

Dramatická výchova v Nizozemsku

Ať žije rozmanitost!

Světový kongres IDEA v Belém

Dramatické aktivity se seniory

11. světový festival dětského divadla

Výstava PLAY

Galerijní edukace

**Osobnosti současné
knižní ilustrace pro děti**

**Představení Hon
na Jednorožce
- příběh politického vězně,
o který nemají školy zájem**

ROZ VÝ H I R O V I A B O i

ISSN 1211-8001

3/2010

TVOŘIVÁ DRAMATIKA ROČ. XXI

číslo 3/2010 (61)

(Divadelní výchova, roč. XXXII)

Listopad 2010

Vydává NIPOS-pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou
dramatiku a katedrou výchovně
dramatiky DAMU

ISSN 1211-8001

Registrační značka: MK ČR E 6628

Redakční rada: Eva Brhelová, Ph.D.,
PhDr. Hana Císiovská, Ph.D., Roman Černík,
Jakub Hulák, Eva Ichová, doc. PhDr. Hana
Kasíková, CSc., doc. Markéta Kočvarová-
Schartová, Irena Konývková, PaedDr. Soňa
Kotátková, Ph.D., prof. PaedDr. Silva
Macková, doc. Eva Machková, doc. Radek
Marušák, doc. Jaroslav Provazník,
Veronika Rodriguezová, Gabriela Sittová,
Dominika Špalková, doc. Irina Ulrychová,
PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., doc. PhDr. Josef
Valenta, CSc., Magda Veselá
Vedoucí redaktor: Jaroslav Provazník
Redaktor: Antonín Šimůnek

Adresa redakce: ARTAMA, Blanická 4,
P. O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1,
fax: 234 244 281
E-mail: std@drama.cz,
jaroslav.provaznik@damu.cz
a a.simunek@email.cz
URL: www.drama.cz/periodika/index.html

Grafická úprava Dana Endrová

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov
Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION s.r.o., P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1, tel. 840 306 090,
fax 234 092 813,
e-mail: predplatne@predplatne.cz,
URL: www.predplatne.cz
Pokud se rozhodnete objednat časopis
pomocí SMS zprávy, za zprávu v max. délce
160 znaků zaplatíte 6 Kč (včetně DPH).
SMS zprávu pošlete na číslo 900 11 06
(platí pro všechny operátory).
SMS zprávu posílejte ve formátu:
OBJ DRAMA JMENO PRIJMENI ULICE
C.DOMU MESTO PSC. (Při psaní zprávy
používejte velká písmena bez diakritiky.)

Cena jednoho čísla (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 40,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových zásilek bylo
povoleno Českou poštou,
s. p. OZSeč Ústí nad Labem,
dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Uzávěrka příštího čísla: 31. prosince 2010

Obsah

ÚVAHY-POJMY-SOUVISLOSTI

Jana Johnová: Dramatická výchova v Nizozemsku	1
Eva Machková: Mytologie 4 aneb Paběrky	4

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Veronika Krátká: Ať žije rozmanitost! Umění proměny a proměna uměním!	10
Soňa Demjanovičová: Dramatické aktivity se seniory	14
Dramatická výchova v praxi. Anketa o současné situaci dramatické výchovy v českých a moravských školách	41
Věra Klechová: Dramatická výchova je na naší škole nezastupitelná	41
Alžběta Nováková Kratochvílová: Práce u nás vypadá poněkud jinak než v běžných dramatických kroužcích	42
Lenka Ebelová: Dramatická výchova na malé základní škole a dramatická výchova na velké ZUŠ	43
Eva Králová Vaníčková: Většina učitelů, ale i rodičů je přesvědčena, že vyučující dramatické výchovy nemusí nic dělat, protože si pouze hraje s dětmi	43

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

11. světový festival dětského divadla. Lingen 18.-25. června 2010	44
Irena Konývková: Make your Dream. XI. světový festival dětského divadla	45

REFLEXE-RECENZE-INFORMACE

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ	
Miroslava Kafková: Galerijní edukace	47
Miroslava Kafková: Animace, nebo edukace? Rozhovor s Marií Fulkovou	47
Marie Fulková-Lucie Tatarová-Vladimíra Sehnalíková: Výtvarná dílna Jedním dechem k výstavě 200 dm ³ dechu - Hračky Libuše Niklové	51
Šárka Augustinová-Jana Machalíková a Anna Rejchrtová: Edukační program Kubistické proměny	52
Kristina Procházková: Tři plus jedna. Osobnosti současné knižní ilustrace pro děti	55
Ivana Pintířová: Představení Hon na Jednorožce. Příběh politického vězně, o který nemají školy zájem	59
Jakub Anděl: Výstava PLAY. Děti, vezměte s sebou dospělé!	60
Viera Žemberová: Reminiscencia alebo Aj Rómčatá sú slovenské deti	62
Luděk Korběl: Tři sbírky polské poezie pro děti	64
Eva Brhelová-Lucie Kudělová-Luděk Korběl-Antonín Šimůnek-Viera Žemberová: Nahlédnutí do nových knih	66

DĚTSKÁ SCÉNA 33

Božena Němcová-Milada Mašatová: Bajaja	1
Alena Urbanová: Dramaturgická poznámka	10
Karel Jaromír Erben-Milada Mašatová: Jak se hledají princezny	12
Alena Urbanová: Dramaturgická poznámka	21
Pavol Dobšínský-Stanislava Gábrišová-Emil Šuba: Tři dračí pera aneb Hledání zla a dobra	22
Hana Budínská-Jaroslav Provazník: Dramaturgická a metodická poznámka	30
Josef Brůček: O hadu a Šivarovi	31
O hadovi a Šivarovi	35
Jan Císař: Dramaturgická poznámka	39

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

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V NIZOZEMSKU

JANA JOHNOVÁ

katedra primárního vzdělávání, Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Co znamená drama (u nás dramatická výchova) v Nizozemsku? Je to předmět, ve kterém na základě zkušeností jsou rozvíjeny sociální schopnosti a osobnost. Míří k tomu, aby vyvíjející se dítě obstálo v sociálním prostředí a naučilo se jednat s druhými lidmi. To je hlavní důvod, proč se drama vyučuje na některých základních školách.

POHLED DO HISTORIE

První zprávy o dramatu sahají do 14. století, kdy se na latinských školách předváděly hry. O další jeho rozvoj se v 16. století zasloužili jezuité, ale pro srovnání s vývojem české dramatické výchovy je zajímavá až 2. polovina 20. století.

Kořeny dramatu v Nizozemsku vycházejí z amerického a anglického zdroje. Podoba dramatické výchovy zde vznikala na základě díla americké autorky Winifred Wardové *Playmaking with Children* (1947). Tato kniha ovlivnila výuku na mnoha uznávaných amerických školách, které do svého vzdělávacího programu zařazovaly metody popsané v knize, a stala se i východiskem pro dnešní podobu dramatu v Nizozemsku. Autorka pokládá za velmi důležitý odraz skutečnosti ve hře. Rozumí tím, že je podstatné, aby obsahem byla témata všedního života. Specifickým prvkem jsou také terapeutické vlivy dramatu.

Britský pohled na dramatickou hru popsal Peter Slade ve své knize *Child Play*. Jmenovaná kniha přináší více teoretických poznatků. Prezentovaným cílem je vyvážená osobnost, ke které v dramatu dojdeme uplatněním dramatické hry. Tyto teorie jsou vědeckou stu-

dií forem hry a pohybových výrazů, kde je využito kognitivní psychologie s odvoláním na J. Piageta. Za základní aktivitu učitele je považováno pozorování, které může následně dát hře směr. Působení Petera Sladea v kontextu holandského dramatu nebylo zanedbatelné, přesto ho však P. Slade zásadním způsobem neovlivnil. To, že P. Slade zdůrazňoval terapeutický význam dramatu před rozvojem osobnosti, vyvolalo u některých lidí dokonce až nechuť (*de Nooij*, 2004, s.28-29).

Významnou představitelkou dramatu v Nizozemsku je WANDA REUMEROVÁ, která působila na Divadelní fakultě v Utrechtu, dříve Academie voor expresse door woord en gebaar (Akademie pro výraz slovem a pohybem). Na této škole, která byla založena původně jen pro učitele, začala Wanda Reumerová v roce 1956 vzdělávat studenty v oboru dramatu. Byl to pokrok, neboť její předchůdci se soustředili zejména na přednes, a to především na přednes různých textů divadelních her. Wanda Reumerová ve své výuce upřednostňovala radost ze hry, spolupráci, empatii a rozvoj představitosti na základě hlubšího proniknutí do textů.

V dalších letech se obor postupně rozvíjel. Jeho učitelé více pracovali s představitostí a hlubším poznáním textů, zaměřovali se na rozvinutí empatie, spolupráce a radosti ze hry.

Amsterdamská divadelní škola a její oddělení divadelní hry vzdělávalo učitele dramatu od roku 1971. A postupně se rozšiřovala možnost vzdělání učitelů tohoto oboru i na jiné školy.

Rozvoj dramatu v Nizozemsku poně-

kud zbrzdil vliv křesťanských škol, které považovaly drama za nevhodné. Výuka dramatu se jim zdála příliš uvolněná a příliš ovlivňující pohled na svět. Proto bylo drama vyučováno pod jiným názvem (např. rozvoj řeči).

Samotný název - drama - prošel také vývojem. Této konečné podobě předcházela pojmenování, jako například: kreativní hra, volná exprese, divadelní umění, ukázka mimikou, dramatické formování. Všechny tyto obory byly soustředěny na přednes textů, které byly vybírány z různých her.

Od roku 1984 byla na základních školách (školy pro děti od 4 do 12 let) uzákoněna výuka samostatného, ale nepovinného uměleckého předmětu drama (který je u nás nazýván dramatická výchova).

V tomtéž roce se začalo drama vyučovat i na pedagogickém institutu IPABO, který připravuje učitele pro výuku na základní škole. Rovněž zde je výuka uzákoněna jako nový umělecký předmět.

ZÁKLADNÍ KOMPONENTY

Dramatická výchova v Nizozemsku je řazena ke kulturním oborům. Zabývá se především procesem a subjektivními aspekty našeho vývoje, které se předávají na základě pochopení a zkušeností. Mezi základní komponenty patří představitost, dramatické ztvárnění a dramatický vhled.

Představitost znamená něco si vybavit, tedy vytvářet si vlastní představy, nebo ji také můžeme u někoho druhého vyvolat. Dramatická představitost je závislá na fantazii a kreativitě. Můžeme ji nalézt kdekoli, ale v hodinách drama-

tické výchovy je důležité, aby děj proběhl a určitě se odehrál. Zároveň necháme žáky inspirovat se druhými - přijímat podněty od druhých.

Dramatickým ztvárněním máme na mysli to, jak bude hra prezentována. Pochází z divadla a určuje průběh hodiny - radost ze hry, jasnost ve hře i radost z pozorování druhých.

Dramatický vhled je pohled na skutečnost, kterou znovu objevujeme. Znamená, že se dále vyvíjíme. Není tak důležité dopátrat se pravdy, ale mít odvahu skrze kombinaci znalostí a pocitů dojít k interpretaci. Ta se dostaví na základě dřívějších zkušeností. Učitel dává lekci směr a vyvolává diskusi, aby se uvnitř dětské skupiny vytvářel názor a tak došlo k novému dramatickému vhledu. Je důležité, aby zde necitlivě prosazovaný učitelův postoj nebrzdil dramatický proces tam, kde by žák měl být do procesu aktivně vtažen a zapojen.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V IPABO

Dramatická výchova je od roku 1984 uzákoněna jako nový umělecký předmět na IPABO (pedagogický institut, kde se vzdělávají budoucí učitelé základní školy). Nejen v České republice, ale i v Nizozemsku často převládá názor, že cílem dramatické výchovy je naučit děti hrát divadlo. Centrem pozornosti však je celkový rozvoj člověka, což naráží na celou škálu cílů. Mimo základní cíle, které jsou zaměřeny na rozvoj osobnosti, se vyznačuje dramatická výchova ještě specifickými cíli.

Jak je to s cíli tohoto předmětu v IPABO?

