

TVORIVÁ dramatika

3/2006

ISSN 1211-8001

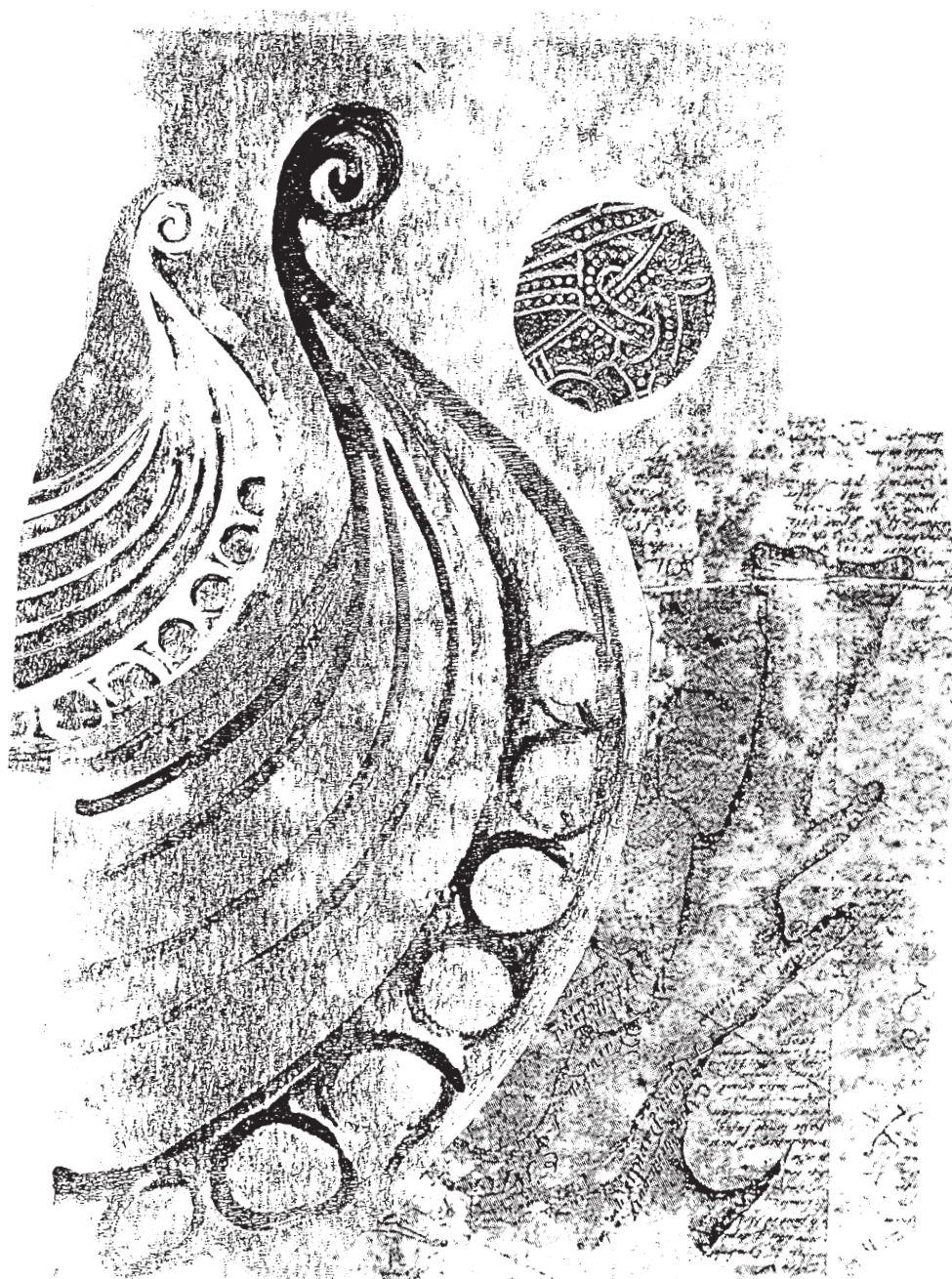
Děti v divadle

Dramatická
výchova
a klíčové
kompetence

Projekt
Vikingové

Středa
nám chutná

Hraním proti
konfliktům
a šikaně



TVOŘIVÁ DRAMATIKA
ROČ. XVII
číslo 3/2006 (48)
(Divadelní výchova, roč. XXVIII)

Listopad 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:
PhDr. Hana Cisořská, Ph.D.,
Roman Černík, Jakub Hulák,
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
prof. Miloš Klíma, Irena Konývková,
PaedDr. Soňa Kofátková, Ph.D.,
doc. PaedDr. Silva Macková,
doc. Eva Machková, Radek Marušík,
doc. 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 732,
111 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:
13. ledna 2007

Obsah

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Josef Mlejnek: Děti v divadle 1

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Jaroslav Provazník: Dramatická výchova a klíčové kompetence.
Několik poznámek o dramatické výchově a jejím místě
v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání 10
Veronika Krátká: Projekt Vikingové 12
Alžběta Čermáková-Ferklová: Středa nám chutná.
Dramatickovýchovný projekt pro 1. třídu základní školy 16
Martin Sedláček: Drama v Seggau 26

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Nahlížení 2006. 17. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla
Bechyně 19. - 22. října 2006 28
Tomáš Žižka: Můj vhled skrze Nahlížení 2006 28
Eva Brhelová: Zaostřeno na Sítka. Festival ateliéru dramatické výchovy v Brně 31

INSPIRACE

Eva Machková: Hraním proti konfliktům a šikaně.
Brisbaneský projekt DRACON 1996-2004 - naléhavá zjištění a výsledky 35

RECENZE

Eva Brhelová: Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole 39
Eva Brhelová: Tvůrčí psaní pro každého? 41

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Pavla Jiráňková: Lenka Lanczová - fenomén současné dívčí literatury? 43
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knih 45

DĚTSKÁ SCÉNA 21

Josef Mlejnek: Vandr do světa 1
Jaroslav Provazník: O jedné staré hře na ještě starší motivy, která nezestárla 31

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

Děti v divadle

Josef Mlejnek

MÍSTO DIVADELNÍHO UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ

Myšlenky o důležitosti systematického výchovného působení uměleckými díly nejsou nového data. Najdeme je již ve stěžejním díle „učitele národů“ J. A. Komenského, ve Velké didaktice: „Budťtež prohlížena cizí díla (avšak jen umělců uznaných)... A teprve když bude nepřetržitě pokračováno v takovémto cvičení, žák bude moci patřičně soudit o nových tvorech a jejich kráse u sebe i u jiných. V takovýchto cvičeních musíme pokračovat, až přejdou ve zvyk.“

Vhodná příprava by se měla projevit v pozornosti a zájmu mladých lidí při vnímání uměleckých děl a v emocionální bohatosti jejich estetického zážitku. Je známo, jak spontánními a zaujatými čtenáři, diváky a posluchači jsou za příznivých okolností děti. Přijímají umělecká díla emotivně bez intelektuálních „zábran“. V jejich vnímání můžeme sledovat činnost, která má pro subjekt charakter objevitelský a tvůrčí.

Zasahování do tohoto subtilního procesu nešetrným racionálním upozorňováním na některé okolnosti a případné nejasnosti, poučování o zákonitostech díla, jeho motivické výstavbě apod. svědčí o necitlivém vztahu k dětem i umění.

Estetický prožitek uměleckého díla nelze ovšem ani u dětí zúžit na emoce. Hodnotící soud mladého vnímatele končí pak u strohého zjištění „líbí se mi“ - „nelíbí“, nedovede je však zdůvodnit, ztrácí mnoho podstatného z umělecké krásy, kterou nelze poznat jen přirozeným citem bez základní racionální přípravy, pomáhající obohatit estetický zážitek.

Úvahy o tom, jak by měl pedagog zpřístupnit dětem vnímání uměleckých děl, najdeme v mnoha pracích o estetické výchově (Otakar Hostinský, Jan Blahoslav Čapek, Jaromír Uždil...). Citujme aspoň některé:

„Všechny výklady o věcech estetických a uměleckých budťtež jen příležitostné a mějtež ráz více výchovný než didaktický.“ (Otakar Hostinský: O umění - výbor z díla, s. 61)

„Abychom se vyhnuli zjednodušujícímu pojetí výkladu a prázdnému moralizo-

vání, je nejlépe nechat vždy působit umělecké dílo jeho vlastními výrazovými prostředky. Přitom je důležité použít dostatečného množství srovnávacího materiálu, aby se doložila sociální a mravní atmosféra doby vzniku díla a skutečný význam uměleckých výbojů, jejichž částí je i předváděná ukázka.“ (Jaromír Uždil: Estetická výchova, s. 49)

Posledně citovaný autor upozorňuje v jiné knize na nebezpečí jednostrannosti a vhodnosti volby metody při přípravě estetického vnímání: „Nelze dát univerzální návod, který by v poměrech stanovil, kolik má být vnímání bezděčného, kolik emocionálních prožitků a jak mnoho racionálního poučování. Tato proporce záleží na díle samém, na tom, převažují-li v něm ty nebo ony složky. Záleží i na vychovateli a jeho posluchačích: oba mají různé dispozice (dané i získané) pro emocionální nebo intelektuální přístup k uměleckému dílu. Jim má použítá metoda vycházet vstříc.“ (Jaromír Uždil-Igor Zhoř: Výtvarné umění ve výchově mládeže, s. 127)

Při analýze procesu výchovy uměním bývají rozlišovány dvě základní složky: didaktická interakce (učitel - žák) a interakce estetická (učitel a žák - umělecké dílo). Jaromír Plch uvádí, že oba druhy interakce jsou v podstatě určitou, ale značně rozdílnou formou reakce vnímajícího subjektu na vnější podněty: „Didaktickou interakci lze obecně charakterizovat jako způsob rozvíjení a řízení vyučovacího a výchovného procesu, kterým je aktivita žáka zaměřena k splnění daného úkolu a k dosažení vytčeného dle procesu. - Estetickou interakci můžeme obecně charakterizovat jako proces mezi vnímajícím subjektem a jevem objektivní reality, v němž jev poskytuje aktivitě vnímajícího subjektu takové podněty a informace, že v jejich vzájemném vztahu převládne estetická funkce.“ („O procesu výchovy uměním a jeho zákonitostech“, *Estetická výchova 1973-1974*, s. 260) Autor na jiném místě připomíná, že nejen z hlediska různých společenských podmínek, ale také z hlediska vývoje jednotlivce má uplatnění obou druhů interakcí rozdílné předpoklady. „Zejména v počátečním období vývoje lidské osobnosti nemá ještě dítě jako vnímající sub-

jekt dostatečnou zásobu představ, zkušeností a dalších předpokladů k plné účasti na vzniku a rozvoji estetické interakce. Zvláště výrazně se tedy projeví potřeba vytvářet tyto předpoklady zejména v období vývoje lidské osobnosti, tj. nutnost přípravy za podpory didaktické interakce. Kromě náhodných příležitostí v ostatním životě nastává tato situace zvláště ve výchovně-vzdělávacím procesu, v němž má být žák také plánovitě a cílevědomě seznamován s hodnotami uměleckých děl. Tato skutečnost zdůrazňuje význam a úlohu didaktické interakce při plnění uvedeného úkolu.“ (*Základy teorie výchovy slovesným uměním*, s. 82)

S výchovou uměním je třeba začít v raném dětství. Nejde o přípravu odbornicky omezených specialistů, ale o výchovu člověka citlivého ke kráse umění i skutečnosti, jemuž estetický rozhled pomůže v jeho životě. Mladého člověka je nutno vychovávat tak, aby sám vyhledával příležitosti k setkání s uměleckými díly.

Uvedené výchovné požadavky vymezují úlohu pedagoga v této oblasti. Je třeba mít na paměti, že neběží jen o učitele, výchovnou úlohu přebírá každý, kdo při mimoškolní estetické činnosti přichází s dětmi do styku (vedoucí zájmového kroužku, šatnářka v dětském divadle, průvodce v galerii apod.).

Pedagog by měl respektovat individualitu každého žáka a estetickovýchovným působením rozvíjet jeho osobnost; být přítelem dětí, který podněcuje jejich obrazotvornost a dává prostor tvořivosti, laskavým pomocníkem mladých lidí v jejich hledání cesty ke kráse a názoru na život.

V oblasti receptivní estetické výchovy je třeba, aby pedagog měl na paměti, že kvalitní vnímání jednotlivých uměleckých druhů si nelze osvojit pouze teoretickými úvahami, které mohou vést k pohledům jen úzce odbornickým, k soustředění na technickou stránku děl, ale že hodnotu zážitku při estetickém vnímání zajišťuje zájem a emotivní i rozumová aktivita subjektu.

Pedagog jako starší přítel dětí by měl v neoficiální besedě vyvolat zájem o návštěvu umělecké akce a vhodně ji motivovat. Poutavě dětem zpřístupnit okolnosti, které by při vnímání uměleckého díla ne-

pochopily a které by způsobily ztrátu jejich zájmu. Před návštěvou kulturní akce, odpovídající chápavosti dětí, není zpravidla těchto „nejasných“ míst příliš mnoho. Při vhodné dramaturgii přinášejí si děti základní znalosti o autorovi, společenském a dobovém kontextu díla z literární, výtvarné či hudební výchovy.

Vedle základních vědomostí z jednotlivých uměleckých oborů se pedagog neobejde bez citlivého vztahu k dětem a mládeži, bez znalostí jejich potřeb a zálib. Chladný a neosobní přístup může mladým lidem umělecké dílo odcizit. Vhodný není ani přecitlivělý, příliš nadšený a obsáhlý projev, který odsunuje umělecké dílo do pozadí, aby mohl předvést širší svých znalostí a hloubku svého okázalého zaujetí. Za všech okolností musí ve středu pozornosti subjektu zůstat umělecké dílo. I při besedách po uměleckých akcích by měl pedagog vystupovat jako přítel dětí, který s nimi sdílí společný estetický zážitek a chce děti i sebe potěšit besedou o něm. Suchý rozbor, školometské uvedení na „správnou“ míru bez respektování dětských soudů, schematické a ploché vyjádření ideje, racionální rozbor, to vše zeslabí a překryje účinek uměleckého díla.

V přípravě pedagoga na společnou návštěvu divadla by nemělo chybět předběžné zhlédnutí představení. Předním úkolem vychovatele je vzbudit zájem o chystanou návštěvu divadla a dětem ji poutavě motivovat. Zábavnou formou by se dítě mělo dovědět vše základní, co by mu umožnilo pochopit složitější jevištní tvar. Vycházíme z dětských zkušeností a vědomostí o dané oblasti (náměty historické, cestopisné apod.) a rozšíříme je o nejpotřebnější zajímavá data. Okolnosti, které vedou k rozuzlení dramatické zápletky, pedagog předem pochopitelně neprozrazuje, oslabil by tím účinný divadelní hry. Údaje o autorovi, pokud se s ním děti neseznámily při vyučování, omezíme na základní. Strohá životopisná data dětem mnoho neříkají, nejsou-li doplněna poutavou okolností z jeho tvorby, četbou ukázky, zajímavé příhody z pamětí, korespondence apod.

Pedagog by měl zapůsobit na děti i emotivně a ponechat co největší prostor jejich aktivitě. Z toho, co bylo řečeno, je zřejmé, že přípravnou besedu nemohou nahradit strohé údaje na nástěnce nebo relace ve školním rozhlase.

Neměli bychom zapomínat ani na společenské chování v divadle. Je nepochybné, že stejnou odpovědnost jako škola nese i rodina. Děti musí pochopit základní konvence hlediště jako nezbytnou vzájemnou ohleduplnost, která umožňuje nerušený divadelní zážitek velkého počtu návštěvníků.

Způsob i obsah přípravy na divadelní představení budou odlišné pro různé věkové stupně. U nejmenších diváků nacházíme základní receptivní předpoklady v dětských hrách. „Primitivní přípravu pro divadelní zaměření má každý z nás již od nejtěplejšího dětství. Vzniká jednak z pudu napodobovacího, jednak z radosti předuševňování se v jiné.“ (Otakar Zich: *Estetika dramatického umění*, s. 371)

Starší děti se v představeních setkávají s řadou nejasností. V systematické přípravě si musí prakticky osvojit hlavní princip vnímání jevištního díla: nositelem významu není jen řeč a její podtexty, ale všechny složky scénického umění.

Úlohou pedagoga je děti do divadla nejen přivést, ale především návštěvu mladým divákům vhodně motivovat a na představení je připravit; sledovat dětské reakce během představení a po návštěvě divadla pomoci dětem orientovat se v získaných dojmech a představení s nimi zhodnotit.

Dětský divák se vrací z divadla plný dojmů. Beseda by měla posílit a upevnit jeho zážitek tak, aby zanechal v jeho mysli i v jeho srdci užitečnou stopu. Naučit mladého diváka rozumět obraznému světu divadla můžeme jen soustavou dlouhodobou přípravou a stykem s divadlem. S nejmladšími bude mít příprava formu hry, vyprávění, kresby - a teprve u dospívajících saháme k složitějším formám besed a analytických rozborů představení.

Pedagog by měl, jak už jsme řekli, především znát představení, na které povede své svěřence. Jinak je zbaven možnosti mladé diváky na představení řádně připravit. „Před představením je nezbytné znenáhla připravit děti k jeho vnímání. Každý věk má svou charakteristickou přípravu, ale cíl je společný: především vzbudit zájem o mravní problémy představení, vytvořit pro dětské vědomí široký základ asociací. S nejmladšími je proto užitečná četba pohádek tematicky blízkých představení. Výběr literatury pro starší školáky je složitější a není přímočarý. Může být organizován podle tematických znaků, je podmíněn autorem textové předlohy apod.“ (Tatjana Anatoljevna Marčenko: *Těatr vospityvajet*, Moskva, 1976, s. 126)

Autorka adresuje v citované knize pedagogům otevřená, kritická slova: „Lhostejnost učitelů k dětským citům a myšlenkám probuzeným představením, lhostejnost ke všemu kromě gramatických chyb může mít pro děti nejsmutnější následky. U jedněch udusí živý pramen vnímání, druhí přijmou mentorský tón staršího.“ (Tamtéž, s. 22)

Zkušenosti prokázaly, že vnímací schopnost nezkušených diváků je třeba ve

výchovné činnosti připravovat, posilovat a cvičit. I tady jako v ostatních uměleckých oborech praxe prověřila zásadu, že mladý člověk, který sám aktivně získává tvořivé schopnosti určitého oboru, je podstatně citlivější i při receptivním vnímání. Děti, které navštěvují dobře vedený zájmový kroužek s estetickým zaměřením, samy veřejně vystupují a znají jeviště a jeho zákulisí, bývají zpravidla také pozornými a poučenými diváky.

Nezastupitelnými pomocníky pedagogů ve výchově dětského diváka jsou rodiče. Děti sdělují své divadelní dojmy především rodičům. Ti mohou nejlépe poznat, zda jsou tyto dojmy povrchní nebo dokonce chybné. A právě rodiče mají možnost pomoci dětem vyznat se v bohatství těchto dojmů, najít pravé hodnoty představení a upevnit je v rozumové i citové paměti dítěte.

Na děti nepůsobí jenom představení. Vzhled budovy, její vestibul, hlediště, oblečení personálu a jeho chování, to vše je součástí celkového dojmu z návštěvy divadla. Umělecky řešená divadelní budova a její interiéry vytvářejí u mladých diváků slavnostní atmosféru dychtivého očekávání estetického zážitku. (Známý výrok Němroviče-Dančenka „Divadlo začíná u věšáku“ platí především o divadle pro děti.)

MOTIVACE NÁVŠTĚVY DÍVADELNÍHO PŘEDSTAVENÍ

Již zpráva o chystané návštěvě divadla vyvolá u nejmenších v rodině či škole dychtivé očekávání. Děti se samy dožadují informací o představení, těší se na radostný zážitek. Vidíme-li naši úlohu v celém komplexu estetické výchovy, potom základy k ní je třeba vytvářet u dětí nejtěplejšího věku.

Úspěch divadelního představení pro děti nezávisí jen na umělcích, ale i na přípravě dětských diváků. Vedle dětí vhodně motivovaných přicházejí do našich divadel na společná školní představení i děti, které se ptají uváděček, co se bude hrát (!).

Nedejme se mýlit tím, že i nepřipravené děti v dramatických momentech ztichnou, jejich celková vnímavost bude snížena, divadelní zážitek ochuzen. Návštěva divadla předpokládá přípravné navození nálady, schopnost soustředění pozornosti, asociativního zapojení fantazie a citový přístup. Neosobní, strohá „příprava“, provedená způsobem běžné a nezajímavé didaxe nebo dokonce hlášením ve školním rozhlase, strhuje sváteční návštěvu divadla mezi běžné školní akce a děti k pozornému a poučenému vnímání uměleckého jevištního díla nemotivuje.

BESEDY O PŘEDSTAVENÍ

Návštěva umělecky hodnotného a věkově přiměřeného představení ovlivní děti citově i rozumově, obohatí jejich zkušenost. I bez podnětu vedoucího si budou menší děti přehrávat výstupy z jevištní pohádky, kreslit, co je v divadle zaujalo, starší hovořit mezi sebou o svých dojmech. Výchovné využití, podobně jako u ostatních uměleckých druhů, by nemělo narušit emotivní dojmy z představení racionálním rozбором nebo výkladem. Jakékoliv školní zkoušení, psaní slohových úkolů a jejich klasifikace přihlížející především k pravopisu jsou výchovně škodlivé. Předčasná racionální analýza svědčí o nešetrném přístupu. Zážitek musí v mladém člověku doznít, uzrát. Po kratším časovém odstupu je ovšem třeba s dětmi hovořit, abychom se dověděli, jak na ně dílo působilo, co si z něho odnesly, kde byly mezeře v naší přípravě. Všechny dětské hodnotící soudy o kulturní akci je třeba brát vážně, nezmrazit zkonstatěným kriticismem dětskou otevřenost a sdílnost. Šetrně a na praktických příkladech je třeba odstraňovat vyslovené omyly nezkušeného pohledu na umění.

Při besedách je třeba mít na paměti odlišnost divadelního zážitku a prostého pochopení jevištního díla. O dětském zážitku se dovídáme pouze zprostředkovaně, často narážíme na nedokonalé verbální schopnosti dětí. Racionální nepostižitelnost divadelního zážitku vede některé umělecké i pedagogické pracovníky k náporu, že jakékoliv snahy o výchovu jevištním uměním jsou zbytečné nebo dokonce škodlivé. Medvědí službu umění i výchově nepochybně přináší „metoda“, která subtilní, niterně osobní, emotivní divadelní zážitek strhuje do šedivé utilitární polohy. Znovu proto podtrhujeme, že nám jde o citlivý přístup k dítěti, o odstranění všeho, co by mohlo bránit rozvoji jeho estetického vnímání. Axiómem za všech okolností zůstává svobodná aktivita dítěte bez rušivých zásahů dospělých. Pedagog připravuje situaci, pomáhá vytvářet radostnou, sváteční náladu, orientuje děti v hierarchii uměleckých hodnot, odstraňuje překážky k plnohodnotnému chápání divadelního umění, ale cestu k němu si musí najít malý divák sám.

Besedu o hře je nejvhodnější uspořádat několik dní po zhlédnutí představení. Její úkol není didaktický, ale především výchovný. Měla by pomoci dítěti orientovat se v dojmech, ujasnit si je a prohloubit. V úvodu besedy nechá pedagog zpravidla děti volně hovořit o představení. Jejich výpovědi mu napovědí mnoho o tom, jak

malí diváci pochopili dílo a jak je hodnotí. V další části besedy, která má charakter přátelského rozhovoru o společném divadelním zážitku, je třeba prohloubit pohled na některé situace hry, zamyslet se nad charakterem hlavních postav a jejich vztahů, ujasnit si ideový základ hry.

Snaha ulehčit pedagogům práci s pravou návštěvou divadla vede kulturně výchovné pracovníky k tomu, že připraví náměty k besedám s dětmi. Ve spolupráci s dramaturgií Východočeského loutkového divadla Drak jsme vypracovali podobné náměty k experimentálnímu představení *Hobit aneb Cesta jenom tam*. Uvádíme podstatné části tohoto materiálu:

A. NÁMĚTY PRO BESEDU S DĚTMI PŘED NÁVŠTĚVOU PŘEDSTAVENÍ

1. Vzbudit zájem

Např.: Jak se jmenuje loutkové divadlo z našeho krajského města? (Vyprávění o hradeckém loutkovém divadle Drak a jeho úspěších u nás i v zahraničí.)

Ve hře, kterou uvidíme, vystupuje také drak.

(Rozhovor s dětmi o hrách a pohádkách s drakem, které viděly na divadle, v televizi, které četly.)

2. O autorovi

John R. R. Tolkien (1892-1973) byl profesorem na vysoké škole v Anglii. Měl tři syny a dceru. Často jim vyprávěl pohádky a příběhy ze starších dob, které si dovedl skvěle vymýšlet. Nejen dětem, ale i přátelům pana profesora se vyprávění velmi líbila a přemluvili ho, aby je zapsal. Tak vznikly knihy *Hobit* a později *Pán prstenů*. Obě měly velký úspěch nejen v Anglii, ale i v mnoha jiných zemích.

3. O hře

Profesor John Tolkien napsal knihu *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*. Dva členové divadla Drak Jan Bílek a Zdeněk Říha vybrali z této knihy některé kapitoly a napsali divadelní hru, kterou nazvali *Hobit aneb Cesta jenom tam*. Jaký je rozdíl v obou názvech?

Která část názvu je stejná?

Kdo je hobit? (Nechat děti vymýšlet.)

Přečtu vám podle knihy Johna Tolkiena, jaký byl hobit v jeho příběhu. Pozorně poslouchajte, abyste mohli po představení porovnat, zda hobit z knihy a na jevišti je stejný: „(...) co je to vlastně hobit: Zdá se mi, že dneska je třeba hobity poněkud pospat, neboť jsou už vzácní a plaše se stra-

ní Velkých lidí, jak říkají nám. Jsou to (nebo bývali) malí lidičkové, dosahující asi tak polovičky našeho vzrůstu a menší než bradatí trpaslíci...”

4. Méně obvyklá slova

Přesvědčit se, zda děti rozumějí slovům, která v inscenaci uslyší: nora, katastrofa, sluj, intrikán, riskovat, uragan, perefektivní, zmatkář.

Neznámé pojmy vysvětlit.

8. Závěr besedy

Jak se oblékneme do divadla?
(Chování po cestě a v hledišti.)

B. NÁMĚTY PRO BESEDU PO PŘEDSTAVENÍ

1. Úvod besedy

Ve hře se hobit Bilbo Pytlík setkal s šišlavým Glumem a dávali si hádanky. Pamatujete si je a uměli byste je uhodnout?

Přesvědčíme se.

Pytlíkova hádanka:

*Třicet běloušů na červené míse
napřed žvýkají,
potom dupají
a pak stojí tiše.* (Zuby)

A teď ještě hádanka šišlavého Gluma:

*Nemá plíce, přece dýchá,
študená a věčně tichá,
věčně pije na své zdraví
v brnění, co nerežaví.* (Ryba)

2. Volná část besedy

Žáky necháme volně hovořit o jejich dojmech a zážitcích z představení.

3. Náměty pro řízenou část besedy

- Co vás na představení nejvíce zaujalo?
- Co se vám nelíbilo?
- Čemu jste nerozuměli?
- Uměli byste porovnat postavu Bilbo Pytlíka v knize a na jevišti? (Popř. znovu přečíst úryvek charakterizující hobita.)
- Už před návštěvou divadla jste se dověděli, že v představení vypustili hobitovu cestu zpátky. Co myslíte, jaký byl jeho návrat domů?

Po dětských odpovědích přečteme úryvek z Tolkienovy knihy o tom, jak se Bilbo Pytlík vrátil s čarodějem Gandalfem domů:

„(...) A tak přešli přes most a kolem mlýna na řece přišli rovnou k Bilbovým vlastním dveřím.

- Propánakrále! Co se to tady děje? zvolal hobit. (...) Na dveřích visela velká cedule, na které stálo černými a červenými li-

terami, že jedenadvacátého června advokátní firma Žrout, Žráč a Hrabal prodává v dražbě pozůstalost po zesnulém blahorodém pánovi, panu Bilbovi Pytlíkovi ze Dna pytle pod Kopcem v Hobitíně...”

f) Je hobit Bilbo Pytlík hrdina?

4. Závěr besedy

Celkové zhodnocení a shrnutí.

Po představení *Hobit aneb Cesta jenom tam* hradeckého Draku jsme shromáždili výpovědi a výtvarné práce dětí 1. - 4. ročníku dvanácti základních škol, z toho byly tři ZŠ městské. Z celkového hodnocení vyjímáme:

Co děti v představení zaujalo:

Největší ohlas měl Bilbo Pytlík, světelné efekty (barevná hudba), houpačka, píseň a Pytlíkův hádankový souboj s šišlavým Glumem...

Hodna pozornosti jsou slova chlapce J. N. z 1. ročníku ZŠ, který již zřejmě podléhá módní vlně mladých lidí toužících po hlučných hudebních podnětech: „Mně se líbil velký rambajs, protože mám rád, když magneťák řve.“ Opačný názor projevuje stejně staré děvčátko z téže školy: „Já nemám ráda, když někdo řve, já se bojím.“

Většinu dětí hra zaujala a sledovaly ji pozorně. Utkvěly jim však spíše podružné drobnosti (hobit na houpačce, barevná hudba, mluva trpaslíků apod.).

Co se dětem nelíbilo:

Nejvíce dětských námitek se týkalo špatné srozumitelnosti písní, časté šeptání; některým dětem spíše vadily světelné efekty a také to, že herec byl jenom jeden.

„Nelíbilo se mi, jak ten pán mluvil do písničky.“ (Chl., 9 let) „Nelíbila se mi světla, bylo to jako na křižovatce a ne v pohádce.“ (Chl., 8 let)

„Mně se nelíbilo, že všechno bylo tma-ové.“ (Chl. 9 let)

Tato a podobné připomínky se zřejmě týkají celkového dojmu. Dětem zřejmě chyběla světlá místa v inscenaci, odlehčení, více příležitosti ke smíchu.

Čemu děti nerozuměly:

Besedy pomohly motivovat děti, vzbudit jejich zájem a přispět k porozumění představení. Některá méně obvyklá slova, uvedená v metodickém listě, bylo třeba dětem vysvětlit. Např. ani jeden žák ze 4. ročníku jedné ZŠ neznal slovo „intrikán“. Na jiné škole děti neznaly vedle uvedeného ho výrazu i slovo „sluj“.

Sedmileté děvčátko bylo bezradné při barevné hudbě: „To bylo blýskání nebo co?“

U mladších dětí byly místy rozpaky daleko podstatnější, svědčí o tom výpovědi: „Co to zpíval?“ - „Kdo to byl Glum?“ - „Co to

bylo ta zelená hlava?“ - „Nerozuměli jsme tomu, bylo to pro větší děti.“

Žáci 1. ročníku těžko chápali hru i po úvodní besedě.

Byl Bilbo Pytlík hrdina?

V odpovědích děti jednoznačně uvedly, že hobit hrdinou byl. Poukazovaly především na Pytlíkův zápas s drakem. (V Tolkienově knize draka zabije statečný Bard, Pytlíkovu hrdinství není tak zřejmé.)

Děti dovedly vystihnout hobitův vývoj k velkému činu: „Pytlík nejdříve nebyl hrdina, pak se jím stal.“ (Chl., 7 let) Podobně odpovídá devítiletá žákyně z jiné školy: „Zpočátku Pytlík hrdinou nebyl, měl strach, že nepřekoná překážky, ale hrdinou se stal, protože se odvážil.“



Divadlo DRAK, Hradec Králové - J. R. R. Tolkien - Jan Bílek: *Hobit aneb Cesta jenom tam*, 1983 (foto Josef Ptáček)

„Byl hrdina, protože překonal strach. Nebál se nebezpečí.“ (M. N., 9 let)

„Přál jsem Pytlíkovi, aby zvítězil nad drakem, a on to dokázal. Pak zíral na zlato a spadl na zem. Nic si nenechal.“ (Chl., 7 let)

Dětské odpovědi na ostatní otázky:

Porovnání postavy Bilbo Pytlíka v knize a na jevišti: „Nebylo stejné oblečení a neměl dobromyslný obličej.“ (Chl., 8 let) „Hobit nebyl podle knihy do poloviny lidského těla, ale mnohem menší. Nebyl porostlý srstí.“ (N. K., 9 let)

Některé učitelé uvedli i odpovědi dětí z úvodní besedy na otázku: „Co je hobit?“ Žáci hádali, že hobit je strašidlo, rohatý kozel, klekáníce, malý slon, chytrý kašpárek apod. Obdivuhodná je fantazie devítiletého vesnického chlapce: „Hobit je zá-

padoafrický býk se čtyřma nohama, má černé rohy, uši má červené, nos má černohnědý. Je to doopravdy býk.“ Zatímco shora uvedená slova napadla žáka se známkou 3. stupně z českého jazyka, o málo mladší děvčátko z téže školy s výbornou známkou z češtiny projevilo podstatně méně fantazie a dětského smyslu pro pohádkovost: „Nelíbil se mi drak, který spolkl Pytlíka, ale nevím, jak to dokázal, že se dostal z břicha ven, neměl nůž na rozpárání břicha...“

Jaký byl hobitův návrat domů? (V knize je uveden, inscenace jej vypouští.) „Když přišel domů, sedl si hned na houpačku.“ (Děv., 9 let) - „Pozval přátele a vypravěl jim.“ (Děv., 10 let) - „Doma ho nikdo nečekal, protože nevěděli, zda není po smrti.“ (Chl., 10 let) Na závěr besedy, po přečtení úryvku z Tolkienovy knihy řeklo sedmileté děvčátko: „Pytlíka lidé zklamali. On pomohl trpaslíkům, a zatím mu doma všechno ukradli. Ti lidé byli zlí.“

Představení děti upoutalo, ale utkvěly jim spíše podružné detaily. I když úvodní beseda nepochybně pomohla, hlubší smysl některých situací jim unikl. Někde jsme se setkali s podobnými odpověďmi žáků z téže třídy (dětí mezi sebou hovoří, sdělují si své dojmy z představení, nechají se ovlivnit). Objevila se i snaha po identifikaci s názorem pedagoga, dokumentují to některé výpovědi evidentně nedětské v obsahu i formě.

Besedy neprokázaly podstatný rozdíl výpovědí dětí venkovských a městských.

K hlubšímu seznámení dětí s divadelní tvorbou přispívají besedy s tvůrci představení. Vedle nových divadelních poznatků se mohou zvláště dospívající právě při nich zbavit škodlivých iluzí o snadnosti a bezpracnosti herectví. Pracovníkům divadla přinášejí besedy potřebné informace o účinnosti jejich představení.

