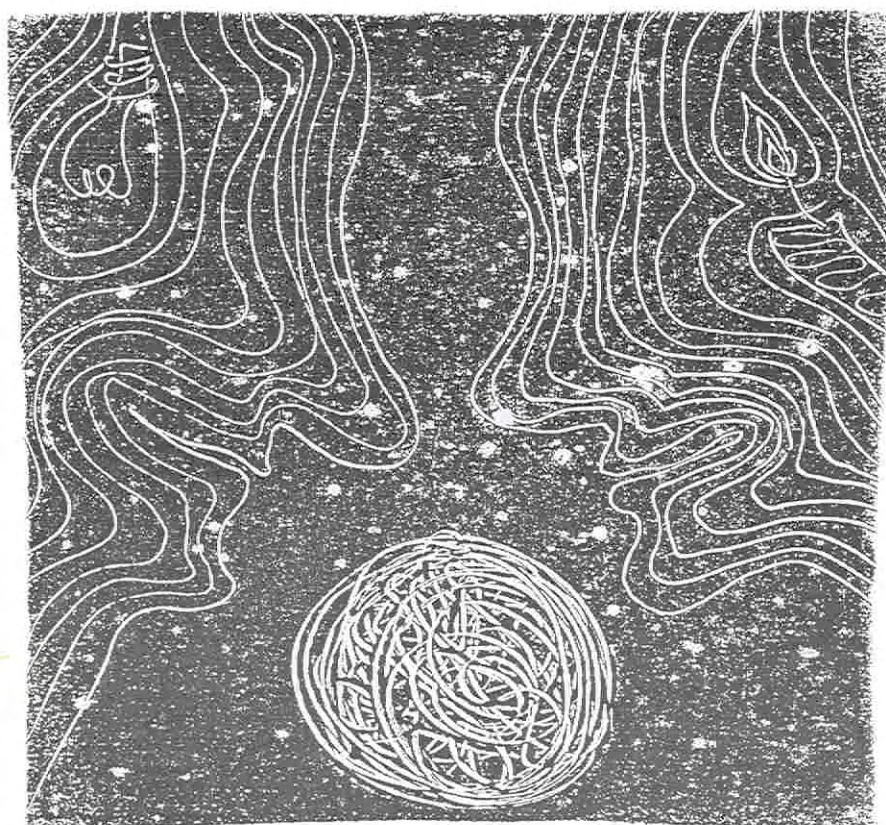


TVORIVÁ dramatika

1/2006

ISSN 1211-8001



Stanislavského žák Michail Čechov

Rives Collins v Jičíně - Storytelling aneb
"Chyťte si svou sklenici a já vám budu vyprávět..."

Dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením

Nahlížení 2005

Z historie divadelních sportů

TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVII
číslo 1/2006 (46)
(Divadelní výchova, roč. XXVIII)

Únor 2006

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
Machková, doc. Eva Machková,
Radek Marušák, Jaroslav Provazník,
doc. Irina Ulrychová, PhDr. Pavel Vacek,
Ph.D., doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.,
PhDr. František Zborník
Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo
221 111 052-3, fax: 221 111 052
E-mail: jaroslav.provaznik@damu.cz
a std@drama.cz, 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: Pavla.Bocakova@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: 30. června 2006

Obsah

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Eva Machková: Stanislavského žák Michail Čechov 1

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Irena Holemá: Storytelling aneb "Chyťte si svou sklenici a já vám budu vyprávět..." 4
Hana Šimonová: Dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením 10

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Nahlížení 2005. 16. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla 31
Zuzana Jirsová: Nahlížení 2005 32
Jaroslav Provazník: Splněný sen zavazuje. 8. října 2005 se konala
první republiková přehlídka divadelních skupin z dětských domovů 34

INSPIRACE

Martin Vasquez: Z historie divadelních sportů 35

RECENZE

Eva Machková: Děti hrají divadlo aneb Jak to vidí nakladatelství Portál 40
Milan Valenta: Jedna poznámka k několika předchozím 41

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Marta Žilková: Hodnota aktualizacej dramatisácie (adaptácie) 42
Jaroslav Provazník: Bibiana 44
Iva Dvořáková: Nad Eragonem 45
Jaroslav Provazník: Nahlédnutí do nových knih 48

DĚTSKÁ SCÉNA 19

Ivana Sobková-Zlata Černá-Miroslav Novák: Kočičí palác 1
Zlata Černá-Miroslav Novák: Kočičí palác 8
Vzpomínka na Jukiko 1987 14
Karel Čapek-Pavel Kohout-Ivana Sobková: Válka s mloky 16
Ivana Sobková: Dramaturgická a metodická poznámka vedoucí souboru 35

OPRAVA

V minulém čísle Tvořivé dramatiky (3/2005) v článku "Setkávání, křížovatky, rozcestí" napsal jeho autor na str. 31 omylem, že na 12. celostátní dílně komplexní estetické výchovy Tvorba-tvořivost-hra v Jevišovicích vedli dramaticko-pohybovou skupinu Jarmila Doležalová a Jiří Lössl. Ve skutečnosti pracoval s touto skupinou v Jevišovicích v roce 2005 nový tandem - Radek Marušák (DV) a Anna Caunerová (PV). Čtenářům i lektorům se omlouváme za nepříjemné nedopatření.

Stanislavského Žák

Michail Čechov

Eva Machková

Na rozdíl od svého učitele nezasáhl Michail Čechov (1891-1955) naši dramatickou výchovu zásadním způsobem a jeho vliv se omezuje spíše na jednotlivce nebo jednotlivosti. Důvody jsou celkem nasnadě: nebyl u nás tak známý jako Stanislavskij, neboť jeho dvě knihy česky vyšly až v devadesátých letech, kdy dramatická výchova již měla vypracovanou metodiku. Kniha *O herecké technice* směřuje poměrně rychle k tvorbě role a inscenace a pasáže týkající se elementů ve značné míře obsahují postupy realizovatelné jen s dospělými. Přesto je pro praktiky v dramatické výchově důležité se s Čechovovou prací seznámit, neboť oněch jednotlivostí, které lze přebírat, není málo. Ostatně i pokud jde o principy práce, má co nabídnout k uvažování a k nahlížení věcí z více stran.

V první kapitole knížky *O herecké technice*, nazvané „Hercovo tělo a psychika“, formuluje Čechov tři hlavní požadavky, které klade na herce:

- maximální citlivost těla na psychologické tvůrčí impulzy,
- *bohatství psychiky, rozšiřování okruhu zájmů (četba apod.), poznávání druhých, empatie, tolerance, objektivnost,*
- naprostá poslušnost hercova těla i psychiky.

Prostřední z oněch tří bodů jsem zvýraznila proto, že nabízí podněty i dramatické výchově, zatímco první a třetí bod mají význam hlavně pro uměleckou tvorbu herce, zejména bod třetí, který lze chápat i jako požadavek naprosté profesionality.

Čechov vyzývá herce, aby neustále rozšiřoval okruh svých zájmů čtením dobových her a ostatní literatury, což mu umožní „*prožívat nebo si představovat pocity a prožitky lidí příslušné epochy..., proniknout do jejich myšlení..., pochopit je prostřednictvím jejich způsobu života a prostředí, v němž žili..., proniknout do psychologie různých národů..., proniknout i do psychiky lidí, kteří jsou vám nesympatičtí..., prožívat to, co prožívají oni..., proč cítí právě takto a proč jednají, jak jednají.*“ (s. 15) Přitom radí nevášet do psychiky oněch „jiných“ lidí svoje zdejší a dnešní hlediska, morálku a zvyklosti, ale hledat

rozdíly, které je odlišují od nás, i v nesympatických lidech hledat jejich pozitivní kvality. Takto shrnuto, jako by to byl jeden z cílů dramatické výchovy v celé její šíři, ale také ve vztahu k uplatnění dramatických metod v některých vyučovacích předmětech, jako je dějepis, občanská a rodinná výchova, literatura. Ale zatímco u herce je toto zkoumání a poznávání z podstatné části jako by předsazeno před vlastní proces herecké tvorby a jeho účelem je hlubší pochopení postav, které má ztvárňovat, v dramatické výchově to je součástí vlastního procesu a jeho výsledek. Neboť právě v průběhu dramatických aktivit se mladý člověk dopracovává takovýchto hlubších, chápavějších i tolerantnějších pohledů na druhé, dramatické metody mu to usnadňují či vůbec umožňují, neboť „nazutím bot druhého“ a akcí v jeho zastoupení dítě a dospívající teprve objevuje všechny složitosti situace „být někým jiným“ a vidět věci jeho očima. Toto prohození cílů a prostředků je ve vztahu mezi herectvím a dramatickou výchovou důležitým rozdílem, ačkoliv mají řadu navenek shodných rysů.

Z cvičení této první kapitoly je pro dramatickou výchovu nejpodnětější, svým způsobem také z jiného úhlu pohledu osvětlující i principy Stanislavského, cvičení číslo 6, v němž autor vysvětluje svůj pojem *vyzařování*. Vyzařování je to, co musí předcházet všem akcím a také je následovat. Znamená to, že akce není v řetězu chování hráče izolovaná, ale má svou přípravou, plánovací, motivační fázi (jdete unavení, a proto si chcete sednout), provedení, ale i následující prožitek z toho, že jste ji provedli (člověk usedl a prožívá odpočinek, který je výsledkem akce). „*Když si budete upřímně a soustředěně představovat, že vysíláte paprsky, vaše představy vás postupně a jistě dovedou ke skutečnému procesu vyzařování. Výsledkem tohoto cvičení bude, že pocítíte opravdovou existenci a význam svého vnitřního života.*“ (s. 19)

Kapitola 2, nazvaná „Představivost a ztělesňování představ“, na Stanislavského navazuje bezprostředně - i on se představivostí a představami zabývá důkladně a opakovaně. Čechov věnuje vycviku he-

reckého typu představivosti dvě cvičení, obě založená na individuální práci herce: popisuje, jak sám má a může cvičit svou představivost vybavováním si událostí, jejich detailů, zachycením první představy, která se mu vynořila, pak jejím záměrným vyvoláváním, jejím „pozorováním“, jak ji má nechat, aby se pohybovala, jednala v různých situacích, proměňovala se... Toto vše probíhá v hercově představě jako „domácí úkol“. V dramatické samozřejmě můžeme vyspělejší a dospělejší hráčům takové úkoly také zadávat, ale naprostá většina vybavování představ probíhá a musí probíhat v akci ve skupině. Čechovova cvičení tedy pro pedagoga dramatické výchovy nejsou návodem, ale inspirací, podnětem, čím vším se v takové práci lze zabývat.

V 3. kapitole, nazvané „Improvizace a vnímání partnerů“, Čechov obsírně zdůvodňuje, proč je tento způsob práce pro herce důležitý a obohacující. „*Jestliže se herec omezí na pouhé odříkávání vět předepsaných autorem a dodržování režisérových pokynů, a nehlédá příležitost k nezávislé improvizaci, dělá ze sebe otroka jiných a snižuje význam své profese... Neznamená to přirozeně improvizovat nový text nebo nahrazovat činnost požadovanou režisérem jiným aranžmá... Způsob, jak text říká a jak vykonává aranžmá, otevírá cestu k širokému poli improvizace...*“ (s. 34) A dále ještě dodává: „*(...) skutečná a pravá svoboda v improvizaci musí vždy vycházet z omezení, jinak brzy degeneruje buď ve zvůli, nebo v nerozhodnost. Bez určitého začátku, který by podnítil vaše jednání, a bez určitého konce, který by je uzavřel, byste jen bez smyslu bloudili.*“ (s. 35) Ono „jak říká text, jak vykonává aranžmá“ vymezuje herectví jako umění tvůrčí, interpretující, to jest vykládající autorův text i režisérovu koncepci, ne pouze reprodukční. Pro dramatickou výchovu je tu důležitá zejména ona formulace důležitosti omezení. V praxi se někdy improvizace chápe jako bezbřehost a libovůle, což zejména u mladších s nezkušených hráčů vede k banalizaci práce, neboť spoléhají na první nápady a nejjednodušší řešení, nebo

vede k chaotičnosti, nepřehlednosti a v důsledku toho i bezúčelnosti celého podnikání. Omezení nutí hráče opravdu řešit problém a akci naplnit konkrétními prvky, které jsou vázány na určitou situaci a charakter. Vlastně tu jde o ono Stanislavského kdo, co, kdy, kde, jak, respektive o ona známá anglická W.

V této kapitole jsou pro dramaturgy zajímavé dvě cvičení - označená jako 12 a 13. První z nich je založeno na přechodech od jedné situace k situaci protikladné, např. na začátku si vesele a spěšně oblékat kabát, na konci zničeně, téměř v slzách usednout. Kontrast má být co nejvýraznější. Čechov k tomu dodává: „*Nesnažte se předem promýšlet, co budete dělat mezi těmito vybranými momenty. Nesnažte se hledat nějaké logické vysvětlení či motivaci, ať už pro začáteční, nebo konečný úryvek. Vyberte je náhodně... Jenom začátek a kontrastní konec. Nesnažte se určovat téma či zápletku. Určete si jen náladu začátku a konce. Pak se oddejte jakýmkoli okamžitým podnětům, které vás napadnou čistě intuitivně... Každý následující okamžik vaší improvizace by měl být psychologickým (ne logickým) důsledkem okamžiku předchozího.*“ (s. 34) Tato pasáž je zvlášť důležitá ve vztahu k české dramatické výchově, v níž naprosto převládá zcela opačný typ improvizace, který je ve skutečnosti spíše improvizací autorskou a scénaristickou než hereckou, herní. Je to ten způsob, kdy skupinky hráčů nejprve dlouho diskutují a zkoušejí, a teprve pak hrají, přičemž zpravidla na konci čtvrt hodinové přípravy je minutový či dvouminutový výstup. I tento způsob práce je důležitý, zejména vzhledem k práci autorské, výstavbě celku, vytváření pointy, zkrátka k práci scénaristické, ale není to vlastně pravá improvizace, jejíž podstatou je bezprostřední reakce na partnera, na situaci, ono vznikání tady a teď, bez přípravy.

Druhé cvičení v této kapitole, uvedené pod číslem 13, se podobá tomu, co v dramatické výchově známe jako skupinovou dynamiku. Je založeno na vzájemném vnímání hráčů. Základem je několik jednoduchých akcí (chůze, běh, stoj bez hnutí, stoj u zdi, setkání uprostřed místnosti), přičemž členové skupiny mají bez domluvy vycítit, co chtějí dělat ti druzí. Pak na to navazuje skupinová improvizace, pro niž je určeno obecné téma: práce v továrně, účast na plese, na domácím večírku, loučit se nebo vítat na nádraží, na letišti... Hráči se dohodnou o prostoru, nábytku, rekvizitách, stanoví se role, začátek a konec, ale není povolena předem vymyšlená zápletky. Hráči mluví, jen když je to potřeba. Na počátku je chaos, ale hráči nemají diskuto-

vat o vyjasnění děje a vztahů, nýbrž opakovat improvizaci v revidované podobě, opakovat stále znovu, jen začátek a konec mají zůstat podle zadání. Oba tyto způsoby práce jsou v české dramatické výchově praktikovány zřídka, ten první mimo jiné proto, že je vhodný jen pro velmi vyspělé hráče a dobře sžitou skupinu. Obojí najdeme ale v zahraniční literatuře a praktikují se na zahraničních seminářích. Je více než pravděpodobné, že je angličtí a zejména asi američtí pedagogové převzali právě od Čechova, který je po léta na Západě mnohem více znám než u nás - ostatně v Británii a v USA školil četné herce ve svých studiích. Praktická aplikace na práci s dětmi a dospívajícími je u nás dostupná především v knize Briana Wayne.

Následující kapitola 4, nazvaná „Atmosféra a individuální city“, přináší terminologické problémy, které jsou pro divadelní oblast příznačné tím, že se běžný hovorový úzus nadřazuje odbornému psychologickému výkladu pojmu anebo se na psychologický výklad zcela rezignuje. V kapitole jsou obsáhlé pasáže o atmosféře, aniž autor vyloží, jak tento pojem chápe, čím je atmosféra tvořena, „jak se dělá“ - předpokládá, že se obecně ví, co to atmosféra je, že se to jednoduše pozná, ale předpokládá také, že může existovat situace bez atmosféry. Ve skutečnosti má svou atmosféru každá situace, a tedy i každá inscenace, některé atmosféry jsou však zcela nezajímavé a málo sdělovací. Podobně je tomu s autorovým výkladem citů. Dokonce tvrdí: „*V osobním životě se člověk může nějaký čas obejít bez citů.*“ (s. 44) A na jiném místě píše o osobě „bez srdce“. Ačkoli v některých pasážích má velmi bohatý výčet citů pozitivních i negativních, společensky schvalovaných i odmítaných, najednou jako by termínem „cit“ označoval jen ty kladné, obecně schvalované, jako by citem byla jen láska, soucit, veselí..., a ne také nuda, zahořklost, bezcitnost (vida, tady je to běžné hovorové užívání protikladu cit - bezcitnost!). Následkem citové deprivace bývá agresivita, násilí, depresivní citění, nezájem o určité aktivity považované za hodnotné, nenávisť, drogy... Navíc jako by Čechov také zaměřoval city za jejich vnější projevy, respektive za absenci jejich projevování navenek. Dnes se o tom přirozeně ví mnohem víc, než v době, kdy Čechov psal svou knihu, jednak proto, že psychologie pokročila, jednak také proto, že se „bezcitnost“ projevuje veřejně a v příliš velké míře, než aby to unikalo naší pozornosti. Ale právě proto je třeba si uvědomovat, že i nejrozumnější projevy asociálnosti jsou podloženy city, a fakt, že Čechov o této věci nevěděl a vědět nemohl to, co ví současná

psychologie i sociologie, nemůže ovlivňovat naše dnešní uvažování a praxi.

Z cvičení této kapitoly je některým cvičením dramatické výchovy blízké to, které je uvedeno pod číslem 15: „*Udělejte jednoduchý přirozený pohyb. Vezměte předmět ze stolu, otevřete či zavřete okno nebo dveře, sedněte si, vstaňte, projděte se nebo proběhněte po místnosti. Udělejte tento pohyb několikrát, abyste ho vykonávali lehce. Nyní mu dodejte určitou kvalitu, dělejte ho klidně, jistě, podrážděně, smutně, bolestně, zbaběle nebo něžně. Pak si v tomto pohybu vyzkoušejte kvalitu modelování, létání, vyzařování. Pak vyzkoušejte kvalitu jako staccato, legato, lehkost, forma atd.*“ (s. 47-48) Na to navazují varianty s velkými výraznými pohyby a dále s partnerem a s řečí.

Kapitola 5 je věnována důležitému a velmi podnětnému Čechovovu pojmu, který tvoří její název - „Psychologické gesto“. Ale nejdřív další exkurz do psychologie a její konfrontace s výkladem Čechovovým. Píše: „*Existuje... klíč i k naší vůli? Ano, a najdeme ho v pohybech, v gestu. Snažte se udělat silné, dobře tvarované, ale jednoduché gesto. Opakujte je několikrát a uvidíte, že vaše vůle pod vlivem tohoto gesta zesílí... Charakter pohybu, který děláte, zaměřuje vaši vůli určitým směrem a vyvolává ve vás určitou touhu a psychická kvalita tohoto pohybu ve vás rozeznává city.*“ (s. 49) V psychologii se vůle vykládá jako uvědomělý proces rozhodování, stanovení cíle, plánu, realizace volního aktu i vědomí následků volního jednání. Volní akt obsahuje jak kognitivní, tak morální aspekty. Těžko tedy toto vše zúžit jen na gesto, pohyb - jde tu totiž opět o představivost obohacenou fantazií, jinak řečeno o obrazotvornost, která zahrnuje jak vyvolávání obrazů toho, co je nepřítomno (představivost), tak jejich kombinace a nové konfigurace (fantazie). A odtud může vést cesta i k volnímu jednání, neboť obrazotvornost se může stát motivací, impulzem jednání. Přes toto pojmové zjednodušení je Čechovova práce s „psychologickým gestem“ velmi podnětná a konec konců na první pohled i dost podobná některým typům práce se sochami. Základem je hledání výrazného gesta, mizanscény těla neboli postoje, pohybového výrazu pro určitou postavu nebo situaci. Odtud pak se odvíjí styl pohybu dané postavy, který vyjadřuje její základní charakterové rysy. V cvičení zvaném sochy se často rozvíjí aktivita tak, že vedoucí hry vyveze hráče tvořící sochu, aby dále rozvinuli postoj, v němž strnuli ve štronzu, pokračovali v nějaké aktivitě a případně s touto aktivitou a postavou dále pracovali. Rozdíl vězí v tom, že v uvedeném cvičení se sochy obvykle rozpohybují podle vnějších znaků

postoje ("gesta") - jestliže hráč strnul v předklonu, začne něco sbírat ze země, jestliže stál s jednou nohou nakročenou, pokračuje chůzí či během atd. Čechov jde do hloubky, hledá podstatu charakteru postavy. V náčrtech zobrazuje gesty a postoji postavu panovačnou, despotickou, s city nenávisti a opovržením; agresivní, fanaticky zanícenou; introvertní, netoužící komunikovat se světem, je v tom spokojená; postavu připoutanou k pozemskému životu, egoistickou a egocentrickou, až agresivní; protestující negativní silou; postavu neschopnou protestovat, citlivou, trpící a sebelítostnou... Psychologické gesto je archetypální, nejde o každodenní způsob chování a jednání, ale o principiální vytváření postavy, a protože je zkratkou, má být velmi jednoduché, aby bylo schopno shrnout složitost postavy do sdělného tvaru.

Kapitola pátá obsahuje dvě cvičení. Pod číslem 16 je popsán postup, kdy je ke gestu přidáno slovo, věta, rozvíjí se v pohybu, cvičení 17 se věnuje vnitřnímu a vnějšímu tempu postav: nosiči v hotelu vynášejí zavazadla hostů, jejich vnější tempo je rychlé, ale vnitřní pomalé, neboť jsou k své činnosti lhostejní, kdežto napětí u hostů je opačné - vnitřní tempo rychlé (jsou netrpěliví), vnější pomalé (čekání).

Ve výkladu se v této kapitole objevuje další pojmový omyl, navíc omyl velmi rozšířený mezi herci. Čechov píše o procesu hledání postavy a klade otázku, zda základem hledání postavy a analýzy role má být analytické myšlení, nebo psychologické gesto: „...V prvním případě (analytické myšlení) si vybíráte dlouhou a pracnou cestu, protože rozum, obecně řečeno, není dost imaginativní, je příliš chladný a abstraktní, než aby mohl vykonávat uměleckou práci. Mohl by snadno oslabit a na dlouhou dobu oddálit vaši schopnost hrát. Možná, že jste sami upozorovali, že čím víc toho o postavě víte, tím je pro vás obtížnější ji zahrát...“ (s. 50) O dvě stránky dál sice poznamenává: „...V žádném případě tím nechci říct, že rozum či intelekt je třeba při přípravě role potlačovat, ale chci vás varovat, abyste se na něj neobraceli příliš často a nekládali do něj své naděje. Zpočátku musí zůstat v pozadí, aby se nevnucoval a neomezoval vaše tvůrčí úsilí...“ (s. 52) Ale i tak tu jde o záměnu pojmů, respektive nepřesnost jejich použití. „Rozum“ tu zřejmě představuje určitý typ myšlení, a to myšlení logické a abstraktní, což nejsou jediné typy myšlenkových procesů. Fakt, že postava je tím obtížnější, čím víc člověk o ní ví, nemá vztah k myšlení jakéhokoli typu, ale poukazuje k tomu, že bývá obtížné postavu naplnit příliš mnoha rysy a skloubit je do jednoho celku. „Psychologické gesto“ není

protikladem myšlení, ale umožňuje (a myšlení je při jeho vzniku klíčové) soustředit se na podstatné rysy podstaty, vytvořit si jakoby jejich ohnisko. Herci bohužel až příliš často podléhají představě, že „rozum“ oslabí a oddálí jejich schopnost hrát, a mnozí se stylizují do polohy „božích prostáček“, aby nebyli nařčeni z nehereckosti. Ve skutečnosti jde vlastně o zablokování se sebe-pozorováním, příliš detailním, až křečovitým uvědomováním si svého projevu, a o konstruování svých reakcí a jednání. Tyto otázky nejsou prozkoumány a posuzují se spíše empiricky, často subjektivně a „dojmologicky“. Ostatně v žádném oboru lidské činnosti nezakládá úspěch jenom samotná inteligence, ale její spojení s tzv. emoční inteligencí, tj. schopností znát svoje city, ovládat je, schopností sebezemotivace a empatie a schopností jednat s lidmi, tedy těmi schopnostmi a funkcemi, které mají vztah i k herectví, z větší části klíčové (viz Daniel Goleman: *Emoční inteligence*).

Dalších šest kapitol (6-11) je věnováno divadelní práci v užším slova smyslu - tvorbě role a představení. Pro toho, kdo vytváří s dětmi či mladými lidmi inscenace, je dobré tyto kapitoly číst pro inspiraci a hlubší pochopení toho, co je a není umělecké, jak při práci postupovat, jak ji chápat. K metodice práce však mnoho nepřispívají.

Závěrečná kapitola 12, nazvaná „Příklady pro improvizaci“, obsahuje deset námětů. Obsahují hodně detailních pokynů a pro uplatnění v práci s dětmi a mládeží by bylo třeba je užívat volně, „převyprávět je“ a oprostit od přílišné popisnosti, tj. ponechat prostor tvořivosti hráčů. Některé náměty se hodí i pro děti, některé jen pro dospívající, a některé asi nenajdou v dramatické výchově své uplatnění vůbec. Několik z nich ale může posloužit i jako námět pro dramatické strukturování.

- Bandité: Odehrává se v opuštěné hospodě, námět obsahuje několik změn atmosféry.

- Operační sál: Celkem běžný námět s důležitým pacientem, ohroženým na životě, realizace vyžaduje dost znalostí o technice operace.

- Cirkusový trojúhelník: V cirkuse dojde k neštěstí, a přitom se odhalí tajný mimomanželský vztah; námět vhodný spíše pro dospělejší či dospělé, kteří jsou schopni se na situaci dívat z různých úhlů.

- Nedělní odpoledne: Rodina čeká nudnou návštěvu, ale přichází právník se sdělením o dědictví, jejich nadšení naruší návštěva, až po jejím odchodu oslavují.

- Na břehu moře: Rybářská vesnice, dva dny trvá bouře, vesničané čekají, zda se rybář vrátí, ale vrací se jich jen část, už zdál-

ky je vidět jednu loď; reakce těch, jímž se rybář vrátil, a těch, kteří se nedočkali.

- Konflikt: Lékař, široko daleko jediný, jeho dítě právě prodělává krizi, když přijde soused a volá ho k vážnému případu - jak se rozhodne?

- Režisérův debut: Nadšení týmu nad zdařenou scénou filmu, producent ale žádá změnu - situace je vážná na profesionální zájmy herců.

- Nesmějte se: Problém starého klauna, který začne pít, když jeho dcera a její manžel, klaunův žák, jsou lepší; příběh vyžaduje pochopení pro stáří.

- Domácí učitel: Student doučuje dívku, která se otci jeví jako andílek, ale k studentovi se chová zlomyslně; zásah otce, který vyřeší obtížný příklad, ale spratek se tím nezmění.

- V pasti: Různorodá skupina turistů v dole, dojde k závalu, reakce a chování jednotlivých osob.

Hyvnar charakterizuje rozdíl mezi Čechovem a jeho učitelem takto: „(...) introvertnost Stanislavského a stálé odvolávání se na vnitřní motivace nahradil Čechov vnořováním se do akce a její atmosféry (...) dovolující herci jednat s intuitivním vyjasňováním svého rozpoložení.“ (Hyvnar: 55) Příliš velký rozdíl tu není, i Stanislavskij v některých pasážích svého díla uvádí vnější vlivy, například kostýmu, na navozování představy a vnitřní motivace mají u něj silnou vazbu na vnější realitu, na druhé straně by v jistém slova smyslu bylo možno za introvertní označit právě Čechovovo psychologické gesto. Důležité ovšem je, že srovnání obou autorů poukazuje na různé úhly pohledu a na variabilitu a bohatství metod směřujících k jednomu cíli: k pravdivému, věrohodnému a sdělnému projevu.

LITERATURA

ČECHOV, Michail

1928 *Put' aktora*; přel. Zoja Oubramová, Hercova cesta (Praha: Panorama, 1990)

1953 *To the Actor*; přel. Zoja Oubramová, *O herecké technice* (Praha: Divadelní ústav-DAMU, 1996)

GOLEMAN, Daniel

1995 *Emotional Intelligence*; přel. M. Bílková, *Emoční inteligence* (Praha: Columbus, 1997)

HYVNAR, Jan

2000 *Herec v moderním divadle* (Praha: Pražská scéna)

MISTRIK, Miloš

2003 *Herecké techniky 20. století* (Bratislava: Veda)

Storytelling aneb „Chytíte si svou sklenici a já vám budu vyprávět...“

Irena Holémá



Dva staří muži žili celý život vedle sebe na svých farmách. Jejich děti již dávno opustily domov, jejich ženy dávno opustily tento svět. Starým mužům zbyly pouze jejich farmy a společné přátelství. Jednou však jako semínko začala mezi nimi klíčit nevraživost, která se časem proměnila ve vzájemnou nenávisť.

Muži začali používat slova jako zbraně a zraňovali se tak silně, jak se mohou zraňovat pouze lidé, kteří se znají tak dlouho. Ošklivě na sebe křičeli, a když se pak vrátili domů, viděli svá ošklivá zraňující slova, jak nad nimi plují jako obláčky. Často si přáli vrátit tato slova zpátky do svého srdce, ale to už nebylo možné, neboť co člověk jednou řekne, už nelze vrátit.

Jeden z mužů jednoho dne zbořil hráz rybníka, který se nacházel nad pozemky obou farmářů, voda naplnila vyschlé koryto potoka a vytvořila tak mezi farmami nepřekročitelnou hranici. Druhý muž seděl doma a zachmuřeně poslouchal šplouchání vody.

Vtom někdo zaklepal na dveře a do místnosti vstoupil neznámý mladík. Požádal starého farmáře o nějakou práci. Farmář ho chtěl nejdříve odmítnout a vykázat z domu, ale pak dostal nápad. „Mladý muži,“ povídá, „měl bych pro vás práci, pojďte se mnou ven.“ Venku za domem mladíkovi ukázal nově vzniklý potok. Řekl mu o svém sporu se sousedem a zadal mu práci. „Tady na hranici mého pozemku, před potokem, postavíte vysoký plot, abych už nikdy v životě neviděl na louky, pole a tvář svého souseda.“ Nechal pak mladého muže pracovat a spokojený sám se sebou se vydal do města.

Když se ale na horizontu otočil, aby zkontroloval jak jde mladíkovi práce od ruky, myslel si v prvním okamžiku, že se mladík snad zbláznil. Rychle se na své cestě

obrátil a pospíchal k domovu, než se ale stihl vrátit, podařilo se mladíkovi postavit místo nepropustného plotu pevný most.

Mezitím se od horního konce rybníka vracel druhý farmář a usmíval se. „Ty starý blázne, ty jsi mě překvapil.“ Volal na svého souseda, neboť si myslel, že právě on požádal mladíka, aby postavil spojovací most.

Oba staří muži se objali a udobřili se. Dojatě pak mladíka prosili, aby s nimi zůstal. Mladý muž však odpověděl: „I jinde mě čeká spousta další práce. Musím postavit ještě mnoho mostů...“

Podobný spojovací most se podařilo vytvořit i mezi námi, účastníky semináře *Drama a storytelling* a americkým lektorem Rivesem Collinsem. Most byl postaven díky citlivosti a srdečnosti lektora, obdivuhodné práci překladatelky Petry Kunčíkové a vnímavosti a snaze seminaristů. Pomyslný most nebyl budován z důvodu, že bychom se ocitli vzájemně v nějaké při, ale bariéry zde samozřejmě byly - jazykové, kulturní, historické, zeměpisné...

Rives Collins je vedoucím katedry divadla na Northwestern University v Evanstonu ve Spojených státech amerických. Je odborníkem na divadlo a drama pro děti, tvořivé drama a storytelling, profesionálním vypravěčem, spolu s Pamelou Cooperovou napsal knihu *The Power of Story: Teaching Through Storytelling* a jeho dvě alba pro děti a rodiče *We All Have Songs*, *We All Have Stories* a *Let 's fill Up The House*, která nahrál s Julií Shannonovou, obdržela cenu Parent 's Choice Award.

Na semináři *Drama a storytelling*, který proběhl v Jičíně od 15. do 21. září 2005 v rámci 11. celostátní dílny dramatické výchovy Dramatická výchova ve škole (pořádalo ho Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU (s podporou z Fondu rozvoje vysokých škol), K-klubem v Jičíně a pražským NIPOS-ARTAMA), jsem se poprvé v „reálu“ setkala s profesionálním vypravěčem příběhů. Jeho různé příběhy - dojemné, vtipné, poučné a všechny velmi krásné - nás provázely veškerou naší prací v seminární dílně.



Každý příběh je vždy spjat s nějakým určitým místem. A právě různým místům, důležitým pro příběhy našeho života, jsme se věnovali v prvním praktickém bloku dramatické dílny.

Ve dvojici byl vždy jeden průvodcem a větou: „Nech se mnou vést“ vyzval svého partnera, aby ho následoval na nějaké konkrétní místo, které si dopředu ve své mysli pro něj připravil. Celá procházka, exkurze, návštěva apod. (podle toho, kam nás náš společník konkrétně pozval) probíhala imaginárně. Vcházeli jsme do imaginárních dveří, procházeli jsme se imaginárními alejemi, navštěvovali imaginární byty atd. Vše trvalo asi deset minut. Těsně před koncem jsme od lektora dostali jemný signál, že nám zbývá jedna minuta, abychom mohli ukázat to, na co rozhodně nechceme zapomenout, co bychom určitě ještě chtěli ukázat. Kdo byl veden, říkal po ukončení imaginární procházky svému průvodci, co se mu vybavovalo za obrazy a pocity, jaký moment byl pro něj nejsilnější.

Při další práci jsme měli možnost vyzkoušet si, jak je pro toho, kdo chce být dobrým vypravěčem příběhů (nebo i hercem), důležité identifikovat se s příběhem někoho jiného, jak je nutné prohlubovat empatii, naučit se pečlivě strukturovat příběh a pozorně naslouchat druhým.

Zpočátku jsme si v oddělených skupinkách vzájemně vyprávěli své příběhy na lektorem zadaný námět (učitel, kolo, voda, setkání se zvířetem, trable z dětství...). Nato se lidé v jednotlivých skupinkách rozhodli, čím příběh je nejpoutavější, a tento příběh se pak po částech pokusili ostatním skupinám převyprávět. Každý se snažil být při vyprávění co nejautentičtější, nejpřesvědčivější a snažil se, aby posluchači za hlavního hrdinu daného příběhu považovali právě jeho.

Téměř bezednou zásobárnou příběhů každého člověka je jeho dětství. Motivací pro další práci s Rivesem byla dětská obrázková kniha, jejíž každá kapitola začínala větou: „Když jsem vyrůstal v horách...“ Pracovali jsme ve dvojicích, kdy jsme si střídavě říkali výjevy z našeho dětství, vždy uvozené kouzelnou formulkou: „Když jsem vyrůstal v...“ Bylo úžasné uvědomit si a připomenout si, kolik dobrodružství, hezkých i smutných chvil v dětství člověk zažije. Naše příběhy jsme pak ve skupinách ztvárňovali technikou živých obrazů a rozvíjeli je do drobných divadelních akcí.

Dalším důležitým zdrojem příběhů je pro nás naše rodina. Společně s Rivesem jsme tvořili naše „rodinné stromy“. Každý měl dostatečný klid a prostor na to, aby si mohl připomenout všechny důležité lidi ze

své rodiny - komu je dcerou/synem, manžulkou/manželem, matkou/otcem...

Inspirací pro naše „rodinné stromy“ byl lektorův rodinný příběh:

Když se Rivesovi narodila dcera, dostala od babiček a od dědečků úžasné dárky. Matčiny rodiče jí darovali nádherný dřevěný dům pro panenky a otcovi rodiče deku, která byla ušita z desítek kousků různých látek. Nebyly to ale obyčejné látky, ale ústřížky z různých oděvů důležitých pro jednotlivé členy rodiny - kousek dědových montérek, kousek babiččiných šatů do tanečních... Protože její otec je vypravěčem příběhů, daroval jí příběhy členů její obrovské rodiny: „Jsi pravnučkou ženy, která přestože měřila jen sto padesát centimetrů, vychovala šest dětí a žila s nimi v horách, jsi pravnučkou muže, který jezdil na velké motorce a měl kovbojský klobouk, jsi vnučkou...“

Další fází práce s příběhy byla práce s textem literárně zpracovaným, a to s bajkami napsanými a ilustrovanými Arnooldem Lobelem, u nás dobře známým autorem příběhů žabáků Kvaka a Žbluňka.

Pracovalo se ve skupinách po čtyřech a každé skupince byla přidělena jedna Lobelova bajka: *Medvěd a vrána*, *Mladý kohout*, *Velbloudí tanec* a *Zlobivý klokan*.

Rives pak každé skupině zadal, aby se držela jasného scénáře:

- Nejdřív přečíst bajku tak, aby zazněly hlasy všech členů skupiny.
- Pak text přečíst znova, tentokrát ale už s výrazem.
- Rozčlenit si text po smyslu na šest částí a vytvořit ilustraci ke každé z nich (v každé ilustraci jsme měli použít pouze jednu barvu).
- Ke každému obrázku doplnit podtitulek.
- Převyprávět bajku svými slovy.
- Převyprávět bajku znovu, ale tentokrát s výrazem.
- A nakonec si každý sám měl připravit bajku tak, aby ji mohl samostatně převyprávět.

Poslední fáze přípravy probíhala tak, že každý z nás měl bajku nahlas vyprávět obrazům na stěnách, židlím, oknům... a měl se snažit hledat co nejpřesvědčivější způsob jak ke svému vyprávění využít slov, ale i gest, pohybu, výrazu. Na tuto fázi práce kladl Rives velký důraz, neboť není možné připravovat si vyprávění příběhu pouze v duchu, ale je nutné připravovat si text nahlas.

Pak již nastala ta pravá chvíle uspořádat „minifestival vypravěčů bajek“. Rives vytvořil skupinky, v nichž každý vypravoval svou, pro posluchače zatím neznámou bajku.

Byli vypravěči věrni původnímu příběhu? Improvizaci je ponechán velký prostor, neexistuje žádná „storytellingová policie“, je ovšem důležité respektovat konec bajky - příběhu, pro jehož vyprávění byl předlohou literární text.

Chtěla bych podtrhnout, že dodržování předem daného metodického postupu práce s textem a jeho následného verbálního zpracování bylo velmi účelné a výrazně se odrazilo v kvalitě konečných výstupů všech vypravěčů.

Žil kdysi jeden lukostřelec. Byl to velmi úspěšný lukostřelec, ale on sám se sebou nebyl nikdy úplně spokojen. Vždy jedna z jeho deseti ran netrefila střed terče. Rozhodl se, že se vypraví do světa a pokusí se nalézt takového učitele lukostřelby, který by ho naučil vystřelit šíp tak, aby vždy zasáhl střed terče.

Putoval dlouho, putoval celým světem. Jednoho dne došel na paseku, kde na všech pařezích a stromcích byly terče a uprostřed každého byl ve středu zapíchnutý šíp. I na všech okolních stromech v lese byly terče a v jejich středech opět šípy. Když lukostřelec pátral v okolí, dozvěděl se od lidí, že tím zázračným střelcem je mladá dívka v chudých šatech. Lukostřelec poprosil dívku, aby ho svému lukostřeleckému umění naučila.

„Dobře“, řekla dívka, „zítra ráno začneme s výukou.“

Druhý den vzala dívka luk a šípy a společně s lukostřelcem se vydali do lesa. Dívka střílela jeden šíp za druhým a tam, kde se šíp zabodl, dívka udělala kolem něho černou barvou terč...“

Pokud jsou příběhy posílány s láskou, lidé si kolem nich vytvoří v srdci terč. Proto mají někdy lidé pocit, že vypravěč mluví právě k jejich srdci a naopak, některé příběhy umožní posluchačům zahlédnout krásu duše vypravěče.

Podnětem pro další práci byla dětská kniha Anthonyho Browne a *Tunel*.

Každá skupina obdržela kopii jedné ilustrace ze zmíněné knihy. Úkolem bylo vymyslet k dané ilustraci příběh, zadána byla pouze věta, kterou měl příběh končit: „Já věděl(a), že přijdeš.“ Postupně byly odkrývány další informace, týkající se hlavních postav příběhu. Šlo o sourozence - bratra a sestru. Z ilustrací bylo zřejmé, že se od sebe svými zájmy a povahami velmi liší a z textu jsme se dověděli, že mají mezi sebou neustálé spory. Na balící papír jsme k schematickým nákresem děvčete a chlapce („postavy na zdi“) přiřazovali předpokládané vlastnosti a povahové rysy. Ve dvojicích jsme si pak určili, kdo bude

bratr a kdo sestra, a improvizovali jsme sourozenecký konflikt (hádky, naschvály, provokování...). A pak už jsme pokračovali ve čtení příběhu:

"(...) maminka, unavená hádkami svých dětí, poslala oba ven.

Děti se potloukaly městem, až došly k tajemnému tunelu, kterého si předtím nikdy nevšimly.

Bratr do tunelu vlezl, ale sestra se bála a čekala.

Bratr se dlouho nevracel. A protože se o něj sestra bála, vlezla do tunelu za ním.

Tunel byl studený, temný a dlouhý. Sestra se strašně bála, ale prolezla celým tunelem.

Na konci tunelu byl strašidelný les. Stromy tam vypadaly jako prapodivná zvířata.

Náhle na pasece uviděla zkamenělého bratra.

'Přišla jsem pozdě...'

Sestra bratra objala - a on pomalu obživil.

'Já věděl, že přijdeš.'

Děti rychle běžely zpátky lesem k tunelu a pak domů.

Maminka byla překvapená, že se nehádají, a oni se na sebe jen spiklenecky usmívaly.

Od té doby měli společné tajemství..."

Odpoledne nás čekalo překvapení. Místo obvyklého setkání v sále, v němž jsme pracovali, jsme se sešli u dveří do sklepení jičínského zámku. V těchto ponurých a nijak nezvelebených prostorách jsme vytvořili „strašidelnou uličku“ - imitovali jsme tak tunel z příběhu. Kdo chtěl, mohl v naprosté tmě projít cestou tvořenou z těl ostatních. Tyto živé stěny tunelu vydávaly různé zvuky a útočily na procházející jako tajemné stěny tunelu a stromy ze strašidelného lesa na sestru z našeho příběhu.

V další dramatické akci pak ti, kteří byli při úvodních improvizacích v rolích bratrů, dostali za úkol najít si v areálu zámeckého nádvoří, schodišť a ochozů místo a tam „zkamenět“ - stejně jako bratr z příběhu. Ostatní v rolích sester se po chvíli vydali své bratry hledat a měli za úkol je vysvobodit - pomocí slova, dotyku...

Když jsme se nakonec společně sešli v zámeckém sále, který byl po dobu dramatické dílny naší učebnou, dostali jsme závěrečný úkol: „Představte si, že je večer. Vy jste děti, chlapci a dívky z našeho příběhu, a chystáte se do postele. Ale ještě předtím si do svého deníčku chcete zapsat, co jste ten den zažili.“ Jenže - všichni jsme museli psát druhou rukou, než kterou obvykle píšeme. Rychlost písemného zaznamenávání se podstatně zpomalila a písmo se nápadně podobalo písmu ma-

Zlobivý klokan

Z Bajek Arnolda Lobela přeložila Petra Kunčíková

Byl jednou jeden malý klokan, který ve škole strašně zlobil. Dával napínáčky učitelce na židli a házel papírové kuličky po třídě. Zapaloval petardy na záchodech a lepidlem polepoval kliky.

„Tvé chování je nepřipustné,“ řekl ředitel školy. „Zajdu za tvými rodiči. Řeknu jim, jaké jsou s tebou problémy.“ Ředitel šel za rodiči malého klokana. Sedl si na křeslo v jejich obývacím pokoji.

„Au!“ vykřikl ředitel. „Máte tu na křesle napínáček.“

„Ano, já vím,“ řekl pan Klokan. „Rád dávám na židle napínáčky.“

Najednou přistála řediteli na nose malá papírová kulička.

„Odpusťte,“ ozvala se paní Klokanová, „mně to nikdy nedá, abych si tyhle věci neodpusťla.“

V tom se ozvala z koupelny obrovská rána.