- Mezi cíle osobnostního rozvoje patří:
- rozvíjet možnost ke spolupráci;
- podporovat empatii - vcítění se do druhého;
- rozvíjet schopnost pochopit a respektovat druhého a schopnost vyjádřit svůj respekt;
- podněcovat fantazii a kreativitu;
- rozvíjet komunikační dovednosti, jako je flexibilita vlastních zásad a pocitů, a dovednosti jasně a srozumitelně nabídnout své zásady a pocity (mluvená řeč);
- zvýšit fyzické uvědomění ke stimulaci motoriky a efektivnější komunikaci;
- rozvíjet verbální a neverbální možnosti výrazu;
- rozvíjet samostatnost;
- uvědomovat si vlastní chování i chování druhých a jednat v mezích sociál-

- ního okruhu (toto je vlastně EQ = emocionální koeficient, znamená to zvyšovat emocionální inteligenci);
 - řešit konflikty;
 - zmenšit obavy ze hry a zvýšit sebevědomí;
 - učit se spolu vycházet, to znamená dávat a brát;
 - naučit se vyrovnávat s vlastními normami a normami ostatních, uznávat hodnoty multikulturního soužití;
 - zvýšit schopnost koncentrace.
- Specifické cíle dramatu pro studenty v IPABO zahrnují:
- rozšířit přehled o svých vlastních hracích kvalitách i kvalitách druhých;
 - rozvíjet kvality týkající se mluvy a hry pro publikum;
 - získat přehled o různých metodách dramatické výchovy a naučit se pracovat s těmito metodami;
 - rozvíjet schopnost vnímat publikum a cit pro divadelní výraz;
 - rozvíjet cit pro dramatický tvar;
 - rozlišovat, co je divadelní a co ne;
 - orientovat se ve stavbě dramatu;
 - učit se vnímat a zároveň správně vybrat divadelní představení, aby bylo hodnotné pro děti.

Smyslem výuky v pedagogickém institutu (IPABO) je připravit studenta tak, aby získal přehled o dramatické výchově, byl si vědom toho, co tento předmět znamená pro vývoj dítěte. Pokud ví, jaké možnosti dramatická výchova poskytuje, jak některé metody fungují, je schopen lépe zapojit děti a využít drama ve výuce.

Každý pedagogický institut má svůj vlastní program (stejně tak jako naše pedagogické fakulty). Proto v některých institucích je drama pouze volitelným předmětem a slouží jako podpora pro jiné předměty. V tom případě jde hlavně o odbourání strachu, zbavení se zábran a získání určité jistoty v komunikaci. Cílem pak je připravit studenta tak, aby uměl vystoupit před dětmi při výuce jiných předmětů. Vzhledem k tomu, že není pokryto široké spektrum tohoto oboru, jsou lekce dramatu ovlivněny především zaměřením školy.

Výuka na IPABO v Amsterdamu, kde drama vyučuje docent Holger de Nooij, je základním učebním materiálem jeho příručka *Kijk op spel (Pohled na hru)*. Tato kniha je využívána jako metodický materiál po celé zemi. V 1. a 2. ročníku je výuka dramatu povinná a student získává základní znalosti i praktické zku-

šenosti v tomto oboru. Je zaměřena především k využití dramatu jako didaktické podpory v jiných předmětech. Podle slov tohoto odborníka je současným požadavkem základních škol, aby nastupující učitelé byli schopni pomocí dramatických metod předávat a upevňovat nové poznatky a rozvíjet žákovu osobnost.

Hlavní snahou je studenty s oborem dobře seznámit, aby v něm neviděli něco ohrožujícího. Záleží na učiteli, jak dokáže studentům poznatky a zkušenosti předat a jak je dokáže pro obor nadchnout. I když jsou studenti zapálení a mají o výuku zájem a chuť se vzdělávat, neznamená to, že nemají strach. Proto je důležité s nimi o problémech mluvit. Otevřená diskuse jim pomáhá částečně strach odbourávat a dostat se tak o stupeň výše, vidět problematiku z nadhledu. V rámci studia se studenti seznamují s jednotlivými lekcemi, pro něž čerpají teorii nejprve sami z jmenované knihy *Kijk op spel*. K vystoupení před dětmi jsou vedeni realizací cvičných lekcí v rámci semináře, které jsou sledovány vyučujícím, a do činnosti jsou zapojeni místo dětí ostatní studenti. Po realizaci přichází evaluace celé lekce, ke které se vyjadřuje nejprve sám student, následně pak vyučující a ostatní studenti. Budoucí učitel je tak upozorňován na různá úskalí a chyby, kterých se dopustil. Toto profesionální vedení je pro studenty velmi důležité, aby je postupně zbavovalo obav, které se dostávají po nástupu do praxe.

Zaměření na využití metod dramatu je základní směr, jenž je nyní preferován.

Druhý směr, kterým se lze ve výuce dramatu ubírat, je orientovat se na produkt, tedy na představení. Cílem však není samotné představení, ale proces přípravy a rozvoj osobnosti dítěte v něm. Studenti ve 3. a 4. ročníku mají výuku zaměřenu právě tímto směrem. Ale je to již pouze formou volitelného předmětu. Seznamují se více s divadlem a učí se zacházet s určitými divadelními prvky. Jak už bylo řečeno, cílem tu není představení. Studenti se více soustřeďují na vnitřní prožitek, který se tak dostává do popředí. Protože však holandské učitelé často inklinují k tomu, že prožitek dítěte je prvořadý, jsou studenti vedeni k tomu, že je třeba se naučit držet si odstup a nevstupovat na půdu, která již patří psychologovi.

IPABO v Amsterdamu nabízí i podporu učitelům z praxe v rámci doprovodného programu. Ti, kteří mají zájem

vyučovat drama, ale zároveň jsou plni obav a potřebují své problémy prodiskutovat s odborníkem, ale i s kolegy z jiných základních škol, přicházejí do IPABO v odpoledních hodinách, kdy mají vypsaný semináře. Zde si mohou vyzkoušet lekce, které pak mohou aplikovat ve své výuce. Následně pak lekce analyzují a hledají, kde při svém vedení udělali chybu. Jak říká Holger de Nooij: „*Teorie ti pomůže k osobnímu růstu, aby ses odborně rozvíjel, ale důvod neúspěchu nemusí mít nic společného s tvou osobou. Příčinou neudržení kázně může být například neposkytnutí dostatečného časového prostoru. Máš-li pocit nedostatku zkušeností, přihlas se do doprovodného programu.*“ Pečlivě připravené a rozboru podrobené lekce lze v praxi bezpečně a dobře využívat.

Příprava studentů není tedy příliš odlišná od přípravy na našich pedagogických fakultách. Obě země se shodují v zásadní věci - pro výuku dramatu (dramatické výchovy) je třeba mít dobře připraveného a v oboru vzdělaného pedagoga. Dále jsou pro výuku důležité i jeho zkušenosti a jeho osobnost.

ZAMĚŘENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA NIZOZEMSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Jak bylo již výše uvedeno, je výuka dramatu na základních školách uzákoněna od roku 1984, kdy se drama stalo součástí kurikula. Pro předmět jsou celostátně sepsány rámcové osnovy, ale výuka dramatu není povinná. Škola má možnost při tvorbě kurikula osnovy doplnit nebo si z nabízeného vybrat, a to podle svého zaměření. Rovněž si škola sama volí metody, které bude při výuce využívat. Metody se mohou v jednotlivých školách lišit.

Co žák umí na konci základní školy (srovnatelné s očekávanými výstupy v RVP ZV):

1. Umění hrát:

Žáci umí

- na základě informací o rolích, situacích, dějových prvcích improvizovat hru a využívat u ní uvědoměle svůj hlas, řeč, postoj, pohyb a mimiku;
- soustředit se na roli, vyjádřit situaci, spolupracovat s partnerem, využívat prostor, upoutat diváky;
- přednášet a vystoupit;
- využívat prostředků, jako jsou kostýmy, rekvizity, líčení.

2. Umění nahlédnu:

Žáci umí

- rozlišovat mezi hrou a skutečností;
 - rozlišovat vlastní hru a hru druhého;
- V souvislosti s cíli se v Nizozemsku hovoří o nalézání hranic svých možností, kdy se žáci učí:
- zvyšovat si své sebevědomí;
 - být otevření pro druhé;
 - zvyšovat si důvěru k druhým lidem;
 - lépe spolupracovat;
 - více si uvědomovat vlastní chování v různých situacích;
 - vyjadřovat se v denním životě tak, jak si to sami přejí;
 - poznat problém a řešit ho;
 - získávat větší přehled o situaci, v které se nalézají.

Od dětí se vyžaduje, aby byly samy sebou. Záleží na přístupu učitele, aby dokázal vzbudit u dětí pocit jistoty, sociálně bezpečného prostředí - a ony mohly být uvolněné a projevit své vlastní JÁ. Úkolem učitele je získat si důvěru dětí a dosáhnout tak otevřenějšího a vřelejšího prostředí při výuce. Na rozdíl od některých jiných zemí (např. Anglie) není v Nizozemsku drama využíváno pro uklidňování dětí, pokud jsou během výuky roztěkané a nekoncentrované. V tomto případě se doporučuje drama nezařazovat (de Nooij, 2004).

Záleží na škole, a to zejména na její finanční situaci i na zájmu rodičů, zda se bude drama vyučovat. Zájem projevují zejména rodiče s vyšším vzděláním. V případě, že škola učí drama jako samostatný předmět, má možnost si na výuku zvát odborníka. Jako příklad lze uvést právě Holgera de Nooij, který vyučuje drama každý týden na jedné základní škole po celý den, a to postupně ve všech osmi ročnících. Některé školy zařazují dramatickou výchovu do jiných předmětů nebo se drama uplatňuje jako pomocná didaktická metoda k lepšímu osvojení učiva. Využívá se k zlepšení slovní zásoby, k rozvoji slovní i mimoslovní komunikace, zvládnutí prostoru, rozvíjení fantazie a představitosti.

Za všeobecný cíl dramatického rozvoje je považováno obohacení dětí o radostný prožitek:

- hrou;
- hrou v roli - individuální;
- společným hraním.

Děti objevují hru jako možnost relace. Rozšiřují si v ní svůj obzor a po-

znatky si nemusí osvojovat pamětním učením. Získávají větší přehled o svých možnostech. V jednom námětu se pak naučí:

- z vlastních otázek vyhledat a prozkoumat určité téma;
- využívat vlastní zkušenost;
- dávat věci do širších souvislostí;
- využívat získaný přehled;
- pochopit druhého člověka.

Z rozhovoru s Holgerem de Nooij také vyplynulo, že drama v Nizozemsku není ještě plně uznávaným oborem. Jednou z příčin jsou již zmíněné zakořeněné náboženské předsudky.

DIVADLO KRAKELING (PRECLÍK)

Velmi zajímavý a inspirativní je projekt, který se stal oblíbenou a žádanou formou realizace dramatu v základních školách a je uskutečňován divadlem Krakeling v Amsterdamu.

V roce 1971 založila Hans Snokeová v Amsterdamu Sdružení divadla pro mládež (Stichting Jeugdtheater Amsterdam), které pořádalo divadelní představení pro děti a mládež v různých divadlech v Amsterdamu. Hans Snokeová našla stavbu, kde se dříve nacházely gymnastické sály. V roce 1977 začala s přestavbou této cvičební haly, aby zde zřídila sál pro dětská představení. Tak vzniklo divadlo Krakeling, jehož hlavní sál měří 39 m x 13 m. Přestavba byla prováděna tak, aby se podařilo zachovat ráz původní stavby. Zde ještě dnes najdeme v podlaze upevňovací železa pro cvičební nářadí, rovněž je zachován dřevěný ochoz v jednom ze sálů, který dnes slouží jako foyer, na stěnách je dochována malba s vykrešenými příslovími a pořekadly.

Divadlo Krakeling adresuje svá představení dětským divákům, kterých je ze základních škol ročně více než jeden tisíc. Divadlo hrají profesionální herci, kteří se snaží o spolupráci mezi hrajícími a dětským publikem. Snahou je rozvíjet dětskou fantazii za pomoci příběhů, jejichž hlavní hrdina může být i obyčejný člověk z běžného života.