Václav Vaňátek nacházel v podobných besedách s dětmi vzácnou příležitost k poznání malých diváků. O svých zkušenostech v malém děčku píše: „Herci přicházeli ihned po skončení hry mezi děti ještě nalíčení a kostýmováni. Během rozhovoru s dětmi se odličovali a odkládali části kostýmů. A tak jsem náhodně přišel na jednu velkou věc - že dokud byli herci v masce a v kostýmu, děti jim tykaly, svěřovaly se jim s úžasnou lehkostí, zvláště mně, jako Strakapounovi, důvěřovaly. Viděly ve mně právem prostředníka mezi sebou a neskutečným světem jevištní pohádky. Ale jakmile jsme odložili kostým a masku, nastal u nich obvykle ostych. Jejich odpovědi byly strojené a neupřímné. Dokonce se začaly hlásit školským 'prosím' a někdy i 'prosím, pane učiteli'. Už

v nás viděly dospělého člověka, kterému se nesmí říci všechno, 'protože se nám často vysměje', ať už z nepochopení, nebo z komičnosti dětských tužeb, které my dospělí pokládáme často za naivní a zbytečné, kdežto dítě jim přikládá velkou váhu." („Několik problémů dětského divadla", *Divadelní zápisník*, 1945/46, s. 483)

Beseda našich dětí s Janem Dvořákem v hradeckém loutkovém divadle Drak měla výrazné znaky dětské aktivity. Po kratičkém úvodu o loutkovém divadle je tady pro děti první úkol: vyjádřete vlastníma rukama únavu, radost, zlost... A už se objevují na stolech obyčejné věci, které dětská fantazie proměňuje: nůžky v kopí a ptačí zobák, ramínko na šaty v příkop a most, struhadlo v robota apod. Na ukazováček si děti nasazují hlavičku maňáška, vymýšlejí jednoduchý příběh a pokoušejí se jej zahrát. Beseda pokračuje prohlídkou dílen, kde se vyrábějí loutky a dekorace, děti si mohou zahrát s opravdickými drakovskými loutkami.

Radostnou besedu s herci prožilo padesát vysokomýtských a choceňských dětí v září 1984 v Divadle Jiřího Wolkra v Praze (dnes Divadlo v Dlouhé). Po představení *Ostrova pohádek* přišli mezi ně hlavní představitelé: Ivana Andrllová, (Vanda), Jaroslav Horák (Petr Pan), Tomáš Juříčka (Smolaříček) a Otto Liška (Píšťalička). K vytvoření potřebné, otevřené nálady k besedě přispěli jmenovaní herci už tím, že se na předscéně objevili v kostýmech a usedli na rampě jako v závěru představení. Děti tak bez ostychu oslovily postavy, které důvěrně poznaly ve hře.

Na besedě nehovořili jenom herci. Děti vyprávěly o tom, jak se na představení připravovaly a pochlubily se svými výtvarnými pracemi.

V přípravě jsme uspořádali zábavnou anketu, při které jsme dětem položili také otázku: „Na co by ses zeptal(a) v besedě představitelů hlavních rolí *Ostrova pohádek*?" Návrhy dětských otázek nám umožnily jejich utřídění. Na prvé hromádce se při besedě s herci objevily lístky s naivními otázkami nejmenších: „Proč ostrov pohádek neexistoval?" apod. Otázky starších se týkaly předváděné hry a herecké práce vůbec. Dospívající děvčata, která zpravidla snívají o herecké kariéře, volila otázky tohoto typu: „Kdybyste se ještě jednou narodili, zvolili byste si toto povolání znovu?" Překvapivá byla pro ně odpověď členky DJW Ivany Andrllové: „Očekáváte jistě, že řeknu: ano. Ale moje odpověď nebude tak jednoznačná. Kdybych se po druhé narodila, měla bych jinou povahu, jiné zájmy, a tak i povolání bych si zvolila asi jiné."

Pedagogická pracovnice DJW Anna Lošťáková se v závěru besedy zeptala dětí, jaké hry by si přály vidět na jevišti. Nejmenší samozřejmě pohádky, starší kluci hry s dobrodružnými a sportovními náměty apod. Poté si děti prohlédly onen záhadný svět divadla z druhé strany opony. Na jevišti je upoutala točna, v rekvizitárně předměty z pohádek, sklad kostýmů se těšil pozornosti především děvčat, podobně jako vlásenkářská dílna s načesanými parukami. Viděly ovšem i šatny herců s nedostatečným větráním a chodbičky zastavěné dekoracemi a praktikáblý.

Vraťme se v závěru ještě k besedám pedagoga s dětmi před představením a po něm. Měly by být naprosto otevřené, malí účastníci by se měli vyjadřovat volně, bez zábran. Pedagog by se neměl nechat předčasně strhnout k vyjádření vlastního názoru, který by nepochybně děti ovlivnil.

Cílem besed o divadle není jen to, aby mladí diváci porozuměli představení, jejich smysl je podstatně hlubší. Mají pomoci ve výchově citové i rozumově náročných návštěvníků, učít nejmladší diváky „vidět" a „slyšet", otvírat jim nové pohledy na život a tím posilovat vedle vlivu estetického i působení společenské.

VÝTVARNÉ PRÁCE INSPIROVANÉ NÁVŠTĚVOU DIVADLA

Malí návštěvníci představení se setkávají ve foyeru s výstavkou dětských výtvarných prací z některého představení divadla.

Výtvarným projevem se nejmladší dítě aktivně zmocňuje okolního světa. Nové a svěží dojmy zachycuje spontánně a svobodně, volba motivů a barev svědčí o rozvoji jeho fantazie, o zájmu i radosti z návštěvy divadla i vlastní tvořivé činnosti. Pro dětské kreslení, malování a modelování jsou charakteristické shodné rysy jako pro spontánní hru. I tady je vlastní proces závažnější než jeho výsledek. Nejmladší děti prožívají vznik svých obrázků velmi emotivně.

Je známo, že v době dospívání růst racionálních zkušeností omezuje svou kritičností tvořivý rozlet výtvarného projevu. Kde se děti dříve spokojily s náznakem, kterému jejich fantazie propůjčila potřebné nezachycené detaily, tam v době dospívání přepíňují své výkresy „přesnou" drobnokresbou. Nepoměr mezi kritičtějším pohledem na svět a technickou nevybaveností charakterizuje kresbu, malbu i modelování dospívajících. Tam, kde nechybí soustavné odborné vedení od útlé-

ho věku, nemusí výtvarné práce dospívajících ztratit nic na „fantazijním rozletu", nápaditosti a uvolněnosti. Taková je zkušenost některých pedagogů.

Dětský výtvarný projev je jednou z forem vypovídajících o dětském ohlasu divadelního představení, jako jsou besedy, sledování reakcí v hledišti, dopisy, ankety apod. Při analýze dětských obrázků i plastických výtvorů je třeba přihlídnout k věku dítěte, jeho výtvarně technickým i mentálním schopnostem a jeho vztahu k divadlu.

Výtvarné práce doprovázejí divadlo pro děti od jeho vzniku. Dokládají to názory pedagogů loutkových divadel na semináři Sergeje Obrazcova: „(...) právě kresba je nejobektivnější a nejpresnější recenzí divadelního představení, pomáhá zjistit, jak silně a jak dlouho si dítě pamatuje umělecké obrazy představení, jak hluboce pochopilo ideový obsah, zda si uvědomilo žánr představení a pocítilo jeho rytmus. Kresba je 'lakmusový papírek', na němž lze poznat, zda se představení líbilo, jaká scéna dítě zaujala a nejvíce se mu líbila, jaké jsou jeho vztahy k jednotlivým obrazům a do jaké míry si uvědomilo zvláštnosti výtvarného pojetí výpravy. Kresba umožňuje hlouběji sledovat reakci, pomáhá režisérovi, výtvarníkovi a hercům přesvědčit se o úspěchu nebo nezdaru, pomůže poznat, zda výprava byla jednou z rolí, zda si děti všimly poetičnosti výpravy, jak na děti působí to, že na jevišti vidí nejen loutky, ale i jejich vodiče apod." (Zpracováno podle článku A. J. Michajlovové „Dětská kresba v umělecko-pedagogické praxi loutkového divadla", *Československý loutkář XXXIV*, 1984, č. 2-3, s. 35)

Představení, které děti plně zaujalo, stimuluje jejich fantazii; výtvarné práce nejsou fádni reprodukcí, ale bohatým rozvínutím divadelních podnětů. Obsahová a kompoziční pestrost dětských obrázků vypovídá o nekonvenčním scénickém řešení, naznačuje mnoho o jeho ideové náplni.

Dětská grafická řeč se podle A. J. Michajlovové podobá způsobu zobrazení světa v loutkovém divadle. Obsahuje tolik informací, kolik jsme schopni z ní vyčíst. „Dítě nemá zachytit ani loutky, ani živé osoby, ale obraz, syntetizující prvky jednoho i druhého. Pečeť 'loutkovosti' jako zvláštního lakonického vyjádření, cit pro formu, barvu, detail jsou příznačné pro nejzdařilejší obrázky. 'Efekt oživené loutky' je hlavním ukazatelem estetického vnímání loutkového představení." (Tamtéž, s. 54) Za počáteční etapu analýzy kresby považuje uvedená autorka její obrazovou a tematickou klasifikaci, která umožní srovnat ideově obsahové, žánrové a stylo-

vé zvláštnosti představení s těmi tendencemi, jimiž se vyznačuje celkový charakter dětských prací.

Z našich zkušeností si povšimneme nejprve výtvarných prací inspirovaných představením hradeckého loutkového divadla *Drak Hobit aneb Cesta jenom tam*. Děti zachytily především to, co kladně hodnotily v besedách: hlavní postavku, její setkání s drakem, trpaslíky apod. Na výkresech najdeme detaily, které dokumentují zapojení fantazie.

U mnoha prací je nakreslena i dekorace: skála, barevná hudba, poník, Pytlíkovo obydlí. Z barev na dekoracích převládá zelená.

U většiny výkresů je zřejmá snaha po zachycení pohybu: hobit na houpačce, jeho střetnutí s drakem, gestikulace hlasatele u mikrofonu. Někde děti vtipně doplňují akci i zápisem promluvy herce.

Na některých dětských pracích je zachyceno divadelní prostředí vcelku: diváci v první řadě, reflektory, portálové závěsy a sifity.

Další zkušenost je z představení *Ostrova pohádek* v Divadle Jiřího Woltra v Praze.

Dětské skici návrhů scén, zachycené na základě četby scénáře hry, nepostrádají pohádkovost, snovost i prvek zkratky. Stylově řezaný nábytek ve Vandině pokojíku třináctiletá Leona P. personifikuje (lidské nohy a obličej skříně). Na exteriéru pobřeží zachytila dvanáctiletá Pavla S. skály v podobě kvádrů a vlnovky moře. Kontrast linií propůjčuje návrhu jistou dynamiku.

Dětské návrhy kostýmů nakreslených před představením podle scénáře vypovídají o dětské fantazijní účasti na vyslechnutém příběhu. Zachycení postav hry po zhlédnutí představení dokumentuje apelativnost výtvarné složky inscenace na dětského diváka.

Porovnejme některé dětské návrhy s obrázky nakreslenými po představení. U kostýmu Petra Pana nenajdeme výraznější typizaci. Nejbližší má k oděvu českého Honzy. Teprve po zhlédnutí představení dostává dětská malba pastelové barvy a pohádkovost (pláštěnka, klukovská „kšanda“ na barevných kalhotách, skřítkovská čepička).

Návrh kostýmu Vandy namalovala desetiletá Blanka S. naopak výrazněji a pestřeji před návštěvou divadla. Po zhlédnutí představení je na obrázku téhož děvčátka patrná přílišná snaha po přesném napodobení kostýmu viděné postavy, který barevně zachycuje podstatně matněji. O dívčí všímavosti svědčí detaily kostýmu (mašličky různých barev na copáncích, květy na sukýnce, kalhotky pod sukýnkou).

Z ostatních dětských obrázků si povšimneme těch, kde nacházíme nejvýraznější rozdíly návrhu před představením a zachycení postavy po zhlédnutí inscenace. Postavu kapitána pirátů Háka navrhl desetiletý Ladislav V. výtvarně značně nápaditě jako „žebračka, který je králem“. Vedle tuláckých kostýmních atributů (záplata) nacházíme i prvky vyšší společnosti (motýlek, doutník, šavle). Protéza malého autora nezaujala, na návrhu vyřešena není. Na obrázku stejné postavy po zhlédnutí představení nacházíme pečlivou nápodobu viděného bez větší snahy po vlastním dotváření. Hák na ruce velitele pirátů je zachycen podle inscenace.

Nejvýraznější rozdíl obrázků namalovaných před a po představení nacházíme u postavy víly Cinkylinky jedenáctileté Evy C. V jejím návrhu jsou zřejmé komicke kulinářské prvky (vařečky na spodním okraji sukně, kotlík jako přívěsek na krku, čepeček jako hrneček). Postavička je zachycena v akci při vaření, připomíná maminku. Obrázek namalovaný po představení odvážnou technikou dokládá snahu po zachycení lehkého tylového kostýmu víly, jak jej děvčátko vidělo při představení.

Tvůrci inscenace volili globálnější obrysy při kostýmní charakteristice. Proto například Mazlík připadal dětem málo stydlivý a rozmazlený, Čtverák méně vykutálený a nezbedný. Děvčátku, které namalovalo před představením Cinkylinku s pokličkami a hrnci na kostýmu, připadal kostým víly příliš chudý, jiné devítileté děvče postrádalo na Cinkylinčině kostýmu zvonečky apod. Dětské výtvarné „připomínky“ k představení nelze chápat jako kritické hodnocení. Jejich výchovný smysl spočívá v tvořivém aktivním přístupu k představení, v dětské snaze dostat se postavám hry „pod kůži“, proniknout k jejich charakteristice, najít k nim citový vztah a tím se dobrat i hlubšího pochopení představení.

Na otázku: „Co tě v představení zaujalo?“ odpovídaly děti také výtvarnými pracemi. Většina obrázků se týkala závěrečného dramatického střetnutí chlapců s piráty. Jedenáctiletý Martin S. namaloval vtipné ukrývání chlapců na palubě. Zřejmě je snaha zachytit postavy v pohybu. Ani piráti nepostrádají dobrácký výraz. Obrázek je barevně pestrý, převládají barvy červená, modrá a zelená. Eva C. (11 let) zobrazuje závěrečnou bitku chlapců s piráty. Ve středu obrázku je kapitán Hák; útočí na Petra Pana, kterému pomáhají nejen chlapci, ale i Vanda. Eva použila pastelové barvy, její obrázek nepřipomíná zápas, ale spíše hru.

Celkově můžeme říci, že textová předloha inscenace, stejně jako představení v DJW děti plně zaujaly. Zkušenost prokázala, že větší „volnost“ poskytl dětem text, který absencí vizuální složky ponechal širší prostor dětské fantazii. Výtvarné práce po představení, které děti přijaly jako konečný, definitivní tvar, nepostrádaly zaujetí, ale zdá se, že jevištní ztvárnění poněkud determinovalo dětský výtvarný projev. Po představení se děti snažily přiblížit se výtvarně co nejvíce tomu, co viděly. Jejich práci předznamenala jistá obava, aby obrazy odpovídali viděnému. Nejmladší děti chápaly odchylku jako chybu dokonce i u svých návrhů pořízených před představením: „My jsme to nakreslili špatně, v divadle to bylo jinak.“ (Eva Č., 11 let)

Beseda s dětmi nad jejich obrázky by měla evokovat radostnou atmosféru představení, zmnožovat dojmy z návštěvy divadla. Pedagog by se měl vyhnout jakémoliv veřejné klasifikaci dětských výtvarných prací a měl by je využít k hlubšímu proniknutí do struktury dramatického díla, zvláště těch jeho míst, kde děti nebyly plně orientovány.

Dětské výtvarné projevy inspirované představením mohou vypovídat o dětském zážitku jako projev písemný nebo ústní. Vhodně motivované kresby prozradí hodně o tom, jak děti pochopily představení, koho z protagonistů si oblíbily, která scéna je zaujala apod. Analýza výtvarných prací umožňuje využití jejich poznatků v další výchovné činnosti pedagogů i umělecké práci divadla pro děti.

VÝCHOVA DĚTSKÉHO DIVÁKA TVOŘIVOU HROU

Aktivní estetická výchova nejen přibližuje dítěti jednotlivé druhy umění, vychovává vnímání čtenáře, diváka a posluchače, ale zintenzivňuje také vnímavost v jeho vztahu k prostředí, věcem a především k lidem. Aktivní charakter estetické činnosti vyžaduje, aby bylo akcentováno jednání před slovem.

Jestliže školní výuka ve snaze sdělit rozsáhlé vědomosti omezuje někdy dětskou aktivitu, pak touha po činnosti nachází široké uplatnění v mimoškolní estetické výchově. V estetických aktivitách největšího rozsahu doznala výtvarná, pěvecká, hudební, taneční, literární, recitační a dramatická zájmová činnost.

Eva Machková považuje dramatickou výchovu v mnoha ohledech za prostředek specifický a nezastupitelný: „Jedině ona dává možnost rozvíjet osobnost dítěte jako celek, osvojovat si prakticky a modelově

sociální role, prostředky komunikace, modely mezilidské interakce, skupinovou dynamiku. Všechny ostatní obory zájmové umělecké činnosti a estetické výchovy postrádají prvek sociální interakce, všechny humanitní obory ve své nejběžnější, tradiční podobě postrádají praktičnost. Zde je tedy nejvlastnější úkol dramatické výchovy dětí a mládeže a její nejvlastnější přínos.“ (*Základy dramatické výchovy*, s. 31)

Jana Vobrubová, která se dlouhá léta zabývá otázkami vlivu dramatické hry na utváření osobnosti dítěte, zvláště pak na děti prošlé deprivační situací a psychicky deprimované, charakterizuje výchovný smysl tvořivé hry takto: „V dramatické hře má dítě možnost zopakovat a ověřit si své dosavadní zkušenosti, zažít situace nové, jaké dosud nezažilo nebo ani zažít nemůže ve skutečnosti, což ho přivádí k citlivějšímu vnímání okolního světa, k prohlubování citovosti, k rozvíjení fantazie, nazírání jevů ve vztazích. Případně-li mu v dramatické hře úloha neúspěšného nebo odstrčeného, opuštěného, probudí to v něm schopnost vcítit se do situace a postavení druhého. To souvisí i s výchovou charakteru v etickém smyslu - ohleduplnost, slušnost, nesobectnost, družnost, ochota pomoci, pocit odpovědnosti, spravedlnost jsou od naší práce neodmyslitelné.“ (*Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte*, s. 15)

V dětských estetických aktivitách má klíčový význam tvořivost. Dítě musí být citlivě vedeno k originálnímu řešení námětů a úkolů a k jejich obohacování o nové, neotřelé prvky. Konvenční postupy a mechanická, bezmyšlenkovitá činnost tvořivé postupy neobjeví. Tvořivost je podmíněna dětskou samostatností a aktivitou. Tyto výchovné hodnoty jsou také náplní estetiky tvořivé práce. O estetickém projevu a tvořivosti v širším významu uvažuje Jaroslav Hlavsa, který považuje umění za jeden ze zdrojů kreativních podnětů. Nejde mu jen o uměleckou produkci, ale o estetický projev, jenž je neoddělitelnou složkou každé činnosti. Snaha dosáhnout vyšší kvality estetického projevu může, podle jeho názoru, značně a vlastně nepřímo podněcovat tvůrčí úsilí. „Tvořivost lze též chápat jako snahu estetizovat prostředí, vlastní činnost, své sociální vztahy, vnitřní svět. Estetizace se též zaměřuje na využití tvořivosti a hodnocení jejích výsledků. Brání zmechanizovanému využití tvořivosti a přípravě k ní.“ (Jaroslav Hlavsa kol.: *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, s. 65) Pěstování tvořivosti zajišťuje harmonický rozvoj dětské osobnosti a najde široké uplatnění ve všech oborech činnosti v dospělosti.

Chceme-li při přípravě na vnímání představení aktivizovat děti, rozvíjet jejich

fantazii a dát volný prostor osobitému projevu, nezastupitelného pomocníka najdeme v tvořivé hře. Dítě nezůstává pasivním konzumentem, ale zmocňuje se „jazyka jevištního umění“ aktivní formou, hrou. Poďaří-li se, aby samo objevilo ideové a umělecké bohatství představení, potom i jeho citový zážitek bude bohatší a trvalejší.

Přípravu na představení *Ostrova pohádek (Petr Pan a Vanda)* v Divadle Jiřího Wolkra jsme prováděli ve spolupráci s pedagogickou pracovnící DJW Annou Lošťákovou. Připravovali jsme tři skupinky dětí: devítileté, jedenáctileté a třináctileté. (V každé skupince bylo 10 - 15 dětí; skupinky se připravovaly odděleně, aby se děti různého stáří vzájemně neovlivňovaly.) Rozdělení s dvouletými věkovými intervaly umožnilo sledovat reakce různého stáří. Pokus o zapojení osmiletých nepřinesl kladné výsledky. Nechceme tím tvrdit, že představení není vhodné pro mladší děti. Příprava na představení by ovšem musela být koncipována podstatně jednodušeji než pro uvedený věk.

Po krátké informaci o skotském autovi Jamesi Matthewovi Barriem (1860-1937), jehož polskou jevištní adaptaci DJW hrálo (překlad Ireny Lexové, texty písní Vladimíra Poštulky) jsme si přečetli nejzajímavější úryvky ze scénáře a doplnili je vyprávěním stručného obsahu hry. Děti jsme neseznámili s celým textem, v nejnepřínávnějším místě jsme četbu přerušili. Z úryvků čtených po rolích a z vyprávění vedoucího se děti seznámily s podstatnou částí hry:

„Pohádkový Petr Pan se zjevuje za oknem děvčátka Vandy. V zásuvce objeví vili Cinkylínku, která žije mezi hrnci a rendlíky a zvoní jimi. Petr se spřátelí s Vandou a odlétají spolu na Ostrov pohádek, kde žijí kluci, kteří se ztratili svým maminkám: Píšťalíčka, Smolaříček, Čtverák a Mazlík. Občas se tu objevuje i loď pirátů s velitelem kapitánem Hákem. Právě jemu v bitce usekl Petr Pan ruku a hodil ji krokodýlovi. Hák má teď z tohoto zvířete panický strach. Naštěstí krokodýl spolkl i natažený budík, a tak ho vždy zдалky prozradí tikání. Kapitán svým kovovým ostrým hákem na useknuté ruce neustále hrozí pomstou Petrovi. Ztracení kluci, kteří Vandu na zlomyslnou radu Cinkylínky málem zastřelili šípem, postaví kolem děvčátka chaloupku a hrají si s ní. Vanda je jako jejich maminka. Petr zachrání princeznu Zlatou tygřici. Při šarvátce ztracených chlapců s piráty pomůže dětem krokodýl s budíkem, ale v další bitce kluci společně s Vandou padnou do zajetí pirátů...“

Na tomto místě jsme četbu přerušili. Neodbytná otázka: „Jak to dopadne?“ po-

sílila dětský zájem o představení. Uvedená část hry nám poskytla dostatek námětů pro tvořivou hru i besedu s dětmi.

Uvádíme několik ukázek odpovědí na otázku: „Jak myslíš, že příběh skončí?“

- „*Vanda se stane maminkou pirátů. Ale jednou v noci přiletí Petr Pan a Vandu a chlapce zachrání. A piráty hodí do moře napospas žralokům.*“ (Kateřina B., 9 let)

- „*Petr Pan děti vysvobodí a spřátelí se s kapitánem Hákem. Vanda se dostane opět k mamince.*“ (Ivan D., 11 let)

- „*Vanda se stane matkou pirátů. Petr Pan se to dozví a jede za Vandou. Krokodýl se to též dozví a putuje s ním. Strhne se bitva mezi ztracenými chlapci v čele s Petrem Panem a piráty. Petr statečně odráží útoky. Ale postaví se zády ke kapitánu Hákově, už už se Hák rozmáchne k ráně. Vtom přiběhne Vanda a strčí do Háka. Kapitán spadne rovnou do zubů krokodýla, který ho sežere i s protézou. Ustává bitka. Piráti se skamarádí s chlapci a Vanda se stává šťastnou maminkou.*“ (Ivana A., 11 let)

- „*Vanda se pokusí zachránit děti. Stane se maminkou pirátů pod podmínkou, že se děti budou moci vrátit ke svým maminkám, kamarádům a přátelům. Petr však Vandě pomůže a Vanda se laky vrátí ke své mamince.*“ (Alena M., 13 let)

Odpovědi nejmladších jsou strohé, přemočaré. Řešení závěru hry většiny jedenáctiletých dětí je podstatně bohatší. Nespokojují se se šťastným vysvobozením kluků a Vandy, ale pokoušejí se v mnoha případech rozvést příběh a „obohatit“ jej o nové motivy. U nejstarších, dospívajících dětí našeho vzorku nacházíme většinou jednoduché, logické řešení příběhu.

Děti devíti- až třináctileté neberou příliš vážně piráty, nenahánějí jim hrůzu, jsou pro ně spíše směšní. Tím lze vysvětlit překvapivé dětské řešení, že ztracení kluci se skamarádí s piráty nebo svolení Vandy, že se stane maminkou pirátů. Jenom děvče nejstarší skupinky motivuje tuto okolnost jako Vandinu oběť pro záchranu dětí.

Srovnáme-li výpovědi všech skupinek, vidíme, že dětská řešení se v podstatě nerozešla s autorem:

„*Dětem a Vandě přichází na pomoc Petr Pan. Skryje se v podpalubí, kam se nikdo z pirátů neodváží. Bojí se totiž strašlivé příšery, a proto tam zavou všechny zajaté kluky. Piráti se chystají hodit do moře Vandu. Vtom vyskočí z podpalubí Petr s dětmi a strhne se bitka; hlavní souboj mezi Petrem a kapitánem Hákem.*“

- *Petře Pane, kdo vlastně jsi? volá při zá-pase Hák a dostává Petrovu odpověď: - Jsem mládí, jsem radost, jsem malé ptáče, které opustilo hnízdo.*

*Pan hodí kapitána pirátů přes palubu
a zbývá jen rozloučení*

Petr s Vandou a závěrečná píseň:

Petr Pan, Petr Pan

Přichází za všemi dětmi

Petr Pan, Petr Pan

Vždycky když se venku setmí...

Poetičnost závěrečného rozchodu Vandy a Petra Pana jako rozloučení skutečnosti se snem menší děti plně nechápu, a proto ve svých výpovědích posílají často Petra domů k mamince. Uvedená okolnost nutí k zamyšlení, zda právě ony dvě polohy - realita a sen - byly v představení pro dětského diváka dostatečně zvýrazněny.

Znalost příběhu nám umožnila zamyslet se nad postavami hry. Jejich povahové rysy dovedli nejlépe zachytit jedenácti- a třináctiletí. Uvádíme několik příkladů dětských charakteristik:

- *Smolaříček: nešikovný, neohrabaný, nepozorný, bojácný, šourá se, nemotorný, Popleta, Ťululum, nešťastný, smutný, zamklý.*
- *Pišťalíčka: hbitý, veselý, pružný, upovídaný, rychlý, hravý, poskakuje, píská si.*
- *Kapitán Hák: namyšlený, krutý, nemilosrdný, zlý pes, chlubí se, je mstivý, zbabělý.*

Text hry nám poskytl náměty k pohybovým improvizacím. Uvádíme příklad individuálního hrového úkolu: „Kdybychom hráli *Ostrov pohádek*, kterou roli by sis vybral? Neříkej odpověď, ale na postavičku si pantomimicky hrej. Ostatní děti budou hádat, kterou roli sis vybral.“

Devítiletí si vybírali především Vandu, ze skřítků Mazlíka, Smolaříka a Pišťalíčku. Jedenáctiletí našli zalíbení ve víle Cinkylince, dokonce i kapitánu Hákovu a pirátu Čmouhovi (i děvčata). Nejstarší kluci si hráli na Čtveráka a piráty; kapitána Háka si nevybral z třináctiletých nikdo. Děvčata si oblíbila především Vandu.

Z řečových a pohybových skupinových improvizací jsme do přípravy zařadili hru *Na živý stín* (v textu Petr přisívá stín víle Cinkylince) a hru *Patálie s pohádkou* (Vanda vypráví dětem pohádku, ale kluci ji přerušují, chtějí pohádku „vylepšit“, radí jiná řešení apod.). Nesnažili jsme se o interpretaci dialogu ze hry, textu jsme použili pouze jako inspiračního stimulu pro vlastní nápady dětí, pro jejich tvořivou hru. (Nepovažujeme za podstatné, že přisívání Cinkylince stínu režisér v inscenaci vypustil. Podobně jako uvedená improvizací hra *Na živý stín* byla v představení personifikací řešena scénka s Krokodýlovým budíkem, která patřila k nejpoetičtějším a setkala se u dětských diváků s živým ohlasem.)

Ve skupinkách jsme ze židlí a žakových stolků stavěli chaloupku. (Ve hře

zhotovují chaloupku ztracení kluci pro Vandu.) Hráli jsme si na piráty a na osvobození princezny Zlaté tygřice. Při některých hrách jsme pomoci kusů látek a barevných šátků vymýšleli „kostýmy“ do hry, z židlí navrhovali scénu apod.

Ve hře jsou poetická místa. Zajímalo nás, jak staré děti jsou schopny proniknout k jejich smyslu. Uvádíme několik typických odpovědí na otázku: „Proč myslíš, že se říká snění létání?“

- *„Když letíme, tak je to moc hezké, vidíme z výšky krásné stromy.“ (Iva Z., 9 let)*
- *„Ve snu se můžeš dostat, kam chceš.“ (Petr Z., 11 let)*
- *„Když se zasníte, zdá se vám, že se vznášíte, že je to něco neobyčejného, zvláštního, unášejícího.“ (Lenka P., 13 let)*

Uvedené výpovědi dokládají, že devítiletí obrazný smysl výrazu nepochopili. U jedenáctiletých nacházíme výpovědi pohybující se na samém okraji správného výkladu; většina smysl výrazu zřejmě chápe, potíže klade verbální vyjádření. Bez obtíží se s otázkou vypořádali třináctiletí, a to nejen děvčata, ale i chlapci.

Osobitě odpověděly děti různého stáří na otázku: „Proč se Petr Pan nechtěl stát dospělým člověkem?“

- *„Být dítětem je mnohem lepší, než být dospělým člověkem. Maminka nám může číst pohádky a dospělého to moc nezajímá.“ (Kateřina K., 9 let)*
- *„Protože kdyby se stal dospělým, tak by musel chodit do práce, uklízet a hlídat děti.“ (Iveta K., 11 let)*
- *„Protože ho bavilo si hrát, vymýšlet si, měl velmi rozvinutou fantazii, prostě měl rád dětství, bezstarostnost, nechtěl stárnout.“ (Daniela R., 13 let)*

Odpovědi devítiletých jsou dětsky naivní, o dva roky starší poukazují často na strach ze starosti dospělých, třináctiletí vesměs nacházejí pravý smysl odporu Petra Pana ke stárnutí.

V přípravě dětí na návštěvu představení *Ostrova pohádek* v DJW jsme střídali pohybové náměty s rozhovory s dětmi. V obou případech jsme se snažili zadáváním jednoduchých zajímavých úkolů o aktivizaci všech dětí.

Znalost podstatné části scénáře uvolnila dětskou pozornost pro hlubší sledování jevištních akcí při představení. Vlastní hrové pokusy o charakteristiku postav, improvizace některých scén a jejich srovnávání s uměleckým ztvárněním na scéně aktivizovalo dětské diváky při představení. Zamýšlení nad odpověďmi k otázkám z přípravné besedy pomohlo dětem hlouběji proniknout k myšlenkové struktuře jevištního díla.

Také v besedě po představení jsme se snažili o aktivitu všech dětí. Mladší zůstali u svých oblíbených postav z přípravy, někteří starší své sympatie po zhlédnutém představení změnili: („Přála jsem si hrát Čmouhu, ale on byl špinavý a neoholený, a tak bych dala přednost Zlaté tygřici.“ (Ivana A, 11 let)

Ve skupinkách děti pantomimicky improvizovaly scény ze hry, které je upoutaly. Ostatní hádali, o který výstup běží. Mladší si hráli na náměty těchto situací hry:

- *Vanda chce dát Petrovi pusy, a on neví, co to je.*
- *Krokodýl s živým budíkem straší kapitána Háka.*
- *Petr Pan osvobozuje Zlatou tygřici.*
- *Starší improvizovali výstupy:*
- *Petr Pan učí Vandu létat.*
- *Piráti zajmou Zlatou tygřici.*
- *Vanda se loučí s Petrem Panem.*

Při srovnání dětských her z přípravy s pohybovými kreacemi po zhlédnutí představení narazíme na jistý kvalitativní rozdíl. Improvizace po návštěvě divadla jsou evidentně chudší, děti k nim přistupují s jistými rozpaky, v podstatě běží o snahu po nápodobě představení. Pokusíme-li se hledat příčinu tohoto jevu, musíme vyjít od inspiračních stimulů dětské hry. Výchovná hodnota dětských improvizací je závislá na podnětech, které děti pro hru dostávají. A právě ty jsou, podle našeho soudu, kvalitativně rozdílné v přípravě návštěvy divadla a po představení. Scénář stimuluje tvořivost dětí, samy hledají potřebný tvar, vymýšlejí si, jejich improvizace i na obdobné náměty jsou různé. Představení nepochybně poskytuje mnoho námětů k přemýšlení při konfrontaci viděného s vlastní životní zkušeností vnímatelů. Nemůžeme se však zbavit dojmu, a naše zkušenost to potvrzuje, že umělecký jevištní tvar zvláště dospívající už nechápu jako podnět pro vlastní tvořivou hru, ale pokoušejí se o interpretaci viděného. Představení jako by determinovalo prostor pro aktivní improvizace malých diváků. (Podobná je i zkušenost při kreslení dětských obrázků.)

Menší si moc přáli, aby Vanda v závěru hry zůstala s Petrem, starší sami pochopili, že nelze spojit sen a skutečnost. Rozchod ústřední dvojice hry chápali jako „Vandino probuzení“. O tom, že dospívající porozuměli nutnosti závěrečného rozchodu Vandy a Petra Pana, svědčí také okolnost, že výstup zařadili v improvizacích mezi scény, které je zaujaly.

Na mnoha místech *Ostrova pohádek* zazní motiv mateřské lásky. Po mamince touží nejen ztracení kluci, kterou ji v dětské hře nahrazuje Vanda, ale i piráti a dokonce i kapitán Hák. Myšlenka o ne-

postradatelnosti matky není ve hře proklamována, ale ústojně vkomponována do struktury díla. Děti ji snadno odhalí, působí na ně citově. Víme ze zkušeností, že jakýkoliv pokus o strohou formulaci hlavní myšlenky díla bývá nejen zbytečný, ale dokonce škodlivý. Divadelní zážitek bychom tak mohli narušit necitlivým utilitárně didaktickým přístupem. A přece jsme cítili, že by se děti měly vyjádřit i k myšlenkovému nervu hry. Našla by se jistě i jiná řešení, naše nechce být receptem:

Mezi ostatní otázky, o kterých jsme s dětmi besedovali, jsme vsunuli tuto: „Představ si, že jsi na Ostrově pohádek v zajetí pirátů. V takové chvíli člověk myslí na toho, koho má na světě nejraději. Na koho bys vzpomínal ty? A proč?“

- „Já bych vzpomínala na tatku, protože ten by mi určitě pomohl.“ (Iva Z., 9 let)
- „Já bych vzpomínala na babičku, která byla mamčiná maminka. Vzpomínala bych na ni, protože měla záchvat srdíčka, dvacet let. Umřela v šedesáti letech a já jsem ji měla hrozně ráda.“ (Daniela P., 11 let)
- „Na mámu, kamarády a kamarádky. Mám je všechny rád.“ (Jiří Ř., 13 let)
- „Vzpomínala bych na mamku, protože si rozumíme, se vším se jí svěžuji. Mamka je pro mě nejdražší člověk na světě.“ (Ilona P., 13 let)

Zatímco mladší uváděli vedle maminky i ostatní členy rodiny, nejstarší - především děvčata - nacházejí v době dospívání největší pochopení u matky.

V besedě s herci představení *Ostrov pohádek* položil jedenáctiletý chlapec představitelce Vandy otázku, odhalující inspiraci hlavní myšlenkou hry: „Chtěla být být taky maminkou?“

ÚLOHA DIVADLA PŘI FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE

Estetická výchova bývá mylně považována za výhradní záležitost školy. Bohatý prostor zůstává estetickovýchovnému působení v mimotřídních a mimoškolních činnostech. A právě jejich vliv může často překrýt působení školy. Nezdравá je proto jakákoliv izolace.

