v křesle - živé obrazy, četba

Učitel: *"Cid se vrátil na své sídlo do Bivaru, kde strávil několik dní. Jednoho dne po dobré večeři se spokojeně usadil do svého křesla."*

Každý si sedne na svou židli v roli Cida - vytvoří živý obraz rytíře Cida sedícího spokojeně ve svém křesle.

Učitel: *"Ten den mu přišel nečekaný dopis od krále. Cid vzal svitek do rukou, rozevřel jej a začal číst. Stálo v něm:*

"Cide,

vyslal jsem tě na cestu do Sevilly, neboť jsem ti důvěřoval. Nyní se však ukázalo, že toužíš pouze po zisku a slávě. Za tak špatnou službu, kterou jsi vykonal, tě musím spravedlivě potrestat. Do devíti dnů musíš opustit Kastilii a už se nikdy nevracej zpět. Po tu dobu, než odejdeš, nikdo ti nesmí ani vodu podat, sic za to zaplatíš životem a jeho rodina přijde o veškerý majetek."

Tak zní můj rozsudek!

Král don Alfonso VI."

Učitelova instrukce: *"Nyní vytvořte druhý živý obraz, který bude představovat Cida po té, co dočetl dopis od krále Alfonse."*

Když každý vytvoří druhý živý obraz, učitel položí otázku: *"Co Cidovi běželo hla-*

vou v této chvíli?" Na dotek učitele každý "Cid" vysloví svou myšlenku nahlas.

22. Zorientování se v situaci - otázky

Děti vytvoří skupinky a diskutují nad tím, proč se král na Cida hněvá.

Další informace, které učitel sdělí žákům: "Cid se následně dozvěděl toto: Pomlouváči z královny družiny ho očernili a tvrdili, že si Cid ponechal pro sebe část daně i mnohé z věcí, které ukořistil. Král Alfonso zprvu nařčení odmítal, ale nakonec obvinění uvěřil, a proto Cidovi poslal dopis s rozsudkem."

Následují učitelovy otázky, např.:

- Co si myslíte o tom, jak se král zachoval?
- Stalo se vám někdy v životě, že vám někdo ukřivdil?
- Jak se člověk cítí v takové situaci?
- Ukřivdili jste vy někdy někomu?
- Co to znamená pro člověka, když je vyhoštěn? Co se změní v jeho životě?
- Představte si, že byste teď musel každý z vás opustit svůj domov. Co by to pro vás znamenalo?

23. Loučení s rodinou - psaní na balici papír

Učitel: "Cid měl také svou rodinu. Jeho žena se jmenovala doña Jiména. Byla velmi krásná. Po dobu Cidových dobrodružných výprav pobývala se svými nedávno narozenými dcerami v klášteře San Pedro. Cid věděl, že ji musí opustit, a tak za ní odjel a všechno jí pověděl. Oba se měli moc rádi, bylo pro ně velmi těžké se rozloučit. Pokud by však Cid neopustil Kastilii do vypršení lhůty, jistě by ho stihl ještě přísnější trest. Jejich loučení tedy trvalo velmi krátce."

List balicího papíru je rozdělen na dvě části. Na jednu děti bez ohledu na pořadí píšou slova a věty, které mohl Cid říci při loučení Jiméně. Na druhou část se zapisuje to, co pověděla Jiména Cidovi. Psaní je podkresleno hudbou.

Na závěr zvolíme jednoho chlapce, který dostane za úkol číst to, co vše mohl říci Cid, a jednu dívku, která přečte to, co mohla říci Jiména. Děti se střídají vždy po jedné replice.

24. Reflexe

Děti opět hodnotí, co se jim dařilo, nedařilo, líbilo, nelíbilo, co se naučily...

25. Závěrečný kruh

LEKCE 3

26. Úvodní kruh

- a) Pozdrav očima.
- b) Rekapitulace předešlého děje.

27. Vstup do příběhu - četba, podkreslená hudbou

Učitel: "Vrátíme se zpět do Španělska do roku 1080, do časů, kdy rytíři za pravdu, čest a krále byli připraveni i život položit."

Cid byl neprávem obviněn ze zrady a odsouzen k vyhnanství. Jeho cesta nyní vede do Maurské říše. Cid dobře věděl, jaké nebezpečí ho tam čeká, rozhodl se tedy pečlivě se na cestu připravit."

28. Co je potřeba si vzít na cestu? - diskuse, soupis, narativní pantomima

Děti se rozdělí do tří skupin. Každá sepíše, co by Cidovi doporučila, aby si vzal s sebou na nebezpečnou cestu do maurské říše. Učitel s žáky konzultuje, které předměty v té době již existovaly a které nikoliv. Poté vždy jeden ze skupiny předčítá a druhý v roli Cida pantomimicky ztvárňuje přípravu potřebných věcí.

29. Cid vyráží na cestu - četba, podkreslená hudbou, otázky

Učitel: "Nastal čas, kdy se Cid musel definitivně rozloučit se svou zemí. Podle rozkazu krále už se nesmí nikdy vrátit. Byl to krutý trest i pro toho, kdo by se skutečně něčím provinil. Čím víc na to Cid myslel, tím více mu to zžíralo srdce. Vždycky se snažil podle svého nejlepšího vědomí a svědomí plnit rytířské ctnosti, ale přesto nyní musí odejít jako zrádce, opustit svou rodinu, svůj domov. Říkalo se o něm, že se narodil ve šťastnou hodinu, ale on sám si v tu dobu tak určitě nepřipadal."

Ještě než Cid odjel z rodného Bivaru, předstoupil před své příbuzné, přátele a vazaly a prohlásil: "Kdo chce jet se mnou do maurské říše, ať jede, uvítám každého a budu mu věrný za jeho věrnost. Kdo zůstane, s tím se rozloučím jako přítel! Všichni věděli, že pokud se k němu přidají, budou králem též odsouzeni k vyhnanství."

Ze zástupu vystoupil Cidův bratranec Álvar Fáñez a řekl: "Půjdeme s tebou, Cide, ať pojedíš kamkoli, na místa pustá i zalidněná, a nikdy tě neopustíme, dokud budeme živi. Vezmeme všechno, co máme, koně i mezky, a věrně budeme poslouchat tvé rozkazy. Ostatní potvrdili Álvárova slova a slíbili Cidovi věrnost."

Kromě nejbližších přátel se k Cidovi přidávali stále další a další odvážlivci, kteří se nebáli vystavit se královu hněvu a vyrazit s celou výpravou do neznámých a nebezpečných míst. Na počátku cesty bylo možné napočítat 60 mužů, kteří Cidovi slíbili věrnost, ale když se po několika dnech putování napříč Kastilií vojsko ocitlo na hranicích s maurskou říší, bylo jich téměř 300. Cid zvolal: "Teď přejedeme divoké a pusté

hory a opustíme zemi krále Alfonse. Kdo nás bude hledat, stěží nás už najde. Vydejme se na cestu."

Otázky:

- Cid chtěl zpět získat důvěru svého krále. Jak to může udělat? Co byste mu poradili?
- Co Cida čeká v cizí zemi?

30. Bitva - živý obraz

Učitel: "Sotva Cid a jeho vojsko vstoupili do cizí země, podstoupili několik bitev s Maury."

Živý obraz má znázorňovat bitevní pole. Žáci si vylosují, kdo bude v obraze představovat Kastilce a kdo Maura. Nejprve vstoupí do prostoru první Kastilec, následuje první Maur, který zaujme roli protivníka. Poté i ostatní postupně vstupují do prostoru. Závěrečný obraz se na několik vteřin rozpohybuje.

31. Cidovy vyhrané bitvy - učitelovo vyprávění doplněné mapou

Učitel vypráví o Cidových úspěších, místa ukazuje na mapě:

- Castejón - zde Cid zaútočil na hrad brzy po ránu, otevřenou bránou vnikl dovnitř a zmocnil se hradu prakticky bez boje.

- Alcocer - Cid nejprve hrad obléhal a pak předstíral ústup, tím vylákal obyvatele hradu, kteří ho začali pronásledovat, neboť ho chtěli oloupit. Cid jim však zkřížil cestu zpět a hrad opět dobyl velmi snadno.

Učitel uzavře své vyprávění: "Cid se rozhodl poslat králi Alfonsovi 30 koní a bohaté dary, které mu padly do rukou po vyhraných bitvách."

32. Posel ke králi - plná hra

Žáci se domluví, co by měl posel říci králi. Učitel vstoupí do role krále Alfonsa, jeden z žáků vstoupí do role Cidova posla Álvára Fáneze, který přináší dary. Král poděkuje, ale rozkaz k Cidovu vyhoštění nezruší.

33. Další Cidovy vyhrané bitvy - vyprávění doplněné mapou

Učitel: "V oblasti Zaragozy dobyl několik dalších hradů a měst. To se však nelíbilo hraběti donu Ramónovi, jenž měl sídlo v Barcelóně, a Cida napadl. Cid jej porazil a po bitvě ho pozval ho k sobě na hostinu. Zde proběhl následující rozhovor:

Ramón: "Nevezmu si jediné sousto, kdybys mi za ně dával všechny poklady Španělska! Spíš ztratím život a vypustím duši, neboť mě v boji přemohli hadrníci, kteří ani nemají pořádné zbraně."

Cid: "Jen jez, Ramóné, vezmi si chleba a napij se vína. Když uděláš, co ti pravím, pustím tě ze zajetí. Když ne, co živ už nevyjdeš z vězení."

Ramón: 'Jez sám a bav se dobře, protože já radši umřu, než abych tě poslechl. Nevezmu si nic.'

Po tři dny Ramón nepojedl ani kousek chleba. Cid ho stále pobízel, ale Ramón nechtěl o jídle ani slyšet."

Otázka:

- Proč Ramón odmítal jíst?

Učitel pokračuje ve vyprávění:

"Po třech dnech se mezi Cidem a Ramónem odehrál tento rozhovor:

Ramón: 'Cide, jestli splníš, co jsi právě slíbil, budu se tomu dívat až do konce života.'

Cid zopakoval, že jeho slovo platí. Ramón se najednou rozveselil a pustil se do jídla. Cid pojeď s ním a pak mu dal koně a propustil ho. Ramón mu hluboce děkoval za jeho šlechtnost, nasedl na koně a odjel."

34. Cid obléhá Valencii - četba

Učitel: "Jednoho dne se Cid rozhodl, že dobije Valencii."

Děti vyhledají Valencii na mapě.

"Cid předstoupil před svůj lid a zvolal: 'Mauři jsou přesvědčeni, že jsme v jejich zemi, že pijeme jejich víno a jíme jejich chléb. Přicházejí nás proto pokořit v boji a věří, že na to mají právo. Poslouchejte dobře, co vám řeknu. Od té doby, co jsme odjeli ze své země - stalo se to proti naší vůli a jinak jsme nemohli -, jsme bojovali za krále Alfonse VI. A nyní musíme dobýt Valencii, abychom se tam usídlili. Nebude to lehké, Valencie je velké a silné město. Proto rozhlasejte po celé zemi: 'Kdo hodlá dobrovolně se mnou podstoupit tento boj, ať se dostaví do tří dnů!'

A protože o Cidovi všichni věděli, že je to člověk statečný a čestný, ze všech stran přicházeli jezdci i pěši a přidávali se k jeho vojsku. A těch, kteří přišli, bylo mnohem víc než těch, kteří museli odejít nebo padli. Když Cid uviděl ten veliký zástup, zaradoval se a vydal se bez meškání k Valencii. Oblehl město a uzavřel všechny přístupy k němu tak dobře, že nezůstala ani nejmenší štěrbin, nikomu nedovolil vyjít z města nebo ani vkročit do jeho hradeb. Celých devět měsíců, slyšíte dobře, obléhal Valencii. Když přišel desátý měsíc, Maurové se vzdali a město mu vydali.

Svou kořist Cid rozdělil mezi své muže a část nechal poslat králi Alfonsovi. Tentokrát to bylo 100 koní a další drahocenné dary.

35. Mýtus o Cidovi - plná hra

Učitel: "Cid se stal velkým hrdinou, začaly o něm a o jeho hrdinských činech kolovat různé zvěsti, pravdivé i nepravdivé."

Děti se rozdělí do dvou skupin a sehrají krátkou improvizaci v plné hře, ve které ztvární nějaký jeho "mytický čin". Nezáleží na tom, jestli tento čin byl opravdu vykonán, neboť mýty mnohdy také mají daleko k pravdě.

a) První skupina představuje pohled Maurů, kteří vnímají Cida jako nepřítele a bojí se ho.

b) Druhou skupinu představují Kastilci, kteří ho mají za hrdinu.

36. Reflexe

37. Závěrečný kruh



LEKCE 4

38. Úvodní kruh

- a) Pozdrav očima.
- b) Rekapitulace předešlého děje.

39. Vstup do příběhu - četba s podkresem hudby

Učitel: "Vrátíme se zpět do Španělska do časů, kdy rytíři za pravdu, čest a krále byli připraveni i život položit.

Cid se stal velkým hrdinou, jehož sláva se roznesla po celé zemi. Dobyl honosnou Valencii a tam se také usídlil. Nezapomněl však na svého krále Alfonse VI. Poslal za ním svého věrného přítele Álvara Fáñeze, aby mu předal drahocenné dary a vyhlásil mu jeho vojenské úspěchy."

40. Posel ke králi - plná hra

Učitel je v roli krále Alfonse, ostatní žáci vstoupí do rolí Cidových poslů, kteří přinášejí dary a prosí o zrušení králova přísného rozkazu vyhoštění. Král je překvapen,

diskutuje s posly. Dokážou-li poslové argumentovat, král jejich požadavku vyhoví. Dovoluje, aby za Cidem do Valencie přijela i jeho žena doña Jiména. V opačném případě učitel hru přeruší a rozebere s posly, proč neuspěli a jak by měli argumentovat.

41. Setkání s Jiménou

Podíváme se na balící papír, kde je znázorněno, co si Cid a Jiména řekli před tím, než se rozešli. Tento papír otočíme a čarou ho rozdělíme na dvě části. Na jednu děti bez ohledu na pořadí píší slova, věty, otázky, které mohl Cid říci při setkání s Jiménou. Na druhou část se zapisuje to, co mohl říci Jiména Cidovi. Na závěr zvolíme jednoho chlapce, který dostane za úkol číst to, co řekl Cid, a jednu dívku, která přečte to, co řekla Jiména. Děti se ve čtení střídají vždy po jedné replice.

43. Byl Alfonso VI. spravedlivým králem? - škála názorů

Na jedné straně místnosti je ANO, na druhé NE. Děti si stoupnou podle toho, jak vnímaly jednání Alfonse VI. Své rozhodnutí odůvodní.

44. Jaký byl Cid - pětilístek

Děti píší pětilístek na hlavního hrdinu příběhu.

Doplňující otázka: *Jaká byla Jiména?*

45. Závěr - četba s podkresem hudby

Učitel: "Cid zůstal se svou rodinou ve Valencii až do své smrti. Zemřel v roce 1099. Jeho žena doña Jiména se snažila město udržet před nájezdy Maurů. Poprosila krále dona Alfonse o pomoc. Král viděl, že ze vzdálené Kastilie ani on město natrvalo neudrží, proto rozhodl Valencii vyklidit. Všichni se pak vrátili do Kastilie a odvezli do vlasti i Cidovy pozůstatky. Rodrigo Díaz zvaný Cid se stal španělským národním hrdinou."