Projekt pro školy má několik fází. Nejprve divadlo připraví premiéru představení, která je zhlédnuta dospělými diváky. (Bývá o ni velký zájem, přestože cílovou skupinou jsou děti.) Každé představení je ve foyer doprovázeno výstavou, která tematicky koresponduje s obsahem hry. Již před zahájením se tak divák naladuje na danou tematiku. Mezi premiérovým publikem jsou i učitelé dramatu,

kteří s divadlem přímo pracují, hru studují a v další fázi vybírají nosná témata, jež budou vhodná pro určité věkové skupiny dětí. Učitel sestaví přibližně osm dramatických lekcí, pro které jsou rovněž vytištěny doprovodné metodické materiály v podobě pracovních listů, fotografií, pracovního sešitu. Na základě objednávek škol, kterých je opravdu velké množství, dochází učitel dramatu do vybrané školy a třídy, kde metodami dramatické výchovy pracuje s dětmi na dané téma.

Asi po pěti lekcích, kdy jsou žáci na základě praktických činností seznámeni s tématem, jedou s učitelem dramatu do

divadla Krakeling, kde zhlédnou výstavu i představení. Poslední fází celého projektu je následná realizace dalších lekcí dramatické výchovy - bývají obvykle tři. Děti v nich mají možnost pracovat s příběhem.

Tento způsob přiblížení divadelního umění dětským divákům s možností prožitku a vlastní tvůrčí činnosti má na amsterdamských základních školách velký úspěch. Zájem je tak velký, že škola má možnost dostat se na představení přibližně jednou za tři roky.

Hlavním cílem ministerstva kultury, které poskytuje finanční prostředky, je umožnit návštěvy dětem ze škol, kde

dramatická výchova není zařazena. Škola má celý tento program zdarma, děti si hradí pouze cestu na divadelní představení.

LITERATURA

DE NOOIJ, Holger. *Kijk op spel : Drama voor de pabo*. Groningen : Wolters-Noordhoff, 2004. 256 s. ISBN 9789001622176.

REUMER, Wanda; BATTUM, Annet van. *Taalexpressie : Een vorm van communicatie*. Amsterdam : Agon Elsevier, 1973. 190 s. ISBN 9010104524.

MYTOLOGIE 4

ANEB PABĚRKY

EVA MACHKOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Těmi „paběrky“ v titulku nemyslím kvalitu, ale kvantitu. Některé mytologie jsou z různých důvodů velmi bohaté, většinou proto, že vznikly v době, kdy příslušné etnikum mělo již písmo, a našly se osobnosti, jako Homér, Ovidius, Snorri Sturluson, nebo se mytologii věnovaly kláštery či jednotliví mniši a kněží ve středověku či sběratelé v 19. a 20. století. Zda tomu tak bylo, či ne, je věcí historické situace a možná i náhody. Ale i u některých bohatých mytologií vězí problém v tom, že nejsou dostupná v češ-

tině. Jsou badatelé, nejvýrazněji egyptologové, indologové či germanisté, kteří jsou ochotní, ale i schopní překládat a přepisovat látku svého vědeckého zájmu do podoby přístupné dnešním čtenářům-laikům. Jediný příklad za mnohé další: germanistka a nordistka Helena Kadečková, znalkyně, ale také talentovaná beletristka. Některé obory prostě přišly do módy - Keltové, pak se najde mnoho jak schopných, tak ochotných, mezi autory i nakladateli.

Jsou ale obory, jako sinologie, v níž se

odborníci soustředili spíše na pohádky, nebo staroperské bádání, kde máme snad jen jediného odborníka, který přirozeně všechno nezvládne. Ale také jsou oblasti, jako mytologie slovanská, z níž se téměř nic nedochovalo. Takových je víc, ale tato se nás bezprostředně týká, a proto jsem ji zařadila. Anebo Anglie se svým jediným Béowulfem, ale ta zase má svého Tolkiena, který jí to vynahradil, aniž - aby jako Hanka a Linda či skotský Macpherson - předstíral starobylost svého díla - na to už není doba.

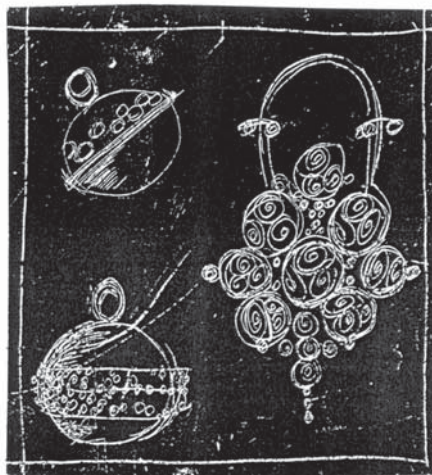
SLOVANÉ

Ze slovanské mytologie se dochovala jen jména a funkce bohů a démonů, ale chybějí příběhy, včetně kosmogonie a příběhů bohů, chybí i kulturní hrdina, tedy okruhy tvořící jádro mytologií. Pokud takové příběhy existovaly (a je to velmi pravděpodobné), nenašly svého Snorriho Sturlusona ani Sofoklea: „(...) Máme řadu svědectví, že tato mytologie existovala, a víme, že hrála v životě slovanských národů významnou roli; známe také jména mnoha slovanských bohů. Nedochoval se nám však přímo ani jeden příběh, mýtus, který si Slované vyprávěli.“ (Profantová-Profant, 2000, s. 12)

Do 5. století se klade vznik identity Slovanů, na konci 5. a na začátku 6. století proběhla mohutná migrace Slovanů z východní Evropy, tj. z prostoru mezi řekami Vislou, Bugem, Pripjatí a Dněprem (tj. nynější západní Ukrajina a části přilehlých zemí) do střední a jižní i nejvýchodnější Evropy. Na severu Slované obsadili celé jižní pobřeží Baltu, na západě se dostali za Labe a Sálu až k Mohanu, na jihu pronikli do Alp, do Dalmácie a do severní Itálie, na Balkán až na Peloponés, od Dněpru se posunuli do středního Ruska. Ve svém vrcholném období zabírali tedy většinu východní a podstatnou část střední Evropy.

Slované byli stejní válečníci jako ostatní národy té doby. Byli velmi početní a znamenali hrozbu pro Germány, s nimiž sousedili na západě, útočili na balkánské provincie Byzance a stejně jako ostatní „barbaři“ krutě a neústupně prosazovali svou moc. Měli ovšem své speciální praktiky - zajatce nabodávali na kůl nebo je zavřeli do domu, který pak podpálili, utloukali je palicemi a kyji; až v pozdější době je brali do dočasného otroctví. Brali kořist včetně koní a zbraní. Ve válce útočili ze zálohy a používali oštěpy a šípy napuštěné jedem. Bojovali nejraději v listnatých lesích, které byly vhodné pro jejich způsob boje.

Křesťanství přijali Slované v průběhu 9. a 10. století. Z Byzance přišlo křesťanství na Moravu roku 864, do Bulharska roku 885, do Ruska roku 988, z Říma do Polska v roce 966, na území severního Německa (přibližně bývalá NDR) se pohanství udrželo až do 12. století. Podle J. Puhvela mělo přijetí křesťanství „zhoubné následky pro zachování písemných dokladů o předkřesťanské tradici“ (Puhvel, 1997, s. 265). Zachovaly se jen



zlomky informací v různých spisech kronikářů. Zásahy proti pohanství byly leckde velmi tvrdé. Podle kronik nechal kníže Vladimír na Rusi násilně zlikvidovat sochy pohanských bohů, které sám před přijetím křtu nechal vztyčit.

Situaci shrnuje Magdalena Beranová: „U Slovanů se nedochovaly žádné náboženské mýty, a proto neexistuje ani slovanská mytologie v pravém slova smyslu. Zato se dochovaly různé pověsti a „byliny“ jako odkaz mýtů herojských a dynastických. Je s podivem, že se někteří historici snažili tyto herojské nebo dynastické mýty, ve své funkci nezastupitelné, transformovat právě v mýty náboženské. Tato skutečnost je typická pro českou historiografii...“ (1988, s. 233).

Jsou ovšem známa jména bohů a jejich okruhy působnosti. Pobaltští a polabští Slované uctívali Svantovíta, Rade-gasta, Živu, Triglava, Jarovíta, Rugievíta, Porevíta, Porenut, východní Slované Peruna, Velese, Chorse, Svaroga, Simargla. Nejvyšším bohem byl Svarog, bůh přírodní síly, sluneční bůh a patron kovářů, jeho syny byli Dažbog, bůh slunce, a Svarožic, bůh ohně. K slovanskému

panteonu patřili Svantovít, bůh války, jehož atributy byli bílý kůň, sedlo a meč, Perun, bůh hromu a blesku a války, Triglav, bůh s třemi hlavami, resp. obličejí, ochránce vojáků a válečných koní, Mokoš neboli Makoš, bohyně (ale někdy též bůh) plodnosti zvířat i lidí, patronka porodů, Rod, bůh plodnosti, a Veles či Volos, vládce říše mrtvých, bůh stád a obchodu. Další jména bohů a podrobnosti o jednotlivých bozích jsou v literatuře dost hojné. Píše o nich Helma Marxová, najdete je v *Encyklopedii slovanských bohů a mýtů*, Irena Šindlářová v knize *Mýty a báje starých Slovanů* (2003), zpracované podle Josefa Růžičky (1906), cituje v jejich charakteristikách četné prameny.

Nejobšírněji se jimi zabývá Ivan Hudec v knize *Báje a mýty starých Slovanů* (1994), kde se pokouší jejich charakteristiky dofabulovat a rozvést literárně. Jde převážně o charakteristiky jednotlivých bohů, souvislé příběhy nahrazují některé epizodky. Poznatky o bozích a dalších prvcích slovanské mytologie, pokud jsou známy, jsou obsaženy v margináliích a také v obsáhlém seznamu vyšších bohů i bohů nižších - démonů - v závěru knihy. Pokud vůbec by tato publikace nabízela nějaké náměty pro dramatickou výchovu, pak převážně jako východisko pro samostatnou fabulaci.

V ryze mytologické oblasti tedy u Slovanů vybudované příběhy, natožpak dramatické situace a konflikty, nenajdeme. Zbývají jen tři směry na mytologii navazující nebo podobající se těm žánrům, které v jiných kulturách mytologii rozvíjejí.

Tím prvním směrem jsou démonické pověsti, v některých případech (zejména u Rusů) pohádky. Slovanské postavy démonických bytostí jsou obdobou irských sídhe a anglických bytostí, oživujících „skutečnou Středozem“. V slovanských pověstech a pohádkách k nim patří démoni noci, vyvolávající divoké sny, upíři, sající lidskou krev, polednice, které v poledne v polích mátly lidi a v horku jim působily úžeh, vlkodlaci, napůl lidé, napůl vlci, a v ruském folklóru baba Jaga. Další skupinu tvořili domácí duchové - duše předků, poskytující ochranu domu, různí domácí skřítky, někdy ochraňující, jindy škodící. Patřily sem sudičky jakožto duchové osudu. A konečně lesní a vodní bytosti, lesní duchové, víly, nymfy a rusalky a vodník. Jak se tyto bytosti postupně vzdalovaly svému mytologickému

základu, lze dokumentovat na konkrétním příkladu: V české kultuře tak „za-bydlená“, oblíbená i zprofanovaná bytost, jako je vodník, doputovala od lidového podání přes Erbeny, Kvapila, Jirásky, Čapka, Ladu, Drdu, Langra až k Čtvrtkovi a k různým parazitním a pokleslým podobám v novodobé autorské pohádce, včetně televizní.

Druhou skupinu představují dynastické pověsti, jejichž základ položil ve své kronice Kosmas a které se staly notoricky známými díky Aloisi Jiráskovi. Žánrově by odpovídaly zhruba severským ságám o norských kráľích, do jisté míry snad i Nibelungům. Ale právě toto srovnání není pro ně příliš příznivé, neboť se vyznačují značnou fabulační chudostí i mezerovitostí. Neobsahují ani bohy a jejich příběhy, není v nich kulturní hrdina, který by přinášel kulturní pokrok, jako např. Prométheus. Nejsou v nich hrdinové srovnatelní s Cúchulainem, Lancelotem či Siegfriedem. Jediné dva hrdinské nebo spíše silácké činy jsou Bivojovo ulovení kance a Horymířův skok z Vyšehradu, ale kam s tím na keltský boj u brodu či plnění Brunhildiných úkolů. Dívčí válka končí hostinou a „Venuši zlatou“ a její „zvůčnou polnici“. Jediný příběh se zápletkou je Lucká válka, Neklan a Durynek.