Vedle získávání schopností chápat krásu, je třeba při estetické výchově soustředit pozornost především na aktivitu dětí. Nejde o vznešené chápání krásy, ale především o docela prosté její vytváření v každodenním životě. Ostré odlišování receptivní a aktivní estetické výchovy je nezdravé. Obě výchovné složky by se měly prostupovat, vzájemně na sebe působit,

sblížovat se a sjednocovat. Pochopení pro sílu a krásu života nelze získat mnohmluvným krasořečněním. Jde tu o ztělesnění krásy v životě, v tvořivé činnosti.

Výchovu divadelním uměním je třeba vždy spojovat s potřebami a cíli celkové estetické a mravní výchovy. Výchovu diváckého osvojování jevištního díla nelze chápat jako izolovaný akt, ale v celé šíři komplexní estetické výchovy.

Zkušenosti prokázaly, že systematicky a dlouhodobě prováděná receptivní a aktivní výchova divadelním uměním je nezastupitelným prostředkem estetické a mravní výchovy dítěte. Působí nejen na rozumovou a volní složku dětské osobnosti, ale především na její cit, působí komplexně, a proto velmi účinně. Úroveň výchovy divadelním uměním není jen záležitostí umělců, pedagogů a kulturních pracovníků v této oblasti, ale i rodičů a všech, kdo při ní přicházejí s dítětem do styku.

Při výchově dětského diváka nejde o mechanickou adaptaci dítěte na přijetí názorů pedagoga, byť nesporných a proěřených praxí. Didaktické působení na dětské publikum musí být adekvátní působivosti jevištního díla.

Umělecky hodnotné představení vytváří pro dítě přitažlivou, zábavnou problémovou situaci, která rozvíjí jeho fantazii, jítí jeho emocionalitu a rozšiřuje pojmové myšlení. I citovým reakcím se dítě v divadle učí. Nepravdivá, sentimentální a podbízivá podívaná nemůže poskytnout dětem hluboký prožitek a tím je učí povrchnosti, citově je dezorientuje. Umělecké jevištní dílo, které umožní mladému divákovi, aby sám odhalil jeho myšlenky, ho zasahuje emotivně a tím aktivizuje celou jeho psychiku, především její složku volní.

Jestliže současné pojetí pedagogického procesu se nevyčerpává mechanickým receptivním osvojováním vědomostí a zdůrazňuje celkovou aktivizaci žáka, potom i didaktická a estetická interakce při vnímání jevištního umění musí být charakterizována dynamickou aktivizací subjektu. Učitelé, rodiče, vedoucí zájmových kolektivů a všichni, kdo přicházejí s dětmi a jejich divadlem do styku, by neměli být pouze zprostředkovateli umělecké percepce, ale činiteli aktivními, kteří svými estetickými a morálními stanovisky, vytříbeným vkusem a emotivním zaujetím stimulují dětské vnímání divadelního umění, a tak mladým divákům pomáhají vytvářet samostatné postoje nejen k prožívání tohoto umění, ale i k jeho chápání. Dospělí by neměli děti o divadle poučovat, ale citlivě je k němu vést.

Mladé jeviště reagovalo vždy na morální problémy své doby. Proměny času mění

i divadlo. Adekvátními změnami prochází také jeho divák. Akcelerace rozumových, volních i citových potencialit mladých diváků zpochybňuje časem i některé věkové hranice, uvolní, posune je. Jde o to, aby působivá motivace, aktivní příprava a především návštěvy představení vyvolávaly u dětí zájem o divadlo, a ten aby přerostl v trvalý, kladný vztah k jevištnímu umění.

(Z knihy Josefa Mlejníka *Děti v divadle, která vyšla v roce 1986 ve spolupráci pražského ÚKVČ a královéhradeckého Krajského kulturního střediska*)

LITERATURA

HLAVSA, Jaroslav-SEMRÁD, Jiří-VIEWEGH, Josef-JURČOVÁ, Marta-KOTÁSKOVÁ, Jarmila-BENEŠ, Jiří-CHOCHOLA, Rudolf-VÁCHA, Stanislav-HALÍK, Tomáš-DVOŘÁK, Karel-DOLEŽEL, Vratislav
1981 *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti* (Praha: SPN)

HOSTINSKÝ, Otakar
1956 *O umění* (Praha: Československý spisovatel)

MICHAJLOVOVÁ, Anna Jakovlevna
1984 "Dětská kresba v uměleckopedagogické praxi loutkového divadla", *Československý loutkář XXXIV*, 1984, č. 2, č. 3

MACHKOVÁ, Eva
1980 *Základy dramatické výchovy* (Praha: SPN)

MARČENKO, Tatjana Anatol'jevna
1976 *Těatr vospityvajet* (Moskva)

PLCH, Jaromír
1973-1974 "O procesu výchovy uměním a jeho zákonitostech", *Estetická výchova XIV*, 1973-1974, s. 260
1984 *Základy teorie výchovy slovesným uměním* (Praha: SPN)

UŽDIL, Jaromír
1960 *Estetická výchova. Úvod do studia* (Praha: SPN)

UŽDIL, Jaromír-ZHOŘ, Igor
1964 *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (Praha: SPN)

VOBRUBOVÁ, Jana
1974 *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte* (Praha: ÚKVČ)

ZICH, Otakar
1931 *Estetika dramatického umění. Teoretická dramaturgie* (Praha: Melantrich)

Dramatická výchova a klíčové kompetence

Několik poznámek o dramatické výchově a jejím místě v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Jaroslav
Provazník

Nezadržitelně se blíží okamžik, kdy bude pro všechny základní školy závazné mít vlastní školní vzdělávací program. Při jeho vypracovávání mají školy k dispozici mj. i Metodický portál na webových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického (www.vuppraha.cz). Práci na tom, jakou podobu by mohla mít dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech, se věnovala také jedna z tříd 12. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole, která se konala v září letošního roku v Jičíně pod vedením Olgy Králové (ZŠ Tábořská, Praha 4) a Ivany Sobkové (ZUŠ Praha 1). A Olga Králová je také moderátorem, resp. koordinátorem pracovní skupiny (k níž se mohou připojit i další zájemci), která na svých schůzkách hledá různé podoby a možnosti dramatické výchovy ve školních vzdělávacích programech.

Pro úvahy jak, a hlavně proč zařadit dramatickou výchovu do ŠVP, je důležité neuvažovat o tomto oboru, resp. předmětu izolovaně, ale vidět ho v širších souvislostech - v intencích dokumentu, jakým je Rámcový vzdělávací program.

V RVP pro základní vzdělávání je dramatická výchova systémovou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura vedle výchovy hudební a výtvarné jako třetí výchova se statutem doplňujícího oboru. To znamená, že ji škola může zařadit do svého vzdělávacího programu v případě, že disponuje učitelem, který je na její výuku kvalitně připraven (který např. absolvoval vysokoškolské studium dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU, specializaci dramatická výchova na některé z pedagogických fakult, event. kvalitní, alespoň třísemestrální kurz dramatické výchovy, akreditovaný MŠMT).

Ve školním vzdělávacím programu může dramatická výchova figurovat jako *samostatný obor (předmět)*, se stanovenou hodi-

novou dotací, přičemž může buď směřovat k jevištnímu (divadelnímu nebo přednesovému tvaru), nebo může mít podobu interní dramatickovýchovné práce, která nepočítá s jevištním tvarem (dramatickovýchovné aktivity ve třídě jsou určeny výhradně jejich účastníkům, nikoliv divákům).

Zejména na prvním stupni (ale jsou-li k tomu podmínky, i na stupni druhém) může mít rovněž podobu *aplikovanou*. V tom případě jde o soubor vybraných dramatickovýchovných metod používaných v různých předmětech, zejména v prouce, resp. vlastivědě, literární výchově, českém jazyce, cizím jazyce, dějepisu, občanské nebo rodinné výchově atd.

V čem je dramatická výchova nezastupitelná

Dramatická výchova rozvíjí v první řadě kompetence, které se přímo váží na poznávání divadelního umění jako tvůrčího procesu a specifického poznávání světa. Jde zejména o tyto kompetence:

- vnímat dramatické umění jako svébytný druh umění a seznámit se s jeho podstatou a zákonitostmi;
- orientovat se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamovat se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla;
- porozumět zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používat její prostředky a chápat vazbu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním;
- prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoje ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy;

- pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, dokončovat ji a prezentovat;
- využívat základní prostředky dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky.

A to vše v tvůrčím procesu, který vede žáky k tomu, aby byli aktivními a tvořivými lidmi a také kultivovanými a vnímavými diváky.

Vedle toho však může dramatická výchova sehrát v moderní škole významnou roli jako obor, který sdílí mnohé kompetence formulované autory RVP jako klíčové nebo je podstatně rozvíjí.

Klíčové kompetence v RVP a dramatická výchova

Z klíčových kompetencí, jak je uvádí RVP, se dramatická výchova přímo váže na *kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální*. Z podstaty dramatické výchovy jako oboru vyplývá, že právě tyto dvě skupiny kompetencí se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou vlastní doménou dramatické výchovy.

V rolové hře, základní metodě dramatické výchovy, při níž žáci jednají za různé postavy, a to i takové, které mohou být zcela cizí jejich naturelu, názorům a zkušenostem, mají příležitost formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory, naslouchat promluvám druhých lidí, prakticky, ale v bezpečí fikce prozkoumávat, jak na ně lze za různých okolností reagovat.

Přirozenou součástí dramatické výchovy jsou také diskuse - v roli i mimo ni -, při nichž se žáci učí vhodně argumentovat a obhajovat své názory.

K dramatické výchově rovněž patří práce s různými typy textů a záznamů (včet-

ně textů uměleckých) a jejich aktivní interpretace (nikoliv mechanická reprodukce), zvládání a dešifrování gestiky, nonverbální i verbální komunikace.

Navíc základní podmínkou výuky dramatické výchovy a většiny dramatickových aktivit je spolupráce s ostatními lidmi. Bez ní je dramatická výchova jakožto obor, založený na komunikaci a kooperaci, nepředstavitelná.

Dramatická výchova - tím, že využívá prostředků a postupů divadelního umění - vnáší do pohledu na svět a na život dynamiku, protože cíleně pracuje s konflikty a vede žáky k experimentaci s jejich různými řešeními. To vše však v bezpečí fikce, ale s možností získávat zprostředkovatelně, ve hře zkušenosti důležité pro život, vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách. Díky tomu rozvíjejí žáci svou empatii, uvědomují si, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být různé pohledy a názory. Tím si žáci uvědomují zodpovědnost za svá rozhodnutí, jsou vedeni k tomu výsledky svých činů reflektovat a hodnotit. Nadto je u nich rozvíjena odolnost vůči nebezpečím, která na člověka v současném světě číhají (podléhání falešným autoritám a nebezpečným pseudohodnotám) a je u nich efektivně podporována schopnost se jim bránit (schopnost rezilience, tedy schopnost odolávat vnějším tlakům).

Důležitou součástí dramatické výchovy - vedle rozvoje specifických dovedností (psychosomatických, herních a sociálně komunikačních) - je proces dramatické a inscenační tvorby, při němž je nezbytnou podmínkou - tak, jak to autoři RVP for-

mulují v *kompetenci k učení* a v *kompetenci k řešení problémů*, - vyhledávání a třídění informací. V procesu dramatické tvorby se žák učí zkoumat dané téma z více různých úhlů pohledu, uvědomuje si důsledky lidského jednání v různých situacích a důsledky různých řešení konfliktů, uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím.

Kompetencí, na niž je v dramatické výchově kladen důraz, je schopnost reflexe a hodnocení - od elementární schopnosti přiznat chybu nebo omyl přes schopnost pozorně sledovat práci druhých a poskytovat zpětnou vazbu, spolupracovat s učitelem při hodnocení vlastní práce až po schopnost hodnotit práci skupiny a svůj podíl na ní, přijímat kritiku a adekvátně na ni reagovat. Tak má žák příležitost rozvíjet schopnost hodnotit výsledky svého učení a plánovat si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.

Samozřejmě součástí dramatické výchovy je práce s náměty a tématy, které se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti jako takové, tedy požadavků formulovaných v *kompetenci občanské*. V dramatické výchově se žáci učí dodržovat vymezená pravidla a aktivně (nikoliv jako pasivní konzumenti) se seznámují s principy a postupy divadelního umění, je rozvíjena jejich tvořivost a vztah ke kulturnímu dědictví a tradici, k rozlišování skutečných hodnot od pozlátek a kýče. Podstatné je také to, že v dramatické výchově se klade důraz na hledání etických hodnot. Jelikož může být součástí dramatické výchovy práce na jevištním tvaru, mají žáci navíc příležitost se přímo zapojovat do kulturního dění školy a obce.

Dramatická výchova a moderní škola

Moderní škola musí dětem zprostředkovávat kontakt se všemi podstatnými obory lidské činnosti nevyjímajíc žádnou z oblastí umění. Divadlo a další dramatické druhy a žánry (včetně filmu, televize, rozhlasu...) jsou oblasti, bez nichž si umění a kulturu nelze představit. A přesto je divadlo v našich školách z těžko obhajitelných důvodů dosud zastoupeno nedostatečně. Česká škola bere divadlo a předmět, který z něho vychází, dramatickou výchovu na vědomí buď minimálně (zpravidla tam, kde s ní díky programu Obecná škola získala zkušenosti) nebo v silně redukované, tedy zkreslující podobě. Někde bývá dramatická výchova zužována na osobnostní a sociální výchovu, takže se rezignuje na práci s fikcí a na estetickou kultivaci žáků, nejčastěji se výuka související s divadlem a dramatem redukuje na výčet několika jmen autorů dramatické literatury, aniž mají žáci příležitost seznámit se s podstatou tvůrčího divadelního procesu. Předmět dramatická výchova - tak, jak je koncipován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, - otvírá školám příležitost realizovat oblast Umění a kultura v plné šíři.

Řada tvořivých učitelů získala už s dramatickou výchovu cenné zkušenosti. Mám za to, že nastal čas začít zveřejňovat různé koncepty tohoto předmětu nebo i dílčí postřehy učitelů z praxe. Všem, kteří se o tento obor zajímají a chtějí, aby se stal součástí vzdělávacího programu jejich školy, jsou k dispozici také webové stránky www.drama.cz. Na nich jsou komukoliv k dispozici všechny podstatné informace o dramatické výchově. Tyto webové stránky jsou otevřeny každému, kdo by do nich chtěl jakkoliv přispět.

Materiály, které by mohly pomoci při přípravě školního vzdělávacího programu, jehož součástí je dramatická výchova

BLÁHOVÁ, Krista
1996 *Uvedení do systému školní dramatiky* (Praha: ARTAMA)

MACKOVÁ, Silva
2004 *Dramatická výchova* (Brno: DIFA JAMU)

MACHKOVÁ, Eva
1998 *Úvod do studia dramatické výchovy* (Praha: ARTAMA-STD)
2004 *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy* (Praha: DAMU)

2004 "Učivo dramatické výchovy neboli její obsah", *Tvořivá dramatika XV*, 2004, č. 3

SOMERS, John
2000 "Jak si učitelé vybírají látku pro hodiny dramatické výchovy?", *Tvořivá dramatika XI*, č. 1

ULRYCHOVÁ, Irina
2004-2005 "Drama a příběh", *Tvořivá dramatika XV*, 2004, č. 1-3, *Tvořivá dramatika XVI*, 2005, č. 1-3

ULRYCHOVÁ, Irina-GREGAROVÁ, Vlasta-ŠVEJDOVÁ, Hana
2000 *Hrajeme si s pohádkami* (Praha: Portál)

ULRYCHOVÁ, Irina-PROVAZNÍK, Jaroslav
1998 "Dramatická výchova na základní škole 1. - 3. třída", "Dramatická výchova na základní škole 4. - 5. třída" in *RAABík. Náměty pro tvořivé vyučování na 1. stupni ZŠ*, (Praha: RAABE)



Projekt Vikingové

Veronika Krátká

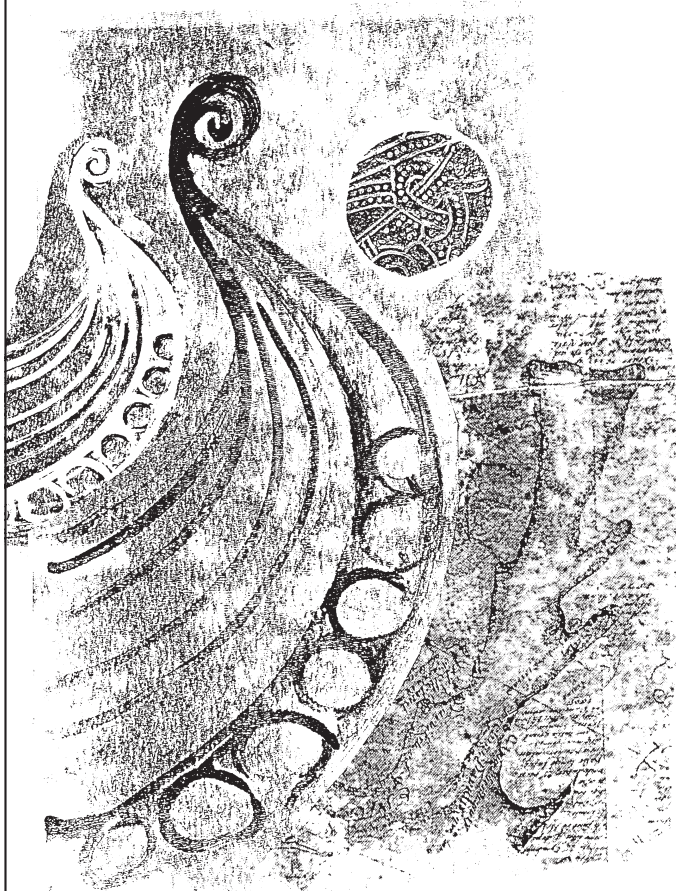
Projekt Vikingové byl realizován v listopadu 2005 v ZŠ a MŠ Klíč s. r. o. v České Lípě. Tento projekt vznikl v rámci studia na katedře výchovné dramatiky DAMU v předmětu didaktika dramatické výchovy. Na celodenním projektu se podíleli: Iva Honsnejmanová, Martina Kousalová, Veronika Krátká, Jaroslava Sýkorová a Milan Čuban. Cílovou skupinou byli žáci 4. a 5. třídy ZŠ bez zkušenosti s dramatickou výchovou. K dispozici byly čtyři od sebe oddělené třídy vybavené kobercem a jedna umožňující výtvarné aktivity.

Cílem projektu bylo seznámení žáků s dobou a životem vikingů, prozkoumání jejich zvyků, víry, chování. Tento projekt byl inspirován literární předlohou Runera Johssona *Viking Vike a rudoocí rváči* (Praha: Albatros, 1995) a skrze tento příběh si kladl za cíl prozkoumat otázky expanze do cizí země, boje, konfliktu a hledání alternativních řešení. Také se v rámci projektu řešilo téma pomoci blízké osobě.

Materiály a pomůcky použité během projektu: předem připravené mapy (jedna z nich rozstříhaná), svitky s informacemi ze života vikingů, šátky dvou barev, balicí papíry, fixy, kartón, kůže, provázky, lepidla, nůžky, varná konvice, hrnec, ovesné vločky, misky, kolíčky, magnetofon.

První část

- Přivítání se s žáky za hudebního podkresu a představení lektorů. Žáci napíší své jméno na bílý samolepící štítek tak, aby pod ním zbylo místo, a po řadě se představí.
- Ocásková honička s využitím modrých a žlutých šátek (modří sbírají pouze žluté šátky a obráceně).
- Složení rozstříhané mapy, která zachycuje území kdysi obývané vikinky a jejich plavby.
- Brainstorming: Co vás napadne, když se řekne „viking“. Zapisování na balicí papír.
- Hledání prvního svitku s informacemi: Svitek je v místnosti umístěn nenápadně, ale tak, aby ho bylo možné najít očima. Jakmile někdo svitek uvidí, pošeptá to učitelé a posadí se na zem.
- Čtení svitku: Poslední žák, který svitek objeví, ho přinese učitelé. Učitel přečte jeho obsah. Na prvním svitku se nachází informace o vikinských jménech a o jejich přezdívkách.
- Přezdívky: Žáci mají za úkol popřemýšlet nad svou přezdívkou, kterou si dopíší na svůj štítek se jménem. Následuje představení přezdívek a vysvětlení, proč si kdo vybral jakou přezdívku.
- Hledání druhého svitku, tentokrát poslepu: Svitek obsahuje informace o práci vikinských mužů a žen.
- Obrazy ze života vikingů: Informace obsažené na svitku se nejprve přečtou a poté skupina chlapců a skupina dívek předvádí tyto činnosti formou živých obrazů.
- Hledání třetího svitku: Svitek je uložen na místě, kde není vidět. Informace o tom, kde je svitek uložen, je poslána tichou poštou. Poslední žák jde a svitek podle instrukcí má za úkol





našit. Svitek obsahuje informace o způsobu, jakým se vikingské oblékali.

- Jak se Vikingové oblékali: Žáci jsou rozděleni do skupin. Každá skupina má za úkol vytvořit z balicího papíru určitou část oděvu. Nakonec žáci společně oblékají vedoucí Martinu.
- Následuje shrnutí, upřesnění a případně rozšíření informací.
- Vikinská vesnice: Po pauze jsou žáci rozděleni na 4 skupiny. Na zemi jsou připravené 4 balící papíry, které jsou položeny vedle sebe tak, aby vytvořily jednu velkou obdélníkovou plochu. Každá skupina má nakreslit na jeden papír část společné vikinské vesnice. Prohlédnutí si výtvarů a zreflektování. Co na obrázek patří, co ne a proč?
- Představení vikinského božstva: Nejprve bude třeba zjistit, co děti samy vědí - všichni jsou rozděleni do 6 skupin. Každá skupina dostane lístek se jménem a charakteristikou jednoho boha. Skupina má připravit a předvést krátkou pantomimu, ve které by svého boha představila. Ostatní hádají, o kterého boha jde.
- Představení vikinského runového písma: Ukázka vikinské abecedy a překlad runového nápisu.
- Ze života vikingů: Každý se podle svého zájmu může rozhodnout pro práci v jedné ze čtyř skupin: dvě skupiny se věnují výrobě štítů z lepenky a odstřížků kůže, další skupina kreslí loď a poslední připravuje vikinské menu a uvaří jednoduchý pokrm (v našem případě ovesnou kaši). Výsledky své činnosti si skupiny navzájem předvedou.
- Hodinová pauza na oběd.

Druhá část

- Uvedení do situace: Čtení první části příběhu z knihy *Viking Vike a rudoocí rváči*:

Vikingové z Flaku se chystali na výpravu do Anglie a chtěli, aby Vike jel s nimi. Vike nechtěl.

„Na těch vašich výpravách vždycky něco špatně dopadne,“ řekl. „To radši nebudu slavný a zůstanu doma ve Flaku, než abych jezdil do Anglie a rozbil si nos.“

Otce Halvara to rozzlobilo, ale matka Ylva se Vika zastala.

„Jen ho do ničeho nenut,“ řekla. „Má příliš dobrou hlavu, aby o ni měl jen tak pro nic za nic přijít. A sedí mu na příliš tenkém krčku.“

Halvar a ostatní ale byli rozhodnutí, že pojedou, protože Anglie byla bohatá země. Dánští vikingové tam byli před nimi a Halvar za nimi nechtěl zůstat pozadu, a tak si usmyslel, že tam jako Sveové pojedou.

Věděl, jak se to dělá. Musejí si vybrat město, které není ani moc velké, ale zase ani moc malé, postavit se s mužstvem před jeho hradby a řinčet zbraněmi. Někdy to úplně stačí. A když ne, tak se musejí vřít do města, hodně rvát a zuřivě koulet očima. To pomůže téměř vždycky.

Pokud se tu a tam stalo, že se Angličané postavili na odpor, tak se na ně vikingové přesto nezlobili. Aspoň jim tím dali příležitost k velkým válečnickým činům, takže se mohli stát hrdiny oslavných básní.

Angličané nebyli na válčení dobře připraveni, protože v jejich zemi nebylo moc divokých zvířat, jimž by se museli bránit. Zato Sveové se museli denně rvát s obrovskými medvědy, kteří vážili třeba i sedm set kilogramů, a tak se z nich stali rváči. Nejlepší lovci medvědů získali velikou slávu. Halvar složil obyčejného medvěda na lopatky za jedinou minutu.

- Vzhůru do Anglie! Na scénu vstupuje učitel v roli Halvara a láká bojovníky na výpravu do Anglie. Zároveň zjišťuje, kdo z vikingů z Flaku by si na takovou výpravu troufl.
- Výcvik bojovníků: Před odjezdem na výpravu probíhá výcvik bojovníků. Bojovníci jsou pomocí šátků rozděleni na dvě družstva a probíhá nácvik zastrašování (koulení očima atd.).
- Vymyšlení válečného pokřiku: Žáci jsou i dále rozděleni na dvě poloviny a společně si ve své skupině připraví válečný pokřik nebo krátký rituál. Vzájemně si je předvedou.
- Cesta do Anglie: Práce stále ve dvou skupinách - jedna skupina znázorňuje loď, druhá ostrovy. „Lodě“ mají za úkol poslepu proplout předem určenou trasou. Následují zvuk zvončeku. Druhá skupina představuje ostrovy - stávají se překážkami, které však musí vydávat určitý zvuk, pokud se k nim některá z lodí blíží.
- Čtení druhé části příběhu:

Tak dopluli až do Anglie. Skoro hned našli město, které nebylo ani moc malé, ani moc velké. Nacpali se velkými kusy hodně nasoleného masa, aby měli pocit, že mají strašlivou sílu.

„Ted’ na ně jdeme!“ křičel Halvar. „Rozhoupejte vousy, chlapci, a nezapomeňte koulet očima!“

A už se hnali!

„Za chvíli nám otevřou městskou bránu,“ prorokoval nadějně Halvar.

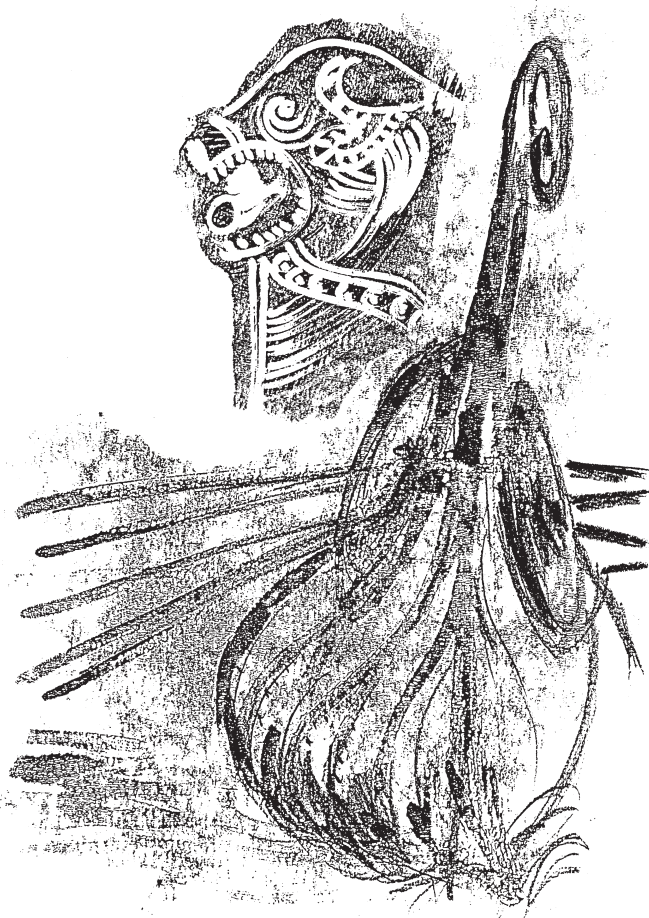
A taky že se brána otevřela! Jenomže ne opatrně a na malou skulinu, jak si to Halvar představoval, a taky ne vyděšeným vyjednávačem držícím v rozechvělé ruce klacek s bílým praporem. Městská brána se naopak otevřela s velkým rámem.

a dokořán a divokým tryskem se z ní vyřítla spousta Seveřanů. Posupně a zle se šklebili a mávali meči jako posedlí. Měli dokonce mnohem delší vousy než ti z Flaku a víc se jim vlnily! A jejich řev byl hlasitější a táhlejší. Byli hrozní na pohled, vyřítili se proti vikingům z Flaku a v okamžiku zaplnili celou rovinu před městskou hradbou.

Muži, kteří běželi do útoku proti nim, taky kouleli očima a ukazovali bělma - jenomže měli červená bělma! Nebyli to žádní Angličani, ale dánští vikingové!

„Hlupáci!“ zařval jejich náčelník. „My jsme tu byli první a je nás tu spousta! A vás sem nikdo neposílal!“

- Začíná boj: Variace na honičku Katrin a Torsten (viz Eva Machková: Metodika dramatické výchovy): Na jedné straně místnosti jsou Sveové, na druhé Dánové (k rozlišení obou skupin se opět použije dvoubarevných šátků). Skupiny stojí zády k sobě na protilehlých částech místnosti. Učitel vypráví o tom, jak probíhal boj mezi oběma skupinami vikingů tak, aby se jména obou skupin (Sveové a Dánové) vyskytovala přibližně stejně často, ne však pravidelně. Jakmile hráči uslyší „Sveové“, všichni se dají do pohybu a Sveové honí skupinu Dánů. Kdo je chyten, připojuje se ke skupině Sveů. Pak se všichni vrací na výchozí pozice. (Protože jsme pracovali v menší místnosti, přidali jsme další pravidlo: honička mohla probíhat jen pozadu.) Převaha skupin se bude pravděpodobně přelévat. V určitém momentě se hra zastaví do štronzu a učitel dovpraví konec boje.



- Návrat Snorra: Hráči dostávají informaci o návratu jediného člena výpravy Snorra do vesnice. Učitel v roli se ve své řeči obrací na dalšího učitele v roli Vika a informuje ho o výkupu, které si Dánové za Halvara a ostatní žádají.
- Jak bylo Vikovi: Učitel čte úryvek z knihy:

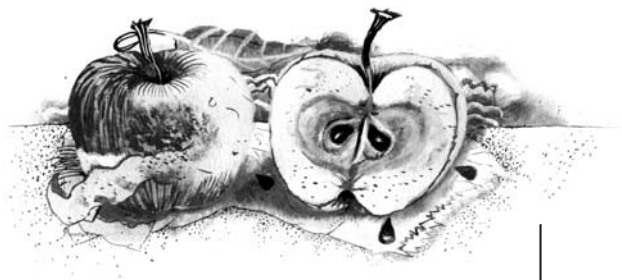
Vike slyšel, co Snorre vykládal, a přemítal o tom, jak je teď asi Halvarovi a všem ostatním lidem z Flaku, kteří se z Anglie nevrátili. Třeba leží ve věžeňských kobkách spoutáni na rukou i na nohou a trpí hladem! Tak přemítal o matce Ylvě, které z toho všeho bylo hrozně smutno.

„Budu pro ně muset dojet,“ řekl, když si to pořádně promyslel. „Jakmile si ale vzpomenu na ty jejich červené oči a vlající plnovousy, tak mi z toho běží mráz po zádech. Mám z nich takový strach, že snad z toho umřu.“

- Porada: Učitel v roli Vika se radí s ostatními vesničany (dětí v rolích). Učitel zvažuje nápady ostatních (pro a proti), ale i realizovatelnost nápadů. Vike nakonec rozhodne, že vyhotoví falešné meče ze dřeva, které se v přestrojení pokusí s Dány vyměnit za jejich pravé meče.
- Výroba dřevěných mečů: Narativní pantomima - učitel v roli Vika vypráví, jak se meč vyrábí, každý sám zachází s imaginární rekvizitou.
- Druhá plavba do Anglie: Informace o tom, že se v Anglii vikingové setkali s místními obyvateli. Vike (první učitel v roli) se setkává s jedním z místních obyvatel (druhý učitel v roli, který mluví pouze anglicky) - žáci mají společně sestavit několik jednoduchých vět v anglickém jazyce, aby Vikovi mohli poradit jak se zeptat na cestu k veliteli Dánů.
- U Řvouna: Vikingové z Flaku v přestrojení za obchodníky (žáci) přicházejí za velitelem dánských vikingů - Řvounem (učitel v roli) a snaží se ho přesvědčit, aby vyměnil své meče za jejich. Děti reagují v rolích vikingů z Flaku na Řvounovy připomínky a snaží se ho přesvědčit, aby meče vyměnil.
- Prozrazení: Vyprávění učitele o tom, co se přihodilo u Dánů: Řvoun poznává, že je to lest a že vikingové z Flaku chtějí osvobodit své zajatce. Řvoun jim nechce zajatce vydat a začíná boj.
- Boj: Boj je veden pomocí „animace“ Řvouna a jeho družiny na straně jedné a vikingů z Flaku na straně druhé. Řvoun a jeho imaginární družina je vedena hlasem jednoho učitele. Vikingové z Flaku jsou vedeni hlasem Vika. Jde vždy pouze o pomalé krátké pohyby.
- Reflexe: Za doprovodu hudby si každý rekapituluje průběh dne. Co vás nejvíce bavilo? Co vás naopak nebavilo a proč? Co jste se dozvěděli nového? Jací byli vikingové? Choval se Vik jako typický viking? V čem byl jiný? Proč jel Vik do Anglie? Mohla by se podobná situace stát i dnes, že by někdo z rodiny potřeboval pomoc? Byli byste ochotni a schopni pomoci?

Pozn.: Při realizaci projektu se ukázalo, že některé aktivity by se mohly v zájmu gradace vynechat (například některé aktivity spojené se získáváním informací a některé výtvarné aktivity z první části dne; z druhé části dne pak například nábor bojovníků, plavba do Anglie nebo setkání s obyvatelem Anglie). Podle potřeby by také bylo možné rozdělit projekt do dvou dnů.





Středa nám chutná

Dramatickovýchovný projekt
pro 1. třídu základní školy

Alžběta Čermáková -
- Ferklová

Projekt *Středa nám chutná* se inspiroval knihami známé dětské autorky Ivy Procházkové. Byl naplánován tak, aby se mohl odehrát v devíti středách, které by měly následovat za sebou. (Poprvé byl projekt realizován opravdu v devíti lekcích, přičemž každá lekce probíhala skutečně vždy ve středu, v době od 9.00 do 12.30, to znamená, že délka jedné lekce byla zpravidla 3,5 hodiny.) To, že byl projekt plánován právě na středy, není náhoda. Středa je v knize významným, přímo magickým dnem. Je však samozřejmě možné pracovat i jiné dny či jednotlivé lekce si podle potřeby rozdělit.

Projekt je určený žákům prvního ročníku a zaměřuje se na svět dětí v dětském domově Slunečnice. Pomocí projektu mají děti možnost nahlédnout a zažít si vztahy a problémy dětí v dětském domově. Dále pak pochopit jejich potřeby a převážně se ztotožnit s hlavní hrdinkou Cilka, která je obdarována zvláštním kouzlem. Když je Cilka šťastná, roste ji na hlavě jablíčko. Ne každý to ale dokáže pochopit, neboť - „to přeci není normální a běžné“. Hlavním tématem projektu je tedy štěstí - co ho ovlivňuje, co k němu potřebujeme - a tolerance.

Středa nám chutná vznikla jako třídní projekt určený žákům prvního ročníku Svobodné základní školy v Londýnské ulici v Praze. Realizován byl se skupinou 24 dětí, ve které nebyly výraznější výchovné ani vzdělávací problémy. Děti měly půlroční zkušenost s dramatickou výchovou (projekt probíhal v druhém pololetí - v jarních měsících prvního ročníku).