„Nebojte se,“ ubezpečoval pan Klokan pana ředitele. „To byla jen petarda, milujeme ten zvuk.“

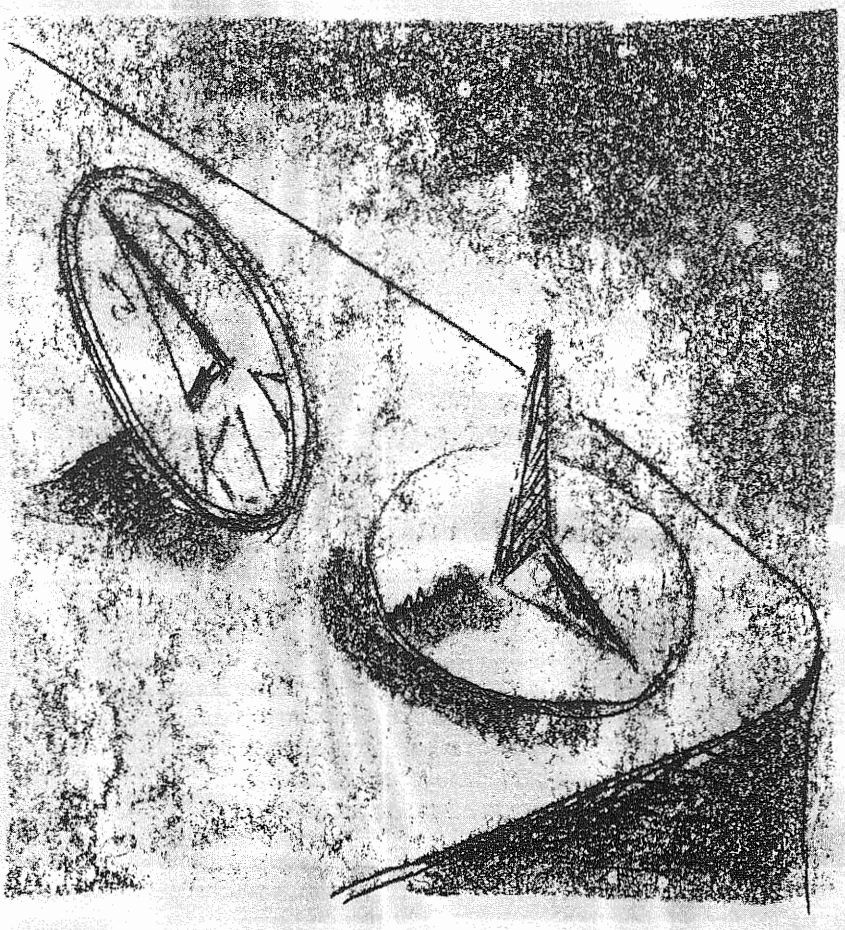
Ředitel se zvedl a spěchal ke dveřím. Ihned se přilepil na kliku. „Zkuste pořádně zatáhnout,“ nabádal ho pan Klokan, „všude na klikách máme lepidlo.“ Řediteli se povedlo odlepit se z kliky. Vyběhl z jejich domu a utíkal pryč.

„Milý člověk,“ prohlásil pan Klokan, „jen je divné, že tak rychle odešel.“

„Určitě měl ještě jiné povinnosti,“ řekla paní Klokanová, „nevadí, dáme se do večere.“

Pan Klokan a paní Klokanová a jejich syn si velmi pochutnávali. Po večeri následoval dezert a pak po sobě všichni začali házet papírovými kuličkami.

Chování dětí odráží způsoby jejich rodičů.



lého dítěte. Když jsme ukončili své zápisky do dětských deníků a někteří z nás úryvky přečetli nahlas, vrátili jsme se k nákresům obou sourozenců a dopisovali další povahové rysy sourozenců, které se odkryly během naší práce s příběhem.

Tento článek píše již s určitým časovým odstupem. Měla jsem tedy možnost si příběh o dvou sourozencích zkusit se svými dětmi, žáky 2. stupně ZŠ. V čem se má lekcce s dětmi lišila od Rivesovy práce s dospělou skupinou v Jičíně?

Během práce s dětmi více mluvíme a pracujeme s tématy týkajícími se konkrétních sourozenců a rodin mých žáků. V dramatických hrách zpracováváme jejich sourozenecké konflikty. Když se v příběhu dostaneme k místu, kdy v knize maminka pošle oba sourozence ven, mluvíme a v improvizacích zpracováváme téma: „Rozzlobil jsem rodiče tak, že jsem jim musel zmizet z očí...“ Jelikož nemám k dispozici zámecké sklepení, děti pracují na přípravě tunelu ve dvou skupinách. Vzniknou dva tunely (ze židlí, látek, vlastních těl...) a každý z druhé skupiny má možnost se zavázanýma očima projít neznámou a tajemnou cestu. Více se zabýváme i příčinou zkamenění bratra, kterou děti ve skupinách ztvárňují. Po ukončení práce, motivované knihou, děti vytvářejí „plakáty“ svých vlastních sourozenců, a pokud je někdo jedináček, vytváří své vlastní povahové spektrum. Při dramatické práci se v tomto momentě dostávám se svými žáky do fáze, kdy se náš vlastní život, naše životní zkušenosti stávají zdrojem námětů a inspirace pro práci v hodinách dramatické výchovy.

V závěru jičínské dramatické dílny s Rivesem Collinsem nám bylo zadáno, abychom si každý z nás připravili příběh, který bychom mohli ostatním převyprávět. Tento náročný úkol nám byl usnadněn profesionálním a citlivým vedením lektora. A i tentokrát jsme od Rivese dostali velmi přehledný a propracovaný systém pokynů a rad, který nám měl usnadnit výběr příběhu a jeho přípravu pro prezentaci před ostatními:

Jak si vybrat příběh

1. Vyberte si takový příběh, který vás osloví. Někdy si nevybírám příběh já, ale on si vybere mě. Humor, napětí, akce, láska, silné obrazy a metafory..., to je to, co mě vždy k příběhům táhlo. Nedá se vždy vyjádřit slovy, proč se cítím s některým příběhem tak spjatý, ale podělím se o ty příběhy, které mě k tomu nutí.
2. Berte v úvahu posluchače - jejich věk a zájmy.
3. Uvažte okolnosti, za jakých budete příběh vyprávět.



4. Možné zdroje příběhů:

- bajky
- pověsti
- tradiční příběhy vašeho společenství
- rodinné příběhy
- ústní lidová tradice
- příběhy, které si pamatujete a jako děti jste je milovali
- příběhy, které přináší všední život

5. Přečtu asi tucet příběhů, z kterých si nakonec vyberu jeden. Jak se říká v divadle: „Devadesát procent režie spočívá v opravování chyb, které jste udělali při castingu“ (Benedetti). Moudrá volba je poloviční úspěch.

Jak si připravit příběh

1. Prozkoumejte místa a lidi, kteří jsou do příběhu zapojeni. Ujistěte se, zda detaily vašeho příběhu jsou přesvědčivé.
2. Naučte se nejprve děj. Ujasněte si sami pro sebe jednotlivé sekvence-události. Uspořádejte si jednotlivé akce. Nebo si vytvořte bodový scénář, stejně jako to dělají filmaři při práci na filmu.
3. „Zhmotněte“ si postavy. Snažte se porozumět jejich pohledu na věc. Představte si, jak vypadají. Pohrávejte si a experimentujte s jejich rytmem, gesty, držení těla, hlasem.
4. Zasad'te svůj příběh do konkrétního místa. Představte si, že jste ilustrátor, který vizualizuje ty nejdůležitější momenty.
5. Naučte se zpaměti počáteční a závěrečné věty. Někdy je také dobré znát zpaměti refrény nebo charakteristické jazykové prvky. Většina vyprávění, ač nazkoušená, není naučená nazpaměť.
6. Zkoušejte si svůj příběh říkat nahlas, v ideálním případě někomu vnímavému.

První pokusy jsou většinou jako čerání bláta na dně rybníka. Každým dalším vyprávěním bude však čistší a čistší. Příběh si přisvojíte až poté, co ho mnohokrát předáte. Zjistil jsem, že když nemáte po ruce lidi, dobrými partnery, kterých se dá v tomto případě využít, mohou být třeba i auta, nádobí, psi a sprchy. Taký zrcadla nebo magnetofonová nahrávka mohou pomoci. Často vyprávím příběh imaginárnímu publiku a někdy si představuji, že tam sedí někdo důležitý.

7. Je důležité zkoušet si nahlas. I když tičné zkoušení taky pomáhá, protože zapojuje jiné části mozku, než které jsou využívány při mluvení.
8. Vybavujte si příběh před spaním a ráno předtím, než vstanete. Nechte na příběhu pracovat své vnitřní já.
9. Představujte si, jak se publikum při vašem vyprávění baví, jak si ho užívá.
10. Musíte vědět, proč svůj příběh vyprávíte.

Každý z nás se samozřejmě trápil tím, zda jeho příběh bude poutavý, zábavný, přesvědčivý a jestli jako vypravěč příběhů bude dostatečně suverénní a autentický. Ale i práce na závěrečném „festivalu vypravěčů“ byla důkladně rozfázována, a tak nám Rives pomohl zvládnout i tento náročný úkol: Nejdříve jsme vytvořili malé skupinky. Každá skupinka vypravěčů a zároveň posluchačů si našla svůj prostor a všichni postupně vyprávěli ostatním své příběhy. Nikdo jim jejich vyprávění nepřerušoval. Teprve po skončení příběhu druzí sdělovali vypravěči obrazy, které je napadají, co se jim vybavilo, co je nejsilněji zasáhlo. Pak nastala ta chvíle, kdy měl být za-

hájen zmíněný festival, kdy už vypravěč není v bezpečí malé skupinky lidí, ale musí se pokusit zaujmout a obohatit celou velkou skupinu posluchačů. Ale i k této fázi práce nám Rives poskytl užitečné a přehledně uspořádané instrukce a pokyny:

Jak si připravit vyprávění

1. Najděte si „svůj vlastní hlas“ jako vypravěč. Existuje tolik správných způsobů, jak vyprávět příběh, kolik existuje příběhů.
2. Nejdůležitější je vztah. Posluchač musí cítit, že příběh je vyprávěn jen pro něj/ni. Storytelling je lidová umělecká forma, při níž je důležité navázat kontakt očima a srdcem.
3. Buďte přítomni spolu s posluchači tady a teď. Otevřete se všemu, co činí vyprávění jedinečným. Nebojte se učinit z každého vyprávění událost. Je v pořádku, když příběh bude při každém vašem vyprávění trochu jiný.
4. Vyvolávejte si obrazy! Vypravěč musí sám vidět to, co chce přenést na posluchače. Musíte vidět obrazy a lidi, které popisujete. Podněcujte posluchače, aby aktivizovali všech svých pět smyslů. Pamatujte na to, že příběhy vznikají vždy spoluprací vypravěče a posluchače.
5. Využívejte při vyprávění co nejvíc svůj hlas. Hrajte si s ním, abyste se vyvarovali nežádoucím schémátům. Pracujte s barvou, rytmem, výškou, hlasem, dynamikou, silou. Když vytváříte postavu, dejte si záležet na přesvědčivém, citově zabarveném podání.
6. Vyprávějte celým tělem. Používejte ruce, aby vaši posluchači viděli to, co vidíte vy. Nechte svůj obličej vyjadřovat pocity jednotlivých postav. Vyhněte se zbytečným manýrám, ale používejte nohy, vlasy, oči a vše, abyste příběh oživil.
7. Využívejte ticha a pauz, které dají vašim posluchačům možnost věci vstřebat a představovat si je. Pamatujte, že dobré příběhy se nedají uspěchat.
8. Dejte vyniknout zvláštním rysům vašeho příběhu, ale dělejte to decentně a vkusně.
9. Začínajte a končete elegantně. Začátky a konce si zaslouží zvláštní přípravu. Začátek pomáhá posluchačům, aby se uvolnili a cítili se dobře, konec vše uzavírá.
10. Vezměte trému do hry - přijměte ji jako něco, co vám může dodat energii a soustředění. Dovolte sami sobě, abyste si vyprávění opravdu užili.

Byl jednou jeden starý muž a ten měl tři syny. A protože nebylo nic jiného, co by jim mohl odkázat než starý dům, rozhodl se, že

Velbloudí tanec

Z Bajek Arnolda Lobela přeložila Petra Kunčíková

Velbloudice se toužila stát baletkou.

„Mým jediným přáním je naplnit každý pohyb ladností a krásou,“ řekla velbloudice. Pořád dokola trénovala své piruety, releve a arabesky. Opakovala svých pět základních pozic stokrát za den. Cvičila pilně dlouhé měsíce za horkého pouštního slunce. Navzdory všem puchýřům a bolavému, unavenému tělu nikdy nepomyslela na to, že by přestala trénovat.

Nakonec si velbloudice řekla: „Teď už jsem tanečnice.“ Oznámila své taneční vystoupení svým velbloudím kamarádům a kritikům. Když své taneční vystoupení skončila, hluboce se uklonila. Nikdo nezatleskal.

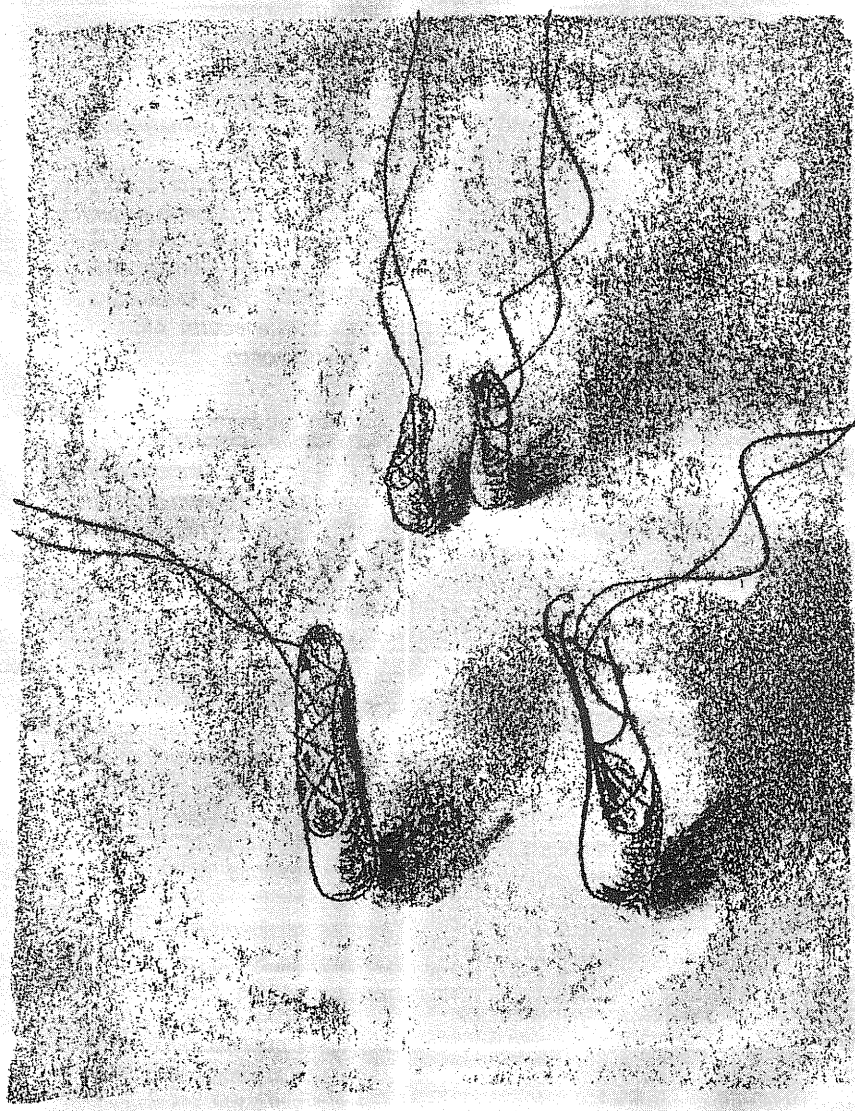
„Jako kritik a mluvčí této skupiny musím ti upřímně říct,“ ozval se jeden z diváků, že jsi nemotorná a hrbatá. Jsi vyboulená a baňatá. Jsi jako my, obyčejný velbloud. Nejsi a nikdy nebudeš baletkou.“

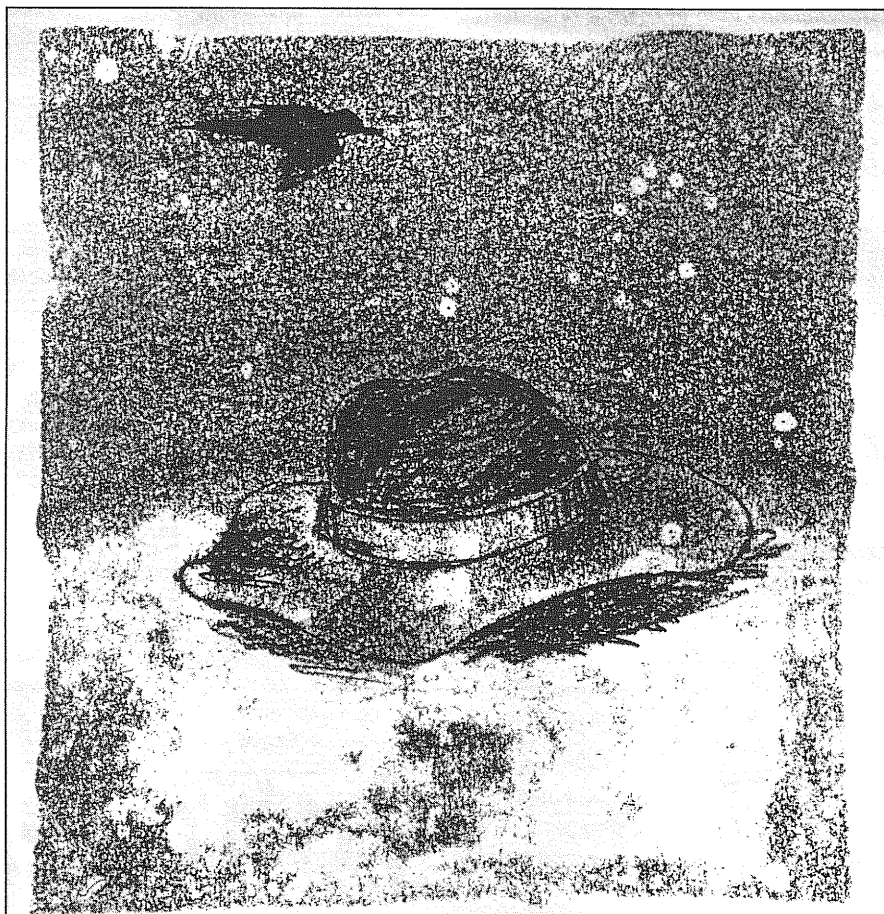
S chichotáním a smíchem se publikum rozešlo.

„Strašně se mýlí!“ prohlásila velbloudice. „Pilně jsem trénovala. Není pochyb, že jsem skvělá tanečnice. Budu tančit a tančit jen pro sebe.“

Jak řekla, tak udělala. Žila tak mnoho let spokojená.

Ti, co si sami dokáží dělat radost, naleznou uspokojení.





Medvěd a vrána

Z Bajek Arnolda Lobela přeložila Petra Kunčíková

Medvěd se vydal na cestu do města. Oblékl si svou nejlepší vestičku a kabát. Nasadil si buřinku a obul nablýskané boty.

„Jak skvěle vypadám,“ pochvaloval si sám sebe. „Určitě udělám dobrý dojem na lidi ve městě. Moje šaty odpovídají nejnovější módě.“

„Promiň mi, že tě poslouchám,“ ozvala se vrána, která seděla na stromě. „Ale musím s tebou nesouhlasit. Tvoje šaty nejsou hitem poslední módy. Právě jsem přiletěla z města. Můžu ti říct úplně přesně, co se ve městě nosí.“

„Řekni mi to, řekni,“ naléhal medvěd, „musím mít ten nejvhodnější oděv.“

„Letos,“ řekla vrána, „nenosí muži klobouky. Všichni mají na hlavách pánve. Nenosí vesty a kabáty. Zahaňují se do prostěradel. Nenosí boty. Dávají si na nohy papírové sáčky.“

„Pane bože,“ vykřikl medvěd, „můj oděv je absolutně nevhodný.“

Medvěd pospíchal domů. Vysvlékl si kabát a vestu a klobouk a boty. Na hlavu si dal pánev. Zabalil se do prostěradla. Na nohy si dal obrovské papírové sáčky a vydal se do města.

Když medvěd dorazil na hlavní třídu, lidé se chichotali, posmívali se mu a ukazovali si na něj prstem.

„Takový směšný medvěd!“ říkali si.

Zahanbený medvěd rychle utíkal domů. Po cestě znovu potkal vránu.

„Vráno, ty jsi mi neřekla pravdu,“ křičel medvěd.

„Mnoho jsem ti toho napovídala,“ odvětila vrána a vzlétla, „ale nikdy jsem ti neřekla, že mluvím pravdu!“

Přestože už vrána letěla hodně vysoko, medvěd stále slyšel její skřehotavý smích.

Když někdo něco moc chce, uvěří leccemu.

případne tomu ze synů, kterému se podaří všechny prostory domu zaplnit.

Nejstarší syn, se rozhodl, že dům zaplní něčím obrovským. Dovedl tedy do domu krávu. V domě sice nebylo k hnutí, ale otec ho i s dobytčetem se zlou z domu vykázal.

Prostřední syn, poučen nezdarem svého staršího bratra, se rozhodl, že se pokusí dům zaplnit ne jednou obrovskou věcí, ale spoustou věcí malých. Rozpáral všechny peřiny a naplnil dům peřím. Peří bylo skoro všude, ale otec nebyl opět spokojen.

Nejmłodší syn si s úkolem hlavu moc nelámá. Pozval si spoustu svých přátel a muzikanty a uspořádal velkolepý večírek. Smích, slova a zpěv naplnily celý dům bezezbytku. A nejmłodší syn tak získal otčův dům.

Nic nenaplní prostor tak jako zpěv, smích a příběhy.

Motivování tímto vyprávěním jsme pak my v posledních dnech semináře naplnili svými příběhy prostory Porotního sálu jičínského zámku, ve kterém se dramatická dílna „storytellingu“ konala.

Po šesti lidech jsme se zapisovali do pořádku vypravěčů. Postupně vypravěči předstupovali před své posluchače a dělili se s nimi o své příběhy.

Po ukončení vyprávění obdržel každý od všech posluchačů lístečky a na nich vzkazy a popsané obrazy, které se jim při jeho příběhu vybavovaly. Když všech šest vypravěčů završilo své příběhy, sedli si na židle proti posluchačům a lektorovi. Rives měl pro každého povzbudivé a velmi pozitivní reakce a připomínky. V tomto vstupu vždy zdůraznil klady daného příběhu a způsobu jeho podání, trefnými slovy přesně reagoval. Začínající vypravěč neměl nikdy pocit, že byl málo úspěšný. Lektor navíc dokázal na jednotlivých vypravěčských výstupech naučit všechny zúčastněné spoustu nového a užitečného o správném způsobu „storytellingu“.

A tady jsou některé z Rivesových poznámek o „storytellingu“, kterými naše vystoupení komentoval:

- Vypravěč - na rozdíl od herce - má možnost se uprostřed svého vyprávění rozesmát.
- Výhodou storytellingu je, že máme možnost se v příběhu kdykoliv vrátit.
- Každý vypravěč si musí pro své vyprávění najít vhodné místo.
- Vypravěč může klást posluchačům otázky - storytelling je především dialog.
- Při vyprávění lze využít hudbu, která je obzvlášť vhodná k otevření příběhu.
- Vypravěč může manipulovat s časem, může ho zpomalovat, ale i urychlovat, může i skákat v čase.

- Vyprávění může být doplněno zvuky, „parajazykem“.
- Posluchači mohou být vyzváni, aby zavřeli oči.
- Při vyprávění můžeme využívat rekvizity.
- Materiálem ke storytellingu může být i adaptace literárních látek.
- Vyprávění může využívat koláže nebo rámcování.
- Při vyprávění je důležitý rytmus.
- Vyprávění musí být přesvědčivé; můžeme mluvit z pohledu dítěte, ale neimitujeme je.
- Vyprávěč příběhu nás může vzít kamkoli, třeba i na druhý konec světa.
- Důležitá je *vnitřní pravda* - smích a pláč jsou v příbězích bratrem a sestrou.

Své dojmy z jičínské dílny storytellingu uzavírám poslední ze sérií rad a postřehů, o něž se s námi Rives Collins podělil:

Storytelling - jeho význam a hodnoty

1. Předkládá posluchači hodnotnou literaturu.
2. Seznamuje s různými kulturami z celého světa. Propojuje svět.
3. Pracuje s postavami, s nimiž se posluchač může identifikovat.
4. Vytváří specifickou vazbu mezi vyprávěčem a posluchačem.
5. Pomáhá posluchači lépe chápat život, nabízet mu hodnoty a podněty. Každý se rád učí, ale nikdo nechce být poučován.
6. Podněcuje chuť k práci s literaturou a zájem o čtení.
7. Obohacuje a rozšiřuje slovní zásobu. Slovní zásoba je rozvíjena v kontextu.
8. Zvyšuje schopnost naslouchat a chápat.
9. Podněcuje tvořivé psaní a jiné tvořivé činnosti.

10. Nabízí posluchači cenné informace a poznání.
11. Zvyšuje posluchačovu schopnost komunikovat slovem i jinými způsoby.
12. Zapojuje posluchače do myšlenkových a emocionálních procesů, a posluchač se tak učí používat obě mozkové hemisféry.
13. Podporuje schopnost předvídání, analýzy a syntézy.
14. Podněcuje posluchačovu představivost... díky tisícům obrazů, které posluchači zprostředkovává.
15. A v neposlední řadě: Je to skvělá zábava.

Momentky z jičínské dílny zachytil Rives Collins

Dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením

Hana Šimonová

Dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením vychází ze stejných zásad jako práce v dramatické výchově s dětmi bez postižení. Avšak stejně jako má svá specifika práce se skupinou nějakým způsobem vyhraněnou (např. se skupinou dětí předškolního věku, romskou skupinou, skupinou dospělých apod.), stejně tak má svoje zvláštnosti práce se skupinou dětí s tělesným postižením.

Dramatická výchova může díky svým možnostem pomoci při motivaci v jednotlivých výchovách či terapiích a stát se tak pojítkem, které přináší do činnosti smysl jak pro pedagoga, tak pro dítě. I z tohoto důvodu mohou být některé dramatické metody neocenitelným prostředkem při práci s dětmi s tělesným postiže-

ním. Přinášejí dítěti nové podněty a tím působí na jeho celkový duševní i fyzický rozvoj, podněcují aktivitu a vytvářejí příjemnou tvůrčí atmosféru.

VÝCHODISKA A PODMÍNKY

Psychologická východiska

Psychický vývoj dítěte s tělesným postižením má stejné zákonitosti jako vývoj dítěte bez postižení. Charakter vývoje psychiky se mění pouze v případě, že je poškozena centrální nervová soustava dítěte. Ovšem každé tělesné postižení zna-

mená zvláštní životní situaci, která komplikuje vývoj. Pokud okolí dítěti vytváří co nejvhodnější podmínky adekvátním přístupem a potřebnou stimulací, může se dítě vyvíjet dobře a zdravě. Avšak v nepříznivých podmínkách může i lehčí postižení zasáhnout osobnost člověka tak, že mohou nastat problémy s jeho zapojováním do společnosti a s fungováním v ní.

Polovina tělesně postižených se podle výzkumů vyvíjí dobře a zařazuje se do společnosti bez větších problémů (Matějček 1974: 5). Ale přitom mezi lidmi s tělesným postižením nacházíme více labilních jedinců (bázlivých, odtahitých, nevraživých, lhostivých, s nezdravě nízkým nebo vysokým sebevědomím apod.), jedinců, kteří se více zabývají sami sebou. Z uvedeného

vyplývá, že děti s tělesným postižením vyžadují zvláštní přístup, vedení a porozumění.

Tělesné postižení může způsobovat nedostatek podnětů, který má za následek vývojové opožďování v oblasti znalostí a dovedností, ale i v oblasti předpokladů pro jejich nabývání. K tomu přistupuje navíc citové strádání dětí umístěných v ústavech a při dlouhodobých pobytech v nemocnici. Negativní vliv mají i traumatizující zážitky ze střídání prostředí rodiny a citově nedostačujícího prostředí nemocnice. V současnosti je tento negativní vliv zmírňován nebo odstraňován možností pobytu matky v nemocnici s dítětem.

Pokud jde o postižení získané, stává se primárním problémem přizpůsobení se náhle změněné životní situaci. Získané postižení narušuje vybudovaný postoj k sobě samému, sebehodnocení, sebeúctu. Psychický stav jedince může zhoršovat, zvláště v dospělosti, vnucená závislost. Někteří jednotlivci se adaptují dobře, u některých se však mohou objevovat různé emoční obtíže. Lze říci, že u nezralejší osobnosti můžeme očekávat problematictější reakci na získané tělesné postižení (Matějček 1974: 35). Toto horší vyrovnávání se s defektem se může projevit např. jako popření postižení, infantilismus a neúměrná závislost na pečujících osobách a institucích, zahořklost vůči rehabilitačnímu procesu apod.

Děti s tělesným postižením trpí často nedostatkem podnětů, vzniká u nich podnětová deprivace, která psychický vývoj negativně ovlivňuje. Vliv může mít také frustrace pramenící z opakovaného neuspokojování sociálních potřeb postiženého dítěte, např. neuspokojení potřeby sociálního kontaktu s okolím, neuspokojování potřeby citového vztahu s vrstevníky, problémy s uplatněním ve skupině apod.

Rozsah postižení a rozsah ovlivnění psychického vývoje a povahových změn nejsou přímo úměrné. Vyrovnávání se s postižením závisí i na typu nervové soustavy jednotlivce, která se však také může měnit pod vlivem vnějších podmínek. Velký vliv na psychiku jedince s tělesným postižením má rozsah odchylky tělesného vzhledu, který může působit pocit méněcennosti. Na to mají samozřejmě vliv i normy a postoje společnosti a prostředí, ve kterém se postižený pohybuje, především rodinné prostředí.

U dítěte s postižením se mohou vyskytovat různé odlišnosti v psychické a citové oblasti. Tyto zvláštnosti mohou být způsobeny nevhodným přístupem vychovatelů (nezájem matky, neadekvátní strach a obavy rodičů o dítě, dítě je stále středem

pozornosti, všichni mu ustupují), podnětovou a citovou deprivací v útlém období (sociální izolace, nedostatek kontaktů nebo naopak neustálý pobyt ve skupině vrstevníků při ústavní péči). Mohou pramenit také z negativních sociálních zkušeností při hospitalizacích, operacích, odloučení od rodiny, při rehabilitačních cvičeních (bolestivá cvičení), častá zdravotní vyšetření a návštěvy poradny. Vyrovnávání se s postižením může být těmito odchylkami komplikováno.

Vilma Hudáčková (2002) uvádí následující časté psychické a citové odlišnosti a zvláštnosti dítěte s TP:

- nadměrná citová závislost dítěte na matce nebo na jiných lidech v jeho okolí, v případě internátu na vychovatelích, konkrétním vychovateli, jiných dospělých osobách,
- dítě se prosazuje, citově vydírá.
- nekriticky hodnotí vlastní činnost.
- zvýšený strach z neznámých lidí, nedůvěra,
- vědomí vlastní odlišnosti (záleží na mentální úrovni dítěte).
- dítě může být nepřiměřeně pasivní nebo hyperaktivní.

Tělesné postižení ovlivňuje jedince primárně postižením motoriky a v různé míře také změnou tělesného vzhledu. Sekundární postižení ovlivňuje rozvoj poznávacích schopností, možnosti získávání podnětů a zkušeností (a tedy rozvíjení daných dispozic), závislosti na okolí a prostředí a následně celý psychický vývoj dítěte. Postižené dítě má odlišné a často omezené sociální zkušenosti, musí se vyrovnávat se svým postižením, nejvýrazněji v období dospívání.

Psychika člověka je ovlivňována několika důležitými faktory, které souvisle v průběhu života působí na psychický vývoj jedince. Především je to biologická podmíněnost, která hraje zásadní roli zvláště u postižení centrální nervové soustavy. Dalším důležitým faktorem je genetická výbava jedince. Svou roli má také tělesný vzhled, neboť hraje významnou roli v sociálních interakcích. Mimořádný význam má sociální faktor, především fungování rodiny, podnětnost rodinného prostředí. Velký vliv má také vlastní aktivita jedince, která přispívá k sebeuvědomění jedince a sebehodnocení.

Postižení působí dlouhodobě jako zatěžující vliv, zvyšuje stres jednotlivce, působí komplikace v každodenním životě, je příčinou řady problémů a frustrací. Člověk s postižením se musí denně srovnávat s náročnou životní situací (Matějček 1974: 45), jakou postižení je. Způsoby, kterými se jedinec s postižením vyrovná

vá, vyplývají z jeho povahy a sociálního prostředí a zpětně mají vliv na rozvoj psychických vlastností člověka.

Techniky pro řešení náročných životních situací mohou být pasivní nebo aktivní. Některé techniky se mohou používat současně a někdy není možné rozlišit, zda se jedná o techniku pasivní, či aktivní. Techniky řešení náročné životní situace se mohou stát opravdovou kompenzací postižení nebo mohou pomoci jedinci vyrovnat se se svým postižením. Na druhou stranu jejich používání může působit problémy v sociální interakci, může izolovat člověka od společnosti, být pouze krátkodobým řešením situace a uzavírat další možnosti vyrovnávání se s postižením.

Rodina a její vliv na dítě s postižením

Na psychický vývoj dítěte s postižením má samozřejmě podstatný vliv rodina. V kladném i záporném směru. Rodina může stav dítěte dokonce i komplikovat neadekvátním přístupem např. během vyrovnávání se s postižením nebo i později. Přijetí dítěte s postižením rodinou je velice důležité, neboť postižené děti mají přirozeně vyšší potřebu intimního kontaktu a citového uspokojení (Langmeier-Krejčířová 1998: 98).

Postižení dítěte může být pro rodiče nepřijatelnou a traumatizující skutečností. Postižené dítě vnáší do rodiny napětí, je zátěží. Rodina se musí s touto zátěží vyrovnat a pokročit tak od počátečního šoku a popření k přijetí pozměněné rodičovské role.

Jiná je situace u postižených rodičů, kteří se mohou na postižení dítěte připravovat nebo mají s postižením vlastní zkušenosti.

Rodiče se postupně vyrovnávají s postižením získáváním informací, chápáním charakteru postižení dítěte a ujasňováním možností rozvoje dítěte. Vyrovnávání může komplikovat emocionální reakce rodičů. Skutečnost postižení dítěte může nastartovat obranné reakce rodičů, což může být např. hledání viníka vzniklé situace, nadměrná rehabilitace dítěte, opuštění dítěte, vlastní odchod z rodiny nebo trvající popírání situace. Další únikovou obrannou strategií rodičů může být únik do fantazie, rezignace nebo uzavírání se v izolaci rodinného prostředí.

Pro úspěšné vyrovnání se se vzniklou situací je mnohdy potřeba odborná pomoc. Vždy záleží na dosavadních normách rodičů, jejich povaze a zkušenostech.

Většina rodičů během postupné akceptace skutečnosti získává realistický postoj a přijímá dítě s jeho postižením. Některí rodiče si však k dítěti vytvářejí neadekvátní postoje, např. hyperprotektivní, nekritický, který se stává pro dítě omezujícím, neboť brání jeho celkovému rozvoji. Naopak někteří rodiče kladou na dítě nepřiměřené nároky a neberou zřetel na jeho reálné možnosti.

Z. Matějček (1974: 43) rozděluje nevhodné výchovné přístupy rodičů k dětem s postižením následovně:

- Příliš úzkostná výchova: Tento výchovný přístup je častý u dětí s postižením, které provázejí záchvaty. Rodiče na dítěti lpí, přehnaně dbají o to, aby si neublížilo a ochraňují ho. Tím mu brání v různých činnostech, které by dělat mohlo, omezují jeho iniciativu i jeho sociální rozvoj.

- Rozmazlující výchova: Rodiče na dítěti lpí a nekriticky jej zbožňují. Neadekvátně oceňují každý pokrok. Snaží se dítěti jeho postižení „vynahradiť“. Mají tendenci udržet si dítě pro sebe vytvářením citové závislosti. Tím brání sociálnímu osamostatňování dítěte, nedodávají mu pocit jistoty a sebe-důvěry. Rodiče se podřizují jeho náladám a přáním a následně ztrácejí autoritu.

- Protekční výchova: Rodiče se snaží, aby dítě dosáhlo všech důležitých hodnot, avšak bez ohledu na způsob jejich získávání. Rodiče pracují za dítě, zařizují mu různé výhody, vyžadují pro dítě zvláštní ohledy. Tím brzdi dospívání dítěte, jeho osamostatňování a budí nedůvěru k dítěti v jeho okolí.

- Zavrhující výchova: Tento výchovný přístup se objevuje spíše ve skrytých formách. Dítě v rodičích vzbuzuje pocit neštěstí a zklamání. Rodiče dítě trestají a omezují ho, jako by mohlo za své postižení, vyžadují ústavní péči i v případech, kdy není nutná.

Tyto přístupy jsou následkem nevyrovnanosti rodičů s postižením dítěte. Dítě na takovou péči reaguje podle své povahy a temperamentu. S těmito dětmi se v rehabilitačním či vzdělávacím procesu hůře spolupracuje, neboť jsou zaměstnány obrannými reakcemi na nepřiměřený tlak okolí. Mohou být nejisté, hledat uspokojení svých psychických potřeb ve fantazii, v dětské skupině, v nekontrolovaných činnostech.

Úloha vychovatele je aktivně pomáhat postiženému dítěti, rozvíjet jeho zachované schopnosti a vyrovnávat nedostatky způsobené postižením. Rodina by měla být podporována odborníky, kteří jsou schopni poskytnout informace o postižení, možnostech rozvoje a systematické a vhodné péči o dítě.

Rodiče postižených dětí mají sklon ke srovnávání vývoje svých dětí s vývojem dětí bez postižení. To může negativně ovlivňovat chování rodičů a vést na jedné straně k rezignaci nebo na straně druhé k nadměrné a nevhodné stimulaci dítěte. Rodičům postižených dětí pomáhá v tomto případě možnost srovnání s jinými postiženými dětmi na stejné úrovni.

Ústavní péče

Protože moje zkušenosti vycházejí z práce v dramatickém kroužku v internátě žáků základní školy Jedličkova ústavu, považuji za důležité zabývat se podrobněji prostředím internátu a působením na dítě.

Již bylo zmíněno, jaké nároky klade na dítě zařazení do internátní školy. Dítě s postižením bývá někdy do internátní školy zařazeno, poněvadž jeho postižení vyžaduje zvláštní péči a vnější podmínky (architektonická bezbariérovost, dostupnost lékařských specialistů, speciální pedagogické vedení), které rodina není schopna zajistit v místě bydliště.

Některé děti s tělesným postižením jsou na ústavní péči odkázány již od velmi útlého věku z důvodů zdravotních komplikací, nepřijetí dítěte rodinou nebo neschopnosti rodiny postarat se o postižené dítě.

Četné studie dokázaly, že dlouhodobá ústavní výchova má negativní vliv na vývoj dítěte a hodnotily lépe pobyt v rodinách (vlastních či pěstounských) i méně podnětných (Langmeier-Matějček 1974: 78). Ústavní výchova může mít pro nedostatek podnětů dostupných pro dítě negativní vliv na psychický i fyzický vývoj dítěte, může docházet k nedostatkům v sociální oblasti i ve vývoji řeči.

Ústavní děti mohou být pasivnější, bez iniciativy a mohou úzkostně nebo předrážděně reagovat na změny navykého režimu. Dítě žijící v ústavu má menší možnost přirozeného soužití s lidmi, je odděleno od skutečného života, nemá své místo v okruhu blízkých osob. Prostředí ústavu je umělé a je velmi těžké v něm docílit spontánnosti a přirozenosti sociálního kontaktu, které fungují v rodině. Nejlepší ústavní podmínky poskytují dětské domovy rodinného typu s malým počtem dětí.

Děti zařazené do internátních škol mohou někdy projevovat příznaky působení negativního vlivu ústavní výchovy. Záleží samozřejmě na psychické zralosti dítěte, jeho odolnosti psychické i fyzické, na osobnostních vlastnostech a na konkrétním přístupu vedení ústavu a vychovatelů.

Svou roli hraje také četnost návštěv rodiny, kontakt během doby odloučení od rodiny (nepřiměřený telefonický kontakt s rodiči může v dítěti vyvolávat stesk nebo lítost dalších dětí) a průběh a povaha návštěv v rodině.

Život v internátě je řízen vnějšími pravidly a obvykle omezuje možnost volného kontaktu s dalšími dětmi a určuje náplň volného času daleko více než život v rodině. Je důležité, aby měly děti dost času, o jehož náplni si mohou rozhodnout samy, dostatek času na relaxaci, která je u dětí s postižením obzvláště důležitá.

PRINCIPY A ZÁSADY PRÁCE S DĚTMI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM Z HLEDISKA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Speciální pedagogika se zabývá jedinci s postižením, způsoby, jak k nim přistupovat a jak nejlépe pomáhat k rozvoji co nejvyspělejší, harmonické a vyrovnané osobnosti v podmínkách postižení. Usiluje o použití vhodných zásad, pravidel a metod, aby se všechny schopnosti dítěte s postižením mohly co nejlépe rozvíjet a dítě se mohlo co nejvíce zapojit do společnosti. Aby došlo k naplnění tohoto cíle, spolupracují na výchově a vzdělávání postižených různé obory a jejich pracovníci - lékaři, učitelé, terapeuti ve všech institucích, kterými dítě prochází. Místem prvotní výchovy a pokládáním základů osobnosti je však samozřejmě rodina (Matějček 1974: 7).

Péče o člověka s postižením je rehabilitačním procesem, tedy procesem, ve kterém je usilováno a navrácení ztracených schopností nebo jejich kompenzací. V ideálním případě zajišťuje rehabilitační proces práce multidisciplinárního týmu. Všechny osoby pracující v tomto týmu jsou na stejné úrovni - lékař, fyzioterapeut, logoped, učitel, vychovatel, ergoterapeut, psychoterapeut, muzikoterapeut... Komunikací a spoluprací týmu zajišťuje koordinátor.

Rehabilitační péče se řídí zásadami komprehensivní rehabilitace. Všechny složky rehabilitace se propojují a prolínají se. Rehabilitace má tyto složky: léčebná rehabilitace, pracovní rehabilitace, pedagogicko-výchovná rehabilitace a sociální rehabilitace. Přičemž dramatická výchova se může přímo podílet na pedagogicko-výchovné a sociální rehabilitaci. Prvky a některé techniky dramatické výchovy však

mohou působit i při léčebné a pracovní rehabilitaci u dětí, kde je zejména potřebná motivace jednotlivých kroků, nácviků a cvičení.

Aby se dítě mohlo úspěšně rozvíjet, potřebuje podněty z vnějšího okolí. Z tohoto vnějšího okolí přicházejí nové stimuly, které dítě vnímá, poznává je, seznamuje se s nimi, reaguje na ně, učí se, zapisuje do paměti vjemy, které získalo. Dostatek podnětů zajišťuje charakteristický vývoj dítěte. Tělesné postižení omezuje přísun podnětů postiženého dítěte a to je důvodem, proč se vývoj dítěte opoždí, není charakteristický danému věku, dítě má méně zkušeností než jeho vrstevníci bez postižení.

Dramatická výchova může být jedinečným prostředkem práce s dětmi s tělesným postižením, protože umožňuje dítěti získávání nezprostředkované zkušenosti prozkoumáváním mezilidských vztahů a dějů přesahující reálnou situaci, ve které se dítě právě nachází (Machková 1998: 32). Dítě si vytváří představy a pojmy na základě přímého vnímání, které zde zajišťuje rollová hra, jednání v dramatické situaci, budování příběhu v rámci dramatu, vytváření a inscenování dramatických situací.

Dramatická výchova ve svých technikách a metodách může propojovat užité pohybové výchovy (vycházející z fyzioterapie), mluvní výchovy (vycházející z logopedické péče), okrajově psychoterapie, případně hudební a výtvarné výchovy.