Nad těmito příběhy nutně vznikla otázka jejich autentičnosti - podle některých teorií (viz knihy Vladimíra Karbysického, 1995, a Josefa Sadílků, 1997) jsou autorským výtvozem Kosmovým, který je psal s cílem dodat rodu Přemyslovců na vážnosti vytvořením rodové tradice. Je-li tomu tak, chybí Kosmovi ten správný vypravěčský talent, zato mu nechybí ochota a schopnost moralizovat, což je jev v mýtech a ságách nepatřičný. Mají-li pravdu druzí, např. Dušan Třeštík (2003), a „staré pověsti české“ jsou výsledkem živé tradice, pak se z nich nejspíš mnohé poztrácelo věky a snad menšími schopnostmi českých pěvců, než měli severští skaldí a keltští bardové. Lze totiž těžko předpokládat, že životy českých vládků a knížat v raném středověku byly chudší na události, konflikty, boje a náročné situace všeho druhu než ve Skandinávii, v Porýní či v Británii a Irsku. Proč věřit, že nejdramatičtější události v životě knížat 7. století byla osudná věta „Běda mužům, který žena vládne“, když v dynastii historických Přemyslovců byly vraždy, bratrovraždy i vyvraždění celých konkurenčních rodů, boje bratrů o moc,

únos nevěsty i sňatek s vdanou venkovankou, princezny-abatyše a umučený svatý, úsilí o povýšení knížectví na království, když vrcholný představitel rodu, „král železný a zlatý“ padl na bojišti...! Dramatičtější jsou ovšem literární osudy těchto pověstí - od Kristiána přes Kosmu, Dalimila a Hájka až k *Rukopisům Královédvorskému* a *Zelenohorskému*. Ale to je zcela jiná kapitola. Zkrátka - hledáte-li PŘÍBĚH a DRAMA hodné toho jména, pohlédněte někam za hranice.

Třetím směrem jsou ruské byliny, do jisté míry navazující na některé mytologické motivy, a jihoslovanský cyklus o kráľevici Markovi - ale to už jsou středověké hrdinské příběhy, tedy samostatný literární žánr.

PERSIE

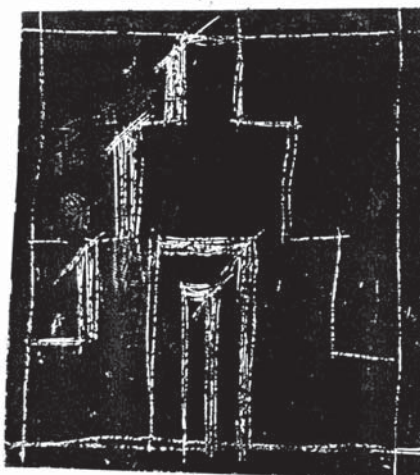
O původu Íránců a jejich kulturních dějinách píše ve své knize *Oběti ohněm* Otakar Klíma (1908-1988), znalec tří etap vývoje perštiny (stará, střední, nová), staroarménštiny, syrštiny, hebrejštiny, aramejštiny, arabštiny, vědecký pracovník Orientální ústavu: „Někdy

v druhém tisíciletí před počátkem našeho letopočtu táhly hordy z širých rovin uprostřed euroasijského kontinentu do krajů za Kavkaz a Elbruz, za Zágros, za Pamír a Hindukúš a obsazovaly země, ve kterých se později vyvinula velkolepá civilizace a vysoká vzdělanost. Ty kmeny, které táhly do nových sídel a byly členy velké pospolitosti indoevropské, nazývaly se společným jménem *Árjové*... Na východě doputovaly do Přední Indie... Na západ od nich se usadili předkové Íránců, tedy Peršanů, Tádžiků, Afghánců, Balúčů, Kurdů a několika menších národů. Byli tedy *Árjové* předky dnešních indoevropských národů Íránu a Přední Indie.“ (Klíma, 1985, s. 7) Dějiny starověké Persie poznamenala obtížnost života, strach z neúrody, z přírodních katastrof, nemocí a nepřátelských vpádů, které přinášely otroctví - „(...) sled katastrof je nejvýraznějším rysem íránské historie“ (tamtéž, s. 8). Při těchto událostech se z kultury vždy něco nenávratně ztratilo - archivy, knihovny, paláce. I mytické dějiny staré Persie představují série katastrof, zkažení světa smíšením dobra se zlem. Ústředním tématem mytologie je proto boj usedlých Íránců s vpádem kočovníků.

Základní data historie staré perské říše: kolem roku 1500 př. n. l. přišli Árjové do oblasti Íránu, v 8. a 7. století př. n. l. existovala království Médie a Persie, roku 550 př. n. l. Kýros II. sjednotil Persii s Médii a dobyl Lýdii v Malé Asii a Babylonii. Největšího rozsahu od Indu až po Jadran dosáhla Persie za Dáreia I. (522-485). V roce 490 př. n. l. zaútočili Peršané na Řecko a byli poraženi u Marathónu, v roce 480-479 zvítězili u Thermopyl a ovládli Athény, ale později byli poraženi na moři i na souši. V roce 330 př. n. l. dobyl Perskou říši Alexandr Veliký. Arabové, kteří přinesli islám, ovládli Persii v roce 634 n. l.

Neustálý boj staré perské mytologie je veden na jedné straně dobrem, světlem a pravdou, a na druhé zlem, temnotou a lží. Zlo ztělesňuje Ahriman, dobro bůh pravdy a světla Ormuzd.

Další bohové: Ahura Mazda (Pán-Moudrost) - nejvyšší bůh, dobro, moudrost, poznání a stvořitel; proti němu Angra Mainju čili Ahriman - „špatné smýšlení“, reprezentant všeho zla. Každý člověk se musí rozhodnout mezi dobrem a zlem. Aredví Súra Anáhitá - bohyně všech vod, její vůz je tažen čtyřmi hřebci, tj. větrem, deštěm, mra-



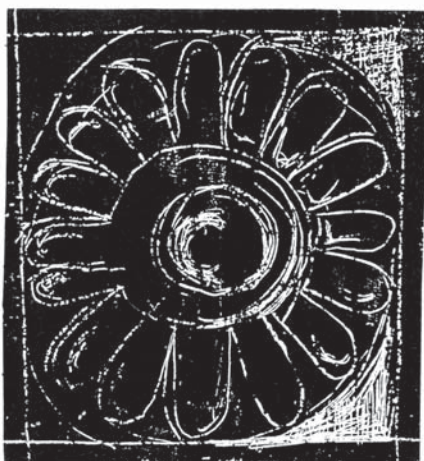
kem a plískanicí, zdroj všeho života i plodnosti, života a přežití; Verethragna - bůh válečníků, v zápase se zlem vítězí silou; Mithra - nejznámější z perských bohů, znamená dohodu, smlouvu, závazek, dohlíží na člověka a jeho činy, spravedlnost, ochraňuje věrné, trestá odpadlíky. Perský olymp doplňují ještě bozi, jako Váju - bůh větru, Tištrja - bůh deště, jehož protivníky jsou Dužjáirja - neúroda a Apaoša - sucho.

V perské mytologii jsou dále démoni - daérové.

Ženská stvoření pairiká (perí), čarodějnice, aktivní v noci, ty mají různé podoby - krysy, padající hvězdy i krásné dívky, svádějící muže. Protivníkem démonů byl Mithra. Dalšími bájnými bytostmi byli například pták Saéna, který sedí na vrcholku „stromu všech semen“ a máváním křídel rozptyluje semena po celém světě. Škůdcovskou roli měli dravci, hlodavci, žáby, ještěrky, pavouci, vosy, mravenci, brouci, kočky, spřízněné se lvy a tygry, hadi a draci. Aži Dáhakla, obluda se třemi hlavami, se živila lidmi. Bájní vladaři - Jima (čili Džamšíd) - je protějškem hinduistického Jamy, boha smrti. Húšang je kulturní hrdina, vynálezce ohně, který oddělil železnou rudu od kamene, ovládl kovářství, zbraně a nástroje a začal se zavlažováním a obděláváním půdy.

Asi kolem roku 1000 př. n. l. žil prorok Zarathuštra, který zreformoval staré náboženství. Nahradil polyteismus monoteismem, jehož božstvem byl Ahura Mazda, odtud mazdaismus. Podle Zarathuštry je svět zkažený vnějším zaviněním a je potřeba jej reformovat lidskou činností. Tím se do popředí dostává etika - moudrost, pravda, poctivost proti temnotě a klamu. „*První novinka tohoto radikálně nového učení spočívala v jejím jednání v čistě etických pojmech nejvyšší povahy a osudu lidstva i světa... Vždy je velmi důležitá myšlenka svobodné vůle a rozhodování jednotlivce. Člověk nemá bezmyšlenkovitě sledovat příkazy jako stádní zvíře, ale jednat jako člověk s myslí.*“ (Campbell, 2002, s. 184, s. 187)

Na starou perskou mytologii navazují pohádky o vílách a čarodějnicích. Příběhy tisíce a jedné noci jsou ale směsí příběhů různého původu - z Indie, z Řecka, Egypta, Mezopotámie a Turecka. K perským příběhům patří pohádky s postavami děvů a parí.



VÝBĚR PŘÍBĚHŮ PRO DRAMATIKU

JIRÍ TOMEK: LEGENDY STAROVĚKÉHO ORIENTU

• **Jak statečný Ferídún přemohl šáha posedlého démonem.** Zóhak, syn dobrého šáha Mirdáse, má špatné vlastnosti, je hloupý, nevzdělaný, požívačný. Jako vášnivý lovec si znepřátelil zvířata. Jednou byl sám na lovu, nikde žádné zvíře - zlý démon mu nastrojil léčku a vlákal ho do hlubokého hvozdu, poštal na něj všechna zvířata. V podobě mládence Bahnúda ho pak zachránil, daroval mu kouzelný luk, ale musel se s ním naučit zacházet. Zóhak jmenoval Bahnúda velitelem své stráže, šáh měl radost, že syn má dobrého přítele. Ale Bahnúd ho přiměl, aby střílel po sově, on však zasáhl otce a ten zemřel. Po smrti otce se Zóhak stal šáhem, a aby odčinil otcovraždu, rozhodl se vládnout spravedlivě. Ale na místech, kde ho Bahnúd při loučení políbil, mu vyrostli dva hadi. Vraceli se přes všechny pokusy o léčení a Zóhak trpěl hroznými bolestmi. Pak se objevil indický lékař, řekl mu, že je to trest za neposlušnost vůči otci a Zóhak se přiznal k otcovraždě. „*Lidé jsou divní tvorové. Pořád po něčem touží, a aby toho dosáhli, neštítí se ani nejhoršího zločinu. Potom řeknou, že to všechno nastrojil démon a že je to jeho dílo.*“ (Tomek, 2002, s. 145) Zóhak začal s dvěma popravy denně a nechával pátrat po novorozeněti Ferídúnovi, neboť bylo předpovězeno, že šáha nahradí. Otec Ferídúna byl popraven, matka s dítětem unikla, chlapec pak vyrůstal v Indii u poustevníka. Všichni zločinci i malí zloději byli postupně popraveni, pak popravovali i zcela náhodně pochytané lidi. Ferídún chtěl pomstít otce a všechny popravené, přidaly se k němu celé zástupy a Ferídún

dostal kouzelnou zbroj od boha Ormuzda. Zvítězil a pronásledoval Zóhaka, ale anděl mu řekl, aby ho nezabíjel - má přikovat tyрана k jeskyni, kde sídlí démon, a sám usedl na trůn a vládl spravedlivě - je to ale trvalý boj. - Téma: právo a spravedlnost, boj proti zradě a násilí.