Projekt vychází ze školního vzdělávacího programu Svobodné základní školy Londýnská. Pokrývá některé očekávané výstupy ze všech předmětů, převážně však z předmětů jazyk a jazyková komunikace a kultura ducha a těla. Většinou nelze „exaktně“ stanovit, která část projektu nebo která činnost „pokrývá“ určený očekávaný výstup, neboť často je současně naplňováno více očekávaných výstupů najednou. Průřezová témata souvisejí převážně s osobnostní a sociální výchovou a multikulturní výchovou.

Z předmětu kultura ducha a těla pokrývá převážně následující očekávané výstupy:

- Žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná.
- Zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.
- V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace.

Z předmětu český jazyk a literatura pokrývá tyto očekávané výstupy:

- Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Vyjadřuje své pocity z přečteného textu.

Z předmětu člověk a jeho svět pokrývá následující očekávaný výstup:

- Žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, k jejich přednostem i nedostatkům.

Témata jednotlivých lekcí byla rozvržena následovně:

1. středa: Seznámení s hlavní hrdinkou, jejím původem, „kouzlem“, které z ní vychází a ovlivňuje okolí. První asociace, nápady a cesty k pochopení významu slova „šťastný“.
2. středa: Postava Pralinky, její vlastnosti, jednání, a jak řeší problémy. Seznámení s dětským domovem Slunečnice.
3. středa: Podrobnější pohled do Slunečnice, jejího prostředí, fungování a vztahů. Cilka a její vztah k Slunečnici.
4. středa: Fungování a vztahy v dětském domově Slunečnice. Cilka roste jablko na hlavě, reakce Pralinky, dětí, hledání odpovědí na otázku Proč?
5. středa: Rozehrání „ideální atmosféry“ ve Slunečnici. Důležitost a význam středy v dětském domově Slunečnice.
6. středa: „Ideální atmosféra“ končí z důvodu nemoci Pralinky. Nástup nového ředitele.
7. středa: Postava pana ředitele Šedy. Cilka a její „nový“ život (běhání po doktorech).
8. středa: Změna Slunečnice pod vedením pana ředitele Šedy.
9. středa: Změna Slunečnice = změna Cilky.

DEVĚT STŘED - PLÁNY A SKUTEČNOST

1. středa

Cíl: Seznámení s hlavní hrdinkou, jejím původem, „kouzlem“, které z ní vychází a ovlivňuje okolí. První asociace, nápady a cesty k pochopení významu slova „šťastný“.

Pomůcky: Šátek (např. bílý, bavlněný, s malými světlými růžičkami), Orffovy nástroje.

1. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějaký dopravní prostředek a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

2. Ranní kruh: Jeli jste už někdy vlakem? Stalo se vám při cestě něco zvláštního? Zapomněli jste někdy něco ve vlaku? Kam se dávají ztracené věci? Děti po kroužku říkají různé věci, které můžeme ve vlaku zapomenout.

3. Reakce na ztracené věci: Učitel pomocí bočního vedení popisuje jednotlivá kupé a věci v nich. Děti chodí v prostoru, jsou v roli průvodčího, který obchází a kontroluje jednotlivá kupé. Po té, co děti slovo uslyší, pokusí se reagovat živým obrazem tak, jak by asi reagoval průvodčí, který by takovou věc ve vlaku našel. Jde o následující věci: kniha, penízek, svetr, duhová kulička, taška, miminko.

4. Myšlenky průvodčího: Kdo sedí na židli, pokusí se říct první myšlenky průvodčího, které se mu honily hlavou po té, co našel miminko. Dítě na židli drží v ruce šátek zamotaný do povijanu.

Objevovaly se myšlenky typu: Najdu jeho maminku, a když ne, tak si ho nechám. - Co s ním mám dělat? - Jak ho tu někdo mohl zapomenout? - Vychovám z něj malého průvodčího. - Chudáčku, musí ti být zima... apod.

5. Pocity dítěte, zvukové improvizace: Po skupinkách vyjádřit pocity miminka ležícího v kupé pomocí Orffových nástrojů.

Děti dostaly Orffovy nástroje, ale mohly použít cokoliv. Hrály na bačkory, lžičky apod. Zvuky byly velmi rozdílné. Nepojmenovávali jsme je, jen jsme je poslouchali.

6. Proč jej někdo odložil? Skupinové improvizace beze slov: Četba knihy do strany 10 po větu: „To není zapomenuté dítě, to je odložené dítě...“ Co se mohlo stát, že dítě někdo odložil? Po každé situaci jsme zhodnotili počínání rodičů i jiných aktérů v situacích.

Děti vymyslely následující situace:

- a) Maminka nechce miminko pořád přebalovat, je zlá, pořád se jen rozčiluje, a tak se rozhodne nechat miminko ve vlaku. Tatínek s tím nesouhlasí, ale maminka ho odtáhne pryč.
- b) Zloděj ukradl miminko rodičům, chtěl si ho nechat, oni ho honili, dohonili, zabil je, a jak utíkal, zapomněl miminko ve vlaku.
- c) Jedné rodině se narodila holčička, ale oni chtěli chlapečka, tak ji dali do vlaku.

- d) Maminka a tatínek nemají na dítě čas, stále pracují, proto dají dítě raději do vlaku, myslí si, že se o něj někdo postará lépe.
- e) Maminka byla zlá, neměla dítě ráda, dokonce ho i bila, a tak ho nechala ve vlaku, aby měla pokoj.

7. Honička se záchranou: Obdobná honička jako na začátku dne, děti se ale ubrání chycením tím, že řeknou nějaké dívčí jméno.

8. Zvuky šťastného dítěte: Četba knihy po stranu 11. Děti se dovidají jméno Cilka a to, že byla šťastné dítě. Děti chodí v prostoru do rytmu bubínku, když bubínek přestane hrát, pokusí se vydat zvuk, které podle nich vydává šťastné dítě.

Šlo o spontánní projevy radosti (výkřiky, skoky), které se stupňovaly co do intenzity.

9. Slova šťastného dítěte: Děti se pokusí říct slovo, větu, které si šťastné dítě myslí. Alej, kterou prochází neurčité šťastné dítě.

Šlo o věty typu: Jsem rád, že už umím počítat do dvaceti. - Jsem rád, že chodím do školy. - Mám dobrou náladu, paní učitelka mě dnes pochválila. - Dnes pojedeme s maminkou na výlet. - Mám doma psa... Šlo tedy o věty, které jednotlivé děti pociťují jako pozitivní, pro ně příjemné a aktuální.

10. Co by vytvořilo šťastné dítě: Děti se pokusí namalovat obrázek, který by namalovalo šťastné dítě.

Tento úkol jsem vynechala, v dané chvíli mi připadal zbytečný.

11. Živý obraz situace, kdy je dítě šťastné: Po skupinách vymyslet situaci, kdy je dítě šťastné. Postavy dětí promlouvají po dotyku učitele.

Děti vymyslely následující situace:

- a) Rodina je v ZOO. Dítě: „Půjdem ještě na ještěrky.“
- b) Všichni jsou doma. Dítě: „Jsou tu s námi všichni příbuzní.“
- c) Dva kamarádi si spolu hrají. Dítě: „Půjčím ti ten auták.“
- d) Dítě si doma hraje s celou rodinou. Dítě: „Baví mě tu hru hrát.“

12. Kouzelná moc šťastného dítěte: Četba knihy - „Cilčina uklidňující schopnost“ (strana 11). Děti chodí v prostoru, jsou smutné, našťavané apod. (učitel obměňuje nálady), ale pokud se přiblíží Cilka (zvuk triangu), rázem se jejich nálada změní. Po její změně děti zůstávají ve štronzu.

13. Cilčina kouzelná moc, skupinové improvizace: Jde o situaci z ústavu, kdy někdo neměl dobrou náladu, ale po setkání s Cilkou se to změnilo. Situace je v jisté chvíli přerušena zvukem triangu, v tu chvíli začne probíhat změna v chování a jednání postav.

Konkrétní situace jsem dětem zadávala. Ve všech byl vždy nějaký problém:

- a) Opraváři opravují, práce jim nejde.
- b) Kuchařky spálily jídlo.
- c) Uklízečkám se vylila voda.
- d) Zahradníkům se zlomily hrábě.

Děti měly tendenci obviňovat druhé z neštěstí, z neschopnosti, po zaznění triangu se všichni udobřovali, uklidnili apod.

14. Cilka opouští kojenecký ústav: Četba knihy na straně 12 - sestřičky se loučí s Cilkou. Povídání o tom, kam jsou děti pře-

místěny z kojeneckého ústavu. Sestřičkám záleželo na tom, do jakého dětského domova se dostane, na čem jim asi záleželo? Podle čeho dětský domov vybíraly? Ve skupinách se zamyslet a napsat.

Nápady jsme nepsali, ale říkali jsme si po kroužku, jak by podle dětí měl vypadat dětský domov, kam Cilka půjde. Objevovaly se názory typu: Hodné lidi, prostředí, kde jí bude dobře, hodní kamarádi, aby se jim líbila její schopnost apod.

15. Sestřičky se loučí s Cilkou: Děti si po kruhu posílají Cilčin šátek, mluví za sestřičky a přejí jí něco na rozloučenou.

Šlo o silný okamžik, děti držely šátek velmi opatrně a také velmi opatrně si ho předávaly. Zněla přání: Ať se o tebe pěkně starají. - Ať jsi moudrá. - Ať ti tam vynahradí lásku, když nemáš maminku. - Ať tě mají rádi jako moje maminka mě apod.

16. Jak to vypadalo v ústavu, když tam Cilka nebyla: Stejně situace jako předtím, ale triangl nezazní. Simultánní improvizace.

17. Závěrečná reflexe

Hodnocení 1. středy: Cilčina kouzelnost, kterou jsem nastolila poměrně silně hned v 1. lekci, se mi později vyplatila. Děti se k tomu často vracely. V první lekci jsem se také zabývala „šťastným dítětem“. Těžko říct, zda bylo opravdu důležité se samostatně zabývat pojmem a významem slova „šťastný“...

2. středa

Cíl: Zaměřit se na postavu Pralinky, její vlastnosti, jednání a to, jak řeší problémy. Seznámení se s dětským domovem Slunečnice.

Pomůcky: Pralčin klobouček, Cilčin šátek, balicí papír, čtvrtky A2, tempéry.

1. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějakou květinu a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

2. Ranní kruh: Co jsme se dozvěděli minule? Každý řekne nejdříve jedno slovo, poté dáváme dohromady všechny důležité informace.

Cítla jsem, že děti potřebují ještě nějakou pohybovou hru. Proto jsem zařadila honičku jako na začátku dne, ale s tím, že děti měly říkat nějaké názvy dětského domova.

3. Dětský domov Slunečnice: Děti se dozvídají, že Cilka byla přestěhována do dětského domova Slunečnice. Učitel seznámí děti s organizací dětských domovů.

Děti mají za úkol napsat na balicí papír, proč se asi dětský jmenuje Slunečnice, co to o něm vypovídá.

4. Pralčininy vlastnosti: Četba z knihy - strana 12 a 13, děti se dovidají Pralčininy zásady. Po kruhu se posílá Pralčin klobouček. Kdo si ho nasadí na hlavu, řekne za Pralinku, jaká si myslí, že asi je.

V mé skupině děti říkaly např.: hodná, dovolí víc než ostatní, spravedlivá, má děti ráda apod.

5. Tajemství pro Pralinku: Pralinka je člověk, ke kterému mají děti důvěru, a proto se jí svěřují s tajemstvím. Děti přicházejí k Pralině (kloboučku položenému na židli) a šeptají jí své tajemství.

6. Pralinka řeší první problém: Učitel v roli Pralinky řeší problém rozbitého okna - hromadná improvizace.

Před tím, než jsem vstoupila do role Pralinky, měly děti ve štronzu vyjádřit pocity dětí, které právě rozbily okno na místě, kde si neměly házet. Jako Pralinka jsem se snažila být spravedlivá a chápat. Nápady dětí jak si na okno vydělat byly: sbírat papíry, pracovat, zalepit okno apod. Jako nejschůdnější řešení jsem vybrala prodej věcí, které děti už nepotřebují. Z vybraných peněz by se okno nechalo spravit.

7. Pralinka řeší problémy: Jak se Pralinka zachová v jednotlivých situacích? Učitel bere v úvahu nápady dětí. Hromadná improvizace, kdy jedno z dětí bude v roli Pralinky, ostatní budou dětmi ve Slunečnici.

Většinou šlo o situace, kdy došlo k nějakému zranění - odřené koleno při fotbale, rozbítá hlava při pošťuchování apod. Jelikož nebylo možné očekávat zapojení všech čtyřiaadvaceti dětí, šlo o krátké situace.

8. Pralinka řeší další problémy: Děti se rozdělí na skupinky a pokusí se vymyslet a poté nám přehrát ještě jiné problémové situace, a jak by je Pralinka pravděpodobně vyřešila. Poté reflexe.

Děti vymyslely následující situace:

- Dva se šermují nožem, jeden se řízne, Pralinka přijde a ošetří je.*
- Dva po sobě střílejí kuličkovou pistolí, Pralinka je starostlivá.*
- Jeden druhému omylem podkopne nohy, Pralinka jim pomáhá se zvednout.*
- Tři děti do sebe narazily, spadly na zem, Pralinka jim pomáhá.*

Pro děti bylo těžké vymyslet nějaké problémové situace, měla jsem jim je možná raději zadat já, ale na druhou stranu to byly jejich situace ze života a situace, kterých se bojí, připadají jim nebezpečné, zakázané apod.

9. Povinnosti Pralinky: Děti mají za úkol vymyslet ve skupinách, co má Pralinka během dne na práci. Učitel jednotlivým skupinám zadá denní dobu, děti se pomocí živých obrazů pokusí ztvárnit, co Pralinka pravděpodobně dělá.

Tento úkol jsme v našem případě nakonec nestihli.

10. Malba Slunečnice a okolí: Skupinová malba.

11. Závěrečná reflexe

Hodnocení 2. středy: Myslím, že se mi podařilo ukázat postavu Pralinky takovou, jak je v knize popsána, tedy ne tolik jako ředitelku dětského domova, ale spíš jako maminku, starostlivou a chápat, která si na děti vždy udělá čas a problémy s nimi řeší bez větších konfliktů. To se mi pozitivně vracelo během všech střed.



Pralinka řeší problémy ve Slunečnici



Skupinová malba dětského domova Slunečnice a jeho okolí



Cílce rostou na hlavě jablíčka. Co by bylo nejlepší s nimi udělat?



Děti na zahradě slyší hlášení z rádia: "Novým ředitelem dětského domova Slunečnice se stal Jindřich Šeda."



Rozhovory Cílky a ředitele Šedy



Cílka nebyla k nalezení. Kde všude by mohla být?...

3. středa

Cíl: Zabývat se podrobněji Slunečnicí, jejím prostředím, fungováním a vztahy v ní. Prozkoumání Cilky a jejích vztahů k Slunečnici.

Pomůcky: Pralínčin klobouček a Cilčin šátek.

1. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějakou činnost Pralinky a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

2. Pralínčiny povinnosti: Učitel jednotlivým skupinám zadá denní dobu (10:00, 15:00, 19:00) a děti se pokusí ztvárnit pomocí živých obrazů, co Pralinka pravděpodobně v danou dobu dělá.

Děti vymyslely následující činnosti: chystá svačtinu a hraje si na zahradě, sází s dětmi kytky, opéká buřty, krmí malé děti, pozve souseda na kávu, vypráví dětem pohádku, dává je spát. Jsou to spíše úkoly maminky než paní ředitelky, ale to je dobře, že to děti tak cítily.

3. Co má Cilka ráda na Pralince? Posíláme Pralínčin klobouk, děti v roli Cilky říkají, co mají na Pralince rády.

Děti říkaly: má mě ráda, stará se o mě, ví, kdo co má rád, vypráví pohádky apod.

4. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějakou místnost Slunečnice a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

5. Plánek Slunečnice: Skupinová práce - kreslení plánu budovy, místností.

Tento úkol nám zabral dvakrát více času, než jsem předpokládala. Děti ale práce bavila, a tak jsem je nechala dlouho pracovat.

6. Co je v Cilčině pokoji, co vše v něm Cilka má a jak vypadá? Posílání čistého papíru-“fotografie” po kruhu. Každý řekne jednu věc, která podle něj na fotografii pokoje je.

Před tímto úkolem jsem zařadila pohybovou hru: Děti chodí v prostoru, když je napadne nějaká věc, kterou by Cilka mohla mít ve svém pokoji, tak si sednou do dřepu a věc řeknou. Poté pokračují v cestě.

7. Cilčin pokoj: Děti mají za úkol udělat společně ze svých těl nábytek a věci, které má Cilka v pokoji, po dotyku věci promlouvají.

Jedna holčička byla Cilka, my ostatní nábytek, chodila mezi námi, a koho se dotkla, mohl nám prozradit něco o Cilce, co ráda v pokoji dělá apod.

8. Nejčastější hry ve Slunečnici: Každá skupina vymyslí jednu, poté si nějakou zahrajeme.

Tento úkol jsem z časových důvodů vynechala.

9. Co Cilka ráda dělá? Rozpohybované živé obrazy po skupinách.

Skupinky vymyslely: Ráda tancuje, hází si s míčem s ostatními dětmi, bruslí, hraje si na zahradě, prohlíží si knihu apod.

10. Denní režim, řád Slunečnice: Děti ve skupinách navrhnu své denní režimy, poté společně vytvoříme jeden společný.

11. Ozvučení režimu dne: Učitel zadá dětem určitou hodinu z režimu dne, skupina se nám ji pokusí zvukově ztvárnit.

12. Rozehrání situací z režimu dne: Osm hodin večer na pokojích, deset hodin v kuchyni, tři hodiny na zahradě, jedna hodina v ředitelně, šest hodin v jídelně apod.

Úkoly 10, 11 a 12 byly z časových důvodů přesunuty na další středu.

13. Co má Cilka ráda na Slunečnici? Kdo si sedne na židli a uváže si šátek, mluví za Cilku.

Podle dětí má Cilka ráda: děti, zahradu, svůj pokoj, nábytek a Pralinku (to bylo nejčastěji zmiňované).

14. Závěrečná reflexe.

Hodnocení 3. středy: V této lekci si děti upevnil vztah ke Slunečnici, a to díky úkolům, které nás zavedly do samotného prostředí Slunečnice. Podařilo se, že většina dětí cítila bezpečí Slunečnice ne pouze pro prostředí, nábytek, věci, ale především kvůli Pralince.

4. středa

Cíl: Další prozkoumávání toho, jak funguje dětský domov Slunečnice a jaké jsou v něm vztahy. Seznámení s novým faktem: Cilce roste jablko na hlavě, reakce Pralinky, dětí, hledání odpovědí na otázku - proč?

Pomůcky: Pralínčin klobouček, Cilčin šátek, balicí papír, jablíčka.

1. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějakou činnost, která by neměla chybět v režimu dne, a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

2. Denní režim, řád Slunečnice: Děti ve skupinách navrhnu své denní režimy, po té společně vytvoříme jeden společný.

3. Rozehrávání situací z režimu dne: Každá skupina si sama zvolí jednu část dne a tu pak ztvární nejdříve pomocí živých obrazů a poté pomocí zvuků.

Děti si zvolily následující situace:

a) Děti jsou na procházce s Pralinkou.

b) Děti obědvají venku s Pralinkou.

c) Výroba věcí s Pralinkou.

d) Větší děti si hrají na politiku.

e) Večeře s Pralinkou.

f) Návštěva zoo s Pralinkou.

Až na jednu skupinu byla všude zastoupena Pralinka. To poukazuje na její důležitost v dětském domově.

4. Pralinka řeší další situace: Po skupinách formou živých obrazů.

Tento úkol jsem nakonec nezařadila, neboť mi už připadal zbytečný.

5. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějaké své oblíbené jídlo a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

6. Jídelníček: Vymyšlení a psaní po skupinách. Děti se pokusí udělat jídlo z vlastních těl - děti v kruhu znázorňují talíř, děti uvnitř kruhu jsou jídlo. Ostatní hádají, co by mohly být.

7. Jak se Cilka cítí ve Slunečnici? Děti píší Cilčiny pocity do deníčku, který si Cilka píše, když usíná.

Tento úkol jsem nakonec nezařadila. Chtěla jsem je ještě před tím, než se dozvědí o jablku na hlavě, navést na to, že je Cilce v dětském domově dobře, ale v dané situaci mi to již připadalo zbytečné.

8. Různé druhy jablek: Děti ochutnávají různé druhy jablek. Pak mají za úkol napsat na balicí papír, co se jim vybaví, když se řekne jablko, čím je zvláštní, dobré, výjimečné.

9. Cilce vyrostlo na hlavě první jablíčko, reakce Pralinky: Číst z knihy úryvek ze strany 13 - 15. Každý se pokusí ve štronzu zobrazit Pralčin výraz poté, co se dozvěděla, že Cilce roste na hlavě jablko; po dotyku říct, co si myslela.

První reakcí dětí na to, že Cilce roste na hlavě jablko, byl smích. Vzápětí se ale vynořila spousta otázek a děti jablko přijaly bez problémů.

Zapomněla jsem se dětí dotknout, většina jich však byla Pralinkou spíše přemýšlející, uvažující než překvapenou.

10. Pralinka se jde podívat na Cilku: Improvizace této neobvyklé situace.

11. Proč vyrostlo Cilce na hlavě jablko? Povídání v kruhu.

Objevovaly se zajímavé nápady: Pro Cilku to znamená štěstí, jablko má přeci vitamíny. - Štěstí. - Dokazuje to Cilčinu neobyčejnost. - Bude krásná. - Znamená to lásku, protože ji mají rádi. - Druhý příznak toho, že má zázračnou moc. - Pro ni to znamená zdraví, sílu, moudrost. - Bude mít hodně štěstí. - Je to pro ni dobrá ozdoba apod.

Jelikož nám z ochutnávání zbylo jedno jablíčko a děti ho chtěly sníst, rozhodla jsem se, že se ho pokusíme společně sníst tak, že bude jablko posíláno po kruhu a my bychom si ho měly kousnout tolik, aby na posledního v kruhu zbylo, ale aby zároveň nemusel dojít jablko celé. Trochu nehygienická hra, ale měla zajímavé napětí. Jablko se nám nepodařilo sníst celé, ale byl to pro nás všechny zážitek...

Tím jsme i tuto středu zakončili.

Původně jsem ovšem měla naplánovány ještě body 12 - 14, ale ty už jsme z časových důvodů nestihli.

12. Kouzelná moc jablek mění nálady: Čtení z knihy ze strany 15-20. Poté hra s trianglem - dětem zadány nálady, po trianglem se má nálada změnit...

13. Kouzelná moc jablek mění jednání: Zadání situací, kdy se děti nepohodly. Přichází Cilka, dává jablko (zvuk trianglem) a s ním má přijít i změna.

14. Cilčin zápis do deníčku: Cilka si namalovala do deníčku jablko a napsala si k němu pár slov...

15. Závěrečná reflexe.

Hodnocení 4. středy: Celá atmosféra kolem jablíček, jejich ochutnávání a přijetí faktu, že Cilce rostou na hlavě, byla příjemná a klidná. Příkládám to především tomu, že ona kouzelnost Cilky byla v první lekci dostatečně nastolena. Vliv na kladné přijetí dětí měla i reakce Pralinky, které děti důvěřují a vědí, že pokud ona reaguje klidně, nic se neděje. To, že Cilce roste na hlavě jablíčko, bylo pro děti takřka samozřejmostí.

5. středa

Cíl: Rozehrát ideální atmosféru ve Slunečnici. Důležitost a význam středy v dětském domově Slunečnice.

Pomůcky: Kuchařka, upečený štrúdl, triangel a další Orffovy nástroje.

1. Ranní kruh: Co jsme se dozvěděli minule? Připomenout dětem jejich názory, co znamená jablko na hlavě.

2. Kouzelná moc jablek mění nálady: Čtení z knihy ze strany 15-20. Hra s trianglem jako 1. středu. Děti chodí, učitel jim zadává negativní nálady, postoje apod. Ty se po ochutnání jablka (zaznění trianglem) mění. Nálady, vlastnosti a postoje: lehost, lakota, naštvanost, nepořádnost, vzteklost, nafoukanost, zlost, urážlivost, hádavost, pomlouvačnost apod.

S tímto cvičením jsme pracovali poměrně dlouho, děti si samy vymýšlely ještě jiné vlastnosti a nálady a jejich proměny.

3. Kouzelná moc jablek mění jednání: Učitel zadá jednotlivým skupinkám situace. Půjde o situace z knihy, které ukazují proměnu dětí po té, co snědly jablíčko. Děti situace rozehrají. Jakmile zazní triangel, situace se změní. Situace: a) Viktor stále někoho poučuje; b) kuchařka Františka myje nádobí, nebaví ji to; c) starší děti si nechtějí dělat úkoly; d) Ota je stále hladový.

Dětem se povedlo udělat situace opravdu dramatické. Mohla jsem vymyslet jiné situace, ale chtěla jsem, aby to byly situace z knihy. Sama dramatickost situací však nebyla tak důležitá, šlo především o proměnu. Pro tu jsem opět použila triangel.

4. Honička se záchranou: Baba honí, a koho chce zrovna chytit, tomu říká: „Utrhnu tě, jablíčko.“ Dotyčný se zachrání tím, že spadne na zem, sedne si na bobek. Jablíčko je zachráněno a vráceno do hry po té, co ho někdo zvedne se slovy: „Vstávej jablíčko.“

5. Jak využít Cilčina jablíčka? Jablka pravidelně rostou, co by tedy bylo nejlepší s nimi udělat? Co by si přála Cilka, aby se s nimi dělalo? Zamyslet se a zapsat všechny návrhy na balicí papír.

Nejčastěji se objevovaly nápady: schovat jablka na horší časy, rozdat je ostatním, ale i upéci štrúdl...

6. Františka peče štrúdl: Přečíst úryvek ze strany 20 - 25, výroba štrúdlu pomocí narativní pantomimy.

Tento úkol jsem nakonec vynechala. V dané chvíli mi připadal zbytečný.

7. Štrúdl: Výroba štrúdlu z látek, ze sebe, z věcí apod.

Všechny skupinky udělaly štrúdl ze sebe. Po té, co se všechny štrúdlky pekly (byly ve štronzu), jsem jim přečetla, co všechno v nich je...

8. Vůně štrúdlu: Vyjádřit zvukově ve skupinkách pomocí Orffových nástrojů.

9. Jak vypadá středa ve Slunečnici? Nakreslit ve skupinách - kresba tuží nebo obyčejnou tužkou (černobílá fotografie).

Asi polovina dětí kreslila převážně věci, které mají rády, které jsou pro ně důležité, zajímavé (hra s kamarády), ale Cilka ani Pralinka jim tam nechyběla. Druhá polovina se zaměřila na atmosféru kolem štrúdlu. Myslím, že je dobře, že se štrúdl neobjevil všude, a záměrně jsem to dětem neřkala, vždyť příjemná středěcká atmosféra může být podpořena i hrou a volbou dětí, co chtějí dělat.

10. Rozehrání středěckých situací: Co děti nakreslí, rozehráť. Prvně jen obraz ozvučit, po té rozpohybované živé obrazy, bez zvuků. Po dotyku učitele říct, jak se děti cítí.

Nakonec jsme dělali jen zvuky k obrazům, zdálo se mi to v dané chvíli dostačující.

11. Článek v novinách o středě ve Slunečnici: Jak by vypadal článek, který by se dal napsat o středě ve Slunečnici?

Na úkol nám nezbyl čas. Myslím, že se mi výborně bude hodit do další středy.

12. Ochutnávání štrúdlu: Učitel v roli Pralinky dává dětem štrúdl. Upozorňuje na jeho „kouzelnou“ moc a nabízí, že se děti mohou zamyslet nad tím, co by chtěly na sobě změnit (předsevzetí), štrúdl by jim k tomu mohl pomoci.

Dlouho jsem přemýšlela nad tím, zda dám dětem štrúdl v roli Pralinky, anebo sama za sebe, z pozice učitele. Nakonec jsem se rozhodla, že jim ho dám sama za sebe. Měla jsem k tomu následující důvody: Děti ve Slunečnici si hned záračnou moc štrúdlu neuvědomovaly, nevěděly, v čem je změni. Já jsem potřebovala, abychom se právě na proměnu zaměřili. A v tom případě jsem jim musela dát štrúdl sama za sebe. Řekla jsem dětem, že každý ve Slunečnici se po ochutnání štrúdlu v něčem zlepšil. Dala jsem dětem chvíli čas na to, aby se zamyslely nad tím, v čem by se chtěly změnit. Byly překvapivě rychlé a ptaly se, zda se může změnit i více věcí. Pak jsem jednotlivé děti vyvolávala k tomu, aby si vzaly štrúdl a při prvním kousnutí si něco přály. Až na situaci, kdy se mi jedna holčička rozplakala, že nejí štrúdl (nakonec si alespoň kousla, neboť ji děti přemluvíly), šlo o úžasnou atmosféru.

13. Závěrečná reflexe.

Hodnocení 5. středy: Celá lekce se věnovala pouze Cilčiným jablíčkům a jejich kouzelné moci. Tímto jsem zakončila „ideální atmosféru“, která se i ve středě ve Slunečnici točila převážně kolem jablíček. Ochutnání kouzelného štrúdlu byla nezapomenutelná chvíle pro nás všechny...

6. středa

Cíl: Uvedení nového dějového faktu: „Ideální atmosféra“ ve Slunečnici končí, protože Pralinka vážně onemocněla - do dětského domova nastupuje nový ředitel.

Pomůcky: Nejrůznější klobouky a čepice, klobouk pana ředitele Šedy, Cilčiny šátek, Orffovy nástroje.

Tato středa byla trochu narušena tím, že jsme se jako třída fotografovali. Naštěstí jsem to ale věděla dopředu a mohla jsem se podle toho na lekci připravit (vzít to jako plus a zařadit, abychom se fotili hned jako první). Než jsme tedy tuto středu začali, všichni jsme se společně vyfotografovali.

1. Děti ze Slunečnice se fotografují: Děti se pohybují v prostoru, učitel zadává různá místa a situace (na zahradě, v jídelně, na pokoji) a děti na ně reagují štronzem. Jde záměrně o „nestrojené“ fotografie, ale o tzv. minutky. Co mají rádi na Slunečnici? Po dotyku učitele říct, co se jim v danou chvíli líbí.

S tímto cvičením jsme pracovali poměrně dlouho, děti vymýšlely spoustu dalších situací: oslava Cilčiných narozenin, Pralinka si povídá s Cilkou apod.

2. Děti ze Slunečnice se fotografují společně: Skupinový živý obraz všech dětí ve třídě, přičemž někdo z dětí je Pralinka a někdo Cilka.

Šlo jen o společný živý obraz, který jsem také vyfotila, jako paní fotografka ráno.

3. Novinový článek o středě ve Slunečnici: Děti v roli novinářů píší ve skupinách nebo individuálně článek o jedné středě ve Slunečnici.

Tento úkol nám zabral skoro hodinu. Dětem se podařilo sepsat výstižné články.

4. Pralinka u doktora: Přečíst úryvek z knihy ze strany 25 - 26. Na základě přečteného textu přehrát rozhovor Pralinky s doktorem, a to simultánně ve dvojicích.

5. Pralinka není ve Slunečnici, reakce dětí: Čtení textu ze strany 26. Co napadalo děti poté, co se dozvěděly, že Pralinka nebude nějakou dobu ve Slunečnici? Všichni jsou v kruhu, děti mluví za děti ve Slunečnici.

Často se objevovaly názory: Pralinka se musí vrátit, neboť by to bez ní nebylo ono. - Co když nám nová ředitelka vykácí zahradu? - Snad nebudeme muset spát po obědě. - Snad nám nezakáže štrúdl. - Co když Cilce nebudou růst jablíčka?... Myšlenky a pocity napadaly děti velmi dlouho. Podařilo se jim vystihnout „problémy“, které je čekají.

6. Nálada a pocity zvukově: Děti se pokusí vyjádřit náladu a pocity, které panovaly po odchodu Pralinky. Vyjádří je pomocí Orffových nástrojů.

7. Konkurz na nového ředitele Slunečnice: Učitel v roli vedoucího konkurzní komise a děti v roli členů komise dávají otázky jednotlivým adeptům na ředitele dětského domova Slunečnice. V kruhu leží různé klobouky, šátky a čepice. Jedno vybrané dítě si vybere jednu pokrývku hlavy a odchází za dveře, po chvíli přichází jako adept na budoucího ředitele Slunečnice. Komise pokládá otázky.

Děti jako členové konkurzní komise pokládaly nejrůznější otázky, které se často opakovaly, např.: Zrušíte zahradu? - Víte, že Cilce roste na hlavě jablko? - Nebudou děti muset spát?... Opakovalo se takřka všechno, co děti říkaly hned po té, co se dozvěděly, že tam Pralinka nějakou dobu nebude. Šlo většinou o otázky, které se netýkaly Slunečnice, ale spíše jich samotných.

Role uchazečů o místo ředitele děti zvládly výborně.

Den jsem zakončila sdělením, že až přistě se dozvíme, kdo bude novým ředitelem nebo ředitelkou dětského domova Slu-

nečnice, neboť to vyžaduje spoustu času a je to velká zodpovědnost vybrat nového ředitele či ředitelku.

Hodnocení 6. středy: V této lekci se mi ukázalo, že děti samotnému problému ve Slunečnici rozumějí. Potvrdila jsem si to na základě obav, které měly, když se dozvěděly, že Pralinka ve Slunečnici nebude. Odchod Pralinky úplně nepřijaly, stále chodily a říkaly, že se musí vrátit, byla to pro ně silná zpráva.

7. středa

Cíl: Věnovat se postavě pana ředitele Šedy a Cilčinu „novému“ životu (běhání po doktorech).

Pomůcky: Šedova čepice, nejrůznější předměty ve třídě.

1. Ranní kruh: Povídání o tom, co se stalo minule.

2. Zpráva o novém řediteli: Děti ve Slunečnici si hrají na zahradě. Učitel zadává dětem jednotlivé činnosti, které pak následně dělají. Děti slyší rádio, z něhož se ozývá: „Dětský domov Slunečnice má nového ředitele. Z výsledku konkurzní komise vyplývá, že novým ředitelem dětského domova Slunečnice se stává pan Šeda. Pan Šeda byl zvolen hlavně pro své pedagogické schopnosti a dlouholetou praxi v oboru. Mimo jiné prokázal i výjimečně dobré organizační schopnosti a smysl pro disciplínu,“ prohlásil včera vedoucí konkurzní komise pan Novotný.“

Mrzelo mě, že mi nefungoval diktafon po té, co jsem si to takhle naplánovala. Nakonec jsem tedy pustila dětem opravdové rádio a po chvíli ho přerušila a začala číst: Zprávy z regionu: Dětský domov Slunečnice má...

3. Šeda přichází do Slunečnice, první kontakt s dětmi: Učitel v roli Šedy přichází v době, kdy děti sedí v jídelně a jedí štrúdl. Z ředitele by měla být cítit nervozita z nedodržování naplánovaného času na práci, smysl pro pořádek apod. Děti sedí u stolečků, jedí štrúdl, dojdají, přichází pan ředitel Šeda a představuje se: „Dobrý den, děti, jmenuji se Jindřich Šeda, můžete mi říkat Jindro, a budu váš nový ředitel. Dojídejte, vyčistěte si zuby a šup na pokoje. Já jdu mezitím pracovat, už je čas. Tak zatím...“

Nevím, jestli jsem tímto svým výstupem naznačila Šedu jako necitlivého člověka, ale každopádně děti ke konci začaly být drzé, proto jsem jim už nedala možnost ptát se.