Ve výchově a vzdělávání dětí s tělesným postižením se prosazují Kábeleho zásady (Kábele 1970: 26), které tento autor formuloval k dosažení současného uspokojivého rozvoje pohybu a řeči (zvláště u dětí s dětskou mozkovou obrnou). Tyto zásady mohou být pomůckou i při práci v dramatické výchově s dětmi s TP. Jde o zásadu vývojovosti, reflexnosti, rytmizace, komplexnosti, kolektivnosti a přiměřenosti.

Zásada vývojovosti zde znamená, že dítě není nuceno k fyzickým a řečovým projevům, na jejichž vývojovou úroveň se ještě nedostalo. Jde vždy o úroveň odpovídající funkčnímu, nikoliv kalendářnímu věku. Tato zásada předpokládá, že učitel (vedoucí, lektor) je seznámen se stavem dítěte, s jeho možnostmi v oblastech, kterých se ve své práci dotýká. Z těchto znalostí vychází a přizpůsobuje tak své požadavky na dítě i volbu aktivit, technik a metod. Vyvaruje se tak možnosti, že by dítě bylo vystaveno nepřiměřenému tlaku, pocitu zklamání a frustrace. Učitel napomáhá dítěti umožněním přijetí vhodné role, zvolením vhodné rekvizity.

Lze využít vhodnou spolupráci s asistentem.

Zásada reflexnosti předpokládá, že učitel dbá na to, aby dítě bylo v takové poloze, která zajišťuje uvolnění dítěte, jeho schopnost koncentrace a aktivitu. U dětí s TP tato zásada předpokládá změnu poloh během vyučovací jednotky (hodiny, semináře, schůzky kroužku, programu) tak, aby se dítě cítilo pohodlně a bylo schopné aktivity. Dlouhé setrvávání v jedné poloze nebo nevhodná poloha dítěte mohou navodit fyzickou strnulost, způsobit křeč. Dítě se soustředí na nepříjemné pocity, není schopné vnímat instrukce, nevěnuje pozornost aktivitám, nemůže spolupracovat a vnímat ostatní. Pohodlná a aktivní poloha (dle možnosti) je základním předpokladem úspěšné práce dítěte. Spoluprací s fyzioterapeutem může mít zaujímání některých poloh a pohybových vzorů blahodárný vliv na rozvoj mobility dítěte.

Zásada rytmizace vychází z pozitivního vlivu rytmu na rozvoj řeči a pohybu. Motivace pohybu říkankami, zpěvem, hudbou usnadňuje plynulost rozvoje. Rytmus pohyb motivuje, usnadňuje jeho zvládnutí, překlenuje nesnadné fáze pohybu. Použití hudby uvolňuje tělové a duševní napětí, vytváří příjemnou atmosféru. Prostřednictvím rytmu může dítě dosáhnout lepšího vnímání svého těla i snadnější souhry se skupinou. U dětí s těžším postižením je možné využití vytukávání přímo na tělo (do dlaní, na ramena), také na židli, na vozík, na kterém dítěte sedí, vnímání rytmu dlaněmi položenými na reproduktor.

Zásada komplexnosti předpokládá multisenzoriální působení na dítě. Je tedy působeno zároveň na více smyslů. Dítěti jsou předkládány podněty sluchové, zrakové, kinestetické (polohové) a motorické (pohybové). Snažíme se zajistit současně co nejvíce podnětů působících za jedním účelem. Zde je vynikajícím příkladem přístup učitele v roli nebo učitele s loutkou či rekvizitou. Dítě vnímá zároveň hlas učitele (role umožňuje učiteli pracovat s hlasem různými způsoby), jeho zjev (možné využití kostýmu nebo jeho náznaku určujícího roli učitele), jeho pohyb (role umožňuje stylizaci nebo typizaci pohybu) a práci s rekvizitou (rekvizita může být jasným znakem, který umožňuje dítěti pochopení instrukcí nebo situace, vstupování do role a usnadnění jednání v roli a v situaci). Dítě s postižením potřebuje delší dobu na vnímání podnětů. To usnadňuje volba výraznějších podnětů.

Zásada kolektivnosti vyžaduje, aby se s dítětem pracovalo ve skupině, tedy ne

jako v logopedické praxi. Pokud je dítě samo jen s učitelem, asistentem nebo tím, kdo s ním cvičení provádí, dříve se unaví, ztrácí pozornost a trpělivost. Aktivity ve skupině přinášejí více podnětů, které jsou různorodější. Dítě reflektuje své hledisko i reakce, je v kontaktu s vrstevníky.

Tuto zásadu dramatická výchova naplňuje beze zbytku, neboť ta práci ve skupině předpokládá a umožňuje kvalitní spolupráci a napojení členů skupiny. Aktivity dramatické výchovy, uskutečňující se vzájemným jednáním členů skupiny (Machková 1998: 32) získává schopnost více se skupině přizpůsobit, dodržovat pravidla skupiny, sledovat druhé a reagovat na ně. Vzájemné jednání umožňuje dítěti překonat vlastní osobní zkušenost a chápání a podívat se na věci z hlediska jiných osob, vcítit se do situace druhého, pochopit jeho způsob myšlení, prožívání a řešení problémů, konfrontovat svůj přístup s přístupem druhého. Dítě má možnost seberealizace prostřednictvím dosahování cílů skupiny. Získává možnost prožívání partnerského vztahu nejen s vrstevníky, ale i s učitelem.

Dítě by mělo mít možnost pozorování druhých a postupného zapojoování se do aktivní činnosti. Dítě je v rámci skupinových činností dramatické výchovy schopno delší aktivity, zvláště když se střídají činnosti vyžadující větší soustředění a činnosti umožňující oddych, uvolnění a katarzi. Dítě je tak schopno pracovat efektivněji a lépe hospodařit s vlastní energií. Aktivita ostatních členů skupiny motivuje dítě k vlastní aktivitě, podporuje ji a vytváří tvůrčí atmosféru.

Zásada přiměřenosti a individuálního přístupu se uplatňuje ve všech předchozích zásadách. Učitel nutně přihlíží k individuálním možnostem a schopnostem dítěte při aktivitách ve skupině. Tato zásada je u dětí s TP zdůrazněna ještě více než u dětí bez postižení, neboť individuální zvláštnosti dítěte s postižením jsou mnohem větší než u dětí bez postižení. Dítě s postižením má jiné vědomosti, dovednosti a návyky. Z rozdílů ve zdravotním stavu a pohybových možnostech zákonitě vyplývá rozdílné pracovní zatížení, intenzita aktivity, délka soustředění, pozornosti. Předpokládá se, že učitel se zajímá o zdravotní stav žáků, přihlíží k němu. Stav a rozpoložení dítěte s postižením je kolísavý. Dítě je labilnější, unavitelnější, je mnohem více ovlivňováno momentálním zdravotním stavem, prostředím, počasím. Změněnými vnějšími i vnitřními podmínkami se snižuje úroveň koncentrace a pozornost dítěte.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DĚTI S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Dramatická výchova má potenciál podílet se významně na rozvoji dítěte s tělesným postižením, neboť cílem dramatické výchovy je osobnostní, sociální a estetický rozvoj jedince (Machková 1998: 51). Konkretizace cíle závisí na dané skupině (jde-li o skupinu školní, mimoškolní, dlouhodobě pracující, nebo jednorázový projekt), na složení dané skupiny, na věku členů skupiny, na homogenitě skupiny, na zkušenosti s dramatickou výchovou.

Považujeme za důležité zdůraznit hodnotu dramatické výchovy v rozvíjení základních poznávacích procesů, neboť tyto mohou být sekundárně narušeny tělesným postižením. Rozvoj poznávacích procesů jako citění, vnímání, paměť, pozornost, představitivost, myšlení a řeč se uskutečňuje v podmínkách tělesného postižení jinak než u jedince bez postižení. Obvykle bývá jejich vývoj zbrzděn nepříznivými fyziologickými podmínkami, opožděn vývojem charakteristickým pro daný věk a v některých případech velmi omezen.

Rozmanitá činnost, kterou dramatická výchova nabízí, se podílí na rozvoji pocitů zapojením do aktivizujících činností, ve kterých působí rozmanité podněty s různou intenzitou. U mladších dětí je vhodné na rozvoji těchto procesů pracovat především zařazováním příjemných podnětů. Nepříjemné podněty však mohou provokovat otevírání problémů, jejich reflexi a řešení v bezpečném prostředí hry v roli a dramatické situace.

Některé druhy tělesného postižení mohou mít za následek sekundární postižení receptorů - zrakového, sluchového, hmatového (např. u dětské mozkové obrny). Rozvoji vnímání je proto věnován dostatečný prostor, a to především přizpůsobením intenzity podnětů, vhodnou volbou předmětů, kterých se dítě dotýká nebo s nimi manipuluje. To se týká také volby hudby, zvuků, obrázků (voleny podle úrovně dítěte např. jednoduché obrázky s jednobarevným pozadím). Dítě s postižením potřebuje delší čas na vnímání podnětů.

Dítě s postižením je obvykle schopné udržet pozornost po kratší dobu, délka je individuální. Je třeba hlídat úroveň pozornosti ve skupině, strhnout pozornost změnami v prostředí, pohybem učitele, změnami pomocí vstupování do rolí určenými znaky kostýmu, rekvizitami, změnou vyjadřování.

Paměť závisí na tělesném a mentálním stavu dítěte, počtu opakování toho, co chceme, aby si dítě zapamatovalo. Dramatická výchova nabízí možnosti pomoci snazšímu zapamatování si skrze citové prožívání, zainteresování do událostí, příběhu, posloupnosti. Přirozeně se zde zdůrazňuje zásada názornosti a motivace každé činnosti.

Myšlení spojené s praktickou činností u tělesně postižených může být omezeno nedostatkem podnětů, narušením motorického vývoje, vznikem omezení motorické činnosti. Dramatická výchova zajišťuje přísun podnětů.

Dalším krokem je rozvíjení schopnosti kritického myšlení. Zahrnuje přístup k problému a jeho nahlížení z různých hledisek, jeho posouzení, nalézání možností různých řešení problému a výběr nejvhodnějšího řešení pro danou situaci. Rolová hra poskytuje odstup, který dává možnost různých hledisek, poskytuje svobodu a nezávislost. Prostředí hry nabízí bezpečí, neboť neznají nebezpečné důsledky jednání.

Pro uspokojivé naplňování cílů dramatické výchovy a dobré fungování skupiny je důležité, aby byl navázán přátelský vztah mezi učitelem a tělesně postiženým dítětem, aby skupina mohla fungovat v atmosféře důvěry a porozumění. Jednání učitele je laskavé a trpělivé, avšak neměly by vznikat nezdavé závislosti mezi dětmi a učitelem. Učitel by se neměl nechat využívat a citově manipulovat.

Práce ve skupině vyžaduje spolupráci, které se dítě při skupinových aktivitách učí, formuje se jeho vztah k okolí. Dítě sdílí prostor, čas a činnost s druhými, usiluje o souhru. V demokraticky vedené skupině zakouší a buduje partnerství s druhými dětmi, s asistenty i učitelem. Dítě má možnost objevit svoje přednosti, které uplatňuje v dramatických aktivitách. Dítě získává zkušenost s vytvářením společenství vzájemným dáváním a přijímáním, je akceptováno jako člen skupiny, je potřebné pro druhé a zároveň je obohacováno přínosem ostatních. Je obohacováno vytvářením společného díla, a zároveň na sebe bere odpovědnost jako jeden z členů tvůrčí skupiny.

Dramatická výchova přináší možnost poznání druhých, porozumění jim a pochopení jejich pocitů, myšlení. Tuto možnost nabízí hra v roli, kdy dítě vstupuje do role druhého člověka, zkouší si jeho postoj, úhel pohledu, prozkoumává jiné hledisko, než je jeho vlastní.

Dalším z cílů je rozvoj komunikativních dovedností, kdy se dítě učí vyjádřit své myšlenky, pocity a postoje tak, aby byly srozumitelné pro ostatní. Zároveň se učí

naslouchat druhým - přijímat jejich názory, porozumět jejich sdělením, motivaci a cílům.

Řeč se formuje v závislosti na motorické úrovni jedince. Některé druhy tělesného postižení jsou provázeny narušením vývoje řeči, např. anartrie (úplná neschopnost artikulace, dítě vydává neartikulované zvuky) nebo dysartrie (narušení artikulace jako celku). Obsahová úroveň řeči závisí na mentální úrovni dítěte.

V této oblasti učitel volí cíle podle individuálních možností a úrovně dítěte s postižením. Je samozřejmé, že se tyto cíle mohou velmi lišit, neboť dítěti může být daným postižením zcela znemožněno dosáhnout úrovně jedince bez postižení. Důvodem může být změněný svalový tonus, omezení mimiky, možností některých pohybů a jejich rozsahu, rychlosti a plynulosti nebo naopak mimovolní a spastické pohyby, porucha koordinace. Postiženým dětem může být odepřena osobní zkušenost s použitím některých způsobů komunikace, nemusí proto některým signálům, lidem bez postižení přirozeně čitelným, rozumět. Cílem může tedy být porozumění některým neverbálním sdělením, vyjadřováním postojů mimikou, proxemikou, postojem, pohybem v prostoru.

Důležitá je spolupráce učitele s logopedem a fyzioterapeutem, neboť práce v dramatické výchově má velký potenciál dítě pozitivně ovlivňovat v rozvoji komunikačních dovedností. Jednak důrazem na verbální i neverbální komunikaci, a také správnými postupy při zařazování konkrétních cvičení.

Ve verbální oblasti je to zvládnutí plynulosti řeči, obohacování a přiměřenost slovní zásoby, schopnost formulovat myšlenky, zvládnutí artikulace a ortoepie, správná práce s dechem a hlasem. V neverbální oblasti je to obličejová a tělová mimika, gestikulace, proxemika a výraz postojem, koordinace pohybu, pohyb s ohledem na druhé, zvládnutí prostorové orientace a představitivosti.

Záleží na učiteli a skupině, jak důležité budou cíle v této oblasti a vhodnost práce na využití verbálních i neverbálních prostředků. Speciální trénink komunikačních dovedností bude jistě vyžadovat příprava představení, kdy je zvládnutí jevištní řeči a pohybu, rytmu a temporytmu jednotlivých částí i celku jednou z podmínek srozumitelnosti sdělení pro diváka.

Dovolujeme si zdůraznit důležitost pohybových cvičení a pohybu vůbec pro děti s tělesným postižením, neboť mají přechod do psychické oblasti. Motorika ovlivňuje psychiku a psychika motoriku. Pohybová aktivita zabezpečuje a zvyšuje

u dítěte kvalitu jeho vývoje v oblasti sociální, psychické, tělesné a motorické. Pohyb vychází z biologických a sociálních potřeb dítěte.

Základní podmínkou práce učitele je znalost pohybových schopností dítěte a navázání na kinezioterapeutické postupy a techniky. Pohybová náročnost by měla být přiměřená stavu každého dítěte. Dramatická výchova se v této oblasti může podílet na rozvoji pohybu dítěte, a to na rozvoji jemné i hrubé motoriky, které jsou nedělitelným celkem. Jemná motorika zahrnuje pohyb ramen, rukou, prstů. Především se může procvičovat manipulační schopnost při práci s předmětem a rekvizitou. Možnost manipulace s předměty rozvíjí nejen motoriku, ale také s vnímáním a citlivostí dítěte. Dítě manipulací vnímá a uvědomuje si prostorové vztahy (umísťování předmětů a osob v modelovém i reálném prostoru, na obrázku). Napodobováním pozice nebo pohybu, manipulací s loutkou si lépe uvědomuje a vnímá vlastní tělo.

Ale také kresebný, písemný projev může být jednou z technik hodin dramatické výchovy, např. ve školním (procesuálním) dramatu. Hrubá motorika, tedy motorika celého těla (lezení, otáčení, sedění, stoj, chůze) je rozvíjena jako jeden ze základních dramatických prostředků, stejně jako motorika artikulačních orgánů, mimiky.

Při dramatických hrách a aktivitách je přirozeně motivován rozvoj součinnosti zrak-pohyb, sluch-pohyb, chuť-pohyb, čich-pohyb, hmat-pohyb. Rozvíjí se koordinace a vytváří pohybové návyky koordinovaných pohybů: ruka-ruka, ruka-noha, noha-noha.

Na druhé straně dává použití dramatických činností rozvíjejícím cvičením cíl, motivaci, smysl, čin je zábavnými. Dramatická výchova přivádí dítě k zájmu o pohyb, podněcuje pohybem aktivitu dítěte, přináší radost ze zvládnutého pohybu. Zdrojem pohybové aktivity je motiv, který udržuje dítě v aktivitě, která vznikla a udává její směr. Pro dítě již není důležitý pohyb, ale uspokojení vlastních potřeb a radost z pohybu.

Dítě může během aktivit využívat poloaktivní pohyb. Tedy pohyb, který dítě vykonává zčásti pasivně za podpory učitele nebo asistenta, což mu umožňuje zvládnout pohybové vzorce a sestavy pohybů, které překračují jeho možnosti. K užití poloaktivního pohybu by však mělo být dítě, aktivita učitele nebo asistenta by neměla nahrazovat aktivitu dítěte.

Během činnosti je pozorně sledována úroveň aktivity dítěte a její kolísání. Při zčervenání, ztrátě zájmu, nepozornosti

a jiných projevech únavy by měl učitel reagovat zmírněním pohybové aktivity nebo její změnou.

Dramatická výchova rozvíjí obrazotvornost a tvořivost, a to ve vztahu nejen k umění, ale i ve vztahu k lidem, činnosti a životu. Dotýká se flexibility jedince, jeho otevřenosti vůči novým přístupům a postupům tak, že člověk je schopen překonávat zaběhlé a vžitě mechanismy, neupadá do rutiny a stereotypů. Obrazotvornost a tvořivost také umožňují empatii a toleranci v mezilidských vztazích (Machková 1998: 56).

Dítě se emocionálně rozvíjí, neboť získává zkušenost s různými emocemi. Má možnost zdravého uvolňování emocí v rollové hře a pod kontrolou učitele, který hru řídí. Skupina dává jednotlivci zpětnou vazbu reakcí na emoce jak v rolích, tak v diskusi po vystoupení z rolí.

Skrze dramatickou aktivitu dítě dochází k sebepoznání, získává pozitivní sebepojetí. Zpětnovazebné reakce umožňují nabývání sebekontroly. Zdravé sebevědomí, osobní jistota vychází z uvědomování si vlastní hodnoty pro druhé, pro skupinu, pro společnou práci skupiny. Zároveň si jedinec uvědomuje svá omezení. Dochází k jejich akceptování se snahou o jeho překonání. Přijetí tělesného postižení vede k plnému využití a rozvoji možností. V případě neakceptování podléhá jedinec pasivitě a ztrácí schopnost se přizpůsobovat změnám životních podmínek. Záleží na přístupu okolí dítěte, nemělo by být nepřiměřeně ochraňováno, ani přetěžováno.

Dramatická výchova usiluje o odbourávání negativního sebepozorování, protože dítě má v demokratické skupině možnost vyjádřit se, zažít v rollové hře postavení, situaci, která je mu v životě odírána.

Dítě má možnost uvědomit si přílišné sebeprosazování, egocentrismus, jejich působení na druhé a na skupinu a následně se dítě učí respektu a ohledům k druhým.

Svémi prostředky působí dramatická výchova na estetický rozvoj, vnímání a porozumění umění a kultuře. Dítě získává osobní zkušenost s principy a fungováním dramatu prostřednictvím jednání v roli, nastolování a řešení konfliktu, dramatické situace a dialogu, dramatického děje. Setkává se s hrou a improvizací. Pokud skupina pracuje na uzavřeném celku, zkoumá zásady dramatické výstavby. Při přípravě představení má dítě možnost si uvědomit podmínku souhry všech složek, pracuje s hereckou charakterizací postav, buduje vývoj postavy, vnímá organizaci prostoru, kterou řeší scénografie, práci se světlem, líčením a kostýmy.

Nahlédnutím do fungování všech složek divadla dochází k porozumění a stává se vnímavým a chápavým divákem.

Při zapojování hudby, výtvarného umění a technik, literatury do aktivit dramatické výchovy dochází k rozvoji hudebních, výtvarných, literárních schopností. Dítě se stává také citlivým posluchačem a čtenářem. Rozvíjí se hudebnost dítěte, zdokonalují se sluchové vjemy, zvyšuje pozornost. Hudba uvolňuje svalové napětí, zmírňuje psychomotorický neklid, aktivizuje dítě k pohybu. Umělecké aktivity spojené s volbou přiměřených technik rozvíjí spontánní tvořivost, přináší radost z dramatického, hudebního či výtvarného projevu.

Cíle

Dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením má stejné obecné cíle jako dramatická výchova s dětmi bez postižení. Rozdíly se objevují v akcentování cílů, v důrazu na dílčí cíle, upřednostňování jednotlivých cílů, v jejich struktuře.

Stanovení cílů dlouhodobých i krátkodobých vždy závisí na potřebách a úrovni konkrétní skupiny a jejích členů. Při vytýčování cílů je důležitá míra zkušeností členů skupiny, věk dětí a úroveň jejich zralosti. Určující je též, zda se jde o skupinu školní či mimoškolní. U školní skupiny bude práce zaměřena primárně spíše na získávání a osvojování znalostí a dovedností souvisejících s vyučovacími procesy, i když při používání metod a technik dramatické výchovy jsou rozvíjeny zároveň i další oblasti, ačkoliv jejich rozvoj není prvořadým záměrem. V mimoškolní činnosti, na kterou se zaměříme, vystupuje do popředí cíl osobnostně sociálního rozvoje každého dítěte ve skupině.

Poněvadž skupina dětí s postižením bývá zpravidla velmi různorodá, co se týká úrovně vývoje a možností jednotlivých dětí, je vhodné, aby učitel stanovoval cíle nejen pro celou skupinu, ale i pro jednotlivé děti. Cíle vytýčuje tak, aby došlo k maximálnímu možnému rozvoji v rámci postižení dítěte a k překonávání postižení. Např. u dítěte, které má větší dispozice k verbálnímu vyjadřování a má zájem věnovat se uměleckému přednesu, bude jistě stanoven rozdílný cíl v oblasti komunikačních dovedností než u dítěte s těžkým postižením mluvidel, a tedy omezenou vyjadřovací schopností.

E. Machková uvádí následující rozdělení cílů (Machková 1998: 51-55): sociální rozvoj, rozvoj komunikativních dovedností, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, roz-

voj schopnosti kritického myšlení, emocionální rozvoj, rozvoj sebepoznání, sebekontroly a pozitivního sebepojetí a estetický rozvoj. My se těmito cíli budeme zabývat především ve vztahu k jejich uplatňování a akcentování v dramaticko-výchovné práci s dětmi s tělesným postižením. Jednotlivé cíle spolu souvisejí a v praxi dochází vždy k naplňování více cílů najednou. Výjimkou jsou průpravná cvičení zaměřená na jednu oblast.

Sociální rozvoj

Cíl sociálního rozvoje stojí v popředí i při dramatickových pracích s dětmi s tělesným postižením. Jde nejen o spolupráci dané skupiny, ale především o schopnost vnímat druhé lidi, vcítovat se do jejich postojů, nahlížet problémy a situace jejich očima. Rolová hra a hra v situacích umožňují vstoupit na místo druhého člověka a přistupovat k problémům z jeho osobního východiska. Úroveň schopnosti empatie tělesně postiženého dítěte je zvláště v mladším věku zásadně určována vztahem rodičů k dítěti. V důsledku neadekvátního chování rodičů může být dítě velmi zaměřené na sebe, může očekávat, že se vše bude „točit“ kolem něj, vše bude podle jeho přání bez ohledu na pocity a názory druhých lidí. Dítě se může uzavírat do sebe, soustředit se výhradně na svoje pocity, což je pro něj způsob obrany jako reakce na nevhodné chování rodičů. Prvotním cílem se tedy může stát opouštění obranných reakcí dítěte bránících nebo problematizujících zapojení se do skupiny a vnímání druhých vůbec. Z toho vyplývá, jakou důležitost má vytvoření atmosféry přátelství, porozumění a vzájemného přijímání se ve skupině dětí s postižením. Pocity jistoty a úspěšnosti v počátcích práce se stává východiskem dosahování dalších vytyčovaných cílů.

Dítě v ústavní péči může být vyděšeno a stresováno náročným prostředím řízeného kolektivního soužití, nemusí se na toto prostředí dobře adaptovat. Skupiny dětí v ústavech fungují nejen podle pravidel vnějších, ale významná jsou i pravidla vnitřní, která jsou často určována požadavky nejprůbojnějších dětí, nikoliv principy spolupráce, respektu a tolerance. V tomto se skupiny postižených dětí neliší od skupin dětí bez postižení.

Děti, které jsou zařazeny do internátní školy nebo jsou v ústavní péči, tráví téměř všechny svůj čas v přítomnosti dalších dětí. Je proto důležité, aby měly příležitost učit se spoluzodpovědnosti za fungování skupiny a vědomí důležitosti a přínosu každého člena kolektivu. Cílené aktivity

mohou vést k snadnějšímu řešení problémů vznikajících ve vrstevnických i jiných skupinách, v komunikaci s dospělými, s cizími lidmi.

Děti se učí spolupracovat a reagovat na sebe, což je pro postižené velmi důležité také proto, že velká část postižených je závislá alespoň částečně na pomoci druhých.

Dětem s postižením může nabídnout skupina dramatické výchovy adekvátní postoj a reflexi vlastního jednání, kterých se mu např. v rodině nemusí dostávat. Postižené dítě může být izolováno od běžného světa, ten v něm může budit zvědavost, ale zároveň strach. Reálnou možností zkoušet se do tohoto světa „podívat“ a prozkoumat některé situace v bezpečném prostředí hry může být dramatická výchova jedinečnou příležitostí poznávání okolního světa a získávání životních zkušeností.

Vstupování do rolí umožňuje setkávání s různými postavami, typy a charaktery lidí a jejich různými názory a postoji, učí se je znát, reagovat na ně, tolerovat je. Seznamuje se také s různými společenskými normami, postoji a hodnotami, zabývá se jejich nutností a opodstatněností. Dítě si zkouší skrze různé konkrétní role potažmo role sociální, které mu mohou být odprávné z důvodu omezení postižením.

Rozvoj komunikačních dovedností

Některé typy postižení omezují rozvoj komunikačních dovedností. Jde např. o postižení mluvidel, které znemožňuje přesnou artikulaci. Ale i postižení svalového tonu komunikaci problematizuje. V této oblasti cílů platí ještě více důležitost stanovování a naplňování individuálních cílů. S přihlédnutím k možnostem konkrétních dětí je třeba najít způsob jak pracovat, aby některé děti nebyly přetěžovány nepřiměřenými úkoly, a jiné děti stagnovaly v rozvoji této oblasti z důvodu volby pro ně nepodnětných cvičení. Cílem u některých dětí s postižením pravděpodobně nebude nácvik jevištní řeči, ale dítě se může učit citlivému vnímání verbálních i neverbálních projevů komunikace (s přesahem do psychologie), hledat cesty kompenzace vlastního postižení v této oblasti, rozvíjet zachované možnosti. Zdůrazňuje se aktivita dítěte, nutnost utváření si vlastních názorů, vyjadřování se k řešeným problémům, možnost ovlivnění jejich řešení, důležitost sdělení vlastního přínosu a kritické zvažování nejvhodnějšího řešení problému.

Dechová a hlasová cvičení směřující k nácviku správné řeči mohou vést k uvolňování svalového i psychického napětí,

lepší koordinaci. Postižení by nemělo vést k rezignaci na rozvoj komunikačních projevů, ale naopak ke snaze rozvinout přesnost a jasnost vyjadřování vlastních myšlenek, pocitů a postojů nejen pro strážce technické, ale i po stránce obsahové.

Totéž platí pro vyjadřování se pohybem, postavení těla, postavení v prostoru a rozvoji pohybových možností. Motivace pohybu může přenášet soustředění dítěte z koncentrace na správnou techniku a plynulost pohybu, která může být pro dítě velmi náročná, na význam a obsah pohybového vyjadřování, které fyzický úkon nese. Skupina dramatické výchovy může být pro dítě s postižením také jediným prostředím, ve kterém má možnost pracovat na rozvoji pohybových dovedností v propojení s fantazií, emocemi a city. Je proto důležité umožnit dětem rozvoj pohybu v tomto směru a nerezignovat na něj z důvodu někdy značného pohybového omezení dětí.

Práce se skupinou mladších dětí nebo dětí s menšími zkušenostmi či dětí s těžším fyzickým postižením se bude zpočátku pravděpodobně více zaměřovat na rozvoj psychomotoriky dětí. Východiskem dlouhodobého cíle rozvoje psychomotoriky je skutečnost vzájemného ovlivňování psychiky a motoriky. Cílem může být vědomé vnímání smyslových podnětů, schopnost jejich rozlišování a spojování se získanými zkušenostmi. Důležitá je zkušenost a zážitek napětí a uvolnění, rytmizace, dotykové zkušenosti, pohybu a relaxace. Stejně důležitým může být u dítěte s těžším postižením rozvoj senzomotoriky. Důležité je opět, že se smyslové vjemy propojují se zkušenostmi dítěte. Cvičení smyslu podporuje samostatnost dítěte. Rozvíjení psychomotoriky a senzomotoriky pomáhá rozšiřovat vnímání, obohacuje myšlení, upevňuje paměť, koncentruje pozornost, rozvíjí city, podporuje tvořivost atd.

S rozvojem řeči a pohybu souvisí i rozvoj rytmu a temporytmu, který je také důležitým vyjadřovacím prostředkem. Již byla zmíněna důležitost a pozitivní vliv rytmizace a použití rytmu při práci s tělesně postiženými. Rytmizace činností je jednou ze zásad práce v dramatické výchově. U dětí s postižením rytmus pomáhá k překonávání nesnadno proveditelných pohybů, motivuje pohyb i další nejen pohybové aktivity.

Vnímání a citlivost i k různým způsobům komunikace v různých situacích, které dramatická výchova ve svých aktivitách nabízí, vede ke schopnosti používat těchto nástrojů i v jiných kontextech, než je hodina dramatické výchovy.

Práce na rozvoji verbálního vyjadřování může dítě nasměrovat např. k tvůrčímu psaní, pokud tento způsob vyjadřování dítěti umožňuje jasnější a plynulejší sdělování (např. psaní na PC) než ústní projev. Další cestou může být zapojení např. výtvarných aktivit do dramatické výchovy, skrze něž může dojít k odkrývání možností komunikace jinými způsoby, a mohou se tedy stát zdrojem kompenzace poškozené nebo nedostačující úrovně jemné motoriky nebo verbálního projevu.

Rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti

Rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti postiženého dítěte může být omezen z důvodu menšího množství podnětů a zkušeností získávaných již od narození. V dramatické výchově se rozvoj v této oblasti může stát velmi důležitým, neboť dětem s tělesným postižením může být odepřeno používat praktickým způsobem fantazii v jiných oblastech. Dítě dostává svobodu rozvíjet vlastní nápady, což v běžném životě není pro postižené dítě možné v takové míře jako pro dítě bez postižení, zvláště pokud je v ústavní péči, kde o svém programu může rozhodovat jen v malé míře. Tvořivost se vztahuje též k tvořivému užívání osvojeného, podporuje schopnost adaptace, která pak pomáhá překonávat změny moderního života, jejichž zvládnutí může být pro člověka s postižením velmi náročné.

Rozvoj schopnosti kritického myšlení

Kritické myšlení předpokládá a zpětně podporuje aktivitu dítěte. Aktivizace dítěte je podmínkou rozvoje kritického myšlení a následného chování a jednání v rolích a situacích. Odstup, který nabízí role, umožňuje jiný než vlastní pohled na situaci a řešení problému, hledání objektivního náhledu na věc. Přijetí role však také angažuje dítě pro řešení problému při zachování bezpečného prostředí hry. Dítě se učí vytvářet si kontext, což je velmi důležité pro uchování získávaných znalostí. U dětí s postižením často kontext může chybět z důvodu nedostatečných životních zkušeností a jejich propojování. Kritické myšlení rozbíjí pasivitu a dítě se učí projevoval svůj názor na předkládaná fakta a informace, třídit je a vytvářet si již zmíněný kontext.

Děti s tělesným postižením bývají často nevhodnou výchovou vedeny k přijímání všech okolností. Tento tlak může jako obranu v dětech vyvolávat pasivitu nebo odpor vůči zásahům zvnějška, který ovšem nemusí být znakem promyšlenosti situace.

Kritické myšlení a jeho rozvíjení vede ke schopnosti obhájit svůj názor, svůj postoj, svoje místo ve společnosti, v práci. Lidé s postižením musí někdy i v dospělosti bojovat o své místo a prostor, který bývá lidem bez postižení přiznáván samozřejmě.

Emocionální rozvoj

Děti s postižením bývají často velmi emocionální a mají problémy se zvládnutím emocí, bývají emocionálně labilní. Na jedné straně některé děti projevují své emoce nepřiměřeně, stavějí je na odiv, snaží se jimi strhnout na sebe pozornost. Na straně druhé se často uzavírají do sebe, do svého světa a skrývají emocionální a citové prožívání před druhými. Místo přirozených reakcí nastupují reakce obranné jako řešení náročné situace. Odpoutávání se od obranných reakcí a dávání průchodu přirozených reakcí na vznikající situace je základním východiskem dalšího rozvoje v emocionální oblasti. Důvodem emocionální nevyrovnanosti může být nízké sebevědomí, obavy z přijímání projevů okolí, které mohou pramenit z nevhodného působení vychovatelů od útlého věku, kdy na projevy dítěte rodiče nebo další lidé z okolí reagovali neadekvátně, protože nebyli vyrovnaní s postižením dítěte nebo nedokázali z rozdílných projevů postiženého dítěte vyčíst jeho emoce, a tedy i vhodně zareagovat. Emocionální projevy dítěte mohly být potlačovány nebo se jim nedostávalo přiměřené reakce (nebylo na ně reagováno nebo naopak se staly pro dítě způsobem a prostředkem, jak strhnout pozornost vychovatelů).

Dramatická hra může nabídnout vhodnou možnost, jak emoce projevit a uvolnit, a zároveň hledat způsoby emocionálního vybití s ohledem na druhé. Rolová hra a hraní v situacích se mohou stát prostředkem, jak odhodit nebo alespoň postupně opouštět obranné reakce a zkoušet emoce projevovat. To, že se tak děje v prostředí hry, která nabízí odstup od osobního pohledu, umožňuje dítěti zkoušet pocit uvolnění, kdy nemusí držet své emoce „na uzdě“ a v sobě a zkusit si i takové emocionální reakce, které by mohly mít v běžné sociální interakci na vztahy negativní vliv. Díky reakci a reflexi skupiny i učitele si může dítě uvědomit nepřiměřenost vlastního emocionálního chování a najít lepší řešení pro průchod těchto pocitů. Reflexe skupiny a i sebereflexe jsou v této oblasti velmi důležité a rovněž mohou přinášet pochopení pro chování a emocionální projevy druhých, a tak napomáhat v sociálním rozvoji zvláště v prohlubování schopnosti empatie.

Rozvoj sebepoznání a sebekontroly, pozitivního sebepojetí

Lidé s postižením často zápasí s nízkým sebevědomím, které pramení z jejich postižení. Dramatická výchova může nabídnout dítěti možnosti poznávání svých pozitivních vlastností, uvědomování si schopností a dovedností. Na druhé straně někteří postižení jedinci trpí sebevědomím příliš vysokým, nekriticky hodnotí své výkony a chybí jim reálný pohled na jejich situaci. Tyto výkyvy pramení z nevyrovnanosti s vlastní životní situací. Vyrovnavání se s postižením může být celoživotním procesem, neboť stále přicházejí nové situace, ve kterých musí postižený svou situaci zvládat. Je důležité, aby si dítě uvědomovalo svoje možnosti a postupně si utvořilo reálný obraz své osobnosti vcelku. Jedině s vědomím si vlastních možností i omezení může člověk dosáhnout vyrovnaní se s vlastní životní situací, svým tělem, svou osobností.

Dramatická výchova nabízí ve svých různorodých činnostech poznávání vlastních schopností a možností. Dítě poznává také svá omezení, ale prostředí, které by mělo ve skupině dramatické výchovy panovat, je přátelské a umožňuje přijímání těchto omezení a jejich překonávání. Výhodné je, že dramatická výchova pracuje s prostředky, které jiné obory ve výchovně-vzdělávacím procesu neuplatňují nebo je nepoužívají v takovém rozsahu, takže dětem s postižením se rozkrývají nové možnosti uplatnění schopností a dovedností.

Nesoutěžní atmosféra ve skupině dramatické výchovy zabraňuje nevhodnému srovnávání nesrovnatelného a dítě je poměřováno vždy pouze samo sebou a svými pokroky. Dramatická výchova se může stát kompenzací některých pro dítě s postižením nedostupných oblastí, a tedy i možností seberealizace.

Estetický rozvoj, umění a kultura

Velkým přínosem může být pro dítě s postižením porozumění principům fungování nejen dramatu a divadla, ale i dalších uměleckých oborů bez ohledu na to, jaké úrovně může samo dosáhnout v oblasti divadelního projevu. I tímto nabízí dramatická výchova člověku s postižením kompenzaci jeho omezení. Dítě získává citlivost vůči divadlu, literatuře a dalším uměleckým disciplínám.

U jakékoliv skupiny je základní podmínkou práce soustředěnost. Aby mohl probíhat rozvoj ve všech oblastech, je zapotřebí schopnost soustředění se na činnost nabízené dramatickou výchovou, na podněty, které přináší učitel i ostatní čle-

nové skupiny, soustředění na vnímání i reagování. Budování pozornosti je dalším z cílů dramatickových práce. Děti s postižením trpí často sníženou schopností soustředění, které bývá krátkodobé a často nesouvislé. Proto je trénink pozornosti obzvláště důležitý.

Zvláštním cílem práce v dramatické výchově může být příprava inscenace a představení. Tento proces by měl v sobě zahrnovat rozvoj ve všech již jmenovaných oblastech. Příprava inscenace a produkce představení může být velmi výrazným přínosem v oblasti sociálního rozvoje, kdy si dítě uvědomuje důležitost komunikace a spolupráce s ostatními dětmi i učitelem (a při veřejném představení také s diváky), učí se nést svou část zodpovědnosti za vývoj a zdar představení. To je u dětí s postižením obzvláště důležité, neboť často bývají nevhodným přístupem vychovatelů i závažností postižení manipulovány a vedeny pouze k pasivnímu přijímání a snášení okolností, s malou možností vlastního rozhodování a spolupodpovědnosti za kroky i výsledky ve vzdělávacím procesu.

Podílení se na inscenaci se může stát pro postižené dítě jedinečnou možností seberealizace, kompenzace jiných oblastí zájmů, které jsou mu odepřeny v důsledku jeho omezení např. sníženou pohyblivostí. Kritickou oblastí přípravy inscenace může být u dětí s postižením kolísavá koncentrace na práci, jejich unavitelnost a snížená schopnost déle trvající pozornosti, kterou práce zacílená na přípravu uzavřeného tvaru inscenace jistě vyžaduje. U některých skupin se může stát, že příprava představení se stává postupně méně motivující, neboť fáze jako fixace tvaru s nutností opakování a „pilování“ jednotlivých scén je méně atraktivní než prozkoumávání tématu a improvizace situací, jež přinášejí nové zážitky a poznatky.

Další překážkou se může stát častá nepřítomnost dětí na schůzkách skupiny z důvodu časté nemocnosti dětí, hospitalizací a lázeňských pobytů. Pozitivní vliv představení spočívá v zážitku úspěchu, ocenění výkonu a uznání od okolí. Dítě tak buduje vlastní pozitivní sebehodnocení, zvyšuje své sebevědomí. Tento zážitek také upevňuje vztahy ve skupině, motivuje k další práci.

Rozhodující je zaměření skupiny, neboť prezentace představení v některých případech není vhodná, pokud se skupina věnuje především rozvoji socializace členů skupiny a zabývá se tématy, která by byla pro okolí nesdělná. Některá témata, jimž se skupina věnuje, není vhodné prezentovat vůbec. Jde o případy, kdy se skupina

zabývá konkrétními a příliš osobními problémy a konflikty, jimž by předvedení nezainteresovaným divákům mohlo spíše uškodit nebo by bylo pro aktéry nepřijemné. U dětí s postižením může tato situace nastat, pokud pojetí práce např. na tématech, která se přímo dotýkají jejich omezení, nemá pro tvar inscenace a následné představení dostačující odstup a neumožňuje tak nadhled potřebný pro ztvárnění určitého uceleného tvaru.

Učitel by měl poznat, kdy, v které fázi vývoje skupiny i tvaru, na kterém se pracuje, je přítomnost nezainteresovaných osob u činností skupiny vhodná a obohacující, a kdy naopak brání přirozenému a uvolněnému projevu dětí. Děti s postižením jsou často na přítomnost cizích osob zvyklé, neboť např. ve škole pro tělesně postižené jsou hodiny výuky navštěvovány studenty v rámci praxe nebo odborníky z oboru. Přítomnost těchto osob může projev a pokrok dětí brzdit, ale na druhé straně může být zájem dalších osob pro děti podporující a podněcující v nasazení. Je nutné, aby se skupina na přítomnost diváků připravovala a v momentě představení již byla připravena. Aktéři nepřipravení na situaci komunikace s diváky by mohli být zaskočeni reakcemi publika, jejich výkony by mohly přítomností obecnstva utrpět ať již ve formě nevýrazných projevů a stažení se, nebo naopak nepřiměřeného a nevhodného zvýraznění projevu až k přehrávání. Se skupinou dětí s postižením je nutné stanovit, komu je představení určeno. V určité fázi práce na inscenaci mohou být děti připraveny ukázat představení svým vrstevníkům ve škole nebo pro děti s tělesným postižením nebo z jejich zařízení, případně rodičům, od nichž je možné očekávat otevřený a přátelský přístup. V případě dětí s postižením je nutné počítat také s připraveností publika, s tím, zda jsou lidé připraveni setkat se a komunikovat s postiženými lidmi. Záleží samozřejmě na nastavení a otevřenosti společnosti vůči lidem s postižením.

Pokud je náročná příprava korunována zážitkem úspěšného představení, dítě prožívá jedinečné okamžiky osobního úspěchu i úspěchu skupiny, zúročí se činnosti, které jsou mnohdy pro dítě s postižením náročné a vyžadují osobní nasazení, soustředění i trpělivost. Výsadní postavení prezentace představení si jistě uvědomují mnozí pedagogové, kteří pracují s dětmi s postižením. Výsledek však může být úspěšný v pravém a nejširším slova smyslu pouze tehdy, pokud mu předchází proces zahrnující rozvíjení všech stránek osobnosti aktérů a dětí se

v příběhu nebo struktuře představení dobře orientují, jsou jim jasné motivace postav a jejich jednání, je jim umožněna účast i na vytváření inscenace, vnitřní prožitek. Pozitivní vliv není menší, pokud je prezentace určena i jen určitému okruhu diváků, což může být při práci s dětmi s postižením také vhodnější, alespoň z počátku práce, kdy skupina získává první zkušenosti s touto formou dramatickových práce.

Strategie vedení

Strategie vedení, které používá učitel dramatické výchovy s dětmi s tělesným postižením, se odvíjejí od potřeb konkrétní skupiny a jejich členů. Učitel vychází z potřeb dětí, stanovuje si dlouhodobé cíle i cíle pro jednotlivé lekce a podle nich vybírá činnosti, připravuje se na lekce a jejich vedení, hodnotí průběh lekcí a jeho výsledky ve vztahu k cílům, které si stanovil. Na zvolených strategiích závisí živost dramatické výchovy, její dramatickosti i výchovnost (Machková 1998: 72).

Základním počátečním cílem učitele je vytvoření příjemné přátelské atmosféry, kde děti jasně pocítují vstřícnost učitele, jeho celkově pozitivní přístup. Učitel dává najevo, že každý člen skupiny je důležitý a přináší skupině něco, co je pro něj specifické, čím obohacuje společné činnosti i ostatní členy skupiny. Děti nejsou poměřovány mezi sebou, ale samy sebou, jak dokáží překonávat a rozvíjet samy sebe. Toto platí u dětí s postižením ještě více než u dětí bez postižení, neboť ve skupině jsou zpravidla děti s různým druhem i stupněm postižení, tedy i s rozdílným omezením, kompenzací defektu a vyrovnaností se svou situací. Každé dítě má svůj individuální „výchozí bod“ (Way 1996: 14), který je pro učitele identifikovanou úrovní dítěte, na které začíná práce na dalším rozvoji v dramatické výchově. U dětí s postižením mohou být tyto výchozí body velmi rozdílné; je na učiteli, aby si tyto počáteční podmínky uvědomil a vytvářel možnosti pro další rozvoj. Toto je velmi důležité, zvláště pokud má skupina málo zkušeností nebo žádné s dramatickovými aktivitami.