OTAKAR KLÍMA: OBĚTI OHŇŮ

• **Kniha činů Ardašéra, syna Pápakova.** Pápak, markrabí a místodržící v Pársu, má pastýře Sásána. Ten je ve skutečnosti z královského rodu, ale musel uprchnout. Pápak slíbí Sásánovi, že jeho původ neprozradí. Oblékně ho, vykrmí, provdá za něj dceru. Narodí se jim Ardašér, kterého Pápak přijme za vlastního. Nejvyšší vládce Ardaván se dozví o vzdělání a schopnostech chlapce a pozve ho ke dvoru. Ale Ardašér brzy upadne v nemilost. Na doporučení Pápaka se Ardavánovi podrobí. Ale Pápakova oblíbená služka se zaplete s Ardašérem, ten s dívkou uprchne a vezme z Ardavánovy pokladnice řadu věcí. Ardaván je pronásleduje, vede s Ardašérem válku, ale ten získává spojence, zakládá města, dostane Ardavánův majetek a ožení se s její dcerou.

V další epizodě vede válku proti kurdskému králi, kterou nakonec vyhraje, ale přepadne je vojsko dračího vládce Haftánbócha. Vede boj proti drakovi a po různých peripetiích a neúspěších v této válce přijde k bratrům Burzakovi a Burzátorovi, kteří ho přijmou, spojí se s ním, poradí mu, aby drakovi nalil do hrdla roztavený kov, a drak pukne.

Další epizoda: Dva synové Ardavánovi byli zajati, další dva uprchli do Kábulu, napsali Ardašérově manželce, své sestře, aby manžela otrávila a tak je osvobodila i pomstila otce. Ona Ardašérovi podá otrávený nápoj, ale nezdaří se jí to. Ardašér odsoudí ženu k smrti, ale ona je v sedmém měsíci. Velekněz ji přes příkaz vládce schová a ona porodí Šáhpura. Ardašérovi po sedmi letech přijde líto, že zahubil ženu a dítě, velekněz se přizná, že je zachránil. Podle indické věštby má vládnout Ardašérův rod jeho nepříteli Mihraka. Ardašér dá pobít všechny Mihrakovy děti, ale vesničané zachrání jednu jeho tříletou dcerku, Šáhpur ji pozná, ožení se s ní. Dívka hned té noci počala Óhrmazda, Šáhpur ho drží v utajení před otcem, a teprve když je mu sedm let, Ardašér ho pozná. Až Óhrmazdovi se podaří sjednotit vládu nad Persií. - Základem jsou historické události

a osoby, ale je tu řada nehistorických údajů. Je doložena bitva mezi Ardašérem a Ardavánem kdesi v Elamu, a to dne 28. dubna 224, ve středu. Je to začátek sásánovské vlády v Persii a příběh zachycuje život tří prvních sásánovců. - Pro dramatiku by bylo možné z této spletité historie vybrat některé epizody či situace.

ČÍNA

Kolem roku 1700 př. n. l. vznikla v povodí Žluté řeky první dynastie Šang. Za doby její vlády byl vybudován dobrý systém vojenské organizace, zřízen dozor nad produkcí potravin, stavěla se města, rozvíjela se doprava, a byl tedy vytvořen státní aparát, k němuž patřili vojáci, kronikáři i řemeslníci. Vznikly náboženské instituce, v technice se rozvíjela znalost technologie bronzu, výroba zbraní. Do této doby patří i vynález znakového písma (kolem roku 1200 př. n. l.), což mělo vliv na administrativu, organizaci, obchod, zahraniční vztahy, náboženství a kalendář.

Asi roku 1123 př. n. l. nastoupila dynastie Čou, k níž příslušeli především válečníci. Tehdy docházelo k sjednocování různých oblastí na severu Číny. V té době se čínská společnost rozdělila na třídy. Vznikla i nejstarší čínská písemnost *Knihy písní* (kolem roku 600 př. n. l.). Přežilo jen něco málo mýtů z doby dynastií Šang a Čou. V čínské mytologii chybí rozsáhlá epika typu eposů Homérových nebo Eddy, *Písně o Nibelunzích*, zachovaly se jen fragmenty mýtů ve filozofických, literárních a historických spisech, a to v různých verzích. Existuje např. šest variant stvoření světa, z nichž některé postrádají postavu stvořitele, a čtyři mýty o potopě. Potopa je v čínské mytologii příběhem ovládnutí katastrofy člověkem, v němž se projevují morální kvality válečníka. Chybí tu motiv božské odplaty za provinění lidí i božský zásah. Na rozdíl od jiných mytologií v Číně vznikly i mýty o suchu. Objevují se motivy a příběhy božské války, zničení kosmu, druhého začátku světa, zlatého věku. Jsou v nich obsaženy archetypy zachránce, neúspěšného i úspěšného hrdiny, podvodníka.

Typickým symbolem v čínské mytologii je drak (původně had) jakožto symbol požehnání, zduřa a blahobytu, neboť přináší déšť. Dračí král žije v podmořském paláci a má devět synů. Pozemští draci vládnou vodám, horám, stavbám a promítají se do symboliky císařů a ar-

chitektury i umělecké výzdoby Zakázaného města.

Stará Čína znala magické číslo 5 - pět prvků tvoří dřevo, oheň, půda, kov a voda, pětka se objevuje i v ročních obdobích, neboť kromě těch, které známe, je tu i střed roku, stejně jako je střed mezi čtyřmi světovými stranami.

VÝBĚR PŘÍBĚHŮ PRO DRAMATIKU

VĚNA HRDLIČKOVÁ: NEJKRÁSNEJŠÍ ČÍNSKÉ PŘÍBĚHY

● **Deset sluncí a Střelec I.** Kdysi bylo deset sluncí - bratrů, kteří vycházeli jeden po druhém - každý den jeden, vykoupáný ve sláném jezeře, vyjížděl v kočáru, taženém šesti draky, který řídila matka sluncí Si-che. Mladíkům se to ale zprotivilo, vzbouřili se proti jednotvárnosti svého života a jednoho dne vyrazili na nebe všichni najednou. Radovali se a veselili ze své svobody, ale na zemi nastalo peklo - deset sluncí najednou spálilo celou zemi. Vládce nebes, děd deseti sluncí, proto vyslal na zemi Střelce Iho, aby zasáhl. Ten sestřeloval jedno slunce za druhým, ale když už zbývalo jen jediné, Vládce nebes to zastavil, protože lidé slunce potřebují.



Střelec I s manželkou Čchang-e už za trest nesměl zpátky na nebesa. - Témata: vztah svobody a odpovědnosti, potěšení a řádu; chaos vyvolává neštěstí a to plodí další pohromy.

● Jak Čcheng-e uprchla na měsíc.

Manželka Střelce Imu vyčítala, že jeho vinou musejí žít na zemi. Střelec I se proto vypravil k Matce západu, od níž získal elixír - když se o něj podělí s manželkou, budou oba sice na zemi, ale nesmrtelní, kdyby ho vypil jeden z nich, dostane se sám zpět na nebesa. Čcheng-e se sice domluvila s manželem, že se o elixír podělí, ale jednoho dne to nevydržela a elixír vypila sama - vznesla se k měsíci, kde se proměnila v ošklivou žábu. Podle jiné verze zůstala krásná, ale na měsíci osamělá. Střelec I se ze ztráty manželky nevzpamatoval a brzy ho jeho druhové zabili. - Téma netrpělivosti, neschopnosti se přizpůsobit, sobectví.

● **Bůh krbu.** Čang byl původně velmi chudým smrtelníkem. Byl tak chudý, že musel prodat svou ženu zámožnému muži. Jednou v domě jejího muže pracoval a ona mu napekla koláčky, do nichž vložila stříbrňáky. Ale v hospodě na to přišel jakýsi člověk a koláčky od něj koupil, Čang byl dál chudý. Vládce nebes ho pak učinil za jeho dobrotu bohem krbu, který rozhodoval o délce života i o osudu domácích lidí. Před koncem každého roku nosil Čang Nebeskému vládci zprávu o všem, co se v domácnosti dělo, a proto před jeho odchodem na nebesa mu vždy lidé snažili zalichotit, aby o nich podal dobrou zprávu. Pár dní si mohli lidé dělat, co chtěli, ale on se na Nový rok vrátil - Téma: rodina, bohatství a chudoba, osudy lidí, jejich prohřešky a dobré skutky, lichocení a odpovědnost za svoje činy.

● **Tkadlena a Pasáček.** Po smrti rodičů žil Pasáček zcela sám, jen se svým buvollem. Ten mu jednoho dne poradil, aby počkal, až se do Stříbrné řeky-Mléčné dráhy přijdou koupat nebeské dívky. Pasáček té nejkrásnější z nich - Nebeské tkadleně - vezme šaty a ona se stane jeho ženou. Mají spolu dvě děti, ale Nebeský císař pro Tkadlenou pošle, aby se vrátila na nebesa. Musí poslechnout, i když se s mužem a dětmi těžko loučí. Pasáček s dětmi se pokouší jít za ní, ale neuspěje. Pak mu starý buvol řekne, aby mu až zemře, stáhl kůži a s její pomocí se dostane i s dětmi na nebesa. Jenomže Stříbrnou řeku nelze přejít. Pasáček i Tkadlena jsou nešťastní, a tak se Nebeský císař smiluje a dovolí jim, aby se jednou za

rok setkali na mostě přes řeku. - Téma: Velká láska a odloučení, způsobené povinností Tkadleny, nerovností svazku.

● **Osm nesmrtelných se plaví přes moře.** Čínští nesmrtelní jsou bytosti nadané nadpřirozenými vlastnostmi a představují taoistický řád volnosti a bezstarostnosti. Jsou to napůl lidé, napůl nadpřirozené bytosti, pobývající občas na nebesích. Skupina osmi nesmrtelných se jednou plavila po moři, když syn Dračího krále, žijícího pod mořem, jednoho z nich stáhl dolů a nechtěl ho vydat zpět. Dozvěděl se to jeho otec a rozzlobil se, ale také nic nemohl. Až když zasáhl bůh všech vod, svého zajatce pustil. - Příběh dokumentuje styl čínské mytologie a filozofie. Zajímavé na tom je, že i nesmrtelní jsou veselí a podivínští, nabízejí exotický typ komiky a humoru.

Další příběhy v knížce jsou novějšího data a jsou založeny jednak na příhodách a naučeních Konfucia, na taoistické filozofii nebo buddhismu, některé se zabývají příběhy důležitých postav čínských dynastií a dalšími tématy z čínské historie, včetně zajímavých osobností, některé obsahují prvky pohádkové nebo pověstové.

Kniha *Příběhy dračích císařů* obsahuje několik desítek příběhů z čínské mytologie, ale styl, jímž je psána, není pro dramatu příliš inspirativní, chybí v něm jednání konkrétních osob „tady a teď“, což znamená, že pro uplatnění v dramatické výchově by vyžadovaly radikální zásahy, a hlavně tvořivý, velmi samostatný přepis.

K dispozici jsou ovšem knihy čínských pohádek, zejména *Pohádky ze Země draka* Jana Vladislava (1. vyd. vyšlo roku 1960, nové, přepracované v roce 2008) nebo *Brokátový obraz* (1979) a *Tři zlaté Buddhovy vlasy a jiné čínské pohádky* (1972) Dany a Milady Štovičkových.

LITERATURA

Slované

BERANOVÁ, Magdalena. *Slované*. Praha : Panorama, 1988. 304 s., 32 s. obr. příl. Ed. Stopy, fakta, svědectví. Velké civilizace.

COTTERELL, Arthur (ed.). *Mytologie : bohové, hrdinové, mýty*. Přel. Vladimír Čadský. Praha : Slovart, 2007. 320 s. ISBN 978-80-7209-778-4.

ERBEN, Karel Jaromír. *Slovanské bájesloví*. Praha : Etnologický ústav AV ČR,

2009. 512 s. ISBN 978-80-87112-25-0.

HUDEC, Ivan. *Báje a mýty starých Slovanů*. Přel. Jana Klimešová. Bratislava : Slovart, 1994. 134 s. Přel. z: *Báje a mýty starých Slovanov*. ISBN 80-7145-111-8.