4. Reakce na nového pana ředitele: Štronzo, po dotyku říct myšlenku, pocit.

Všechny reakce byly odmítavé: zlý, přísný, zničí nám zahradu, ať už se Pralinka vrátí...

5. Šedovy vlastnosti: Četba ze strany 26 - 28. Děti se dovídají Šedovy zásady. Po kruhu posílám ředitelovu čepici. Kdo si ji nasadí na hlavu, řekne za Šedu, jaký je.

Jen málo dětí mělo chuť říct nějakou vlastnost v roli Šedy. Jako by se jim protivil natolik, že s ním nechtěly mít nic společného.

6. První Šedova reakce na Cilčino jablko na hlavě: Rozpočítané živé obrazy po skupinách.

7. S čím není Šeda spokojený ve Slunečnici? Čtení ze strany 28 - 29. Děti se dozvídají o všech věcech, které vadí Šedovi. Všichni dohromady tvoří simultánní pantomimu k jednotlivým bodům.

8. Co jiného ještě Šedovi vadilo? Co si napsal Šeda do notýsku? Skupinová práce.

Toto cvičení už bylo zbytečné, děti ani nemohly napsat více věcí, než jsme si společně řekly. Objevily se nápady: koupit Cilce hezčí šátek, natřít Slunečnici nažluto, sundat mech ze střechy...

9. Šeda řeší první problém: Učitel v roli Šedy řeší problém rozbitého okna, ostatní jsou v roli dětí.

10. Rozhovor Cilky a Šedy: Čtení ze strany 29 - 30. Simultánní rozhovory Cilky a Šedy. Přehrát situace ve dvojicích, simultánně.

11. Cilčiny myšlenky po té, co odešla od ředitele: Děti sedí v kruhu a mluví za Cilku.

Děti v roli Cilky prozradily spoustu věcí z rozhovoru, jako např.: Co má znamenat ten vir? - To asi budu muset jít k doktorovi? - Proč to Pralince nevadilo?... Nepřidávaly si věty a pocity, které by ubližovaly Šedovi.

12. Cilka u doktora: Čtení ze strany 30 - 32. V prostoru jsou umístěny dvě židle. Na jedné sedí Cilka, na druhé pan doktor. Děti se vždy vymění a pokusí se navázat na předešlé.

U tohoto cvičení děti vydržely dlouho, každý chtěl být jak v roli Cilky, tak v roli doktora. Doktorům vesměs nepřípadalo divné, že Cilce roste jablko na hlavě...

13. Cilka navštěvuje nejrůznější doktory: Čtení úryvku ze strany 32 - 33. Jak vypadá teď Cilčin život? Zahrát ve skupinách zvukově.

14. Lékařská zpráva z laboratoře: Co obsahovala? Napsat ve skupinkách.

Většina lékařských zpráv byla pozitivní, jen jedna zpráva ne.

15. Závěrečná reflexe.

Hodnocení 7. středy: Z této lekce jsem neměla dobrý pocit. Jako největší problém vidím to, že jsem pravděpodobně nezvládla učitele v roli pana ředitele Šedy. Od toho se pak odvíjelo to, že ho děti nepřijaly. Na druhou stranu se mi ale podařilo ukázat Cilčin „nový“ život a běhání po doktorech.

8. středa

Cíl: Zjistit, jaká změna nastala ve Slunečnici pod vedením pana ředitele Šedy.

Pomůcky: Tuš, čtvrtky A2, Šedův klobouk, Cilčin šátek, papír, tužky...

1. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějakou vymyšlenou látku, kterou by mohlo Cilčino jablíčko obsahovat, a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

2. Šedova reakce na obsah zpráv z laboratoří: Učitel v roli Šedy si nahlas čte jednotlivé lékařské zprávy (od dětí, z konce minulé hodiny), nakonec přečte tu ze státního výzkumného ústavu... - úryvek z knihy (strana 33 - 34). Diví se nad mocí jablka a obává se jí...

V roli Šedy jsem se snažila dětem ukázat, že má nový ředitel dětí rád, že o ně má opravdu strach, neboť se obává drogy v jablíčku a chce Cilku ochránit.

3. Je v jablíčku droga? Kdo z dětí si myslí, že je v jablku droga, stoupne si ke dveřím. Kdo si myslí, že v něm není droga, stoupne si k oknu, a kdo neví, stoupne si ke sloupu.

Dva kluci si mysleli, že tam je droga, neboť je to zázračné jablko. Asi čtyři děti nevěděly. Zbytek dětí, tj. 16 dětí, bylo přesvědčených, že v jablíčku být droga nemůže, neboť Cilka je prostě šťastná, a tak ji rostou na hlavě jablíčka.

4. Reakce dětí po zákazu konzumování Cilčiných jablíček: Čtení úryvku ze strany 34 - 36. Děti sedí v kruhu, říkají myšlenky dětí ze Slunečnice.

Objevovaly se názory: Co si to umíní, proč nám jablíčka bere? - Já nemám rád štrúdl z jiných než Cilčiných jablíček. - Vždyť jim nic není!... Často se objevoval názor: Já si to jablíčko z koše vezmu a umyju si ho!

5. Šedovy povinnosti: Zamyslet se ve skupinách nad tím, co má Šeda během dne na starosti. Učitel jednotlivým skupinám zadá denní dobu (dopoledne, odpoledne, večer) a děti vymyslí, co Šeda pravděpodobně dělá. Skupinové improvizace beze slov.

Děti vymyslely následující situace:

- 8:00: Děti vstávají a on je vidí, jak chtějí jablíčka z koše, musí je dát někam pryč.
- 10:00: Sedí s dětmi v kroužku a vysvětluje jim, co je to droga.
- 12:00: Pracuje, telefonuje, zařizuje důležité věci.
- 14:00: Pracuje, nemá čas si povídat s dětmi.
- 16:00: Kontroluje Slunečnici, zda je vše v pořádku a zda někdo nebere jablíčka z koše.
- 18:00: Po večeri si jedna holčička chce vzít Cilčino jablíčko, Šeda se na ni zlobí.
- 20:00: Pracuje.

Opakovaly se situace, kdy Šeda pracuje a kdy se zabývá Cilčiny jablíčkem. To bylo pro děti velmi silné. Jinak dokázaly přesně vystihnout, jak pan ředitel tráví den.

6. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějakou činnost, kterou ještě dělá pan ředitel Šeda během dne, a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

7. Jak Šeda léčí Cilku? Čtení ze strany 36 - 38. Skupinové živé obrazy.

Šeda přistupoval k Cilce ve všech obrazech velmi citlivě.

8. Jak se proměnil režim dne ve Slunečnici? Čtení ze strany 38. Sepsat ve skupinách na papír nový režim dne. Po té ho společně porovnat s předchozím.

Tento úkol byl pro děti těžký. Nedivím se, nebyl nejvhodněji zvolený, neboť režim dne se výrazně nezměnil, změnily se jen detaily a jen zčásti náplň dne. Děti zařazovaly do dne více práce, méně her, více spaní, dřívější vstávání apod.

9. Nový režim dne: Rozehráť po skupinách pomocí rozpo-
hybovaných živých obrazů jednotlivé situace ze dne.

Tento úkol jsem nezařadila. Nevěděla jsem v danou chvíli, čím by byl pro nás přínosný.

10. Jak vypadá středa ve Slunečnici? Skupinové zvukové improvizace.

11. Jak teď vypadá dětský domov Slunečnice? Skupinová kresba voskovkami nebo pastelkami. Poté čtení úryvku z knihy ze strany 38 - 40. Obrázky srovnat s předchozí malbou Slunečnice.

Následující úkoly 12 a 13 jsme nestihly.

12. Co má teď Cilka ráda na Slunečnici? Myšlenky v kruhu.

13. Co dělá Cilka během dne? Simultánní individuální živé obrazy. Poté čtení z knihy ze strany 40.

14. Závěrečná reflexe.

Hodnocení 8. středy: Podařilo se mi dětem ukázat pana ředitele Šedu v lepším světle, to bylo pro mě po minulé lekci důležité. Dnes byl poprvé pojmenován problém jablíčka na hlavě, kdy to opakovaně za sebou řeklo několik dětí po té, co hájily, že v jablíčku není droga. Cilce roste na hlavě jablíčko, když je šťastná, pak může své štěstí a pohodu předávat ostatním. To je jedna z myšlenek celého příběhu a je dobře, že na ni děti přišly samy.

9. středa

Cíl: Změna Slunečnice = změna Cilky.

Pomůcky: Triangl, ilustrace z knihy.

1. Honička se záchranou: Jeden je baba, ostatní se ubrání před chycením tím, že řeknou nějakou činnost, kterou děti dělají na Den dětí, a sednou si přitom na zem. Do hry se mohou vrátit, pokud se jich někdo z kamarádů dotkne.

2. Co dělá Cilka během dne? Skupinové živé obrazy. Poté čtení úryvku ze strany 40.

Děti vymyslely následující činnosti: Kouká na Šedu. Pozoruje, jak děti berou jablíčka z koše. Kreslí si. Píše si. Je sama v koutě.

3. Děti se rozhodly navštívit Pralinku: Zahrát ve skupinách pantomimou jak asi probíhá setkání.

Šlo většinou jen o pozorování Pralinky, jak jí je, jak leží na posteli.

4. Pralinka se uzdravuje: Učitel čte úryvek ze strany 40 - 43 o tom, že se Pralinka uzdravuje.

Poté, co jsem tuto část přečetla, děti začaly spontánně skákat radostí a radovat se.

5. Představa návratu Pralinky: Učitel zadává dětem situace ke skupinovým rozpohybovaným živým obrazům: 1) Děti vidí

Pralinku. 2) Říkají ji o všech změnách. 3) Dávají ji jablko, zakousne se do něj (v tu chvíli by měl zazníť triangl).

5. Cilčin útek: Čtení ze strany 43 - 47. Cilka nebyla k nalezení, kde byla? Rozpohybované živé obrazy. Po dotyku má Cilka říct, proč utekla.

Děti vymyslely následující místa, kam Cilka šla:

- a) *Schovala se do sklepa Slunečnice.*
- b) *Šla do lesa.*
- c) *Chtěla být sama, usnula na seníku.*
- d) *Šla na nejbližší hřiště za dětmi.*

7. Kdo by utekl, kdyby byl v situaci Cilky? Kdo by utekl, ať jde k oknu, kdo by neutekl, ať jde ke dveřím, a kdo neví, tak ke sloupu. Debata nad útekem, možná rizika a nebezpečí způsobené problémy apod.

8. Děti chystají na uvítanou dárek Pralince: Přecházejí úryvek ze strany 47 - 48. Po té výroba dárků pro Pralinku.

9. Pralinka potkává Cilku: Čtení ze strany 48 - 51.

10. Vztah mezi dětmi a Pralinkou: Učitel zadává dětem situace k individuálním rozpohybovaným živým obrazům: Pralinka vidí po dlouhé době Slunečnici. Triangl. Děti vidí v dál Pralinku. Triangl. Děti vidí, že je s ní i Cilka. Triangl.

11. Děti dávají Pralince dárek: Klobouček je na židli, přicházejí k ní s dárkem a potichu ji říkají, co chtějí...

12. Setkání Pralinky a Šedy: Rozhovory, dvě židle. Poté čtení úryvku ze strany 51 - 54.

Děti dokázaly mluvit jak za Pralinku, tak i za Šedu. Hájily názory, debatovaly o problémech ve Slunečnici.

13. Rozdíly mezi Pralinkou a Šedou: Děti mají za úkol napsat plus a minus u Pralinky a Šedy. Předtím krátká práce s ilustrací na titulní straně knihy a na straně 35. Cilka před odchodem Pralinky a Cilka poté. V čem je to jiné? Ozvučení obrazu, zvuky, slova, po skupinách.

14. Jak to bude dál s jablkem na hlavě? Poroste? Děti leží v klidu na zemi, učitel čte závěr knihy - stranu 54 - 60.

15. K čemu byla důležitá Pralinčina nemoc? Na čem si myslíte, že závisí štěstí lidí? Rozhovory nad knihou, pocity z knihy...

Nešlo o pojmenování tématu, ale spíše o rozhovory nad pocity z knihy, hledání odpovědí na otázky dětí apod.

Na závěr jsem dětem řekla, že jde o knihu Středa nám chutná autorky Ivy Procházkové. Děti do té chvíle vlastně nevěděly, o jakou konkrétní knihu jde. Jen jsem jim vždy na konci každé středy nebo na začátku nového týdne řekla, že nám středa bude chutnat...

16. Poslední středu a tím i celý projekt jsem zakončila pouze zvukem triangu.

Hodnocení 9. středy: Po poslední lekci to vypadalo, že děti příběhu i samotnému obsahu a tématu knihy porozuměly.

ZÁVĚR

Nejdříve jsem měla v úmyslu projekt koncipovat jako celoroční. Měla jsem v plánu navštívit různé dětské domovy a celý projekt zaměřit na život dětí v dětských domovech. Později jsem od tohoto nápadu upustila a nakonec jsem projekt rozdělila „pouze“ do devíti střed.

Knihy *Středa nám chutná* je o konkrétních vztazích v konkrétním dětském domově, které jsou podloženy osamocenosť dětí. Prostředí dětského domova je důležité, ale věnovat se vztahům v něm a jeho fungování jsem pokládala pro děti v první třídě za zajímavější a přínosnější než se zabývat otázkou obecného fungování dětských domovů.

Středa má v knize významnou úlohu a ověřila jsem si, že pro samotný projekt bylo vhodné středy zachovat.

Knihy má spoustu témat, já jsem se snažila dětem předat podle svého názoru ta nejdůležitější. Děti měly možnost uvědomit si, že lidé kolem nás ovlivňují náš pocit štěstí. Nezáleží na novém nábytku či přísné hygieně, ale na pohodě a vstřícnosti, která by měla mezi lidmi panovat. To, zdá se, se podařilo. Další témata si děti objevily samy.

Vždy se dá práce naplánovat různými způsoby, neboť je spousta možností a cest, jakými by se s touto inspirativní knihou dalo pracovat. Příště bych se pokusila možná o to, aby jednotlivé středy byly „akčnější“. A rozhodně bych více promyslela postavu pana ředitele Šedy, abych si byla v této roli jistější.

Nicméně mám za to, že i při „premiéře“ tohoto projektu se podařilo dětem předat hlavní myšlenku příběhu. Děti pronikly do vztahů v dětském domově Slunečnice a porozuměly jim. A měly možnost se na problémy podívat z různých úhlů pohledů.

Jako ilustrační doprovod použity obrázky Denisy Wagnerové z knihy Středa nám chutná

Drama v Seggau

Martin Sedláček

18. března 2007 to budou 2 roky, co se v Rakousku na zámku Seggau konal 15. mezinárodní kongres dramatu ve výchově s tématem *Co je to příběh? - Drama a storytelling (What is the Story? - Drama and Storytelling)*. A protože nastává čas dlouhých zimních večerů, čas jako stvořený pro příběhy, je vhodné na tuto událost zavzpomínat.

Kongresy dramatu ve výchově, tedy "drama in education" (dále jen DIE) pořádané v Rakousku mají specifickou podobu a často se konají na hradech a zámcích. Mimo večerní panelové diskuse se kongres realizuje především formou praktických dílen, při nichž mají účastníci možnost si na vlastní kůži vyzkoušet rukopis práce několika svých zahraničních kolegů. Workshopy souvisejí více či méně s celkovým tématem a podle mého názoru jsou jednou z nejpřínosnějších částí celého kongresu. Pravda však je, že na kongresu v roce 2005 se jen někteří lektoři věnovali avizovanému hlavnímu tématu, tedy storytellingu.

Lektory dílen byli Rus Vladimír Bajčer, Kanadčan David Booth, Angličan Joe Winston a Němka Kristin Wardetzkyová.

Dílna Vladimíra Bajčera

Vladimír Bajčer vystudoval Ruskou akademii divadelního umění v Moskvě a vyučuje režii na Divadelním institutu Borise Ščukina. Vedl lekce pro herce na Mezinárodním slovanském institutu, režíroval představení v Moskvě a Chabarovsku, ale i v Lotyšsku a Estonsku, vedl divadelní studia v Německu, Anglii, Litvě a Lotyšsku a je ředitelem Asociace Michaila Čechova.

Jeho dílna se storytellingu prakticky netýkala. Byla zaměřena na herecký projev a jeho budování.

Nejprve definoval Vladimír Bajčer herecké nástroje: tělo, hlas, energii, kostým, smysly, partnera, prostor, gesto, vědomí a pozornost.

Poté jsme se věnovali cvičení na koncentraci. Pro ilustraci uvádím některá z nich:

- Protahování.
- Zabírání co největšího prostoru.
- Nacházení pozice, v níž jsme ještě nikdy nebyli.
- Skupinové zrcadlo: Skupina opakuje

po vedoucím jeho pohyby (krok, krok stranou, tlesknutí, vše v relativně svižném tempu).

- Hra na reflex: Na ploše jsou umístěné tři židle, dvě stojí proti sobě, na nich sedí hráči, na třetí židli, která stojí mezi nimi, leží tužka. Jakmile učitel tleskne, hráči se musí pokusit co nejrychleji sebrat tužku. Pokud učitel vykřikne: "Hub", tužky se nesmí nikdo dotknout. Vítězí ten, kdo první sebere tužku. Pokud se někdo dotkne tužky při slově "Hub", vypadává.
- Rozestupy: Skupina se rozprostře po místnosti tak, aby rozestupy mezi hráči byly rovnoměrné. Postupně skupina začne chodit a pohyb zrychlovat, každý je zodpovědný za udržení rozestupu.
- Čtverec: Skupina se rozestaví do čtverce čelem dovnitř, každý si zapamatuje přesně, kde stojí. Na povel si protější strany vymění místa. Během výměny se nesmí žádný hráč nikoho dotknout. Po té se cvičení opakuje se zavřenými očima.

Následovalo cvičení na souhru s partnerem: Dva hráči stojí zády k sobě. Smyslem cvičení je, aby se oba hráči otočili ve stejnou chvíli. Vzdálenost mezi nimi se postupně zvětšuje.

Dále pracoval Vladimír s vnitřním gestem - definoval vnitřní gesto jako výraz, který vede někoho k tomu, aby něco udělal, přičemž se odvolával na Michaila Čechova, podle něhož existují tři druhy vnitřního gesta:

- každodenní (otevření dveří atp.),
- popisná gesta, která používáme jako doplněk k řeči,
- psychologická, která používáme, abychom něčeho dosáhli.

Následovalo cvičení na testování proxemických zón, které se zaměřovalo na identifikaci vnitřních prožitků:

- Cvičení na fyzikou akci: A chce odejít z místnosti, B ho musí bez mluvení, fyzicky zastavit, musí mu zabránit v opuštění místnosti.
- Varianta: B může mluvit, ale nesmí se hýbat (zadaní je stejné jako v předchozím cvičení).
- Další varianta: B se nesmí hýbat a nemůže ani mluvit. Je třeba využít zkušenost z předchozího cvičení.

Další cvičení bylo zaměřeno na budování mizanscény na základě fyzického konfliktu: A a B zaujmou opačná gesta, např. jeden chce vstát, druhý ho tlačí k zemi. Když tento "souboj" skončí, pokračují hráči v aktivitě, dokud nenaleznou nějakou stabilizovanou polohu (např. už není nožný další pohyb). Pak nastane "štronzo" které naznačuje pohyb a záměr obou herců. Po té se situace zruší a herci dostanou text, např.:

A: *Musím jít.*

B: *Prosím zůstaň!*

A: *Ne!*

V další fázi se zahraje tento dialog s použitím vnitřního gesta, které vzniklo při fyzické akci. Jinou variantou je, že se přehraje dialog, aniž se vnitřní gesto fyzicky projeví, ale je přítomno v řeči a výrazu. Hráči záměrně nic nezveličují a nepřehánějí, hrají pouze to, co vychází z nich.

Dílna Davida Bootha

David Booth je profesorem na Institutu for Studies in Education na Torontské univerzitě v Ontariu, kde vyučuje jazyk a literaturu. Více než třicet let pracuje s příběhem ve třídě. Je vypravěčem, odborným konzultantem, učitelem a autorem. Získal několik cen, na mezinárodní scéně je uznávanou autoritou v oblasti dramatické výchovy, dramatických umění a literatury. Je autorem mnoha příruček.

Dílna, kterou D. Booth nabídl, byla pro mne nová, objevná, a navíc humorná a ve všech směrech inspirativní, byť to byl workshop, který byl zaměřen více na příběhy než na vlastní storytelling. Jádrem Boothovy dílny bylo "role playing" - hraní rolí na úrovni alterace.

Přístup D. Bootha k příběhu je blízký tomu, jak se s příběhy pracuje v dramatu ve výchově. Jsou tu však přesto jisté odlišnosti. Na jedné straně jsme měli možnost vyzkoušet si tradiční "strukturované drama", pracující s fikcí, ale s využitím kreslení živých obrazů a textu. Mimoto však David Booth prezentoval svůj způsob práce se skupinou či třídou, který vycházel z velmi dobrého nadefinování konkrétního místa. Např. v příběhu, který se odehrával v hornickém městečku v USA v roce 1890, jsme byli důkladně seznámeni

s místem, se životem lidí, postupně jsme vstupovali do rolí, které jsme si sami s ohledem na situaci vybrali. David Booth postupně dobře zvolenými otázkami a rozmístěním postav v prostoru důsledněji definoval a zpřesňoval situaci, jednotlivé postavy spolu nechával setkávat, a tak zprvu nejasná situace získávala přesnější kontury. Rodily se první náznaky možných dramatických konfliktů: Hlavní konflikt v příběhu byl způsoben silným tlakem ze strany majitelů dolů.

Tento jemný způsob studia situace je podle mého názoru vhodný jak pro zpravování příběhu na divadle, tak jako podpora pro jiné předměty - především dějepis či literaturu.

Tuto metodu na rozdíl od školního dramatu je daleko obtížnější si osvojit. I méně zkušený pedagog může převzít z literatury funkční a koherentní "strukturované drama", a pokud respektuje obecné zásady a skupinu, je velká pravděpodobnost, že se mu podaří je realizovat podle svých představ. Výše uvedená metoda D. Booth je však založená především na improvizaci. Klade tak větší nároky na zkušenosti a dovednosti pedagoga. I když je situace definovaná stejně, různé skupiny generují odlišné role, odlišné konflikty atp.

Dílka D. Booth pro mne byla nejpřínosnější ze všech workshopů nabízených na kongresu v Seggau.

Dílka Joea Winstona

Joe Winston je pedagogem na Institutu of Education na Universitě ve Warwicku, kde vede magisterské kurzy dramatu ve výchově (DIE) a divadla ve výchově (TIE). Vede workshopy pro učitele ve Velké Británii, ale i jinde v Evropě, na Novém Zélandě a v Austrálii. Zajímá se o spojení dramatu a tradičních příběhů a úlohu dramatu v osobním, sociálním a morálním rozvoji. Je autorem řady publikací v oblasti dramatu a narativní a morální výchovy.

Workshop, který Joe Winston nabídl, byl věnován "klasickému" školnímu (strukturovanému) dramatu tak, jak ho všichni známe.

V dramatu pracuje s příběhem, který rozvíjí pomocí klasických technik (dopis, učitel v roli...). První drama se jmenovalo *Mr. Fox* a vycházelo z jedné z pohádek z klasické sbírky Josepha Jacobse *English Fairy Tales*.

Příběh pojednával o chystající se svatbě pana Foxe a paní Mary. Přátelé paní Mary (do jejichž rolí vstoupí hráči) však zjistí, že pan Fox je vlastně podvodník. Postupně ve skupinkách zjišťují další informace a snaží se paní Mary varovat. Lady Mary však sama zjistila o svém nastávajícím hrozivě

skutečnosti (učitel přečte úryvek pohádky). Ale ještě než se zcela vyjeví, co vlastně paní Mary zjistila, nechá učitel děti ve skupinkách povědět, co asi paní Mary viděla. Nakonec se děti dozvědí, že paní Mary uprchla, ale získala usvědčující důkaz. Druhý den, v den svatby se rozhodla tento důkaz použít tak, aby se pan Fox usvědčil sám. Děti mají ve skupinách vymyslet a poté přehrát scénu, která končí „štronzem“ v momentě prozrazení pana Foxe.

Na závěr byla zařazena diskuse na téma, komu byl tento příběh určen. Je známé, že se původně předával ústním vyprávěním. Myslíte si že ho vyprávěly spíše ženy, nebo muži? Komu je určen především? Atd.

Joe je velmi sympatický učitel. Struktura, kterou prezentoval, byla připravena především pro malé děti, a tak když jsme ji hráli my, občas se potýkal z obtížemi, jak zvládnout skupinu tak, aby se na jedné straně nenudila, a na druhé straně přebujelou kreativitou nebořila příběh. Nutno říci, že se mu to nakonec podařilo.

Dílka Kristin Wardetzkyové

Kristin Wardetzkyová je profesorkou dramatické výchovy, resp. - jak říkají Němci - divadelní pedagogiky (Theaterpädagogik) na Universität der Künste v Berlíně. Zajímá se především o teorii a praxi storytellingu.

Její workshop byl nejvíce věnován storytellingu ze všech, které byly na programu kongresu v Seggau. Přestože má paní Wardetzkyová ve svém CV, že vystudovala angličtinu, tento jazyk aktivně neovládá, a tak byla workshopu přítomná tlumočnice. Z mého pohledu tím vznikl poměrně nepřijemný odstup mezi ní a skupinou. Dalším důvodem jistého odstupu bylo to, že vyžadovala stoprocentní kázeň, což u skupiny dospělých lidí působilo někdy až komicky. Některá cvičení, která během dílny používala, však byla přínosná a inspirativní

Mimo klasické rozehrávací honičky na kočku a na myš to byly např.:

- Zaznamenávání příběhu v grafické podobě: Hráči se rozdělí na tři skupiny, z každé skupiny je vybrán jeden, který vypráví příběh. Každá skupina má jiný příběh. (Může to být méně známá pohádka nebo klasická pohádka, kterou autor-vypravěč pozmění.) Ostatní členové skupiny se snaží dělat k příběhu simultánní ilustrace a zaznamenat ho pomocí symbolů a obrázků tak, aby byl pochopitelný. Pak si skupiny ilustrace vymění a každý člen podle svých ilustrací vypráví skupině příběh. Skupina se má pokusit na závěr společnými silami rekonstruovat originální příběh, který zazněl v sousední skupině.

- Vyprávění podle obrázku: Kristin rozdělila účastníky na 4 skupiny, každá skupina dostala sadu obrázků (ilustrací) a měla je za úkol seřadit - nejdříve každý sám a pak společně. V dalším kroku se měla skupina shodnout na nějakém příběhu, který stojí za ilustracemi a pak postupně příběh vyprávět ostatním skupinám.

- Tlumočnické: Hráči se rozdělí do dvojic, jeden z nich mluví smyšleným jazykem, druhý dělá pro skupinu tlumočnicka. Varianta a: Děti se předem domluví, o čem bude vystoupení, např. tisková konference s keňským atletem. Varianta b: Na počátku se nedomlouvá vůbec nic, tlumočnick i cizinec na sebe citlivě reagují. Na konci zařadila Kristin rozbor, zda-li si hráči rozuměli a jaké prostředky k tomu přispěly.

Závěr

Kongres je vždy především příležitostí poznat lidi, kteří se zabývají dramatem ve výchově v různých zemích a v různých institucích, a udělat si obrázek o tom, jak pracují jiní. Je příležitostí k diskusím a k budování profesionálních i přátelských vztahů. Atmosféra je někdy téměř rodinná, neboť se zde setkávají staří známí z různých konců světa, mezi něž se organicky mísí nováčci. Večery jsou věnovány diskusím, někdy řízeným, jindy spontánním. Takový byl také 15. světový kongres v roce 2005. Ostatně kdo by se chtěl na vlastní oči přesvědčit, má šanci přihlásit se na ten příští, který už je v dohledu.

16. světový kongres Drama in Education se koná od 30. 3. do 4. 4. 2007 na rakouském zámku Schlaining pod názvem *Kouzelná kulička (The Magic Bullet)* s podtitulem, který napovídá i pro nás neobvykle aktuální téma: *Dramatická výchova jako nedílná součást umělecké výchovy a její šance v rychle se měnícím světě (The challenge to drama as an integral part of the arts education in a rapidly changing world)*. Kongres bude mít na programu opět přednášky a praktické dílny vedené odborníky na dramatickou výchovu a divadlo ve výchově a vyučování z různých zemí. Tentokrát to mají být Patrice Baldwinová z Velké Británie, Larry Swartz z Kanady, nám dobře známí učitelé dramatické výchovy Allan Owens z Velké Británie a Frank Katoola z Ugandy a také Petra Rychecká z Česka. Přihlášky je nutné poslat nejpozději do 15. února 2007 na adresu ÖBV (Österreichischer Bundesverband für ausserberufliches Theater), Karfreitstrasse 1, A-9020 Klagenfurt, nebo na e-mailovou adresu: .

Z osobní zkušenosti mohu účast na této významné mezinárodní akci jen doporučit.

Nahlížení 2006

17. celostátní dílna středoškolské dramatiky
a mladého divadla Bechyně 19. - 22. října 2006



NAVOSTRO o. p. b., VOŠP
a SPgŠ Litomyšl (ved. Aneta Kopecká)
František Hrubín-Aneta Kopecká:
Čarovná růže

PAN CHICITOS, ZUŠ Žerotín, Olomouc
(ved. Magda Johnová)
Karel Čapek: **R.U.R.**

UNISEX UNIČOV, ZUŠ Uničov
(ved. Magda Johnová)
Pavel Traub-Magda Johnová a kol.:
Víc a víc

HOBIT při Gymnáziu Jihlava
(ved. Zdeněk Krásenský)
Martin Crimp: **Pokusy o její život**

ZUŠ Jindřichův Hradec
(ved. Zuzana Jirsová)
Daniil Charms-Zuzana Jirsová
a soubor: **Příběhy**

Divadelní studio ČASUMÁLO
(ved. Hana Vondráková)
Arakdij Timofejevič Averčenko-Hana
Vondráková: **A ven!**

DS Gymnázia L. Jaroše, Holešov
(ved. Vladimíra Dvořáková)
William Shakespeare-Vladimíra
Dvořáková: **Kartónová komedie noci
svatojánské**

ZUŠ Jindřichův Hradec
(ved. Zuzana Jirsová)
Jan Werich-Zuzana Jirsová a soubor:
Tři sestry a jeden prsten

Lektoři diskusí:
Hana Franková a Tomáš Žižka

Fotografovala Lenka Novotná

Můj vhled skrze Nahlížení 2006

Tomáš Žižka

NAHLÍDNOUT NEB POUKÁZATI, OBJEVITI
NEB BYT ODHALEN - výzva pro odvážné,
kteří se chtějí a nechávají konfrontovat
ve čtyřdenním procesu nahlížení na vlastní
způsob práce v různých způsobech a prin-
cipech divadelní tvorby.

Do Bechyně se sjíždí něco přes stovku
generačně spřízněných mladých lidí ve vě-
ku třinácti až dvaceti let, aby se opojili mož-
ností nahlídnout do tvůrčích kuchyní diva-
delních souborů a kolektivů z celé České
republiky. Ptáme se proč? Co je důvodem?

Jde snad o nekázanou zvědavost teatrál-
ních odborníků i laiků nebo neobratnou
soutěživost, jak je známá z Jiráskova Hro-
nova a jemu podobných podniků?

Ne, zde - a je to cítit ve vzduchu lázeň-
ského města, kde se pečuje nejen o tělo,



Divadelní studio ČASUMÁLO - A ven!



NAVOSTRO o. p. b., VOŠP a SPgŠ Litomyšl - Čarovná růže



DS Gymnázia L. Jaroše, Holešov - Kartónová komedie noci svatojánské



HOBIT při Gymnáziu Jihlava - Pokusy o její život



ZUŠ Jindřichův Hradec - Příběhy



PAN CHICITOS, ZUŠ Žerotín, Olomouc - R.U.R.

krevní destičky a armádní šarže - půjde také o možnost ukojit hlad v duši zvědavého člověka, mladých lidí, kteří na své cestě zaskobrtli úmyslně nebo neúmyslně o divadlo jako takové. Jedinec i kolektiv nám podobných divadelníků si zde může pomoci zorientovat se či inspirativně stimulovat pro dramatickou tvorbu. Malé i velké osobnosti s ambicí zaujmout nejen vrstevníky, ale širší veřejnost si tak budou moci vyměnit názor na svět nejen divadelní. To jsou předpoklady pro následující dny...

Kulturní dům se plní ruksaky, spacáky, ruchem i stíny večer posledním vlakem dorazivších „mladochů“ a jejich vedoucích. Ve velkém sále se kumulují známi i neznámí - někteří svou divadelní vášeň pěstují už několik let, a tak se znají z přehlídek a dílen.

Po představení zdárně rozpracované inscenace **Čarovná růže** (Kráska a zvíře) souboru **NAVOSTRO o. p. b. ze SPgŠ a VOŠ Litomyšl** (vedoucí Aneta Kopecká) se v tématu jedince a jeho zkoumání pokračovalo. Jsme ve velkém očekávání, jak Nahlížení začne, protože jak je zvykem, organizátoři si vždy něco nového připraví, a tak se soustředěné skupinky navzájem okuovaly.

Všem jsou rozdány kartičky s progra-

mem Nahlížení a zvláštními citáty. Lze pozorovat lehké po očku nahlížení mezi mládeží a někdo si už povšimne, že co kartička, to jiný text. Konzistentní skupiny - tak, jak spolu kolektivně přijely, - jsou promíchány navzájem. Když pak vzniká osm ostrovů, rozsvěcují se stolní lampy, ke kterým se skupinky v prostoru rozprostírají. Navzájem si ve světle lampiček čtou úryvky klasiků. Někde je soustředění přerušováno obrannou větou „to je blbost“, ale i pietním soustředěním „pstttz“, neb v různých atmosférách v příbězích dominuje vždy jiná dramatická atmosféra. Pak tma. Snad i obrazy v představách se rozsvěcují pro ty, kteří jsou účastní tohoto zasvěcujícího aktu. Tak začalo Nahlížení.

Druhý den se začal hned ráno úžasně aktuální hrou **R. U. R.** Karla Čapka ve velmi povedeném zpracování souboru **PAN CHICITOS ze ZUŠ Olomouc** (ved. Magda Johnová). Odpoledne proběhla další dvě představení, **Víc a víc** souboru **UNISEX ze ZUŠ Uničov** (ved. Magda Johnová) a **Pokusy o její život** souboru **HOBIT z Gymnázia Jihlava** (ved. Zdeněk Krásenský).

Třetí den přinesl ještě další nová témata, například Charmsovu studii komunity

v představení **Příběhy** v podání tří členů souboru **ZUŠ Jindřichův Hradec** (ved. Zuzana Jirsová), divokou dadahru a spontaneitu v úpravě Shakespearova dramatu uvedenou pod názvem **Kartónová komedie noci svatojánské** souboru **Gymnázia L. Jaroše z Holešova** (ved. Vladimíra Dvořáková), okázalost v společenských konvencích v inscenaci **A ven! Divadelního studia ČASUMÁLO z Klubu Klamovka v Praze 5** (ved. Hana Vondráková) či Werichovu vyčištěnou epickou divadelnost v představení **Tři sestry a jeden prsten** souboru **ZUŠ Jindřichův Hradec** (ved. Zuzana Jirsová).