Další důvod, proč klademe důraz na odhalení a uvědomění si výchozích situací jednotlivých dětí, je ten, že děti s postižením jsou často ostýchavé (alespoň z počátku při setkání s cizími dospělými lidmi, v neznámém prostředí) a nové, neznámé úkoly je mohou znervózňovat, děti mohou trpět negativním sebepozorováním a často mívají pocity méněcennosti.

Při hodnocení činností je nutné, aby učitel oceňoval každý pokrok a mnohdy i každou aktivitu dítěte a zapojení se do činnosti (u pasivně laděných dětí). Učitel by se měl připravit na to, že projevy dětí mohou být někdy velmi odlišné od dětí bez postižení, kde se mnohé hodnotí jako samozřejmé a přirozené. V počátcích práce se učitel zaměřuje na mapování schopností a dovedností každého dítěte, aby dokázal rozlišovat možnosti dítěte a neskouzlounal k nekritickému nahlížení každého projevu dítěte, které by mohlo vést u dětí k pocitu, že nezáleží na tom, co udělá, což by znemožňovalo sebepoznání a tvořivost.

Každé dítě by mělo ve skupině zakusit pocit jistoty a bezpečnosti vzájemného přátelského přijímání, a tedy prostředí, kde se svými projevy nezesměšňuje nebo neztrapní.

Cíle, které učitel vytyčuje, závisí na konkrétní skupině, s níž pracuje, na její velikosti, složení a podmínkách, ve kterých se práce uskutečňuje, tedy jedná-li se o činnost školní či mimoškolní.

Pokud učitel pracuje se skupinou dětí s postižením, musí počítat s tím, že skupina bude spíše nehomogenní, ačkoliv děti budou např. stejného či velmi blízkého věku. Ve skupině fungující při ústavu nebo škole pro děti s tělesným postižením je nutné počítat s různými druhy i stupni postižení dětí a i s postiženími kombinovanými, tedy s tím, že se k postižení fyzickému přidružuje postižení smyslové, specifické poruchy učení či mentální retardace. Důvodem je současný trend integrace postižených dětí do běžných škol v místě bydliště, pokud u dítěte není narušen intelekt a je možné dítěti zajistit nutnou zdravotnickou péči bez pobytu v ústavu. U dětí ve skupině může být také různá zralost emocionální i sociální, děti mohou mít rozdílné životní zkušenosti nebo nedostatek životních zkušeností, což je také do jisté míry závislé na rozsahu postižení a na způsobu výchovy a přístupu rodičů či jiných vychovatelů. Výhodou různorodosti skupiny je možnost vzájemného obohacování různými hledisky při nahlížení a řešení nastolovaných a vznikajících situací.

Učitel však tuto různorodost může postrádat v oblasti aktivity dětí, neboť děti s postižením bývají často spíše pasivní a podřídivé, introvertní a přijímají nabízené aktivity bez výraznějších projevů své vlastní vůle, souhlasu nebo nesouhlasu. Práce ve skupině je pak pomalá a málo produktivní a také pro učitele náročná, neboť je především na něm, aby vnášel do procesu energii a aktivitu. Práce s takovou skupinou pak vyža-

duje, aby se učitel do aktivit více energicky investoval a skupinu svou energií doval. V tomto případě - a ten je velmi častý - je na učiteli, aby se zaměřil na podněcování aktivity dětí a směřoval ji k rozvoji tvořivosti a samostatného jednání a volil pro tento záměr také vhodné činnosti.

Jednou z podmínek dobré spolupráce skupiny je vzájemná znalost všech účastníků. Pokud jde, jako v našem případě, o skupinu vzniklou při internátě, je pravděpodobné, že většina dětí se zná ze setkání ve škole nebo přímo v internátě, ačkoliv děti nejsou z jedné skupiny (skupiny dětí podle věku fungující v internátě) či třídy. Důležité je seznámení se a sblížení s učitelem, který nejen vede aktivity, ale také se jich aktivně účastní, a tak se seznamuje s potřebami, zájmy dětí, jejich osobnostními vlastnostmi, individuálními charakteristikami. Aktivní zapojení učitele do rolů hry a hraní situací napomáhá rychlejšímu a hlubšímu navazování vztahů s dětmi a také možnost poznávání dětí nejen pozorováním, ale i v přímé komunikaci.

Stejně jako v jakékoliv jiné skupině je pro její dobré a produktivní fungování důležité zavést hned na začátku pravidla spolupráce (např. způsob, jakým zastavit hlučnou aktivitu, pravidlo respektování druhého, jiného názoru, prostoru druhého člověka nebo vyhrazeného prostoru apod.). Tato pravidla mohou spoluvytvářet všichni účastníci skupiny. Signály, které učitel nebo skupina zvolí, by měly být dostatečně výrazné, aby na ně byly děti schopny rychle reagovat.

V dramatické výchově je používán jako jeden z principů systém kroků (Machková 1998: 77), který u dětí s postižením nabývá ještě většího významu než u dětí bez postižení. Tato důležitost pramení z rozdílných a mnohdy nedostatečných životních zkušeností postižených dětí. A proto je nutné si často ujasňovat konkrétní podrobnosti např. některých dějů. Ke kontrole nemusí sloužit pouze kontrolní otázky, ale učitel v roli může žádat děti o vysvětlení vzniklé situace, shrnutí toho, co se stalo. To může také proběhnout v sérii živých obrazů.

Učitel by měl citlivě vnímat reakce dětí a vhodným navozováním situací, problémů zprostředkovat jejich prozkoumávání. Zde se práce učitele a vlastní aktivity dětí může stát jedinečným a neocenitelným zdrojem nových zkušeností se světem. Může se stát, že bude potřeba práci rozdělit na větší počet podrobnějších kroků, než učitel zamýšlel, aby se děti v situacích dobře orientovaly. Velmi důležité je, aby se tyto postupné kroky vázaly a spojovaly

v jeden celek. Jedině tak mohou být pro děti přínosné.

Na počátku práce se skupinou vychází učitel z reálných zkušeností dětí, pokud možno všech členů skupiny. Používá tedy výše zmíněné výchozí body jednotlivých dětí a klade na děti požadavky, jejichž naplňování umožní dětem, aby se skrze ně dále rozvíjely. U skupiny dětí s postižením, která je zpravidla velmi různorodá, může být problémem vystihnout takovou míru požadavků na děti, která by mírně převyšovala jejich úroveň, a tak vedla k rozvíjení daných vlastností, schopností či dovedností. Je zde větší nebezpečí, že pro některé děti se mohou stát opakované aktivity již nepodnětnými, překonanými a nudnými, zatímco pro některé děti mohou být stále ještě přínosné.

Učitel musí brát neustále v úvahu potřeby a zájmy dětí, respektovat je a mít je jako východisko ke stanovování úkolů, cílů a k volbě metod a technik. Při práci se skupinou dětí s tělesným postižením je neustálé reflektování a přehodnocování zvolených cílů pravděpodobně ještě důležitější než se skupinou dětí bez postižení hlavně v počátcích práce, neboť učitel teprve objevuje charakteristiky fungování dané skupiny prostřednictvím jejich reakcí a projevů.

Učitel je schopen předem odhadnout potřeby skupiny pouze do určité míry podle svých předešlých zkušeností a znalostí speciální pedagogiky a psychologie, neboť potřeby dětí s postižením bývají velmi specifické a liší se případ od případu. Proto počátečním cílem učitele je sestavení jakéhosi obrazu skupiny na základě osobní zkušenosti při činnostech ve skupině. Důležitou pomůckou učitele se může stát kontakt s dětmi v čase mimo setkání skupiny.

Pokud učitel dobře skupinu zná, může stanovit konkrétní vhodné a reálné cíle dlouhodobé i krátkodobé.

Ze stanovených cílů poté vychází volba prostředků, s nimiž učitel zamýšlí pracovat, a také volba látky, která se stane nejvhodnějším východiskem pro volené aktivity. Analýza zvoleného materiálu nabízí učiteli uvědomit si možnosti práce s materiálem a stanovit si, na co se ve své práci zaměří. Stanovení si ohniska práce je východiskem pro upřesnění jednotlivých kroků. Kroky volí učitel podle rovněž a požadavků skupiny. Při přípravě lekce učitel odhaduje podle svých zkušeností se zvoleným typem aktivity a zkušeností s konkrétní skupinou časovou náročnost chystaného postupu, cvičení či hry. Lekce by měla mít logický oblouk se začátkem a závěrem, který umožní reflexi proběhlých aktivit.

Učitel skupiny dětí s postižením by měl být vždy připraven použít náhradní program, mít v zásobě jiný postup a také být schopen improvizovat při práci, neboť skupina může mít z různých důvodů (malý počet přítomných dětí, únava dětí z předcházejících školních aktivit, špatná nálada, která se snadno šíří) naladění, které se nehodí pro pokračování práce z předešlé lekce nebo pro připravené aktivity. Je proto vhodnější např. zvolit aktivity méně náročné (pohybové nebo na soustředění), vedoucí spíše k odreagování a znovunaldění dětí, vytvoření příjemné atmosféry nebo řešení aktuálního problému, situace, kterou se děti momentálně zabývají (např. napětí ve škole mezi učitelem a dětmi, silný zážitek z návštěvy známé osobnosti ve škole, v internátu apod.).

Důležité je také jak učitel prezentuje zvolené téma a připravený materiál, aby dokázal děti zaujmout a motivovat je k aktivnímu zapojení do činností.

Jedním ze způsobů je vypravování a předčítání. U této činnosti učitele závisí na schopnosti dětí naslouchat a soustředit se. Pokud učitel vysvětluje následující aktivitu, jeho formulace by měly být jasné a přiměřené věku a úrovni dětí.

Další z činností učitele je prezentování předmětů, které mají činnost inspirovat. Tyto předměty, ať už jde o věci, fotografie, obrázky, nebo nahrávky zvuků, by měly být přiměřenými podněty, aby děti byly schopné je vnímat a aby podněty pro ně byly dostupné. Pokud je to možné a vhodné, měl by učitel počítat s možností manipulace dětí s předměty, aby jim byly podněty zprostředkovány dostatečně výrazně. Děti s postižením potřebují na vnímání podnětů (a to se týká všech činností učitele při vedení lekce) delší čas, k čemuž by měl učitel také přihlížet.

Kladení otázek je další činností, kterou učitel lekci dramatické výchovy vede a směřuje. Děti jsou otázkami vedeny k samostatnému přemýšlení o řešení problémů a situací, hledají svoje vlastní odpovědi. Otázky by měly být kladeny tak, aby jimi byly děti aktivizovány. Odpovědi a reakce dětí na otázky jsou učiteli důležitou zpětnou vazbou, zda děti chápou smysl aktivit v jednotlivých fázích i v celku.

Toto hledání a formulování odpovědí na otázky učitele vede k chápání problematiky, již se skupina zabývá, i jednotlivých kroků. Reakce dětí na otázky jsou také ukazatelem zapojenosti dětí do aktivit, ať už jde o otázky otevřené, které umožňují dětem uvědomovat si vznikající situace a důsledky jednání v nich, nebo otázky uzavřené, jež jen doplňují obraz učitele o jasnosti za-

dávaných úkolů nebo povzbuzují děti k pokračování v činnostech. Učitel skupiny postižených dětí se musí v některých případech častěji utvzovat otázkami, neboť v některých případech pohybová omezení dětí neumožňují učiteli dostatečně se orientovat se podle jejich fyzických projevů. Povzbuzování dětí otázkami podporuje jejich aktivitu, utvrzuje je v zájmu a vážnosti přijímání jejich reakcí, což je u pasivnějších dětí s postižením velmi důležité.

K otázkám pokládáným v jiných skupinách přistupují ve skupině dětí s postižením ještě otázky související s pohybovými výkony dětí, při nichž učitel dětem pomáhá. Jde např. o manipulaci s dítětem na vozíku, o výkon poloaktivního pohybu nebo při zaujímání tělesných pozic, které nejsou pro dítě s postižením běžné. Učitel by měl vždy dbát o to, aby se dítě necítilo manipulováno proti své vůli a aby pocítilo, že o konkrétním pohybu, pozici samo rozhoduje. Zda tomu tak opravdu je, si učitel ověřuje právě otázkami.

Učitel používá také boční vedení, které může být příležitostí pro děti zkoušet si činnosti bez pozorování ostatních a bez obav z hodnocení. Na počátku je také důležitým modelem pro rozvíjení činnosti, když děti ještě nemají mnoho zkušeností s dramatickovýchovnými aktivitami a tápou v požadavcích učitele. Boční vedení je účinnou strategií v poskytování modelu také při prozkoumávání prostředí a situací, s nimiž dětmi nemají dostatek zkušeností z běžného života.

Nevýhodou použití bočního vedení se skupinou dětí s tělesným postižením v simultánních činnostech se může stát malá možnost zpětné vazby pro učitele prostřednictvím fyzického jednání dětí. Omezení fyzického jednání a pohybu vůbec může být také pro některé děti s tělesným postižením důvodem malého uplatnění v těchto aktivitách. Děti, které se nemohou plně do těchto činností zapojit, mohou ztrácet pozornost a zájem a také začít pozorovat děti méně omezené svým postižením a začít se neadekvátně porovnávat s druhými. Proto by měl učitel zvažovat, kdy a do jaké míry bude boční vedení používat.

Učitel může také vstupovat do rolí, aby následující aktivitu uvedl, byl jejím průvodcem. Jeho přijímání rolí může být opět modelem chování a jednání postav. Učitel v roli poskytuje informace, které jsou podávány z jiného hlediska. Tento způsob je velmi přitažlivý pro děti, strhuje pozornost dětí a je silnou motivací pro činnost. Důležitá je jasnost vstupování do role a její opouštění, což může být naznačeno rekvizitou, částí kostýmu apod.

Učitel v roli může být velmi atraktivní a pozitivně přijímanou strategií vedení. Tento způsob přístupu učitele je lákavý svou ojedinělostí přístupu k vedení dětí. Děti mohou být tímto přístupem a jednáním v roli zpočátku zaskočeny a jednání s rolí postavou jim může činit problémy. U dětí s postižením, které mají omezené životní zkušenosti, může být dobrým východiskem pro seznámení se s technikou učitele v roli postava, kterou děti znají, s níž mají zkušenosti. Je nutné, aby rozhovor, krátká akce byla dostatečně reflektována. Důležité také je, aby byl jasně a výrazně označen moment, kdy učitel do role vstupuje a kdy ji opět opouští a stává se zpět sám sebou. Zpočátku se učitel mohou osvědčovat především jednodušší nebo méně civilní role, s výraznější stylizací např. řeči nebo pohybu, které pomohou dětem s malou zkušeností s touto technikou přistoupit na to, že učitel se pro daný okamžik stává někým jiným. To klade důraz na výkon učitele, na jeho přesvědčivost a vážnost, s níž v roli vystupuje, protože jedině tak dokáže v dětech vyvolat opravdové reakce na jeho jednání v roli.

Velké možnosti učitele v roli jsou ve vstupování do rolí postav, s nimiž děti s postižením nepřicházejí často do kontaktu, ale je dobré, aby byly na jednání s nimi připraveny (úředníci, policie apod.). Další výhodou je vstupování do rolí, které jsou na stejné, velmi blízké nebo nižší úrovni než děti. Učitel v takovéto roli může objasnit pocity a následné jednání některých postav, umožnit dětem schopnost větší empatie. Zaujímání tohoto typu rolí však klade na učitele zvýšené nároky na práci se skupinou, předpokládá její dobrou znalost i dobrý odhad jejich reakcí a zvládání průběhu lekce.

Každá činnost by měla být podrobena reflexi, a to buď přímo při hře, bezprostředně po ní nebo v závěrečné reflexi lekce. Tak se mohou zážitky spojovat s vědomou zkušeností, je možné hledat zobecnění a přenášet zkušenosti do běžného života.

Hodnocení však neprobíhá jen v závěrečné reflexi. Učitel sám pro sebe hodnotí úroveň lekce, naplňování vytyčených krátkodobých i dlouhodobých cílů pro skupinu i pro jednotlivé děti. Z tohoto hodnocení pak vyplývá další práce se skupinou, přehodnocování plánovaných postupů a činností i cílů.

Specifickým prvkem práce se skupinou dětí s tělesným postižením je přítomnost asistentů. Některé děti jsou na jejich pomoci a spolupráci závislé během celého vzdělávacího procesu.

Je vhodné fungování asistence s dospělými předem prodiskutovat. Také tento rozhovor může poskytnout učiteli důležité informace o dětech, jejich možnostech a specifických projevech. Je nutné zvážit, zda se budou asistenti podílet na práci aktivně jako samostatní účastníci, nebo budou „pouze“ zajišťovat pohyb a přesuny imobilních dětí, pomáhat při obtížích v komunikaci způsobených postižením.

U některých her a cvičení je vhodné, když asistenti aktivně nezasahují do průběhu, pokud se práce neúčastní samostatně jako jednotlivci. Dítě je tím vedeno k vlastní výraznější aktivitě, aktivnímu rozhodování a spolupráci. Někdy je ovšem podpora asistenta velmi přínosná, např. pokud je dítě pasivní a zakřiknuté, teprve se adaptuje na prostředí dětské skupiny a obecně má obtíže při zvládnutí nového prostředí. Přítomnost asistentů umožňuje zařazení některých, zvláště pohybových, aktivit, které by bez jejich pomoci vůbec nebylo možné realizovat.

Někteří asistenti mohou mít tendenci přejímat aktivitu za dítě a „vědět“ dopředu, co dítě chce. Dítě to může vítat, protože nemusí být samo aktivní nebo se stydí projevit. Tato situace může nastat zvláště u činností, které jsou pro dítě i asistenta nové. Svou roli hrají povahové rysy asistenta i dítěte, jejich zkušenost spolupráce a vzájemné sladění. Při aktivní účasti asistentů jako jednotlivců je nutné dbát na to, aby při práci ve dvojicích nebo malých skupinách asistent nebyl jediným aktivním členem skupiny, aby se ve skupině projevil a mohl projevit každý. Toho lze dosáhnout právě předchozí domluvou a vyjasněním role asistenta v konkrétních situacích. Učitel by si měl sám pro sebe ujasnit, jak využije přítomnosti asistence v kroužku a měl by k ní přihlížet při zařazování jednotlivých her. Dítě může pocítovat jako velký úspěch a pokrok, když hru nebo cvičení, které dříve zvládalo s asistencí, po čase zvládá samo.

Někdy je nutné s asistenty prohovořit celý průběh setkání, aby byli připraveni na jednotlivé body programu, a to zvláště z počátku, kdy asistenti ještě přesně nevědí, jaké činnosti a aktivity mohou v dramatickém kroužku očekávat. Samozřejmě je domluva při aktivitách, které jsou závislé na pomoci asistenta.

Metody a techniky

Východiskem při výběru a použití technik a metod dramatické výchovy s dětmi s tělesným postižením jsou vytyčené cíle pro celou skupinu i jednotlivé děti. Učitel při-

hlíží k možnostem a omezením zapojování dětí do jednotlivých dramatických aktivit. Ve své práci počítá s tím, že děti potřebují často výraznější podněty, delší čas na jejich vnímání a zpracování. Ještě více je třeba přihlížet k aktuálnímu stavu dětí. Jak jsme již uvedli, děti s postižením mají často nižší úroveň aktivace, je tedy potřeba aktivitu dětí častěji povzbuzovat, udržovat pozornost dětí častějšími změnami činnosti. Praxe v konkrétní skupině ukáže, které techniky jsou dětmi nejvíce oceňovány, které vedou k viditelnému rozvoji schopností a dovedností dětí, a které naopak nejsou pro děti motivující a rozvíjející.

Pokrok a rozvoj skupiny je vždy daný jejím složením a individualitami dětí. Obecně je však potřeba počítat s pomalejším tempem a volnějším rytmem skupiny. Volit navazující kroky v podrobnějším sledu, zvláště pokud se pracuje s komplikovanějším příběhem nebo dětem neznámým prostředím či situacemi. Děti s postižením mají často rozdílné a omezené zkušenosti s okolním světem, a proto je někdy potřebné podrobnější prozkoumávání situací, dějů a rolí. Právě rozdílné zkušenosti dětí, odlišné od zkušeností lidí bez postižení a také bez zkušenosti ústavní výchovy, mohou být pro učitele velmi obohacující a podnětné pro další práci skupiny. Učitel věnuje dostatečnou pozornost a čas zadávání a vysvětlování instrukcí a ověřuje si jejich pochopení.

Důležitost vytvořit přátelskou atmosféru na počátku práce jsme již zdůrazňovali, neboť je to pravděpodobně ještě důležitější než u dětí bez postižení, stejně jako počáteční ladění na začátku každého setkání. Je nutné počítat s tím, že dítě přichází na setkání kroužku již unavené po školní výuce, vypracovávání domácích úkolů, často i po rehabilitačním cvičení, které klade na dítě zvýšenou zátěž. Příjemná atmosféra je důležitá pro pozitivní nastavení a otevřenost dětí, umožňuje lepší komunikaci ve skupině a prohlubování vztahu mezi dětmi, dětmi a učitelem, vytvoření prostředí důvěry. To je potřebné pro uvolnění dětí, které mohou mít z počátku ostých před dětmi, jež příliš neznají, a před cizím dospělým člověkem. V příhodné atmosféře se dítě neostýchá, ztrácí zbytečné zábrany a obavy, zda bude úspěšné, zda nebude působit směšně např. při pohybových aktivitách, ve kterých je omezeno. Je také ochotné více zkoušet a prozkoumávat svoje možnosti a možnosti dramatických aktivit.

Pro ladění skupiny je vhodné používat rituál, který se ve skupině ustálí. Rituál umožňuje odpoutání se od předchozích zážitků a koncentraci na společnou aktivitu.

Při popisu metod a technik uvádíme dělení podle Evy Machkové (Machková 1999: 54) s oporou o práci B. Wayne.

Rozehřátí, uvolnění a soustředění
Již jsme hovořili o důležitosti navození příjemné atmosféry, která umožňuje dětem, a to nejen dětem s postižením, uvolnit se, naladit se pro společnou práci. Vytvoření takovéto přátelské atmosféry je prvotní podmínkou práce, a tedy také prvním cílem, který si učitel vytyčuje. Jedině v prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně, nestresováno očekávanými výkony, je schopno projevovat se přirozeně, a tedy také učiteli odkrýt své zájmy, radosti, problémy a potřeby. Učitel proto věnuje dostatečnou pozornost i čas seznamování se ve skupině, společnému sžívání a - počátku práce v každé hodině.

Úvodní naladění skupiny, odpoutání se od osobních problémů je u skupiny dětí s postižením stejně důležité jako u dětí bez postižení. Záleží na konkrétní skupině a konkrétní situaci, jaké hry a cvičení jsou pro daný okamžik nejvhodnější. Učitel pracující se skupinou obvykle brzy zjistí, jak postupovat a jaké aktivity volit.

Dostatečná pozornost by měla být věnována také reflexím jednotlivých aktivit i celých lekcí. Tyto reflexe mohou probíhat také formou hry tak, aby všechny děti měly možnost se projevit, a pokud jsou pasivnějšího ladění, aby byly v aktivitě podporovány.

Ačkoliv jsou děti s tělesným postižením omezeny více či méně v pohybové oblasti, neznamená to, že by se učitel měl vyhýbat zařazování pohybových her, které jsou vhodné zvláště pro rozehřátí a odreagování dětí. Stává se, že děti mají příležitosti k pohybovým aktivitám během dne málo, a pokud se s nimi přece jen setkávají, jde především o přesuny mezi školou a internátem, zdravotní tělesnou výchovu nebo rehabilitační cvičení. Ale motivovaný pohyb a pohybová aktivita přináší dětem radost, ať už jsou schopny vykonávat pohyb samostatně, nebo s pomocí učitele nebo asistenta.

Jako rozehrívací část je zařazení honiček nebo her a cvičení se změnami polohování pro děti s tělesným postižením stejně vhodné jako u dětí bez postižení. Tyto aktivity mají pozitivní vliv na atmosféru ve skupině, pro aktivnější děti jsou odreagováním a vyžitím, pro děti pasivnější laděné jsou vhodnou aktivizací. Je samozřejmě, že škála pohybových her, v tomto případě honiček a cvičení svalového uvolňování, bude omezena v různorodosti pohybu. Na druhou stranu je možné obměňovat hry a cvičení v drob-

nostech a tvořivě měnit motivace pohybových úkonů.

Děti by však neměly být nuceny k dynamickému pohybu, pokud jsou fyzicky unavené a učitel by měl hlídat a správně odhadnout, aby se děti příliš neunavily před plánovanými činnostmi vyžadujícími pozornost a soustředění. Je třeba, aby si učitel uvědomil, že některé pohybové úkony mohou být pro děti s tělesným postižením mnohem namáhavější, než je tomu u dětí bez postižení.

U dětí s postižením je obzvláště důležité navozovat svalové uvolnění, které je přímo spjato s uvolněním psychickým. U některých typů postižení (např. spastické formy dětské mozkové obrny) je vyloučeno dosáhnout úplného svalového uvolnění. Avšak i pro děti s tímto postižením mají uvolňovací cvičení významné místo, neboť jde o uvolňování psychofyzické. Je vhodné uplatňovat různorodost motivace relaxačních cvičení.

Při praktikování těchto cvičení je obzvláště důležité, aby děti neměly pocit, že jsou pozorovány, ať už druhými dětmi, nebo učitelem. U těchto cvičení je také zapojována představivost, takže se mohou stát východiskem pro další práci.

Cvičení a hry zaměřené na koncentraci pozornosti hrají velmi významnou roli, neboť děti s postižením, jak jsme již uvedli, jsou často v této oblasti omezeny, jsou schopny krátkodobějšího soustředění, rychleji se unaví, z čehož mohou u nich vyplývat problémy při učení. Proto je třeba na trénink v této oblasti klást důraz a zařazovat taková cvičení často, avšak ne násilně a dostatečně zajímavě.

Objevování sebe a okolního světa

Hry a cvičení tohoto okruhu mohou dětem s postižením poskytnout vědomé získávání zkušeností se sebou a s okolním světem, které u nich často bývají omezené. Uvědomování si vlastního těla i psychiky je východiskem pro další práci v dramatické výchově. Děti s postižením mohou být často velmi citlivé, až precitlivělé v oblasti uvědomování si sebe sama, a především vlastních omezení. Je třeba, aby cvičení a hry takto zaměřené byly zadávány a vedeny tak, aby i zde děti mohly získávat pocit úspěšnosti a eliminoval se u nich pocit méněcennosti. Zde jde především o to, aby si uvědomovaly možnosti a současně omezení v pohybové oblasti. Proto k těmto hrám a cvičením přistupuje učitel se zvláštní citlivostí.

Protože představivost dětí s postižením nemusí být příliš rozvinutá a děti jsou často spíše pasivní, je důležité, aby učitel v těchto činnostech byl účinným průvod-

cem, aby jeho vedení - zejména otázkami - přinášelo dětem náměty k pozorování a pomáhalo jim v orientaci.

Přes smyslové vnímání okolí, propojované s vědomou zkušeností, získává dítě detailní informace o okolním světě, rozvíjí svou obrazotvornost i tvořivost. Citlivé vnímání různými smysly a jeho využívání může být pro pohybově postižené děti do určité míry kompenzací tělesného omezení. Vnímání smysly a jeho používání v aktivitách může být východiskem pro práci skupiny, neboť všechny děti s ním mají osobní a přímou zkušenost. Práce se smysly může být také počátkem další práce v pohybových akcích a improvizaci s dětem.

I když jsou ve skupině děti s kombinovaným postižením (např. s postižením zraku), není nutné se těmto hrám a cvičením vyhýbat. Je však třeba, aby k těmto aktivitám učitel přistupoval tvořivě, případně dokázal improvizovat a připravil všem dětem vhodné a příhodné podmínky pro zapojení se do jednotlivých činností. Děti s postižením smyslu naopak mohou nadšeně vítat možnost zapojit se do podobných aktivit, neboť jim práce se smysly může být odpírána např. z důvodu nedostatku času nebo nepřiměřenosti podnětů.

Většina dětí s tělesným postižením má rovněž změněné hmatové vnímání. Děti jsou často nuceny kvůli svému postižení vstupovat do fyzického kontaktu i s cizími nebo nepříliš blízkými lidmi. Jejich citlivost vůči kontaktu se tak snižuje. Je proto vhodné hmatovému kontaktu věnovat větší pozornost tak, aby cvičení byla dětem příjemná a podněcovala jejich citlivost. Tato cvičení by se neměla omezovat pouze na vnímání kůží rukou, ale dětem může být zprostředkován intenzivní zážitek při vnímání i méně citlivými částmi těla (např. vyfukáváním rytmu, různými materiály, předměty apod.).

Pro cvičení smyslů, a tím také poznávání okolí může být vhodné zařazení kinových her (zrakových, sluchových i hmatových) zvláště s možností doteku a manipulace s věcmi. S tím souvisí zkoušení, do jaké míry jsou např. příjemné různé předměty a materiály v kontaktu s prsty, dlaněmi, jinými částmi těla. Je vhodné, když se tato smyslová cvičení dále propojují s postavami, emocemi, náladami a příběhy a dochází tak k vědomějšímu vnímání a také rozvoji obrazotvornosti.

Zkušenosti, které si dáváme do souvislosti se smyslovým vnímáním okolí, vedou také k rozvoji pozorovacích schopností. Při pozorování je vhodné sledovat oblečení nebo rozmístění členů skupiny, předmětů v kruhu nebo v prostoru. Proble-

matické u dětí s postižením může být napodobování pohybu druhého, neboť možnosti dětí mohou být velmi rozdílné. Toto cvičení by také mohlo vést k nevhodnému sebezpozorování a porovnávání dětí mezi sebou.

Pohyb a pantomima

V této oblasti opět platí to, že děti s pohybovým postižením se těmto aktivitám rády věnují, pokud je k tomu vytvořeno vhodné prostředí. Pohybové hry, cvičení a pantomimy je především zpočátku vhodné zařazovat v podobě simultánních činností, které nepodporují negativní sebezpozorování a nevhodné srovnávání se s druhými dětmi. U dětí s postižením je mimořádně důležité, neboť skupina bývá velmi různorodá co do pohybových možností dětí. Opět je důležité, aby se děti necítily pozorovány a hodnoceny.

Pro učitele je často velmi obtížné odhadnout míru představivosti dětí, neboť některé mohou být velmi omezeny pohybově, ačkoliv představa o pohybu může být dosti přesná. Důležitá je vždy motivace her a cvičení a vedení učitele, neboť při dobré motivaci je možné pro dítě procítit i pohyb, který není dokonale proveden.

Děti s tělesným postižením mají v oblasti pohybových aktivit různě omezené možnosti a z toho také vyplývá nevhodnost zařazení některých her a cvičení, zvláště pokud používají náročnější pohybové úkony, pro některé děti nezvládnutelné, velmi různorodý pohyb nebo stavějí na drobných nuancích provedení pohybu. Učitel opět zohledňuje možnosti každého dítěte a snaží se v pohybových aktivitách o zapojení všech dětí a využití jejich pohybových možností. Samozřejmě vždy záleží na situaci konkrétního dítěte.

Výhodná jsou pohybová cvičení pracující s kontrasty, kdy jsou výrazné změny pohybově ztvárnitelné i pro děti s pohybovým omezením. Učitel vede děti k využití netypického pohybu na vozíku, s chodítkem, využití berlí nebo holí, neboť ty jsou v danou chvíli také možnostmi dítěte, jak pohyb provést.

Hry a cvičení pracující s prostorovou orientací mohou být velmi vhodné pro vnímání místnosti, ostatních hráčů, ale také pro vnímání vlastního těla a pohybu v prostoru, které nemusí být u dětí s postižením příliš rozvinuto. Možnost pohybové souhry při aktivitách zpočátku ve vhodné sestavných dvojicích, malých skupinkách a celé skupině umožňuje dítěti uvědomit si důležitost vlastního pohybu pro skupinu a také vnímat přínos každého z členů skupiny pro celek. V některých případech je lepší, když učitel menší skupinky sám sestavuje, aby

mohlo dojít k naplnění jeho záměrů. Avšak děti by měly mít možnost alespoň někdy pracovat s tím, koho si vyberou.

Cvičení rytmického pohybu jsou velmi důležitá a obohacující i pro děti s postižením, které bývají někdy omezeny v provádění vlastního rytmického pohybu. Ale vnímání a ladění rytmu, např. s rytmem, který učitel vytleskává, vyfukává nebo udává říkadlem či písni, rytmizuje pohyb dítěte a pomáhá překonávat pohybové obtížnosti. K tomu je vhodné použít Orffovy nástroje a hry s nimi, také rozličná říkadla a písničky, které se mohou stát východiskem pro tvorbu příběhů rytmických i již zahrnujících pohybovou akci, zvuky nebo slovo.

Oblíbenou technikou u většiny dětí, děti s tělesným postižením nevyjímaje, jsou taneční hry a cvičení, které mohou vést jak k rozechvětí a naladění členů skupiny uvolněním tělesným, duševním a emocionálním. Tanec nebývá velmi častou součástí programu dětí s tělesným postižením. Dítě s postižením může však v tanečních aktivitách zažít pocit úspěšnosti a odreagování se od vlastních fyzických omezení. U tanečních aktivit platí obzvlášť nutnost příjemné a bezpečné atmosféry, protože bez ní nemůže nastat uvolnění a odhození zbytečných zábran.

I v této oblasti platí, že ačkoliv děti mají omezené možnosti zvládnutí a provedení pohybu, není důvod nezařazovat tyto hry a cvičení. Při pantomimách může nabýt na důležitosti práce s tělovým napětím, rozhodující, určující a ujasňující složkou se může stát doplňování pohybu zvuky a slovem. Děti by měly být citlivě vedeny k překonávání svých omezení, avšak takovým způsobem, aby na ně nebyly kladeny nepřiměřené nároky.

Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění

U těchto her a cvičení je velmi důležité, aby byly zařazovány ty z nich, které jsou pro děti s tělesným postižením zvládnutelné a ještě více zde platí zásada postupných kroků a postupného zvyšování náročnosti. Důvodem je omezení dětí s postižením v pohybové oblasti, a tedy i možnosti vyjadřovat se a sdělovat něco pohybem nebo rytmem.

U dětí s postižením žijících v ústavech je zde jiná výchozí situace, neboť děti jsou většinou uvýklé na blízký kontakt s druhými dětmi i s dalšími dospělými. Jejich citlivost vůči pohybu, doteku je snížena z důvodu fyzického omezení vnímání, ale i z důvodu častosti kontaktu s dalšími osobami, která by byla pro člověka bez postižení nepřijatelná. Je tedy třeba zaměřit se

nejprve na získávání citlivosti vůči kontaktu s druhým.

Kontaktní hry a cvičení mohou navazovat na pohybové aktivity, kdy se děti učí vnímat samy sebe v rámci skupiny, skupinu jako celek, jednotlivce i celou skupinu v prostoru. Zaplňování prostoru v pohybu je možné rozvinout ve vstupování do krátkého kontaktu s dalším hráčem, navazování a udržování kontaktu očima, lehkým dotykem, podáním ruky apod. Tyto krátké kontakty mohou v dalším rozvíjení přejít k dialogům, rozhovorům a k příběhům.

Cvičení neverbální komunikace může vycházet z pohybových aktivit, ale také navazovat na cvičení smyslů, vytváření příběhů zvukovou a rytmickou participací a vyplynout v jednoduché sdělování emocí, nálad nebo komunikace dvou lidí až větších skupin či vyjadřování skupiny jako celku. Děti se tak učí nejen sdělnosti neverbálních prostředků, ale také vnímání skupiny jako celku zahrnujícího všechny hráče. Lze zařadit poslouchání dechu spoluhráče, cvičení souhry ve dvojici, kdy nemusí jít jen o přesné zrcadlení, které nemusí být pro všechny hráče proveditelné, ale může jít o souhru při různých činnostech, sestavování stroje ze všech členů skupiny, práci na koordinaci pohybů, zvuků celé skupiny.

Zařazení těchto her a cvičení je třeba citlivě zvažovat, aby nepřinášely dětem nepříjemné fyzické nebo citové zážitky.

Plynulost řeči a slovní komunikace

Hry a cvičení této oblasti mohou velmi významně přispívat k rozvoji řeči dětí s postižením, poněvadž přinášejí do řečového výcviku vhodnou motivaci a také práce ve skupině (na rozdíl od individuální logopedické péče) a příprava představení může děti velmi podněcovat k rozvíjení vlastního verbálního projevu.

Protože dramatická řečová cvičení neprobíhají pouze s artikulací, mohou pozitivně působit na svalové uvolnění. U některých postižených dětí může řečová příprava nabýt zvláštní důležitosti, protože jejich vyjadřování pohybem a dalšími prostředky je na rozdíl od verbální stránky dosti omezeno. Na druhé straně může být u některých dětí s postižením vhodnější na zapojování řeči v dramatických aktivitách nespěchat a ponechat dítěti po delší čas možnost použití pouze pohybu, zvuků a citoslovců, neboť se v tomto způsobu vyjadřování cítí v daných aktivitách lépe.

Vhodné je zařazovat cvičení podporující citlivost vnímání verbálního projevu, cvičení vyjadřování a rozeznávání emocí. V pokročilejších fázích lze používat zástupnou řeč. Důležité je zařazení her a cvi-

čení na rozvoj plynulosti řeči, neboť ta může dále pozitivně ovlivňovat plynulost pohybu v souvislosti s prací s dechem apod. Vhodné je v této oblasti použití rytmu, rytmizace slov a vět, říkadel, básniček. Na nich lze nenásilným způsobem trénovat správné posazení hlasu, artikulaci a další dovednosti v oblasti verbálního vyjadřování. Důležitou roli hraje vždy motivace jednotlivých her a cvičení.

U dětí s rozsáhlejšími postižením řeči je výhodné zařadit „svojištinu“. Ta jim může poskytnout svobodu, kterou nemusí pociťovat v běžné řeči, neboť mohou mít problémy s vyslovováním některých hlásek a s plynulostí řeči. Na druhou stranu může práce se skupinou směřovat k uměleckému přednesu individuálnímu nebo sborovému. Rozbor konkrétní básně a práce na jejím sdělení může být pro děti velkým přínosem, neboť se v tomto případě věnují básni, kterou si samy vybraly, a mají tedy možnost do značné míry ovlivňovat náplň své práce. Vliv na výběr vlastních aktivit může být u dětí s postižením, zvláště pokud jsou v ústavní péči, menší, a tak se práce na vybraném textu může stát zvláštní příležitostí pro alespoň částečné rozhodování o sobě. Práce v uměleckém přednesu nemusí směřovat k veřejné produkci textu. I když tato práce - je-li dítě dostatečně připraveno a zralé - může mít podobně pozitivní vliv jako příprava divadelní inscenace. Stejně tak má však veřejná recitace svá rizika.

Na rozvoji verbálního projevu lze pracovat také v psané formě, neboť může být pro děti s určitým postižením řeči snadnější s použitím techniky. Jde o psaní textů se zadáním tématu, žánru, části dialogu, závěru příběhu apod.

Ať už je řeč dětí na jakékoliv úrovni z důvodu postižení, je vhodné zařazovat cvičení citlivosti vůči verbálnímu projevu, vnímání obsahu mluvené řeči i způsobům podání sdělení.

Tvořivost

Rozvoj tvořivosti závisí na stylu práce celé skupiny a na vedení učitele. Přístup učitele by měl být od základu tvořivý, a tak dávat podněty k tvořivosti žáků, nabízet možnosti tvořivého přístupu k získaným zkušenostem. To platí ve skupině dětí s postižením, stejně jako v jakékoliv jiné skupině. Tvořivost je rozvíjena v činnostech, které mohou být primárně zaměřeny na rozvoj v jiných oblastech.

Je důležité, aby všechny děti dostaly možnost se projevit. Aktivizace pasivnějších dětí, podpora jejich projevu a zapojení se do činností je proto také velmi důležitá pro rozvoj tvořivosti. Podporuje ji také

přijímání a realizace nápadů všech členů skupiny. Učitel podporuje tvořivost dětí při simultánních a hromadných improvizacích, hrách na sochy apod., když oceňuje zajímavá originální pojetí bez napodobování druhých a vyzdvihuje hledání nových řešení problémů v situacích, při ztvárnění rolí. Učitel rozšiřuje dětem obzory těchto oborů a nabízí různé způsoby uchopení tématu tím, že odkrývá více možností zpracování různých témat v improvizovaných situacích i možností dramatického a divadelního ztvárnění daných situací a sdělení. To je u dětí s postižením velmi důležité, neboť mohou být uzavřeny do úzké části světa a chybí jim zkušenosti s okolím.

Děti trénují tvořivost v tvorbě příběhů (příběhy dotvářené zvuky, pohybovými akcemi, otevřené příběhy, k nimž děti domýšlejí závěr) v improvizacích a také etudách, ve kterých se dané téma může zpracovávat a uchopovat různými způsoby. Tvořivost může být také rozvíjena psaním textů na zadávaná témata či ve výtvarných aktivitách. Obohacující v této oblasti mohou být řešení dalších členů skupiny. Rozvíjení tvořivosti dětí s postižením je velmi důležité, neboť ve smyslu nejen tvořivosti umělecké je důležitým předpokladem pro zvládání životních změn a náročných situací.

Charakterizace

Již na několika místech jsme hovořili o důležitosti a jedinečnosti hry v roli pro celkový a především sociální rozvoj dětí s postižením. Zpočátku jde především o jednoduché prozkoumávání rolí a jejich charakteristik, teprve u dětí s více zkušenostmi v této oblasti je možné pokročit k charakterizaci postavy jako součásti divadelního děje.

Rolová hra nabízí dětem s postižením příležitost získat životní zkušenosti, které jsou jim v důsledku jejich postižení odepřeny. Učí se vcítovat do druhých, chápat jejich hledisko a motivy jejich jednání. Pro děti s postižením je rozvoj v této oblasti velmi důležitý, neboť se často uzavírají do sebe, soustředí se pouze na svoje prožívání, a v projevech druhých se proto příliš neorientují. Východiskem pro hru v roli by měly být situace, s nimiž mají děti zkušenosti alespoň částečně. Je vhodné postupovat od vnějších charakteristik k vnitřním pochodům. Rolová hra může vnést porozumění do vztahů mezi dětmi i dětmi a dospělými.

Zpočátku je vhodné zařazovat rolovou hru v simultánních aktivitách. Vhodným průpravným cvičením pro charakterizaci jsou „sochy“, kdy dítě vstupuje do role jen na malý okamžik, a jde zpravidla spíše

o typ než charakter postavy. Od situace, kdy si dítě představuje, že je někým nebo něčím, lze pak postupovat k charakteristickému pohybu v roli, postavení těla (modelování sebe nebo dalšího hráče), ke krátkému vyjádření myšlenky, charakteristické repliky nebo pocitu. Pomůckou může být také použití charakteristických znaků kostýmu, zadání některých rysů postav, okolností situace.

Je možné, že u dětí s postižením bude třeba pracovat na schopnosti vstupovat do rolí delší dobu, než děti budou schopny v roli improvizovat a utvářet si konkrétnější a přesnější představy o ztvárňované roli. To souvisí s rozvojem představivosti, která může být u dětí s postižením menší v důsledku podnětové deprivace v útlém věku. Velkou pomůckou pro charakterizaci může být vytváření jasných představ o prostředí, ve kterém se má dítě v roli pohybovat. Tyto představy lze rozvíjet opět pomocí tréninku smyslového vnímání a propojování se zkušenostmi, spoluvytváření prostředí a příběhů v těchto prostředích, které jsou vedeny slovem učitele.

Některé děti nemusejí být schopny ihned spontánní reakce a mohou se cítit v některých situacích bezradné. Zde se osvědčují hromadné improvizace, kdy hrající již do kontaktu vstupují podle své volby a učitel (nebo jiní účastníci, např. dítě s více zkušenostmi) jim může nabídnout model chování a jednání. Učitel však sleduje, aby model zůstal pouze modelem, nikoliv vzorem, který budou děti kopírovat. Mnohdy je vhodné individuálně nebo v malé skupince s dětmi pohovořit o konkrétních možnostech chování a jednání postavy v roli, neboť mohou mít pocit, že pro ně není možné zapojit se do aktivity z důvodu omezení jejich postižením. Tato situace může nastat i ve chvíli, kdy dítě již získalo nějaké zkušenosti se vstupováním do rolí a s jednáním v situacích, avšak chybí mu zkušenost s konkrétní rolí, situací. K charakterizaci, která je promyšlenější a přesnější, se dítě postupně dostává, zkouší si podobné nebo naopak velmi rozdílné typy postav a rolí, prozkoumává jejich pocity a hlediska.