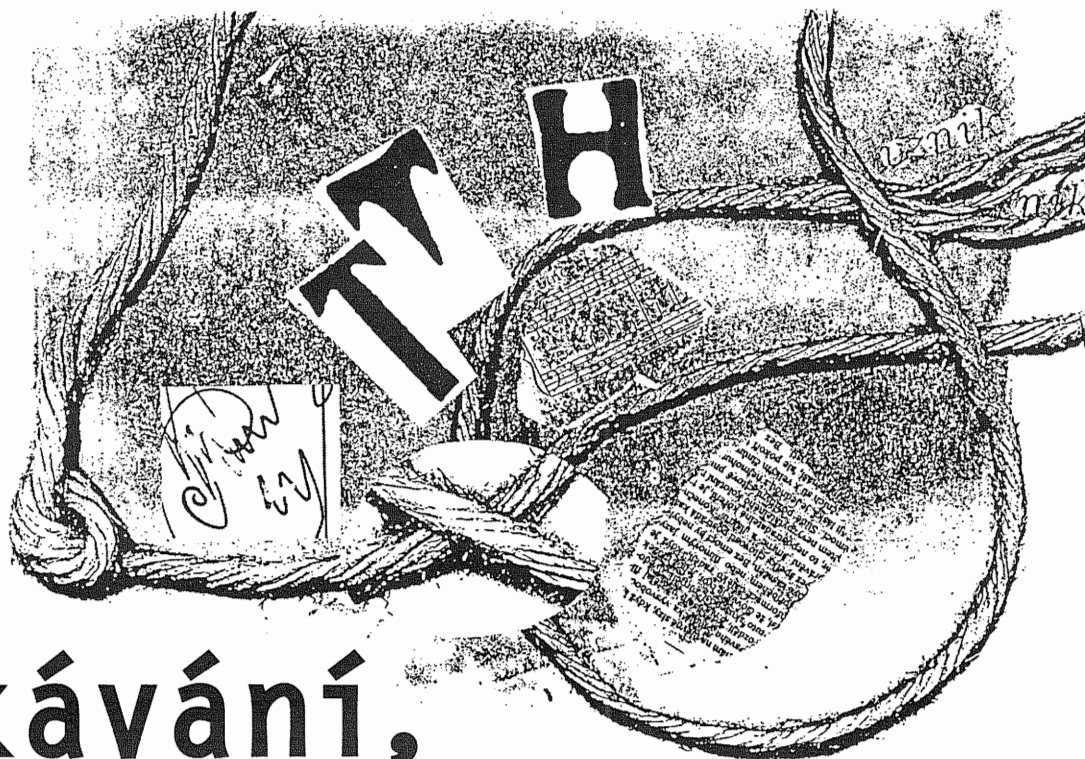
46. Reflexe

Děti písemně odpovídají na otázky:

- Co se mi na dramatu nejvíce líbilo?
- Co se mi nelíbilo?
- Co bylo těžké?
- Co jsem se naučil/a?
- Jak se mi dařilo respektovat ostatní a hru?
- Jak se dařilo celé třídě respektovat sebe navzájem a hru?

47. Závěrečný kruh

Děti mohou učiteli položit jakoukoli otázku. Učitel zakončí projekt závěrečným rituálem.



Setkávání, křižovatky, rozcestí

Ohlédnutí za dvanácti ročníky
celostátní dílny Tvorba-tvořivost-hra

Jaroslav
Provazník

V průběhu 90. let se více méně stabilizoval systém přehlídek a dílen, které pravidelně, většinou každoročně, reflektují a inspirují pohyby a tendence v jednotlivých oborech dětských uměleckých aktivit (bez ohledu na to, zda jde o skupiny pracující při ZŠ, DDM, resp. CVČ, ZUŠ nebo jinde). V dramatické výchově - včetně dětského a středoškolského divadla a dětského přednesu - jsou to zejména Dětská scéna Trutnov, Dramatická výchova ve škole Jičín a Nahlížení Bechyně, v oboru pohybové a taneční výchovy Celostátní přehlídka dětských skupin scénického tance Kutná Hora a Celostátní přehlídka dětských folklorních souborů Jihlava, zájemci o dětský sborový zpěv mapují tento obor hlavně na Celostátní přehlídce školních dětských pě-

veckých sborů a na Celostátní soutěži výběrových dětských pěveckých sborů Nový Jičín a pedagogové výtvarné výchovy mají příležitost se scházet a prezentovat svou práci na Celostátní přehlídce výtvarných prací dětí a mládeže (která se dříve konala v Jihlavě pod názvem Prostředí života) a na dalších nejen oborově, ale i jinak profilovaných výtvarných akcích.

Celostátní dílna Tvorba-tvořivost-hra má v tomto relativně přehledně uspořádaném terénu výjimečné postavení. Její profil, zaměření a cíl, kterými se liší od všech ostatních podobných akcí, lze vyčíst už z podtitulu. Definuje ji jako "dílnu komplexní estetické výchovy". V nabídkových textech se doslova píše: "(...) je určená vedoucím kolektivů všech typů: dramatic-

kých, literárních, recitačních, výtvarných, hudebních (včetně dětských pěveckých sborů), pohybových a tanečních, ale i pedagogům různých typů škol - mateřských, základních a středních a také pedagogům a studentům vysokých škol pedagogického i uměleckého směru, učitelům ZUŠ, vychovatelům školních družin a klubů, pracovníkům center volného času a domů dětí a mládeže, a všem ostatním, kteří pracují s dětmi a mladými lidmi, nechtějí se uzavírat jen do ulity svého oboru a hledají inspiraci u svých kolegů." (Kormidlo 1/2003 [42], s. 2)

KDY a PROČ to všechno začalo

První nápad uspořádat dílnu komplexní estetické výchovy se datuje do začátku

90. let, konkrétně do podzimu roku 1992.

Bylo to období první vlny nadšení radikálně proměnit atmosféru ve školách, byla to doba, kdy se pedagogové i studenti pedagogických fakult pídili po všem novém, "netradičním", méně běžném, než na co jsme byli ve školách doposud zvyklí. Byla to také doba prvního velkého "boomu" dramatické výchovy, která byla - především díky svému přirozenému důrazu na tvořivost a skupinovou práci - mnohými vnímána téměř jako synonymum alternativní výuky.

Vstup dramatické výchovy do širšího pedagogického povědomí by byl přirozeně nepředstavitelný bez dlouhodobé mravenčí práce těch, kteří se jí věnovali v mimoškolní sféře - v oblasti dětského divadla a dětského loutkového divadla, a kteří po několik desetiletí budovali metodiku tohoto oboru. Ale odrazový můstek pro razantní nástup dramatické výchovy do škol na počátku 90. let začaly vytvářet už od poloviny 80. let "osvícené" učitelky mateřských škol (mimořádně především díky seminářům dramatické výchovy, které se pro ně pořádaly v rámci národních přehlídek dětského divadla v Kaplici a národních přehlídek amatérských loutkářů v Chrudimi). Ty dobře pochopily, že dramatická hra je pro nejmenší děti zcela přirozená a že metody dramatické výchovy mohou být výborným svorníkem tvořivých činností v mateřských školách. Konkrétním výsledkem těchto snah byla mj. publikace *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*, která vyšla v ARTAMÉ právě v roce 1992.

Samotný nápad uspořádat dílnu, na níž by se mohli setkat pedagogové ze všech oblastí estetické výchovy, se ovšem zrodil díky mimořádně šťastné konstelaci, která tehdy vznikla v Ústavu pro kulturně výchovnou činnost (ÚKVČ), metodickém zařízení Ministerstva kultury. Tato instituce, věnující se zejména amatérskému umění, byla na počátku roku 1991 transformována na IPOS (dnešní NIPOS) s útvaru ARTAMA, v němž tehdy vzniklo Centrum dětských aktivit - oddělení tvořené čtyřmi, respektive pěti odbornými pracovníky (metodiky) pro dětské umělecké obory: dramatickou výchovu, hudební výchovu, pohybovou a taneční výchovu a výtvarnou výchovu. Tento institucionální krok, který může na první pohled vypadat jako nevýznamný tah na úřednické šachovnici, měl za následek nebyvalou aktivitu v odborné, organizační a publikační péči o všechny dětské obory (nezapomeňme, že veškerá síť krajských a okresních kulturních středisek a s ní i systém přehlídek a metodické péče se tou dobou prakticky rozpadly). A právě v tomto

nově vzniklém týmu odborných pracovníků Centra dětských aktivit v ARTAMÉ, kteří promýšleli, iniciovali a prakticky ovlivňovali dění v jednotlivých oborech estetické výchovy dětí a zčásti i středoškolské mládeže, jsme začali záhy mluvit o tom, že každý z oborů má přirozeně svá specifika, ale že všechny mají nezanedbatelného společného jmenovatele: ve všech dětských uměleckých oborech jde v prvé řadě o výchovný proces, a "produkty" (představení, texty, koncerty, výtvarné objekty, instalace...) jsou *prostředkem* rozvíjení a kultivace dětí, nikoliv cílem. A dále že hranice mezi jednotlivými obory - zvláště u menších dětí - nejsou a ani by neměly být neprodyšné.

Prvním konkrétním výsledkem těchto úvah a diskusí byl vznik informačního bulletinu pro dětské umělecké aktivity *Kormidlo*, v němž od těch dob mohou všichni, kdo s dětmi pracují, nacházet informace o všech podstatných akcích v jednotlivých oborech.

Odtud byl pak už jen krok k nápadu vytvořit příležitost pro to, aby se pedagogové různých estetickovýchovných oborů mohli osobně, bezprostředně, při praktické práci setkat a vzájemně se obohacovat a inspirovat.

Při pátrání po kořenech tohoto nápadu by však bylo možné jít ještě hlouběji do minulosti. Svou roli tu sehrála - byť zprostředkovaně - Hana Budínská, která se v divadelní práci s dětskými a mladými loutkářskými soubory vždycky inspirovala také v jiných uměleckých oborech, zejména ve výtvarném umění a literatuře, a která od 60. let programově směřovala ke komplexní estetické výchově. Byl to právě tento koncept mnohostranné tvořivé divadelní práce s dětmi, který podstatně ovlivnil tvář moderní dramatické výchovy 60.-80. let a oslovil hlavně ty, kteří pracovali s mladšími dětmi, tedy i učitelky mateřských škol. - Bylo tedy zcela logické, že Hana Budínská stála i jako konzultant u zrodu první dílny komplexní estetické výchovy, když se ještě na podzim 1992 v diskusích rodily její obrysy, a pak také jako jeden z jejích lektorů.

S Hanou Budínskou souvisí ještě jeden inspirační zdroj, který sehrál svou roli při promýšlení dílny komplexní estetické výchovy. Čtenář prvního čísla bulletinu *Kormidlo*, které vyšlo v červnu 1991, tady našel nejen obsáhlý přehled přehlídek a vzdělávacích akcí pořádaných ve všech oborech dětských uměleckých aktivit v tom roce, ale mohl v něm narazit také na obecné úvahy: o významu tvořivé hry a podněcování spontaneity, o rizicích přílišné specializace v estetickovýchovné práci s dětmi, o výhodách vzájemného

ovlivňování oborů, zkrátka o komplexní estetické výchově. Pracovníci Centra dětských aktivit, kteří *Kormidlo* připravili, si tyto citáty, znějící tehdy přímo jako aktuální manifest, vypůjčili z publikace *Umění-hra*, kterou o stejnojmenném a dnes pohřbeném už skoro zapomenutém experimentálním programu napsal začátkem 70. let tehdejší kolega Hany Budínské, výtvarník a vedoucí oddělení estetické výchovy v ÚDPM JF v Praze Vladimír Joachimsthal. (Vzhledem k tomu, že publikace V. Joachimsthal z roku 1973 a na ni navazující druhý díl *Umění-hra II* z roku 1976 jsou prakticky nedostupné, případné zájemce o tento experimentální program odkazují alespoň na své články "Umění hra" ve *Zlatém máji* XVIII, 1974, č. 4, a "Výpravy za lvy", *Zlatý máj* XIX, 1975, č. 1, a na sérii materiálů o letních táborech Umění-hra loutkářského úseku Hany Budínské, které vycházely v letech 1985-1988 v časopise *Estetická výchova* pod titulem "Hra-inspirace-příroda" a v roce 1986 v *Kaplické čítance*, zpravodaji Kaplického divadelního léta, pod názvem "Nápady na léto".)

KUDY a S KÝM se putovalo

K základním údajům o všech dosud uskutečněných dílnách, uvedených v tabulce, dodejme:

Dílna komplexní estetické výchovy se konala poprvé v únoru 1993 pod názvem *Setkání v Jindřichově Hradci* a s podtitulem *Komplexní tvořivá hra s nejmenšími*.

Už na této první dílně se zrodil model, který s drobnými úpravami více méně funguje dodnes:

Účastníci dílny pracují ve skupinách po 15-25 lidech (na prvních dílnách to byly tři skupiny, od 7. ročníku čtyři), přičemž každá skupina je vedena dvojicí lektorů. Jednou polovinou tandemu je vždy lektor dramatické výchovy (DV) a druhou polovinou tandemu je lektor jedné z ostatních estetických výchov - výtvarné (VV), pohybové a taneční (PTV) a hudební (HV); od 7. ročníku přibyla dílna zaměřená na výchovu literární (LV). Záměrem takto "kombinované" vedených dílen bylo (a dodnes je), aby tandem lektorů koncipoval a vedl práci ve své skupině společně, aby se náměty, metody a postupy obou oborů vzájemně doplňovaly, podporovaly, v ideálním případě umocňovaly. Soudě podle většiny ohlasů se to zatím dařilo, i když - ale i to patří k "dobrodružnému" charakteru této dílny - to nebylo vždy jednoduché. Nemalejším pozitivem tohoto riskantního systému bylo (a dodnes je), že se tak setkávají osobnosti, které o sobě do té doby leckdy neměly potuchy, a které díky dílně TTH spolu začaly dlouhodobě spolupra-

covat. (Nejnovějším příkladem jsou chystané dramaticko-výtvarné dílny se zaměřením na témata z historie, které spolu, pokud vím, připravují lektorky 11. a 12. dílny Veronika Rodriguezová a Milada Sobková. Nebo dramaticko-hudební tandem Jiří Pokorný-Lukáš Holec či dramaticko-výtvarný tandem Jakub Hulák-Martina Vandasová.)

I když se sestava lektorských tandemů obvykle opakuje vždy ve dvou po sobě jdoucích ročnících, i když se organizace a model dílny prakticky nemění, protože se osvědčily, je v principu této akce zakládána jedna podstatná proměnná - a tou je místo konání.

Zvláštností této celostátní dílny je totiž to, že je "putovní": každý rok se koná v jiném místě Čech nebo Moravy. Není to jen samoučelná organizační hříčka. Místo konání se stává tematickým východiskem pro každou dílnu, její motivací.

Při volbě společného námětu je důležitá už lokalita sama. Roli často hrají vzhled, dispozice a atmosféra objektů a míst (středověké opevnění města Polička, hrad Sloup vytesaný do skály, románsko-gotická bazilika v Třebíči, renesanční město Telč) nebo okolní krajina (rybník Vajgar v Jindřichově Hradci, Polná se zbytky tvrze, ghetta a židovského hřbitova a nedalekým lomem). Některá místa mají osobitý

rys nebo aspekt, který je součástí jejich genia loci (SOUKOLÍ jako metafora dokonalé symbiózy malebného historického města Českého Krumlova, řeky, která se jím vine, různých časů, které se v něm vrství a doplňují; SETKÁNÍ ČASŮ příznačné pro Jevišovice nad Jevišovkou s renesančním zámekem s barokními přestavbami, ale také s expozicí pravěkých skalních kreseb, z jehož terasy se otevírá pohled na kopec, na němž stával středověký hrad a kde bývalo sídliště pravěkého člověka). Každé místo v sobě nese i stopy událostí a příběhů, jež se v něm nebo kolem něj mohly odehrát nebo skutečně odehrály (útržek nočního rozhovoru fiktivních postav v okně litomyšlského renesančního ZÁMKU, ozářeného svícemi; pověst o uřezaných UŠÍCH křesťanů, které po tatarském obléhání zůstaly u Štramberka) a také stopy historických nebo fiktivních postav, které pro nás mohou, jsme-li k místu dostatečně vnímaví, ožít (Vítek z Prčice, který před hradbami Jindřichova Hradce rozdělil vítkovské panství mezi svých PĚT SYNŮ).

Námět je lektory a organizátory volen vždy tak, aby byl dostatečně motivující a inspirující, aby dával možnost různých úhlů pohledu a zpracování a v ideálním případě aby v sobě nesl i metaforu, kouzlo nebo tajemství, které by dokázalo účastníkům zprostředkovat zážitek výjimečnosti.

Společný námět, odvozený z místa, kde se dílna právě koná, je východním bodem pro všechny účastníky. Tento námět je otevřen nebo naznačen hned po zahájení každé dílny v úvodní inspirační akci, kterou pro všechny seminarity připravují a realizují organizátoři a lektori.