Nebudu podrobně popisovat ani hodnotit tyto konkrétní počiny, ale zaujala mne následná diskuse o inscenacích, kdy se velmi zajímavě rozebírala nejen všechna díla, ale odkrývaly se i principy tvorby a způsoby realizace nejčerstvějších divadelních činů. Tak se například odhalila nutkání mladých autorů po něčem extravagantním a řezavě přímém v coolness projektu svéhlavých Jihlaváků nebo zájem mladé generace ventlovat se skrze klasiku, jakou je dílo R.U.R., a nastolit si obrovské téma současnosti o genetickém inženýrství a chybách v robotizaci života. Právě ta okolnost, že se mladí lidé ve své prvotní tvorbě navzájem konfrontují a informují, neostýchají se přiznat svá neznáma ve snaze přinést polemické otázky dneška, ale i zkušenosti, mě okouzila, stejně jako obecný princip Nahlížení. V době, v níž jsme zaujati sami sebou, se kolegalita a věcná či rozumná kritika prostě nenosí a je v mnoha případech chápána jako útok či zášť. V kultuře komunikace, s jakou divadelní mládež na Nahlížení přistupovala k diskusím, se opravdu zrcadlilo něco nového a velmi potřebného či podstatného nejen do budoucnosti. Zauvažoval jsem o podobných okolnostech na profesních a vyšlechtěných festivalech a rádoby tvůrčích přehlídkách, kde se nám o takto tvůrčím prostředí může jenom zdát.

Dopoledne posledního dne bylo věnováno výsledkům společné týmové práce ve skupinách tak, jak byly vytvořené první den. Šlo o vytipování lokace, která měla být vzata a brána v potaz jako inspirace ke krátkému skeči neb tvaru.

Přes všechny možné okolnosti, krátkost času nebo napětí v konfliktu té či oné skupiny se projevila chytrost a odolnost mladých nechat se unést principy site specific. Někteří vědomě a jiní v podvědomí našli jasná a velmi přesná místa k činu s jasnou výpovědní hodnotou.

To mě přimělo opojit se sociálním aktem -náctiletých v živém a autentickém stavu současného Nahlížení na dramatickou okolnost. Děkuji, že jsem mohl vhlédnout.



UNISEX UNIČOV,
ZUŠ Uničov - Víc a víc



ZUŠ Jindřichův Hradec
- Tři sestry a jeden prsten

Zaostřeno na Sítko

Eva Brhelová

Festival ateliéru dramatické výchovy v Brně

Nestane se vám zrovna často, že na dámské toaletě vysoké školy ve zkouškovém období narazíte na jedenáctiletou Amazonku, jak si stojíc bosa na špičkách před zrcadlem upravuje své obličejové tetování, zbraň pro jistotu za pasem. Zapadnete raději na toaletu a s pocitem mírné nejistoty se hbitě zajistíte zástrčkou zevnitř. Když pak o rok později přicházíte do téhož ústavu a s nadhledem akademika hodláte přejít vstupní halu školy, váš záměr razantně překazí houf arménských kluků a holek, kteří se částečně perou a částečně smějí a částečně si nadávají, to vše s nadšením, a kteří od nejmenšího po největší jakoby jeden druhému z oka vypadli. Akademik zbystří, opatrně houf obejde a soustředí se na přivolávání výtahu. Akademik-divadelník zaostří, a pokud zrovna nespěchá na zkoušku, schůzi či seminář a všimne-li si plakátu s titulem „Sítko“, pak může být svědkem toho, jak dětské divadelní soubory hrají na půdě divadelní fakulty svá autorská představení. V jednom případě třeba o tom, jak členové kmene Tita žádají po smrti svého šamana kmen Amazonek o živou vodu a vše skončí velkou svatbou (soubor Hrozinky a představení *Živá voda* v roce 2003), a jindy zase o tom, jak se italská spisovatelka pomstí obyvatelům domu, ve kterém s nimi bydlí, za jejich hluchost tím, že je jako hrdiny svého románu ukrutně a zažíva utrápí (soubor Ronter s představením *Čopsus!*, což znamená arménsky Ticho!, z roku 2005). Ocítáme se na festivalu ateliéru dramatické výchovy, jehož zatím poslední, čtvrtý ročník, proběhl letos od 6. do 8. června.

„Jak vznikla myšlenka takovou akci uspořádat?“ ptám se koordinátorky Sítka Radky Mackové.

„Když jsem byla ve čtvrtém ročníku studia (to bylo v roce 2000), brněnské centrum volného času Labyrint pořádalo den otevřených dveří a jako škola jsme byli požádáni, abychom tam taky něco předvedli. Můj spolužák Ondřej Vodička se rozhodl, že to organizačně zaobalí do takového malého festivalku naší školy, který dostal v rámci dne otevřených dveří své místo, čas a prostor. Hrála se tam divadelní představení. O rok později jsem pak zažila prezentaci absolventských projektů studentů ateliéru dramatické výchovy; ty se odehrávaly ve škole v posluchárně, studenti psali anotace svých projektů a vytvářeli takový materiál, který by pak sloužil jako vizitka - pro hledání zaměstnání. Napadlo mě, že všechny tyhle věci, výstupy ze studia z jednoho akademického roku by se mohly spojit v jednom intenzivnějším setkání, kde bychom se pokusili mít všechny výstupy alespoň z našeho oboru, společně se na ty věci dívat a mluvit o nich.“

Jak to celé vypadá?

V průběhu dvou až tří dnů se mohou návštěvníci Sítka setkat s výstupy a prezentacemi z vybraných předmětů akademického roku všech studujících ročníků. Prezentace se samozřejmě týká těch předmětů, které k nějakým výstupům směřují. Celé Sítko je koncipováno tak, aby návštěvník festivalu (ředitel gymnázia, maminka studenta nebo třeba učitel ZUŠ) měl možnost získat víceméně ucelené informace o praktickém obsahu studia a o dovednostech konkrétních studentů a absolventů. Během jednoho dne tak může zhlédnout třeba autorské divadelní představení hrané středoškolačkami s ná-

zvem *Transcendentní oscilace* a pak se při prezentaci absolventského projektu *Improvizace se středoškolskými studenty* od Lucie Štěpánkové (spoluautorky a režisérky přestavení) dozvědět o tom, jak probíhala příprava středoškoláků bez předchozí zkušenosti na veřejnou improvizaci. A poté může o těchto věcech s aktéry představení i s autorkou mluvit.

A o věcech se mluví. O divadelních představeních hraných dětmi i studenty ateliéru dramatické výchovy, o absolventských i ročníkových projektech (a o jejich prezentacích formou přednášky s ukázkami práce), o čtení autorských textů, o „předváděčkách“ hlasové, pohybové či herecké výchovy, o výtvarných prezentacích, o prezentacích praxe. A také o věcech se studiem souvisejících - o možnostech a omezeních divadelně-výchovné práce s dětmi, s dospívajícími, s amatérskými herci. O tom, co by vlastně měl absolvent ateliéru umět, a také o tom, jak k tomu studium směřuje - tedy o koncepcích, vztazích a zařazení jednotlivých předmětů studia, o chodu a směřování ateliéru. Ne každý vysokoškolský učitel je ochoten sednout si se svým studentem, naslouchat a chtít porozumět tomu, jak studium vnímá, co je pro něj problematické a co přínosné, co mu chybí a proč. A ne každý student na vysoké škole považuje za užitečné a smysluplné věnovat takové rozpravě s učitelem svůj čas - a někdy i odvahu.

Diskuse na Sítku se odehrávají v útulném prostředí kavárny či čajovny, zbudované dočasně v jedné z učeben. Podává se občerstvení (většinou tematicky spojené s mottem ročníku). Diskuse probíhá větši-



“Ksichtová” reflexe na Sítku: Diváci si vybírají a zhlédnutému představení přidělují “ksichty” s takovým emočním výrazem, jaký v nich dané představení vyvolalo

nou dvakrát denně (po dopoledním a po odpoledním bloku prezentací), účastní se jí všichni studenti a pedagogové ateliéru a také hosté (pedagogové dramatické výchovy, děti a mládež, příbuzní a přátelé akterů festivalu a vůbec „širší veřejnost“). Diskuse jsou podle mne nejceněnější částí festivalu, protože se zde setkávají tvůrci a diváci, pedagogové a studenti a realizuje se tu otevřená reflexe, zpětná vazba (divákova tvůrce, tvůrce divákovi, student pedagogovi, pedagog studentovi, kolega kolegovi atd.). Diskuse řídí a zapisuje moderátor (student/ka vyššího ročníku; zápisy z diskusí jsou pak vyvěšeny). Tady se naplňuje jedna z hlavních idejí festivalu - konfrontace (nikoli ve smyslu sporu a srážky, ale ve smyslu *postavení dvou osob tváří v tvář k srovnání jejich výpovědí*).

Festival chce poskytnout studentům i pedagogům dramatické výchovy prostor pro seznámení se s prací kolegů, prostor pro společnou diskusi a konfrontaci názorů a postojů, a také podnítit zájem o práci v ateliéru a komunikaci mezi ateliéry v rámci celé divadelní fakulty.

Komu nevyhovuje forma diskuse nebo je příliš stydlivý, ten může poskytnout zpětnou vazbu akterům Sítka jinou, alternativní formou. Každý rok je divákům k dispozici obří „Zed' nářků“ s možností malovat, anonymně vzkazovat, uctívat i lkát. Úspěch slavili třeba „smajlíci“ v roce 2005, kdy mohli diváci k titulu každého představení po jeho zhlédnutí nalepit obrázek (přichystanou fotku obličeje) s tím či oním emočním záchvěvem, jaký v nich dané představení vzbudilo. Jinou formou reflexe byly

zase lahve s tajnými vzkazy pro jednotlivé soubory.

Samotný festival tedy naplňuje několik cílů. V prvé řadě sjednotit, shrnout veškeré výstupy z výuky v akademickém roce do intenzivního setkání studentů a pedagogů všech ročníků oboru, což znamená nejen reflektovat a ocenit práci studentů za celý akademický rok, ale také podpořit u studentů schopnost účelně prezentovat a dokumentovat svou činnost i tvorbu. Dalšími cíli jsou snaha rozšiřovat kontakty s absolventy oboru, nabídnout absolventům i pedagogům dramatické výchovy možnost informovat se o současném vývoji oboru a také dozvědět se naopak od absolventů a dlouholetých praktiků něco o reálných možnostech a podmínkách praxe dramatické výchovy. Prostřednictvím toho, že na Sítko jsou osobně zváni ředitelé, učitelé mateřských, základních, středních škol i ZUŠ, chce festival poskytnout budoucím absolventům příležitost navázat kontakty pro budoucí pracovní uplatnění. Festival usiluje také o oslovení a rozšíření spolupráce s pedagogy a studenty jiných oborů.

A jak se to vaří

Vedle výše uvedených má Sítko ještě další, výukový cíl - příprava a organizace celého festivalu je pro studenty zpravidla prvního ročníku součástí výuky, zápočtovým studijním předmětem. Realizace festivalu má umožnit studentům pořadajícího ročníku dotvořit již danou strukturu festivalu vlastními nápady a zprostředkovat jim

zkušenost s organizací menšího festivalu včetně zajištění jeho dílčích složek. Tým organizátorů se setkává jedenkrát týdně po dobu letního semestru a rozděluje si tyto funkce: *propagace a management* (příhlášky, pozvánky, webové stránky, sponzoři, propagace), *dramaturgie* (programová rada), *design* (tvorba loga, propagačních materiálů, úprava interiérů atd.), *gastronomie a odpočinek* (zajištění odpočinkového koutu a občerstvení, sponzorských darů, obsluha), *realizace Sítka* (zahájení, uvádění, propagační performance, zakončení) a *technika* (zajištění prostor, příprava jeviště, světla, zvuku pro jednotlivá vystoupení). V závěrečné dokumentaci festivalu, která je zápočtovou prací z předmětu „Sítko“, studenti reflektují přípravu i realizaci festivalu z pozice funkce, kterou na festivalu zastávali. Popisují problémy, se kterými se potýkali, vytvářejí doporučení pro další tým pořadatelů.

Podle letošních organizátorů je náročná nejen skupinová práce, komunikace a shoda, ale hlavně ujasnění si ústřední myšlenky, motta akce, a její zobrazení prostřednictvím vizuální stránky festivalu, loga, plakátu, atmosféry i prostřednictvím doprovodných happeningů. Např. podtitul letošního Sítka zněl: „Nechte se vcucnout“, logo tvořilo odpadní sítko pod umyvadlem a potrubím, do kterého vstupují černobílé postavičky a vystupují z něj postavy barevné. S tímto motivem souvisel i happening, při kterém jeden z moderátorů (postava Rouro) prochází potrubím z těl (ostatních organizátorů) a demonstruje fakt, že po projití potrubí se stává barevnou.



Divadlo ve výchově
Terezy Soukalové
a Vandy Drozdové -
Tatínku, ta se ti
povedla

Zatím poslední, letošní ročník přinesl především koordinovanější diskuse a divadelní představení hostů: Byly tu katedra výchovné dramatiky DAMU s autorskou inscenací KLOOP (režie Hana Smrčková a kol.), Zlínská soukromá vyšší odborná škola umění s autorským představením studentů herectví CO JE V DOMĚ, TO JE O MNĚ (režie Konrád Popel) a do třetice z domovské fakulty studenti výchovné dramatiky neslyšících s představením TOM KIKS (režie Zoja Mikotová). Letos na Sítku přibyli i dětská diváci, kteří byli pozváni na dvě představení divadla ve výchově (TATÍNKU, TA SE TI POVEDLA Terezy Soukalové a Vandy Drozdové; O HOLČIČCE NATÁLCE A PANU NETOPEJROVI Kateřiny Petrovicové a Katky Vaňkové). Obě realizace představení své tvůrce opravdu prověřily.

Podle Radky Mackové má už festival funkční strukturu a dostatečný prostor pro reflexi prezentací, díky čemuž především studenti z nižších ročníků získávají povědomí o oboru, vědí, co je bude čekat, a stávají se mnohem informovanějšími.

Co by festival ještě potřeboval? Větší účast pedagogů a studentů jiných oborů; zatím se v Sítku objevují spíše příležitostně jako pozvaní interpreti divadelních představení či autorských čtení. A taky vyřešení otázky finanční - škola přispívá na festival cca 5000,- Kč (částka kryje především náklady na přípravu festivalu), pedagogové i studenti přispívají na závěrečný raut. „Finance se zdají být taková přizemní věc, ale ukazuje se to jako nezbytnost, zvláště když chceme, aby festival byl širší a mohli jsme pozvat lidi odjinud. Je to problém, protože škola nemá možnost financovat cestovní výdaje.“

Festival jako studijní předmět?

Sítka je pro pořádající ročník náročným maratónem, který nejen ve vrcholné fázi,

ným. Se stejnou myšlenkou se postava moderátora v bílém overalu (bílé, negativistické Rouro) obarvuje postupně během festivalu, což může znamenat, že získává nové zážitky, zkušenosti, poznatky - ale také třeba to, že je nesmazatelně a neidentifikovatelně zamazán. Z tohoto pohledu má letošní ústřední motto mnoho možností výkladu.

Proč se festival jmenuje právě Sítka? „Původně název vznikl v Labyrintu (v rámci dne otevřených dveří v roce 2000) a já jsem to jenom převzala, protože jsem vůbec netušila, že se to nakonec takhle uchytí,“ vysvětluje Radka Macková. „Myslela jsem, že to bude jenom zkušební akce. Vůbec jsem nepřemýšlela o tom, jestli to je dobrý nebo špatný název. První rok festivalu tady v ateliéru DV jsme přemýšleli o tom, co to může znamenat - jestli Sítka jako festival 'propouští jen to dobré', nebo naopak jestli Sítka 'zachytává to dobré a propouští ven to špatné'... A zjistili jsme, že jsou možné obě varianty výkladu a že je vlastně na každém, co si z toho názvu vezme. V roce 2004 studenti uspořádali anketu o novém názvu akce, ale moc lidí se k tomu nevyjádřilo, takže zůstal starý název a na každém pořádajícím ročníku je, aby název ještě nějakým hlubším tématem, mottem, doplnil.“

Tak se prvně stalo v roce 2005, kdy logem bylo sítko-oko, mottem „Když realita mrkne“ a téma bylo dadaistické: „Život je hra, hra je život“. Dadaistické či absurdní prvky pak doprovázely i jinak věcnou a seriózní prezentaci projektů, kdy třeba asistentky z organizačního týmu vtipně vyplňovaly pauzy mezi vystoupeními v přednáškovém sále demonstrováním různých způsobů ničení papíru na dlouhé roli, na níž se po zničení určité části papíru objevilo jméno a název projektu dalšího studenta, který měl prezentovat.

Jak roste Sítka

Jaké vývojové změny přinesly jednotlivé ročníky festivalu? V roce 2003 vzniká celý festival: vedle prezentace absolventských projektů a dětských a studentských představení se objevují loutky, masky a scénografické návrhy studentů jako výstupy z výtvarných dílen. Ročník 2004 přichází s nabídkou dílen pro účastníky festivalu a poskytuje prostor (trojrozměrný, časový i názorový) pro reflexe dění na festivalu - začínají diskuse vedené studenty; festival uzavírá raut s hudbou. Následující ročník 2005 „vyrostl“ díky rozsáhlejší propagaci (včetně propagace v rozhlasu, novinách a na vytvořených www stránkách Sítka), získání sponzorů, rozšíření reflexe o alternativní formy a také díky off-programu (noční hra, filmová projekce). Festivalu 2005 předcházela jednodenní seminář „Brána dramatické výchově do škol pootevřená“, jehož se účastnila odborná veřejnost a v jehož rámci se otevřelo mnoho otázek a možností řešení zapojení dramatické výchovy do školních vzdělávacích programů.

Katedra výchovné
dramatiky DAMU,
Praha - Kloop
(foto Jaroslav
Nováček)





Soubor
ZŠ Heyrovského,
Brno - Setkání
(foto Jaroslav
Nováček)

v průběhu tří dnů realizace Sítka vyžaduje od organizačního týmu maximální nasazení, pružnost v jednání, koordinační schopnosti a celou škálu dovedností (od tvorby animace přes komunikaci s přihlášenými až k uvádění celé akce). Není divu, že si R. Macková i sami studenti kladou někdy otázku: Kde vzít nadšení, chuť a elán, když jde vlastně o povinný předmět?

„Festival má dvě roviny, které se pořád trochu střetávají: první rovina je výuková, pořadající ročník by se na tom měl něco naučit. Ale současně - to je ta druhá rovina - je to věc veliké prezentace vůči škole a oboru i veřejnosti. Neboli: když je to školní předmět, tak by nebylo, kdyby se organizace nepodařila a festival by třeba vůbec nebyl? Organizace Sítka je svěřena prvnímu ročníku, ale zároveň máme na festival stále vyšší a vyšší nároky. Takže přemýšlím o zařazení předmětu do studia; o tom, jestli by to nechtělo výpomoc manažerů ze školy...“ Pořadající ročník je nut-

né výrazně motivovat, zároveň se ale takový festival nemůže uskutečnit bez vnitřní motivace týmu, tedy bez oné chuti, nadšení a elánu. Rozhodnutí je na studentech.

Sítka vchází díky rozšiřujícímu se okruhu návštěvníků stále více ve známost, přesto je však pořád spíše interní akcí, podporovanou a navštěvovanou příznivci dramatické výchovy. Je určeno odborné veřejnosti a všem těm, kdo se zajímají o dramatickou výchovu, o divadlo a výchovu nebo jejich aplikace. Mezi účastníky jsou převážně absolventi a bývalí absolventi oboru, pedagogové ateliéru dramatické výchovy; učitelé, studenti, ředitelé středních škol, pracovníci volnočasových center; kamarádi, rodiče, studenti jiných oborů. „Naše prostory jsou sice při festivalu téměř naplněny, ale velké rezervy jsou v účastnících, kteří by se mohli přijít podívat ze školy i 'zvenku'. Pořád je to spíše přátelská, dobročinná, 'udělej si sám' akce.“



Ateliér výchovné
dramatiky
neslyšících DiFA
JAMU, Brno -
Tom Kiks
(foto Jaroslav
Nováček)

Otázkou zůstává, zda by se Sítka mohlo stát festivalem s širším okruhem návštěvníků? Jak by se mělo profilovat? Jako kulturně-divadelní festival, prezentující studijní, mnohdy rozpracované výsledky práce studentů divadelní fakulty (v určité opozici k mezinárodnímu divadelnímu festivalu Setkání, zaměřenému na profesionální úroveň)? Nebo spíše jako úžeji a odborněji zaměřené setkání všech příznivců a praktiků oboru (blízké konferenci, odbornému semináři), přinášející konfrontaci současného vývoje studia oboru a reálné praxe? Odpověď na tuto otázku netkví jen ve zlepšení propagace a v profesionálnějším manažerském zařazení festivalu, ale spíše ve vyřešení a ustálení pozice a úkolů pořadajícího týmu - který se prozatím s každým ročníkem kompletně obměňuje. Odpověď by mohly přinést i zkušenosti z jiných vysokých škol, které by takový festival uspořádaly. Nechtěla se podobná akce na některé umělecké či umělecko-pedagogicky zaměřené škole nebo pedagogické fakultě, nabízející studium dramatické výchovy?

Sítka, festival ateliéru dramatické výchovy v Brně, je jednoznačně smysluplným projektem, který chce propojit dva, někdy vůči sobě dost uzavřené, světy - studium na vysoké škole a běžnou praxi v oblasti umělecké výchovy a výuky. Studijním i pedagogům poskytuje zpětnou vazbu a prověřuje otázky cílů, obsahu i metod výuky a studia, což je pro ateliér dramatické výchovy cenným faktem. Podporuje schopnost studentů prezentovat svoji práci, být ve fázi studijní (ale v konkrétním momentě vnímané jako nejvyšší možné); v určité fázi nikdy neukončeného procesu profesionálního vývoje absolventů. O tom všem přesvědčily (mimo jiné) třeba i letošní inscenace hrané dětmi a mládeží: představení v maskách ČERT dětského souboru Lačhe Benga při Muzeu romské kultury v Brně (vedoucí Emilie Špatná, studentka kurzu celoživotního vzdělávání dramatické výchovy), živé variace na DĚTI Z BULLERBYNU souboru PIRKO (ved. Jana Jevická, 2. ročník), nonverbální autorské představení SETKÁNÍ souboru ZŠ Heyrovského v Brně, hrajícího rovněž v maskách (ved. Petra Kodysová, 4. ročník) a Werichova pohádka SPLNĚNÝ SEN, na jevišti vyprávěná osobitým herectvím frýdecko-místeckého studentského souboru B-ansámbli (ved. Tereza Vyvíjalová, 2. ročník). Jestli festival ukáže své další tváře nebo bude upevňovat dosavadní pozici, to můžete zjistit už v červnu 2007, kdy vás pozveme do Brna na další ročník Sítka.

Internetové stránky festivalu: www.sitko.jamu.cz

Hraním proti konfliktům a šikaně

Brisbaneský projekt DRACON 1996-2004
- naléhavá zjištění a výsledky

Eva Machková

První číslo britské revue *Research in Drama Education (RIDE)* vyšlo přesně před deseti lety, v roce 1996. Toto odborné periodikum mělo od samého počátku ambici stát se mezinárodní platformou pro všechny, kdo se zabývají dramatickými a divadelními aktivitami ve vztahu k dětem a mladým lidem, ale i dalším oblastem, které souvisejí s aplikací dramatu nebo divadla v pedagogické a sociální sféře, případně dalšími sousedními či příbuznými obory (např. osobnostně sociální výchova, dramaterapie apod.). Protože má každé z čísel *RIDE* 140 stran, má redakce možnost uveřejňovat i rozsáhlejší materiály a důkladnější studie, ale nezapomíná ani na recenze odborné literatury a na informace o konferencích, sympoziích a dalších odborných akcích v oboru. Do roku 2004 vycházela tato revue pod vedením Johna Somerse z Univerzity v Exeteru (Velká Británie) vždy dvakrát do roka. Od loňského roku, po odchodu J. Somerse do důchodu, převzalo časopis nové redakční kolegium (tvořené vesměs vysokoškolskými pedagogy z britských univerzit - v Londýně, Manchesteru, Bristolu, Winchesteru a Warwicku) v čele s Helen Nicholsonovou z Londýnské univerzity a Joea Winstona z Univerzity ve Warwicku, které se pokouší také s pomocí nově ustavené mezinárodní redakční rady rozšiřovat působnost periodika, oslovuje nové autory doslova po celém světě a snaží se obsah obohacovat o nové oblasti a aktuální témata. Proto se nová redakce *RIDE* rozhodla, že bude kromě „regulérních“ dvou čísel ročně vydávat také jedno číslo zvláštní, monotematické, které bude jakýmsi sborníkem, v němž se sejdou příspěvky různých autorů na předem ohlášené téma. První zvláštní číslo vyšlo v roce 2005 (ročník 10, č. 2) a bylo věnováno etickým aspektům dramatu a para-divadelních aktivit. Druhé zvláštní číslo vyšlo letos (ročník 11, č. 2) a mělo mimořádně zajímavé generální téma: „Impact Assessment and Applied Drama“, které bylo v úvodníku formulováno jako provokativní otázka: Je možné hodnotit, případně měřit vliv aplikovaných dramatických aktivit?

Článek Evy Machkové, upozorňující na zajímavý materiál australských kolegů Johna O'Toola z Melbournské univerzity a Bruce Burtona z Griffithovy univerzity v Brisbane, který vyšel v loňském ročníku *Research in Drama Education* (r. 10, 2005, č. 3, ss. 269-283), zprostředkovává čtenářům Tvořivé dramatiky aspoň dílčí pohled na stránky tohoto dnes už mezinárodně respektovaného časopisu. Ale současně ho lze brát také jako inspirativní podnět, jako připomenutí, že v zájmu dalšího rozvoje dramatické výchovy by bylo i u nás na čase věnovat se výzkumu. A nikoliv jen okrajově, amatérsky, ale se vší vážností.

REDAKCE TD

Původní iniciativa projektů srovnávajících kulturní komponenty konfliktů vzešla z výzkumu ve Švédsku a v Malajsii. V roce 1996 se začal podobný projekt realizovat v Austrálii. Autoři stati, která vyšla v *Research in Drama Education* v roce 2005, byli vyzváni, aby se zúčastnili mezinárodního výzkumného projektu DRACON (= DRAMA + CONFLICT), který se zabýval využitím dramatu ve školách

k zvládnutí konfliktů se zřetelem k výzkumu kulturních prvků. Brisbanešský projekt DRACON měl svou základnu na Griffithově univerzitě v Brisbane a realizoval se v australských státech Nový Jižní Wales a Queensland.

Cílem brisbaneského projektu bylo uplatnit drama tak, aby pomohlo mladým lidem k vědomému porozumění povaze, příčinám a dynamice konfliktů a šikan

a aby jim díky němu byly nabídnuty prostředky k zvládnutí vlastních konfliktů, které se týkají jich samých nebo školní komunity, a to tak, aby nemuseli spoléhat na pomoc zvnějšku a na shora dodané programy zvládání konfliktů. Projekt se stal součástí normálního školního kurikula a jeho konečným cílem byla změna étosu školy vytvořením nových sítí pochopení a podpory.

Brisbaneský projekt, o němž autoři referují v *RIDE*, trval devět ročních cyklů. Byl to výzkum soustředěný na žáky 1. stupně i středních škol. Zúčastnilo se ho od začátku patnáct středních škol a později se připojilo 16 primárních škol napojených na tyto střední školy. Od druhého roku používal výzkum kombinaci dvou strategií: dramatu a celotřídního vrstevnického vyučování. Ve 4. - 6. cyklu se projekt soustředil na kulturní aspekty konfliktu, v 7. - 9. roce na šikanu.

Výzkum

K návrhu projektu přistupovali jeho autoři s řadou podpůrných hypotéz, které si zformulovali jako premisy výzkumu takto:

- *Dramatickovýchovné techniky mají značný potenciál motivovat studenty a podporovat je v chápání příčin konfliktů, včetně jejich kulturních aspektů - vytvořit nový výraz „konfliktní gramotnost“.*
- *Konfliktní gramotnost pomůže studentům zvládnout jejich vlastní konflikty a stát se zprostředkovateli při konfliktech ve své školní komunitě - míra transferu učení do praxe jejich vlastních životů se stala nejvyšším kritériem úspěchu projektu.*
- *Drama je pro učení zvládání konfliktů vhodnější než pro jejich přímé řešení - jsme přesvědčeni, že dvojitý požadavek, který drama klade na své účastní-*

ky - na empatii společně s odstupem - ho činí obvykle nevhodným pro uplatnění v přímém zprostředkování a řešení konfliktu ve škole.

- *Studenti budou povzbuzováni k přejímání odpovědnosti za zvládnutí vlastního individuálního a společenského konfliktního programu ve škole.*

Jak je typické pro akční výzkum, grifithský program měl řadu hlavních výzkumných otázek, které se objevovaly v různých dobách během jeho devítiletého života. Následující tři otázky zůstaly konstantní po celou dobu:

- *Je možné použít výchovné drama k vytvoření konfliktní gramotnosti - k pochopení povahy, příčin a struktury konfliktů jak sociálních, tak kulturních, charakteristických pro školní prostředí, aby odhalilo studentům jak s těmito konflikty zacházet ve škole i v širším společenství?*
- *Může pedagogika zaměřená na dramatické a divadelní techniky posílit studenty a v rámci kurikula je zplnomocnit k převzetí odpovědnosti za zvládání konfliktního jednání v jejich školním společenství?*
- *Je možné celé školní komunity, složené z různých socio-ekonomických a kulturních povah, zplnomocnit skrze dramatické a divadelní strategie k podpoře konstruktivního jednání při zvládání konfliktů v jejich vlastní škole?*

Především pro experimentaci s vrstevnickým vyučováním v druhém cyklu přidali autoři další otázku:

- *Do jaké míry může struktura vrstevnického vyučování posílit a zlepšit učení zvládat konflikty prostřednictvím dramatu a do jaké míry může demokratizovat učení?*
- *Později byly přidány ještě další otázky: Do jaké míry je možné studenty školy povzbudit k zbouření kulturních stereotypů a vybudování multikulturních perspektiv pomocí dramatických strategií a jaký vliv to má na jejich zvládání kulturních konfliktů?*
- *Co je zapotřebí pro profesionální rozvoj učitelů pro vyučování konfliktní gramotnosti a šikany a jejich zvládání prostřednictvím dramatu?*
- *Jak lze školskou politiku na systémové i individuální úrovni ovlivnit tak, aby demokratické struktury zvládání konfliktů a vrstevnického vyučování fungovaly ve školách pružně a přirozeně?*

Výzkum prokazoval na individuální a někdy i celotřídní úrovni vždy znovu a znovu, že drama a vrstevnické vyučování lze kombinovat a že poskytuje studentům nové intelektuální nástroje k vypořá-

dávání se s konflikty a šikanou - nástroje, kterých dokáží použít k zvládání vlastních konfliktů v reálném životě. Bylo uplatněno celé spektrum dramatických technik s různým stupněm úspěšnosti a byla vyvinuta a prakticky uplatněna složitá forma dramatu šitá na míru skupinám, a to spolu se skupinově založeným vrstevnickým vyučováním. To se podle autorů prokázalo jako pedagogicky viditelně úspěšné, ale organizačně obtížné.

Zvládání konfliktů a konfliktní gramotnost

Brisbaneský tým upozorňuje na jeden důležitý problém - že totiž nemohou dvě podmínky nutné pro drama, jež jsou součástí fikce, totiž *empatie* a *intelektuální odstup*, existovat v reálné konfliktní situaci. Mimoto projektové vyučování, začleněné do kurikula, někdy znamenalo, že zkoumané konfliktní situace byly rámcově dány už v kurikulu. Ale velká většina oblastí a typů zkoumaných konfliktů se týkala přímo vlastních konfliktů a záležitostí studentů. Byly zjišťovány mnoha způsoby, většinou dramatickými cvičeními, dotazníky a diskusemi. Pokud se otevřely osobní konflikty a byly nabídnuty k použití v práci třídy, byl uplatněn princip, že je vždy třeba k nim získat odstup, že tedy musí být převedeny do fikce a odosobněny, obvykle dramatickými technikami, často spojeny s jinými konfliktními situacemi, aby mohly být použity v dramatu. Shodně se objevovala řada hlavních oblastí konfliktů, které autoři formulují takto:

- *Konflikty mezi vrstevníky, zejména ve škole (dominantní téma na nižší střední škole).*
- *Konflikty studentů s učiteli (dominantní téma na prvním stupni, velmi řídké u starších studentů).*
- *Konflikty rodičů a studentů (dominantnější se zvyšujícím se věkem, zejména na vyšší střední škole).*
- *Konflikty se sourozenci (trvalé ve všech věkových skupinách).*

Ve všech školách a třídách byla vyučována stejná látka, pojmy a terminologie konfliktu a šikany, jejich zapamatování bylo testováno a důkaz spatřován v jejich transferu do praxe. Toto učivo obsahovalo poznání, že konflikty jsou výsledkem střetů *práv, zájmů, moci nebo nedorozumění*; některé konflikty jsou *zdravé*, ale destruktivní střety vedou k *hněvu*, *odcizení* a ke *stereotypům protivníka*, a přirozeně eskalují ve třech stadiích: *latence*, *vynořování* a *manifestace*. Není vždy možné je *vyřešit*, ale je nutné zastavit jejich eskalaci a někdy je potřebné zprostředkování třetí stranou. Šikana je definována jako *pokra-*

čující zneužívání nerovnováhy síly, způsobující oslabení, strach, utrpení nebo ponižování druhého nebo druhých, kteří jsou méně silní. Šikana a týrání mohou být *fyzické* (bití, podráždění a chytání), *verbální* (nadávky, škádlení/vtipkování, umlčování), *psychologické* (gesta, vyhrožování, stopování/sledování), *sociální* (ostrakizace nebo rozšiřování pomluv) nebo *sexuální* (fyzické, verbální nebo neverbální sexuální chování). V případech šikany jsou angažovány tři strany - *šikanující*, *šikanovaný* a *spoluvinník - přihlížející*. A každý z nich má moc a odpovědnost za *deeskalaci* konfliktu. Strategie pro všechny tři strany ve vztahu k šikaně zahrnují *vzít šikanu na vědomí, čelit jí, předcházet situaci, zprostředkovat* nebo *vyzvat ostatní*, aby pomohli.

Tyto pojmy byly někdy vyučovány přímo v dramatu, studenti je zkoumali prostřednictvím strukturované dramatické akce a pak je vyjádřili v diskusích a reflexích. Jindy byly ve vyučování podány výkladem a dramatické aktivity byly ilustrací a příkladem a prohlubovaly vyučování zkušeností.

Během projektu byla úroveň zapamatování pojmů vysoká - přes 95 % testovaných studentů 5. ročníku (skupina, která neměla příležitost posilovat své učení ve vrstevnickém vyučování, takže se předpokládalo, že u nich bude ze všech účastníků zapamatování nejslabší) bylo schopno přesně identifikovat a definovat tři stadia konfliktu bezprostředně po projektu a později byly shromážděny četné doklady o studentech, kteří spontánně užívají tuto terminologii několik roků po vyučování.

Doklady přenosu (transferu) se objevily velmi brzy. Po 1. cyklu 50 % dotazovaných žáků 11. ročníku oznámilo - aniž k tomu byli vybídnuti -, že vědomosti získané v projektu použili v reálných konfliktech v životě (tazatelům bylo sděleno, že se nesmějí na tyto věci ptát studentů přímo a usměrňovat je). Tyto doklady - jak transferu vědomostí, tak jejich použití v reálném životě - se během projektu spojovaly, zejména u těch studentů, kteří měli příležitost k vrstevnickému vyučování svých mladších kolegů. Několik následných studií po pěti letech ukazuje jejich reálné dlouhodobé použití a pochopení.