KARBUSICKÝ, Vladimír. *Báje, mýty, dějiny : Nejstarší české pověsti v kontextu evropské kultury*. Praha : Mladá fronta, 1995. 312 s. ISBN 80-204-0524-0.

MARX(OVÁ), Helma. 2002. *Svět mýtů : mýty všech dob a národů*. Přel. Eva Černá. Praha : Volvox Grobator. 556 s. Přel. z: *Buch der Mythen aller Zeiten aller Völker*. ISBN 80-7207-461-X.

PROFANTOVÁ, Naďa; PROFANT, Martin. *Encyklopedie slovanských bohů a mýtů*. Praha : Libri, 2000. 260 s. ISBN 80-7277-011-X.

PUHVEL, Jaan. *Srovnávací mytologie*. Přel. Václav Pelíšek. Praha : NLN - Nakladatelství Lidové noviny, 1997. 400 s. Přel. z: *Comparative mythology*. ISBN 80-7106-177-8.

RŮŽIČKA, Josef. *Slovanské bájesloví : (mytologie)*. Praha : J. Růžička, 1906. 328 s.

SADÍLEK, Josef. *Kosmovy staré pověsti ve světle dobových pramenů : (antické a biblické motivy)*. Praha : Petrklíč, 1997. 160 s. ISBN 80-85243-88-1.

ŠINDLÁŘOVÁ, Irena (ed.). *Mýty a báje starých Slovanů : božstva, svatyně, bájesloví, tradice : podle knihy Josefa Růžičky*. Olomouc : Fontána, 2003. 130 s. ISBN 80-7336-132-9.

TÉRA, Michal. *Perun - bůh hromovládce : sonda do slovanského archaického náboženství*. Červený Kostelec : Pavel Mervart, 2009. 380 s. Ed. Russia Altera, sv. 8. Slavica, sv. 3. ISBN 978-80-86818-82-5.

TŘEŠTÍK, Dušan. *Mýty kmene Čechů : (7.-10. století) : tři studie ke „starým pověstem českým“*. Praha : NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2003. 292 s. Ed. Česká historie, sv. 11. ISBN 80-7106-646-X.

WILLIS, Roy (ed.). *Mytologie světa : ilustrovaný průvodce*. Přel. Jovana Dědovská aj. Praha : Slovart, 1997. 320 s. Přel. z: *World mythology*. ISBN 80-7209-034-8.

Persie

CAMPBELL, Joseph. 2002. *Mýty západu : Představy o bozích v dějinách civiliza-*

ce. Přel. Jana Novotná. Praha : Pragma. 496 s. Přel. z: *Occidental mythology - the masks of god*. ISBN 80-7205-874-6.

CURTIS(OVÁ), Vesta Sarkhosh. *Perské mýty*. Přel. S. Kovářová. Praha : NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1998. 120 s. Ed. Mythologie. Přel. z: *Persian myths*. ISBN 80-7106-219-7.

KLÍMA, Otakar (ed.). *Oběti ohněm : výběr z památek staroíránské a středoíránské literatury*. Přel. Otakar Klíma. Praha : Odeon, 1985. 346 s. Ed. Živá díla minulosti, sv. 102.

---. *Sláva a pád starého Íránu*. Praha : Orbis, 1977. 252 s., 16 s. fot. a barev. fot. příl. Ed. Stopy - fakta - svědectví.

PUHVEL, Jaan. *Srovnávací mytologie*. Přel. Václav Pelíšek. Praha : NLN - Nakladatelství Lidové noviny, 1997. 400 s. Přel. z: *Comparative mythology*. ISBN 80-7106-177-8.

TOMEK, Jiří. *Legends starověkého Orientu : mýty, báje, eposy, pověsti a legendy Sumeru-Babylonie, Egypta, Asyrie, Izraele, Arábie, Persie a Indie*. Praha : Knižní klub, 2002. 192 s. ISBN 80-242-0715-X.

Čína

BIRRELL(OVÁ), Anne. *Čínské mýty*. Přel. Tomáš Pekárek. Praha : Levné knihy KMa, 2006. 80 s. Ed. Bájná minulost. Přel. z: *Chinese myths*. ISBN 80-7309-379-0.

FERKO, Vladimír (ed.). *Příběhy dračích císařů : mýty staré Číny : Sesbírali Čou Mej-žu, Ču Wěj-chua*. Přel. Richard Škvařil. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1993. 144 s. ISBN 80-7158-007-4.

GUTER, Josef. *Bohové a symboly staré Číny : slovník čínské mytologie*. Přel. Jan Hlavíčka. Praha : Brána, 2005. 220 s. Přel. z: *Lexikon der Götter und Symbole der alten Chinesen*. ISBN 80-7243-263-X.

HRDLIČKOVÁ, Věna. *Nejkrásnější čínské příběhy*. Praha : Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-994-1.

WILLIS, Roy (ed.). *Mytologie světa : ilustrovaný průvodce*. Přel. Jovana Dědovská aj. Praha : Slovart, 1997. 320 s. Přel. z: *World mythology*. ISBN 80-7209-034-8.

WU ČCHENG-EN. *Opičí král*. Přel. Zdena Novotná. Praha : SNDK, 1961. 350 s., 24 barev. obr. příl. Přel. z: *Si-jou-ťi ku-š*.

AŽ ŽÍJE ROZMANITOST!

Umění proměny a proměna uměním!

VERONIKA KRÁTKÁ

posluchačka katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha

Ve dnech 17.-25. července 2010 proběhl v pořadí již sedmý světový kongres mezinárodní organizace pro drama/divadlo a vzdělávání IDEA (International Drama/Theatre and Education Association). Světový kongres pořádá IDEA každé tři roky v různých koutech světa (předšlé kongresy se konaly v Hongkongu, Kanadě, Norsku, Keni, Austrálii

a první v Portugalsku). Tentokrát se organizace kongresu zhostila brazilská ABRA (Associação Brasileira de Arte-Educação - Brazilská asociace pro umělecké vzdělávání), sdružení, zformované v roce 2004, zastřešující v Brazílii umělecké organizace, pedagogy, umělce a kulturní pracovníky nejen z oboru dramatické výchovy a divadla.

Organizátoři vybrali jeho místo konání město Belém, hlavní město státu Pará v oblasti Amazonie. Tento region je ekonomicky méně rozvinutý než jiné oblasti v Brazílii. Z hlediska organizace by bylo pravděpodobně jednodušší zvolit jinou brazilskou metropoli, která mohla být i pro mnohé zahraniční účastníky kongresu dostupnější. Tato



Představení vojenské policie



Dílna Ádáma Bethlenfalvyho

lokace však byla zvolena především proto, že v její blízkosti žijí komunity původních indiánských obyvatel. Je to také místo, kde se setkává mnoho kultur a rozličných etnik. Není tedy divu, že kongres se konal pod názvem „Ať žije rozmanitost!“

Druhá část názvu - „Umění proměny a proměna uměním!“ - odráží skutečnost, že se Belém stal platformou pro diskuse o udržitelné změně sociálních podmínek a životního prostředí. V roce 2009 se zde například uskutečnilo Světové sociální fórum, kterého se zúčastnilo zhruba deset tisíc lidí včetně velkého počtu domorodých obyvatel z Brazílie i jiných zemí. Řešily se zde otázky spojené s nesnadnou sociální situací amazonských indiánů a jiných etnických menšin, problémy spojené s globalizací a jejich řešením. ABRA na tuto tematiku sociálních a ekologických změn navázala a uplatnila ji v rámci programu kongresu IDEA.

7. světového kongresu se zúčastnilo přibližně 1500 lidí z více než padesáti zemí světa a organizátoři akce pro ně připravili široký akademický i umělecký program. Ten tvořila řada diskusí u „kulatého stolu“, práce v zájmových skupinách, prezentace a dílny, jednání generální rady organizace IDEA, divadelní festival, ukázky různých uměleckých aktivit a v neposlední řadě také mezinárodní projekt Mladé IDEA (Young IDEA), který na kongresu vyvrcholil představením.

ROUNDTABLES - KULATÉ STOLY

Asi největší prostor v rámci denního programu byl věnován diskusím u „kulatého stolu“. Šlo o šest devadesátiminutových bloků. Každý z nich měl své vlastní téma, o němž veřejně diskutovalo několik vybraných odborníků z různých oblastí. Diskuse se soustřeďovaly kolem těchto témat:

1. Úskalí změn.
2. Přeměna násilí v tvůrčí podněty.
3. Úskalí rozmanitosti.
4. Jak tendenci změn udržet?
5. Mohou se školy změnit?
6. Směřování WAAE po programu UNESCO 2010 (Pozn.: WAAE = World Alliance for Arts Education - Světová aliance pro uměleckou výchovu, již je IDEA členem, vedle InSEA, Mezinárodní společnosti pro výchovu (výtvarným) uměním [www.insea.org/], ISME, Mezinárodní organizace pro hudební výchovu [www.isme.org/] a WDA, Světové taneční organizace [www.yorku.ca/wda/index.htm].)

Témata jednotlivých „kulatých stolů“ byla pravděpodobně formulována v návaznosti na problematiku, kterou se zabývalo Světové sociální fórum v Belém v roce 2009. Debaty sice nadnesly některé zajímavé otázky, ale neposkytly mnoho konkrétních řešení. Každý „kulatý stůl“ měl svého moderátora, který vedl a směřoval vývoj diskusí. Jen někteří z nich však dokázali moderovat diskusi tak, aby příspěvky do ní byly věcné a aby

drama a divadlo zůstaly v ohnisku zájmu debat. Poté, co se k otázce vyjádřili vybraní mezinárodní odborníci, měli šanci reagovat také ostatní zúčastnění. I zde byla důležitá schopnost moderátora vést diskutující k tomu, aby jejich příspěvky byly stručné a aby byly k věci, což se bohužel vždy nedařilo. Škoda že se neujala rada plukovníka vojenské policie (jednoho z mluvčích prvního „kulatého stolu“), aby příspěvek do diskuse byl jako minisukně - krátký a provokativní. Jedním z mála stručných a provokativních vstupů byla reakce seminaristy z Tchaj-wanu. Ten prohlásil, že změny nemá rád, protože se dějí většinou příliš náhle a příliš často, než abychom si na ně mohli zvyknout. Upozornil na možná rizika častých a rychlých změn a hlavně na nebezpečí prosazování změn za každou cenu.

Zajímavá diskuse proběhla v rámci „kulatého stolu“, který se zabýval otázkou možných změn ve školství. Diskusi zdatně moderoval **Steven Clark** z Francie (mezinárodní referent francouzské organizace ANRAT). Přizvaní odborníci této diskuse byli **Vicensia Shuleová** (umělkyně spolupracující s Universitou v Dáresalámu v Tanzánii), **Jacqueline MacDowellová** (brazílská historička umění a prezidentka federace brazilských umělců) a **Dave Kelman** (umělecký ředitel studentského divadla Western Edge Youth Arts v Melbourne v Austrálii).

Vicensia Shuleová ve svém příspěvku poukázala na konkrétní zkušenosti s pro-



Představení Mladé IDEA



Gabriele Czernyová, Vicensia Shuleová, Elizabeth Woodsonová

jektem realizovaným v desítkách škol v Tanzánii. Výsledky projektu přesvědčily Ministerstvo kultury k finanční podpoře projektu, a hlavně k jeho rozšíření do dalších škol (bližší informace o projektu obsahují další části tohoto článku).

Dave Kelman považuje za klíčové v procesu změn ve školství zaměřit se na teorii oboru. Teorii chápe jako základní kámen, bez něhož není možné vzájemné porozumění ani další posun ve výzkumu. Domnívá se, že pokud chceme být kritiky systému, musíme nejprve systém ovládnout a být lepší než systém samotný. Cestu k realizaci změn ve školství přirovnal k hledání trhlín v „matrixu“. Dále se v diskusi akcentovala důležitost aktivního propojení škol s místními komunitami a nepřetržitého dialogu mezi pedagogy a umělci.