Úvodní akce má nejčastěji podobu cesty, v jejímž průběhu jsou účastníci bezprostředně uvedeni do atmosféry místa:

- *První dílna začala společnou večerní cestou po zamrzlém rybníku Vajgaru, zasněženém lesem a sídlišťem - místy, z nichž každé vonělo jinak, každé "dýchalo" jiným vzduchem...*

- *Úvodní akce ve Sloupu začala společnou cestou táhlým údolím, až se před účastníky ze tmy vynořily obrysy přízračného skalního hradu, který se postupně rozvíval loučemi a svíčkami. Živé světlo vedlo účastníky celým hradem, místnostmi vytesanými v pískovci, až do kaple, v níž si každý mohl "kousek světla" (čirou skleněnou kuličku) vzít a ponechat si ji.*

- *Českokrumlovská dílna byla předznačená noční cestou všech seminaristů zámeckou renesanční věží, v jejíchž různých patrech tikaly metronomy v různém tempu, až na ochoz, z něhož bylo možné*

MÍSTO KONÁNÍ	TERMÍN	LEKTORSKÉ TANDEMY	VÝCHOZÍ NÁMĚT DÍLNY
Jindřichův Hradec	5.-7. 2. 1993	- Vlasta Gregorová (DV) + Hana Budínská (VV) - Nina Petrasová (DV) + Eva Zetová (PTV) - Jiří Bláha (DV) + Tomáš Kolafa (HV)	VZDUCH
Třebíč	5.-7. 11. 1993	- Vlasta Gregorová (DV) + Hana Budínská (VV) - Nina Petrasová (DV) + Eva Zetová (PTV) - Jiří Bláha (DV) + Tomáš Kolafa (HV)	ČAS
Polná	13.-16. 10. 1994	- Jana Procházková (DV) + Hana Voříšková (VV) - Eva Vencliková (DV) + Šárka Kuželová (PTV) - Zuzana Jírová (DV) + Tomáš Kolafa (HV)	KÁMEN
Mikulov	23.-26. 11. 1995	- Jana Procházková (DV) + Hana Voříšková (VV) - Eva Vencliková (DV) + Šárka Kuželová (PTV) - Zuzana Jírová (DV) + Tomáš Kolafa (HV)	VÍNO
Sloup v Čechách	10.-13. 10. 1996	- Jana Štrbová (DV) + Jan Svoboda (VV) - Jiří Bláha (DV) + Ludmila Battéková (PTV) - Tomáš Doležal (DV) + Helena Tomášová (HV)	SVĚTLO
Telč	9.-12. 10. 1997	- Jiří Pokorný (DV) + Jan Svoboda (VV) - Jaroslav Provazník (DV) + Ludmila Battéková (PTV) - Tomáš Doležal (DV) + Helena Tomášová (HV)	PROSTOR
Litomyšl	15.-18. 10. 1998	- Irina Ulrychová (DV) + Radek Marušák (LV) - David Dvořák (DV) + Jana Procházková (VV) - Jiří Pokorný (DV) + Ladka Košíková (PTV) - Roman Černík (DV) + Alžběta Urbancová (HV)	ZÁMEK
Štramberk	14.-17. 10. 1999	- Irina Ulrychová (DV) + Radek Marušák (LV) - David Dvořák (DV) + Jana Procházková (VV) - Jiří Pokorný (DV) + Ladka Košíková (PTV) - Roman Černík (DV) + Alžběta Urbancová (HV)	UŠI
Český Krumlov	19.-22. 10. 2000	- Ema Zámečnicková (DV) + Jarmila Doležalová (LV) - Jakub Hulák (DV) + Martina Vandasová (VV) - Petra Rychecká (DV) + Eva Polzerová (PTV) - Jaroslav Provazník (DV) + Lukáš Holec (HV)	SOUKOLÍ
Polička	2.-5. 10. 2003	- Ema Zámečnicková (DV) + Radek Marušák (LV) - Jakub Hulák (DV) + Martina Vandasová (VV) - Jarmila Doležalová (DV) + Jiří Lössl (PTV) - Jiří Pokorný (DV) + Lukáš Holec (HV)	HRADBY A BRÁNY
Jindřichův Hradec	14.-17. 10. 2004	- Alena Palarčíková (DV) + Hana Švejdová (LV) - Veronika Rodriguezová (DV) + Milada Sobková (VV) - Jarmila Doležalová (DV) + Jiří Lössl (PTV) - Jana Machalíková (DV) + Lenka Pospíšilová (HV)	PĚT SYNŮ
Jevišovice nad Jevišovkou	13.-16. 10. 2005	- Alena Palarčíková (DV) (druhá lektorka Hana Švejdová dílnu připravovala, ale ze zdravotních důvodů se jí nakonec nemohla účastnit) (LV) - Veronika Rodriguezová (DV) + Milada Sobková (VV) - Jarmila Doležalová (DV) + Jiří Lössl (PTV) - Jana Machalíková (DV) + Lenka Pospíšilová (HV)	SETKÁNÍ ČASŮ

vidět „soukolí“ celého nočního města a kde každý dostal jedno ozubené kolečko. Nakonec měl každý možnost dojít po úzkých dřevěných schodech až do nejvyššího patra věže a pootočit klikou několik století starých věžních hodin, jejichž soukolí odměřuje čas nad celým Krumlovem...

Někdy šlo o akce na pomezí happeningu a performance:

- Třetí dílna začínala obřadním shromážděním v kamenném sevření hradeb na parkáně polenského hradu kolem obrovské kameninové nádoby, z níž si každý vytáhl svůj kámen (s nímž se potom v průběhu dvoudenní dílny pracovalo).

- K hradbám a branám Poličky museli účastníci najít klíč a „otevřít“ je: Po cestě nočním městem kolem středověkých fortifikací, vedení světlem louče, došli až k fortně, střežené postavami v černých kápích, a museli otevřít zámek, který na ni visel.

Některé úvodní akce se blížily téměř divadelnímu představení s promyšleným scénářem a někdy dokonce i s relativně fixovaným textem:

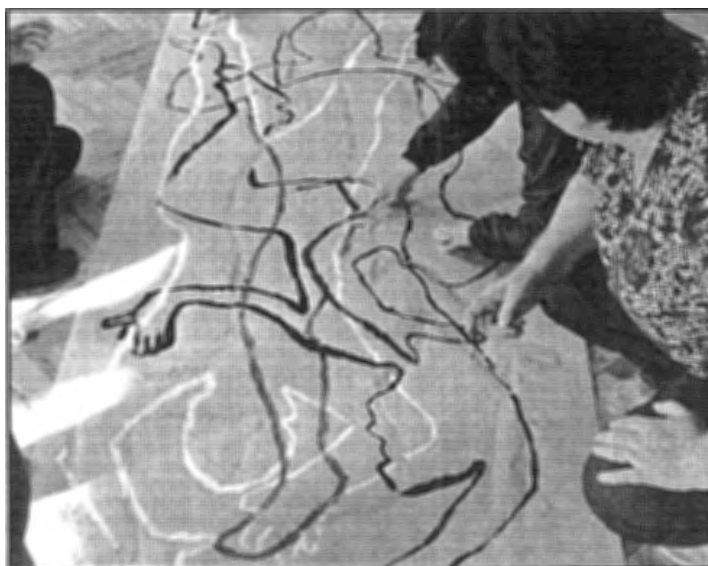
- V Litomyšli byli účastníci dovedeni na nádvoří renesančního zámku, v němž lektoři a organizátoři spolu s pracovníky zámku připravili výtvarně-hudebně-dramatickou produkci: Arkády zámku byly nasvíceny pouze svíčkami a v jednom zámeckém okně se s využitím stínohry odehrál rozhovor dvou postav, vzápětí zmnožený útržky dalších rozhovorů - jako ozvěna dávných příběhů, které se mohly v zámku odehrát. Arkádami zámku se nakonec rozezněla renesanční vokální skladba, která úvodní akci uzavřela.

- Ve Štramberku bylo výchozí téma nastoleno nejdříve hravým rituálem při prezenci - „měřením“ uší - a stínoherní inscenací pověsti o štramberských uších.

- Lektoři a organizátoři dílny v roce 2004 využili toho, že se konala přímo v historickém jádru starobylého města. Úvodní večerní akce začala na nádvoří, na něž po schodišti sestoupila „Paní v bílém“ (k nejznámější pověstí vizícím se na jindřichohradecký zámek je pověst o Bílé paní) a každému předala obálku, v které byl obrázek pětisté růže v jedné z pěti barev: zlaté, zelené, červené, stříbrné a modré. Podle těchto barev se pak v bráně do zámecké zahrady všichni rozdělili do pěti skupin a každá se s jedním lektorem naučila zpívat jednoduchou melodii. Na závěr večera všech pět skupin vešlo do raně barokního rondelu a rozezněly ho společně zpívaným pětihlasem. Úvodní akce byla do ticha a pološera rondelu uzavřena hlasem předčítajícím pověst o dělení vítkovského panství mezi pět synů Vítka z Prčice z kroniky „posledního archiváře Rosen-



Jevišovice
nad Jevišovkou



Jevišovice
nad Jevišovkou



Jevišovice
nad Jevišovkou

Polička



Polička



Polička



berského" Václava Březana, napsané roku 1609.

- V Jevišovicích byla úvodní akce kombinací cesty a zčásti připravených divadelních výstupů: Skupiny účastníků procházely prostory nočního starého zámku a v každém z nich se jim pootevřel pohled na setkání časů, které se k danému místu váží. Ve středověkém sklepení byly nasvíceny pravěké skalní malby, v rozlehlém sále renesančního křídla přiložil jejich průvodce lopatku uhlí do starých kamen z první poloviny 20. století, v barokní zámecké kapli se rozezněl hrací strojek z 19. století, na terase zámku se kolem účastníků rozehrála koláž minivýstupů postav z různých století (pravěkých lovců na protějším kopci, služby v biedermeierovském kostýmu, upravující květiny na nádvoří, renesančního šlechtice, dvou současných turistů, zběsile spěchajících od jedné památky k druhé, a manželky rytíře Viléma Offenheima, který ve 20. letech 20. století dal postavit v Jevišovicích školu).

Od tohoto bodu, od nastolení společného námětu v úvodní večerní akci se pak cesty účastníků rozdělují, protože každá skupina zpracovává úvodní podnět po svém, každý lektorský tandem "ohledává", prozkoumává a rozvíjí společný námět v souladu se zaměřením své dílny - výtvarně-dramaticky, pohybově-dramaticky, hudebně-dramaticky a literárně-dramaticky.

Ačkoliv není záměrem těchto dílen dojít k produktu, tedy k představením nebo artefaktům, je každý ročník zakončen společným setkáním - dílem pracovním, dílem svátečním (však se každá dílna uzavírá vždy v neděli). To je příležitost pro konfrontaci různých přístupů a cest, kterými jednotlivé skupiny šly. Zpravidla mají tyto pohledy do práce dílen podobu komentovaných ukázek nebo "vernisáže", někdy se objeví tvary, které by bylo možno bez rozpaků nazvat divadelními nebo pohybovými představeními nebo zas malými koncerty, někdy jde pouze o stručnou slovní informaci v případě, že se skupina domluví na tom, že by několikaminutová veřejná prezentace zkreslila to podstatné, co se v dílně celý víkend v rámci interní práce odehrávalo.

První dílna, kterou Centrum dětských aktivit zorganizovalo v únoru roku 1993 ve spolupráci s místními pořadateli v Jindřichově Hradci (ochota a vstřícnost spolupracovníků v každém místě je vždy důležitou podmínkou, bez níž by se žádná z dílen nemohla konat), měla takový ohlas (kolem 80 zájemců muselo být z kapacitních odmítnuto), že se ještě téhož roku konala její repríza - se stejnými lektory, ve stejném modelu, ale na jiném místě - v Třebíči, tudíž s jiným výchozím námě-

tem (ČAS), který se odvinul od společného autentického zážitku barokní hudby a ticha v románsko-gotické bazilice, jež městu vévodí. Ohlas reprízy byl ještě větší, odmítnutých zájemců už muselo být 120... Navíc ze závěrečné diskuse všech účastníků v Třebíči vyplynulo, že by tato ojedinělá dílna neměla být poslední akcí tohoto druhu, že by neměla být jen víkendová, ale měla by začínat alespoň o den dříve, ve čtvrtek večer. A konečně - že by dílna neměla být zaměřena jen na práci s menšími dětmi, protože metody a styl práce, s nimiž se účastníci setkali v obou prvních dílnách, by se měly uplatňovat i v práci se staršími dětmi, a neměly by být výjimkou ani na školách středních.

Třetí celostátní dílna komplexní estetické výchovy v Polné, která v tomto roce už dostala oficiální pojmenování *Tvorba-tvořivost-hra*, tedy začínala ve čtvrtek večer a byla určena nejen učitelkám mateřských škol, ale všem, "kteří pracují s dětmi a nechtějí se uzavírat jen do svého oboru" včetně pedagogů základních a středních škol, vedoucích souborů a kroužků a studentů středních pedagogických škol a pedagogických fakult.

Tuto podobu a toto zaměření si dílna udržela dodnes.

JAK se na dílnách tvořilo a pracovalo

Každý lektor a navíc každá kombinace lektorů s sebou vždy přináší trochu jiný styl práce. Proměna metod, typů lekcí a koncepce práce v dílnách souvisí ovšem také s vývojem jednotlivých oborů, zejména dramatické výchovy, která akci nejvíce udává ráz.

Zpočátku, v první polovině 90. let převažovaly v práci lektorů lekce založené na řadách cvičení a her, rozvíjejících především smyslové vnímání, představivost a fantazii. Podnět z jedné oblasti (např. Smetanova Vltava, zvuk vody, text Hurníkovy muzikantské pohádky, výtvarně zpracované lahvičky na různé druhy vzduchů...) se stává startem k dramatické hře anebo naopak - dramatická hra může posloužit jako motivace kupř. k výtvarné činnosti (galerie výtvarných exponátů inspirovaných příběhy kamenů). Je to typ lekcí, které zjevně nesou pečeť české dramatické výchovy 80. let. Ale souvisel i s tím, že se v dílně mohlo pracovat prakticky jen jeden den, v sobotu. Svou roli tu hrálo i to, že se v prvních dílnách zohledňovala především práce s nejmenšími dětmi.

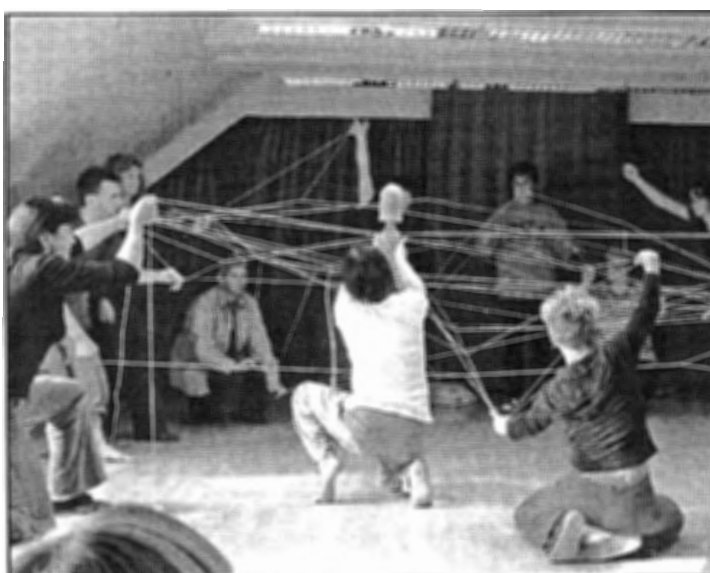
Jakmile se dílny prodloužily o celý jeden den a na práci bylo víc času, začali někteří lektori využívat bloků, které mají charakter *projektů*, u nichž je mezioborovost samozřejmým rysem (budování



Jindřichův
Hradec



Jindřichův
Hradec



Jindřichův
Hradec

a prozkoumávání životních PROSTORŮ prostřednictvím báji o Atlantidě v dramaticko-pohybové dílně v Telči, rok v životě VÍNA a vinné révy v dramaticko-výtvarné skupině v Mikulově...).

Postupně se na dílnách začalo projevoval to, že si čeští učitelé dramatické výchovy osvojovali *techniky strukturování dramatické práce*. Např. na dílně ve Sloupu jich lektoři dramaticko-hudební skupiny s úspěchem využili v osobitě pojatém zpracování námětu SVĚTLO - ve fiktivním příběhu o elektrifikaci jednoho českého městečka, které si žilo poklidným rakousko-uherským životem, dokud do něj nevtrhl na začátku 20. století Křížákův vynález... Na podobném principu prozkoumávala jindřichohradecká dramaticko-výtvarná dílna v roce 2004 problematiku PĚTI SYNŮ, tentokrát na základě konkrétního historického materiálu a pověstí o rodu Vítkovců.

Vzápětí se na dílnách komplexní estetické výchovy objevila i "čistokrevná" *školní (procesuální) dramata*. Dramaticko-literární dílny Iriny Ulrychové a Radka Marušáka v Litomyšli a ve Štamberku byly postavené především na nich. A protože litomyšlské dílně v říjnu roku 1998 přálo i počasí, rozehrávali seminaristé se svými lektory příběh o Krásce a Zvířeti dokonce v exteriéru, v pohádkovém prostředí podzimně zlaté zámecké zahrady.