Ačkoli je obtížné sbírat pro to spolehlivé doklady, bylo referováno o pozorování četných významných životních změn, popisovaných zcela nebo z velké části projektem. Mezi těmi, kteří byli během doby zdokumentováni, je studentka 8. ročníku, označovaná za problematičtější a nejnásilnitější studentku, neustále vylučovanou ze všech státních škol v Novém Jižním

Walesu, se špatnými domácími vztahy a policejními záznamy. Do projektu byla uvedena vrstevnickými učiteli z 11. ročníku a vrhla se do toho hned od začátku. Během projektu vedla drama a vrstevnické vyučování; její známky a chování se ve škole okamžitě a trvale zlepšovaly; v 10. ročníku ona i její matka přepisovaly zlepšení jejích domácích vztahů projektu; v 11. ročníku dostala akademickým požadavkům a navázala stabilní vztahy, měla chlapce a rozhodla se stát se policistkou; stále přepisovala změnu svých životních okolností projektu a projevovala téměř úplnou proměnu. Dva studenti 11. ročníku, zlostní, bojovní a antagonističtí vůči vyučování a učiteli dramatu, kteří předpokládali, že školu opustí, hned jak to bude možné, ze začátku projekt bojkotovali. Byli vtaženi do vrstevnického vyučování, které naopak vedli od začátku se sebejistotou a citlivě. Nakonec byli mluvčími projektu a dokončili 12. ročník. Aboriginská (domorodá) dívka z 9. ročníku, která byla známa svou mlčenlivostí a naprostou neasertivností ve všech hodinách, nenadále zasáhla na obranu svých spolužáků ve sporu v rámci vrstevnického vyučování, pokračovala v tom a ukončila lekci stylově a citlivě. V příštím školním roce se dobrovolně přihlásila o důležité role v školních představeních a stále přepisovala svoji nově nabytou sebedůvěru projektu.

Mezi doklady z prvních osmi let projektu bylo v chápání konfliktů zaznamenáno jen velmi málo příkladů kontraproduktivity. Více než 90 % studentů souhlasilo s tím, že projekt byl zábavný a potěšující (více než 50 % s tímto názorem vyslovilo výrazný souhlas), a jen méně než 10 % prohlásilo, že ho nepovažují za užitečný nebo že nepředpokládají, že by pro ně byl užitečný. Mezi studenty se také objevil jeden, který se vyslovil, že kvůli projektu ztratil kamarády; nicméně touto anonymní, byť alarmující poznámkou, nebylo možné se zabývat.

Drama a vrstevnické vyučování

Během projektu byl kladen důraz na formy participačního dramatu, v němž se studenti jak aktivně účastnili jeho vytváření a předvádění, tak pozorování dramatické akce. Drama vycházelo z teorie, že tvoří spolehlivé modely lidského chování a vztahů. V raných cyklech byla použita škála improvizovaného dramatu a technik hry v roli, zejména ty formy, které se často souhrnně označují jako procesuální drama. Bylo kombinováno s vrstevnickým vyučováním a jednoduchými formami performativní výstavby her a s divadlem forem, zpočátku v jeho klasické podobě

divadla utlačovaných. Dramatickým aktivitám obvykle předcházely dramatické hry a rozehrávací aktivity, aby navodily přiměřenou úroveň energie, očekávání třídy, její důvěru a dynamiku. Jak procesuální drama, tak divadlo forum přinesly jisté výsledky, ale prokázaly, že mají své hranice. Procesuální drama vyžaduje pochopení dramatické formy a metodiku, která není snadná ani pro učitele, ani i pro studentské vrstevnické učitele, kteří nejsou zvyklí na drama anebo se na divadlo obvykle jen dívají. Divadlo forum je konstruováno jednoduše a je snadné je sledovat, ale s konflikty zachází povrchně a může podněcovat k neefektivním nebo poškozujícím technikám rozhodování tím, že se soustřeďuje na intervenci do emocionální konfrontace. V 6. cyklu a následujících se tyto formy ustálily v kombinované formě: „vylepšené divadlo forum“ („enhanced forum theatre“ - zkratka EFT), které zahrnovalo i několik technik procesuálního dramatu.

Australští autoři zdůrazňují, že švédský tým nezávisle na nich dospěl k podobným závěrům. Nicméně i jinde se v podobných projektech po celém světě objevují téměř stejné kombinované formy, např. v australských aboriginských dílnách smíření nebo v britském vězeňském divadle. Nejvýznamnějším rozlišovacím znakem EFT je rozšíření označované jako 4. scéna, v níž je interaktivní publikum vyzváno, aby našlo čas a místo mimo zobrazenou scénu, v níž lze konflikt lépe utlumit, a toto řešení si vyzkoušet prakticky. Vše nasvědčuje tomu, že tato forma EFT dosahuje svých cílů; učitelé a vrstevnické učitelé se v něm cítí dobře, žáci to mají rádi. EFT také soustřeďuje klíčové pojmy do souvislé akce, kterou lze snadno reflektovat a pojmy si zapamatovat. Kromě toho EFT působí efektivně jakožto modelová metoda, jejímž prostřednictvím žáci naopak mohou získávat vědomosti a přenášet je na mladší studenty.

Klíčem k účinnosti dramatické práce s použitím EFT bylo jejich pokračující používání ve vrstevnickém vyučování v rámci třídy, další klíčové strategii, kterou už dříve do práce začlenil švédský tým. Ačkoli to organizačně nebylo jednoduché, vyplynuly z dotazníků a rozhovorů - jak autoři materiálu píšou - jasné doklady toho, že:

- *vrstevnické vyučování je účinná metoda učení o zvládání konfliktů; mladší studenti shodně referují, že ti starší chápou jejich konflikty lépe než učitelé nebo jiné systémy zvládání konfliktů ve škole, důvěřují tomuto učení a mají ho rádi;*
- *vrstevnické vyučování je velmi efektivní metodou posilování učení a často*

zvyšuje sebedůvěru vrstevnických učitelů - možná právě to je účinek nejsilnější;

- *vrstevnické vyučování vytváří pozitivní síť důvěry a neformální „rašící“ vzorce vztahů mezi staršími a mladšími studenty; bohužel zatím nebylo možné změřit, zda to má širší vliv na étos školy;*
- *většina vrstevnického vyučování je skutečně prostá problémů s chováním, často zcela samostatně zvládaného vrstevnickými učiteli bez zásahů učitele; příležitostně (méně než 10 %) studenti referují o potížích, které působí při vrstevnickém vyučování mladší žáci, nebo že nedávají pozor.*

Uspořádání: druhý a první stupeň školy

Projekt je součástí kurikula a normální práce ve třídě, proto než škola vstoupí do projektu, je dotázána, zda souhlasí se strukturou a závazky, které projekt obsahuje.

Celý projekt začal hodinami dramatu v 11. ročníku a nyní začíná obvykle ve vyšších ročnících v hodinách dramatu, kde se po několik týdnů vyučují pojmy zvládání konfliktů. Studenti jsou obvykle rozděleni do skupin, v nichž vyučují v 8. a 9. třídách až dva týdny a vytvářejí EFT o konfliktech mladších adolescentů v hodinách angličtiny, společenských věd a zdravotní a tělesné výchovy, jejichž osnovy dávají mnoho příležitostí ke zkoumání konfliktů a šikany. Tyto lekce připravují třídu k tomu, že pak studenti ve skupinách vyučují v 5. nebo 6. ročníku, a ti zase naopak učí menší děti ze 3. nebo 4. ročníku.

Autoři zdůrazňují, že původně považovali na nutné začít program se specializovanými učiteli dramatu. Od roku 2004 však projekt začíná i ve vybraných primárních školách se studenty z 6. nebo 7. ročníků.

Klíčovými osobami projektu jsou učitelé. Jejich velká většina jej mimořádně podporovala, byli pro něj nadšení a realizovali ho často navzdory administrativním nebo jiným obtížím a obvykle se po skončení jednoho roku rozhodli pokračovat i v dalším roce. Nikdo neodmítal být interviewován. U všech zúčastněných učitelů i školních koordinátorů se předpokládá, že se zúčastní v rámci svých pracovních povinností jedno- nebo dvoudenních dílen, v nichž jsou vyloženy cíle a struktura projektu a demonstrovány dramatické techniky.

Na konci každého roku přes 80 % učitelů pravidelně vyjadřuje souhlas s projektem. Přesto však část z nich má výhrady. Podle autorů je formulují např. takto:

- organizace byla obtížná nebo neefektivní (např. problémy s rozvrhy na 2. stupni, zklamání z toho, že na 1. stupni program začíná až v druhé polovině školního roku);
- program někdy vyžadoval delší dobu, než by si učitelé přáli, a způsoboval problémy nebo napětí ve vztahu k „normální“ výuce, dané osnovami;
- učitelé se nepovažovali za dostatečně připravené k tomu, aby pomohli studentům dosáhnout maximálního efektu.

Několik učitelů začínalo se silnějšími výhradami nebo s odporem a někteří z nich se raději z projektu stáhli. Tyto výhrady byly obvykle vyjádřeny takto:

- *nevíra v to, že drama může dosáhnout daného účelu, někdy proto, že je chápáno jako narušení řádných hodin anebo že spotřebovává příliš mnoho času, jindy proto, že se předpokládá jeho emocionální „nebezpečnost“ a nestálost pro studenty, někdy proto, že učitel nevěří, že má potřebné pedagogické dovednosti;*
- *nedůvěra ve vrstevnické vyučování, někdy proto, že vrstevnickí učitelé ho nebudou schopni zvládnout z hlediska organizace práce ve třídě, nebo proto, že jim chybí intelektuální potenciál k tomu, aby účinně předávali pojmy; velmi často tito počáteční skeptici vyjadřují údiv nad výsledky, když vidí vrstevnické vyučování v akci, a stávají se oddanými stoupenci programu;*
- *neschopnost věnovat projektu potřebný čas a námahu navíc.*

Z toho tým projektu vydedukoval další důvod odporu učitelů nebo ambivalentnost jejich vztahu, zejména pokud jde o začátek. Projekt má posílit studenty a být vůči nim demokratický - je založen na tom, že dostanou autonomii skrze kognitivní uvědomělost a schopnost změnit vrstevnickým vyučováním učební prostředí. Pro některé učitele, zejména pro ty, kteří nemají specializaci na drama, tomu tak není a může to vést k oslabení.

Od 7. cyklu se výzkum zabýval potřebami učitelů - řešením byla nabídka kurzu při zaměstnání, který měl rozvinout jejich základní dramatické dovednosti. Pokud jde o organizaci, návrhy výzkumného týmu odmítly školské úřady, protože přesahují projekt.

Závěrečný bod se týká okolností: Prostředí a okolí školy jsou životně důležitým faktorem důvěry studentů při zabývání se konflikty. To se týká i projektu: tam, kde učitelé vytvářejí atmosféru zájmu, a to i ti, kteří se neúčastní projektu, jeví se výsled-

ky jako výraznější. Většina škol má vážné problémy s konflikty a šikanou, ať už vznikají přímo ve škole, nebo jsou dány vnějším prostředím, tj. povahou institucionální moci, hierarchií, rozdílnými zájmy a kulturními rozdíly. Některé školy podnikají soustředěné pokusy se jimi zabývat, s nadšením přijaly program a měly dobré výsledky. Jiné udělají z jejich přijetí velkou show, ale rétorika předstihuje realitu - tyto školy tedy přijmou program, ale jeho řízení se jeví jako obtížné a nejisté. Někdy se stane, že škola popírá vážné problémy s konflikty nebo šikanou a pak do této školy není tým projektu pozván.

Kulturní výsledky

Od roku 1999 bylo zvláštním úkolem výzkumu v rámci Celoškolského antirasistického programu Nového Jižního Walesu zkoumat, zda by drama mohlo pozitivně zapůsobit na interkulturní a rasové konflikty, které se ostatně už v té době objevovaly mezi hlavními zdroji konfliktů. Diskuse a dílny na výročních setkáních DRACONU i poznatky z podobného programu v Malajsii zaměřilo pozornost týmu vůči kulturně specifické povaze způsobů zvládání konfliktů.

Už Celoškolský antirasistický program ve svém provedení bez dramatu, založený na plánu hodnotových změn, prokázal, že explicitní uvádění rasových momentů v diskusích třídy může automaticky zvýšit odpor těch, kteří nesdílejí jeho hodnoty. Proto tento program přijal návrh brisbaneského projektu, založeného na dosavadní práci DRACONU, aby se s rasovými a kulturními konflikty pracovalo přirozeným způsobem v rámci dramatu, bez zvyšování nežádoucí pozornosti, což přístup ke konfliktu učinilo obecnějším, aniž se rasové otázky akcentovaly. Tým mezitím shromažďoval data o těch kulturních otázkách, které vyvstaly, a zjistil, že dramatická práce vytvořila ne-hodnotovou základnu pro zkoumání kulturních konfliktů, při němž byli studenti schopni poznávat svoje postoje zaměřené na fiktivní kontexty, aniž se tím cítili zastrašeni. V tomto kontextu jsou odhalování a polidšťování stereotypů a zastavení eskalace konfliktu považovány za cenné samy o sobě. Bylo zjištěno, že mnozí studenti projevovali pozitivní změny postoje v kulturních záležitostech, včetně některých nových vhlédů do kulturní „jinakosti“, a ostatní alespoň projeví dobrou vůli vzít na vědomí rozdíly. Změny se někdy projeví explicitně (v rozhovorech nebo dotaznících), někdy nepřímo a oklikou (v poznámkách k jiným věcem nebo v pozorovaném chování ná-

sledujícím po projektu), a někdy byly vyjádřeny přímo v dramatu, ve fikci.

U významného počtu studentů z rasově menšinových skupin byly pozorovány dva další důležité kulturní důsledky:

- rostoucí sebedůvěra na veřejnosti - zejména u skupin, které nebyly ve škole zvyklé na sebesprosažování, jako jsou někteří příslušníci první generace pocházející z Asie, a to zejména dívky, a dále dívky aboriginské; to se zpočátku projevovalo rostoucí ochotou prosadit se ve třídě v dramatu; později rostoucí sebedůvěrou při přebírání vedení ve vrstevnickém vyučování; a někdy ve vnějších ukazatelích, jako jsou rozhovory nebo akce v ostatních školních nebo mimoškolních kontextech, o nichž se mluvilo;
- větší přijetí vlastní kulturní specifčnosti v rámci třídy nebo školy.

Výzkumný tým co nejpečlivěji sledoval negativní kulturní projevy nebo výsledky, ale nezjistil žádné významné příklady rostoucího rasového napětí nebo kulturních konfliktů.

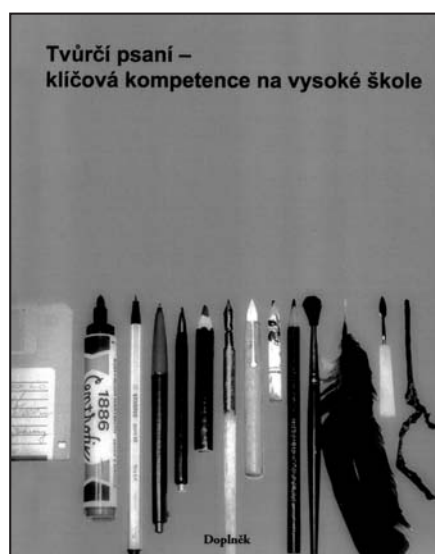
Z této práce výzkumný tým vyvodil závěr, že velmi důležitým elementem jak dramatu, tak projektu jako celku byl kontext *bez hodnotových soudů*. To se projevovalo jako klíčové při přenesení pozornosti projektu na šikanu a podnítilo to přístup velice odlišný od většiny programů proti šikaně. Samotné slovo „šikana“ se liší od slova „konflikt“ v tom, že je předem hodnotově zatíženo sociálním nesouhlasem. A stejně jsou zabarvena slova „šikanující“ a „oběť“. Většina programů proti šikaně stigmatizuje šikanujícího a soustřeďuje se na „záchranu“ oběti (tím ji také stigmatizuje pozicí a mentalitou oběti). Brisbaneský program DRACON zdůrazňuje jako jeden ze svých klíčů vědomí, že kdokoli může být *šikanujícím, šikanovaným* nebo (jako spoluúčastník) *přehlížejícím* - v závislosti na kontextu a že všichni mají odpovědnost a schopnost eskalovat nebo zabránit eskalaci situací šikany.

V této souvislosti drama dovoluje volně a otevřeně zkoumání situací šikany nebo nerovnováhy sil a tomu, jak je lze zvládnout nebo jak je možné zabránit jejich eskalaci. Tým byl překvapen, kolik účastníků bylo v těchto podmínkách ochotno svěřit se s konkrétními případy a připustit, že šikanovali, a hledat pomoc u dramatu.

Brisbaneský projekt pokračuje v Queenslandu a ve Švédsku s bližší koordinací cílů, sblížily se metody obou projektových týmů a oba užívají propojení techniky dramatu s vrstevnickým vyučováním. Vedle toho pokračují v Austrálii i jiné programy týkající se konfliktů v rámci dalších multi-kulturních programů.

Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole

Eva Brhelová



Stejnomená třídní konference, uspořádaná k desetiletému výročí ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v říjnu 2004, vydala své plody v podobě sborníku, jehož příspěvky vybral a sestavil ředitel konference Zbyněk Fišer. Oranžová obálka sborníku s širokou škálou vyobrazených nástrojů k zaznamenávání - od klacíku a husího brku přes rydlo, pero, štětec, pastelku, fixku, tužku, verzatilku a popisovač až k disketě - je obrazným vyjádřením pestrosti přístupů k tvůrčímu psaní, jak je sborník svému čtenáři nabízí. Stejně jako celá konference je i tento sborník věnován profesorovi Zdeňku Kožmínovi, inspirátorovi a spoluzakladateli ateliéru tvůrčího psaní, k osmdesátinám.

Sborník obsahuje většinu příspěvků, které na konferenci zazněly, a také studie a zprávy některých účastníků, kteří na konferenci kvůli nenadálým komplikacím přijet nemohli. Uspořádání sborníku nekopíruje program konference, ale seznamuje s jejím obsahem v pěti tematických kapitolách. Jednotlivé kapitoly soustřeďují příspěvky o tvůrčím psaní na vysoké škole v České republice, o tvůrčím psaní ve výuce jazyků,

o literárním psaní, o tvůrčím a odborném psaní. Pátou kapitolu tvoří zprávy o realizaci čtyř dílen, vyvažujících teoretickou povahu konference. (Podrobněji o konferenci, jejím průběhu a obsahu v TD 1/2005.)

Zbyněk Fišer v úvodu sborníku odůvodňuje chápání tvůrčího psaní jako klíčové kompetence vysokoškolského studenta tím, že „zdatnost psát texty (...) je nástrojem poznání a sebereflexe“, přirozenou metodou tvořivého myšlení, která může být v budoucnu „použitelným médiem úspěšné profesní komunikace“ (s. 14). Poukazuje i na další potřebné schopnosti studentů, s tvůrčím psaním související, jako např. odolnost proti manipulaci, schopnost porozumět cizím textům atd. Z. Fišer tak osvětluje důvody a okolnosti vzniku sborníku, a tedy i konference - jejím cílem bylo zmapovat a blíže poznat situaci na jednotlivých vysokoškolských pracovištích, která tvůrčí psaní v českém prostředí využívají.

Některé příspěvky ve sborníku se k tomuto cíli a vůbec k tvůrčímu psaní vztahují volně, jiné přímo vycházejí z konkrétní, čerstvé praxe pedagogů, a řeší otázky metodiky či didaktiky toho kterého pojetí; otázky vlastního pedagogického přístupu k procesu rozvíjení a utváření kompetence tvořivě psát.

První část sborníku zaměřená na tvůrčí psaní na vysokých školách převážně v České republice je uvedena rozsáhlou teoretickou statí Ivo Pospíšila (Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity, Brno), nastiňující historický vývoj vztahu literární teorie a literární praxe, jejichž propojením je právě oblast tvůrčího psaní. Od zamyšlení nad současným směřováním literární vědy, umění a jejich reflexe se I. Pospíšil dostává ke srovnání tří institucionalizovaných pojetí tvůrčího psaní (Literární institut Maxima Gorkého, pražská Literární akademie Josefa Škvoreckého a tzv. „creative writing“ v anglosaském prostředí). Tyto tři modely porovnává právě z hlediska zastoupení a propojující funkce literární teorie a praxe.

Anglosaský model výuky tvůrčího psaní podle něj klade důraz na technologické zvládnutí konkrétních textů, na řemeslnou stránku psaní, kdežto program Literární akademie je z jeho pohledu zase bohatší o historické a teoretické zázemí.

Zprávy z různých českých vysokých škol, které tvůrčí psaní jako volitelný či povinný předmět nabízejí, tvoří pak obsah celé první části sborníku. Autoři příspěvků více či méně podrobně informují o východiscích a cílech, o koncepci výuky, o způsobech práce a praktických výsledcích seminářů tvůrčího psaní. Petr Čornej (Literární akademie Josefa Škvoreckého) zdůrazňuje potřebnost výuky tvůrčího psaní a vůbec tvůrčího přístupu k tvorbě (i vědeckého) textu pro vysoké školy všech typů. Umění a vědu navzájem nevylučuje, ale chápe je jako dvě cesty k „alespoň částečnému uchopení i pochopení složitého světa a zároveň výraz odvěkého lidského tázání a hledání“ (s. 55).

Akt psaní jako „projev individualizované kreativity každého jedince, který nezbytně nemusí vyústit v uvědomělou literární tvorbu“ (s. 58), obhazuje Nella Mlsová (Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové), která referuje o seminářích tvůrčího psaní povinných pro všechny 1. ročníky studia učitelství (v dalších ročnících je předmětem volitelným). Na příkladech konkrétních zadání a jejich variování (včetně tematických východisek pro výuku) vysvětluje hlavní myšlenku ústavu - psaní jako sebevyjádření a sebepoznání.

Semináře zaměřené na Literární tvůrčí psaní vede na Filozoficko-přírodovědecké fakultě Slezské univerzity v Opavě Lýdie Romanská, pro jejíž studenty tvůrčí psaní odkrývá metaforické vidění světa, zvyšuje intenzitu vnímání, ale také podporuje selekci poznatků a schopnost klást otázky a dobírat se řešení.

Deset let Ateliéru tvůrčího psaní na Filozofické fakultě MU v Brně stručně zmapoval Zbyněk Fišer. Seznamuje čtenáře s vý-

chodisky a vývojem cílů ateliéru, s obsahy a typy nabízených kurzů a projektů, s počátky odborné vědecké reflexe tvůrčího psaní. Zdůrazňuje, že tvůrčí psaní pro budoucí učitele, studující na FF MU, není jen exkluzivitou určenou literárním talentům, ale je souborem metod k výuce a rozvoji klíčových kompetencí a také prostředkem myšlenkového tvoření. Fišerova kolegyně **Jitka Cholastová** ve svém příspěvku zprostředkovala průběh Letní školy tvůrčího psaní, pořádané ateliérem v červnu 2004.

K systematické integraci tvořivého psaní do vyučování jazyků se vyjadřuje **Pavla Zajícová** (FF Ostravské univerzity). Ptá se: Co potřebují a měli by umět budoucí učitelé jazyka, aby mohli rozvíjet dovednost psaní svých žáků? Ve svém příspěvku nastiňuje jako možné typy práce s textem tvorbu asociací a jejich strukturaci, práci s jazykem a poetické jazykové hry (doporučuje např. Jakobsonův objev „ekvivalenčního principu poetického textu“, s. 79). Inspirační je i výčet malých forem (piktogram, ideogram, akustická báseň, haiku, řetězová báseň atd.) a práce s konkrétními textovými druhy (transformace textu do různých žánrů, stylů, druhů). Zajícová obecně upřednostňuje ve výuce jazyka více slovesné tvorby, produkce žáka a méně obsahů přicházejících zvenčí. Přínosem pro pedagogii může být tato stať díky nabízenému spektru konkrétních využitelných principů a podnětů pro tvůrčí psaní.

Další rozsáhlá kapitola sborníku se věnuje tvůrčímu psaní ve výuce cizích jazyků. O bohatém, funkčním, vrstevnatém a oblíbeném uplatňování technik tvůrčího psaní při výuce angličtiny informuje **Viera Eliášová** (FF Univerzity Komenského, Bratislava), která přináší zprávu o cílech, metodách a výsledcích výzkumu „Tvorivé písanie vo výučbe jazyka a literatúry“. Projekt byl realizován na pěti bratislavských gymnáziích během čtyř měsíců roku 2004 a tvůrčí psaní pojímá jako typ tvořivého vyučování, jako prostředek rozvoje komunikačních dovedností i jako nástroj formování literární kompetence.

Uplatnění postupů tvořivého psaní ve výuce německé gramatiky a při přípravě budoucích učitelů německého jazyka komentují ve svých příspěvcích **Jarmila Dubová** a **Tatána Matušková** (obě z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, Olomouc), odkazující na dobře zpracované německé metodiky. I když se zde tvořivé slovesné činnosti zaměřují spíše na upevňování jazykových větných struktur a aktivní osvojení slovní zásoby, nejde jen o psaní podle vzoru, ale o co možná nejtěsnější propojení jazykových vyjadřovacích a tvůrčích schopností.

Ve výuce hospodářské němčiny využívá **Zdena Kalná** (Ekonomicko správní fakulta Masarykovy univerzity, Brno) „řízené psaní s kreativními prvky“, kdy studenti vytvářejí např. reklamní slogany fiktivních firem, loga a motta podniků či organizační strukturu své vlastní firmy. Takové řízené psaní je vlastně tvořivým řešením problémových a podnětných situací v cizím jazyce, spojeným s produkcí textů.

I literární psaní v rámci vysokoškolského studia může patřit k výuce cizího jazyka, k osvojování jazykového citu a schopnosti autorského čtení (v cizím jazyce), jak dokazuje **Jiří Flajšar** (Filozofická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc). Jeho semináře pro studenty anglické filologie postupují od odstraňování psychických bloků k hledání a volbě tématu, přes psaní a diskusi o textu až jeho konečné revizi. J. Flajšar ve svém příspěvku shrnuje poznatky z realizace semináře a zastavuje se i nad obtížemi, kterým jako pedagog čelil, např. nad neochotou (překvapivě jen českých!) studentů přinášet své texty do kritické diskuse a hledat i přijímat podněty pro revizi vlastního textu bez přílišné vztahovačnosti.

S průběhem a dosavadními výsledky projektu „Der Mord auf dem Campus“ v ústavu germanistiky seznamuje **Zdeněk Mareček** (Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno) - ve volitelném semináři jeho studenti společně již několik semestrů vytvářejí kriminální román v experimentální literární formě: román-lexikon. Vedoucím semináře se inspiroval románem Andrease Okopenka, ale dějová kostra a základní charakteristika postav vycházejí z brněnského univerzitního prostředí. Zdeněk Mareček naznačuje průběh tvorby románu, způsob zprostředkování reflexe jednotlivým autorům, analyzuje a hodnotí vybrané části románu. Tým jeho autorů se obměňuje, takže román je vlastně dílem nikdy neukončeným.

V rámci sborníku ojedinělý přístup k tvůrčímu psaní představuje **Jiří Studený** (Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice), jenž vidí cestu k tvořivému kontaktu sama se sebou v propojení šamanismu a poznatků moderní západní psychologie (experimentální, humanistické). Ve své odborné esejí se zmiňuje o aktivitách inspirovaných šamanismem (cvičení imaginární, vizualizační, imitační aj.), připomíná spisovatelské rituály a mýty spojené s uměleckou tvorbou, poukazuje na rozdílné chápání tvorby v našem kulturním kontextu a v tradičních společenstvích.

Další část sborníku, zaměřená na souvislosti tvůrčího a odborného psaní, zaujme zejména zkušenostmi s využitím tvůrčích výtvarných postupů při přípravě

odborného textu. **Zbyněk Fišer** ve svém příspěvku přibližuje přípravu, realizaci a konkrétní ukázky takto zaměřené části výuky v kurzu nácviku psaní odborného textu. Dospívá ke zjištění, že převedení myšlenek, úvah či již předběžné formulace tématu odborné práce do neverbálního kódu (barevná metafora, ilustrace, koláž, prostorový objekt apod.) může spolu s dobrou reflexí výtvarů pomoci zpřesnění a strukturaci tématu. Odhalí motivaci a vztah autora k tématu, kterým se chce zabývat, pomůže mu získat pohled na věc z několika úhlů, ukáže názorné způsoby interpretace tématu a v neposlední řadě je prostředkem uvolnění.

Kapitolu o odborném textu doplňují příspěvky pedagogů Filozofické fakulty brněnské Masarykovy univerzity: „Rozhlasová přednáška“ **Jiřího Cejčka**, „Věcný text v české a anglosaské kultuře“ **Jany Chamonikolasové** a také **Michala Křístka** „Stylistika a stylizace odborného textu v rámci vysokoškolského studia“.

Sborník uzavírá pátá kapitola, v níž lektorky jednotlivých dílen na konferenci (**Pavla Zajícová**, **Petra Žabková**, **Eva Brhelová**) reflektují průběh a výsledky práce s účastníky svých dílen.

Sborník z konference *Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole* přináší teoretické stati o souvislostech tvůrčího psaní, literatury, pedagogiky, jazykové výuky; úzce zaměřené studie o způsobech využití technik a praxe tvůrčího psaní i stručné zprávy z některých škol, kde je tvůrčí psaní součástí studia. Zprávy z jednotlivých škol jsou cenným informačním materiálem, konkrétní zkušenosti z výuky zase inspirací pedagogickou. Předností většiny příspěvků ve sborníku je úsilí rozvíjet mezioborové vztahy, hledat přesahy a jiné pohledy na výuku - ať už cizojazyčnou nebo vůbec „tradiční vysokoškolskou“. Obhájit tvorbu a tvůrčí postupy ve výuce vůči postupům ryze logickým a deduktivním. Sborník tak může být užitečný širokému okruhu čtenářů - učitelům českého jazyka a literatury, tvůrčího psaní, slohu, literární výchovy, jazyků apod. Současně je i inspirací pro různé projekty spojené s využitím a tvorbou textu a obsahuje odkazy na zajímavou českou i zahraniční literaturu.

Zbyněk Fišer (ed.): Tvůrčí psaní - klíčová kompetence na vysoké škole. Sborník příspěvků ze stejnojmenné mezinárodní konference uskutečněné ve dnech 21. až 23. října 2004 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Pro Ústav české literatury a knihovnictví FF MU v Brně vydalo nakladatelství Doplněk, Brno 2005. Odp. red. Zbyněk Fišer. 188 str.

Tvůrčí psaní pro každého?

Eva Brhelová



S radostí si uvědomuji, že o tvůrčím psaní se u nás hovoří a píše stále častěji. Postoje odborníků, praktické zkušenosti pedagogů i zájem studentů a širší veřejnosti - to vše zvyšuje informovanost o tvůrčím psaní jako o dovednosti, činnosti, oboru... Ukazuje na různé způsoby jeho chápání a obohacuje praxi. A zároveň klade požadavky na rozvíjení teoretického zázemí této disciplíny, podnětující a zkoumající slovesnou a literární tvořivost, psaní. Nejnovějším, praktickým příspěvkem k tvůrčímu psaní je učebnice Markéty Dočekalové *Tvůrčí psaní pro každého*. Kniha byla vydána počátkem letošního léta, ale části připravované publikace vycházely již na jaře na pokračování v Lidových novinách jako kurz „Tvůrčí psaní s Lidovkami“.

Markéta Dočekalová vystudovala žurnalistiku a od roku 1983 publikuje v českých časopisech. Od roku 1996 pracuje jako televizní scenáristka a dramaturgyně (zábavných i publicistických pořadů) a vede semináře tvůrčího psaní. Provozuje také první internetové stránky u nás zaměřené na scenáristiku a tvůrčí psaní (www.scenare.cz).

Otevíráme učebnici, na jejímž obalu čteme: „*Jak psát pro noviny a časopisy. Jak vymyslet dobrý příběh. Praktická cvičení.*“ Jaký pohled na tvůrčí psaní a jeho cíle autorka upřednostňuje? V první kapitole uvádí, že „*tvůrčí psaní jakožto disciplína je totiž obor, který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti*“ (s. 9). Tvůrčí psaní podle ní spočívá především v tom, čemu říkáme zvládnutí řemesla, ovládnutí určitých postupů, vedoucích dle jejího názoru jasně k úspěchu. Autorka se nepozastavuje nad smyslem slova „tvůrčí“ (o originalitě, výjimečnosti, autorství zde nepadne ani slovo) a už v úvodu knihy svůj pedagogický přístup zaštiťuje tím, že slibuje psát opravdu jen o tom, co funguje v praxi. (*“A já předem říkám, že tak činím záměrně a s cílem připravit Vás, ‘psavce’, skutečně dobře na vstup do světa, kde se psaný projev stává produktem, výrobkem určeným k prodeji.”* - s. 7) Tyto ideje nabízí Dočekalová začátečníkovi, který by měl být po zvládnutí učebnice schopen „*začít veřejně publikovat v novinách, časopisech, na internetu nebo třeba knižně.*“ (s. 7) Zvážíme-li však rozsah učebnice, kvalitu ukázkových textů, a hlavně charakter „praktických cvičení“ pro čtenáře, musíme říct, že ideje autorky nemohou být dost dobře realizovány, neboť správné vyřešení jednoduchého testu ještě neznamená porozumění a porozumění ještě neznamená zvládnutí.

Jakým způsobem Dočekalová ve své knize učí? Nejdříve všechny zájemce o tvůrčí psaní podrobně zasvěťte do podmínek, výhod a nevýhod profese novináře či spisovatele na volné noze: v 1. kapitole, završené oddílem *Jaká je šance stát se slavným?*, se např. dozvíme, že „*úspěch je mrcha vrtkavá*“. Familiérním, a přitom místy sugestivním stylem vypravování vysvětluje rozdíl mezi žurnalistickou teorií a každodenní praxí (2. kapitola) a možnosti publikování na internetu (3. kapitola).

Hlavní část učebnice tvoří dva tematické oddíly. První z nich rozebírá dle slov autorky nejfrekventovanější publicistické žánry, druhý je zasvěcen problematice

stavby příběhu a budování postav. Každému z devíti vybraných žánrů a příběhu je věnována samostatná kapitola, která má vždy podobnou strukturu: charakterizuje žánr, doporučuje, „o čem psát“ a „jak na to“, upozorňuje na nejčastější chyby a zahrnuje část zvanou *Praktika*. Zde čtenáři vždy najdou stručně komentovanou ukázkou (podle autorky ukázkou správně zvládnutého žánru) a pak si mohou ověřit, zda pravidlům daného žánru porozuměli: v samostatné části „*Najděte chyby*“ si přečtou ukázkou, odpoví na dvě až čtyři testové otázky vztahující se k jejím kvalitám a správné odpovědi si ověří podle klíče na konci učebnice. Charakter otázek i správnost odpovědí však často podléhá individuálnímu vkusu autorky, stejně jako výběr těch několika málo (dle autorky) dobrých příkladů (někdy jsou to texty autorčiných studentů, jindy texty současných českých žurnalistů a autorky samotné). Čtenář se sice vskutku hbitě seznámí s jednotlivými žánry, ale nové dovednosti či dokonce žurnalistické kompetence přečtením knihy nezíská. *Praktika* určená čtenářům mají podobu přemýšlení o uvedených textech a jejich hodnocení. Učební funkci publikace by určitě podpořily detailnější autorčiny komentáře dobrých i méně povedených ukázek, strukturovanější otázky i cvičení a podněty jiného typu.