SIG - SPECIAL INTEREST GROUPS

Další náplní kongresu byly tzv. zájmové skupiny. Práce v zájmových skupinách byla rozdělena do čtyř dvouhodinových bloků. Na výběr bylo dvanáct témat s užším zaměřením. Organizátoři nabídli tyto možnosti:

1. Děti a vzdělávání na základních školách.
2. Mladí lidé a vzdělávání na středních školách.
3. Vzdělávání učitelů.
4. Speciální pedagogika, integrace a umělecká terapie.
5. Gender a sexualita.
6. Rasy a etnikum.
7. Udržitelný komunitní rozvoj.
8. Vědecká technologie a nová média.
9. Dramaturgie a scenáristika.
10. Interdisciplinarita.
11. Multikulturalita, překlady, mezinárodní spolupráce.
12. Mír, lidská práva a demokracie.

Užší zaměření zájmových skupin poskytl prostor pro diskuse nad konkrétní, jasně specifikovanou problematikou. Každou skupinu vedlo několik koordinátorů, podpořených výzkumným týmem. Konkrétní zaměření bylo jistě nespornou výhodou těchto setkání, stejně jako fakt, že se zde v užším kruhu mohli potkat lidé s podobným profesním zaměřením a vyměnit si své zkušenosti. Přestože byl v programu vyhrazen prostor pro interakci a sdílení informací mezi členy různých skupin, k těmto setkáním kvůli časovým posunům jednotlivých částí programu nedošlo. Snad tedy bude možné alespoň nahlédnout do obsahu

diskusí, a především jejich závěrů v materiálech, které by měly být časem uveřejněny na webových stránkách IDEA. Prozatím je možné se zde seznámit s obsahem práce skupiny číslo 10, která se zabývala interdisciplinaritou - viz www.idea-org.net/en/articles/Interdisciplinarity/.

REFERÁTY A DÍLNY

Velmi inspirativní součástí kongresu byly praktické dílny a referáty. Zde se seminaristé mohli navzájem seznámit s konkrétními projekty nebo se stylem práce ostatních. Dílen bylo v nabídce celkem asi čtyřicet a každá z nich trvala tři hodiny, tedy jedno dopoledne. Půlhodinových prezentací proběhlo asi sto třicet a byly řazeny do bloků po třech. Bohužel dílny a prezentace probíhaly souběžně v rozmezí pouhých dvou dopolední. Bylo tedy možné zúčastnit se pouze zlomku z nich a je škoda, že pro ně v rámci programu nebyl vymezen delší časový úsek.

Jeden z bloků prezentací, které jsem měla možnost navštívit, zahájila teprve sedmnáctiletá studentka z USA **Elizabeth Woodsonová**. Ta krátce pohovořila o svém projektu realizovaném v Connecticutu s ženami bez domova. S nimi pracovala formou divadla fóra a stejným způsobem svůj projekt také prezentovala. Nechala tedy seminaristy opakovaně vstoupit v roli bezdomovkyně do problémové situace ze života v útulku a hledat možná řešení této situace. Stejný praktický přístup použila i v druhé části prezentace, kdy účastníky seznámila s problémem, jemuž musela sama čelit coby dobrovolnice v Indii, a nechala je opět v roli hledat možná řešení. Elizabeth Woodsonová na mne zapůsobila svým sebejistým projevem a na svůj věk nečekaně zralým a cílevědomým přístupem.

Druhá na řadu přišla **Gabriele Czernyová** z Vysoké školy pedagogické v Ludwigsburgu v Německu. Ta představila tamní volitelný program studia dramatické výchovy a také model SAFARI, který studenti programu v rámci praxe realizují se skupinou dětí nebo mladistvých. Model SAFARI nabízí strukturu práce na představení. Jde vlastně o zkratku z německého **Stoff** (materiál, předloha), **Auftakt** (úvod), **Figur** (postavy), **Aktion** (akce), **Reflexion** (reflexe), **Inszenierung** (inscenace). Studenti se při práci na představení zabývají jednotlivými složkami v tomto pořadí. Gabriele Czernyová každou z nich doplnila o ně-

které další, veskrze obecné informace (například že akce probíhá přes improvizace). Na podrobnější popis náplně práce podle modelu SAFARI v rámci prezentace bohužel nedošlo.

Jako poslední v této sekci vystoupila **Vicensia Shuleová**, která zde mluvila o tříletém projektu uskutečněném v Tanzánii. Do projektu se zde zapojilo jedenadvacet škol a jeho cílem bylo snížit počet dívek, které odcházejí ze škol před ukončením školní docházky na druhém stupni. Žáci se v rámci projektu blíže seznámili s vnitřním i vnějším prostředím své školy a komunikovali s lidmi, kteří se tam vyskytují, o jejich problémech. Tyto problémy adresovali v divadelním představení určeném celé školní komunitě. Nejen že žáci takto získali dobré povědomí o své škole, ale nabyli i pocitu sounáležitosti s ní. Žáci se také díky projektu mohli stát aktivní součástí řešení některých problémů. Již po dvou letech od zahájení ukázaly statistiky pokles předčasného odchodu dívek ze škol, ale kromě toho i zlepšení výsledků dětí z testovaných škol.

Dílna, kterou jsem si z nabídky vybrala, byla dílna **Ádáma Bethlenfalvyho**, herce a pedagoga divadla ve výchově Roundtable v Budapešti. Byla zaměřena na seznámení s prací Edwarda Bonda, kontroverzního britského dramatika, divadelního režiséra a básníka. Ten se ve svých hrách nevyhýbá násilným scénám nebo extrémním situacím. Dílna nesla název *Ožívování hodnot, kroky k aktivní demokracii*. Prostřednictvím praktických aktivit motivovaných příběhem jedné z dramatikových her *Děti* (1999) se účastníci dílny blíže seznámili s teoriemi a některými postupy práce Edwarda Bonda. Ádám Bethlenfalvy se ve své dílně praktickým způsobem zabýval otázkou jak inscenovat extrémní situace na jevišti a zprostředkoval krátkou exkurzi do díla a stylu práce Edwarda Bonda. Mně osobně inspiroval k dalšímu zájmu o práci a dílo tohoto dramatika.

JEDNÁNÍ GENERÁLNÍ RADY IDEA

Nedílnou složkou kongresu je již tradičně jednání generální rady organizace IDEA včetně voleb do jejího výkonného výboru. V průběhu jednání se delegáti jednotlivých národních organizací věnovali schvalování rozpočtu IDEA na roky 2011-2013 nebo změnám v uspořádání organizace (například schválení vzniku

nových funkcí - vedoucí komunikace nebo vedoucí výzkumu, který nahrazuje post vedoucího kongresu). Novou prezidentkou organizace se stala **Patrice Baldwinová** z britské organizace National Drama, a viceprezidentkou **Mercy Mirembe Ntangaareová** z ugandské organizace EATI. Jména kandidátů zvolených do dalších funkcí výkonného výboru najdete také na českých webových stránkách www.drama.cz/odkazy/index.html.

FESTIVAL UMĚNÍ

V rámci kongresu se konal rovněž festival s názvem „Světový banket umění pro transformaci“, který měl svou tematikou podpořit otázku sociálních změn prostřednictvím divadla a umění jako prostředku mezilidské komunikace. Program festivalu se skládal z nabídky divadelních, tanečních a hudebních představení. Bylo zde uvedeno několik mezinárodních představení pocházejících z Thajska, Číny, Palestiny, Norska, Jihoafrické republiky či Peru.

Velmi působivé představení, které jsem měla možnost zhlédnout, přivezla do Belém dvojice hereček z Magnet Theatre z Jihoafrické republiky. Představení *Každý den, každý rok, jdu* sledovalo příběh mladé uprchlice, která za tragických okolností ztratí svou rodinu a vydává se na cestu plné nástrah do nového neznámého místa. Divák byl nejprve vtažen do barevného a bezstarostně hravého dětského světa hlavní postavy, aby spolu s ní pak prošel i jeho zkázu. Jevišťe, z počátku „oděné“ do barevných pruhů látek s africkými vzory a naivních dětských kreseb domova, se promění v holou scénu vybavenou pouze drátěnou kon-

strukcí, která působivě symbolizovala chladné velkoměsto. Drastické momenty příběhu byly na jevišti převedeny citlivou metaforou a možná o to silněji na publikum zapůsobily. Toto představení se zabývalo otázkou vyrovnání se s tíživou situací a schopnosti zachování si lidské důstojnosti. Inscenace Magnet Theatre podle mne zcela vystihla vytyčené téma festivalu přeměny uměním.

V programu z pochopitelných důvodů převažovala představení brazilská, včetně vystoupení místních domorodých kmenů při slavnostním zahájení kongresu a v jeho průběhu nebo výstupu divadelního souboru brazilské vojenské policie, které bylo uvedeno jako „zlatý hřeb“ závěrečného ceremoniálu. Kromě nabídky představení uváděných v místních divadelních sálech se na různých místech města Belém realizovala také pouliční vystoupení všeho druhu. Na několik z nich bylo možné narazit i v univerzitním areálu, kde byl soustředěn akademický program kongresu.

Bylo uvedeno i několik představení dětského nebo studentského divadla. Ty se ale bohužel odehrávaly v dopoledních hodinách, tedy v čase akademického programu kongresu. Zajímavým počinem bylo představení Mladé IDEA, nazvané *Velká sklizeň naděje*, které vzniklo na základě projektu několika set mladých lidí od 12 do 18 let z dvaceti různých zemí. Ti vytvořili písemný, obrazový a hudební materiál pro společný „Občanský zápisník“. Tento materiál byl následně ve spolupráci s kanadským divadlem Théâtre des petites lanternes zhuštěn a přetransformován do drama-

tického textu, s nímž pak během kongresu dál pracovalo a na závěr i vystoupilo zhruba třicet členů Mladé IDEA z šesti různých kontinentů. Celý projekt probíhal ve čtyřech světových jazycích - portugalské, španělské, francouzské a anglické - a tyto jazyky zazněly i v závěrečném představení. Projekt a jeho konečný produkt byl zajímavou sondou do pohledu mladých lidí na současný svět a na jejich představy o budoucnosti, stejně tak jako inspirativní formou mezinárodní spolupráce.

Je patrné, že organizace ABRA sestavila pestrá nabídku akademického a kulturního programu, ve kterém akcentovala aktuální společenské problémy a jejich možná řešení. Je ale pravda, že vynaložené úsilí pořadatelů bylo občas zastíněno nedokonalou organizací akce. Nedostatek informací, časové prodlevy a logistické problémy bránily seminaristům v tom, aby si zajímavý program mohli plně vychutnat. Účastníkům kongresu tak často nezbyvalo než se nad nedostatky povznést a využít čas k setkávání s ostatními seminaristy a k navazování nových osobních kontaktů. Ty jsou koneckonců velmi důležitým přínosem každé podobné akce. A já věřím, že takto získané kontakty přivedou v budoucnu některé zajímavé zahraniční osobnosti dramatické výchovy i do Čech.

Fotografie Veronika Krátká



DRAMATICKÉ AKTIVITY SE SENIORY

SOŇA DEMJANOVIČOVÁ

Když jsem začala uvažovat o své bakalářské práci, kterou jsem měla zakončit své studium dramatické výchovy na DAMU, rozhodla jsem se zrealizovat nápad, který mi několik měsíců ležel v hlavě.

V březnu 2007 jsem odcestovala do Velké Británie, abych rozšířila své základní znalosti angličtiny. Jako spousta dalších cizinců jsem tam však kvůli jazykové bariéře získávala pouze nekvalifikované práce. Tak jsem se také po roce dostala do soukromého domova důchodců v Bristolu jako pečovatelka.

V pěkně zařízeném domě jsem se setkávala s přibližně dvaceti seniory, v průběhu času přicházejícími a odcházejícími. Měli jeden společný znak: ti, co neovládali svůj pohyb či paměť, většinu času vyseďávali ve svých pokojích nebo ve společenských místnostech a stěžovali si na nudu. Jako bývalá učitelka literárně-dramatického oboru na ZUŠ jsem se rozhodla využít svých zkušeností a nabídnout dramatickou výchovu v tomto prostředí.