Jiným typem lekcí, které se na dílnách uplatnily, je *dramatické rozehrávání příběhů*, tedy typ lekcí, které bývají označovány termínem některých amerických učitelů dramatické výchovy *playmaking*. Např. dramaticko-hudební skupina Jany Machalíkové a Lenky Pospíšilové procházela téměř celý víkend v Jindřichově Hradci pohádkou o PĚTI královských SYNECH, kteří se vydají do světa hledat pět nevěst, a "čistě" hudebními, "čistě" dramatickými nebo kombinovanými, hudebně-dramatickými činnostmi rozehrávala jednotlivé momenty příběhu, situace, prostředí nebo postavy.

V polovině 90. let se objevily v dílnách výtvarně-dramatických - především těch, na nichž se podílel Jan Svoboda, - prvky akční tvorby. Z větší části to byly *improvizované akce*, někdy "materiálové události" (jak je nazýval Igor Zhoř), které vycházely ze specifiky konkrétních míst a prostorů. Některé z nich nesly stopy land-artu, v některých bychom objevili inspiraci body-artem. Byly to tedy akce, které se už ze své podstaty pohybují na pomezí výtvarné a dramatické tvorby.

Zajímavý vzruch vneslo do dílen komplexní estetické výchovy přiřazení třídy dramaticko-literární, která v prvních šesti ročnících chyběla. Práce s krásnou literaturou je v dramatické výchově samozřej-

mostí, takže kombinace těchto dvou oborů - dramatické výchovy a literární výchovy - je pociťována vcelku jako obvyklá. Avšak vztahy mezi nimi, jak ukázalo několik ročníků dílny Tvorba-tvořivost-hra, mohou nabývat různých podob.

První nabídla dvojice lektorů Irina Ulrychová a Radek Marušák na dílnách v Litomyšli a ve Štamberku. Ti prostřednictvím několika školních/procesuálních dramát pronikali se svými seminaristy pod povrch známých i méně známých příběhů z krásné literatury (kromě už zmíněné Krásky a Zvířete to byl např. Perraultův Modrovous). Šlo tedy o práci zacílenou výhradně dovnitř skupiny.

V následujících dvou ročnících se na vedení literárně-dramatických dílen podílela Ema Zámečnicková, jejíž doménou je přednes. Což je další možná podoba plodné koexistence dramatické a literární výchovy. K přednesu ovšem patří nejen "hraní si" s textem a pronikání pod jeho povrch v rámci interní práce, ale také hledání cesty jak umělecké slovo interpretovat a sdělit posluchačům. Že to bývá někdy cesta trnitá, zjistili ti, kteří se do této třídy přihlásili s představou, že si přijdou na dílnu jen "odpočinout" a "užít".

Třetí typ spolupráce mezi dramatikou a literaturou otevřely v roce 2004 Alena Palarčíková a Hana Švejsová, když pracovaly s literárními texty (obsahujícími motiv PĚTI SYNŮ - viz např. pohádkovou prózu Gianniho Rodariho "Cesta, která nikam nevede") s cílem hledat jejich divadelní potenciál. Tady se sice na produktu, tedy inscenaci pracovalo (zčásti i s využitím technik strukturování dramatu), ale představení bylo seminaristům nabídnuto spíše jako možnost. To podstatné bylo hledání a vytváření vazeb mezi prostředky a postupy krásné literatury a prostředky a postupy divadla. Obdobný charakter měla montáž o osudech dvou časově i názorově si vzdálených žen (postavy inspirované Babičkou Boženy Němcové a současné dívky, která žije ze dne na den), na které s využitím technik strukturování pracovala Alena Palarčíková se svou skupinou v Jevišovicích.

Jestliže jsem ve výčtu typů lekcí a metod začínal u zdánlivě nejjednodušších, neznamená to, že by některý z nich byl méněcenný, a jiný kvalitnější. Na jednotlivých dílnách a na práci konkrétních lektorů by bylo možné upozorňovat, že každý z uvedených typů má své výhody i nevýhody, že styl práce, volba metod a strategií vedení úzce souvisí se zvoleným tématem, osobností pedagoga (tedy v tomto případě lektora), složením a zaměřením skupiny, cíli...

Domnívám se, že stručná rekapitulace posunů v metodách a typech práce, které se postupně objevovaly na celostátních dílnách, naznačuje, že žádný z oborů estetické výchovy nemůže vystačit jen s nezávazným hraním. Ti, kteří přijdou poprvé na dílnu Tvorba-tvořivost-hra, jsou zpravidla okouzlení a "užívají si" ji (pokud nepatří k lidem, kteří si zrovna s daným lektorem nepadnou do noty - i to se může přirozeně stát). Ti, kteří pochopí, že z těchto dílen mohou vytknout víc, začínají zkoumat práci lektorů a porovnávat ji. A uvažovat o tom, *proč, s jakým cílem* kdo kterou hru či aktivitu zařazuje, jak ji motivuje, jaké volí metody, jak staví své lekce, jaké volí strategie vedení a také - jak který tandem buduje vazby mezi obory. Myslím, že v tomto smyslu urazily dílny komplexní estetické výchovy od roku 1993 účtyhodný kus cesty.

CO z dílen vyplynulo

K "rituálům" každého ročníku dílny komplexní estetické výchovy patří, zbude-li na ně čas, nedělní závěrečná reflexe nebo přesnější diskuse o tom, co fungovalo, co se neosvědčilo, co by bylo dobře zachovat, co změnit. Organizační otázky nejsou na tomto místě důležité, podstatnější jsou obecnější poznatky, které z dvanácti ročníků vyplynuly. Tady jsou některé z nich:

- Jako výhodné se ukázalo to, když je skupina heterogenní co do věků, vzdělání, zkušeností a zájmů. Skupiny složené výhradně z učitelů mateřských škol mají sice tu výhodu, že všechny od počátku mají plus minus podobné profesní zkušenosti, a jsou tudíž *jakoby* rovnou nachystány přijímat, co jim lektoři předestřou. Ukázalo se však, že daleko zajímavější je práce se skupinami, v nichž se sejdou např. zkušené učitelky mateřských škol se začátečníky - se studenty pedagogických škol a fakult a k tomu třeba i s pedagoggy gymnázií na jedné straně a vedoucími zájmových kroužků na straně druhé. Podmínkou úspěšného tvůrčího procesu (a pedagogická práce je či měla by být *tvůrčím* procesem) je schopnost spolupracovat, naslouchat, respektovat pohled či názor druhého, prosadit se s vlastním nápadem, hledat společný konsensus a pracovat na společném díle. "Užívat si" hru nebo lekci je jedna věc, ale přemýšlet o tom, proč a jak bych ji mohl použít já v docela jiném kontextu, co udělat pro to, aby fungovala se skupinou věkově zcela odlišnou, za zcela jiných okolností, to není ztráta času. Ti, kteří se dílen komplexní estetické výchovy účastnili poněkolkáté, hovoří o tom, že pro ně bylo přínosné dokonce to, když se přihlásili do skupiny

zaměřené na obor, jemuž se oni sami nikdy nevěnovali nebo na který by si za normálních okolností netroufli.

- Budoucí pedagogové (studenti pedagogických fakult) - a to nejen esteticko-výchovných předmětů - by měli být od počátku studia vedeni k tvořivosti a měla by v nich být rozvíjena schopnost vnímat jevy v souvislostech a chuť, vůle a potřeba inspirovat se v jiných oborech.

- Společným jmenovatelem všech dílen jsou metody založené na interpretačně-improvizačním procesu, na procesu naslouchání, hledání, experimentování, setkávání - tvořivých lidí mezi sebou i setkávání s místem, kde se dílna koná. Vnímavost a otevřenost k prostředkům a postupům "sousedního" oboru tyto principy ještě více prohlubují.

- Ukázalo se, že dramatická hra - kromě toho, že sleduje své specifické cíle - má potenciál umocňovat působnost prostředků jiných oborů. Je to dáno především tím, že je založena na jednání *tady a teď* a že na tvorbě fiktivního světa, který ve hře vzniká, se podílí každý účastník celou svou bytostí a navíc i skupina se svou dynamikou vztahů. Výtvarný objekt může být dramatickou akcí povýšen, rozvinut, rozehrán. Písnička nebo zvuková kompozice může získat další rozměr a význam, jestliže začne fungovat např. v dramaticky hraném příběhu...

- I když těžištěm dílen je vlastní proces tvořivé práce, mají závěrečné konfrontace v podobě "svědectví" o různých cestách od společného námětu - včetně případných ukázek "produktů" - nezanedbatelný význam. Odkrývají další možné pohledy na zvolený námět (a místo, které ho "vygenerovalo"). A názorně ukazují, že TVORBA znamená nejen radost ze HRY (ta je tu samosebou nezbytnou podmínkou), ale i práci a nutnou dávku trpělivosti a sebezapření, má-li být TVOŘIVOST, tvořivý proces zdrojem uspokojení.

Ze všech dosud realizovaných dílen vyplývá, že v práci s dětmi a mládeží může být spolupráce oborů - při zachování specifčnosti každého z nich - efektivní cestou výchovy uměním a k umění a v širším slova smyslu - výchovy estetické. A vůbec to nemusí být cesta exkluzivní, výjimečná. Jsem přesvědčen, že by měla mít místo i v "normálních" školách.

Dvanáctiletá zkušenost s dílnami komplexní estetické výchovy dává zcela za pravdu autorům kapitoly Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, když o umění hovoří jako o procesu "specifického poznání a dorozumívání (...), které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky".

"V procesu uměleckého osvojování světa," píše se dále v RVP, "dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti." ("Umění a kultura", in RVP, str. 56) Doufáme, že tyhle věty nezůstanou jen na papíře.

Z OHLASŮ NA DÍLNY TVORBA- TVOŘIVOST-HRA

■ (...) Po takmer dvojročnej pauze a účastiach na tvorivých dielnach v Českej republike som sa pomaly, ale isto dostávala do obdobia informačného deficitu, keď moje 'náboje' slepli, tie ostré som vystrieľala, skrátka dochádzali mi batérie. Opadávali zo mňa posledné zvyšky nadšenia. Pod tlakom 'konzervatívcov' som dokonca začala pochybovať, či moja práca (výuka dramatickej výchovy na pedagogickej fakulte) nie je zbytočným plytvaním energie či by som sa opäť nemala venovať klasikom pedagogiky ako prv, prípadne vrhnúť sa na predaj čistiacich prostriedkov firmy AMWAY. Zásah zhora, či zo 'Západu' prišiel v pravej chvíli v podobe Kormidla. Informácia a prihláška na seminár Tvorba-tvorivosť-hra na mňa priam žmurkali.

Po strastiplnej ceste do Mikulova, v čase asi najväčšej tohoročnej poľadovice, som konečne došla na miesto činu a nehlučne som vkĺzla do vínovej témy pohybovej dielne. Účastníkov som zastihla pri ochutnávaní červeného a bieleho vína. Znalecky sa tváriac, váľajúc víno po jazyku, vyslovovali múdre reči o ňom. Vzhľadom k tomu, že som zmeškala večerné stretnutie, úvod tiež a na predchádzajúcich monotematických dielnach som nebola, začiatok ma trochu zmiatol, či 'zrozpačiteľ', či... nemôžem nájsť správny výraz (potešil sa asi nepatrí napísať)...

Aj keď som sa zúčastnila viacerých 'dramatických' podujatí a myslela som si, že po stretnutí s Jonathanom Neelandsom vo Svitavách som zručnejšia a máločo u nás ma prekvapí svojou novotou, tento mikulovský úvod mal ambície mojimi doterajšími skúsenosťami a dielnami otriasť, či aspoň zakolísať. Ale zlé to nie je, doteraz to väčšinou pri víne končilo, tentoraz začína. Prečo nie? Originalita sa nosí, pomyslela

som si a zapadla do skupiny. Pokúsila som sa znalecky tváriť, hľadať vo víne iskru, vnímať jeho vôňu a pomaly mi došlo, že ide o variantu zmyslových cvičení, poznávanie okolitého sveta, ktorého súčasťou je aj Mikulov a vínná réva. V priebehu nasledujúcich chvíľ som pochopila, že 'megatémou' mikulovského stretnutia je slovo vznešené, číre, iskrivé, priezračné, voňavé, zrádne, slovo VÍNO.

V príjemnom prostredí útulnej materskej školy sa krok za krokom odvíjala práca, či hra, psychický aj fyzický rozvoj, kontakty bližšie aj vzdialenejšie, informácie a zážitky sa spriadali do viena dojmov a tvorivých kontaktov s témou VÍNO. Pohyb a poézia, výraz a zážitok, informácia a humor - všetko to vďaka našim lektorkám vyústilo do nenásilnej jednoty, umocnenej prechádzkou jesenným Mikulovom a návštevou múzea, samozrejme vinárskeho.

(...) Projekt, keď to tak môžem nazvať, či tvorivé spracovanie spomínanej témy ma nielen vrátil späť do náručia dramatickej výchovy, zmobilizoval moje sily a chuť pracovať ďalej, vzájomné rozhovory ma ubezpečili, že som na správnej ceste.

Stretnutie prinieslo bohatstvo nových kontaktov, vzácných ľudí, kvantum informácií, zážitkov, ktoré (ako to už dramatická výchova dokázala niekoľkokrát) skvalitnili a prehĺbili môj vzťah k veciam, čo ma obklopujú, k ľuďom, ktorí žijú okolo mňa..."

Iveta Kovalčíková, Prešov
jeseň 1995

■ "Nechci se pokoušet o hodnocení..., spíše bych se chtěla věnovat některým svým osobním postřehům.

(...) Jak šťastnou ruku mají organizátoři dílen (zúčastnila jsem se letos popáté) co do výběru lokalit i témat! Zpětně:

4. ročník - Mikulov: Nikdy nezapomenu na ticho a nezvyklé obrazy, které vytvořila silná námraza na opuštěných vinicích, a na lahodný produkt z nich v jednom ze sklípků...

5. ročník - Sloup v Čechách: 'Světlo v nás i kolem nás...'.

6. ročník - Telč: Byť bylo značně sychravo, jiné doteky a vnímání prostoru...

7. ročník - Litomyšl: Zámek se zákoutími parku a vší pohádkovostí, která k němu patří...

A konečně Štramberské rozhovory sousedů před pradávými roubenkami, vedenými v mluvě, které tak rád naslouchal mnou milovaný Janáček (však Hukvaldy byly přes kopec), Štramberské, jehož Trúba stojí nad městečkem jako její trpělivý strážce. A samozřejmě 'uši' - nešlo odolat... Po

ránu se vůně koření nesla uličkami jako v kuchyni před Vánocemi. Tolikrát jsem v bezprostřední blízkosti Štramberka byla, a přece jsem jej objevila až nyní.

Pátečním ránem nastala práce ve skupinách. Byla jsem 'komisí pro měření velikosti levého ušního boltce' zařazena do Děčka. Pod tímto písmenem se skrývala dílna literárně-dramatická. Můj výběr 'literárky' vycházel z loňské zkušenosti v Litomyšli. Předtím jsem vždy volila 'výtvarku'. Práce pod vedením Radka Marušáka a Iri-ny Ulrychové je nejen zkušeností, která je nesmírně obohacující, ale oba jsou osobnosti, které dokáží svým přístupem k seminářům, ale i chováním k sobě vzájemně doslova 'pohládit duši'. Ani ve zlomku vteřiny se neobjevilo nějaké napětí a myslím si, že ač jsou bytostmi značně odlišnými (přínejmenším už rozdílností pohlaví), dokáží se neobyčejně sjednotit a domluvit. A hlavně jsou schopni naprosto jasně, a přitom nenápadně potahovat nitkami sdělení tak, aby skupinu navedli na cestičky jimi prošlapané. Bylo nám s nimi moc dobře. A každý si asi kromě zážitků z vlastní práce na tématech odnášel i kus jejich klidu, míru a vyrovnanosti s sebou.

Jsem toho názoru, že rozhodne-li se někdo jezdit pravidelně na tuto dílnu, měl by si vyzkoušet práci i v ostatních skupinách. Poznává tak různé přístupy práce jednotlivých lektorů, a i když se v principu shodují všichni (vždy jde o tvořivou dramaturgii), různé zaměření skupin je přínejmenším obohacující a objevné. Konkrétně literárně-dramatický seminář nabízí hlubší pohled do literárního textu a odbourává prvoplánový pohled na něj...