S počtem stránek jako by autorce docházela chuť a důkladnost - každá následující kapitola je kratší a obsahově chudší, doporučení pro psaní žánru jsou stále stručnější nebo úplně chybějí, aniž je to odůvodněno.

Dobře, se zaujetím a s konkrétními tipy pro psaní jsou zpracovány kapitoly o fejetonu, reportáži a interview (kde např. autorka vstupuje do fiktivního rozhovoru s hercem a komentuje kladené otázky i odpovědi).

Nevyváženost jednotlivých kapitol, stejně jako výběr jednotlivých publicistických žánrů a řazení kapitol přináší čtenáři řadu otázek. Proč autorka řadí mezi nejfrekventovanější žánry soudničku, když sama tvrdí, že soudnička se dnes nachází

„ve smrtelné křeči“ (s. 37)? Proč věnuje samostatnou kapitolu nekrologu, a nikoli třeba esejí či portrétu? Je snad zvládnutí nekrologu pro zájemce o tvůrčí psaní něčím podstatnějším?

Po výkladu jednotlivých publicistických žánrů následuje kapitola o tvorbě příběhu a budování postav. Autorka praví, že „u naprostých začátečníků je ze všeho nejdůležitější začít výukou příběhu“ (s. 101), který vnímá jako základ pro literární i filmovou tvorbu. Na pětadvaceti stranách v této kapitole detailně, až polopatisticky probírá problematiku stavby příběhu, přináší však pouze dvě ukázky konkrétního příběhu, což je příliš málo na to, jak velkou váhu autorka příběhu v tvůrčím psaní přikládá. Obsáhle vysvětluje, co je to nápad, námět, odkud čerpat, jak je rozvíjet. Nejpodnětnějšími v této kapitole jsou pomocné otázky pro konkretizaci postav, vztahů, dialogů, vyústění příběhu a jeho strukturu, a také souhrn nejčastějších chyb, včetně stručné rekapitulace všech zásad na konci kapitoly. Kapitola je cenným výkladem o způsobu tvorby příběhu (viz části *Typologické dělení příběhů*, *Iluze reality*, *Časový zámek a časová komprese*, *Extrémy*, *Dialogy* ve filmovém a knižním zpracování), přestože je stejně jako kapitoly předchozí zatížená mnohomluvností a několikerým opakováním týchž myšlenek různými slovy v různých částech textu (s. 112, 115). Ale ani při této mnohomluvnosti se autorka někdy nevyhnula méně srozumitelnému zjednodušování (snad ve snaze přiblížit látku opravdu každému laikovi) a zobecnování zásad a rad (např. „Co je život? Když se jedna věc děje za druhou. Co je příběh? Když se jedna věc děje z důvodu jiné.“ - s. 107). Ani úplný laik by však neměl být maten vágní terminologií - autorka volně, bez vysvětlení užívá a mísí významy pojmů, jako situace, zápletky, jednání, konflikt, styl, takže např. několikrát opakuje, že úvod v literatuře i filmu se změnil v tzv. situaci, což je podle ní první část celé struktury příběhu (druhou část nazývá komplikace, třetí závěr - s. 105 - 107), a pojem situace ani v jiném významu nevykládá.

Poslední kapitoly učebnice Markéty Dočekalové radí jak přistupovat ke spolupráci s různými médii, jak ochraňovat svá autorská práva. Následují *Nejčastěji pokládané otázky* a odpovědi na ně. Přílohy pak zahrnují *Sedmero práv novináře*, *Etický kodex novináře* a *Deklaraci principů novinářského chování*. Knihu uzavírá užitečný seznam internetových odkazů a soupis použité literatury (převážně z oblasti žurnalistiky a médií, ale

i publikace v angličtině o stavbě příběhu).

Učebnice je podle slov autorky převedením jejího „Velkého kurzu tvůrčího psaní“, který vyučuje, do knižní podoby, přičemž to má být „učebnice kamarádská, lidská, která se stane každodenním rádcem a pomocníkem bez ohledu na věk studentů“ (s. 7).

Ano, postoj autorky/učitelky ke čtenáři/studentovi se jeví přátelský, shovívavý, osobní, ale občas až přezíravý, čemuž odpovídá i styl, kterým autorka povzbuzuje ty, kteří chtějí být úspěšní („Vaše svoboda bude tatam. Stanete se otrokem své záliby.“ - s. 18).

Tento typ populárně naučného stylu s použitím hovorových výrazů, jimiž autorka výklad záměrně popularizuje, může někomu vyhovovat, někomu ne (např. když radí, že vytvořené dílo není dobré dávat přečíst „vlezdoprdelístům“, s. 123). Výklad je osobně a citově zabarvený, maximálně zjednodušený, obsahuje minimum odborných výrazů a několikrát opakované, jednoznačné definice.

Grafická úprava učebnice přehledněji probíranou látku, některé autorčiny myšlenky uvedené v textu se ještě zvýrazněné opakují v barevně odlišených rámečcích pod hlavičkami *Co je to? Měli byste vědět*, *O čem se nemluví*. Poměrně časté jsou překlepy i chyby ve skladbě souvětí (s. 30, 97, 112, 119, 108 atd.).

Tvůrčí psaní pro každého Markéty Dočekalové je určeno všem laikům, kteří se chtějí něco dozvědět o tvorbě publicistických žánrů a příběhu. Konkrétními literárními i dramatickými žánry pak slibuje zabývat se v případném druhém díle publikace, která má být určena již „zasvěceným“.

Neidealizuje tvůrčí proces ani nehovoří o těžko postižitelných tématech, jako inspirace, intuice, iluminace... Zprostředkovává čtenáři profesní zkušenosti z novinářské a scenáristické praxe a poskytuje užitečné rady tomu, kdo se chce rychle v tomto prostředí orientovat. Bude-li takový čtenář dostatečně cílevědomý, sebevědomý, silný a motivovaný, může se pro něj kniha stát odrazovým můstkem, pokud se chce psaním někdy v budoucnu živit. Opakujícím se motivem celého výkladu teorie žánrů i pravidel a zásad pro stavbu příběhu, postav atd. je podřízenost tvorby potřebám dnešních čtenářů a diváků a přizpůsobení se současným trendům mediální komunikace. S některými názory autorky na tvůrčí psaní proto nesouhlasím (uvzdychaný fejton s hrubými výrazy mi nepřipadá vtipný a tvoření rozhodně nechápu jen jako „skládání dohromady“). Vadí mi obecnost a katego-

rizování, nepřipouštějící pochybnost. Na druhou stranu je vidět, jak (na rozdíl od přesně definované teorie žánrů) je každý proces výuky do určité míry subjektivní záležitostí pedagoga. O to víc mne zajímá, jak kurzy paní Dočekalové probíhají. Pro rozhodnutí, zda se do takového kurzu přihlásit, ještě krátká ukázka ze závěru publikace: „*Spíše pokora, skromnost a píle jsou devizou, která vám může být v zátku užitečná. Nabubřelost a autorská arogance nikam nevede, to mi věřte. A hlavně si zakažte myslet, že máte doma v šuplíku nejgeniálnější díla 21. století. Ušetřte si mnoho zklamání. Ne že bych nevěřila, že jsou mezi vámi velcí talenti, to já věřím a vím, že mezi vámi skutečně jsou, ale jak už jsem jednou řekla - i veliký talent musí v první řadě makat a makat. Na těch dílkách, co máte doma v šuplíku, budete ještě muset hodně zapracovat, to mi věřte...*“ (s. 134).

Kniha přináší ryze pragmatický pohled na tvůrčí psaní - začátečník se má nejdříve naučit zpracovávat aktuální informace (žurnalistika), pak fabulovat příběh, a pak teprve se má věnovat prozaickým a dramatickým žánrům. I když kniha nemůže doslovně dostát svému titulu (třeba lyrik či esejista zde příliš mnoho rad nenajdou), naučí čtenáře alespoň nést zodpovědnost za to, co vytvořil. A pravděpodobně pomůže některým naivním (slovem autorky) „psavcům“ podívat se trochu objektivnějším okem na své texty.

Markéta Dočekalová: *Tvůrčí psaní pro každého*. Grada Publishing, Praha 2006. Odp. red. Dana Flídrová. 152 s.

Obsah publikace Tvůrčí psaní pro každého

Co obnáší tvůrčí psaní
Teorie versus praxe
Internet
Žurnalistika
Reportáž
Interview
Fejton
Sloupek
Recenze
Komentář
Glosa
Soudníčka
Nekrolog
Další žurnalistické žánry
Příběh
Co dál?
Nejčastější pokládané otázky

Lenka Lanczová - fenomén současné dívčí literatury?

Pavla
Jiráňková

Podíváme-li se na pole současné dívčí literatury, potkáme tu jednoznačného vítěze. Je jím Lenka Lanczová, která nechává ostatní autory (autorky) daleko za sebou. Od první poloviny devadesátých let se pro většinu dospívajících dívek stala nejvyhledávanější spisovatelkou a často také autorkou jedinou. Její knihy vycházejí ve velkých nákladech a mnohé se dočkaly i dalších vydání. Od roku 1992, kdy vyšla její prvotina *Počkej na mě, Radko!!!*, vyšlo již více než čtyřicet dalších titulů. Ve čtenářských anketách se její knihy objevují na prvních místech. Velkého čtenářského úspěchu dosáhla v celostátní anketě *Moje kniha* (2004), kdy se 19 jejích titulů dostalo do žebříčku mezi prvních 250 nejoblíbenějších knih všech dob. (Ještě zajímavější je pořadí autorů, kde mezi českými zvítězila s velkým náskokem: 1. Lenka Lanczová, 2. Jaroslav Foglar, 3. Božena Němcová; a mezi českými i světovými skončila na místě třetím: 1. J. K. Rowlingová, 2. J. R. R. Tolkien, L. Lanczová).

Lenka Lanczová (*1964) žije v současnosti ve Slavonicích, kde od roku 1987 pracuje v Městské knihovně. Práci v knihovně využívá též jako vhodného prostředku ke kontaktu s mladými lidmi, kteří jsou v jejích knihách hlavními postavami. Autorka komunikuje se svými čtenáři prostřednictvím vlastních internetových stránek, kde se čtenáři mohou sami vyjádřit a ohodnotit knihy autorky.

Knihy Lenky Lanczové mají mnoho společného. Především je to tematika lásky. Blíže se na konkrétní rysy její práce podíváme v románech *Š jako Šarlota* (1994), *Půlnoční sny* (1999) a *Mokrý náruč léta* (2003).

Tematika lásky je sice volbou spolehlivou, zároveň však (vzhledem k přístupu k ní a k volbě zpracování) lacinou, pohodlnou a stereotypní. Tematiku hledání lásky a zároveň hledání ideálního partnera najdeme ve všech třech zmíněných románech, ale i v ostatních knihách této autor-

ky. Naplňování určitých literárních stereotypů se autorka nevyhnula ani v dalších rovinách literárního díla. Romány se tak od sebe odlišují pouze některými nevýznamnými okolnostmi a znaky.

Mezi prvky společné všem románům patří postava hrdinky a její útrapy. Ve všech třech případech je to obyčejná a nezkušená dívka, která touží po opravdové hluboké lásce, která ji doposud byla odepřena. A ve všech románech hlavní hrdinka k opravdové lásce alespoň „přičichne“.

Dějové schéma vybraných románů se sice případ od případu zčásti liší. Odlišnosti jsou však téměř nepodstatné. V prvním románu - *Š jako Šarlota* - se setkáváme s nezkušenou a ještě naivní hrdinkou, která se nechá oslnit o několik let starším pohledným mladíkem, jenž přestože se vedle hrdinky pohybuje i nejkrásnější dívka z tanečních, k ní své city opětuje. Zdá se, že hrdince nestojí nic v cestě ke štěstí a zbytek knihy bude líčit jejich vysněný vztah. Nastávají však komplikace - ukazuje se totiž, že dívčin vysněný a ideální partner je „sukničkář“, „děvkař“ a „proutník“. Po dlouhém vnitřním zápasu, ve kterém si dívka stále více uvědomuje svoji zoufalou a neřešitelnou situaci, poblouznění chlapcem překoná a s vědomím své vlastní ceny ho hrdě opouští.

V další knize je hrdinka do problémů vhozena hned v úvodu knihy. Setkává se s nenávistí svých spolužáků a s pověstí protekčního dítěte u učitelského sboru. Hrdinka se seznamuje s chlapcem svých snů, na což v tomto případě protagonistka musí nejprve přijít. Opět by se mohlo zdát, že „spárované“ dvojici v jejich společné cestě životem nebude nic bránit, ale přichází krize. Rodiče dívky jsou naprosto proti tomuto vztahu a dívka musí svou „první a báječně velkou“ lásku složitě obhajovat. Tento román končí úžasným happy endem, kdy všem dojde, že „ten pravý“ je skutečně „tím pravým“.

Třetí kniha je komplikovanější a je jakousi kombinací předchozích dvou. Hrdinka se v úvodu přes internet seznámí s milým chlapcem a naplánuje s ním schůzku. Schůzka se nevydaří a hrdinka odjíždí na venkov, kde pozná partu kamarádů, s nimiž se vydá na vodu. Zakouká se do velice pohledného chlapce a neváhá s ním zažít i mnohá intimní dobrodružství. Kluk však o dívku ztrácí zájem a hrdince dochází nesmyslnost jejího jednání. V závěru knihy se zázračně objevuje chlapec z internetu a hrdince dává toto setkání naději na lepší zítřky.

Jistý schematismus nacházíme i v závěrech knih - neskončí-li kniha absolutním happy endem, setkáme se alespoň s jakousi optimistickou tečkou, která nám dává naději do budoucna. Hrdinka se poučila a teď se již může „opravdově zamilovat“. Románové hrdinky tedy nezažívají opravdu beznadějně stavy, deprese, dlouhodobé komplexy, které ovšem do opravdového života patří. Mají v sobě dokonce jakýsi vnitřní hlas, který ve správné chvíli dokáže zasáhnout a dívku tak ochránit.

Milostný příběh se v knihách Lenky Lanczové stává také nástrojem umožňujícím poodhalit dívčí chápání a prožívání některých jevů v období dospívání - mezi tyto sociálně-psychologické jevy patří například: nezájem rodičů, přílišný zájem rodičů, diskriminace, život s otcem alkoholikem, život v rozvedené rodině, drogy.

Lanczová chce na svých příbězích čtenářkám ukázat, jak to s dívkou může dopadnout, když... Přestože se autorka snaží nepoučovat, nemůžeme si v textu nepovšimnout jisté dávky kazatelského tónu - často znázorněného náhlým uvědomělým chováním hrdinky.

Knihy jsou psány v ich-formě. Tato vypravěčská forma čtenáři umožňuje vidět románovou realitu skrze jednu postavu; tento prostředek výrazně napomáhá ztotožnění se s hlavní hrdinkou. Kompozice románů odpovídá klasické dramatické

strukturu: expozice - kolize - krize - peripetie - katastrofa. Začátek knih uvádí čtenáře rovnou do situace, v níž se hrdinka prostřednictvím monologu představí. Hlavní postavy těchto románů tu bývají charakterizovány pouze vnějším popisem, popisem jejich vzhledu.

Expozice není rozsáhlá – její hlavní úkol je co nejrychleji připravit „půdu“ pro další část. Jde tedy o to co nejrychleji zavést čtenáře do dramatického děje a tak co nejrychleji poskytnout napínavé čtení.

Nejrozsáhlejší částí se stává kolize. Ta je jakýmsi řetězcem méně významných konfliktů a jejich řešení. Ty jsou neustále hromaděné a postupně vedou ke krizi. Zde většinou zasáhne zmíněný vnitřní hlas hlavní hrdinky. Závěr románu je buď otevřený zcela nebo částečně.

Příběh je rozdělen do kapitol, které nejsou v případě knihy *Š jako Šarlota* pojmenované; v ostatních dvou (*Půlnoční sny*, *Mokrý náruč léta*) mají jednotlivé kapitoly názvy, které se ovšem ne vždy váží k jejich obsahu. Názvy kapitol jsou mnohdy velmi podobné názvům autorčiných knih. Např. v knize *Půlnoční sny* najdeme kapitoly s názvy: „Ples maturitních snů“, „Menší než malé množství lásky“, „Srdeční záležitosti“, „Doteky lásky“ apod. Kapitoly jsou ve všech knihách přibližně stejně dlouhé, jejich rozsah se pohybuje okolo 18 stran – stejná délka kapitol napomáhá čtenáři vytvořit si určitý temporytmus při čtení knihy. Tento fakt zároveň naznačuje použití dalšího stereotypu. Jednotlivé kapitoly také schematicky začínají, a to monologickým sdělením hlavní hrdinky, co a kde právě dělá, popř. co se děje. Podobně je tomu u konců kapitol. Kapitoly jsou tematicky uzavřeny a končí zpravidla opět monologem, v němž dívka vyjádří svůj postoj k poslední situaci. Jako

příklad uvádím konec kapitoly „Doteky lásky“ z knihy *Půlnoční sny*:

„Nikdy bych nevěřila, že se dokážu takhle tuctově zamilovat! Navíc do Rika!! Toho kluka v džínách, bundě s kožíškem a tmavými rovnými vlasy zbožňuji tak moc, že mi vůbec nic nebrání milovat se s ním.“ (s. 216)

Děj je zprostředkováván jednak dialogy, jednak líčením toho, co hrdinka zažívá. Protože dívka žije příběh „přímo před očima čtenářů“, což je umožněno také jeho krátkým časovým rozpětím (v knize *Mokrý náruč léta* odpovídá každá kapitola jednomu dni, a celý příběh se tedy odehraje ve dvou týdnech), je syžet velmi přehledný, události jsou řazeny téměř důsledně chronologicky. Výjimkou jsou pouze řídce se vyskytující krátké pasáže, ve kterých se některá postava navrácí do minulosti.

Autorka podává ve svých knihách velmi zkrácený, zjednodušený a schematizovaný obraz současného světa. To se týká také románových postav. Jejich počet v knihách není vysoký a všechny z nich se nějakým způsobem podílejí na ději. Ty, které by pouze dokreslovaly prostředí a děj, zde téměř nejsou.

Postavy L. Lanczové lze podle věku rozdělit na děti (mladší sourozenci hrdinky a jejich přítel), dospívající (hlavní hrdinka, její kamarádi, její „vyvolený“) a dospělé (rodiče, prarodiče, učitelé). Každá z těchto kategorií budí dojem jakési uzavřenosti a jako celek zastupuje určité vlastnosti, ideje a způsoby chování. Podobně je tomu i u jednotlivých postav. Každá postava je spíše určitým typem než konkrétní individualizovanou postavou. Její zařazení k „správnému“ typu nám napomáhá naprosto přesně předvídat její chování, které je vždy očekávané.

Důvodů, pro něž se knihy této autorky těší mimořádné oblibě u čtenářů, lze najít několik: Tematika románů je dospívajícím dívkám velmi blízká. Podoba a problémy hlavní hrdinky umožňují čtenářkám snadné ztotožnění se s hlavní postavou. Syžet není nijak složitý, děj je napínavý a má svižný spád. Jazyková stránka se snaží odpovídat vyjadřování dnešní mládeže. To, že mají její knihy podobnou konstrukci, usnadňuje čtenáři práci – v knihách L. Lanczové je velmi snadné se orientovat.

Bohužel však tyto knihy nenabízejí velký prostor pro přemýšlení, fantazii a pochybování o postavách. Vše je zde přineseno na „prostřený stůl“ a jediným úkolem čtenáře je „výborně si pochutnat.“

PRAMENY

- LANCZOVÁ, Lenka
1994 *„Š“ jako Šarlota* (Vimperk: Papyrus-Viener)
1999 *Půlnoční sny* (Líbeznice: Víkend)
2003 *Mokrý náruč léta* (Líbeznice: Víkend)

POUŽITÁ LITERATURA A INTERNETOVÉ STRÁNKY

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava
2002 *Průvodce literárním dílem. Výkladový slovník základních pojmů literární teorie* (Jinočany: H & H)
URBANOVÁ, Svatava
2003 *Meandry a metamorfózy dětské literatury* (Olomouc: Votobia)

NAHLÉDNUTÍ

do nových knih

Petr Nikl:

Lingvistické pohádky

Napsal a namaloval Petr Nikl.

Typografická spolupráce Vladimír Vimr.

K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Odp. red. Miloš Voráč. Meander,

Praha 2006. 56 str.

Lingvistické pohádky jsou třetí knihou, kterou Petr Nikl vydal pro děti. A jako v případech předchozích dvou knih – *Pohádka o Rybitince* (2001) a *O Rybabě a Mořské duši* (2002) – jde opět o komplexní umělecké dílo, které vytvořil osobitý výtvarník a nápaditý spisovatel v jedné osobě. Na rozdíl od oněch dvou předchozích knih, které působily místy poněkud apartně a až příliš rafinovaně, nejnovější Niklova kniha je událostí první velikosti.

Carrollovská, morgensternovská a que-neauovská inspirace spolu s výtvarným videním a labužnickým potěšením z jazyka daly vzniknout knize, která není určena k běžnému „konzumu“, k jednorázovému

pročtení. Je to kniha-hračka, jež při každém novém otevření nabídne trochu jiný obraz, odhalí zákoutí, která jsme dosud neobjevili. Je to kniha-výzva, která přímo volá po tom, aby si nad ní sedli dospělý s dítětem a podnikli spolu dobrodružnou cestu do snového světa Lingvizie, kde se mohou díti úžasné věci, na něž v tom našem, „obyčejném“ světě nenarazíme. Kde se po maškarním plese vypraví do sprchy Ostrochod, Mravkostaj, Ptakohlav, Velrožec, Hranolev, Lenorep, Smrtipysk a Noso-bloud. Kde papapabýk z prvohor potká papabýka z druhohor, pabýka z třetihor a v čtvrtohorách v úžasu objeví býka. Kde se písmeno X, jehož trdným osudem je

samo sebe přeškrtnout, medituje nad svým životem, až dá vznik zcela novému ptačímu druhu. Kde se pohádka stane pohádečkou a všechno, co v ní je, se rozmazleně rozmělní do drobnělin, a vzápětí nato se z ní stane pohádka, vyprávěná patřičně drsně a řízně. Kde Zdlouhavá pohádka naklonuje všechna písmenka ve stonožčí noze tak, že se nejen tohle slovo, ale i všechna ostatní roztáhnou na celých řádcích, že z nich málem přetéka, z čehož má stonožka samosebou jenom potíže. Kde se o jedné "žabě" vypráví jen v holých větách, takže není divu, že z toho vznikne Holá pohádka, v které "zebou věty holé"...



Petr Nikl se nebojí otevřít před dětmi svět, který nebude "pochopitelný" se vším všudy, do všech detailů. Naopak. Se zjevným potěšením zavádí čtenáře do snového labyrintu, který skrývá tajemství, jež na ně mohou na stránkách knihy čekat na své rozluštění třeba i několik let. "To, že je teď vytlačili v tiskárně, vůbec neznamená, že je musíte nutně hned číst," píše o Lingvistických pohádkách autor v úvodu. "Klidně je zasuňte do police a oprašte za pár let..."

"Pořád se snažím být ve stavu beztlíže tady na zemi, ale to jaksi nejde, země vlídně přitahuje. Tak aspoň hodně skáču, představuji si bláznivé nesmysly a v duchu lítám," prozrazuje na sebe Petr Nikl v závěrečném dovětku.

Před odvahou nakladatelství Meander jít do tak riskantního podniku, jakým je tato v nejlepším slova smyslu ambiciózní kniha pro děti, je třeba jen smeknout. Tím spíš, že tenhle "úlet" rozhodně stál za to.

Astrid Lindgrenová: Kajsa Nebojsa

Ze švédského orig. přel. Jarka Vrbová.
Il. Michaela Pavlátová.
Odp. red. Zuzana Kovaříková. Albatros,
Praha 2006. 96 str.

Překladatelka Jarka Vrbová podnikla další zajímavou sondu do rozsáhlého díla

Astrid Lindgrenové, když pro české čtenáře přeložila - a opět výborně - jednu z prvních knih této švédské autorky (ve Švédsku vyšla poprvé v roce 1950).

Drobné povídky - miniaturní příběhy či jen situace ze života malých dětí - jsou napsané, jak už jsme na to u této nejznámější světové autorky knih pro děti minulého století zvyklí, s velkým pochopením pro dětské vnímání a prožívání, aniž jsou přitom zatíženy falešným sentimentem. A. Lindgrenová má dar na malé ploše vystihnout jádro situace pomocí barvitého konkrétního detailu a vytvořit iluzi živého vyprávění.

Každý z deseti dětských hrdinů této knížky zažívá okamžik, kdy se musí rozhodnout, kdy musí udělat důležitý krok nebo vyřešit zapeklitý problém. Sedmiletá Kajsa se rozhoduje, zda podniknout výpravu do města na vánoční trh, aby pomohla nemocné babičce. Stejně starý kluk Kalle překoná svůj strach a dokáže jako zázrakem uklidnit splašeného býka, s nímž si nikdo z vesnice neví rady. Malá Eva, která žije u svých dvou tet, protože její maminka je těžce nemocná, zažívá pocit samoty a nepochopení, který ji jednoho dne vyprovokuje k malé vzpouře proti dospělým, k něčemu, čemu sama nerozumí... Škála situací, které musí řešit dětská hrdinová v této bezmála už šedesát let staré, a přece neobyčejně aktuální a svěží knížce, sahá od drobných, ale nepřijemných lapálií (hádky a neshody mezi sourozenci) přes pocity nepochopení nebo osamění (nespravedlivé obvinění), přes chvíle, kdy se stane něco, co nás přesahuje a s čím se neumíme vyrovnat (šťastná náhoda, která Samelagustovi pomohla k jeho vysněným králičkům, nebo na druhé straně zase smrt), až k okamžikům, kdy dokáží překonat sami sebe, kdy se rozhodnou k něčemu, do čeho by si za normálních okolností netroufli.

Kajsa Nebojsa je výletem ke kořenům tvorby Astrid Lindgrenové, který nám umožní pochopit, čím to je, že její knihy oslovují nové a nové generace čtenářů.

Iva Procházková - Tapani Bagge-Miquel Descloit-Menna Elfynová-Gabriel Rosenstock: Konec kouzelného talismanu

Do češtiny volně převyprávěla
Iva Procházková. Il. Markus Majaluoma.
Odp. red. Kateřina Zavadová. Albatros,
Praha 2006. 136 str.

Pět autorů, každý z jiného koutu Evropy, a jeden příběh. To je východisko, které slibuje spíše mozaiku nebo kaleidoskop pestrobarevných nápadů, v který se kdysi, v 60. letech obrátil bohubilý nápad Z. K. Slabého, když vyprovokoval štafetově psanou mezinárodní pohádkovou detektivku *Tajemství oranžové kočky*. Finsko-katalánsko-irsko-česko-velšský pokus však to muto nebezpečí vcelku úspěšně odolal. Skoky po drobných epizodách nepůsobí většinou samoúčelně nebo roztržitě. Příběh sourozenců z finského městečka Hämeenlinna, čtrnáctileté Anny, kterou cloumá puberta, a desetiletého Nika, sice autoři rozehrávají na různých místech Evropy a jednou je pošlou dokonce až do Indie a zjevně se tak vzájemně baví tím, jak dokáže jeden druhého občas překvapit, ale současně projevují nemalou dávku pokory a pravidla nastolená kolegy v předchozích epizodách přijímají, respektují je a po svém rozvíjejí dějovou linku. Mimochodem nejen v peripetiích vztahu mezi oběma hlavními postavami, ale i touto autorskou hrou s příběhem a s postavami, založenou na respektu k partnerovi a k jeho vidění světa, je nesen aktuální téma této knihy.

Klíčem k tomuto napínavému příběhu, odehrávajícímu se v zemích, které známe (ale známe je opravdu?), je tajemství a kouzlo, které v "našem" světě začne fungovat jen tehdy, když uvěříme, že existují věci, které nás přesahují a kterým nikdy nepřijdeme na kloub. Neodehrává se ani ve fantastických krajinách, ani v jiném čase, ani jeho hrdiny nejsou nadpřirozené bytosti. Jsou jimi docela "obyčejné" děti, sourozenci z finského městečka Hämeenlinna, s nimiž se dostáváme do různých zemí současného světa. A přesto impulzem k přihodám, které obě děti zažívají v střídavě ve vesničkách v Pyreneích, pod Svatou hrou v Irsku, v Praze zasažené povodněmi, na břehu moře ve Walesu a v jihoindické vesnici, je kouzelný talisman jejich podivínské tety Aily, která žije v Laponsku. Vyprávění startuje jako "realistický" příběh ze současnosti, ale záhy se začne pohybovat na hranici žánrů: místy dostává dobrodružné, místy pohádkové rysy, aniž se v něm ztrácejí témata, o něž autorům jde. Konec kouzelného talismanu je dobrodružnou - a dlužno říci, že často napínavou - cestou labyrintem světa, v jejímž průběhu objevují cestu jeden k druhému a také samy sebe a učí se pokoře k jinakosti, a někdy i podivínství druhých. A také k tomu, že k životu patří i věci, které nás přesahují a kterým nikdy nepřijdeme na kloub, ale kterým stojí za to věřit a respektovat je.

Jaroslav Provazník

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Josef Mlejnek: Children in Theatre

Selected chapters from a near-to-classic book on theatre for children by Josef Mlejnek. The author of the book is convinced that the aesthetic perception of theatre (and art in general) must not be limited only to emotions, a statement he finds equally valid for children audiences. If the judgement of young spectators is narrowed down to "I like - I dislike", their ability to justify their attitudes remains idle and a substantial part of the art work perception is lost. Josef Mlejnek ponders over ways in which teachers can help children approach art, prepare them for theatre going and further develop their spectators' experiences in discussions, visual art activities and especially creative dramatic play in which "children are no more just passive consumers, but instead they grasp the language of drama actively, by means of play. If they get to feel the profusion of thought and art in the performance on their own, their emotional experience will be rich and long-lasting."

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Jaroslav Provazník: Drama in Education and the Key Competences

After many years of discussion, the National Curriculum Framework is going to come into effect in 2007. Each school is obliged to develop its own school curriculum depending on its specialisation, circumstances and priorities. The Framework recognises drama as a subject which schools can choose to make

were brought to the festival by the PAN CHICITOS group from the Basic School of Arts Žerotín in Olomouc (*R.U.R.* by Karel Čapek) and by UNISEX UNIČOV from the Basic School of Arts in Uničov, directed by Magda Johnová (a piece of movement theatre called *More and More* developed as a devising project).

Eva Brhelová: Focused on Sítko. A festival organised by the Studio of Drama in Education in Brno

For the past few years, the Dpt. of Drama in Education at Janáček's Faculty of Performing Arts in Brno has organised a festival of projects and performances developed by students or graduates of the department. Eva Brhelová, who is a teacher at the department, resumes the journey from the initial idea which emerged in 2000 all the way to this year's festival. What she appreciates is not only the extensive programme, but also the fact that the whole event is organised by the students themselves.

INSPIRATION

Eva Machková: Acting Against Conflict and Bullying. The Brisbane DRACON Project 1996-2004 - Emergent Findings and Outcomes

An article by Eva Machková draws attention to an inspiring project by Australian drama experts John O'Toole from the University of Melbourne and Bruce Burton from the Griffith University in Brisbane, which was published last year in the journal *Research in Drama Education* (Volume 10, 2005, Number 3). Besides providing the readers of *Tvořivá dramatika* with a glimpse into the pages of this internationally respected drama journal, the article strives to point out that a further development of the field in the Czech Republic shall necessitate a quality research which should be initiated as soon as possible.

REVIEWS

Eva Brhelová: Creative Writing - One of the Key Competences in University Studies

A three-day conference of this name was held in October 2004 at the occasion of the 10th anniversary of establishing the Department of Creative Writing at the Philosophical Faculty of Masaryk University in Brno. The event resulted into the publishing of an almanach edited by the director of the conference, Zbyněk Fišer. The almanach comprises theoretical essays on issues concerning creative writing, literature, pedagogy and language teaching as well as contributions dealing with various ways of employing creative writing techniques.

Eva Brhelová: Creative Writing for Everyone?

In her review of the monography *Creative Writing for Everyone* by Markéta Dočekalová, Eva Brhelová identifies some problems present in this popular handbook.

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Pavla Jiráňková: Lenka Lanczová - A Phenomenon in Contemporary Girls' Literature?

Analysing three books by a popular contemporary Czech author writing for a girl audience, the reviewer arrives at the conclusion that the books contain a lot of clichés and present a very simplified and schematized picture of the present-day world.

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 21

Josef Mlejnek (*8 November 1921) is one of the founders of Czech modern drama in education. A primary school teacher in the East-Bohemian town of Vysoké Mýto (from 1950s to 1980s), Mlejnek also belonged to the most successful leaders of children theatre groups. His performances with children and youngsters always ranked among the most inspiring ones, being repeatedly chosen for the national festivals taking place in Kaplice (Kaplické divadelní léto) and other places in Czech Republic, Slovakia and abroad. He is the author of several outstanding plays for children and youth theatre groups. The regular supplement of this issue of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama) contains Josef Mlejnek's *Vandř do světa*, a text which came into being in 1970s, but which has remained up-to-date for youngsters. This "play about young people on the threshold of maturity employing motives from Comenius' *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart*", as the sub-title has it, takes plays at a rehearsal of a young theatre group who strive to stage the well-known allegorical story by Comenius dealing with the discovering of the world, being lost and finding one's place in it. Problems experienced by 15-year-old people who are just ending primary school are projected into the rehearsal of the play as well as the play itself while each of the young people is searching for his or her own journey to maturity.

SUMMARY

creative drama 3/2006

part of their curricula (provided they have an appropriately qualified teacher - M.A. graduates of drama schools, etc.). The author points to some specifics of drama in contrast to other art subjects (music, visual arts, literature, dance) and suggests ways in which drama can contribute to the acquisition of key competences which are in the core of the National Curriculum Framework, especially the *communication, social and personal competences*.

Veronika Krátká: The Vikings Project

The project was implemented in November 2005 at the primary school Klíč in Česká Lipa. It had been conceived as part of the author's studies at the Dpt. of Drama in Education of Faculty of Performing Arts (DAMU) in the subject of methodology of drama. The goal of the project was to introduce pupils to the time and life of the Vikings, having them research and experience the customs, religion and habits of the culture. The project has been inspired by a book by the Swedish author Runer Johnsson called *Vike the Viking and the Red-Eyed Roughnecks*. The author of the project has primarily used the story to examine issues concerning expansion to another country, conquest, fight and conflict.

Alžběta Čermáková-Ferklová: Wednesday Tastes Good. A drama-in-education project for the 1st class of primary school

Another part of the series of interesting projects created by the students of the Dpt. of Drama in Education of Faculty of Performing Arts (DAMU). A nine-part project (taking place on Wednesdays) was aimed at pupils aged 6-7 and focused on the life of children in an orphanage. Pupils could examine the relationships and problems of children living in an orphanage symbolically called the Sunflower. The project was inspired by the book *Wednesday Tastes Good* written by the Czech writer Iva Procházková. The main heroine of the book is the girl Cilka who possesses a magic gift - if there is good atmosphere in the orphan home she lives in, an apple grows on her forehead.

Martin Sedláček: Drama in Seggau

A report on the 15th World Congress "Drama in Education", organised in Austria in 2005.

DRAMA-ART-THEATRE

Tomáš Žižka: An Insight into the 2006 Insights Festival

A report on the national workshop and festival Nahlížení 2006 (Insights 2006) held in the south-Bohemian town of Bechyně. This event focused primarily on devising theatre has entered into its 17th year of existence. The program comprised performances by youngster groups (age 15-20) accompanied by discussions and a workshop for participants. The most inspiring performances