Improvizace s dějem

Improvizace s dějem jsou příležitostí pro získávání nových zkušeností, pro prozkoumávání situací z pohledu vlastního i jiné postavy. Improvizace mohou vést od simultánních a hromadných her k veřejnému představení. V improvizacích učitel vychází od dětem známého k tématům, se kterými nemají zkušenosti.

Pro děti s postižením může být jedinečným zážitkem prozkoumávání konkré-

ních situací, prostředí nebo profesí. Vždy je třeba improvizaci vhodně motivovat, aby se děti mohly v daných situacích dobře zorientovat a získaly tak možnost rozvíjet fantazii, schopnost fabulovat, představivost i logické myšlení. Je pravděpodobné, že děti s postižením budou potřebovat k improvizaci více času, delší dobu, aby se v situaci „zabydly“ a postoupily tak od vnějších formálních znaků k hlubšímu prozkoumávání situací.

Podněty a motivace k uvádění situací musí být vhodně voleny, aby byly přínosné a pochopitelné pro všechny členy skupiny. Učitel by měl také dobře odhadnout vhodnou dobu k pokročení od simultánních a hromadných činností k předváděným improvizacím a etudám, kdy děti nebudou omezovány sebepozorováním a porovnáváním svých výkonů s výkony druhých, ale dokáží ocenit jiný přístup ke zvolenému tématu.

V hromadných improvizacích se zadaným prostředím děti mohou prozkoumávat i jim neznámé prostředí a zkoušet si vstupování do rolí postav, které se v těchto prostředích obvykle pohybují. Improvizace může být vedena krátkým dramatickým příběhem, s nímž jsou děti seznámeny před improvizací nebo během zastavování improvizací. Děj improvizace může být také zadán v několika bodech nebo může mít určen jen začátek a konec. Může být také řízena a ovlivňována učitelem v roli.

Vedoucí dramatického kroužku - učitel dramatické výchovy

Speciální prostředí práce s dětmi s tělesným postižením klade na učitele dramatické výchovy speciální požadavky kromě toho, že by jako učitel jakékoliv skupiny dramatické výchovy měl být osobností tolerantní, vstřícnou, schopnou naslouchat a vcítit se, pochopit stanovisko druhého, komunikovat, být osobností optimisticky laděnou, s důvěrou v druhého a jeho možnosti vývoje (Machková 1998: 185). U skupiny dětí s postižením je také nutný pedagogický takt učitele, který je schopen komunikovat s lidmi s postižením bez společenských předsudků a zatížeností. Důležitá je schopnost učitele srozumitelně se vyjádřit, být pro žáky zajímavý, být schopen citlivě vnímat projev žáků a správně je rozkrývat. S expresivitou učitele také souvisí jeho herecké, dramatické a divadelní schopnosti a dovednosti. Jde o dovednosti, které učitel dětem předává, nebo schopnosti, které v dramatických chovných aktivitách rozvíjí. Je proto sa-

možnejších, že učitel má v těchto oblastech odpovídající znalosti, vzdělání a praxi. Učitel potřebuje ve své práci vstupovat přesvědčivě do rolí, navozovat situace a motivovat aktivity.

Ze specifických požadavků na učitele skupiny dětí s tělesným postižením je to v první řadě nutnost znalosti úrovně i aktuálního stavu dětí, se kterými pracuje. U dětí s postižením toto platí ještě více než u dětí bez postižení. Učitel nutně nemusí být speciálním pedagogem a nemusí být seznámen podrobně s diagnózami dětí. Ale znalost některých informací týkajících se postižení jednotlivých dětí se jeví jako nutnost pro jejich správné vedení, volbu vhodných aktivit a činností, přiměřenou stimulaci a také pro to, aby mezi vznikem frustrace dítěte tím, že bude klást nesplnitelné požadavky na jejich výkon.

Je samozřejmé, že se učitel postupně se všemi dětmi seznamuje, objevuje jejich možnosti, které se stále snaží rozvíjet, a jejich omezení se snaží překonávat.

Před začátkem práce se skupinou postižených dětí se učitel snaží získat informace rozhovorem s rodiči, vychovateli dítěte, učiteli, asistenty.

Jak jsme již dříve uvedli, učitel dramatické výchovy se zapojuje do fungujícího procesu rehabilitace dítěte a měl by být dostatečně informován o zásadách speciálně pedagogické práce, které se dotýkají konkrétních dětí.

Je pravděpodobné, že během práce se skupinou dětí s tělesným postižením bude na hodině (setkání kroužku) přítomen asistent nebo vychovatel. Je však možné, že se učitel ocitne s dětmi sám a bude potřeba jeho rychlá reakce na nastalou situaci. To se týká především postižení, která mohou provázet záchvatové projevy. Učitel by měl být upozorněn na možnost vzniku záchvatu u dítěte, vědět, co může záchvat vyvolat, jaký má průběh a co dělat, pokud se tak stane. Některé děti s těžším postižením hybnosti vyžadují zvláštní manipulaci, jako je tomu např. u dětí na vozíku mechanickém nebo elektrickém. To platí i u dětí, u kterých je praktikována některá z terapií počítající s přístupy podporujícími motoriku dítěte se zapojením všech, kdo přicházejí s dítětem do kontaktu, do náprav (Bobathova metoda).

U některých postižených dětí se mohou v chování objevovat zvláštnosti a velkou pomůckou pro učitele je schopnost rozlišovat, co projevy dítěte znamenají. Může jít o zvláštnosti způsobené přímo postižením, jako přílišná dráždivost, nebo mohou být projevem únavy dítěte. Pokles pozornosti dítěte a jeho aktivity, ztráta zá-

jmu o činnost, únava mohou mít projevy odlišné od dětí zdravých (např. červenání, zvýšené slinění, mimovolné pohyby) a učitel by měl být k těmto projevům citlivý a měl by být schopen včas a adekvátně na ně reagovat.

Informovanost učitele je nutná i u dětí s kombinovanými vadami, kdy se k tělesnému postižení přičítají např. smyslové postižení. Znalost postižení a jeho rozsahu vede učitele ke správné volbě podnětů ve vhodné intenzitě, která je pro dítě přijatelná a stimulující.

Děti s tělesným postižením mají ztíženou situaci také v tom, že jejich defekt jim může bránit zaujímat vhodné polohy podporující aktivitu, soustředění a pozornost (zejména děti na vozíku). Tak je kladen zvýšený požadavek na jejich vytrvalost a kázeň. Pozice, ve kterých některé děti setrvávají, nepodporují jejich aktivní nasazení pro činnost a často v těchto polohách musejí setrávat velmi dlouho. Práce v dramatické výchově by měla umožňovat změnu polohy dítěte, která může dítěti přinášet uvolnění, odreagování, rozdílné možnosti pohybu, i když omezenějšího než poloha, ve které tráví většinu času. Dramatické aktivity naopak přinášejí mnoho možností motivace těchto polohových změn, a tak srovnávají možnosti všech dětí v některé oblasti a navíc dovolují dětem vyzkoušet si hledisko a možnosti jiných dětí. Např. když všechny děti leží na zemi, jsou na tom stejně ty, které mohou samostatně chodit, i ty, které se pohybují na vozíku. (K tomu je samozřejmě nutné, aby učitel věděl, co je pro dítě možné a znal i svoje možnosti manipulace s dítětem. Např. pokud má učitel v plánu pohybové hry nebo cvičení se změnami polohování dětí s těžším postižením hybnosti, je nutné, aby připravil pro tyto aktivity vhodné podmínky nejen s ohledem na prostředí, ale zajistil i přítomnost další dospělé osoby nebo osob, které realizaci těchto cvičení pomohou uskutečnit.)

Jak jsme již zmínili, učitel dramatické výchovy se stává členem týmu, který spolu musí spolupracovat. Ostatní osoby, které s dítětem pracují, však nemusí být pro učitele pouze zdrojem informací o stavu dítěte a jeho potřebách, ale aktivními spolupracovníky a spolutvárci náplně hodin dramatické výchovy (schůzek dramatického kroužku). Učitel se aktivně spoluúčastní na rehabilitaci dítěte, když zapojuje do své práce hledisko fyzioterapeutické, ergoterapeutické nebo logopedické péče. Práce učitele dramatické výchovy se tak stává nejen další příležitostí jak rozvíjet schopnosti, dovednosti a vloh dítěte, ale obohacuje také práci dalších zaintereso-

vaných osob, přináší motivaci a smysl do dalších rehabilitačních činností a v neposlední řadě může působit i diagnosticky.

Informace o dítěti v oblasti sociální interakce, vztahu k lidem i předmětům, fantazie a tvořivosti, které učitel dramatické výchovy získá během hry a společných dramatických aktivit, mohou být velkým přínosem pro rodiče a další vychovatele dítěte, učitele nebo psychologa.

Dramatická výchova a dramaterapie

Dramatická výchova praktikovaná s dětmi s tělesným postižením může být významnou součástí procesu celkové rehabilitace postižených. Kromě plnění cílů osobnostního, sociálního a estetického rozvoje zde přistupuje navíc ještě léčebné působení. Dramatickovýchovné aktivity mohou dítěti pomáhat kompenzovat postižení, vyrovnávat se s ním. Dramatická výchova dává velkou příležitost k podpoře a zdůraznění pozitivních stránek osobnosti postiženého dítěte. To se promítá i do sociálních vztahů dítěte. Dítěti je umožněno zčásti se odpoutat od postižení a získat příležitost ke kladnému sebehodnocení.

Vlohy dítěte je třeba podporovat a rozvíjet, a to i v případě, že nelze uvažovat o kompenzaci handicapu. Dítěti se rozšiřuje duševní obzor, vylepšuje se jeho sociální začlenění, zvyšuje se jeho radost ze života. Zaměřením pozornosti na kladné stránky dítěte (a ne výhradně na kompenzaci omezení, která vyplývají z postižení) může být dosaženo výrazného efektu při vyrovnávání se s postižením. Dramatická výchova dává možnost rozvíjet pozitivní stránky dítěte větší měrou, než tomu bývá v běžné výuce, kde je pozornost zaměřena často spíše na získávání a osvojování si nových dovedností. Využití tento prostor, který nabízí dramatická výchova, k odhalení pozitivních stránek osobnosti dítěte, má pro něj obrovský význam. Pomáhá mu hledat a naplňovat smysl života, zvyšovat kvalitu jeho života.

Na léčebné působení dramatických aktivit klade velký důraz dramaterapie, která má s dramatickou výchovou mnoho společného. Rozdíly mezi dramatickou výchovou a dramaterapií spočívají především v hierarchii cílů, které si tyto dva obory kladou.

Východiskem k uvažování o terapeutickém působení na dítě s tělesným postižením je skutečnost, že mnoho postižených trpí psychickými problémy, které souvisí s tendencemi k izolaci ve společnosti, častějším přeceňováním vlastních sil,

vyšší senzitivitou, častějšími paranoidními tendencemi a vztahovačností, pesimismem, apatií, problémy s navazováním kontaktů a sklonem k depresím. Symptomy deprese se mohou projevovat v psychické i fyzické oblasti (únava, vyčerpání, ztráta chuti k jídlu). Může se objevit smutek, sklíčenost, zvýšená sebekritičnost, odmítání sebe sama. Pocit méněcennosti je běžný. Jedinec může být sklíčený, nevýrazný v myšlení, ztlumený. Terapie má napomoci v překonávání pocitu méněcennosti, v akceptaci handicapu, v eliminaci emočního napětí. Může také pomoci nacházet adekvátní sebe-realizaci a smysl života, odhalovat aktuální a reálné aspirace a pomoci vytyčovat si reálné cíle.

Důležitou roli hraje terapie u jedinců se získaným postižením, kdy se po získání postižení objeví panika, starosti, úzkost a strach. Terapie pomáhá rozvíjet schopnost přizpůsobovat se změněné situaci, seznamovat se s podstatou vzniklého omezení, respektovat jej a zbytečně nepodléhat pesimismu, až negativismu nebo na druhé straně nerealistickému optimismu. Dramatoterapie nabízí možnost projevít strach, úzkost, smutek v chápajícím prostředí. Tyto emoce se čas od času projevují a jedinec s postižením se učí s nimi počítat a usměrňovat je do přijatelných poloh.

Cíle dramatoterapie jsou analogické cílům arteterapie v širším slova smyslu (Valenta, in Majzlanová 1998: 159). Prioritou je zážitek úspěšnosti, eliminace pocitu méněcennosti, mobilizace kreativity a fantazie, aktivizace dítěte. Dítě může konfrontovat podobné prožitky s jinými dětmi s tělesným postižením, má možnost navazovat bližší kontakty a smysluplně trávit volný čas. Dramatoterapie usiluje o zmírnění či odstranění psychického napětí, dává příležitost k nácviku empatie, k uvolňování tvořivosti, odstranění komunikačních bloků, k relaxaci, odreagování se, integrování jednotlivých složek osobnosti, socializaci, k úpravě reálné aspirace, k rozvoji sebereflexe, nácviku sebekontroly.

Používání dramatických principů a dramatických výchovných aktivit může samo o sobě působit na dítě terapeuticky. Ačkoliv se v mnoha ohledech cíle, hodnoty a postupy dramatické výchovy a dramatoterapie překrývají, pro to, aby učitel mohl být terapeutem, jsou nutné další podmínky, jako jsou zejména dobré znalosti psychologie, medicíny a antropologie. Kromě osobnostních předpokladů jsou ovšem dalšími nezbytnými podmínkami důkladný a dlouhodobý terapeutický výcvik a odborná supervize.

PRÁCE V DRAMATICKÉM KROUŽKU V INTERNÁTĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY JEDLIČKOVA ÚSTAVU V PRAZE

Podmínky práce

Dramatický kroužek začal fungovat v internátě Topolka Jedličkova ústavu ve školním roce 1999/2000. Internát Topolka je součástí Jedličkova ústavu a škol a slouží dětem, které navštěvují základní školu, praktickou školu a také učňovské obory. Většina dětí je v internátu na týdenní pobyt a na víkend jezdí ke své rodině. V internátu také tráví odpoledne děti, které dojíždějí domů každý den a v internátu nebydlí. Děti jsou rozděleny do skupin podle tříd. Každá skupina má své vychovatele podle počtu dětí ve skupině. Vychovatelé si děti přebírají při obědě a tráví s nimi odpoledne. Doprovázejí je na rehabilitační cvičení, kroužky, procházky, dělají s nimi domácí úkoly a u starších dětí dohlížejí na samostudium. Vychovatelé spoluvytvářejí program pro volný čas. Pomáhají dětem s hygienou nebo na ně dohlížejí a ukládají je ke spánku. Během noci je přítomen noční vychovatel, který má také na starosti ranní vstávání.

Mezi dětmi a jejich vychovateli vzniká úzký vztah, neboť vychovatelé řeší s dětmi jejich problémy školní i osobní, tvoří s dalšími dětmi jejich nejbližší „internátní“ rodinu.

Dramatický kroužek vznikl jako jedna z možností náplně volného času dětí. Jedním z impulzů byl zájem vychovatelů internátu o divadlo a dramatické aktivity, moje plnění školní speciálně pedagogické praxe na Topolce a také představa divadelního představení, ve kterém by děti s postižením fungovaly jako plnohodnotné bytosti a aktéři, ne pouze jako pasivní vykonavatelé instrukcí učitele. Na internátě fungovaly a fungují ovšem i další kroužky a programy, jako výtvarná dílna, počítače, canisterapie, arteterapie.

Setkání kroužku probíhala jednou týdně v místnosti v suterénu, která sloužila částečně jako pingpongový sál, promítací místnost, arteterapeutický prostor nebo společenská místnost. Místnost je velká, poskytuje dostačující prostor pro pohyb, na podlaze je koberec, k dispozici jsou židle. Doba trvání schůzky kroužku byla zpravidla hodina a půl vždy jeden den v týdnu ve večerních hodinách.

Praxe potvrdila, že tato doba nebyla nejvhodnější, protože děti jsou večer již

unavené a po večeři pasivnější. Unavitelnost je u dětí s tělesným postižením větší než u dětí bez postižení a zákonitě se promítala i do práce kroužku.

Zahájení činnosti kroužku předcházelo několik schůzek s vychovateli, kteří měli zájem podílet se na práci v kroužku.

Práce ostatních vychovatelů v kroužku se postupně zformovala do funkce asistentů. Kroužku se také účastnili dobrovolníci, kteří chodí do internátu v rámci školní speciálně pedagogické praxe nebo z vlastního zájmu a navázali přátelské vztahy s dětmi. Velkou výhodou bylo, že přítomnost dospělých se na schůzkách kroužku ustálila, což se ukázalo jako důležité zvláště v počátcích naší práce. Mohu říci, že asistenti-vychovatelé, kteří se kroužku účastnili, byli velmi otevření všem dramatickým aktivitám a ochotně a nadšeně pomáhali, kde toho bylo zapotřebí. Z počátku se častěji stávalo, že se sami nechali akcí strhnout a přebírali aktivitu za děti.

Během prvního půlroku fungování našeho dramatického kroužku se vyjasňovaly role dospělých v kroužku. Nejprve jsme se při přípravě a vedení programu lekce střídali nebo si je dělili, ale postupně se zodpovědnost za průběh setkání přesunula na mne. Také se vyjasňovaly cíle a zaměření naší práce. Velký vliv v tomto směru mělo i moje osobní hledání a prozkoumávání oboru dramatické výchovy, jeho možností a způsobů práce. Snažila jsem zapojovat do práce postupně získávané znalosti, dovednosti a zkušenosti. Zaměření naší práce se přesunulo z bloků několika setkání zaměřených na práci v rámci jednoho příběhu přes přímou práci s texty básniček až k přípravě inscenace, které jsme se kontinuálně věnovali téměř rok. Bohužel se nám nepodařilo inscenaci dokončit, ačkoliv byl již hotový scénář a vytvořili jsme také masky jednotlivých postav.

Dokončení inscenace ztroskotalo částečně na klesající motivaci dětí při práci na fixaci částí tvaru, která je tvrdou prací pro všechny zúčastněné, ale především na nepřítomnosti plánovaných protagonistů z důvodu lázeňských pobytů, hospitalizace a také dalších akcí školy a internátu. Z rozhovorů s vychovateli jsem zjistila, že je vcelku běžné, že dítě začne chodit do některého z kroužků na začátku školního roku, a později o činnost ztrácí zájem. Děti cítily malou zodpovědnost za podíl na spolupráci v kroužku. Neměly např. zvyk oznamovat nebo omlouvat svou nepřítomnost na setkání.

Stává se poměrně často, že děti v zařízení přijímají práci dospělých jako samozřejmost, protože jsou zvyklé na zajištění

plný servis a velké možnosti, které jim poskytuje život v ústavu umístěném v Praze. Je pravděpodobné, že tento přístup pramení i ze zvyku dětí přijímat podněty více méně pasivně a ve výchovně-vzdělávacím procesu není dostatečně zdůrazňován rozměr vlastního podílu na osobním rozvoji a vzdělání. Myslím si, že je dobré děti motivovat pro společnou dlouhodobější práci, připravovat je i na méně příjemné části přípravy inscenace (fixace) a povzbuzovat smysl pro odpovědnost za celkový tvar a společné dílo.

Do práce s dětmi s tělesným postižením se výrazně promítal fyzický stav dětí, který není neměnný. Práci ovlivňovala i poměrně častá dlouhodobá nepřítomnost dětí z důvodu nemoci, hospitalizace nebo lázeňského pobytu. Po každé delší nepřítomnosti dítěte bylo znovu nutné vracet se k některým krokům při hledání výsledného tvaru, připomínat a oživovat pasáže, na kterých se dříve pracovalo.

S některými dětmi jsem byla v kontaktu již v předcházejícím školním roce, kdy jsem docházela do Jedličkova ústavu na speciálně pedagogickou praxi. Přátelské vztahy jsem také navázala během letního tábora na Šumavě. Před setkáním v kroužku jsem s dětmi často trávila čas večeře nebo volný čas v parku před budovou internátu. S některými dětmi jsem se nerozloučila současně s koncem našeho setkání, ale pomáhala jsem je chystat ke spaní, povídala si s nimi, četla nebo vyprávěla jim před spaním. Tento společně strávený čas mi byl též skvělým prostředkem k bližšímu poznávání dětí.

Děti

Složení kroužku bylo různorodé a během tříleté práce se měnilo. Počet dětí, které do kroužku chodily, kolísal mezi dvanácti a osmi. Počet přítomných byl různý, někdy jsme pracovali ve třech či čtyřech. Tři děti chodily do kroužku po celou dobu jeho konání, tedy tři roky, další děti chodily dobu kratší, neboť daly přednost jinému zájmu, měly málo času, musely se více věnovat přípravě do školy, odešly na střední školy, a tedy i na jiný internát, práce v kroužku je přestala zajímat nebo bavit.

První rok práce v kroužku

Jako v práci s jakoukoliv novou skupinou jsme věnovali velkou část lekcí vzájemnému seznamování a poznávání. Nešlo jen o seznamování dětí mezi sebou (většina se jich již znala z internátu) a se mnou ja-

ko novým dospělým, ale také vůbec s dramatickovýchovnými aktivitami. Mojí snahou a snahou dalších dospělých, kteří se na vedení kroužku podíleli, bylo vytvoření příjemné atmosféry, ve které by se děti cítily uvolněně, vytvoření prostoru pro vyjádření vlastních názorů a pocitů. Počáteční lekce neměly větší obsahovou návaznost, ale děti získávaly jistotu v hrách a cvičení a dalších aktivitách.

Práce v prvním roce fungování kroužku byla silně ovlivněna nevyjasněností kompetencí jednotlivých dospělých v kroužku a také naší nevelkou zkušeností s dramatickou výchovou. Úvod práce byl poznamenán nejistotou všech zúčastněných, neboť nebyly vyjasněny konkrétní cíle směřování práce. Měly jsme pouze představy o vytvoření představení. V přípravě programu jsme se střídali, později jsem vedení přebrala já, ostatní vychovatelé přispívali k náplni lekce někdy novou hrou, při vedení obvykle kopírovali moje postupy. Přístup vychovatelů k dětem byl však vzorem pro mě a mé jednání s dětmi. Osobně jsem si nebyla v jednání jistá. Většinu dětí jsem příliš neznala a nebyla jsem schopna rychle se orientovat v reakcích dětí, neboť byly jiné než u dětí bez postižení. Nemohla jsem se např. spolehnout na čtení pocitů z výrazu tváře u dětí se změněným svalovým napětím. Musela jsem se také naučit rozlišovat, kdy jsou děti pozorné a kdy „vypínají“ pozornost, neboť úpadek pozornosti se u většiny z nich neprojevoval neklidem a hledáním náhradních činností, ale spíše pasivním ustrnutím.

Měla jsem malé zkušenosti s vedením jakékoliv skupiny dramatické výchovy a neuvědomovala jsem si značnou odlišnost skupiny dětí s postižením. Předpokládala jsem některé zkušenosti, které děti bez postižení získávají přirozeně a samozřejmě. Zvláštnosti v chování s sebou také nese ústavní péče. Často se mi stávalo, že jsem děti přecenila a postupně v průběhu aktivit jsem zjišťovala, že dětem chybějí některé důležité informace, o kterých jsem předpokládala, že je budou čerpat z vlastních zkušeností.

Některé děti byly zvyklé si povídat, vyprávět a sdělovat si své zážitky, vzájemně si naslouchat. Avšak brzy jsem si uvědomila, že musím hlídat, abych trpělivost a vytrvalost v naslouchání nezaměňovala s pasivitou a malou odvahou projevit svůj názor.

Pro děti bylo také velmi atraktivní sdílet čas s dalšími dospělými, zvláště když se všichni zapojují na úrovni účastníků. Děti si vytvářejí na dospělých v internátě silné citové vazby, které mohou někdy přecházet

až do závislosti, což se projevovalo i v aktivitách kroužku.

Je třeba zdůraznit, že skupina postupovala výrazně pomaleji než jiné skupiny dětí bez postižení, se kterými mám zkušenost. Děti potřebovaly podstatně delší čas na získávání zkušeností, „osmělování se“ při projevování v činnostech a nabývání jistoty. Také vytvoření obrazu o skupině, její diagnostika trvala podstatně déle. A tedy i určení potřeb celé skupiny i individuálních cílů konkrétně formulovaných bylo možné až po delší době práce se skupinou. Toto výrazně pomalejší tempo si skupina udržovala po celou dobu fungování práce.

Cíle

V našem případě se prvotní dlouhodobější (ne příliš jasný) cíl vytvořit představení odsunul a místo něj jsme si stanovili za cíl aktivní zapojování dětí do volených činností. Dalším cílem byla spolupráce skupiny. Naplňování vytyčených cílů bylo úspěšné v různé míře. S přibývajícimi zkušenostmi se dařilo volit stále reálnější cíle a konkrétně si je formulovat. Během celého tříletého období však nastávaly situace, kdy jsem špatně odhadla např. rychlost pokroku skupiny nebo volila nevhodnou postupnost kroků, takže práce nepostupovala podle mých odhadů.

Vybrané cíle:

- seznámení a poznávání všech členů skupiny,
- vytvoření příjemné atmosféry,
- odreagování, uvolnění, relaxace,
- aktivizace dětí pro činnosti,
- sdílení nápadů, vlastních názorů,
- zapojování všech dětí do aktivit s využitím jejich možností,
- rozvoj komunikačních schopností, především verbálního projevu,
- spolupráce skupiny především při práci v malých skupinkách, dvojicích,

Metody a techniky

Z již uvedených důvodů jsme v prvním roce fungování kroužku využívali jen některé metody a techniky. S přibývajícimi zkušenostmi se ukázalo, že vyhýbání se některým hrám a cvičením, např. pohybovým, které by mohly být pro děti náročné nebo těžko zvládnutelné, je neadekvátní a že tyto aktivity v jisté úpravě, s použitím vhodné motivace a někdy průpravných kroků, mohou dětem přinášet velkou radost a uspokojení.

Při zpětném hodnocení volených postupů musím připustit, že jsme málo času věnovali simultánním a hromadným aktivitám, které dětem poskytují větší jistotu bez pozorování okolí.

Strategie vedení

Protože jsme se ve vedení lekcí zpočátku střídali, ustálila se struktura lekce až po delší době. V některých případech se nedalo příliš hovořit o struktuře. Lekce byla nedůsledně vystavěná na návazných krocích, šlo spíše o zkoušení, co zafunguje, které cvičení nebo hra zaujmou, někdy zcela chyběla reflexe. Z metod řízení lekcí byly využívány především verbální instrukce s občasným použitím učitele v roli. I tento počáteční chaotický a ne příliš tvořivý postup zpomaloval pokrok skupiny.

Později se postupně ustálila pevnější struktura lekce, která velmi napomohla některým dětem v orientaci v programu našich schůzek. Opěrné body, jako úvodní kolečko, pohybová aktivita nebo v daném období oblíbená hra a závěrečná reflexe, byly jistými kroky, rituály užívanými na našich schůzkách.

Tradičním rituálem v našem případě bylo „kolečko“, do kterého jsme se sesedli na začátku i na konci setkání. Děti měly tendenci mi vyprávět novinky a zážitky z uplynulého týdne, v kolečku k tomu měly příležitost. Závěrečné kolečko jsme používali k hodnocení setkání, k vyjádření ke konkrétním hrám a aktivitám, sdělení největších zážitků ze společné práce.

Při práci jsme se významně opírali o literaturu. Lekce byly často motivovány jednou básničkou nebo pohádkovým příběhem. Dalšími náměty se stávala roční období, počasí, změny v přírodě, svátky, lidové zvyky apod.

Druhý rok

Ve druhém roce se podstatně změnilo složení kroužku. Z původního zůstaly čtyři děti, přibýly děti mladší, které výrazně ovlivnily atmosféru i zaměření skupiny.

Opět jsme věnovali velký časový úsek seznamování a vzájemnému poznávání členů skupiny. Znovu jsme se museli seznamovat s dramatickovýchovnými aktivitami. Tentokrát se již rychleji vytvářel obraz skupiny, jasněji se jevíly zájmy a záliby dětí i jejich osobnostní rysy. K rychlejšímu ujasňování potřeb skupiny, a tedy i možnosti formulace konkrétních cílů významně přispěly moje rozšiřující se znalosti oboru, a především zkušenosti s dalšími skupinami dramatické výchovy v základní škole v Karlíně, i větší jistota v jednání s dětmi. Začala jsem více využívat rozličné způsoby vedení i motivace činností, jako je např. práce s předměty, zapojení výtvarných aktivit, techniky učitel v roli.

Mým soukromým objevem se stala knížka Briana Waye *Rozvoj osobnosti dra-*

matickou improvizací, která se mi stala velkou pomůckou v tom, jak postupovat od nejjednodušších her a cvičení ke složitějším. Snažila jsem se pro počáteční aktivity využívat „výchozí body“ každého z dětí, takže všechny děti mohly zažít pocit úspěšnosti a zvládnutí zařazených technik.

Cíle

Cíle, které jsme si vytyčili již v prvním roce práce, se stávaly konkrétnějšími a reálnějšími, takže se též lépe dařilo je naplňovat. K obecnějším cílům přibýlo také vědomí nutnosti formulovat si a zohledňovat individuální cíle jednotlivých dětí. Občas bylo velmi náročné skloubit tyto dva druhy cílů, neboť skupina byla velmi různorodá. Individuální cíle spočívaly především v uvědomění si možností dětí a jejich využívání v aktivitách a také možností dramatickovýchovných činností.

K již jmenovaným cílům přibýly např.:

- uvolňování emocí, jejich vyjadřování různými způsoby,
- rozvoj rytmického citění,
- zkoumání různých rolí a situací - rozvoj obrazotvornosti,
- zdokonalování výrazu, verbální vyjadřování, zkoumání možností neverbálního vyjadřování,
- zážitek úspěšnosti v dramatickovýchovných aktivitách,
- prozkoumávání témat příběhu o zvířátkách a loupežnících.

Naplňování vytyčených cílů opět velmi kolísalo. Stávalo se mi, že cíle nebyly adekvátní, někdy jsem děti přecenila, někdy podcenila. Naučila jsem se, že musím vždy počítat s pomalejším průběhem, s delším časem na vnímání i zpracování předkládaných podnětů. Někdy děti zvládaly činnosti bez závažnějších komplikací, a jindy jim tytéž aktivity působily problémy, i když s typem hry nebo cvičení měly již zkušenost. Vždy byl do značné míry určující stav a naladění dětí. Neocenitelná byla schopnost improvizace a připravené jiné možnosti programu lekce. Stále se však osvědčovala pevnější struktura lekce určená minimálně dvěma záchytnými body programu - úvodním kolečkem a závěrečnou reflexí, která ovšem nebyla vždy prováděna klasickou formou rozhovoru v kruhu, ale např. přiřazováním barev činnostem v lekci, počty bodů na soukromé bodovací stupnici, hledáním vhodných citoslovců pro danou lekci, případně jsme reflexi obměňovali posiláním klubička, měněním míst při reflexi, předáváním slova apod.

Metody a techniky

Často jsme zařazovali pohybové aktivity od rozehtání přes poznávání sebe sama

a svých možností pohybu, pohybu v kontaktu s druhými i vyjadřování vztahů a postojů pohybem postavením těla. V tomto období jsem si také mohla uvědomit důležitost určení hranice, kdy pohyb, ačkoliv děti stále baví, už je vyčerpávající a fyzicky únavný, a může tudíž ohrožovat soustředění a pozornost v dalších činnostech.

Inspirováni B. Wayem jsme využívali zvuky a akce při vytváření společných příběhů. Tyto společné příběhy velmi pozitivně ovlivňovaly naladění skupiny, sblížovaly členy skupiny. Hodně jsme využívali již zmíněných simultánních a hromadných aktivit. Zařazovala jsem cvičení verbální i neverbální komunikace kontaktní a rytmická.

Při prozkoumávání námětů a látek, které jsme čerpali z literatury nebo opět z ročního období, jsme používali hru v roli v improvizacích i v připravovaných etudách, ve kterých se mohla zpřesňovat charakterizace postav i jasnost situací.

Strategie vedení

Dále jsem zkoušela různé možnosti vedení, jako např. motivaci obrázky, fotografie. V tomto případě jsem musela volit jednoduché a dostatečně sdělné obrázky, aby bylo jejich použití podnětné pro všechny děti ve skupině. Jako podnětnější se jevílo použití předmětů, se kterými mohly děti manipulovat, dotýkat se jich.

Stále více se osvědčovala technika učitele v roli, která byla pro děti atraktivní, přirozeně jim nabízela model jednání a možnost reagování, vtahovala je do hry a motivovala k aktivitě.

Pomalu jsme opouštěli práci v malých skupinkách, které jsme se hodně věnovali v prvním roce práce v kroužku. V tomto období jsem ji nezařazovala již tak často. A to z důvodu nižšího počtu dětí ve skupině nebo menšího počtu vychovatelů. Bylo nutné, aby s dětmi byl téměř vždy ve skupince dospělý a podněcoval práci. Jako užitečnější se osvědčily diskuse, evaluace a reflexe celé skupiny. Pokud se pracovalo v malých skupinách nebo dvojicích, snažila jsem se děti rozdělovat tak, aby skupiny mohly fungovat pouze s částečnou pomocí dospělého tak, že stačilo obcházet skupinky a podněcovat je tam, kde bylo třeba. Děti se tak učily větší samostatnosti při práci a musely se spolehnout na vlastní nápady a uvážení.

Opět nám byla významnou pomůckou literatura. Několikrát jsme pracovali s jedním námětem ve větším časovém rozsahu. Tento postup se však příliš neosvědčil z důvodu časté nepřítomnosti některých členů kroužku, takže nebylo možné v práci pokračovat a dokončit ji. Vhodnější

se jevíly uzavřenější celky v rozsahu jedné lekce.

Častá nepřítomnost některých dětí také poznamenala práci na inscenaci, s níž jsme začali ve druhém pololetí druhého roku. K inscenování jsem vybrala pohádku bratří Grimmů *Brémští muzikanti*. Jevila se mi jako vhodná, poněvadž její hlavní postavy - zvířátka - mají svým způsobem zvláštní postavení, které je v naší společnosti vlastní i lidem s postižením. Tato zavržená zvířátka se však vlastními silami dokáží o sebe postarat a vyřešit problémy s bydlením, jídlem a nebezpečím ze strany loupežníků. Scénář této pohádky jsem připravila při semináři praktické dramaturgie v rámci studia dramatické výchovy na katedře výchovné dramatiky DAMU.

Pohádku jsme ovšem museli uchopit „zešíroka“. V diskusích, živých obrazech, improvizacích a etudách jsme se věnovali zvířatům, domácím a divokým. Jak zvířata žijí, jaké máme osobní zkušenosti se zvířaty, jaká zvířata mohou být, jak se chovají, pohybují. Proč lidé chtějí nebo nechtějí zvířata.

Dalším tématem bylo bydlení, život ve městě, v přírodě, kde bychom chtěli bydlet, jak bychom si představovali svůj dům, byt. Komplikací byly chybějící zkušenosti dětí např. s pobytem na venkově, v přírodě. Na druhou stranu tu byly zkušenosti z internátu, lázeňských pobytů, nemocnice apod.

Třetí rok

Ve třetím roce se složení kroužku tolik nezměnilo jako v roce předchozím. Ovšem byla vyvrácena moje představa, že bude možné navázat na práci, které jsme se věnovali v závěru předchozího školního roku, a tedy na prozkoumávání témat zaměřených na inscenaci.

Na začátku roku opět probíhalo ladění skupiny a osvěžování zkušeností s metodami a technikami dramatické výchovy, které pro některé děti byly opět nové. Zde jsem již mohla vycházet ze zkušeností z minulých dvou let.

Práce na inscenaci postupovala pomalu, avšak doufali jsme, že se nám ji nakonec podaří dovést až k představení.

Ve druhém pololetí však některé děti přestaly chodit úplně nebo chodily zřídka, práce začala stagnovat a v malém počtu jsme se nemohli věnovat dalším krokům v přípravě inscenace. Často bylo nutné volit náhradní program a částečně odbočovat od tématu, což opět narušovalo kontinuitu práce. Začalo být jasné, že se nám inscenaci nepodaří dokončit, což také ovlivnilo motivaci a intenzitu nasazení.

Cíle

V tomto období bylo zřejmé, že je mimořádně důležité stanovit individuální cíle jednotlivých dětí a sladit je s cíli skupiny. To částečně umožňovala práce na jednotlivých rolích, kterým se děti věnovaly delší dobu. Pro některé děti byla tato možnost zakotvení v jedné postavě a její hlubší prozkoumávání možností, jak dospět k jistotě v improvizaci v roli a v nastolovaných situacích. Musím zde zdůraznit, že tomuto nalezení jistoty a jasné orientace v příběhu předcházelo prozkoumávání různých situací v improvizacích a etudách; bylo však zapotřebí téměř sedmi měsíců, aby se k tomuto stavu dospělo u všech dětí. Pro mě tento stav byl velkým zadostiučiněním po náročné práci. Avšak aby práce mohla být zúročena i z pohledu dětí, muselo by se bývalo uskutečnit představení.

Některé děti zvládaly zpracovat více postav a dobře se orientovaly v rozdílech mezi nimi. Postupně byly některé děti schopny ve „svých“ postavách rozlišovat výraz jednoduchými prostředky. Většina dětí však v postavách zůstávala sama sebou. Herecká charakterizace však byla cílem pouze individuálním u několika dětí.

Některé další cíle v třetím roce práce:

- prozkoumávání témat inscenace,
- jasná orientace v příběhu o zvířátkách a loupežnících,
- charakterizace postav jednáním,
- prostorová orientace, vnímání prostoru, uvědomování si místa jako scény,
- spolupráce, kontakt, reakce na druhé - v roli i mimo roli,
- pohybový rozvoj, rozvoj psychomotoriky, vnímání pohybu jako prostředku komunikace,
- verbální projev, sdělnost verbálního a neverbálního projevu,
- fixace jednotlivých etud jako scén.

Metody a techniky

Dále jsem zařazovala metody a techniky, s nimiž již děti získaly zkušenost v předchozí práci. Příběhem o zvířátkách a loupežnících jsem motivovala převážnou většinu zařazených her a cvičení. Velmi oblíbenou a často zařazenou aktivitou při přípravě představení byla hromadná improvizace, kdy všichni vstoupili do rolí zvířátek nebo loupežníků. Hru jsem ovlivňovala v roli jednoho ze zvířat nebo loupežníků. Později také v postavě, která v příběhu nevystupuje - myslivce, lesního zvířete. Osvědčila se také simultánní improvizace, zvláště při prozkoumávání situací.

Věnovali jsme se výtvarným aktivitám a navrhovali jsme masky pro zvířátka, kreslili představy loupežníků.

Strategie vedení

Struktura lekce byla většinou určována zaměřením na přípravu představení. Dost prostoru jsem věnovala relaxaci, která měla vyvážit náročné aktivity práce na etudách, potažmo scénách s jejich opakováním a fixováním. V lekcích, ve kterých jsme se z důvodu malé účasti na kroužku nemohli věnovat přímé přípravě představení, jsem nechávala značný prostor pro určování programu samotným dětem.

Shrnutí práce v kroužku

Ve srovnání s prací s dalšími skupinami dětí složenými z dětí bez postižení mohu říci, že skupina v internátu Jedličkova ústavu vždy vyžadovala více energie při přípravě i vedení lekcí. Celkový rytmus a tempo skupiny byly pomalejší, děti musely být opakovaně podporovány v aktivitě, motivovány k projevování vlastních názorů. Stále jsem narážela na nedostatek zkušeností dětí s různými rolemi a prostředím. Do práce se také promítala snížená schopnost dětí soustředit se, pozornost klesala po kratší době, děti se dříve unavily. K osvojování některých postupů a způsobů práce a činností bylo zapotřebí více času a opakování. Na druhou stranu bylo možné sledovat pokroky dětí v drobných nuancích a radovat se z nich.

Dokončení chystané inscenace mohlo být velkým přínosem pro všechny zúčastněné a pro některé děti mohlo být odůvodněním různých kroků, završením dlouhodobé práce.

Účast na práci v kroužku byla pro děti možností smysluplného využití volného času, možností osobnostního a sociálního rozvoje. U některých dětí se podařilo přirozeně přenášet rozvíjené schopnosti a dovednosti i do běžného života, např. zdokonalování verbálního projevu nebo vědomí důležitosti každého člena skupiny a jeho schopností. Důležitým přínosem pro některé děti byla možnost podílet se na aktivitách s estetickým a uměleckým zaměřením, což vedlo k posilování sebevědomí a kladného sebehodnocení.

ZÁVĚR

Dramatická výchova přispívá k procesu ucelené rehabilitace postiženého dítěte. Má s ní shodné cíle - usiluje o rozvoj člověka s postižením ve všech oblastech tak, aby mohl vést plnohodnotný život a zapojil se co nejlépe do společnosti.

Práce s dětmi s postižením v dramatické výchově umožňuje rozvoj oblastí, kte-

rým není jinak ve výchovně-vzdělávacím procesu věnováno tolik pozornosti nebo které jsou rozvíjeny bez vhodné motivace, jež by usnadňovala pokrok, např. v logopedii, fyzioterapii nebo ergoterapii.

Jedinečnou roli může dramatická výchova sehrát v socializaci postižených dětí, neboť ve svých činnostech podporuje a rozvíjí respektování druhých, ale i vyjadřování a obhajování vlastního názoru. Dítě má možnost ve skupině navazovat kontakty, pevné vztahy, poznávat sebe i druhé lidi. Učí se nahlížet problémy a situace z hlediska druhých, a rozvíjí tedy schopnost empatie. Uvědomuje si svůj přínos pro skupinu i přínos druhých lidí, důležitost spolupráce ve skupině. Skupina poskytuje dítěti bezpečné prostředí, ve kterém se dobře cítí a poskytuje mu reflexi jeho chování a jednání. Nabízí možnost uvolnění, odreagování a projevení skutečných emocí a pocitů namísto obranných reakcí, které dítě často používá k tomu, aby se vyrovnalo s postižením, ale které mohou působit problémy v sociální interakci.

Dítě s postižením může v dramaticko-výchovných aktivitách skrze prozkoumávání témat z různých hledisek v rolové hře a improvizaci v situacích získávat reálné zkušenosti se světem, kterých má nedostatek nebo které mu nejsou umožněny z důvodu jeho omezení.

Dítě v různorodých aktivitách objevuje svoje schopnosti a rozvíjí a získává nové dovednosti, poznává svoje možnosti i omezení a je vedeno k jejich překonávání. Praxe přináší dítěti pocit úspěšnosti, zvyšuje sebevědomí dítěte, pozitivní hodnocení.

Dramatická výchova se může stát pro děti s postižením prostorem pro seberealizaci a kompenzaci postižení. Dítě se seznamuje s novými pojmy a jevy z oblasti dramatu a divadla a získává specifické dovednosti z těchto oblastí podle svých možností. Činnosti dramatické výchovy se mohou stát smysluplným využitím volného času dítěte.

Dítě se do dramatickovýchvýchovných činností aktivně zapojuje, zažívá možnost ovlivnit dění ve skupině a druhé lidi. Stoupá tak jeho aktivita a zapojení i v jiných oblastech.

Práce v dramatické výchově klade kromě běžných nároků také specifické požadavky na učitele. Ten se musí seznámit se situací jednotlivých dětí, naučit se dobře číst jejich reakce, uvědomit si potřeby jednotlivých dětí i skupiny a stanovit cíle, které povedou k rozvoji všech členů skupiny. Učitel ve své práci přihlíží k aktuálnímu stavu dětí a volí vhodné postupy, metody a techniky s ohledem na možnosti a ome-

zení dětí. Umožňuje zapojení do aktivit všem členům skupiny s tvořivým využitím motivace a dramatickovýchvýchovných postupů. Navíc však dramatická výchova s dětmi s tělesným postižením vyžaduje od učitele, aby komunikoval a spolupracoval s dalšími osobami zapojenými do procesu celkové rehabilitace dítěte s postižením.