V neděli před odjezdem domů jsem kdesi z davu zaslechla: 'To zase bylo fajn, ani se mi nechce domů - takový balzám na duši...'.

Nezbývá než souhlasit."

Jitka Pelánová, Brno
19. října 1999

■ "Absolvovala jsem několik seminářů (pokud dobře počítám, tak pět) a nemohu říci ani o jednom, že by mě zklamal nebo dokonce otrávil, že by mi nedal něco nového nebo něčím nepřekvapil... První seminář byl (...) nej. Ale bylo to nejenom proto, že to bylo poprvé (...). Roli v tom hrálo více faktorů: nádherné prostředí zámku v Polné, lektori, kteří 'souzněli', parta lidí, která byla schopná všeho, to, že jsme byli všichni pohromadě na jednom místě. Tam jsem také poprvé a naposledy zažila, že jsme se po práci bavili všichni dohromady a všichni jsme se osobně znali.

Když už jsme u výběru míst - patří vám velká pochvala, protože je vidět věká pečlivost při vybírání. Ať jsme byli na samotě uprostřed lesů nebo v centru města, vždycky mělo místo nebo jeho okolí něco kouzelného, výjimečného, pro co stálo za to tam být a něco se o něm dozvědět...

Mám také zajímavý postřeh ke spolupráci lektorů. Pokud jsem mohla sledovat lektory dva roky po sobě, vždycky byli druhý rok o něco lepší - lépe spolupracovali a shodli se, jejich působení bylo jednotnější: Dvouleté 'funkční období' se mi proto zdá jako výborný nápad...

Psala jsem o tom, že první seminář byl pro mne nejlepší. Ale kdyby zůstalo jen o něj, míjel by se účinkem. Když jsem přijela z první dílny, zorganizovaly moje kolegyně metodické sdružení, sedly si kolem se zápisníky a čekaly, jaké poznatky jim diktují. Skončilo to fiaskem, protože nic takového nešlo udělat. A já už jsem zjistila, že po každém semináři musím uložit poznámky a zážitky k ledu. Ony se po čase vyloupnou a přihlásí ke slovu samy tam, kde je třeba. Není nutné tlačit na pilu. Je ale krásné to, že minimálně čtrnáct dní po dílně mi z tváře nemizí úsměv a cítím se nekonečně laskavá a trpělivá. Už jenom tohle stojí za pořádání seminářů, ne?...

Vím, že někteří lektori neradi diktují na závěr dne, co jsme vlastně dělali, a připadá jim to zbytečné. Ale omyl! Pro nás je to skutečně velice důležité. Z hlavy se za chvíli ledacos vykouří, ale když chystám nějakou hodinu pro učitele, vezmu si všechny své sešitky a vyberu, co se mi k danému tématu hodí. Každý lektor dělá nějakou věc jinak a to je pro mě velice poučné; mám srovnání a ostatním mohu nabídnout více možností, jak pracovat např. s poslechovými skladbami.

Po absolvování jednoho semináře bych samozřejmě nic takového udělat nemohla - když odmyslím to, že i mě občas něco napadne. Většinou to ale právě je na základě zkušeností druhých.

Další věc je, že jestli se vám opakovaně někdo hlásí do dílen, znamená to, že už ví, do čeho jde, tento styl práce mu vyhovuje a chce v ní i nadále pokračovat a zdokonalovat se."

Eva Šimurdová, Žďár nad Sázavou
19. října 2000

■ "Velmi ráda navštěvuji semináře dramaturgii (...), protože mě vždy obohatí. Tentokrát jsem byla něčím nadšená, něčím zklamáná. Přihlásila jsem se na literární výchovu, protože ta je mi nejbližší, a taky mě nadchl seminář se Zuzkou Jirsovou

a Radkem Marušákem v Jičíně (...). Proto jsem byla tentokrát zklamáná z práce naší skupiny. Za celé tři dny jsme totiž dostali námět na jeden typ práce (či hry) s dětmi, navíc se to hodí spíše pro kroužek než do hodin, protože je to práce časově náročná... I mně se líbilo výsledné 'pásmo', které připravila naše skupina. Ale já jsem se nepříjela do Krumlova předvádět, chtěla jsem se dovědět hodně námětů na práci s dětmi v hodinách literatury či slohu. Emu Zámečnickovou si dovedu představit jako lektorku semináře s tématem umělecký přednes, výběr textů apod. To umí skvěle. Já jsem však byla zvyklá na seminářích (...) získat spoustu drobných námětů, které jsem pak užívala v hodinách. Vím, že je dobré zkusit všechno... Nebylo to špatné, ale taky to nebylo úplně ono.

Jinak mě moc potěšilo prostředí Českého Krumlova, i když jsem měla jako spousta jiných dalekou cestu. Rozhodně to stálo za to. Tato dílna mi dala i něco navíc, co přináší vždy - setkání se spoustou skvělých a stejně naladěných lidí, od kterých jsem si přivezla další zajímavé náměty na práci s dětmi..."

Dagmar Benovičová, Strážnice
31. 10. 2000

■ "(...) Navštívila jsem letos v říjnu tvořivou dílnu v Českém Krumlově - zaměřenou na literární dramaturgii. Byla jsem již na tomtež v Litomyšli, a mohu tedy obě dílny porovnávat. Dílna v Litomyšli byla mnohem zdařilejší, přínosnější, tvůrčí, mnohověrnější. Stále jsme si na něco hráli, nad něčím přemýšleli, něco ztvárňovali. Zažila jsem toho tenkrát tolik nového a zajímavého. Pracovali jsme s maskou v parku, vše bylo emotivní a práce byla pestrá. Program nabitý.

(...) Letos do Českého Krumlova jsem jela na něco úplně jiného. Výsledek byl snad efektní, ale vlastní průběh dílny byl zaměřen na vyhrání toho, co budeme ztvárňovat a co různé skupiny nacvičí. Jako součást celé dílny je to jistě v pořádku, ale jako hlavní a vlastně jediná náplň to bylo trochu chudé. Nemyslím si, že chyba byla jen v lektorkách. Mně osobně byly příjemné. Mám ale pocit, že nebyly správně informované, o čem celá akce má být. Mluvila jsem například s paní, která byla na pohybové dramaturgii, a bylo to o něčem úplně jiném. *Ztvárnění prožitků*. Z Krumlova jsem odjela zklamáná (ne ovšem nádherným Českým Krumlovem)..."

Jana Moravcová, Letohrad
6. 11. 2000

■ "(...) Zčerstva píšu plná dojmů z Krumlova. Předně děkuji za mnoho zážitků (převážně dobrých). Něco podobného jsem zažila jen na semináři v Rychnově nad Kněžnou pro hudebníky-učitele (Pavel Jurkovič, Petr Jistel apod.). Vaše pojetí mě však vrátilo do dětství... Vrátila se ke mně touha znovu zažívat pocit vzrušení ze společné tvorby. Prostředí Krumlova mě fascinovalo, měla jsem dost času zastavit se a dívat se... Nasákla jsem estetická do zásoby aspoň do konce kalendářního roku. Už teď se hlásím na další dílnu a vím, že nemám čekat zásobník her pro děti do MŠ, ale relax pro mou duši i tělo..."

Ivana Pilátová, Zlín-Malenovice
23. 10. 2000

■ "(...) Mé první setkání s touto vaší dílnou bylo v Litomyšli v roce 1998 a bylo to setkání pro mě v tom nejlepším slova smyslu šokující. Setkání, které ve mně vyvolalo nadšení. V té době jsem vyučovala 3. rok zpěv a klavír na ZUŠ v Českém Těšíně a 2. rok jsem učila hudební nauky - u dětí tak značně neoblíbené. Cítila jsem, že těm mým hodinám HN 'něco' prostě chybí, jenže člověku nestačí pouhý pedagogický instinkt, 'že to není ono', když neví 'ale jak?'.

Myslím, že velkou částí odpovědi na má 'jak?' byla pro mne litomyšlská dílna.

A z čeho plynulo mé nadšení? Bylo toho více:

- **ATMOSFÉRA:** vtáhnutí do společného prožívání, ať už hlavního tématu, nebo her, ve kterých jsme se odražovali a vzájemně se více poznali, uvolnili vnitřní napětí.

- **POZNÁVÁNÍ A POSTUPNÉ ODKRÝVÁNÍ TÉMAT NA ZÁKLADĚ SPOLEČNÝCH ČINNOSTÍ:** tzn. skutečná dílna, ve které se tvoří a ve které jsem si vyzkoušela věci, které jsem dosud nedělala a ani by mě nenapadlo je zkoušet (vymyšlení písničky apod.), překvapení a radost z improvizace a pocit sounáležitosti, který plyne už ze samé podstaty toho, že lidé něco dělají společně, také otázka tolerance a vzájemného respektu, odbourání strachu z toho, že dělám něco úplně nového, zapomenutí na sebe, na to, jak vypadám před druhými, vtažení do samotného děje a prožitku.

- **POTŘEBA POHYBU, DŮRAZ NA SLOVO A OBSAH,** očištění jednotlivých činností příběhem.

- **SETKÁNÍ SE ZAJÍMAVÝMI LIDMI A VZÁCNÝMI OSŮBKAMI,** z nichž někteří se stali mými přáteli.

A v neposlední řadě samotné "MÍSTO ČINU" - ať už Litomyšl, Štamberk, Český Krumlov -, které svou historií, zákoutími i hospůdkami, zkrátka atmosférou korunuje celou akci.

Protože mě dílna v 98. roce zaujala, ráda jsem jela i na další dva ročníky.

Doufám, že něco z oné činnostnosti a vzájemné sounáležitosti, společného objevování a radosti nad výsledkem se odráží v našich hodinách HN na ZUŠ a již

druhý rok také v hodinách HV na těšínském gymnáziu.

Snažím se, aby výuka neprobíhala pouhým předáváním encyklopedických znalostí, ale téměř v každé hodině děti a studenti pracují na nějakém úkolu ve skupinkách, a jsou tak nuceni nejen spolupracovat, ale sami přicházet na něco, co bych jim sice mohla "levně sdělit od tabule", ale pozbylo by to kouzlo vlastního prožitku a vlastní zaangażovanosti.

Díky vašim dílnám se snažím více hledat souvislosti, pracovat s pohybem i se slovem. A tak např. u tak neoblíbeného tématu, jakým je lidová píseň, jsme se snažili jít se studenty více po obsahu, hráli jsme si na sběratele, dívali se na píseň jako na příběh a to z různých pohledů, a studenti sami vymysleli ve skupinách badatelů nové sloky jako varianty příběhu...

Pro ty, kdo o těchto dílnách slyšeli, a nevědí, zda jet, či nejet, chci říct, že se zde nedozvědí konkrétní rady jak a co ve výuce - což ani není smyslem těchto dílen. (K tomuto účelu mohu doporučit letní školu HV pořádanou ČHS v Rychnově nad Kněžnou v letních měsících.) Ale mohou sami na sobě zakusit cosi, co je posune blíž k dětem a vstříc tvůrčí atmosféře a taky vstříc toleranci, která vyplývá ze samotného setkávání skupin na závěr, ze setkávání různých pohledů, z toho, že totéž prožíváme a vidíme různě..."

Marcela Suchanková, Český Těšín
31. 10. 2000

Vzduch

Hana Budínská

Záznam z práce dramaticko-výtvarné dílny v Jindřichově Hradci v únoru 1993

MOTTO

"Hraní má v poměru k běhu života a k jeho neklidné dynamice, temné problematičnosti a k neustále štvoucímu odkazu na budoucnost charakter uklidněné 'přítomnosti' a soběstačného smyslu - podobá se 'oáze' dosaženého štěstí v pustině našeho ostatního pachtění za štěstím a tantaloovského hledání. Hra nás unáší. Tím, že si hrajeme, jsme na chvíli propuštěni ze životního shonu, jsme jakoby přesazeni na jinou hvězdu, kde se život zdá být světlejší, odpoutanější a zdařilejší... Hra je základním fenoménem existence, právě tak původním a svébytným, jako je smrt, jako je láska, jako je práce a jako je moc, ale není s ostatními základními fenomény spjata společným pachtěním za konečným cílem..." (Eugen Fink: Oáza štěstí, přel. Martin Černý, MF, Praha 1992, s. 15, 17)

Práce ve skupině začíná hned v pátek večer po návratu od rybníka Vajgar:

I. Zavěšení

1. Začínáme se poprvé víc poznávat. V kruhu putuje míč, který Vlasta před našima očima nafoukla vzduchem (a tak je vzduch prozrazen jako téma dílny), a ten postupně pokresluje svými grafickými značkami. To proto, aby si pak každý mohl jednu z nich vybrat a položit jejímu majiteli nějakou otázku.

2. Trochu víc se pak poznáváme při splétání sítí: Každá skupina je zavěšuje do vzduchu jiným způsobem, nakonec pocítí potřebu všechny čtyři sítě propojit ve středu místnosti a tam ta-

ké zavěsit náš míč se značkami. Sítě nám nejenom pomohly navazovat bližší kontakty. Ale využijeme je i v dalších dnech - stanou se dobrou "úschovnou" pro hemžící se balónky a budeme na ně také zavěšovat naše budoucí objekty, mobily a vznášedla.

V sobotu dopoledne:

II. Rozhoupání

1. Na šňůře se houpe řada reprodukcí. Vzduch ve svých obrazech zakleli nejen starší, ale i moderní výtvarní umělci nejrozličnějším způsobem. Jana Roztočilová nám připravila zážitek záměrným výběrem těch méně známých. Vlasta zase přinesla "vzdušné" fotografie z kalendářů.

2. K rozhoupání do dnešního dne a jeho programu nám po ránu pomáhají hry s nafukovacími balóny a štafety s větrníky.

3. Pak chvíle klidu s poslechem skladby Jiřího Stivína "Vzduch" z gramofonové desky Zvěrokruh...

4. ...A už se pokoušíme vzpomínat a pojmenovávat nejrůznější vzduchy podle místa, času a způsobu, dostávat se od pouhého popisu až k metafoře.

III. Ochutnávání (Doušky a dechy, vzdoušky a vzduchy, smogy a puchy)

1. Tvoříme vzkaz pro budoucí generace - kolekci sklenic, skleniček a sklínek se vzorky vzduchu z konce 20. století. Každý připravuje jeden vzorek:

- představa a pracovní název vzduchu,
- výběr skleničky pro něj,
- barevné zkoušky na skle,
- výtvarné pojednání skleničky tak, aby co nejvíce odpovídala vzduchu, který do ní "deponuji" - barevné zpracovávání vnějších nebo vnitřních stěn a barevné i tvarové pojednání zátky či závěru.

2. Společně prohlížíme jednotlivé vzory, snažíme se poznat, jaký vzduch která sklenička skrývá, hledáme nejprůhlednější název a zjišťujeme, zda a jak blízko se nám podařilo se přiblížit k autorově představě. (Nepodařilo? - Proč? Čím nás zmátl? Podařilo? - Dokázal tedy svou osobní představu sdělit ostatním dobře zvolenými prostředky.)

Někteří ještě potom svou skleničku dodatečně upravují a zítra nás čeká instalace celé kolekce a doplnění konečnými názvy vzduchů.

Na závěr upozornění: K pomalování skleniček temperami nás vedl přesný záměr a osobní prožitek. Bez nich bychom zbytečně a necitlivě jen zasahovali do samotné přirozenosti skla (proзраčnosti hmoty a většinou dokonale řešeného tvaru).

IV. Rozevlání

1. Po přestávce a hlavně zážitcích z předchozího rozprávění o vzduchu si každý vybírá jeden vzorek a pokouší se ho charakterizovat pohybem svého těla v prostoru co nejvýstižněji.

Poznáme, o který jde?

2. Dokážeme všichni společně stvořit jeden jediný vzduch - a který? Okamžitý nápad je okamžitě přijatý - většina z nás má totiž právě za sebou přestávkové "kafování": vytvoříme vzduch prosycený vůní kávy. To se skutečně daří, pronikáme všude, zaplňujeme celou místnost od podlahy až k stropu ve společném rytmu, přidáváme naše hlasy, vůně kávy sílí. Nakonec postupně zase zeslábne, až se docela vytratí.

3. Pokus o "rozhýbané baroko": Místo Braunových Ctností a Neřestí v Kuksu tvoříme v Jindřichově Hradci sousoší Vzduchů (v původních čtyřech skupinkách) a snažíme se najít i přiléhavý název. Doplnujeme lehčími i těžšími textiliemi a s pomocí proudu vzduchu z vysavače a fénu z nich vytváříme "pravé barokní" rozevláté, vzdouvající se a dramatické drapérie. S krvácejícím srdcem vybíráme pro zítřejší ukázkou jen jediné sousoší, i když ostatní s krásně rozevlátými vlasy, uličnickým pofukováním přímo pod sukně nebo dokonale ztvárněným názvem "Průvan" by si to zasloužila také.

Po obědě vypukává:

V. Vzduchoplavectví

1. Vzduchoplavectví vzrušovalo malíře Kamila Lhotáka. Prohlížíme si reprodukce jeho obrazů i zajímavý katalog výstavy Balóny ve výtvarném světě.

2. Tvorba objektů, vznášejících se ve vzduchu - budou to "vzdušné zámky"? Objekty-mobily? Vznášedla, využívající vzduchu i jinak (třeba s kouřovým a čichovým poselstvím)? Nebo dokonce objekty, na které by mohl hrát si člověk nebo vítr vyluzovat zvuky? (Škoda že je nebudeme moci instalovat venku, aby si s nimi mohl právě vítr pohrávat a rozezvčet je.)

3. Kvečeru máme už naše sítě přetížené více než dvaceti výtvoř. Jeden však přehlušuje druhý a do toho nám ještě barvami a tvary "pokřikuje" vybavení třídy - je to pěkný mumraj. Raději zhasneme a baterkou z toho zmatku "vyhmatáváme" světlem jeden objekt po druhém. Z téhle "z nouze ctnosti" se stává napínavá hra: co všechno světlo s našimi výtvoři dokáže udělat, jak správné nasvícení objekt nejen vypíchne, ale může mu dodat ještě novou, netušenou kvalitu a krásu. Hrajeme si s našimi vznášedly, ve světelném kuželu je rozhoupáváme vzduchem, promítáme jejich zdvojené i ztrojené stíny na stěny a na strop. Sami autoři žasnou!

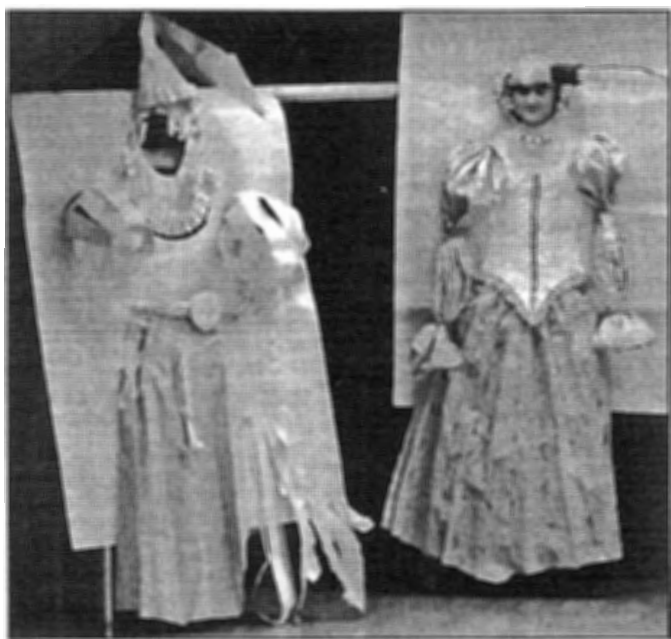
4. Nakonec však nezbyvá - abychom zítra nezahltili diváky přemírou "exponátů" a také abychom je některými z nich nezavedli zbytečně do slepé uličky - vybrat jen několik objektů, splňujících beze zbytku jak kritéria výtvarná, tak i tematická, pro každý z nich najít nejlepší umístění a instalovat je tak, aby každý měl kolem sebe "dost vzduchu".

Při výběru, kdy se vážila pro a proti a hovořilo se o kvalitách i nedostatcích našich výtvarných objektů, jsme se snad i něco dozvěděli a pochopili, co je to ctít materiál i téma, a také o umění všimnout si toho, co všichni ostatní bez zájmu přejdou, a pro ty ostatní to svým činem objevit...

Pět synů

Veronika Rodriguezová
a Milada Sobková

Časový a obsahový plán dramaticko-výtvarné
dílny v Jindřichově Hradci 2004



1. blok - Seznámení, uvolnění, rozechřátí, téma Pět

- Seznámení podle pěti smyslů: oblíbené jídlo, hudba, vůně, materiál, barva; co máte společného, vzniknou přirozeně nějaké skupiny?
- Barevné světy: Pokus o zachycení pocitu z večerního koncertu pomocí asociací, barvy večerního koncertu "Večer v rondelu".
- Barvy Vítkovců: tempera a špachtle, společná koláž.
- Štronzo a cesta k živým obrazům: individuálně (vladař, žebřák, klíč, jed...), ve dvojicích (štit a meč, smyčec a housle, vosk a pečeť, střevíc z přezkou, morová rána), v pěticích (pečení chleba, lisování vína, na lovu, veřejná poprava, gobelínová manufaktura, hradní slavnost).
- Živé obrazy na téma Pět v pěticích jako hádanky pro ostatní: pět druhů ovoce, pět bohů, hudebních nástrojů, lidských povah...
- Pět synů: individuálně pojmenovat svých pět synů, napsat charakterizační větu (Václav, bohu i lidem milý, Boleslav bratrovraždou kletý...); v pěticích si přečíst jednotlivé charaktery, ujasnit si je a z tohoto materiálu složit 5 synovských charakterů; prezentace formou živého obrazu, doplněného jednou větou.
- Pět barev - pět vlastností: diskuse o symbolice barev.
- Pět výkresů vítkovských barev - pět vlastností synů.

2. blok - Půdorys rodiny, charaktery synů

- Dělení růží - diskuse nad známým obrazem: Co vidíme na obraze? Co na něm nevidíte?

- Seznámení s rodokmenem Vítkovců (podle jmen a barev) - výklad.
- Rodinný portrét aneb co se děje za obrazem: Po seznámení s rodinným modelem skutečné středověké šlechtické rodiny vytvářejí skupiny po 8-9 v živých obrazech rodinu - oficiální portrét z hodovní síně (skutečné vztahy); možnost obraz ozvučit nebo doplnit jednou větou.
- Pět synů - pět skupin: Který syn vás nejvíce zajímá? Vytvoření pěti skupin; každý si vyjasní si svou pozici a postavy v rodině (chůva, matka, služka, manželka...) - využít tří vět z dopisu, deníku a zachytit v nich zlomek osudu nebo charakter syna, kterého si skupina zvolila.
- Společná skupinová prezentace jednotlivých synů technikou živého obrazu doplňovaného promluvami.
- Pět Vítků, pět synů: Barevné vyjádření Vítků, kterého si skupina zvolila - mozaika z barev jeho vlastností (možnost začít pracovat na kostýmu?)

3. blok - Svět mužů (zkoumání historie rodinných vztahů)

- Zkoumání jednotlivých synů různými výtvarnými technikami.
- První lov: Dvanáctiletý syn absolvuje svůj první lov - skupina má za úkol zachytit tento den, co se přihodilo?
 1. situace - Ráno: technika skupinového komentáře, odborný popis obrazu - všimnout si práce se světlem, s rekvizitou, detailem, kostýmem, aranžování scény...
 2. situace - Osudný lov: technika živého obrazu.
 3. situace - Večer v komnatě: technika rozhovoru, k němuž je dána poslední věta, skupina musí rozhovor vymyslet podle charakteru svého syna (možnost využít textů z historických kronik).
- Doplnění barevného portréty syna, prezentace jeho kostýmu.
- Smrt pána: Každý si připraví tři věty kronikářského záznamu (domácí úkol).

4. blok - Svět žen

- Svatba: Určete, koho si váš syn bere (věk, povahu, vzhled, co se mu na ní líbí, co ho odpuzuje). Atmosféru navodit hudbou.
- Výtvarné vyjádření manželky: např. koláže dle Jiřího Koláře na základě existujících portrétů (ústa Mony Lisy nebo Vermeerovy služby, bílá pleť podle Goyi...).
- Hostina: Co si myslí svatebčané - technika ozvučené pantomimy a vnitřních hlasů.
- Ložnice: Pán, paní a služka - co se děje na povrchu, co se děje uvnitř (každý má k dispozici dvě věty, každá postava je zdvojená).
- Scénografické dotvoření akce.
- Pánova smrt: Návrat ke kronikářskému záznamu z předchozího dne, podle potřeby ho lze doplnit nebo pozměnit. Společná prezentace technikou chórického čtení.

HESLO „DIVADLO HRANÉ DĚTMI“ V TEATROLOGICKÉM SLOVNÍKU ZÁKLADNÍ POJMY DIVADLA

Luděk Richter

Slovník *Základní pojmy divadla* se snaží přinést základní ucelenou informaci o jednotlivých aspektech divadla. To, co se z něj na třech stránkách dozvídáme o divadle hraném dětmi (dále DHD), informaci sice přináší, ale poněkud deformovanou, ne-li zavádějící. Otázek se nabízí řada.

Hned v úvodu autor praví, že „nejde ani tak o modálněgenetickou oblast, ale především o druh divadla“, neboť „z artefaktů samotných spolehlivě poznáme, zda jde o divadlo hrané dětmi, či nikoli“. Je tedy druhem divadla i divadlo duchodců či bezdomovců, jestliže z artefaktu spolehlivě identifikujeme jeho původce? I já se domnívám, že divadlo hrané dětmi, stejně jako celé amatérské divadlo je svým způsobem druhem divadla. Ne však proto, že poznáme, že ho hrají děti či amatéři, nýbrž proto, že v těchto druzích divadla mají inscenátoři jiná východiska (nemají specializované profesní školení herců, dramaturgů, režisérů..., zato jsou bohatší o rozmanitost svých „civilních“ zkušeností a u dospělých i profesních odborností), jiné podmínky (peníze i za ně zakoupitelnou řemeslnou dovednost musí nahradit vtipem osobitých řešení), jiné postupy práce (kolektivní účast na všech složkách) a především jiné cíle (nemají potřebu ani povinnost saturovat obecnou celospolečenskou poptávku po divadle, natož se divadlem uživit, nýbrž dělají divadlo pro své potěšení a kultivaci sebe i svého okolí) a venkonce i adresáta (obracejí se na svůj specifický okruh, stejným viděním světa spřízněného publika, jež za nimi přichází nikoli pro „univerzální“, nýbrž jedinečné, osobité přístupy) - a to vše se projevuje i v obsahu a formě jejich děl. Což mně připadá daleko podstatnější než fakt, že poznáme, zda hercům již bylo patnáct let.

Opravdu existuje v našich zeměpisných šířkách nějaké divadlo, v němž „děti vystupují profesionálně... pro dospělé publikum“? Víím jen o případech, kdy děti hrají dětské role v běžné divadelní produkci dospělých - ale to odporuje autoro-

vě definici o tři věty dříve („představení, ve kterých je většina herců, popř. i dalších tvůrců, mladší 15 let“). A které „divadlo dětí“ je profesionální? Jsou snad nějaké děti do 15 let osvobozeny od povinné školní docházky a živí se divadlem? Mluvíme stále ještě o naší realitě?

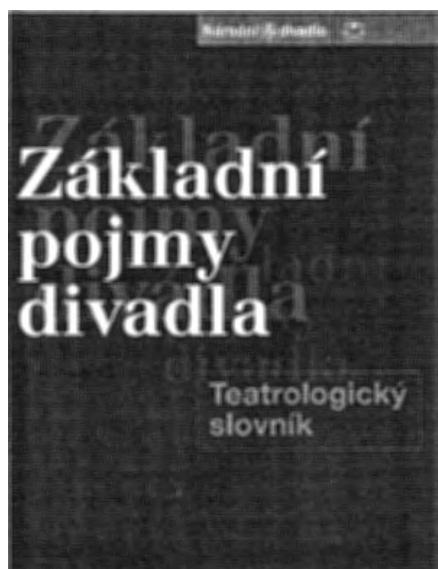
Nejsem si též jist, nakolik je DHD „druhově i žánrově univerzální“. Musím totiž přiznat, že jsem dosud neviděl ani děti hranou tragédií, ani konverzační komedii, melodram či vaudeville a „zaplatpámbů“, ani skutečný muzikál či hru se zpěvy. Naopak je tu úplně opomenut fakt, že u divadla hraného dětmi dochází ve většině případů k zjevné transpozici - převážně travestujícímu přenosu rolí dospělých do hereckého uchopení dětmi, což ovlivňuje nutně i druh a žánr (což byl i případ někdejší *Hry na Leara* v režii studentů Filozofické fakulty Univerzity Karlovy).

Zpochybnitelným se mi jeví i tvrzení, že „s divadlem hraným dětmi se nejčastěji setkáváme v hraničních pásmech sféry umění“ a „v extenzivní přechodové oblasti jsou pro ně příznačné charakteristiky užitého umění“? Hraničních v jakém slova smyslu? Co do uměleckých výsledků? Nebo je-

nom proto, že je většinou součástí či výsledkem pedagogické činnosti, která na prvé místo klade vždy rozvoj samotného dítěte? Charakteristika „užitého umění“ snad platí u arteterapie, kde se neusiluje o žádný výsledný tvar, jenž by se obracel na diváka, neboť jediným cílem je léčebná funkce „dovnitř“, směrem k samému účastníkovi. Zdůrazňuji „jediným“. Každá skutečně divadelní činnost, byť třeba na základě principů dramatické výchovy, usilující především o kultivaci svého účastníka, však musí počítat i se svou zodpovědností vůči divákovi, a tedy usilovat o umělecké sdělení, na němž jeho „užitkovost“ nebude patrná. Práce na inscenaci je dílčím, avšak *plnohodnotným* cílem, jímž se naplňuje cíl hlavní - kultivace dítěte - díky němuž je později možno dojít dál v další práci na inscenaci... Je to tedy cyklická funkce. Ostatně v jakémkoli divadle „je představení de facto až zakončením celé snahy“.

To platí vždy - pokud stále ještě mluvíme o divadle jako mimetické činnosti založené na vespolemném jednání, jež vytváří dramatické situace. V textu se ovšem nerozlišeně míchá toto pojetí divadla s nejrozličnějšími výukovými činnostmi (škola hrou, tzv. školské divadlo směřující k paměťovému a řečnickému tréninku aj.), jež se dotýkají definice divadla jako takového jen zčásti a rovněž jen zčásti jsou omezeny na děti „mladší 15 let“.

Také dramatická výchova je samozřejmě zaměřena na rozvoj osobností účastníků, ale její ústřední, kmenová část, směřující k divadelnímu výsledku, nechápe divadelní kvality své práce jako pouhou „užitou“ metodu, nýbrž jako metodu i cíl své práce. Stejně jako dobré „dospělé“ divadlo - amatérské i profesionální - usiluje při tvorbě své inscenace jak o maximální umělecký účín, tak o růst svých herců - což ji nijak nedegraduje. Tzv. strukturované drama je divadlem stejně málo jako „cvičení paměti a mluvních dovedností“. Ve vztahu k divadlu jsou to jen přípravné, vybavovací činnosti - a ty má, či mělo by mít, jakékoli divadlo, ne jen hrané dětmi.



Není však důvod zaměřovat tyto podmínky, předpoklady... za divadlo, přesněji jeho artefakt, o němž zde má být řeč.

Co to je „hernost“? Nemyslí autor hrovost? A je možné konkrétně doložit, kdo z relevantních osobností DHD kdy a kde tvrdil, že „měla být režie plně nahrazena spontánní dětskou hrou“? Jakož i kdy a kdo začal později místo pojmu režie „v dramatické výchově používat pojmu tvarování“?

A proč je naopak jeden z nejzavedenějších divadelních termínů „typ“ uváděn jako „tzv. typ“? A jak autor došel k závěru, že způsob tvorby na základě typů „vede ke zvýšené akčnosti v dramatické situaci“? Znamená to, že divadlo charakterů (protikladu typů) je méně akční v dramatické situaci? V čem a proč?

Snad největší deformace se týká pojmů „dvoreček“ a „chórické divadlo“. Jednak to rozhodně nejsou vzájemně se vymezující kategorie („dvoreček“ je mnohdy realizován jako „chórické divadlo“, resp. „chórické divadlo“ mnohdy mívá rámec „dvorečku“). A hlavně o nich nelze mluvit jako o inscenačních modelech, natož jako o inspiračních vzorech. „Dvoreček“ je klišé, o němž je zbytečné v tak skromné studii trhat celý dlouhý odstavec. Nikdy nebyl „přijatým instruktážním inscenačním modelem“, nýbrž velmi záhy po svém objevení se stal plytkou formalitou, která nikdy nenahrazovala dramatickou hru jako základní proces. „Chórické divadlo“ není „druhým režijním modelem“ vedle „dvorečku“. To, co bychom takto snad mohli nazývat, bývá totiž často součástí „dvorečku“. Nadto podstata tohoto jevu nespočívá v jakési chóričnosti, nýbrž v epickém charakteru, k němuž DHD tíhne, lhostejno zda vypravěč je individuální, střídavý, zmnožený či unisono kolektivní, tedy chórický. Redukce na tyto dva „modely“ je zkreslující redukcí celé rozmanité šíře současného DHD.