LITERATURA

BLÁHOVÁ, Krista-VACEK, Pavel-
ULRYCHOVÁ, Irina-PROVAZNÍK, Jaroslav
1996 *Uvedení do systému školní
dramatiky. Dramatická výchova
pro učitele obecné, základní
a národní školy* (Praha:
ARTAMA)

BLAŽEK, Bohuslav-OLMROVÁ, Jiřina
1985 *Kráska a bolest* (Praha:
Panorama)

ČÁP, Jan
1996 *Rozvíjení osobnosti a způsob
výchovy* (Praha: ISV)

HUDÁČOVÁ, Vilma
2002 „Rozvoj osobnosti dětí s dětskou
mozgovou obrnou z aspektu
pohybové výchovy“, *Speciální
pedagogika* 2002, č. 1

HRADÍLKOVÁ, Klára
2003 *Zpráva o celoroční práci s diva-
delním souborem Přepetro
v pomocné škole Rooseveltova,
Praha 6-Bubeneč, samostatný
tvůrčí projekt KVD DAMU*
(Praha: KVD DAMU-rkp)

JANKOVSKÝ, Jiří
2001 *Ucelená rehabilitace dětí s tě-
lesným a kombinovaným posti-
žením* (Praha: Triton)

KÁBELE, František a kol.
1966 *Poruchy hybnosti mládeže
jako léčebně výchovný
problém* (Praha: Univerzita
Karlova)

KÁBELE, František-KOČÍ, Jiří - JUDA,
Josef-ČERNÝ, Oldřich
1970 *Somatopedie* (Praha: SPN)

KLENKOVÁ, Jiřina
2000 *Možnosti stimulace
preverbálních schopností
vývojově postižených dětí*
(Brno: Paido)

KOŤÁTKOVÁ, Soňa-PROVAZNÍK,
Jaroslav-BLÁHOVÁ, Krista-SVOBODOVÁ,
Radka-TOMKOVÁ, Anna
1998 *Vybrané kapitoly z dramatické
výchovy* (Praha: Karolinum)

LANGMEIER, Josef-KREJČÍŘOVÁ, Dana
1998 *Vývojová psychologie* (Praha:
Grada Publishing)

LANGMEIER, Josef, Zdeněk MATĚJČEK
1974 *Psychická deprivace v dětství*
(Praha: Avicenum)

MACHKOVÁ, Eva
1998 *Úvod do studia dramatické
výchovy* (Praha: IPOS)
1999 *Metodika dramatické výchovy*
(Praha: IPOS ARTAMA -
8. vyd.)

MAJZLANOVÁ, Katarína
1997 *Léčebná pedagogika. Zborník
príspevkov* (Bratislava: Pedago-
gická fakulta UK)
1998 *Interdisciplinárne prístupy
v špeciálnej edukácii. Zborník
príspevkov z medzinárodnej
konferencie* (Humanitas: Brati-
slava 1998)

MATĚJČEK, Zdeněk
1970 *Psychologie nemocných a tě-
lesně postižených dětí* (Praha:
SPN)

MORGAN, Norah-Juliana SAXTON
1987 *Teaching drama. A mind of
many wonders; přel. Helena
Zymonová a Jaroslav Provazník,
Vyučování dramatu. Hlava plná
nápadů* (Praha: Sdružení pro
tvořivou dramaturgii, Praha,
2001)

NOVOSAD, Libor-ŠVINGALOVÁ, Dana
2002 *Problém tělesnosti u hendike-
povaných osob z hlediska filo-
zofie výchovy. Příspěvky k filo-
zofii výchovy v pomáhajících
profesích* (Praha: Univerzita
Karlova)

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel
1966 *La psychologie de l'enfant,
přel. Eva Vyskočilová,
Psychologie dítěte* (Praha: SPN,
1970)

PIPEKOVÁ, Jarmila-VÍTKOVÁ, Marie (eds.)
2001 *Terapie ve speciálně pedago-
gické péči. Therapien in der
sonderpädagogischen Behand-
lung* (Brno: Paido - 2. rozš.
vyd.)

POHNEROVÁ, Marta
1992 *Duchovní a smyslová výchova*
(Polička: Fantisk Polička)

PROVAZNÍK, Jaroslav a kol.
2001 *Dramatická výchova a dítě
v bludišti dnešního světa* (Pra-
ha: STD-KVD DAMU)

- PŘÍHODA, Václav
1963 *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let* (Praha: SPN)
- SYŘIŠTOVÁ, Eva a kol.
1989 *Skupinová psychoterapie psychotiků a osob s těžším somatickým postižením* (Praha: Avicenum)
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava
2002 *Základy arteterapie* [ze slovenského rukopisu přeložila Jana Křížová] (Praha: Portál)
- VÁGNEROVÁ, Marie
1999 *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky* (Praha: Portál)
- VÁGNEROVÁ, Marie-HADJ-MOUSOVÁ, Zuzana-ŠECH, Stanislav
1992 *Psychologie handicapu* (Praha: Karolinum)
- VÁGNEROVÁ, Marie-ŠTURMA, Jaroslav-KLÍMA, Petr
1988 *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy* (Praha: SPN - 2., přeprac. vyd.)
- VALENTA, Josef
1995 *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice). Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí* (Praha: ISV nakladatelství)
- 1997 *Metody a techniky dramatické výchovy* (Praha: Agentura STROM-Jana Hrubá)
- VALENTA, Milan-REISMAN, Michael
1999 *Dramaterapie* (Olomouc: Netopejř Karel Petřík)
- VALENTA, Milan a kol.
1998 *Dramika pro speciální pedagogy* (Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého)
- VALENTA, Milan a kol.
2001 *Herní specialista* (Olomouc: Univerzita Palackého)
- WAY, Brian
1967 *Development Through Drama*; přel. Eva Machková, *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (Praha: ISV nakladatelství, 1996)
- ZICHA, Zbyněk
1981 *Úvod do speciální výtvarné výchovy* (Praha: Univerzita Karlova)
- (Úryvky z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v lednu 2004)

NAHLÍŽENÍ 2005

16. celostátní dílna středoškolské dramatiky
a mladého divadla
Bechyně 20.-23. října 2005

HOP-HOP, ZUŠ Ostrov
(ved. Irena Konývková)
soubor a Irena Konývková podle Karla
Hynka Máchy: **Večerní máj**

HOP-HOP, ZUŠ Ostrov
(ved. Irena Konývková)
Irena Konývková a členové souboru:
Jako na molu

LANNOVKA, České Budějovice
(ved. Pavel Petrovský)
Alexandr Grin-Zuzana Kočová-
Pavel Petrovský: **Sestry**

KŘÍŽALY, ZUŠ Klatovy
(ved. Hana Švejdvová)
Gianni Rodari-Hana Švejdvová:
Kam vede ta cesta?

Skupina scénického tance
a pohybového divadla ILUZE, Kopřivnice
(ved. Milada Fialová)
Milada Fialová: **Vztahy, vztahy, vztahy**

Divadelní studio ČASUMÁLO,
Klub Klamovka, Praha 5
(ved. Hana Hronová)
Terry Pratchett-Tereza Mudrová: **Sekáč**

KŠANDY I, CVČ Lužánky Brno
(ved. Eva Šrotová, Tomáš Doležal)
Oscar Wilde-soubor: **Strašidlo**

PAN CHICITOS, ZUŠ Žerotín, Olomouc
(ved. Magda Johnová)
kolektiv souboru: **Omnis lucem suam habet**

Jaroslav Matějka a Michal Isteník,
posluchači Divadelní fakulty JAMU, Brno
(režie Marcel Škrkoň)
Samuel Beckett: **Konec hry** (semestrální
práce studentů DIFA JAMU)

Nahlížení 2005

Zuzana Jirsová

V několika posledních ročnících celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla přijala podobu nesoutěžní přehlídky - a je to dobrá volba. Vytvořila se tak pro mladé soubory další příležitost k prezentování vlastní tvorby a zhlédnutí představení souborů z různých koutů Čech a Moravy.

Tento ročník byl opravdu pestrý nejenom s ohledem na místo, odkud soubory pocházejí, ale zejména co do žánru, volby předlohy či divadelních prostředků. Různá byla i míra zkušeností a dovedností účinkujících. K vidění tu bylo celkem devět představení. Tři autorská, přičemž ve všech případech byli hráči velmi dobře vybaveni. V každé inscenaci byly akcentovány jiné prostředky sdělení:

- scénický tanec, hudba, reprodukovávané mluvené slovo, kostýmy - **Vztahy, vztahy, vztahy** (Kopřivnice, ved. Milada Fialová),
- kombinace hry v rolích s použitím vlastních veršů a živé kapely, zpěvu - **Jako na molu** (Ostrov, ved. Irena Konývková),
- typové herectví, pohyb, scéna, rekvizity, kostýmy, světlo - **Omnis lucem suam habet** (Olomouc, ved. Magda Johnová).

Nabídka inscenací vytvořených na základě literární předlohy rovněž nebyla monotónní nebo žánrově a tematicky jednotvárná.

Představení **Kam vede ta cesta** (Klatovy, ved. Hana Švejsová) vycházelo z pohádky Gianniho Rodariho a pojednávalo o rozhodnutí vydat se i cestou nevyšlapanou. Pouť výtvarně a divadelně zajímavě podaná nepřinášela však hlavní postavě výraznější problém, což vyvolalo otázky týkající se motivací postav a vyznění tématu. Představení lyrického ladění na diváky příjemně působilo svou čistotou a koncentrací hráčů.

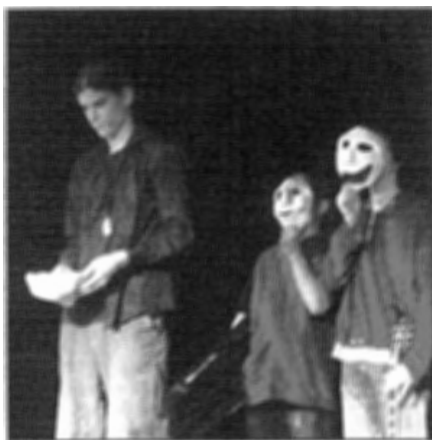
Východiskem k inscenaci **Sestry** (České Budějovice, ved. Pavel Petrovský) byla dramatisace Grinova románu Jessie a Morgiana (Z. Kočová, P. Petrovský). Pro některé členy souboru je účinkování v této hře první divadelní zkušeností, proto ne všichni byli schopni uchopit roli a udržet napětí, které tato látka skýtá. Nicméně jde o smělý pokus vyžadující



KŘÍŽALY, ZUŠ Klatovy: Kam vede ta cesta?



Jaroslav Matějka a Michal Isteník, posluchači Divadelní fakulty JAMU, Brno: Konec hry



HOP-HOP, ZUŠ Ostrov: Jako na molu

psychologické herectví, který reprizováním a nabýváním zkušeností může získat.

„Velké látky“, velká sousta coby předlohu či východisko volily i další soubory. **Večerní máj** podle Karla Hynka Máchy v podání zkušeného a technicky velmi dobře vybaveného souboru z Ostrova (ved. Irena Konývková) byl v podstatě autorským počinem, v němž bylo záměrně změněno téma. Místo obrazu osudovosti a marného hledání jedinců soubor zvolil výpověď o lidstvu jako takovém a o jeho slabosti podlehnout vůdcům. Romantické ladění nahradily v souladu se zvoleným tématem stylizované prostředky působící strohým, militantním dojmem. V tomto řádu došlo zejména v úvodní části k dělení textu na krátké úseky, k lomení jednotlivých veršů - bohužel na úkor rytmu, melodie a kouzla Máchova jazyka.

První zkušeností s převedením literárního díla do divadelního tvaru bylo pro mnohé členy souboru inscenování Wildeova **Strašidla** cantervillského (Brno, ved. Eva Šrotová a Tomáš Doležal). V představení **Strašidlo** se souboru podařilo vytvořit vlastní styl humoru, vytratila se však lyrická poloha, která činí pro čtenáře strašidlo tvorem natolik milým, že se velice brzy staví na jeho stranu.

Odvážným pokusem o popasování se s Terryem Pratchettem a jeho **Sekáčem** bylo stejnojmenné představení studentů z Prahy (ved. Hana Hronová). Východzí látka je doslova nadupána dějem, a to v několika složitých liniích. Tvorba scénáře je pro členku souboru (T. Mudrovou) velice cennou zkušeností, mnohé úseky a linie moudře opustila. Přesto (a nejenom vinou scénáře) se představení stávalo nečitelným nebo dostávalo podobu ilustrace psaného děje. Přes tyto problémy soubor sledoval téma a nešel proti charakteru Pratchettova humoru a poetiky.

Mě osobně velmi zaujalo a oslovilo metaforické zobrazení cest životem **Omnis lucem suam habet** (Olomouc, ved. Magda Johnová). Možné životní krize, východiska, situace plné napětí či laskavě humorné byly sdělovány jakoby zlehoun-



PAN CHICITOS, ZUŠ Žerotín Olomouc: Omnis
lucem suam habet



Divadelní studio ČASUMÁLO: Sekáč



LANNOVKA, České Budějovice: Sestry

ka, avšak s velkou mírou koncentrovatosti hráčů. Výše zmíněné prostředky byly využívány obrazně - obrazotvorně, představení bylo komponováno v jasném řádu.

Přehlídku uzavřela inscenace **Konec hry**, semestrální práce studentů brněnské Divadelní fakulty JAMU. Jejich pojetí Beckettova textu obohatilo zde nabídnutou škálu přístupů k divadelní tvorbě.

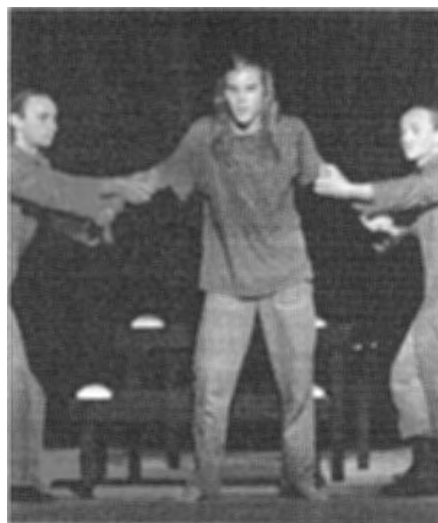
Diskusní kluby byly opravdovou diskusí, do které se zapojovali zejména členové souborů. Lektori (Marie Poesová a František Zborník) a moderátor (Jiří Provozník) ponechávali diskutujícím velký prostor, jejich příspěvek mělo někdy podobu zobecnění problému, jindy konkrétní připomínkou podnítili diskutující k úvahám „z jiné strany“. Přes veškerou snahu se ale i zde objevoval onen začarovaný kruh, do kterého se diskutující znovu a znovu navraceli. Velmi příjemně působila počáteční snaha a vůle mladých o citlivou formulaci otázek a připomínek. Tento tón se později v některých případech proměnil v mírně konfrontační, jako by se v komentáři zrcadlily pocity vlastního nedocenění.

Setkání v Bechyni už tradičně provázela pohostinnost, vstřícnost a ochota ze strany organizátorů a zaměstnanců Kulturního domu. Dny byly slunné a noci dlouhé. Nahlížení končilo prezentací výstupů práce v seminářích, tentokrát se podařilo všem skupinkám zde namíchaným (a bez vedoucího) vytvořit malý tvar a ve finále pobavit ostatní. Šťastným klíčem pro tuto sociálně náročnou formu spolupráce a tvorby byl patrně již moment startu, kdy účastníci byli nuceni se oslovovat, domlouvat - zkrátka spolu komunikovat.

V závěrečné diskusi, která nabízela prostor pro zpětné vazby, byla nastolena otázka prohloubení podoby této akce směrem k *divadelní dílně*, kterýžto termín je obsažen v názvu a pro některé účastníky nebyl zcela naplněn. Jakub Hulák přislíbil, že organizační tým tento návrh zváží. Protože čas je i zde pánem, prohloubení podoby dílny by s sebou nutně přineslo omezení počtu inscenací, což by ochuzovalo akci právě o onu rozličnost názorů, různost námětů, témat a způsobů uchopení, která tento ročník provázela. A to by byla z mého pohledu škoda.



KŠANDY I, CVČ Lužánky, Brno: Strašidlo



HOP-HOP, ZUŠ Ostrov: Večerní máj



ILUZE, Kopřivnice: Vztahy, vztahy, vztahy

Splněný sen zavazuje

8. října 2005 se konala první republiková přehlídka divadelních skupin z dětských domovů

Jaroslav Provazník

Přehlídka divadelních skupin z dětských domovů se až donedávna konaly za velmi neregulérních okolností. Nejen v nevyhovujících sálech, ale hlavně byly součástí mamutích, snad všechny obory zahrnujících akcí, kde nebyly podmínky (a možná ani zájem), aby se dětským dramatickým aktivitám věnovala patřičná pozornost.

Ředitelka Dětského domova Sázava Alena Nováková je z rodu snílků, kteří jsou schopni pro uskutečnění snu, o němž jsou přesvědčeni, že by se měl stát realitou, leccos udělat. Léta snila o tom, že by se vychovatelé dětských domovů a jejich asistenti, kteří se s dětmi věnují divadlu, měli mít příležitost pravidelně scházet, předvést si, k čemu se svými dětmi došli, vzájemně se inspirovat a obohacovat. A vloni na podzim svůj sen uskutečnila: 8. října 2005 se v Praze v Národním domě na Smíchově konal 1. celorepublikový divadelní festival dětských domovů. Nebyla na to sama, vydatně jí v tom pomohli především její kolegové z Dětského domova Sázava (který byl pořadatelem festivalu), z Klubu přátel dětí z dětských domovů a z Federace dětských domovů ČR.

Alena Nováková se pokusila uspořádat přehlídku, která by byla svátkem především pro zúčastněné děti. Proto vedle deseti divadelních vystoupení přizvala k účasti také vystoupení kolínského Tanečního klubu Kocour Modroočko, v němž účinkují mimo jiné i děti z Dětského domova Býchory a z Výchovného ústavu Kutná Hora, program se snažila zpestřit setkáním s Lucií Vondráčkovou a Janem Potměšilem a moderování svěřila redaktoru Českého rozhlasu Robertu Tamchynovi. Program byl tedy víc než bohatý, na můj vkus až příliš. Myslím si, že pro příště by stálo za to soustředit se především na to, proč tato přehlídka vznikla, tedy na divadlo a dramatickovýchovnou práci s dětmi. Setkání s „celebritami“ (které upřímně řečeno nic nevědí o kontextu, do kterého vstupují) sice na první pohled dodá akci lesku, ale

nijak to opravdové setkání těch, kteří se divadlem chtějí zabývat, neusnadní. Myslím, že by stálo za úvahu připravit pro děti např. praktické dílny (dramatické, taneční apod.), v nichž by se mohly při aktivní práci setkat se svými kamarády z jiných dětských domovů. A pro vychovatele, kteří se divadelní práci v dětských domovech věnují často ve volném čase, bez odborné pomoci, s minimem divadelních zkušeností a jen s mlhavými představami o tom, co může dramatickovýchovná práce dětem nabídnout, by mělo zbýt víc času na vzájemné setkání a také na setkání s odborníky na dramatickou výchovu a určitě se zkušenými vedoucími dětských souborů, které pracují i v jiných zařízeních, než jsou dětské domovy.

Dramatickovýchovná práce v dětských domovech má samozřejmě svá specifika, ale to podstatné v ní - smysl, hlavní cíle a principy - jsou tytéž, ať pracujeme s dětmi kdekoli. Ostatně to, s čím se vedoucí dětských skupin, které jsme na přehlídce viděli, nejvíce potýkají, je přílišná uzavřenost do svého světa, malá orientace v tom, co se v oboru dramatické výchovy dosud udělalo, a co tedy může i vychovatelům dětských domovů v jejich práci pomoci. S tím souvisí malé zkušenosti s divadlem, a především minimální ponětí o metodice dramatické výchovy. Někdy to na jevišti smíchovského Národního domu vypadalo, že vedoucí nejen nevědí o bohaté literatuře o dramatické výchově, která by je mohla v jejich práci inspirovat, ale že netuší ani to, že jejich kolegové z jiných typů škol a školských zařízení vedou také dětské divadelní skupiny a že existuje bohatá síť přehlídek a vzdělávacích akcí v oboru. Dokonce to tu a tam vypadalo, že někteří vychovatelé DD žijí v představách, že divadlo ustrnulo kdesi v dávné historii, v dobách neživotného deklamování textu, pseudoiluzivních kulís a popisného kostýmování.

Protože si toho všeho je hlavní organizátorka přehlídky Alena Nováková dobře

vědomá, vyšetřila alespoň hodinku času v závěru akce na to, aby se vychovatelé, kteří projevíli zájem, mohli sesednout kolem jednoho stolu a popovídat si o tom, co bylo za celý den k vidění.

O čem všem se hovořilo?

Často o tom, že to, co je pro divadelní (a obecně dramatickovýchovnou) práci s dětmi podstatné, co může dětem nabídnout a v čem je může kultivovat a rozvíjet, jsou nosný příběh a dramatická situace, v níž děti mají opravdu co hrát, v níž je co řešit a která má díky tomu divadelní náboj. Zdeňka Bertoldová z **DD Hora Sv. Kateřiny**, která s dětmi předvedla *Pohádku o zajičkově*, a Aura Kučerová z **DD Hodonín** (inscenace části hry *O smutné princezně*), to tuší, a tak bylo v některých momentech příjemné sledovat, jak se jim občas dařilo motivovat děti k tomu, aby na jevišti vnímaly situace a aby na sebe dokázaly reagovat. Problém byl v tom, že v obou případech se s dětmi pracovalo na nekvalitních textech: v prvním případě šlo patrně o autorskou samoobsluhu, a to nepříliš zdařilou, v druhém případě si vedoucí zvolila pokleslý text Milady Bařínkové, který v roce 1971 vydala DILIA, a který je založený hlavně na laciném vtípkování za každou cenu.

Často jsme si povídali o tom, jak je důležitá volba kvalitní látky, která může dětem divadelní práci a existování na jevišti usnadnit, anebo - jako např. v předchozích dvou případech - komplikovat. Vedoucí skupiny z **DD Planá** udělala dobře, že sáhla po jednoduché básničce Vzpomínka na pravěké doby aneb Zlatý věk od Michala Černíka a svou miniinscenaci, nazvanou jednoduše *Pravěk*, šikovně koncipovala jako jednoduché ilustrované vyprávění, doprovázené živou hrou na buben. Bylo to dobré východisko, jehož rozvinutí bránily zbytečně popisné a nefunkční masivní kulisy a malá mluvní a herní vybavenost dětí. Také paní Růžicková z **DD Aš** si pro svou skupinku malých dětí vybrala adekvátní příběh *O třech kůzlátkách*, ale i ona si zkomplikovala

vala život zbytečným, popisným a nepříliš vkusným kostýmováním zvířátek a tím, že děti byly vedeny sice k výraznému mluvnímu projevu, ale bohužel nepříliš živému. Tady text nabízel dramatické situace, jen jich využít, aby v nich děti mohly opravdu jednat. Dana Hlaváčová z **DD Solenice** sáhla po výborné dramatině Kristy a Jiřího Bláhových *O rybáři* a jeho ženě (škoda že to nebylo uvedeno v programu, aby se i ostatní dozvěděli, že kvalitní texty pro dětské soubory existují) a na jejím základě připravila se svými dětmi inscenaci *O zlaté rybce*. I na tomto vystoupení se projevilo, že vedoucí má malé divadelní zkušenosti a málo se orientuje v možnostech, které nabízí moderní divadlo. Z textu nevyčetla, jak důležitou roli hraje v této dramatině chór (a jak je to výhodný prostředek i z hlediska metodiky práce s dětmi) a uniklo jí, že půvab této pohádky je v práci s temporytmem a v rychlých proměnách prostředí, které vylučují popisné a zdoluhavé, neobratné převlékání.

Do složitější situace postavily své svěřence vedoucí z **DD Jablonné v Podještědí** a z **DD Smolina**, protože jim v první řadě nenabídly kvalitní text, kterým by stálo za to se zabývat: Lenka Radová z Jablonného se pokusila sepsat pro děti *Perníkovou chaloupku*, ale na textu je vidět, že v tomto směru není příliš zkušená, a navíc neodhadla, že tento příběh je už hluboko pod věk hrajících dětí. Vedoucí druhého souboru dokonce sáhla rovnou do soukromé diskotéky a dětem na jevišti pustila Mládkovu třeskutě vtípnou píseň *Dupy dupy dup, dra-*

ka bolí zub. Nevkus písničky byl ještě umocněn nevkušem na jevišti - v kostýmech a líčení i v projevu dětí, který měl blíž spíše ke spartakiádě než k divadlu. V tomto případě si nelze neklást otázku, co se při takovéto práci děti naučí, jak je to kultivuje a rozvine, jak je to obohatí. V tomto směru **DD Smolina** bohužel vydatně sekundovala obě doplňková vystoupení **Tanečního klubu Kocour Modroočko** z Kolína, vedeného manželi Burešovými (jako vedoucí byla uvedena Jolana Burešová) - *Příběh ulice* a *Sugar Girls*, která byla trestí pokleslosti a nevkusných nováckých estrád.

Velkou dávku pedagogické dovednosti a jistou míru divadelní zkušenosti prokázali naproti tomu vedoucí divadelního souboru **DD Sázava** Alena Nováková se svým kolegovou, kteří na přehlídce zahráli s dětmi autorskou pohádku *O chytrém Jankovi*. Text sice není ve všem všudy domyšlený a bylo by třeba na něm dramaturgicky zapracovat, ale nabídl dětem to, bez čeho divadlo nemůže existovat, dramatické situace. A protože sázavské děti už ledacos umějí, především se vzájemně vnímají a jsou ve svém projevu většinou přesvědčivé, bylo jejich představení poutavé i pro diváky.

DD Žatec pod vedením Věry Kubíkové předvedl na přehlídce ukázkou ze svého autorského pořadu *Stromy, domy, ulice a lidé*, pásma vlastních textů, které vznikly v rámci projektu připraveného k výročí založení města Žatec. Byla to příjemná ukáзка toho, k čemu může tvořivá práce s dětmi vést. Na jevišti jsme viděli zaujaté a přirozené děti, které si stojí za tím, co hrají a předná-

šejí. Je jen zcela nepochopitelné, proč nemohl soubor předvést celý pořad. Údajně, jak jsem se dozvěděl na diskusi, proto, že to ústřední propozice této akce neumožňuje, protože stanovují striktní časový limit pro vystoupení na celostátních akcích. (Nebylo by záhodno se podívat i na tyto nelogičnosti, které tvořivou pedagogickou práci spíše blokují, než aby ji usnadňovaly?)

Asi nejpůsobivějším zážitkem přehlídky bylo pro všechny diváky a zúčastněné sólové vystoupení sedmnáctileté Martiny Vávrové z **DD Most**, která kultivovaně, ale prostě, neokázale a o to přesvědčivěji přednesla svoje autorské texty, reflektující svět v dětském domově.

Když první samostatná republiková přehlídka divadelních souborů dětských domovů vpoledne končila a rozcházelí jsme se po přátelské diskusi s vedoucími, měl jsem dobrý pocit z toho, že se rodí něco velmi důležitého. Jsem přesvědčen o tom, že by tato přehlídka neměla zůstat osamocená, že by měla mít pokračování. Ale také se přimlouvám za to, aby vedoucí souborů, tedy především vychovatelé DD, našli cestu - sami nebo se svými soubory - na přehlídky dětského a mladého divadla, jako je Dětská scéna se svými krajskými předkoly nebo bechyňské Nahlížení. Protože dramatickovýchovná práce v dětských domovech není a neměla by být světem uzavřeným do sebe. To podstatné, totiž rozvoj osobnosti dramatem a divadlem, je společné všem dětským a mladým divadelním souborům - ať pracují kdekoli.

Z historie divadelních sportů

Martin Vasquez

Kontext angloamerického divadla

Systém divadelního jazyka ve své historii vždy balancoval na tenké hranici mezi připraveným, nazkoušeným tvarem inscenace a okamžitými reakcemi herců na

publikum, na nastalou situaci či impulsu spoluhráče. Lze vystopovat období, ve kterých se herci nazkoušenému textu vzpírali a dávali přednost živému, improvizovanému kontaktu s publikem. Tato linka, která se místy ztrácí a znovu objevuje, se dá sledovat už od 6. století před

Kristem v řeckém divadle a později v římském mimu. Další rozsáhlé údobí improvizace přichází s oblibou komedie dell'arte, které se datuje od druhé poloviny 16. století. Později je to také němcká a rakouská improvizovaná hauptakce. Ve 20. století pak např. happeningy Li-

ving Theatre v USA či představení Theatre Workshop ve Velké Británii. Avšak teprve Johnstoneovy tzv. theatresports, divadelní sporty a frankofonní Ligue d'improvisation v průběhu 70. let 20. století přinášejí orientaci na divadelní improvizaci jako takovou.

Tušeným začátkem moderního improvizčního divadla jsou techniky systému K. S. Stanislavského. Podle jeho pojetí herecké výchovy se musí herec naučit používat své instinkty pro tvorbu charakteru jako odezvu na vnitřní a vnější podněty. Skrze improvizaci se herec učí důvěřovat svým instinktům místo toho, aby se jen naučil a předváděl nazkoušené rysy své postavy. Stanislavského myšlenky rozvíjeli v Americe dva jeho herci, Richard Boleslavskij (1889-1937) a Marija Uspenskaja, kteří vedli v letech 1923-1930 American Laboratory Theatre. Učili zde podle systému Stanislavského, který později zpopularizovala Boleslavského kniha *Herectví. Šest prvních lekcí (Acting: The First Six Lessons, 1933)*.

V této práci pokračoval Lee Strasberg v Actor's Studiu (Actor's Studio původně založili Elia Kazan, Robert Lewis a Cheryl Crawford) a ve svém The Group Theatre v New Yorku ve 40. a 50. letech. Studenti Actor's Studia patří mezi dosud nejslavnější herce Ameriky. Jsou mezi nimi např. Marlon Brando, Paul Newman, Al Pacino, James Dean, Chevy Chase a mnoho jiných. Metoda Stanislavského doznala v americkém Actor's Studiu řadu změn a modifikací, takže dnes lze říci, že jde především o protiklad ke klišé, k nerealistickému typu herectví a tzv. představování role (*rubber-stamp acting*).

Roku 1945 založila ve Velké Británii skupina mladých lidí Theatre Workshop, který pro tvorbu svých inscenací vydatně „čerpal z brechtovských a music-hallových konvencí, ale také ze Stanislavského, zvláště tím, jak zdůrazňoval „průběžné jednání“ i improvizaci. Jejich konečným cílem bylo vytvořit divadlo, do kterého by pracující chodili stejně pravidelně jako do zábavních parků a do kina.“ (Brockett: 658)

Připomenout je však třeba také Open Theatre, které v roce 1963 založili Peter Feldman a Joseph Chaikin v rámci off-off-broadwayské skupiny. Hrlo se v něm nepravděpodobně a bylo spíše dílnou než institucí zaměřenou na divadelní produkci. Open Theatre, jak připomíná Brockett (719), „používalo četných technik připomínajících Grotowského „chudé divadlo“: herci nosili pracovní oděv, který se v průběhu představení neměnil, nelíčili se a používali jen málo rekvizit, výprava ne-

byla téměř žádná a scénické světlo minimální, herci hráli ve velkém otevřeném prostoru a v sérii transformací volně přecházeli z jedné role do druhé“.

Počátky divadla improvizace

Průkopníky improvizčních metod a improvizčního divadla se stali Viola Spolinová, její syn Paul Sills, zakladatel divadla Second City v Chicagu, dále Dudley Riggs, zakladatel Brave New Workshop v Minneapolis, Del Close a Charna Halpern, spolutvůrci techniky Harold a zakladatelé skupiny ImprovOlympic, a v neposlední řadě britský učitel a spisovatel Keith Johnstone, zakladatel Theatre Machine a tvůrce tzv. theatresports.

Viola Spolinová

Viola Spolinová (1906-1994) je právem považována za „babičku“ americké a následně i celosvětové improvizční disciplíny, která si postupně získala tisíce příznivců. Byla to ona, která ovlivnila první generaci improvizátorů z divadla Second City v Chicagu na konci 50. let a stejně jako její syn Paul Sills byla jedním ze spoluzakladatelů tohoto divadla. Viola Spolinová vyvinula hry a cvičení, které skrze hru rozvíjejí schopnost jednotlivce tvořivě se vyjadřovat, které rozvíjejí schopnost adaptovat se na dynamicky se měnící podmínky a cvičení pro rozvoj imaginace.

Viola Spolinová v letech 1924-26 studovala u Nevy Boyda (Neva Boyd založil Školu práce v Chicagu). Boydovo inovační učení v oboru vedení skupiny, zábavy a sociální práce silně ovlivnilo i Violu Spolinovou, především způsob, jakým lze použít tradičních herních struktur pro práci s tématy, jako je společenské chování v městské aglomeraci a problémy s dětmi přistěhovalců. V letech 1939-1941 pracuje jako supervisor pro drama v chicagském oddělení WPA (*Works Progress Administration*). Zde si všimla potřeby snadno uchopitelného systému pro trénink divadla, který by mohl pomoci překonat kulturní a etnické bariéry uvnitř projektu WPA.

Vytváří proto systém her a cvičení, které na tuto potřebu reagují. Viola Spolinová si uvědomila, že pokud jsou vzorce chování a jednání představeny dětem formou her, může být učení dovednostem mnohem zábavnější a také efektivnější. Tyto hry začala tedy využívat jako cesty k vyučování sociální adaptability. Záro-

veň zjistila, že podobné hry a cvičení otevírají přístup k divadlu všem věkovým skupinám, a to i těm, které dosud žádnou divadelní zkušenost nemají. Její systém improvizčních cvičení postupně nachází uplatnění ve vzdělávání, psychologii či ekologii. Tyto hry přivádějí hráče k sobě samému a pomáhají mu uvědomit si, jakou roli zastává ve společnosti. Navzdory cennému využití v jiných disciplínách hry V. Spolinové ovlivnily především divadelní komunitu zabývající se improvizčním divadlem.

V roce 1946 zakládá Viola Spolinová Young Actors Company v Hollywoodu. Prostřednictvím své metodiky „divadelních her“ (*theatre games*) připravuje děti na role v profesionálních produkcích. Tato její společnost pokračovala až do roku 1955, kdy se Spolinová vrátila do Chicaga řídit Playwright's Theatre Club. Následně vede semináře při Compass Theatre, což je první profesionální soubor zabývající se výhradně improvizací.

Od roku 1960 do roku 1965, stále v Chicagu, pracuje se svým synem Paullem Sillsem jako vedoucí seminářů v jeho Second Theatre a nepřestává učit a rozvíjet teorii „divadelních her“. Jako výsledek své dlouholeté práce vydává v roce 1963 knihu *Improvisation for the Theater*, která obsahuje přibližně 220 her a cvičení. Tato kniha se stává klasickým textem jak pro učitele dramatu, tak pro vedoucí divadelních souborů.

V roce 1965 zakládá Game Theater v Chicagu a znovu spolupracuje se svým synem. Pokouší se jednou týdně o velmi otevřené představení, do kterého jsou diváci aktivně zapojováni a je tak bourána respektovaná konvence herce a diváka. Tato představení se však setkávají s omezeným zájmem publika a po několika měsících jsou zrušena.

V letech 1970 - 1971 Spolinová pracuje jako odborný poradce v Sillsově Story Theatre v Los Angeles a New Yorku a také pro televizní stanice. V listopadu 1975 vydává publikaci *Theater Game File*, která přináší srozumitelný návod pro práci s divadelními technikami i učitelům na nedivadelních školách. V roce 1976 zakládá divadlo Game Center v Hollywoodu, kde pracuje jako umělecký ředitel. V roce 1979 dostává čestný doktorát od Eastern Michigan University. V roce 1985 vychází její nová kniha *Theater Games for Rehearsal: A Director's Handbook*.

Význam výzkumu Violy Spolinové spočívá především v přeměně složitých divadelních zákonitostí do srozumitelné podoby her a cvičení. Každá její hra je založena na jednom ohnisku pozornosti či zvládnou-

tí určité dovednosti a tím zbavuje hráče rozpaků a bezradnosti. Herectví se objevuje přirozeně a spontánně tím, že se herec koncentruje na zvládnutí určitého aspektu techniky a hry tak dostávají osvobozující účinek. Některé uvolňují napětí herce, jiné odbourávají subjektivní předsudky významu slov či rozvíjejí vztahy a charakter, jiné posilují jeho schopnost koncentrace. Podstatné je zaujetí, s nímž se těmto cvičením herec věnuje.

Klíč k pochopení her Violy Spolinové spočívá v požadavku „fyzikalizace“, tedy v požadavku jednání, a ne mluvení („*showing and not telling*“), ve spontánnosti („*a moment of explosion*“), v intuici („*unhampered knowledge beyond the sensory equipment - physical and mental*“), v provokaci publika k aktivitě („*part of the game, not the lonely looker - onners*“) a kouzlu transformace („*actors and audience alike receive... the appearance of a new reality*“) (Spolin 1963).

K dosažení cíle potřebují její „*theatre games*“ pouze tři ingredience: pravidla hry, hráče (jak herci, tak publikum jsou považováni za hráče) a prostor, ve kterém lze hrát. Výsledkem je nejen potěšení ze hry, jaké je obvyklé u jiných herních systémů, ale také zvýšení citlivosti, posílení vlastního sebeuvědomění a zlepšení mezilidské komunikace. Hry Violy Spolinové přináší pro herce konkrétní hmatatelný trénink, který je rozvíjen skrze techniky herecké práce. Její systém je používán na univerzitách, v amatérských či profesionálních divadelních vzdělávacích programech, ale také v nesčíslných učebních plánech používaných ve vzdělávání, které přímo nesouvisí s divadlem.

Del Close

Del Close (1934 – 1999), herec, improvizátor, spisovatel, učitel a spoluautor knihy *Truth in Comedy* (spolu s Charnou Halpernem), je další významnou postavou, která zásadním způsobem ovlivnila improvizací divadlo. V jeho knize *Truth in Comedy* jsou popsány základní techniky, které jsou dnes používány k tzv. dlouhým formám (*long-form improvisational theatre*) a celková struktura Harold, která je nejčastějším rámcem pro delší improvizací scén. Tato forma je založena na principu improvizovaného vytváření situací s úžasnou charakterovou plasticitou, uvěřitelným chováním a dějovým tahem.

Del Close vedl divadlo Compass Players a později se stal uměleckým šéfem divadla The Second City. Spolu s Charnou

Halpernem založili skupinu ImprovOlympic. Žáci Dela Closea se na poli komedie prosadili s ohromující razancí. V určité době vystupovala v prestižní večerní show na televizi NBC Saturday Night Live plná čtvrtina Closeových žáků (viz např. http://en.wikipedia.org/wiki/Del_Close). Del Close měl plodnou kariéru. Nejen že si zahrál v množství filmů a televizních show, ale řadu let učil improvizaci dovednosti. Po roce 1990 ovšem pomalu podléhal následkům heroinové minulosti. Tato legenda v roce 1999 odchází s posledními slovy: „Jsem unaven tím být nejlegračnější osobou v místnosti.“ (tamtéž) Symbolické je, že Del Close odkázal svou lebkou Goodmanovu divadlu pro inscenaci Hamleta...

Keith Johnstone

Keith Johnstone patří k osobnostem, které moderní improvizací divadlo nejen ovlivnilo, ale přímo vytvářely jeho základní principy. Narodil se za druhé světové války v Devonu, v jihozápadním cípu Anglie. Byl člověkem, který nenáviděl vzdělávání v jeho klasické staroanglické podobě. Tvrdil, že tento typ vzdělávání oslabil jeho představitost a udělal z něj rozpačitého a plachého člověka. Jako dramaturg, režisér a učitel dramatu u Královského dvorního divadla v Londýně v 50. letech se rozhodl pokusit se pomoci hercům být spontánnější a obrátit naruby všechna nařízení, kterými ho častovali jeho učitelé ve škole. Zjistil totiž, že herci neuměli vést normální dialog tak, aby to bylo uvěřitelné. Aby například přiměl herce, aby se uvolnili, křičel na ně: „Nesoustřed se!“ nebo „Nemysli!“ a „Buď nápadný!“ a „Nebud chytří!“

Zatímco vedl skupinu spisovatelů u Královského dvorního divadla, učinil objev, který potom využil u stovek svých studentů: drama se týká ovládání a podřízení. Aby lidé ovlivnili svůj osud, jsou nuceni ovlivnit osudy ostatních. Došel k tomu při četbě několika knih Desmonda Morrisa (zoolog a etolog, který svými kontroverzními názory o chování lidí a zvířat dosáhl obrovské popularity, především díky pořadům na britské televizní stanici ITV), kterého obdivoval a čerpal od něj inspiraci. K. Johnstone zavedl jako první do moderního divadla termín „status transactions“ (*výměna statutu*). Tvrdil, že znepokojivě vysoký podíl komedií používá velmi úzce zaměřený způsob komediálnosti: lidé se pokoušejí zvýšit svůj sociální status na úkor druhých.

S těmito cvičeními na vnímání statutu

potom pracoval s herci z Královského Shakespearova divadla a ze Společnosti Národního divadla. Tady se dostáváme vůbec k prvnímu improvizacímu představení ve stylu theatresports. „Rozhodl jsem, že musíme hrát před opravdovým publikem, abychom viděli, zda jsme opravdu tak vtipní. Vzal jsem šestnáct herců z divadelních hodin, které jsem vedl, a řekl jsem, že bychom rádi předvedli některá cvičení, na kterých pracujeme... Nebylo jednoduché předvádět kvalitní práci na veřejnosti, ale byli jsme povzbuzeni nadšením diváků. Říkali jsme si The Theatre Machine a Britská rada nás vyslala po Evropě. Brzy jsme se stali velmi vlivnou skupinou a také jedinou čistě improvizací, kterou jsem znal.“ (Pazderková 2003, 2004)

V 70. letech se K. Johnstone přestěhoval do Calgary, kde začíná učit na University of Calgary. Tam spoluzakládá Loose Moose Theatre a kodifikuje své „*theatresports*“ („divadelní sporty“), které se staly jádrem moderní improvizací komedie. Jde o křížení sportu a divadla. To nečekané sloučení forem zábavy se Johnstone snažil prosadit tehdy, když pociťoval, že klasické divadlo se pro průměrného diváka stalo natolik náročné, že nebyl daleko od toho přestat divadlo navštěvovat úplně. Chtěl znovu vnést do divadla vzrušení ze hry, soutěživost, boj o přízeň publika a silnou orientaci na komunikaci s divákem. Od nazkoušeného repertoárového divadla se theatresports odlišují prvky nepředvídatelnosti a spontánní fantazie, díky níž je každý výkon jedinečný a vzrušující. A to jak pro umělce, tak pro publikum. Není samozřejmě žádná záruka, že bude představení úspěšné, ale publikum se účastní tvorby samé, ne už hotového artefaktu, a tak s touto možností neúspěchu předem počítá. Magnetem tohoto umění je fakt, že scény jsou vždy nové a nepředvídatelné.

Keith Johnstone dále rozvíjí improvizací formáty, jako např. „Gorilla Theatre“, „Micetro“, „Maestro“. Jeho nový formát „Life Game“ byl dokonce uváděn v Národním divadle (Washington, DC) v rámci otevřených dnů jako „Improbable Theatre“ („Nepravděpodobné divadlo“) a dále na US Cable Television. Hlavním bodem jeho nového pohledu na divadlo byly tzv. ask-fors (žádosti, otázky do publika). Právě tyto žádosti odlišují improdivadlo od všech ostatních forem divadla. Bariéra mezi publikem a herci je rozbita zájmem o reakce diváků a o to, co si přejí vidět v další scéně.

Všechny jeho důležité myšlenky sepsal v knihách *IMPRO - Improvisation and*

the Theatre (1979) a *Impro For Storytellers* (1999).

Theatresports se staly populární především díky televiznímu pořadu „Whose Line Is It Anyway?“. Tato zábavná show využívá prostředky komediální improvizace. Původní verze z roku 1987 byla britská, ale později dosáhla značné oblíbenosti ve Spojených státech, kdy byla moderována Drewem Careym. Stejně principy využívala další televizní estráda na HBO s názvem „Curb Your Enthusiasm“ či seriál „Significant Others“ na kanálu Bravo, ve kterém používali scénaristé improvizaci pro tvorbu dramatických situací a příběhů. Další na improvizaci založenou show byla „World Cup Comedy“ na kanadském programu PAX-TV či soap opera „Train 48“ na Global Television, která používala kombinaci řízené improvizace a předem daného scénáře.

Nejproslavenější show „Whose Line Is It Anyway?“ je postavena na čtyřech hercích, kteří tvoří postavy, scény a písně přímo před kamerami. Tyto improvizace jsou samozřejmě předtočeny, ale není do nich nijak dramaturgicky zasahováno. Téma přicházejí od diváků ve studiu nebo od diváků televizních a moderátor je má napsána předem.