„Demonstrativní přehrávání situací z jiného úhlu pohledu“, uváděné jako jeden ze tří hlavních principů DHD, je zcela okrajový, výjimečný postup. Mezi stovkami inscenací DHD jsem ho za pětadvacet let viděl snad pětkrát, nejvýš desetkrát.

Co znamená druhý z principů - „rozehrávání pouze některých situací“ - nevím. Každá inscenace rozehrává pouze některé situace.

Ani třetí princip - to, že „výstavba klíčových situací inscenace je vedena se zvýšenou znakovou rovinou (převážně výtvarnými a hudebními prostředky)“ - se mi nejvíce odpovídá realitě. Za prvé záleží na druhu divadla: zcela přirozená a běžná je zvýšená znakovost u divadla loutkového, jiná je u hereckého, jiná u dramatu, jiná u grotesky... A za druhé taková zvýšená

znakovost pak bývá principem celé inscenace, a nikoli jejích klíčových situací. Těžko si představit, jak je v umění založeném na fyzickém jednání realizováno „převážně výtvarnými a hudebními prostředky“ třeba dobývání se vlka ke kůzlátkům nebo zavření Margot do skříně v Bradburyho povídce *Celé léto v jediném dni*.

Žel ani historická část není prostá nepřesností a deformací.

V meziválečné části se příliš nerozlišuje mezi divadlem hraným dětmi a divadlem pro děti.

Co znamená obrat, že dramaturgie v 60. letech se „uchyluje“ k autorským adaptacím literatury? Že je to něco náhražkového, úchylného, nebo mimo hlavní proud? Co by pak bylo hlavním proudem? Existuje snad nějaká relevantní pravidelná dramatika pro divadlo hrané dětmi?

V čem byl protest „třetí vlny“ v 70. letech utajenější či protestnější než předchozí pokusy narušovat netvořivé, dogmatické myšlení a stereotypy? A v čem byl jiný kvalitativně či druhově?

Historický nástin je velmi útržkovitý (to by bylo možné pochopit) a krajně nevyvážený co do prostoru věnovaného jednotlivým souborům či jejich vedoucím a zdá se i značně nahodilý. Tři stěžejní vedoucí režiséři dětského loutkového divadla H. Budínská, M. Mašatová a J. Oudes jsou odbyti jednou řádkou, A. Navrátil jich má sedm, jediná inscenace Leara čtyři, Dětskému studiu při Divadle na provázku s jeho deseti inscenacemi je věnováno řádků devatenáct a pár řádků se najde i pro zcela efemérní Dětské studio při LD Minor aj. Zato zcela chybí zmínka o inscenačních počinech S. Pavelkové, E. Magerové-Polzerové, manželů Bláhových a dalších osobností, které ve své době posouvaly, ba určovaly vývoj DHD. Jméno Machková nepadne nikde.

Etapa po roce 1989 je, kupodivu, nejnezvládnutější. Zase zcela chybí její protagonisté, jako I. Konývková, E. Zámečnicková, J. Křenková, M. Slavík nebo v loutkářství J. Štrbová, J. Mandlová či O. Strnadová. (Mimochodem: hradecké Jesličky nejsou soubor, ale název divadelní stagiony, na níž se střídá řada souborů ZUŠ Na Střežíně.) Je pravda, že školní divadlo od začátku 90. let znovu ožívá - ale se „zařazováním dramatické výchovy do osnov základních škol“ to, bohužel, souvisí pramálo. Jde spíš o ožítí místní kultury - jev chválný a vítaný, byť namnoze spojený s návratem kvality o desítky let zpátky.

Ať se snažím, jak chci, nenalézám jediné známé jméno vedoucího, který by se DHD za totality věnoval „jako náhradní (a svobodnější) činnosti“, a po roce 1989 je proto opustil; natož „většinou“.

Je mi ctí a pochvalou, že Dobré divadlo dětem, jemuž předsedám, je tu zařazeno mezi ty, kteří zajišťují „vypracovávání metodiky a didaktiky divadla hraného dětmi i teoretickou reflexi“. Ale je nespravedlivé zapomenout na Centrum dětských aktivit ARTAMA s jeho školeními i ediční činností - byť je to „jen“ „státní podpora“.

Proč je po dlouhém (téměř dvoustránkovém) odskoku do historie celá stať uzavřena opět návratem k poněkud zmateným tezím o dominanci „chórického divadla“ (o němž většina zejména školních divadel nemá ve svých hříčkách o zvířátkách a princeznách ani tušení), mi uniká.

A úplnou hádankou zůstává závěrečná věta. Jednak v ní jen velmi těžko hledám onu druhou „funkční linii“ ze dvou ohlášených, jednak mi připadá nejen velmi zkratovitě, ale hlavně věcně naprosto mimo realitu uzavřít celé heslo o DHD konstatacím: „V našem současném divadle dětí lze identifikovat dvě více se rozvíjející funkční linie: divadlo ve výchově (TIE - Theatre in Education), inspirované především anglosaskými vlivy; divadelní postupy, pro které je tematickým zdrojem prostředí sociálně handicapovaných skupin a inspirují se performativními produkcemi“. Divadlo ve výchově je v rámci DHD zcela okrajový, menšinový proud a postupy inspirující se performativními produkcemi s tematikou sociálně handicapovaných skupin (má-li toto být ona druhá linie) nejsou o mnoho častější.

Výběr doplňkové literatury jen zavrhuje pocit, jako by informace tahal papoušek z osudí: zcela teoretické práce vedle monografií, metodiky vedle vzpomínek, psychologické studie vedle životopisu J. A. Komenského, věci bezmála bezvýznamné vedle děl stěžejních, témata okrajová vedle fundamentálních, práce z oboru dětského divadelního projevu i práce zcela obecné; chybí Dismánův Receptář, zato jsou tu tři monografie o Malé scéně Gottwaldov/Zlín...

Výsledek? Zcela nezasvěcený čtenář dostane řadu informací - poněkud nahodile vybraných, poněkud nesourodých co do významu, poněkud zkreslených co do interpretace, poněkud nepodložených a nedoložených co do teoretických závěrů. Zasvěcený lehce žasne. Škoda: slovníky o divadle se tak často nevzdávají.

Alexej Pernica: *„Divadlo hrané dětmi“ in Základní pojmy divadla. Teatrológický slovník. Hlavní redaktor Petr Pavlovský. Odp. redaktoři Lenka Jungmannová a Jan Linka. Nakladatelství Libri a Národní divadlo, Praha 2004. ISBN 80-7277-194-9. 80-7258-171-6.*

Pár faktografických poznámek k heslu "Divadlo hrané dětmi"

Eva Machková

"U nás se ve 20. století dočkaly rozvinutí hlavně dva modely: dvoreček a chórické divadlo." Ve skutečnosti "dvoreček" se vyskytoval v inscenacích dětských souborů na začátku 70. let, ale trvalo to nejvýš tři sezóny, kdy část vedoucích ještě pocítovala potřebu omluvit, že děti nejsou herci a soubor je (doslova) chudým divadlem. Od té doby se "dvoreček" objeví jen výjimečně, zejména u méně zkušených vedoucích. Chórické divadlo je častější, ale ne výhradní či určující.

"Na přelomu 19. a 20. století se stávaly iniciátory divadla dětí hlavně školy, popř. církve a zájmové spolky." Ve skutečnosti se tak dělo již od prvních desetiletí 19. století (např. hra M. J. Sychry *Přirozené kouzelnictví*, dostupná v novodobé edici Sychrových spisů, je z roku 1815).

"První vlna spadá do období tzv. první divadelní reformy ve 20. a 30. letech. Nový přístup k dětským divadelním aktivitám souzní se vznikem samostatnosti." Ve zmíněné době mělo dětské (školní) divadlo již poměrně širokou žánrovou paletu - vedle hry ze života i pohádku, a to jak dramatizaci, tak původní pohádkovou hru, včetně her o Kašpárkovi, a také řádku zavedených a velmi plodných autorů (Vojtěcha Baldessari-Plumlovská, Jaroslav Průcha, Karel Mašek-Fa Presto a další). Osvobození při-

neslo nový žánr - hru příležitostnou a oslavnou, ale také násilně aktualizace pohádek (např. místo Honzy Tomáš podle TGM). Na nové přístupy spíše než první divadelní reforma, která mohla ovlivnit nejspíš jen zmíněného M. Jareše, který se dětském divadle věnoval velmi krátkou dobu, zapůsobilo reformní pedagogické hnutí, k němuž se hlásili jak zmínění pedagogové Nekola, Krch a Havránek, tak zejména Miloslav Dismán, který dětské divadlo rozvíjel po dlouhá desetiletí a ovlivňoval je až do počátku let sedmdesátých; skrze své publikace, zejména Receptář dramatické výchovy, působí dodnes.

"...soubor *Pírko* (původní *Pírko*)..." Soubor si ponechal dodnes název s krátkým l a stále se píše zkratkově, pokud někdo píše jinak, je to chyba.

"...dětský a studentský soubor *Křesadlo*..." Václav Martínek v LŠU Praha 6 učil vedle studentů i děti mladší 15 let a jednou s nimi udělal veřejnou hodinu či ukázkou práce, ale děti členy *Křesadla* nebyly.

"...další věkově smíšenou skupinu vytváří... N. Vangeli, která... uvádí interpretaci *Shakespearovy hry ... Na Leara*." Skupina byla věkově homogenní, jenomže během doby zkoušek a inscenování hráči přerostli věk 15 let. Kromě toho šlo o společnou inscenaci pěti posluchaček divadelní vědy -

vedle N. Vangeli ještě M. Černé, V. Smolákové, H. Beránkové a S. Pošustové.

"V roce 1971-72 se poprvé koná národní přehlídka dětského divadla..." Tyto přehlídky navázaly po jisté pauze na dřívější Šrámkovy Písky, které byly přehlídkou dětského a mládežnického divadla v rámci Soutěže tvořivosti mládeže.

"Po listopadu 1989 většinou opouštějí divadlo hrané dětmi ti, kteří se mu za totality věnovali jako náhradní (a svobodnější) činnosti." Zaboja si nemohu vzpomenout na žádného významnějšího představitele dětského divadla, který by je byl opustil (nepočítáme-li ty z nás, kteří začali učit na nově zřízených oborech na VŠ). Naopak řady těch, kteří se mu věnují, se dost výrazně rozrostly.

"...divadlo ve výchově (T.I.E. - Theatre in Education), inspirované především anglosaskými vlivy; divadelní postupy, pro které je tematickým zdrojem prostředí sociálně handicapovaných skupin..." Ve skutečnosti jde o dva typy participačního divadla: Divadlo ve výchově (T.I.E. - mimochodem inspirované výhradně anglickým vzorem) nabízí jednak látky obecně výchovné, často převzaté z literatury, jednak ze školních osnov a umožňuje dětským divákům v přesně stanovených částech spoluúčast (vložené nebo následné "dílny" dětí). Ze sociálně handicapovaných skupin původně čerpalo divadlo forum, jehož autorem je Brazilec Augusto Boal a které je založeno na sběru materiálu z daného sociálního prostředí nebo cílové skupiny. Herci přehrají svou verzi příběhu a řešení problému, diváci, jimiž jsou členové oné komunity, pak do hry vstupují a přehrávají vlastní verzi. Oba typy divadla jsou u nás v začátcích a převážně je pěstují studenti nebo absolventi dramatické výchovy na DAMU i JAMU.

O DĚJINÁCH ČESKÉHO DIVADLA HRANÉHO DĚTMI se lze dočíst například v těchto publikacích nebo statích:

ČEPORANOVÁ, Drahomíra

1972 *Divadelní tvorba pro děti v zrcadle kritiky* (Praha: ÚKVČ)

HOMOLOVÁ, Monika

1998 *Význam práce Miloslava Dismana pro dramatickou výchovu* (diplomová práce obhájená na KVD DAMU) [podstatné části práce publikovány v příloze Deníku Dětské scény '98, Ústí nad Orlicí 1998]

HORÁKOVÁ, Eva-PROVAZNÍK, Jaroslav

1985 *Listování Kaplickou čítankou. Ze zpravodajů Kaplických divadelních let 1979-1984* (Kaplice: ÚKVČ)

HOROVÁ, Eva-PROVAZNÍK, Jaroslav

1989 *20 kaplických let. Kaplické kapitoly dětského divadla* (Praha-Kaplice: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu ÚKVČ-OŠ KDL-STD)

JOSKOVÁ, Zdena

1999 "Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi", *Tvořivá dramatika X*, 1999, č. 1, str. 1 - 13

MACHKOVÁ, Eva

1983 *Dramatika pro děti* (Ústí nad Labem: KKS v Ústí nad Labem)

1988 *Mezi skutečností a snem* (Ostrava: KDPM)

1990 *O saní s mnoha hlavami. Dramaturgie a dramatika dětského divadla* (Praha: Pražské kulturní středisko, ed. Sešity dramatické výchovy, sv. 8)

1998 *Úvod do studia dramatické výchovy* (Praha: IPOS-ARTAMA-Sdružení pro tvořivou dramaturgiu)

MACHKOVÁ, Eva-PROVAZNÍK, Jaroslav

2004 *Vývoj české dramatické výchovy v datech* (www.drama.cz/historie/index.html)

PLEŠEK, Martin

2003 "Jezuitské divadlo v Čechách. Divadlo v systému jezuitského školství během působení řádu v Čechách", *Tvořivá dramatika XIV*, 2003, č. 3

PROVAZNÍK, Jaroslav (sest.)

2001 *Tvořivá dramatika XII*, 2001, č. 1 (Praha: IPOS-ARTAMA-STD)

Redakce TD

Začít spolu

s Evou Lukavskou

Radek
Marušák

Kniha Evy Lukavské *Pozor, děti! (Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)* je dalším teoretickým příspěvkem na cestě transformace a vnitřní přeměny českého školství. Pokud mluví o příspěvku teoretickém, je třeba vzápětí dodat, že teorie se na stránkách této knihy setkává s praxí - Eva Lukavská pojmenovává východiska pojetí vyučování orientovaného na dítě, zároveň však čtenáře uvede do "terénu" - popisuje a následně reflektuje dva roky realizace Programu Začít spolu na ZŠ v Plzni Černicích. Kniha vychází z akčního výzkumu, jenž je v úvodních kapitolách teoreticky zargumentován, následně popsán a reflektován na základě pevného teoretického zázemí.

Proč psát právě o této knize na stránkách Tvořivé dramatiky, když sama se dramatickou výchovou nezabývá, v popsaných metodách práce je metod dramatických poskrovnu, a pokud se autorka zmiňuje o dramatu na půdě školy, činí tak pouze ve zmínkách o kurikulu a obsazích? Na tomto místě si dovoluji malou odbočku, jež by měla být odpovědí na tuto otázku:

Na seminářích o dramatické výchově (zejména těch, které jsou organizovány formou jednorázového "školení") se často setkávám s učiteli, jejichž častým argumentem proti zavádění nových metod je, že pro činnostní metody, metody prožitkové, projektové atd. není na škole místo, že dnešní děti nejsou na takový způsob práce (z rodin) připravené (tedy jinak - jsou nevychované), na škole nejsou podmínky (učebny, počty dětí, rozvrhy...), nezvládnou to já - pedagog, nepřeje tomu vedení, a v neposlední řadě je pádným argumentem odkaz na tradici "dobré staré školy", která naučila vědomostem a kázni. Těmto argumentům rozumím, jsou často odrazem jisté bezradnosti a přetíženosti učitelů v současné době, odrazem zásadních změn, které přišly v jejich vnímání "shora". Jsou projevem obranné reakce ve smyslu negování a hledají oporu pro takovou negaci v argumentaci tradiční, většinové. A často úspěšně, neboť pohled naší společnosti na vzdělávání je většinově tradič-

ní. Ti, kteří cítí potřebu přeměn a jsou o této přeměně hluboce lidsky a profesně přesvědčeni, tedy často i ti, kteří se dramatickou výchovou zabývají dlouhodobě, hledají obvykle argumentaci pozitivní, perspektivní - jak na to v nové době, co a jak změnit, jak zvládnout úskalí, kde hledat oporu, inspiraci, kde se vzdělávat (nikoli vzdělat). Jejich hledání často probíhá na poli zkušenostním - účastní se seminářů, dílen, workshopů, dlouhodobých kurzů apod. To je cesta jistě velmi dobrá a důležitá. Nelze však pominout další - cestu teoretického studia. A pro takového pedagoga to v současné pedagogické literatuře bude jistě cesta velmi povzbudivá, neboť v moderní pedagogice se v posledních letech dějí věci zásadní - základním východiskem transformace se stává humanizace školy, modely vyučování orientovaného na dítě, akceptování a akcentování práv dítěte ve vzdělávání, celostní pojetí osobnosti, ale i obsahů a cílů. Základními pilíři vzdělávání a učení se stávají: učit se poznávat, učit se jednat, učit se být s druhými a učit se být. Pro ty, kteří se dramatickou výchovou zabývají, jsou to změny důležité, potvrzující, že principy, metody a cíle, pojetí obsahů, pojetí vztahu učitel-žák tak, jak je vymezuje dramatická výchova, jsou zcela souhlasné s transformačním a neoreformním směrem současné pedagogiky. Tento fakt je sice v kontrastu s realitou mnoha škol, kde jsou často tyto názory vnímány jako okrajové, menšinové (v lepším případě) či extrémní a škodlivé, ale právě teoretická pedagogika, jež vychází ze současných poznatků psychologie, neurofyzologie, sociologie, může být pedagogům-novátorům argumentační a názorovou oporou. Proto tedy i tento pohled za hranice dramatické výchovy, ale do světa spřízněných.

Program Začít spolu představuje otevřený didaktický systém. Přestože jeho vznik zejména v počátcích finančně a metodicky zajišťovala americká nadace G. So-rose (Open Society Fund) a v současné době je zaštiťován mezinárodní International Step by Step Association, umožňuje každé škole přizpůsobit si ho vlastní kultuře, tra-

dicím, potřebám konkrétní země, konkrétní školy, konkrétních dětí. V České republice je se souhlasem MŠMT od roku 1994 realizován v některých mateřských školách, pro základní školství je jako jeden ze vzdělávacích programů povolen od roku 1996. V současné době uplatňuje v různé míře metodiku programu Začít spolu více než 100 mateřských škol a 70 základních škol (údaj převzat z publikace Vladimíry Spilkové a kol. *Přeměny primárního vzdělávání v ČR*, Portál, Praha 2005, s. 296).

V roce 2003 vyšly u nás dvě publikace, jež se programem Začít spolu zabývají. První z nich je kniha *Vzdělávací program Začít spolu - metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ* autorek Věry Krejčové a Jany Kargerové (Portál, Praha 2003). Kniha vychází ze zkušeností třiceti pedagogů sedmi základních škol a přináší tak poměrně ucelenou představu o metodice, úskalích i současném stavu tohoto programu na našich školách. Druhou je kniha Evy Lukavské, jež se sama podílela na realizaci tohoto programu na ZŠ v Plzni Černicích. Přestože následující řádky budou věnovány knize druhé, rád bych obrátil pozornost čtenářů i na knihu autorek Věry Krejčové a Jany Kargerové, neboť se obě doplňují jak v metodologii výzkumu, tak i ve výsledných hodnoceních a reflexích.

Kniha Evy Lukavské je psána s velkou mírou osobního zaujetí. Jak už jsem zmínil výše, je to dáno faktem, že Eva Lukavská na zavádění programu Začít spolu na ZŠ v Plzni Černicích participovala. Druhým faktem, jenž autorčin zaujatý styl ovlivnil, je její osobní praktická zkušenost z kurzů Gestalt terapie, jež některé principy zmiňuje v úvodních kapitolách jako jeden ze základních zdrojů popisované pedagogické koncepce. Některým kapitolám možná poněkud ublížilo, že autorka musela text zkracovat (jak alespoň naznačují někdy až heslovité informace), pro pedagogy-praktiky (a těm je kniha, i vzhledem k obsáhlému praktickému materiálu, určena především) je tak však míra teorie dobře zvládnutelná, aniž se Eva Lukavská dopouští zásadních zjednodušení. Pokud se dostává k téma-

tům, která již přesahují možnosti této knihy, odkazuje čtenáře k literatuře další.

Velmi silné teoretické zázemí hledá autorka v proudu humanistické psychologie, jmenovitě se pak hlásí k odkazu E. Fromma, F. Perle (a jeho pokračovatelů), C. R. Rogerse a A. Adlera. Základní pedagogickou koncepcí a filozofií je pro autorku pedagogika orientovaná na dítě, na člověka. Pojďme, zejména pro potvrzení toho, že tato kniha může být velmi inspirativní i pro ty, kteří program Začít spolu nerealizují ani realizovat nebudou, spolu s autorkou (a C. R. Rogersem) vymezit některé základní postuláty tradičního postoje ke vzdělávání a učení zaměřeného na člověka:

Tradiční postoj:

- učitelé jsou nositeli vědění, žáci jeho očekávanými recipienty;
- verbální vyučování je hlavním nástrojem předávání znalostí, zkoušení zjišťuje míru, do jaké žáci tyto znalosti přijali;
- učitelé jsou nositeli moci, žáci těmi, kdo poslouchají;
- autoritativní vedení je uznávanou metodou uplatňovanou ve třídě;
- důvěra je na bodu mrazu (učitel neočekává, že by žáci pracovali bez dohledu a bez kontroly);
- žáci jsou nejlépe ovládáni tak, že jsou udržováni v občasném či konstantním strachu;
- demokracie a její hodnoty jsou v praxi ignorovány a opovrhovány;
- ve vzdělávacím systému není místo pro celé lidi, ale jen pro jejich intelekt.

Učení zaměřené na člověka:

- facilitátoři sdílí s ostatními - žáky a pokud možno i s rodiči a ostatní veřejností - odpovědnost za učební proces;
- facilitátoři zajišťují zdroje učení - z vlastního nitra a vlastní zkušenosti, z knih a dalších materiálů či ze zobecněných zkušeností;
- žáci vytvářejí své vlastní studijní programy, a to jak samostatně, tak ve spolupráci s ostatními;
- je vytvořena facilitativní atmosféra učení;
- v ohnisku učení je především péče o probíhající proces učení;
- kázeň nutná k dosažení cílů žáků je sebekázní;
- hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem, toto sebehodnocení může být ovlivněno a obohaceno zpětnou vazbou od ostatních členů skupiny a facilitátora;
- v procesu učení se angažují celé osobnosti - se svými pocity i se svým intelektem.

(E. Lukavská se obrací k modelu tzv. confluent education - integrovaného uče-

ní, kdy dochází k integraci či prolnutí, spoluplynutí afektivních a kognitivních elementů učení - blíže E. Lukavská, s. 30 an.)

Je zřejmé, která východiska jsou autorce a programu Začít spolu blízká. Není třeba se zde zabývat detailně všemi. Celkově je pro ně zásadní úcta a respekt k jedinci, k celistvé individualitě, důraz na perspektivu vzdělávacího procesu, rovnost a vzájemný respekt zúčastněných, důraz na otevřenost tohoto procesu, jeho činnostní charakter, odklon od předávání velkého množství poznatků v hotové podobě (v této souvislosti by práci možná prospělo zhodnocení přínosu konstruktivistické pedagogiky, jež v úvodních kapitolách chybí, popis



a reflexe praktických činností však s konstruktivistickým pojetím mnohdy výrazně souvisejí), důraz na rozvoj klíčových životních dovedností, komplexní rozvoj osobnosti, jenž je provázen principy individualizace, svobodné odpovědné volby, pozitivního vnímání a respektování sebe i druhých a přirozeného respektování práv dítěte.

Po těchto několika teoretických vstupech nás Eva Lukavská uvádí do praxe. Program Začít spolu je vystavěn na čtyřech základních kamenech: individualizace práce, chápání světa v souvislostech, práce v centrech aktivit a zapojení rodin do práce školy. Autorka popisuje a reflektuje několik témat, jež byla v rámci tohoto programu realizována. Přestože se nevyhýbá pojmenování problémů a nedostatků, základní je pro čtenáře poznání, že takto pojatá škola není hnízdem anarchie či bezbřehého "cochcidělání", ale místem smysluplného hledání, místem zodpověd-

né volby v různých okamžicích konání (tedy např. i volby obsahu), místem spolupokládání a spolusdílení...

Praxe ukázala, že nová koncepce vzdělávání s sebou zcela zřejmě přináší nové pohledy na stanovení cílů (nejen na jejich určení, ale i na to, kdo cíle stanovuje), obsahů, metod a organizačních forem. K některým otázkám se proto autorka vrací, poučena praxí, zevrubněji. Poměrně zásadní je její příspěvek k hodnocení. I zde se hlásí k modernímu pojetí hodnocení (formativní hodnocení považuje za určující, u slovního hodnocení jasně pojmenovává jeho pozitiva i úskalí a staví se k jeho zastáncům). Základní otázkou pro ni je, zda chápat hodnocení jako prostředek (zvnějšku) řízení žákovu učení, nebo jako pedagogický cíl žákovu učení (učení řízené autoregulací). Eva Lukavská nejen že teoreticky obhajuje druhé (autonomní) pojetí hodnocení jako klíčové, ale zejména v kapitole 6.3.2. uvádí některé konkrétní podoby sebehodnotících materiálů, jež byly využity v popisovaných třídách: portfolia, vysvědčení vypracovaná žákem, žákovské smlouvy, třídní grafy. Hodnocení a sebehodnocení tak vnímá jako výrazný prostředek principu individualizace.

Princip individualizace však autorka nezahlíží jen z pohledu hodnotících nástrojů. Zásadní jsou pro ni i otázky různých forem diferenciací a individualizace - zejména formy vnitřní diferenciací cestou homogenních skupin (dětí volí centra aktivit - vznikají tak homogenní skupiny na základě zájmu, heterogenní na základě schopností) a diferenciací cestou částečné individualizace (dětí po určitou dobu pracují na samostatném úkolu). Tyto formy zmiňuje v popisech jednotlivých témat a hodnotí je z pohledu praktické zkušenosti i teoretických východisek.

Kniha obsahuje i ukázky žákovských prací, pracovních listů, slovních hodnocení, žákovských smluv... Díky tomu čtenář není odkázán jen na hodnocení autorčino, ale může sám posoudit a svůj úsudek opřít o množství konkrétního materiálu.

Je dobré tuto knihu otevřít, a to nejen pro ty, kdo se vzděláváním zabývají profesně, ale i pro ty, kdo jsou na cestě výchovy zcela přirozeně - tedy rodiče. Nejen pro fakta a argumenty v ní obsažené, nejen pro kvalitně zreflektovanou zkušenost, ale i pro zjištění, že změna je možná. A to je zjištění výsostně optimistické.

Eva Lukavská: Pozor, děti! (Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě). Aleš Čeněk, Dobrá Voda u Pelhřimova 2003. Recenzent doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. 200 str. ISBN 80-86473-52-X

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Irina Ulrychová: Drama and Story - Conclusion: Sense and Sensibility

The final part of a study examining the possibilities and methods of structuring drama work. The author explains why she finds it more difficult to create and implement process drama than other types of drama lessons. Looking back into history, she points out the parallel coexistence of two tendencies in Czech drama in education during late 1970s. The first, which may be called "lyrical", strived to develop children's personalities through sensory perception - by means of sight, hearing, touch or taste, making them see beauty and inspiration even in the most ordinary objects. The same approach was applied to the discovering of people - not acting people within their complex relationships, but rather people as merely "existing". Drama work was also strongly focused on group and establishing harmonic relationships within it. The second prominent type of drama work did not lack a link to its dramatic essence, that is why we can label it "dramatical". It employed conflict as well as negative emotions, bearing in mind that human life did not consist only of good and beauty. The central method was dramatic improvisation and role playing. What the first and second approaches had in common, however, is that neither of them paid attention to whole human histories, but instead used fragments or isolated situations. It was not until her encounter with the British type of drama, the author says, that she saw the way to combine both spheres that had so far been separated to a great extent in her mind, namely the emotional and the

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Vratislava Vyskočilová: Fairy Tales and Multicultural Education

A drama project based on a Vietnamese fairy-tale implemented by the author in a Prague primary school attended not only by Czech children, but also by a number of children from Vietnamese immigrant families.

Aleš Povolný: Cid. A Drama-In-Education Project for the Fifth Grade of Primary School

Another drama project employing the story of a medieval Spanish hero. The project had a cross-curricular character, integrating subject matter of geography, history and literature.

INSPIRATION

Jaroslav Provazník: Encounters and Crossroads. A Look Back on the Twelve Years of the National Workshop

ARTAMA, an institute of the Czech Ministry of Culture, in collaboration with the Creative Dramatics Association (Sdružení pro tvořivou dramatiku) and the Dpt. of Drama in Education of the Faculty of Performing Arts organise a national workshop called Creation-Creativity-Play. Its profile and purpose, which distinguish it among similar events of its kind, is characterised by its sub-title - "a workshop of complex aesthetic education". It is intended for the leaders of children's art groups of all kinds - drama, poetry reading/recitation, visual arts and music - as well as teachers of all educational levels. Participants include kindergarten, primary and secondary school teachers, teacher trainees studying at faculties of arts and education as well as any other educators who work with children and wish to step beyond the narrow limits of their fields, seeking inspiration with their colleagues from other art disciplines. The article recapitulates all sessions of the workshop held in different Czech towns every year since 1993, drawing inspiration from the genius loci of each place.

REVIEWS

Luděk Richter: The Entry „Theatre with children“ in the dictionary The Basic Theatrical Terminology

In his review, the author points out several serious mistakes and problems of the entry dealing with theatre played by children, which is a part of the new Czech theatrolological dictionary.

Radek Marušák: Let's begin with Eva Lukavská

A review of the book *Beware of Children! (Didactic Issues of Child-Oriented Education)*, which represents another theoretical contribution to the transformation of the Czech educational system, focusing on child-oriented approaches. The author of the review appreciates the balanced combination of theory and practice in the book, pointing out it might become a source of inspiration for drama teachers.

CHILDREN'S STAGE 18

The regular supplement of *Tvořivá dramatika* contains three scripts written by Jana Štrbová, a teacher at the Basic School of Art in Děčín. All three fairy-tales met with a success at the Children's Stage national festivals in Trutnov, one of them was also highly appraised at the 2004 World Festival of Children's Theatre in Havana. The script *The Cock Who Went to the Castle to Get an Egg* was written to the motives of a Rumanian fairy-tale; *Mausa-musaka* is an African story and the grotesque fairy-tale *The Lazy One and the Greedy One* is dramatisation of an Armenian story. All three were performed by means of puppets and used music as an important part of the performance.

SUMMARY

creative drama 3/2005

rational. In 1993 Irina Ulrychová participated in the workshop *The Role of a Story in Drama in Education*, led by Jonathan Neelands from the University of Warwick. It was a turning point for her. The author shares her discovery of a new insight - she felt there was space both for dramatic action and emotional experience as well as reflection of both. She felt she could identify with a character and the same time adopt a critical view from a distance. She found there was space for imagination, metaphor and logical thinking. If we called the first two tendencies "lyrical" and "dramatical", this one may be called "epical". Sometimes this type of drama is called holistic. This is because it comprises both epical and dramatical principles in a balanced proportion, employing small portions of lyrical elements as well. It strives to be complex in order to truthfully reflect the complex world around us.

DRAMA-ART-THEATRE

Eva Brhelová, Radka Macková and Darina Horáková: Theatre Work in the Social Sphere. Reflections by participants of the International Workshops in Austria and Slovenia

Three views of the international project TWISFER (Theatre Work in Social Fields), which culminated in a congress held in the Austrian city of Graz (Karl-Franzens Universität) from 8 to 11 September. The congress programme included theoretical lectures by theatre makers, social workers and teachers; topics opened up at lectures were discussed during afternoon meetings. Every day some of the TWISFER programme modules were presented, including their structures, goals, descriptions of target groups, practical examples, contents, reflections and final evaluation. The theoretical part was followed by a week's work in five workshops taking place in Austria and Slovenia. They were intended to present various methods and approaches used in theatrical work and examine their potential applications to the social field.

Lucie Matyášová: The Forum Theatre in Schools is Alive!

Information on the Augusto Association working in Brno, in which several graduates of the Dpt. of Drama in Education of the Academy of Performing Arts JAMU work.



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