Show je velmi volná ve své struktuře, vše záleží na schopnostech improvizátorů a všichni se shodně tváří, že jde o soutěž či utkání, kdo z nich je lepší. Ačkoli show „Whose Line Is It Anyway?“ má v sobě obsaženo určité napětí, jak to všechno dopadne, přesto v ní chybí obvyklé napětí, které je charakteristické pro sportovní přenosy. Vítěz je totiž určen moderátorem libovolně a body jsou ve výsledku bezvýznamné. Jde o hru na „jakozápas“ či „jakosouboj“. Nejčastěji hraje každý improvizátor jednou až třikrát, vždy na jiné téma či návrh. Do vysílání jsou sestříhány jen ty nejlepší scény (podrobnosti na <http://www2.warnerbros.com/web/whoseline/index.jsp>).

Na počátku této show stál Dan Patterson, moderátor radia BBC 4. Později tento formát s malými změnami přejala britská televize Channel 4. Objevovali se v ní významní komici té doby, jako např. Josie Lawrenceová, Paul Merton, Tony Slattery, Sandi Toksvig, Colin Mochrie, Mike McShane, Brad Sherwood a další. Mnoho z těchto herců byli členy nejznámějšího britského komediálního divadla, London Comedy Store.

Další významnou postavou improvizčních komedií byl Drew Carey, který přesvědčil vedení americké televize ABC k vysílání tohoto formátu ve Spojených

státech. Tento pořad, který televizi v podstatě nic nestál, se udržel coby vysílací hit po několik let. Americká verze byla téměř totožná s britskými sériemi. Drew Carey si zval do svého pořadu jak začínající, tak zkušené improvizátory a vystřídaly se u něj ve studiu skutečné osobnosti komediálního žánru: Wayne Brady, Colin Mochrie, Ryan Stiles jako pravidelní hosté, dále Greg Proops, Chip Esten, Brad Sherwood, Denny Siegel, Jeff Davis, Stephen Colbert a další. Někdy doplnily sestavu osobnosti, jako Robin Williams či Whoopi Goldberg. Dodnes se tento pořad vysílá na kabelové televizi ABC Family. Celou show podporovala hudební produkce, kde se během trvání tohoto pořadu vystřídala zajímavá jména: Laura Hall, Linda Taylor či Richard Vranich. Muzikanti tedy plnili stejně náročnou úlohu jako herci.

Stručný popis forem

Improvizace se stále zřetelněji stává samostatnou disciplínou, někdy s dramatickým záměrem, ale častěji jako komediální žánr. V angloamerickém světě se improvizace vyskytují také pod pojmem *Improvvisational Comedy* nebo *ImprovComedy* či zjednodušeně *Improv*.

Ve všech těchto formách herci vytvářejí dialogy a akce skrze aktuální hru. Naprostá většina improvizčních divadel je zaměřena na komedie, a ne na drama. Otázkou zůstává proč. Jde o přirozené tíhnutí momentu překvapení ke komice, k nápadu, který nás dokáže pobavit, nebo je to naše spontánní reakce na tlak okolností a času? Zůstává ovšem pravdou, že mnohé momenty, jež se zdály v okamžiku zrodu komické, jsou s časovým odstupem nudné a nezajímavé.

Typickým rysem pro improvizční divadlo je kontakt s publikem. Otázky do publika mají dvojí účinek: za prvé přinášejí zdroj inspirace pro herce a za druhé dokazují publiku, že vše, co právě vidí, není nazkoušeno, ale vzniká v tu chvíli, kdy je to předváděno, čili „teď“ a „tady“. Častou reakcí publika je nedůvěra v to, že nic není připraveno, ale zároveň nic není ponecháno čiré náhodě. Odpovědí je základní pravidlo improvizčního divadla, a tou je spolupráce. Akceptace nabídky. Každým slovem, každou akcí dělá někdo z herců nabídku, kterou definuje realitu scény.

Může to být jméno, charakter, vztah, předmět, umístění či povaha prostředí. Toto definování reality scény je nazýváno v angloamerickém světě *dotace* (*endow-*

ment). Povinností ostatních herců je akceptovat tyto dotace, protože jen tak je posilována fikce, která se pro diváka stává fiktivní realitou jeviště. Odmítání těchto dotací je nazýváno jako blokování. Nepřijetí fiktivní reality a přenesení jevištní fikce do reálné reality může být zdrojem komiky, ale většinou je tento postup odmítán jako destruktivní. Akceptace nabídky je jen prvním stupněm dovednosti. Zajímavost tvorby „tady a teď“ vyžaduje další posun v procesu hry: další nabídku.

Improvizační divadlo je z pohledu délky trvání obvykle rozdělováno na dvě základní formy: *shortform* a *longform*.

Short-form je sled krátkých improvizovaných skečů či scén, trvajících 2-10 minut, které na sebe nenavazují a dějově se nijak neovlivňují. Publikum je požádáno o zadání tématu či nějakého omezení a herci na tyto nabídky bez jakékoliv přípravy improvizují. Někdy je improvizace zastavována a publikum je požádáno o další vstup či změnu nastavení. Většina *short-forms* má nějaká omezení, které nutí herce využívat specifických dovedností, a je nutné se na ně připravovat pravidelným tréninkem.

Long-form je sled improvizovaných scén, které dohromady trvají více než 25 minut, obvykle však 60-90 minut, jsou vzájemně dějově provázány a udržují společně jednotnou linii příběhu, která je v závěru celé improvizace vypointována. U *long-form* se také otevírá větší prostor pro dramatickosti a precizní stavbu charakterů.

Postupem času vzniklo nesčetné množství improvizčních forem a technik, mezi ty nejstarší patří Del Closeův Harold, mezi ty nejnovější patří forma Face to face berlínské skupiny Isar 148. Dnes existují také formy, které byly původně tréninkovými postupy, jako např. cvičení na fyzickou výraznost, tvorbu charakterů, cvičení na skupinovou citlivost na rozvíjení schopnosti přijmout nabídku nebo postupy tvorby komické zápletky.

Přehled nejznámějších improvizčních divadel

Od 70. let, kdy improvizční divadlo získalo obrovskou popularitu a zájem veřejnosti, vzniklo celosvětově několik set improvizčních divadel. Nelze je zde všechny vyjmenovávat, proto alespoň několik nejznámějších za všechny. Většina divadel, kterým se na poli improvizace či ImprovComedy podařilo prosadit, založila při svém působení školu, ve které probí-

hají workshopy a několikaměsíční výuka. V USA je nejrozšířenější mezinárodní organizace Theatresports, která byla založena Keithem Johnstonem.

Divadla, která si získala respekt v USA: The Second City (Chicago), ImprovOlympic (Chicago), ImprovOlympic West (Los Angeles), Ad-Libs (Dallas), The Peoples Improv Theater (New York), The Upright Citizens Brigade Theatre (New York), Washington Improv Theatre (Washington, DC), Improv Asylum (Boston, MA).

V Kanadě to jsou především tato divadla: Anglicky mluvící: Loose Moose (Calgary), Canadian Improv Games, Catch-23 Improv (Toronto), CRUMBS (Winnipeg), Whirlwind Improv Theatre Troupe (Victoria B.C.), ACT Improv (Victoria B.C.), Saskatoon Soaps (Saskatoon). Francouzsky mluvící: Ligue Nationale d'Improvisation (Quebec), La Ligue d'Impro Manitobaine (Manitoba).

V Evropě jsou to tato divadla: LILY (Lyon, Francie), Théâtre du Chien qui fume (Avignon, Francie), Theater Narobov (Lublaň, Slovinsko), Quicksilver Productions (Antverpy, Belgie), Isar 148 (Mnichov, Německo), English Lovers (Vídeň, Rakousko), Impronauten (Basilej, Švýcarsko), Comedy Store Players (Londýn/Manchester, VB), Improbable Theatre (Londýn, VB), Instant Wit (Bristol, VB), London Theatresports (Londýn, VB), Mission Improbable (Nottingham), The Spontaneity Shop (Londýn & Oxford)

LITERATURA

BARBA, Eugenio, Nicola SAVARESE

- 1991 *A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer*; přel. Jan Hančil, Dana Kalvodová, Jitka Sloupová, Nina Vangeli, *Slovník divadelní antropologie. O skrytém umění herců* (Praha: NLN-Divadelní ústav, 2000)

BOAL, Augusto

- 1992 *Games for Actors and Non-Actors* (London-New York: Routledge)
1990 *O Arco-Iris do Desejo. Método Boal de Teatro e Terapia*; trad. Márcia Fiani, *Méthode Boal de théâtre et de thérapie* (Paris: Éditions Ramsay, 1990)

BROCKETT, Oscar G.

- 1968, 1999 *History of the Theatre*; přel. Milan Lukeš a Zdena

Benešová, *Dějiny divadla* (Praha: Nakladatelství Lidové noviny-Divadelní ústav, 1999)

BROOK, Peter

- 1968 *The Empty Space*; přel. Alois Bejblík, *Prázdný prostor* (Praha: Panorama, 1988)
1987 *The Shifting Point*; přel. Jan Hančil, *Pohyblivý bod* (Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1996)

CÍSAŘ, Jan

- 1990 *Vývoj divadelního jazyka* (České Budějovice: KKS)

FINK, Eugen

- 1960 *Spiel als Weltsymbol*; přel. Miroslav Petříček, *Hra jako symbol světa* (Praha: Český spisovatel, 1993)

FISHMANN, Morris

- 1961 *The Actor in Training* (London: Jenkins)

HENCKMANN, Wolfhart-LOTTER, Konrad

- 1992 *Lexikon der Ästhetik*; přel. Dušan Prokop, *Estetický slovník* (Praha: Svoboda, 1995)

HODGSON, John Reed-RICHARDS, Ernest

- 1966 *Improvisation. Discovery and creativity in drama* (London: Methuen)

HORÁČEK, Lukáš

- 2004 *Struktura improvizované dramatické hry (Základní herní zkušenosti)* (Praha: katedra výchovné dramatiky DAMU - diplomová práce)

MACHKOVÁ, Eva

- 1996 *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu* (Praha: DAMU)

NACHMANOVITCH, Stephen

- 1990 *Free Play: Improvisation In Life and Art* (New York: Putnam)

NAKONEČNÝ, Milan

- 1997 *Encyklopedie obecné psychologie* (Praha: Academia)

PAVIS, Patrice

- 1996 *Dictionnaire du Théâtre*; přel. Daniela Jobertová, *Divadelní slovník (Slovník divadelních pojmů)* (Praha: Divadelní ústav, 2003)

PAZDERKOVÁ, Iva

- 2003 *Keith Johnstone - IMPRO - Improvisation and the Theatre*.

Zamyšlení nad Johnstoneovými metodami herecké improvizace (Brno: Divadelní fakulta JAMU - diplomová práce)

- 2004 "Keith Johnstone: Improvizace a divadlo. Zamyšlení nad Johnstoneovými metodami herecké improvizace", *Tvořivá dramatika XV*, 2004, č. 2

SAINT-DENIS, Michel

- 1965 "Improvizace jako prostředek vývoje fyzických a psychických hereckých schopností", přel. Jan Procházka, *Divadelní výchova II*, 1965, č. 7 (Praha: ÚDLUT)

SOURIAU, Étienne

- 1990 *Vocabulaire d'Esthétique*; přel. Zdeněk Hrbata, *Encyklopedie estetiky* (Praha: Victoria Publishing, 1994)

SPOLIN, Viola

- 1963 *Improvisation for the Theatre* (Evanston, Northwestern University Press)

STANISLAVSKIJ, vl. ALEXEJEV, Konstantin Sergejevič

- 1926 *Моя жизнь в искусстве*; přel. František Pišek, *Můj život v umění* (Praha: Svoboda, 1946)
1938 *Работа актёра над собой. Дневник ученика*; přel. Jaroslav Hulák, *Moje výchova k herectví. Z deníku hereckého adepta* (Praha: Athos, 1946)

VINAŘ, Josef

- 1999 *Elementy herectví* (Praha: DAMU)

WAY, Brian

- 1967 *Development Through Drama*; přel. Eva Machková, *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (Praha: ISV nakladatelství, 1996)

ZICH, Otakar

- 1987 *Estetika dramatického umění. Teoretická dramaturgie* (Praha: Panorama - 2. vyd.)

INTERNETOVÉ STRÁNKY

- www.keithjohnstone.com
www.spolin.com
http://en.wikipedia.org/wiki/Del_Close

Děti hrají divadlo aneb Jak to vidí nakladatelství Portál

Eva Machková

Představte si situaci: Nakladatelství chce vydat příručku pro vedoucí zahradnických kroužků a jako autora osloví nadšence, který jako dítě sbíral na zahrádce rybíz a okopával salát, i dnes má na balkóně pár muškátů. Nepředstavitelné, nakladatelství by autory hledalo mezi odborníky, ať už by to byl dlouholetý zkušený zahrádkář, který celá léta sleduje odbornou literaturu, neboť jinak by mu všechno pošlo a nemohl by sbírat ceny na zahradnických výstavách, anebo profesor zahradnické střední či vysoké školy, odborník z botanické zahrady... a tak podobně.

V oboru divadla a dramatické výchovy to však chodí tím prvním způsobem, a tak vyšla v nakladatelství Portál knížka *Děti hrají divadlo* od dvou autorek - učitelek ZŠ na Proseku v Praze 9. Irena Hříbková, jak se dočtete, učí na 1. stupni a „zařazuje prvky dramatické výchovy a zajímavé soutěživé hry.“ Eva Cílková učí angličtinu a španělštinu, v dětství byla členkou divadelního souboru na základní škole a pak hrála ve vesnickém divadelním souboru, který „s péčí a s nadšením režíroval její otec...“ Posílilo to moji dávnou domněnku, že v dětském divadle tak houževnatě přezívají postupy zrozené v 19. století, protože učitelka chystající se dělat s dětmi divadlo se rozpomene, jak hrávala divadlo jako dítě, a udělá to stejně, neboť to je jediná její kvalifikace v oboru divadla, jen vnější kabát se přizpůsobí době a jejím módám. A až se některá z jejich žaček stane časem učitelkou, po čtvrt století to všechno zopakuje... Proto na mnoha dětských jevištích dodnes žije duch Vojtěšky Baldessari-Plumlovské a jejích soupeřnic a následovnic, aniž ovšem současné autorky tuší, že tyto dámy vůbec existovaly a co pro dětské divadlo napsaly.

Knížka má dvě části - kratší část metodickou a rozsáhlejší textovou, obsahující patnáct scénářů. Nad úvodní kapitolou se zdá, že se v psaní autorky střídaly. Jsou tu kapitoly, jako: Proč hrát divadlo s dětmi dnes? Hru vybíráme společně s dětmi, Neděláme zvláštní nábor, Role přidělujeme podle zájmu... Odhlédneme-li od stylistiky,

celkem nelze nic namítat a zdá se, že jedna z autorek (Irena Hříbková?) přinejmenším byla na nějakém semináři anebo si něco přečetla (i když v seznamu literatury žádná odborná není, nepočítáme-li mezi odbornou literaturu problematickou publikaci Dominique Mégrierové *100 námětů pro dramatickou výchovu* téhož nakladatelství). Vedle toho jsou tu kapitoly na téma „jak se dělá divadlo“ - kulisy, kostýmy, rekvizity apod. - což vypadá na zkušenost z vesnického (tzv. sousedského) ochotnického divadla. Jsou tu návody, jak si z lepenky a krabic a trochy barev vytvořit rádobu iluzivní výpravu. Jako základ se uvádějí tři univerzální prvky: zástěna, domeček a zámek, jsou v nich návody jak vyrobit ploché stojky stromů, keřů, zajičků, jak dělati uši pro zvířátka... Nebudu dále popisovat, všichni jsme někdy něco takového viděli. A pak je tu kapitola Divadlo dříve, která se (kdo ví proč) pokouší o dějiny divadla a jen podtrhuje projev divadelního diletantismu, který se i v jiných částech promítá i do slovníku a formulací: místo o horizontu se tu píše o „zadní opoň“, najdete formulace o „vymyšlení vlastních her“, nebo prazvláštní větu: „Do divadelních představení patřily tragédie, komedie a také pantomimy.“ - Autorky zaměňují pojem představení s žánrem. V těchto pasážích se také praví překvapivě: „Nápověda je nezbytnou součástí každého divadla, i profesionálního.“ (s. 26)

Jazyk vůbec o autorkách leccos prozrazuje, užívají fráze typu „stalo se milou tradicí“, píší o „nacvičování“ a zajímavé je, že vlastní činnost nazývají „sepisováním“ - podle SSJČ to znamená psaní soupisů, seznamů, kdežto pro literární tvoření se užívá sloveso „spisovat“. V běžném hovoru bývá ale „sepisování“ pejorativním výrazem pro nekvalitní literaturu.

V úvodu se autorky stavějí do pozice obětavců, kteří přiskočili, aby do bíd dramaturgie vnesli trochu světla. Jak by ne - v seznamu literatury se odvolávají na dva nebo tři obskurní sborníčky, o jednom z nich se v textu vyjadřují dosti kriticky, protože se jim zdá naivní, příliš jednoduchý

a některé pohádky prý ani nejsou dokončeny. Že by si v knihovně našly někdejší sborníky Albatrosu, nebo znaly přílohy Tvořivé dramatiky, to asi u nich nepřipadá v úvahu.

Podstatnou část publikace tvoří texty, které autorky důsledně nazývají dramatizacemi, čímž rozumějí jak pásma a montáže (?), tak ostatní texty, které jsou spíše jevištním přepisem - pokud vůbec má smysl řešit zde takto minuciózní problémy.

Seznam literatury vedle zmíněných sborníčků dramatizací obsahuje jen přílohy - většinou celkem dobře zvolené. Převládá folklór (Plicka-Volf apod.) a pohádky, až na to, že Boženu Němcovou autorky uvádějí jen ve zpracování Viléma Závady, ačkoliv existuje spousta vydání původních pohádek B. Němcové, od souborných po nejrůznější výběry! V seznámech je uvedena i hudba - kazety a cédečka (včetně hudby k Třem oříškům pro Popelku!). Od časů Vojtěšky Baldessari-Plumlovské a spol. pokročily Hříbková a Cílková od školních zpěvníků k zvukovým záznamům, což ovšem je spíše pokles (odhlédneme-li od hudebních kvalit), neboť to jsou konzervy a nevyžadují, ani neumožňují, aby děti aspoň samy zpívaly. Je to ale postup běžný právě u mnohých „sousedských“ amatérských souborů - vezme se hudební konzerva, bez ohledu na to, zda jde o hudbu dramatickou - často máte dojem, že inscenace je upoutávkou na Pražské jaro.

Mezi oněmi patnácti texty jsou pásma lidové poezie s výkladem (Velikonoce, Vánoce) a další dvě hry příležitostné (O vítězství - o řeckých hrách k školnímu sportovnímu dni a Kouzelný skřítek - hra z historie první školy ve Vysočanech k 150. výročí školství Prahy 9). Vedle dvou kapitol z *Povídání o pejskovi a kočičce* jsou tu samé klasické pohádky. Vcelku na první pohled slušná, i když nijak objevná dramaturgie. Ale...

Hlavním problémem všech textů je jejich nedivadelnost, nevědomost autorek, co divadelnost je. Vesměs totiž chybí jednání, vše jsou jen slova - scénáře v pravém slova smyslu tedy vlastně chybějí, dokonce i běžné scénické poznámky typu „vejde“, „odchází“ apod. najdete jen v některých

textech a jen na některých místech. Vypravěč (jeho existenci vysvětlují autorky tím, že dětem na jevišti pomáhá) nejen říká to, co by se mělo na jevišti objevit v jednání postav, ale dokonce to pak ještě postavy zopakují; na mnoha místech vypravěč jenom nahrazuje akce, které se mají na jevišti odehrát. Příklad (za mnohé): Ve Smolíčkovi má vypravěč text: „...jakmile jelen odešel, příběhly z lesa jezinky a ťukaly na dveře. - Jezinky (ťuk, ťuk, ťuk - ťukají na chaloupku): Smolíčku... Vypravěč: Jelen se však brzy vrátil a jezinky vyhnal. (Přibíhá jelen a odhání jezinky)...“ Ve Dvanácti měsíčkách dokonce jedna z poznámek praví: „Obě předvádějí, co popisuje vypravěč.“ V některých hrách (Popelka, Sněhurka) vypravěč předem charakterizuje zlou postavu, aby snad děti nebyly na pochybách, jaká je ta macecha... Vtírá se podezření, že v inscenacích obou autorek děti na jevišti většinu času postávají, přešlapují a přecházejí, a přitom odříkávají text.

Druhým kardinálním omylem je pokus o iluzivnost, nutně neumělý a také žádnou iluzi nevyvolávající. Na začátku každého textu je podrobně popsáno kostymování, výroba rekvizit a ovšem i oušek a ocásků zvířat. Už jsem zmínila univerzální vybavení, ve velikonočním pásmu (kde je to obzvlášť absurdní) jsou domečky z papírových krabic, na malých stojkách nakreslená zvířátka, tráva, potok z krepového papíru, na vodě kačenky-hračky do vody. Kostymování Holky modrooké: má modrou mašli ve vlasech a modrou sukýnku - kdyby u toho autorky zůstaly, mohlo by to fungovat docela dobře. Ale ony ji ješ-

tě namodří víčka! Ovšemže kouzla se řeší za kulisami (otvírání oříšku, Dlouhý si stoupne na židli, která je vykrytá kulisou).

U velikonočního i dalších pásem vedle poezie nebo scén jesliček je i vyprávění o významu jednotlivých dnů pašijového týdne, o narození Krista atp., jsou to tedy nejen příležitostná vystoupení, ale současně i osvěta.

Za zmínku stojí dvě kapitoly z *Povídání o pejskovi a kočičce*, v nichž autorky (kdo ví proč právě zde) zvolily aktualizaci - spočívá například ve výběru potravin pro onen slavný dort (pizza, kečup...), což by se ještě dalo přežít. Zlé je, že autorkám se z Čapkovy textu podařilo vydolovat didaktično, které je v nich sice potenciálně přítomné tím, že se zobrazuje různé dětské nečnosti, ale Čapek tak činí způsobem uměleckým tj. v situaci, ve vztahu a s humorem, kdežto autorky to za něj, lajdáka jednoho, důkladně dopovědí: v závěrečném poučení psovi, který dort ukradl, v komentáři, že děti si navzájem nekradou svačiny, ale dají kamarádovi ukousnout, v textu: „... jsou na světě i takové hodné děti, které hračky nepohazují a umí je darovat jiným. - Co myslíte, děti, jsou takové?“ Zkrátka a dobře, autorky daly klasikovi pěkně na zadek!

U dvou textů se objeví i další dávný, více než stoletý nešvar: zřejmě Hříbková s Čílkovou dramatizovaly bez textu - u Popelky se odvolávají na Němcovou, ač v textu mají ples, kdežto u Němcové se na rozdíl od jiných variant (např. Grimmů) Popelka s princem setkává v kostele. U Sněhurky a sedmi trpaslíků uvádějí bratry Grimmy, ač se v ní nejviditelněji odráží Walt Disney (jména tr-

paslíků, Sněhurka u studny toužící po princovi, zvířátka v lese...).

V úvodu autorky píší, že se vzájemně podporují při přezíravé kritice. Pokud toto čtou, nejspíš to zařadí do této kategorie. Ale myslím, že nečtou, protože kdyby znaly Tvořivou dramaturgii, těžko by tuto knihu napsaly. Zřejmě to myslí upřímně, ale vůbec netuší, jaká je situace v oboru, do něhož vstupují. Konec konců, je to jejich věc, ale nakladatelství by mělo mít větší rozhled a takové věci nevydávat.

Dramatická výchova a dětské divadlo se u nás rozvíjejí čtyřicet let, již šestnáctým rokem existuje vysokoškolské vzdělání v oboru. Jen naše katedra (katedra výchovné dramatiky DAMU - pozn. red.) má za ta léta 130 absolventů. Ale pokud ti nevyvinou iniciativu, nebudou psát a nebudou svoje práce dost asertivně nabízet nakladatelům, nebude o nich nikdo mimo úzký okruh zasvěcenců vědět a budou vycházet práce tohoto druhu. Nakladatelé se nedozvědí, že i v dětském divadle žijeme ve zcela jiném století, než naznačuje práce těchto dvou „zapadlých vlastenek“. Jano Štrbová, Emo Zámečníková - abych oslovila aspoň ty, které už řadu let trvale, pravidelně a úspěšně v oblasti dětského (a studentského) divadla pracují a tvoří - což takhle něco napsat, sebrat své dramatizace, montáže, jevištní přepisy a pásma... !?! Portál, s. r. o., má adresu: Klappkova 2, 182 00 Praha 8.

Eva Čílková-Irena Hříbková: *Děti hrají divadlo. Odpovědná redaktorka Ida Vaňková. Portál, Praha 2005.*

Jedna poznámka k několika předchozím

Milan Valenta

Dovolím si přidat svoji trošku k několika kritickým poznámkám Ludka Richtra a Evy Machkové (Tvořivá dramatika 3/2005) zaměřeným na *Základní pojmy divadla*, teatrologický slovník vydaný nakladatelstvím Libri a ND v Praze v roce 2004. Moje poznámka je ale zaměřena na heslo „Teatroterapie“ zpracované Vendulou Kodetovou.

Nejprve chválá všeobecně - slovníková:

po neuvěřitelně dlouhém čekání na divadelní slovník jsme se v našich zemích konečně dočkali. V překladu vyšel *Divadelní slovník* Patrice Pavise (Praha: Divadelní ústav, 2003) a rok po té „náš“ *Teatrologický slovník*, jehož přínos je z pohledu paradivadelních systémů nesrovnatelně vyšší než dílo Patrice Pavise, a to nejen z toho důvodu, že respektuje naše reálie a vychází

z nich. Divadelní slovník nejenže nevychází ve vymezení některých paradivadelních systémů z českých (česko-slovenských, středoevropských) skutečností, ale on tyto skutečnosti ignoruje či vůbec neregistruje, což je však osud - mimo jiné - i skutečnosti a potažmo hesla „Teatroterapie“.

Pochvala směřovaná k heslu: Vendula Kodetová se od počátku podílela na akti-

vitách jednoho z našich najprestižnejších „teatroterapeutických projektů“, Bohnické divadelní společnosti - a z hesla je to patrné, neboť tam, kde se zabývá autorka praktickými, procesními a realizačními stránkami tohoto para-divadelního systému, je heslo psáno zasvěceně a erudovaně. Horší je to tam, kde se autorka snaží o teoretické a systémové vymezení zpracovávaného fenoménu. Zde nevychází ze systémů respektovaných u nás i ve světě (např. evropského ECARTE), a tak se můžeme ze slovníku dozvědět, že „*Střešový pojem teatroterapie se v domácnosti odborné terminologii zatím vyskytuje nepravidelně a je částečně suplován termíny dramaterapie či výchovná (tvořivá) dramatika (dramatická výchova), které naznačují slovesnou, až literární podstatu...*“ (s. 269). Nezdá se mi, že by

v současné (sic sporadické) odborné produkci byla teatroterapie suplována výchovnou dramatikou, pokud hovoříme o současné produkci (a slovník vyšel v roce 2004), pak ani suplace dramaterapií neobstojí.

Dále z pohledu toho, jak je teatroterapie chápána u nás i v zahraničí, je značně kontroverzní členit disciplínu na „receptivní“ (tj. *léčba vnímáním umění*, s. 269) a „aktivní“. Teatroterapie je zaměřena na produkt, což znamená, že podstatný terapeutický přínos disciplíny spočívá v aktivním vystoupení klientů. Veřejná performance přináší pozitivita ve formě inkluze (integrace minority osob se zdravotním postižením do majoritní společnosti), sociální rehabilitace herců s postižením, úpravy a posílení jejich aspirace, sebehodnocení a sebezpojetí saturováním vyš-

ších potřeb (seberealizace, životního cíle apod.).

Nejzávažnější kritickou připomínku si dovoluji učinit ke strukturování *léčby uměním*, kdy autorka člení arteterapii v širším pojetí na: *arteterapii (terapii výtvarným uměním), muzikoterapii, biblioterapii (metody dramaterapie a tvůrčího psaní)*. Vřazení autonomní dramaterapie do biblioterapie je vskutku novátorským činem, ukrytým pod heslem *teatroterapie* (pokud ovšem nejde o redakční chybu). Pro upřesnění: Dramaterapie sice pracuje občas s narácí, ale v žádném případě ji nelze systémově řadit pod biblioterapii. V příslušné závorce by bylo vhodnější uvést poetoterapii, která je více než na sémantiku textu zaměřena na práci se zvukovou podobou slov a textu.

Nu ale, když se kácí les, tak... zaplať pámbu za slovník.

Hodnota aktualizacej dramatizácie (adaptácie)

Marta Žilková

V kontexte dramatickej tvorby na Slovensku pomerne dôležité miesto zaberajú adaptácie a dramatizácie, ktoré často zastupujú pôvodnú autorskú tvorbu. V odbornej literatúre sa dosť voľne narába s termínmi adaptácia a dramatizácia, hoci už Anton Popovič pomerne presne definoval vzťah medzi pôvodným a novým textom na základe ich nadväzovania. Dramatizácia sa najčastejšie pokladá za druh adaptácie (Žilka 1984; Encyklopédia dramatických umení Slovenska, 1989, 1990), ale napríklad autori poľského slovníka literárnych termínov adaptáciu definujú ako 1. zmenu textu s ohľadom na príjemcu, napríklad pri úpravách klasických diel pre deti alebo 2. prepis prozaického textu na divadelnú, resp. filmovú podobu (Głowiński-Kostkiewiczowa-Okopień-Sławińska-Sławiński). V ďalšom uvažovaní budem za dramatizáciu považovať prepis literárneho textu do dramatickej podoby (nestotožňovať s dialogizáciou), teda zmenu napríklad prozaického textu na rozhlasovú hru, divadelnú dramatizáciu či operné libreto a za adaptáciu zase prevod

textu z jedného umenia do druhého - obyčajne z verbálneho do vizuálneho (film, televízia). Tu by mohol niekto namietat, prečo sem nepatrí aj divadlo, keď aj v divadelnej inscenácii sú vizuálne zložky. Napokon aj do rozhlasovej realizácie vstupujú zvuky, ruchy a šumy. Napriek tomu v rozhlasovej aj divadelnej hre má verbálna zložka ešte stále svoje pevné miesto v ich štruktúre a v rozhodujúcej miere môže ovplyvniť výsledný tvar.

Dramatizácia sa najčastejšie využíva v rozhlasovej tvorbe - od vzniku rozhlasu až dodnes. Dramatizácia zo začiatku spĺňala sprostredkujúcu funkciu, prostredníctvom nej sa približovali najdôležitejšie literárne a divadelné diela širokému poslucháčskemu okruhu. V období totality pribudla ešte jedna kuriózna funkcia, ktorú uvádza *Encyklopédia dramatických umení* (1990: 263): „Dramatizáciami prozaických diel plní rozhlasová dramaturgia tematické a ideové úlohy svojho vysielačieho plánu.“ Dramatizácie možno pokladať za náhradu protextu s dodatkom, že v danej chvíli má viac príjemcov ako kniha.

Dramatizáciu teda možno pokladať za jeden z rozhlasových žánrov, ktorý vznikol na báze prozaického textu a má tri druhy: 1. klasickú podobu, keď autor dramatizácie sa verne pridrižiava pretextu, nemení jeho sémantické jadro, iba literárnu formu transformuje na dramatickú; 2. voľnú dramatizáciu, keď si autor vyberá napríklad iba časť pôvodného diela a prispôbuje ju napríklad svojmu naturelu alebo požiadavkám príjemcu, predtým aj spoločenským objednávkam; 3. nový dramatický text je napísaný na motívy či podľa námietu iného diela, pričom môže meniť čas alebo prostredie príbehu. Rudolf Lesňák (1980) napríklad tretí typ nepokladá za dramatizáciu.

Ukazuje sa, že pri treťom type sa otvára aj problém autorstva, ku ktorému sa slovenská odborná obec stavia benevolentne, resp. sa prikláňa k možnosti pokladať takéto dielo za originál.

Z uvedených dôvodov je najzaujímavejší tretí druh dramatizácie, kde dochádza k istým posunom na úrovni témy i jazyka. Výbornou ukážkou týchto posunov je

knihy pre deti *Peter Pan*. Za posledných desať rokov prešla niekoľkými úpravami, ktoré agresívne zmenili nielen formu, žáner, jazyk, ale aj zmysel diela. Najprv to bol preklad z angličtiny do slovenčiny (ten nebudeme skúmať). Zaujímavejšia je skrátená verzia *Petra Pana* uvedená pod menom Walta Disneya a následne rozhlasová a divadelná dramatizácia tohto diela.

Po roku 1989 sa na slovenský knižný trh dostali knihy zo západoeurópskych vydavateľstiev i s ilustráciami. Bombastické gýčové obrázky zabierajú celé strany na úkor textu, z ktorého ostávajú iba zredukované útržky. Úpravy a zásahy do klasických textov pre deti menia jeho význam i literárny odkaz. V prípade disneyovky zostáva detský čitateľ iba holé fakty, navyše v porovnaní s filmovou verziou statické, pretože ilustrácia nemôže nahradiť film. Fakty sú radené bez vnútornej nadväznosti a ich selekcia sa riadi iba požiadavkou akčnosti. Na ilustráciu uvádzam, že zo 42 kapitol, resp. dvojstránok, na 15 sa bojuje, intriguje, naháňa, berie do zajatia atď. Základným princípom je operatívnosť na úkor hodnotnej zážitkovosti. Text sa často podobá správe či oznamu nielen obsahom, ale aj morfológiou či syntaxou. Prevládajú krátke jednoduché vety bez plnovýznamových slovies, ktorých hlavným znakom je úspornosť. Kým autor pôvodného textu J. M. Barrie venoval charakteristike prostredia a rodiny Darlingovcov dve kapitoly, v komerčnom vydaní na to stačilo päť viet: „Darlingovci žili v Londýne, v krásnom veľkom dome s dvorom. Bolo ich šesť: pán Darling, pani Darlingová a ich deti. Najstaršia bola Wendy, po nej nasledoval John a za ním Michael. A ešte tu žila Nana, ich pestúnka. No aká to bola pestúnka.“ Takéto krátke texty iba dopĺňajú, alebo duplicitne opisujú dotýčnú ilustráciu. Detskému čitateľovi sa tak umožňuje tzv. rýchle či orientačné čítanie, často k tomu ani nepotrebuje text. Výber a kompozícia príbehu je zameraná na akčnosť, na vytvorenie dramatického napätia. Komerčný variant pôvodného prozaického textu nerešpektuje jeho morálne a estetické hodnoty. Už samotný fakt, že sa v celej knihe nikde neobjaví meno autora pretextu, hovorí za všetko. W. Disney si privlastnil námet i príbeh, hoci mu dáva nové smerovanie. Tento príklad poslúži ako pendant na porovnanie množstva a kvality posunov v komerčnom prepise a v dramatizácii, ktorej autorom je známy slovenský dramatik Ján Uličiansky. Tento autor na makroštylistickej úrovni rešpektoval pretext J. M. Barrieho do istej miery. V tematickej oblasti urobil isté posuny pri menách postáv, pri zobrazení postáv, ktoré žije iba

v detskej fantázii. Pomenovanie bájenej krajiny v slovenskom preklade je Kdenič-Tunič, v komerčnom prepise Krajina-Nekrajina a v divadelnom scenári cirkus Semanéz Neverland. V poslednom názve sa kontraminuje pôvodné znenie Neverland i miesto konania, teda detské predstavy. Dochádza tu k istej exotizácii vyjadrenej humorom a miestami aj paródiou istých motívov. Aktualizačné tendencie boli badať skôr na úrovni typizácie postáv a možno aj trochu v našiu pôsobiacom didaktickom tóne, napríklad pri zdôvodňovaní mien jednotlivých pirátov. Dôležité však je, že Uličiansky zachoval morálny odkaz pretextu a neprekryl ho zbytočným aktualizácnym balastom. To, že jazyk postáv prispôbil do značnej miery súčasnému trendu - smerovaniu k hovorovosti, ktoré možno pokladať za modernizáciu -, bol iba ústretový krok k divákovi.

Napätie medzi dvoma kultúrami tvorí v mnohých adaptáciách či dramatizáciách základný protiklad. Možno si autori ani neuvedomujú, že svojím postojom k originálnemu textu ničia jeho základnú výpovednú hodnotu diela, zasahujúceho do jeho sémantiky a násilnou aktualizáciou porušujú a nivelizujú nielen morálny základ príbehu, ale aj jeho estetickú stránku. Ako príklad uvediem minimuzikal napísaný podľa Andersenovej rozprávky *Dievčatko so zápalkami*. Text zdramatizoval Juraj Bindzár. Zorientovaný dospelý čitateľ okamžite vycíti napätie až protirečenie novej dramatickej podoby s originálom. K napätiu dochádza predovšetkým na sémantickej rovine, pretože dramatizácia posilňuje sociálny aspekt a kultúru príjemcu. Kým Andersen nikoho priamo neobviňuje zo smrti dieťaťa, v dramatizácii autor rozšíril počet postáv o pána, paniu a domovníka a do úst im vložil slovník typický pre socialistickú literatúru. No nielen slovník, ale aj kontroverzný vzťah k chudobným. Príklad: „Ty otrhaná škrate (pričom Andersen hovorí o peknom dieťati), banda jedna špinavá, nemóresná, žobrota, žobrčka...“ Tieto slová posilňujú expresívnosť výrazu a zbytočne prehľbujú opozíciu my (chudobní) – oni (bohatí), čo Andersen má iba v hĺbkovej štruktúre svojho textu. Priame a odkryté pomenovanie daného javu znižuje zážitkovosť dramatického textu, pričom tu už nejde o aktualizáciu v pravom slova zmysle, ale o oživovanie starej ideológie (text totiž vznikol v roku 2001). Amplifikáciu použil autor aj pri ďalšej novej postave - postave princa. Ten vnáša do príbehu erotický prvok, keď ho chce naučiť bozkávať. V muzikáli sú aj ďalšie amplifikačné postupy (slovenské reálie: čerešne, makovník miesto pečenej husi,

mosadznej pece a vianočného stromčeka s obrázkami). Nový text strati aj duchovný a náboženský rozmer zdôraznením sociálneho rozporu na úkor duchovnosti sa stratila andersenovská poetickosť a bola nahradená piesňovým textom. Substitúcia dobových reálií a nakoniec aj základného významu neadekvátnymi prvkami zo súčasnosti nielen narušuje atmosféru a charakter pôvodného textu, ale v konečnom dôsledku infiltruje nenávisť k dospelým bohatým ľuďom, čo je aj z didaktického hľadiska nezdravý jav. V prípade muzikálu *Dievčatko so zápalkami* autor zaujal kontroverzný vzťah k originálu. V dôsledku hĺbkového prekódovania štruktúry textu sa znížila umelecká hodnota textu i jeho morálny odkaz.

Dedičstvo minulosti, hoci nedávnej, sa skryto, v trvalej umeleckej podobe dosť často objavuje aj u ďalších autorov rozhlasových dramatizácií. Frapantným príkladom nám môže poslúžiť opäť Andersenova rozprávka *Cisárovo nové šaty*. Autorkou dramatizácie je Jana Kákošová. Aj v tomto prípade došlo k hlbokým zásahom do pôvodného textu, pretože autorka nielenže dokomponovala nové postavy, ale radikálne zmenila charakter rozprávky pomocou neadekvátnej aktualizácie. Opäť tu zohráva úlohu sociálna opozícia bohatí (hlúpi, namyslení, podliezaví) a chudobní krajčír (múdri, šikovní, ale aj statoční). Andersenov cisár aj napriek svojej hlúposti neporušuje postavenie vladára (i keď je tam silný ironický akcent) a vôbec neuvažuje o sociálnom postavení krajčírov - klamárov. Išlo mu o parodizovanie ľudskej hlúposti ako takej, ale bez sociálneho kontextu. J. Kákošová napísala vlastne slovenskú rozprávku s adekvátnymi reáliami i aktualizovaným slovníkom: minister pri rozpočte škrtá z položky škôl, ďalší úradník si nakradol na malú vilku s bazénikom, cisárovi v rozpočte zrušia tanečnice, vyhľadá sa bankrot, vystupujú tu ministerskí úradníci, veľvyslanec a podobne. Zavedením postavy princeznej sa záver mení na pozitívny a andersenovská pointa sa stráca v húštine nových nápadov. Pravom autora voľnej dramatizácie je kompozícia nových postáv, vzťahov i záverov, ale nemala by sa narušovať, resp. znižovať úroveň a význam pôvodného textu. Ideologické prekódovanie, ktoré J. Kákošová v tomto texte uskutočnila, má rovnaký negatívny výsledok ako Bindzárov pokus o minimuzikál. V oboch prípadoch išlo o tzv. opozdenú aktualizáciu, lebo násilne zdôrazňovaná opozícia bohatí - chudobní sa dnes asi reflektuje ako relikť nedávnej minulosti.

Na záver aspoň jedna ukážka pozitívneho prístupu k dramatizácii Andersenov-

ho diela z pera J. Uličianskeho. Ide o rozhlasová dramatizáciu *Prípad hrášok* napísanú na motívy rozprávky *Princezná na hrášku*. V prípade tejto rozprávky sa amplifikačný postup, použitý pri dramatizácii klasickej rozprávky, ukázal ako produktívny. Pritom ide o afirmatívne nadväzovanie na pôvodný text, ktorý tu vystupuje ako citát. Aktualizácia sa potom deje akoby mimo pôvodného textu, k čomu autor potreboval jeden prostriedok zo sci-fi, teda možnosť návratu do minulosti, jeden prvok z populárnej literatúry (forma krimipríbehu), ktorým sa do hry vniesla paródia na daný žáner, ale aj kritický tón pri hodnotení pravosti či hodnovernosti súčasných informácií, pretože, citujem: „Pravosť výjde najavo iba v rozprávkach.“ Zároveň tu možno evidovať aj istý intertextuálny presah, pretože postava komisára pripomína známú postavu komisára z filmu *Ružový panter*. Uličiansky sa pri písaní rozhlasovej rozprávky nechal inšpirovať poslednou vetou pôvodného textu: „Princ si ju (princeznú) vzal za ženu a hrášok sa dostal do múzea, kde ho môžeme dodnes vidieť, ak ho nik neukradol.“ Takže Uličianskeho príbeh nadväzuje na tento fakt a pôsobenie komisára začína od momentu, kde sa hrášok ako doličný predmet pravosti princeznej stratí. V tejto hre aktualizácie prvky nenarúšajú pôvodný text, pretože sa nachádzajú v autorskej časti a niektoré fakty dokladajú názorovú sféru dnešného človeka. V niektorých podobách príjemca identifikuje aj stopy kontro-

verzného nadväzovania. Ide o parodické prvky dotýkajúce sa problému pravosti (parodicky interpretovaný citát; pozri Popovič, 1975: 227). V hre sa nachádzajú veršované texty z pera R. Müllera, kde sa onen parodický postoj objavuje v situácii, keď princezna v daždi stojí pred bránou. Müller to vníma nasledovne: „Nevravte mi, že ste šľachta / keď vám dážď v topánkach čvachtá / dosť bolo slov. Stačí! Pardón! / Princezná bez bodygárdov? / Nepomôže FBI, OSN ani UNICEF. / Ona je vraj princezna z ulice.“ Nejde o parodizovanie Andersenovej poetiky, iba o problém pravosti. Pôvodným rozprávkam najmä ublíži v procese dramatizácie amplifikačný postup, ktorým sa zaplňajú časové vákuá príbehu. Tak napríklad J. Kákošová v rozhlasovej dramatizácii *Šípkovej princeznej* vyplnila čas od narodenia do 15. roku a potom obdobie sto rokov, keď celý zámok spal. V oboch uvedených príkladoch sa vlastne stretávajú, resp. prelínajú dva samostatné texty, ktoré cudzí text používajú ako motiváciu, alúziu, ilustráciu, doplnok, ale nemenia význam a tvar pôvodného textu.

A tak sa možno vrátiť na začiatok nášho uvažovania. Ukazuje sa, že aj v tvorbe pre deti sa často porušuje mikovský princíp zážitkovosti vstupovaním tých výrazových kategórií, ktoré súvisia s operatívnosťou. Nedodržovanie miery proporčnosti pri používaní tej-ktorej funkcie, prekráčovanie hraníc na nesprávnom mieste, násilná či nepravá aktualizácia, vhodné či nevhodné

nadväzovanie na pôvodný text, to všetko znižuje umeleckú hodnotu dramatizácie i jej výpovednú hodnotu. Takéto postupy môžu poukazovať na pocit autora, že text je zastaralý, a preto si vyžaduje inováciu. Uvedené dramatizačné postupy si vyžadujú intelektuálne pripraveného poslucháča, ktorý tieto odklony a prídavky dokáže nielen odhaliť, ale aj hodnotiť. A v tom sa práve odlišujú súčasné rozprávky od minulých, môžu totiž rovnako uspokojiť detského i dospelého príjemcu.

LITERATÚRA

ENCYKLOPÉDIA...

1989, 1900 *Encyklopédia dramatických umení Slovenska 1, 2* (Bratislava: Veda)

GŁOWIŃSKI, Michał-KOSTKIEWICZOWA, Teresa-OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, Aleksandra-SŁAWIŃSKI, Janusz

2000 *Słownik terminów literackich* (Wrocław: Ossolineum)

LESŇÁK, Rudolf

1980 *Umenie živého slova. O hlasovej a rozhlasovej tvorbe* (Bratislava: Veda)

POPOVIČ, Anton

1975 *Teória umeleckého prekladu* (Bratislava: Tatran)

ŽILKA, Tibor

1984 *Poetický slovník* (Bratislava: Tatran)

BIBIANA

je v první řadě Mezinárodní dům umění pro děti, který v Bratislavě působí - věc na naše poměry neuvěřitelná! - bezmála dvacet let. Jeho programy a činnost můžeme slovenským kolegům jen tiše závidět. (Kdo by se chtěl dozvědět víc, doporučuji pohled na webové stránky www.bibiana.sk.) Ale důvod, proč se o BIBIANĚ zmiňuji na tomto místě, mám ještě jeden. Kromě jiných aktivit týkajících se umění pro děti vydává BIBIANA čtyřikrát do roka stejnojmennou odbornou revui věnovanou umění pro děti a mládež. Jejím šéfredaktorem Ondřej Sliackemu, v Česku dobře známému kritikovi, historikovi a výtečnému znalci literatury pro děti a mládež, se daří držet úroveň dvaasedmdesátistránkového časopisu velmi vysoko - pokud mohu soudit podle loňského ročníku, který se mi dostal do ruky. BIBIANA navazuje v tom nejlepším na československý Zlatý máj blahé paměti. Vedle rekapitulačních a přehledových článků (v č. 1/2005 je to stať Zuzany Stanislavové o slovenské produkci pro děti v roce 2004, v č. 2/2005 výborný článek Marty Žilkové "Peplemetrové přízraky", shrnující slovenskou dramatickou tvorbu pro děti v TV, rozhlasu a v divadlech za rok 2004) se tu objevují také teoretické stati (za pozornost stojí zejména studie o dobrodružné literatuře od Jany Nemcové v č. 3/2005), ale i rozhovory, pohledy do dílen autorů a ukázky z beletristických textů. Nechybí tu ovšem ani cenná pravidelná rubrika důkladných, nikoliv jen informativních recenzí nových knih. Škoda že je tak obtížné se k BIBIANĚ v Česku dostat...

Jaroslav Provazník



Nad Eragone m

Nápady čtenáře a učitele

Iva Dvořáková

V roce 2004 vtrhl do našich knihkupectví nový fantasy svět. Kniha mladého autora Christophera Paoliniho *Eragon*. Doprovázela ji masivní reklamní kampaň v knihkupectvích, soutěž o nejlepší kresbu draka a velké očekávání zejména mladých čtenářů.

Knižka přišla právě včas na hladový trh - fantasy příběhů s nedospělým hrdinou není zas tak moc. Namátkou jmenujme např. první díl Feistovy *Ságy Trhlinové války* nebo Pullmanovu trilogii *Světla severu, Dokonalý nůž, Jantarový dalekohled*. Všechny tyto knihy mají společné to, že zaplňují mezeru v knižní nabídce pro teenagery. Fantasy nevznikla jako literatura pro děti a dospívající, ale od samého počátku jimi byla čtena. Všechny slavné fantasy knihy byly původně určeny dospělému čtenáři. Někdejší okrajový žánr má dnes obrovskou čtenářskou obec a je rozrůzně na řadu skupin a podskupin. Výraznou novou skupinou jsou mladí čtenáři, pro které v posledních deseti letech vznikají záměrně díla s dětským a dospívajícím hrdinou.

Čím fantasy současného čtenáře tolik přitahuje? Nabízí v čase rychlých střihů a překotného života přesně to, po čem toužíme. Jiný tok času, v němž všechno trvá léta, a velkého hrdinu, který zpočátku na hrdinu nevypadá (vzpomeňme na Bilba a Froda Pytlíkovy, kteří jsou už vlastně archetypálními hrdiny tohoto žánru). Možnost zastavení a užívání si mnohastránkových popisů obyčejných věcí, na které nemáme čas, např. nočního rozhovoru u plápolajícího ohýnku. Dnešní fantasy rychle pochopila, co žádá čtenářská obec - příběhy na pokračování, vlastně seriály. Pro ně jsme vychováni televizí i filmem. Takže velké množství knih na pokračování je dnes logické. Čtenář dneška nemiluje nevrtné konce.

Do výše popsaného kontextu vstoupil *Eragon* právě včas. Chce být sice „dospělou“ literaturou, ale nakonec není. Čtou ho především teenageři. Svou roli hraje i mládí autora. Přitahuje vrstevníky.

Už obálka knihy mluví - z ilustrace je jasné, že v příběhu bude drak. Název kni-

hy *Eragon* nás vede k tomu, že by se drak z obálky mohl tak jmenovat. Na předešlé knihy je vyvedena tolkienovská mapa. Z názvů míst (jsme-li alespoň trochu sečetlí) nás nutně napadne, že se můžeme těšit na trpaslíky, elfy a asi i další národy a podle místního názvu Dračí hory i na draky jistě dojde. Runy na směrové růžici mapy jsou trpasličí, takže asi trpaslíci budou důležití. Podtitul „Odkaz Dračích jezdců“ slibuje dobrodružství. To všechno dohromady trochu zavádí a odkazuje na J. R. R. Tolkiena.

Kniha začíná přímo akčně. Příběh otevírá skupinka tří elfů, která je přepadena urgaly (podle vzhledu vlastně skřety) a Stínem (zlým čarodějem). Zdá se nám, že jsme ve Středozemi. Dva elfové podlehnou, elfka je kamsi odvečena, Stín své pomocníky urgaly usmrtí. To, po čem Stín pátral, však elfka za pomoci kouzla někam odeslala. To vše na třech stránkách.

Teprve pak přichází mladý farmář Eragon a tok času se výrazně zpomalí. Eragon nalezne při lovu zvláštní modrý kámen, z něhož se později vylihně dračice Safira. Ukáže se, že to ledaskoho zajímá, a rozvine se velkolepý příběh. V útržcích i větších celcích se seznamujeme s minulostí i současností země Alagaësie. Kdysi jí moudře vládli Dračí jezdci, ale jeden z nich - Galbatorix - ostatní zradil a s pomocí svých přívrženců (Křivopřísežníků) se stal krutým vládcem. V tvrdých bojích se Dračí jezdci a Křivopřísežníci vzájemně povraždili a jediným známým žijícím Jezdcem je nyní Galbatorix (jeho černý drak se jmenuje Šrukain). Eragon se stává druhým. Jezdci disponují neobyčejnými schopnostmi, draky provázejí kouzla, a je-li drak s Jezdcem, jejich schopnosti se znásobují. Tento kontext je ideálním základem pro ságu na pokračování.

Vlastní dějová linka knihy jako celku není příliš originální. Děj je vyprávěn chronologicky z pohledu Eragona, s občasnými odbočkami do minulosti, vlastně podobně jako klasický hrdinský epos. Eragon pronásleduje ra'zaky, kteří zabili jeho pěstouna a během tohoto putování

se věnuje výcviku na Dračího jezdce. Doprovází ho starý vypravěč Brom, který toho o jezdcích a dračích ví podezřele mnoho a nakonec umírá proto, aby Eragonovi zachránil život. Jeho postava je od počátku nastavena tak, že nás nepřekvapí, když Eragonovi před smrtí vyjeví, že sám byl Dračím jezdcem bojujícím proti Křivopřísežníkům. Krátce před Bromovou smrtí se k Eragonovi přidá tajemný Murtagh. Ten rovněž vládne neobyčejnými schopnostmi a znalostmi, kouzla však používat neumí. Eragon s Murtaghem vysvobodí ze zajetí elfskou krásku Aryu, o níž se Eragonovi zdává a s níž se dokonce v myšlenkách dokázal spojit. Elfka je ve stavu bezvědomí, a aby jí zachránili život, musí ji dovézt k Vardenům, odpůrcům krále Galbatorixe. Po mnohých potížích se to podaří. Murtagh je však Vardeny uvržen do vězení, protože je synem nejvěrnějšího Galbatorixova služebníka, Morzana. Tak se Eragon nakonec dovídá i to, že Morzana zabil v souboji Brom a že meč, který si Eragon tak zamiloval, je zbraň Morzanova a patří vlastně jako dědictví Murtaghovi. V úplném závěru knihy jsou Vardenové přepadeni obrovským vojskem urgálů (ti překvapivě, ač byli donedávna nezávislí, slouží Galbatorixovi). Díky vydatné pomoci Eragona se Safirou, Aryi a Murtagha se Vardenům podaří urgaly porazit. Eragon je však vážně zraněn při souboji s obávaným Stínem Durzou, kterého se mu podařilo nakonec zabít. V mdlobách se v myšlenkách setkává s vědomím Togira Ikonoka a ten ho vybízí, aby se stal jeho žákem, a zamířil proto k elfům dokončit svůj výcvik.

Příběh je tedy celkem předvídatelný. Čím jiným autor drží zájem čtenáře? Originálnost zvoleného světa to není. Krajina a postavy jsou jen variacemi už dávno známých světů. Příliš často se nám při čtení vybavují pasáže z jiných knih. Nezdá se však, že by šlo o záměrně použité aluze. Někdy jsou tyto motivy k neprospěchu věci. Např. když je negativní vztah trpaslíků k drakům vysvětlen tím, že kdysi brávali draci trpaslíkům poklady, ačkoliv v této knize mají draci jinou funkci a ani trpaslíci

se neobklopují přepychem. Navíc se v knize zdůrazňuje, že právě Dračí jezdcí přispěli vydatně k několikasetletému míru a přátelství mezi trpaslíky, elfy a dalšími národy. Které tvrzení vlastně platí? Poznámka je vylíčena tak, že si prostě nemůžeme nevzpomenout na Šmaka z Hobita - a to dobře víme, že je to drak ze zcela jiného světa. Takových příkladů bychom mohli uvést víc.

Nejpoutavějším motivem celého příběhu je vztah mezi Eragonem a Safírou. To, jak se spolu učí komunikovat, jak objevují své schopnosti, jak jsou stále více a více propojeni mezi sebou prostřednictvím telepatie (sdílení myšlenek). Kolem draků se stávají kouzelné a neobvyklé věci, ale je-li drak spojen myšlením se svým jezdcem, mohou se díť zázraky. Propojení Eragona a Safíry je věnována v knize velká péče. Dopodrobna sledujeme vývoj jejich osobností. Svoji roli hraje i to, že Eragon je mladík a Safira rychle dospívající dračice. Dočkáme se tak i úsměvných motivů žárlivosti jednoho na druhého. Eragon se snaží ukázat Safíře svoje vidění světa a ona jemu též. Eragon např. nerad na Safíře létá, nevidí v tom zpočátku žádné pozitivum. Safira mu nabídne pohled svými očima a on prožívá čirou radost z letu draka. Ovšem, tyto pokusy jsou také nebezpečné. Při jednom takovém Eragon ve vysoké výšce omdlí, protože si Safira neuvědomí, že člověk nemůže bez potíží létat v příliš velké výšce kvůli hustotě vzduchu. Prostřednictvím společných zážitků se navzájem poznávají a jeden druhého učí. Občas také jeden druhého svým jednáním zaskočí. Řada drobných momentů popisujících jejich prožitky je opravdu skvělá. Komunikace mezi Eragonem a Safírou a jejich společný svět jsou nejsilnějšími stránkami celé knihy.

Pohledem učitele

Učební osnovy pro čtyřletá gymnázia nabízejí učitelům kapitolu Kompoziční stavba beletrie. Studenti se s kompoziční textu setkají poprvé hned v úvodu prvního ročníku, dále je možno tématu věnovat hodiny slohu a pak závěrečné opakování ve čtvrtém ročníku. Učím jednu třídu, v níž poměrně velká část studentů ráda píše, a projevilo se to hned v prvním ročníku. Snažím se proto nabídnout každému rokem něco navíc. V prvním ročníku jsme se společně věnovali rozboru povídky *Vraždy v ulici Morgue* E. A. Poa, abychom dokázali rozlišit rozdíl mezi fabulí a syžetem, popsat složku postav a prostředí. Ve dru-

hém ročníku jsme strávili několik hodin nad Nerudovou povídkou *U tří lilíí*, v níž jsme se věnovali jazyku a dále jsme zkoumali, je-li tato minipovídečka opravdu realistická. Ve třetím ročníku to byl Dostojevského *Zločin a trest* a Dykův *Krysař*. Na konci třetího ročníku jsme se dohodli, že si co nejvíce lidí přes prázdniny přečte *Eragona*, protože velká část třídy čte právě fantasy.

S výše popsanými díly jsme pracovali tak, že jsem si dopředu připravila různé úkoly a otázky (např. převyprávěj příběh z pohledu vedlejší postavy, popiš místo, na kterém se vypravěč nachází...) a pak jsme v závěru práce definovali pojmy, s nimiž jsme se seznámili. Na konci třetího ročníku (je ale pravda, že jsme se u kompozičních momentů zastavovali všude tam, kde to v průběhu práce šlo) měli studenti přehled o tom, co vše znamená tematický, kompoziční a jazykový plán slovesného díla.

V případě Eragona to bylo jiné. Možná k tomu přispělo i to, že jedna dívka ze třídy právě píše román a často se o něm spolu bavíme. Nejvíce provokovala studenty otázka možného pokračování příběhu. Proto jsme ve skupinách domýšleli, které postavy mají již v prvním díle připravené možnosti dalšího rozvíjení. Každá skupina dostala jednu postavu z knihy a měla najít momenty, které mohou podpořit její další rozvíjení ve druhém díle a momenty, které vedou spíše k uzavření jejího vlastního příběhu. Snažili jsme se o to pokud možno v souvislosti s vývojem daných postav v díle prvním. Nabízím teď shrnutí toho, k čemu studenti došli v kontextu s částí mnou psaného textu.

Pro Eragona mnoho možností nezbylo. Ač několikrát mluví o tom, že chce být nezávislý na Vardenech a králi Galbatorixovi a chce se rozhodovat sám, nemá už vlastně možnost volby. K Vardenům se už prostě dal. Navíc toto rozhodnutí vysloví v jedné poznámce už v první čtvrtině knihy. Co všechno mluví pro tuto variantu? Safira si vybrala Eragona a vylíhla se pro něj. Od dětství ho svými příběhy formoval Brom ke správnému pochopení odkazu Dračích jezdců. Morální hodnoty, které mu Brom vštípl, se v době putování dalšími prožitky prohloubily. Možná zaváhá, protože Galbatorix ho bude jistě chtít získat na svou stranu, a zřejmě za každou cenu, ale sotva ho zlomí. Takže můžeme očekávat, že v dalším díle Eragon podstoupí další výcvik u elfů (i když je tu jedna možnost - kdo je onen záhadný Togiro lkonoka? Kdyby byl ve službách Galbatorixe, možná by se Eragon mohl dát na stra-

nu zla, ale... bude hlavní hrdina ságy nástrojem zla?).

Dalším motivem je vztah Eragona a Aryi. Pokusí se Eragon navázat s krásnou elfkou vztah? Zdá se, že ano. Ona ho nejspíše odmítne, je přece mnohem starší...

Komunikace Eragona se Safírou je už takřka dokonalá, tady už nelze příliš gradovat - ledaže by se dostali do tvrdého sporu. Na druhou stranu jezdec bez draka a drak bez jezdce nemůže být. Známe příběhy, kde drak bez jezdce nepřežil a naopak také. A protože se píše už i o dílu třetím, není odluka Eragona od Safíry příliš pravděpodobná. Ledaže by jeden z nich upadl do zajetí - alespoň na nějaký čas. Navíc neexistuje v historii Dračích jezdců případ, kdy by se drak s jezdcem rozkmotřili. Zde už mnoho nového zřejmě nepřijde.

Jediné, co o Eragonovi nevíme, je, kdo byli jeho rodiče. Možnosti se ale nabízejí už v prvním díle. Mohl by být Murtaghových bratrem (tajemná Murtaghova matka je líčena podobně jako stejně tajemná matka Eragonova), samozřejmě nevlastním. Současně by mohl být synem Broma. Ironií osudu by bylo, kdyby byl synem Galbatorixe. Pak by byl tím, kdo musí napravit zločiny nejen Křivopřísežníků, ale navíc i svého vlastního otce.

Tahle varianta se nám líbila, ale shledali jsme ji málo pravděpodobnou. Sice se tajemná krásná žena mohla dostat ke Galbatorixovi, ten o ní nepochybně věděl, ale dokázala by od něj nepozorovaně odejít, přejít obrovský kus země v jiném stavu a porodit syna v Bromově vesničce? To už se nám zdálo přitažené za vlasy. Proto nám varianta otec Brom připadala pravděpodobnější. Víme, že po Morzanově smrti žena zmizela. Do Bromovy vesničky přišla žena, která zde porodila, a pak zase odešla. Dítě tu nechala u dobrých lidí. Brom nenápadně dohlížel na jeho výchovu, a když se Eragon zrovna jeho ptal na matku, přiznal, že ji znal a z jeho slov byl patrný i hluboký cit. A pak, byl-li by Eragon synem Broma a Murtaghovy matky, vnese to napětí a motivy pro další budování vztahu mezi Murtaghem a Eragonem. Navíc Eragon cítí k Murtaghovi zvláštní náklonnost...

Když jsme prošli všechny možnosti pokračování příběhu v postavě Eragona, překvapilo nás, jak jich je málo. Hledali jsme proto postavu, která má možnost více a může se stát dalším jezdcem. Jiná než Murtagh není. Navíc je synem Křivopřísežníka Morzana, dlouhá léta byl utajován a ve hře jsou ještě dvě nevylihnutá vejce. Murtagha se obávají všichni.

Galbatorix ho chtěl připoutat k sobě, ale Murtagh utekl. K Vardenům se přidat nechce. Obdivuje Dračí jezdce, ale nemá draka. Jak by se změnil vztah Eragona a Murtagha, kdyby se podařilo získat od Galbatorixe vejce a pro Murtagha se vylíhl drak? A kdyby se Eragon začal opájet svými činy a pro Murtagha se drak nevylíhl? Murtagh má pozici pro další pokračování daleko otevřenější, a je proto pravděpodobné, že výrazný zvrat může přijít v souvislosti s jeho postavou. Navíc nás pořád zajímají ta další dvě vejce a podtitul ságy zní: „Odkaz Dračích jezdců“ - a takový závazek sotva unese jeden hrdina. Pokud se další vejce vylíhne pro Murtagha, máme další motiv - kdo bude třetím Dračím jezdcem? Ve hře našich úvah byla i Arya. Mezi jezdci byli elfové, ale nikdy žena. Navíc je příliš stará (možná celé věky) a jejím úkolem bylo pečovat o vejce a zřejmě i zajistit pak výcvik u elfů. Její role v příběhu je tedy jiná. To znamená, že v dalším díle musí přijít další nová postava anebo autor více rozvine motiv dívky, která se zatím příběhem jen mihla - dcery vůdce Vardenů Ažihada, mladé a krásné Nasuady.

Tohle uvažování nad motivy knihy nás ve škole hodně bavilo, Eragon nám posloužil jako výborná kompoziční učebnice. Sledovali jsme motivy, domýšleli je a uvědomovali si, kam může čtenáře zavést nenápadná poznámka, která je třeba jen vatu.

Napsala jsem tu jen zlomek úvah - proč třeba autor vede vždy najednou jen dvě postavy? Nejdříve Eragona a Broma, pak Eragona a Murtagha. Co všechno znamená pro autora větší počet postav?

A proč jsme tohle všechno dělali? Pro mne je literatura a její výuka dobrodružstvím. I když musím učit také ono známé „narodil se, umřel, napsal...“, snažím se učit studenty přemýšlet nad významem textu a formulovat myšlenky. Skrze hovory o literatuře pak studenti formují sebe. Mám ráda okamžiky, kdy jim přestávám stačit, kdy mi vytknou, že jsem v textu něco přehlédla anebo něco špatně vyložila. Tím zjistím, že jdou už po své vlastní cestě - a že už vlastně učitele nepotřebují.

Shrnu-li všechno, co jsem předeslala výše, musím říci, že příběh Eragona (ač není příliš původní) přináší čtenářům silné zážitky novým typem vztahu mezi ústřední postavou Eragona a dračicí Safirou. Nabízí dobrodružný svět, který není bez chyb, ale je upřímný. Žijeme mezi brakem, obzvláště v tematické oblasti fantasy, tahle knížka však má své kvality. A pro učitele nepřeborně materiálu. Jen si vybrat.

Nad Eldestem

Druhý díl trilogie Odkaz dračích jezdců s názvem *Eldest* vyšel těsně před vánočními svátky, a proto se dostal pod mnohý vánoční stromek, ač má vrození 2006.

Má opět úctyhodný rozsah (více než 600 stran), ale dějově je nejnabitější v úvodu a závěru. Klíčovým vstupním okamžikem je přepadení vůdce Vardenů Ažihada urgaly těsně po skončení velké bitvy vyličené na konci dílu prvního. Ažihad je zavražděn, urgaly navíc unesou Murtagha a Dvojčata, dva nejsilnější kouzelníky spolupracující s Vardeny. Nástupcem Ažihada se stává mladá Nasuada, Ažihadova dcera. Sledujeme v celkem pomalém toku vyprávění Eragonův výcvik u elfů, odchod Vardenů s Nasuadou v čele do Surdy a jejich život zde a osudy Eragonova bratrance Rorana a jeho vesnice Carvahall, která je napadena ražaky a Galbatorixovými vojáky. Tyto tři dějové linky se vzájemně proplétají a na konci knihy se spojují dohromady v závěrečné bitvě Vardenů, Surdy a trpaslíků s Galbatorixovým vojskem. Dějově nejsložitější je part Roranův - dokáže svoji ves ubránit před ražaky, proměnit vesničany ve vojáky, přesvědčit je k odchodu a dlouhé cestě přes hory, spojit se s dávným Bromovým přítelem Jeodem, ukrást obrovskou válečnou loď a dopravit svou vesnici k Vardenům právě včas, aby mohl zásadně vstoupit do bitvy. To vše pro lásku ke Katrině, kterou ražakové unesli. Nasuada dokáže najít pro Vardeny netradiční způsob obživy, který jim přinese dostatečné finanční prostředky pro vedení boje a dokáže uhájit svoji pozici a být nezávislá na rádcích a dalších, kteří by ji chtěli ovlivňovat. Dokonce dokáže přijmout oddíl urgálů do své armády a tento krok obhájit.

Král Surdy Orrin je spíše karikaturou než skutečnou postavou a do děje vlastně nijak nezasáhne. Eragon se učí novým dovednostem u elfů pod vedením Togira Ikonoky (elfsky Oromis, a ten je překvapivě nemocným a vyčerpaným Jezdcem, stejně tak jeho zlatý drak Glaedr je mrzákem), zamiluje se do Aryi (v textu oproti prvnímu dílu Arye) a je tvrdě odmítnut. Eragonova dračice Safira se zamiluje do Glaedra a je neméně tvrdě odmítnuta. Arya je dcerou samotné královny elfů Islanzadi. Na velké slavnosti stoletého výročí úmluvy mezi elfy a draky dostane Eragon nečekaný dárek - podobu, pohyblivost a schopnosti elfa.

V závěrečné bitvě, když už je Eragon bojem velice vyčerpaný, se objeví na Galbatorixově straně nový Jezdec na červeném draku. Svede boj s Eragonem, porazí

jej a odebere mu meč Zar'roc. Tímto Jezdcem je Murtagh. V klíčovém rozhovoru Eragonovi vyjeví, že Galbatorix jej donutil stát se Jezdcem na jeho straně, protože zná jeho pravé jméno, a že ho donutil přísahat věrnost ve starověkém jazyce. Druhé vejce se vylíhlo pro něj - červený drak Trn. Murtaghových úkolem je dovést Eragona se Safirou ke Galbatorixovi, aby byl zachráněn dračí rod. V dosud nevyličeném vejci se skrývá také sameček. Murtagh však Eragona nezajme a rozejdou se. Před odchodem zjeví Eragonovi fakt, který Eragon těžce přijímá - jsou vlastními bratry. Jejich matkou je tajemná Selen a otcem Křivopřísežník Morzan. Eragon je zoufalý a cítí, že jeho skutečným otcem je vlastně Gero, který ho vychoval, a pravým bratrem bratranec Roran, který jej nezradil a zůstal mu věrný. Proto nabídne Roranovi, že s ním zámíří do Dras-Leony vysvobodit Katrinu ze zajetí ražaků a pomstít smrt otce Gera.

Nemohu se ubránit pocitu, že děj samotný se od myšlenky odkazu Dračích jezdců poněkud odchyluje. Tím odkazem je udržovat rovnováhu a mír mezi národy vyličeného světa Alagaësie. Po druhém díle se zdá, že se mění v osobní příběh pomsty a ukřivdění.

To, co bylo fascinující na díle prvním, komunikace mezi Eragonem a Safirou, se dál neproměňuje a dokonce se dostává spíše do pozadí. Jazyk druhého dílu je vyrovnanější, zajímavější, dokonalejší. Děj je místy až příliš rozvláčný. Zvláště v pasážích Eragonova výcviku. V závěru Eragon slibuje Roranovi pomoc při pátrání po Katrině, ale přitom je vázán slibem ve starověkém jazyce, že se vrátí k Oromisovi dokončit svůj výcvik. Začne třetí díl sporem? Jako čtenář jsem poněkud zklamaná - ráda bych věděla, jakým výcvikem prošel Murtagh, když Eragona tak výrazně převyšuje. Jeho příběh se zdá mít, že zůstal záhadou, daleko zajímavější.

V závěrečném poděkování autor slibuje, že ve třetím díle se příběh uzavře - teď mi to připadá brzy. Nedostala jsem vše, co mi slíboval na počátku své ságy. Kdo je Eldest? Přeložíme-li tento výraz, jsme u slov nejstarší anebo prvorozený. Musí to tedy být Murtagh. Druhý díl ságy ale není jeho příběhem. Je cestou Eragonova pochopení, že skutečnou rodinou nemusí být přími příbuzní.

Christopher Paolini: Eragon. Odkaz dračích jezdců 1. Přel. Olga Machútová. Fragment, Havlíčkův Brod 2004

Christopher Paolini, Eldest. Odkaz dračích jezdců 2. Fragment, Havlíčkův Brod 2006

NAHLÉDNUTÍ do nových knih

Vratislav Brabenec: Všude je střed světa

Ilustrace Matěj Forman. Návrh obálky a typografie Štefan Dančo. Odp. red. Jana Čeňková a Eva Skřivanová. Meander, Praha 2005, 11. sv. umělecké edice Modrý slon. 72 str.

K exkluzivním titulům pro děti, které s obdivuhodnou odvahou a tvrdohlavostí vpouští na český trh nakladatelství Meander, přibyla koncem loňského roku drobná knížka vzpomínkových vyprávění (možná by bylo nejpřesnější napsat prostě jen povídání, protože jsou to texty, pro které Rusové našli trefné pojmenování *skaz*) autora, který se zatím - pokud mě paměť neklame - v dětské literatuře nijak neangažoval.

Ani tato Brabencova drobná knížka, kterou navzdory tomu, že ji se zjevným gustem "omaloval" loutkář Matěj Forman, nemá po pravdě řečeno s tvorbou pro děti příliš mnoho společného. To není výtka, jen upozornění na to, že nejde o knížku v pravém slova smyslu pro děti. Je z rodu



tých, jejichž náměty jsou sice z dětského světa nebo dětem tak či onak blízké, ale svým zpracováním, úhlem pohledu, tématy jsou svázány s dospělým viděním a vnímáním světa. Maně se mi při četbě Brabencových historek vybavily některé verše Jaroslava Seiferta ze sbírky *Mamin-ka*, mylně tradované jako "dětské", nebo Vladimíra Holana z dětské-nedětské sbír-

ky *Bajaja* anebo - z jiného, ale příbuznějšího soudku - próza *Kopretina* Bohumila Hrabala, která před rovnými čtyřiceti lety vyšla v Knihovničce Mateřídoušky.

"Člověk je složen z masa, kostí, kůže, vzpomínek, z vody a míst, která viděl, kde stál, z kapek krve i z vyprávění. Taký z nápadů a snů, co se zdály jemu, ale i z těch, které letěly kolem." Takle slova z úvodního textu Brabencovy knížky přesně postihují přístupovou cestu, kterou je možné se k jeho jedenácti drobným povídkám dostat. Jsou to texty spíše lyrické, ani trochu však sentimentální, v nichž se poetické obrazy sráží se syrovými detaily, spisovný jazyk s obecnou češtinou, "vysoké" s "nízkým". Čtenář má nejednou pocit, že nečte psaný text, ale poslouchá živé vyprávění, mozaiku vzpomínek ze všeho nejčastěji na historky se zvířaty, které vyprávěč slyšel např. od svého tatínka, nebo které sám zažil.

"Nevychovné" historky o tom, jak tatínek "neukočíroval" u Popovic voly, jaké to bylo potkat v kuchyni po proflámané noci havrana, jak se kobyla Vrána zamilovala do "neposlušného a zločinného" kůzlete Kozy, o lapáličích s myšmi (a částečně i tom, jak tohle podstatné jméno vlastně skloňovat...), o medvědech nájezdech na jablka ve Vancouver Islandu, o krkavcích, kteří se urazili, když je jednou nikdo nepozdravil nad zeleninovou zahrádkou v Comoxu, o datlovi, který se na námluvách chová stejně v Kanadě i ve Vršovicích..., se čtou skoro samy, i když jsou neukázněné a rozbíhavé jako živé vyprávění na večírku s dobrými přáteli.

Problém těchto vyprávění na pomezí beletrie a vyprávění ze života je jen v tom, že jsou poněkud "neukotvené". Pro dospělého čtenáře mohou mít jistý půvab, jen když si je dokáže konfrontovat s absurdní dobou, do jejíhož rámce patří (např. "konflikt" kobylky Vrány s příslušníky SNB). Dětský nebo "nezaujatý" čtenář se však může chytat jen detailů a jednotlivých jazykových vtípků. Obávám se, že Brabencovy vyprávěnky budou mít půvab jen pro ty, kteří ho osobně znají a kteří dokáží vychutnat bizarní srážky melancholie, pramenící z útržků konkrétních vzpomínek, a nahořklé sebeironie. Tedy, kteří jsou schopni je vnímat jako svého druhu poetický dokument.

Svatopluk Hrnčíř: Sedm sněhuláků a jiné případy pro začínající detektivy

II. Marcel Stecker. Graf. úprava Jana Horáčková. Odp. red. Viola Lyčková. Albatros, Praha 2006. Ed. Klub mladých čtenářů. 160 str.

Autory kvalitních dětských detektivek a vůbec dobrodružných knih pro děti česká literatura právě neoplývá. Svatoopluk Hrnčíř je jedním z mála spisovatelů, kteří dokáží pro mladší čtenáře napsat příběh tak, aby byl poutavý, zábavný a aby pro ně byl výzvou, aby je aktivizoval, aby byl úkolem k řešení.



Dvaatřicet případů, které obsahuje kniha *Sedm sněhuláků*, nejsou v pravém slova smyslu detektivky. Ale některé z nich jsou jakýmsi zárodky možných detektivních příběhů. To jsou především ty, v nichž je záhada založena na akci, na situaci (např. "Voříšek má za ušima"). Větší část minipříběhů je ve své podstatě hádankami nebo rébusy. Spíše než příběhy jsou to tedy jednoduché úkoly rozvíjející postřeh, pozornost, logiku..., vystavěné především na situacích nejčastěji ze současného dětského světa. S úsměvným, pobaveným nadhledem se tu dvakrát symbolicky objeví také Sherlock Holmes - jednou ještě jako kluk, v kterém už ale dříme - jak jinak - budoucí detektiv, podruhé, v závěru jako "hotový" detektiv, který dokáže každou záhadu s přehledem rozlousknout.

Svatopluk Hrnčíř prokázal i ve své nejnovější knížce, že dětem rozumí a že jim dokáže nabídnout náměty nejen zajímavé, ale i zábavné, a přitom kultivovaně zpracované.

Jeho drobná, nejvyšší třístránková vypravování jsou úsporná, jdou vždy rovnou k jádru věci. Často se ocitáme přímo uprostřed rozehrané situace, která je čtenáři zpravidla předestřena jako hádanka. Klíčovou roli tu pozornost, vnímavost a schopnost logické dedukce - tak, jak to ostatně známe od klasika detektivního žánru, od E. A. Poea.

Pro učitele dramatické výchovy sice nenabízejí "případy pro začínající detektivy" Svatopluka Hrnčíře silné příběhy k dramatizaci nebo závažná témata, na nichž by bylo možné budovat např. "velká" školní dramata. Zato je knížka S. Hrnčíře bohatou zásobárnou motivů a námětů k cvičením a hrám na rozvoj koncentrace, pohotovosti, smyslového vnímání, logického uvažování, důvtipu. A takových knih není nikdy dost.

Zdenka Strnadová-Magda Veverková: Anglická říkadla / Nursery Rhymes.

Užitečná zábava

Z anglického originálu přel. Zdenka Strnadová. Ilustrace zhotovila, obálku navrhla a graficky upravila Magda Veverková. Odp. red. ? Práh, Praha 2005

Anglické "nursery rhymes" nebo - jak se obvykle česky doslovně překládá - "chůví rýmy" jsou ve světové literatuře pro děti pojem. Má to své opodstatnění, protože právě tyto "prenonsensové" verše, které byly v Británii vydávány už od počátku 18. století, jsou cestou, která vede přímo k Edwardu Learovi a Lewisi Carrollovi, tedy k otcům moderního nonsensu. Angličané si dodnes této poezie neobyčejně cení (stačí se podívat na záplavu webových stránek věnovaných klasickým i novodobým nursery rhymes) a řadí ji ke zlatému fondu poezie pro děti.

Záměr Zdenky Strnadové a nakladatelství Práh zprostředkovat českým čtená-

řům dvaadvacet nursery rhymes, a to paralelně v originále i v českém překladu, je rozhodně třeba ocenit. Jenomže záměr, byť sebelepší a účtyhodnější, na dobrou knížku ještě nestačí.

Nursery rhymes jsou v první řadě projevem spontánní chuti hrát si se slovy, s hláskami, s rýmy, s rytmem, prostě s jazykem. Dobrá znalost angličtiny je v tomto případě jen prvním předpokladem úspěchu. Stejně tak důležitý je cit pro mateřský jazyk, jazyková tvořivost, improvizací schopnosti a to, čemu se říká básnický talent. Zdeně Strnadové nelze upřít dobré úmysly. Zřejmě ani dobrou znalost angličtiny. Ale co je to platné, když jejím překladům chybí lehkost, švih a nápaditost, které by je povýšily na autorský čin.

V úvodu jsem sice napsal, že tahle knížka je prvním českým setkáním s anglickými nursery rhymes. Ve skutečnosti to však tak docela pravda není. Některé verše z tohoto okruhu zařadil před lety Josef Brukner do své dnes už klasické knihy *Klíč od království* (poprvé vyšla v Albatrosu v roce 1985). Takhle zní jeho přetlumočení klasické *Pussy-cat*: "Kočičko milá, / kdepak jsi byla? / Šla jsem rovnou / do Londýna za královnou. / Jakkpak ses měla / v Londýně? / Myši jsem honila / ze skříně." Ve srovnání s tím se v překladu Z. Strnadové hravost a lehkost původního anglického textu vytratily a zůstalo jen "přesné", ale poněkud toporné přetlumočení: "Kočičko, kočičko, kdepak ses toulala? / Do Londýna si mě královna pozvala. / Kočičko, kočičko, co jsi tam dělala? / Maličkou myšku jsem zpod trůnu vyhnala." Málo zplat, na překladech Z. Strnadové je patrné, že překlad je opravdu *umění*, jak stojí v titulu dnes už klasické knihy Jiřího Levého.

Rozpačitý dojem z Anglických říkadel po pravdě řečeno podtrhují i ilustrace Magdy Veverkové. Jsou sice vkusné, ale mdlému přetlumočení Z. Strnadové jen sekundují a texty bohužel nijak neobohacují.

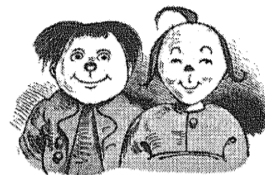
Vznikla tak knížka užitečná, ale spíše informativní než inspirativní.

Wilhelm Busch: Max a Mořic

Z něm. orig. přel. Tomáš Kafka.
Redakce Ivana Čechová. Kalich, Praha
2005. 72 str.

Nakladatelství Kalich nabídlo v loňském roce českým čtenářům po více než čtyřiceti letech nový překlad jednoho z děl,

Wilhelm Busch Max a Mořic



nakladatelství
Kalich

kteřé mělo nemalý vliv na vývoj literatury pro děti a mládež. Buschovy groteskní příběhy Maxe a Mořice, vyprávěné současně jednoduchými veršovanými texty i rozfázovanými kresbami, patří ke klasice, bez níž si nelze vývoj komiksu vůbec představit.

Postavičky dvou "starých-mladých" rošťáků sice ještě nekomunikují pro komiksy typickými bublinami, ale vyznačují se dalšími rysy, které k obrázkovým seriálům neodmyslitelně patří: maximálním důrazem na akci, vyhrčenou zkratkou, drastičností ve vyprávění, totální a programovou absenci psychologie v kresbě postav, přehledným členěním epizod.

Z tohoto hlediska může být setkání současného čtenáře s touto "klasikou" do určité míry zajímavé. Jenomže ve chvíli, kdy se do překladu T. Kafky začteme, nemůžeme se ubránit rozpakům. Při převodu jednoduchých, až primitivních veršů se nakladatelství a překladatel snažili patrně záměrně zachovávat syrovost a místy i neobratnost originálu. Potíž je v tom, že to, co ve sto čtyřicet let starém originále působí jako roztomilý naivismus, stává se ve "věrném" překladu do moderního jazyka neúnosně toporné a klopotné.

A tak účtyhodný pokus zprostředkovat současným českým čtenářům jeden z nepominutelných historických pramenů k poznání vývoje dětské literatury zůstal bohužel jen na poloviční cestě. Nebylo by bývalo lepší sáhnout po starším překladu O. Fischera?

Jaroslav Provazník



REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Eva Machková: Stanislavsky's Pupil Mikhail Chekhov

Unlike his teacher, Mikhail Chekhov has not influenced Czech drama in education to a significant extent. The reasons are clear: he was not as famous in Czechoslovakia as was Stanislavsky, for his two books were translated into Czech as late as 1990s - a period when Czech drama in education had already formulated its methodology. Besides, his book *To the Actor. On the Technique of Acting* heads towards the establishment of roles and performance quite swiftly and the parts concerning drama elements contain a great deal of procedures that can be done only with adults. Still drama teachers should become acquainted with this important work. Especially the principles of drama work described by Chekhov represent a rich source of inspiration, encouraging us to view issues from different perspectives.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Irena Holémá: Storytelling or „Get Hold of Your Glass and I'll Tell You a Story...”

The programme of the 11th national conference „Drama in School”, which was as usual held throughout one week in the town of Jičín, included a workshop of the American Professor Rives Collins, who is the chair of the

national festival of theatre groups from orphan's homes was held on 8 October 2005

A report on the first year of a national festival of theatre groups working in orphan's homes which was held in Prague. The author appreciates the fact that such festival has come into being, believing it worth continuing. However, he encourages the leaders of these groups (mainly educators working in orphan's homes) to participate in and draw inspiration from national festivals of children's and youth theatre, such as the regional rounds of the Children's Stage festival or the Insights festival in Bechyně, because drama in orphan's homes is not - and should not be - a world enclosed in itself. This is because the principal goal, which is the development of a child's personality through drama and theatre, is what all theatre groups for children and youth have in common, no matter where they work.

INSPIRATION

Martin Vasquez: From the History of Theatre Sports

The study resumes the roots and development of theatre sports and the related theatrical activities. He writes about the beginnings of improvisation theatre within the context of English and American theatre, mentioning especially the pioneers of improvisation methods and improvisation theatre such as Viola Spolin, Del Close or Keith Johnstone. In the second part we find brief characteristics of the forms and techniques of theatre sports. The author concludes in a list of the most famous improvisation theatres in the United States, Canada and Europe.

REVIEWS

Eva Machková: Children Do Theatre: The Way the Portál Publishing House Sees It

A review of a new book on drama in primary schools issued by the Portál publishing house (Prague), the quality of whose extensive production the author finds very unbalanced. She claims this book to be a quite amateurish work witnessing the inexperience of its authors, Eva Cílková and Irena Hříbková, teachers at a primary school in Prague. The book includes several theatre scripts of poor quality, which make it clear that the authors are not acquainted with the present situation and possibilities of modern drama and theatre with children. Eva Machková, associate professor at the Dpt. of Drama in Education at the Prague Academy of Performing Arts, concludes her review with the words: „The authors of the book have probably had the purest intentions. However, they have absolutely no touch with the current reality in the field they have entered. It is their problem, after all, but a publishing house should know better - one would expect them to keep up with the development and prevent such works from being published.”

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Marta Žilková: The Value of Update Dramatisation (or Adaptation)

The Slovak collaborator of Tvořivá dramatika, associate professor of Slovak literature at the Pedagogical Faculty in Nitra, has - among other things - dealt with radio drama works for children for many years. In this study she writes about dramatisations in which their authors adapt the original epic texts, making them up-to-date. She pays special attention to new drama texts written to the motives of other literary works, e.g. the tales by H. Ch. Andersen or the stories of Peter Pan, the adaptations of which have appeared in Slovak drama several times throughout the last decade.

Iva Dvořáková: Pondering Eragon

On the translation of the bestseller written by the young American author Christopher Paolini.

Jaroslav Provazník: Reviews of New Books

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

CHILDREN'S STAGE 19

The regular supplement of Tvořivá dramatika contains two scripts of performances that appeared at the Children's Stage national festivals in 2004 a 2005. The leader of the children's theatre group Koukej! (Look!) from the Basic School of Arts in Odolena Voda near Prague has rehearsed performances based on the principles of devising theatre. „The Cat Palace” was devised to the motives of a Japanese story, while the „War with the Newts” is based on the famous science-fiction by Karel Čapek. In preparing the latter, Ivana Sobková also successfully drew inspiration from the modern adaptation of Čapek's novel, to which Pavel Kohout has applied the principles of Brechtian epic theatre.

SUMMARY

creative drama 1/2006

Department of Theatre at Northwestern University (Evanston). He is the department's specialist in theatre and drama for youth, teaching courses in Theatre for Children, Creative Drama, and Storytelling. In his workshop called „Once Upon A Classroom: Teaching Through Storytelling”, participants worked with their own stories as well as stories taken from children's books (including the Fables by Arnold Lobel). The author of the report, a drama teacher at a primary school in Prague, describes the contents of the workshop in great detail, recognising the teaching style and methods of Rives Collins as very valuable and inspiring.

Hana Šimonová: Drama and Children with a Physical Handicap

In the first part of her article, the author, who is a special needs teacher and at the same time a drama teacher, deals with the underlying principles and circumstances of doing drama with physically handicapped children at the Rudolf Jedlička Institute in Prague. She examines the possibilities and perspectives of using drama to enhance not only the personal and social development of these children, but also their aesthetic cultivation. There is a separate chapter concerned with the management strategies, choice of methods and techniques as well as the relationship between drama and dramatherapy. In the end, H. Šimonová shares her own experience of a three-year's engagement in doing drama and theatre with physically handicapped children in the boarding school at the Rudolf Jedlička Institute.

DRAMA-ART-THEATRE

Zuzana Jirsová: Insights 2005

Every year in October the South-Bohemian town of Bechyně hosts the national workshop of theatre with youngsters. The author reports on the latest year of the workshop and festival, which saw the performances of nine youngster groups from all over the Czech Republic. Most of those had the character of devising theatre, drawing inspiration not only from modern literature (Terry Pratchett, Gianni Rodari), but going back to older works as well such as a short story by Oscar Wilde, a novel by Alexander Grin or a poem by the Czech romantic poet Karel Hynek Mácha. Some were based on the students's own texts. The author of the article praises the performance Omnis Lucem Suam Habet by the PAN CHICITOS group from the Basic School of Arts Žerotín in Olomouc (led by Magda Johnová) as one of the most inspiring ones.

Jaroslav Provazník: The Dream that Has Come True is a Commitment. The first