Návrh byl vedením domova důchodců přijat nadšeně a jedna má kolegyně dokonce začala líčit svůj dávný sen o rezidentech hrajících vánoční hru. Tak vysoká očekávání jsem já neměla. Mým cílem bylo nabídnout alternativu nějaké činnosti, seznámit se více s obyvateli a podpořit je, aby se i oni poznávali lépe. Odhalit jejich zájmy, společně je sdílet, hledat možnosti trávení volného času. Vyzkoušet, zda má dramatická výchova co nabídnout pro tuto věkovou skupinu a najít vhodné metody.

Během realizace projektu jsem zjistila, jak málo jsem rezidenty do té doby znala, jak málo jsem věděla o demenci a jejich projevech. Hledala jsem vhodná témata, rovnováhu ve vynakládání své energie při lekcích, zvažovala jsem množství podílu, které mohu od jednotlivců očekávat, svoje účinkování - do jaké míry být „bavičem“ apod.

V této chvíli, kdy sepisuji závěry svého projektu, dramatické hodiny stále pokračují. Zdá se, že se pro mnohé účastníky staly návykem, což mě těší. Já osobně se cítím být stále v procesu hledání a objevování.

WHITELADIES RESIDENTIAL HOME V BRISTOLU

V Anglii je poskytováno seniorům, kteří jsou závislí na pomoci druhých, ubytování s různou škálou služeb podle jejich potřeb. Soukromé osoby, sdružení vlastníků, místní úřady, dobrovolnické organizace, ti všichni mohou založit tzv. care home neboli dům s pečovatelskou službou. Dále se domovy dělí podle poskytovaných služeb na dva základní „residential home“ a „nursing home“. Oba dva typy zajišťují stravu a poskytují personál, který je na zavolání k dispozici.

„Residential home“ poskytuje osobní péči jako je pomoc s hygienou, oblékáním a podáváním léků. „Nursing home“ navíc zajišťuje čtyřicetihodinovou přítomnost kvalifikované sestry, což znamená, že v „nursing homes“ jsou klienti,

kteří jsou na tom fyzicky či mentálně hůře než v „residential homes“ a potřebují odborný zdravotní dohled.

Kombinace těchto domovů neexistuje, ale občas je senior umístěn do „nursing home“ s výhledem, že bude potřebovat jeho péči, ač si v současné době vystačí s péčí „residential home“. (Ze své praxe poznamenám, že v některých případech by bylo vhodnější umístit rezidenta do „nursing home“, kde by byl odborník i více času k poskytnutí potřebné péče, ale z důvodů finančních i zvyku, zůstává dotyčný v „residential home“.) Typy domovů se mohou ještě profilovat podle dalších parametrů. Některé se soustředí na lidi s demencí, různými tělesnými postiženími, onemocněními v terminálním stadiu atd.

Ubytování a péče je placená. Příspěvek může platit sám rezident, v některých případech může služby hradit místní úřad. Často jde o kombinaci příspěvků ze strany ubytovaného, úřadu a příbuzných. Podle toho, jak rezident přispívá na platbu, si může vybrat, kde bude ubytován. Pokud je příspěvek celý hrazen místním úřadem, je jím také vybrán domov.

Whiteladies Residential Home, kde jsem pracovala, je soukromý dům s pečovatelskou službou v Bristolu na jihozápadě Anglie. Ubytovací kapacita je dvacet pět rezidentů. K dispozici jsou dvacet tři pokoje, z toho jedenadvacet jednolůžkových a dva dvojlůžkové. Všechny pokoje jsou vybaveny minimálně toaletou s umyvadlem, u mno-

hých je součástí i koupelna s toaletou a sprchovým koutem nebo vanou. Základní nábytek (postel, skříň, stolec, křeslo) je také k dispozici, ale často si obyvatelé přinesou nábytek vlastní nebo si jej pořizují průběžně podle svých potřeb. Pokoje jsou umístěny v přízemí, druhém a třetím patře. Rezidenti mohou používat výtah.

Kromě pokojů je všem k dispozici společná jídelna a dvě společenské místnosti. Jedna společenská místnost je vybavena křesly a televizí, druhá je vybavena křesly, několika malými stoly, malou knihovničkou a stolními hrami. Dům je vybaven koberci a na stěnách je spousta obrazů. Některé obrazy si sem donesli senioři ze svých domovů.

Před domem je malá zahrádka, pravidelně udržovaná zahradníkem. Klienti v přízemí, kterým vedou dveře z pokoje také do zahrady, mají možnost se starat o malý záhonek.

Do domova jsou přijímáni lidé starší šedesáti pěti let. Kromě vstupního věku a z něj vyplývajících omezení, jsou přijímáni klienti, kteří trpí duševními poruchami. Domov poskytuje možnost krátkodobého i dlouhodobého pobytu, příspěvek na týden se pohybuje podle pokoje a poskytované péče od 400 do 550 liber na týden.

Když jsem svůj projekt zahajovala, bylo v domově ubytováno pět mužů a sedmnáct žen ve věku od 65 let do 97 let. Většina klientů byla narozena kolem roku 1926. Jejich soběstačnost je různá. Některí jsou samostatní, jiná potřebují dohled při chůzi, pomoc s hygienou (včetně vyměňování plen), ale i s dohlížením na braní léků. Některé osoby je potřeba monitorovat, aby neopustily domov bez doprovodu.

Dům je vlastněn dvěma majiteli - matkou a synem jako jedna z jejich nemovitostí. Ti zaměstnávají manažerku, která je v kontaktu s majiteli, personálem, klienty a jejich příbuznými. Služby rezidentům poskytuje kvalifikovaný i nekvalifikovaný personál. Ranní služby od 8 do 14 hodin mají na starosti tři pečovatelské a jedna nadřízená, odpolední služby od 14 do 20 hodin slouží dvě pečovatelské a jedna nadřízená, na nočních službách je od 20 do 8 hodin přítomná jedna pečovatelská, od které se očekává, že zůstává po celou noc vzhůru. Od 20 do 22 hodin má k dispozici druhou pečovatelskou, která od 22 hodin spí v přilehlém domečku a je

možno ji telefonem zavolat ve stavu pohotovosti.

Den má v domově svůj stanovený řád od snídaně, která se podává od 8 do 9 hodin až po 22 hodin, kdy začíná noční klid. Mezi druhou a třetí hodinou odpolední by měla probíhat tzv. key work, což znamená, že každá pečovatelská má přiděleny dva až tři lidi, kterým se věnuje více. V tuto dobu je možno vzít dotyčného na procházku, povídat si s ním, luštit křížovky či se věnovat některému z jeho zájmů, ženám je dělána manikúra či pedikúra. Také je v této době kontrolován stav pokoje, to znamená, zda je ve skříni pouze klientovo oblečení, zda má dostatek zubní pasty, nemá v zásuvkách něco zkaženého, apod. Od 15 do 16 hodin se pak ve společenských místnostech nebo v pokojích podávají čaj či káva a zákusek. V této době druhá pečovatelská na odpolední směně vykonává svoji „key work“. V praxi se však „key work“, pokud k ní vůbec dojde, týká většinou jen kontroly oblečení a stavu pokoje. Velmi zřídka je rezidentům nabízena možnost vycházky. Občas pečovatelská některé ženy udělá manikúru.

Dům je otevřen veřejnosti a příbuzní či přátelé mohou rezidenty kdykoliv navštívit.

CHARAKTERISTIKA SKUPIN

Ve Whiteladies Residential Home jsem byla pečovatelskou od dubna do srpna v roce 2008 na plný pracovní úvazek. V říjnu jsem se vrátila v pozici tzv. bank staff, což znamená, že jsem pracovala v případě nepřítomnosti někoho ze stálého personálu. Během této doby jsem měla možnost poznat do určité míry obyvatele domu. Jak již jsem se zmínila v úvodu, zaznamenala jsem, že spousta přítomných si neví rady se svým volným časem. Překvapilo mě, že ač všichni sedávají každý den ve stejné místnosti, netuší ani, jak se kdo z nich jmenuje. Všimla jsem si, že posedávající vítají každé narušení klidu.

Myšlenka zavést dramatické aktivity ve Whiteladies přišla celkem záhy, ale k jejímu uskutečnění došlo až v listopadu 2008. Dlouho jsem přemýšlela, koho z rezidentů oslovit, jakou vytvořit skupinu. Mezi obyvateli v domě byly velké rozdíly v pohyblivosti, soběstačnosti a hlavně zapomnětlivosti a zmatenosti. Nakonec jsem se rozhodla vytvořit sku-

piny dvě, přibližně homogenní z hlediska postižení demencí. Chtěla jsem, aby lidé, kterým ještě slouží dobře paměť, mohli pracovat společně a na společně prožitém dále stavět. Vytvořila jsem si seznam lidí, v textu je budu označovat skupina B, kteří nebyli poznamenáni větší ztrátou paměti a byli schopni komunikovat s ostatními v rámci reality. Do skupiny A jsem si zapsala rezidenty, které již více či méně ztráta paměti postihla. Stále se však u nich vyskytovaly okamžiky, kdy byli schopni reagovat na otázky smysloplně. Na základě tohoto dělení jsem rezidenty oslovila. Skupinu B týden či více předem, skupinu A chvíli před první hodinou.

Skupina A

Do skupiny A jsem zařadila lidi postižené demencí. Obávala jsem se u této skupiny, že mezi jednotlivými členy mohou být velké rozdíly. Také jsem očekávala odlišné chování v jednotlivých hodinách, neboť někteří rezidenti jsou určité dny naprosto „při smyslech“, a jindy naopak mimo realitu. Do skupiny A jsem si zařadila sedmnáct rezidentů - viz tabulku 1 na str. 16.

Skupina B

Pro skupinu B jsem oslovila Joan K., Francise, George, Gordona, Dianu a Rose. Původně jsem přemýšlela i o Pandě. Ta se zúčastnila druhé lekce skupiny A a já jsem usoudila, že pro ni může být vhodnější.

Při nabízení dramatických lekcí byli všichni ochotni se zúčastňovat. Nejsem si jistá, do jaké míry byla důvodem kladné odpovědi slušnost, ostatně všichni projeví radost, že je jim nabídnuta péče. U některých se zároveň objevil strach z názvu „drama activities“. Pokusila jsem se vysvětlit možnosti toho, čím se na hodinách můžeme zabývat, a uklidňovala je, že opravdu nemusí být naším cílem hrát pro ostatní divadlo (samozřejmě pokud by k takové potřebě skupina došla, pokusila bych se ji naplnit). Pro základní přehled opět tabulka - viz str. 16.

K doplnění charakteristiky skupin by měla také napomoci také následující kapitola, v níž jsou zmíněny rysy stárí všeobecně a v níž se dotýkám více také demence, Alzheimerovy a Parkinsonovy nemoci, s nimiž jsem se ve skupinách setkávala.

TABULKA 1 - SKUPINA A

JMÉNO	VĚK	STAV	PŘEDCHOZÍ POVOLÁNÍ	CHŮZE	ZDRAVOTNÍ STAV
Betty	84	vdova	sekretářka	s pomocí chodítka	větší výpadky paměti, dezorientace
Jean K.	79		učitelka	s pomocí chodítka a podpory pečovatelky	ochrnutí poloviny těla, občasné výpadky paměti
Marjorie	95	svobodná	recepční	používá hůl	velké výpadky paměti, zmatenost
Celia	83	vdova	farmaceutka	používá hůl	střední výpadky paměti
Jean M.	82	vdova	mzdová účetní	s pomocí chodítka	větší výpadky paměti
Michael	77	vdovec	zubní technik	bez pomoci	větší výpadky paměti
Cynthia	90	vdova	sekretářka	bez pomoci	menší výpadky paměti, úzkost, silná nedoslýchavost
June	74	rozvedená	prodavačka	bez pomoci	nádor v ústní dutině, střední výpadky paměti
Verah	84	vdova	sekretářka	bez pomoci	střední výpadky paměti
Rae	82	vdova	učitelka	bez pomoci	střední výpadky paměti
Joan W.	93	vdova	zdravotní sestra	bez pomoci, občas opora pečovatelky	větší výpadky paměti
Paul	65	rozvedený	IT po Evropě	bez pomoci, občas nestabilní	lehká mozková dysfunkce
Panda	82	vdova	laboratorní technička	bez pomoci	menší výpadky paměti, v minulosti problémy s alkoholem
Javis				bez pomoci	větší výpadky v paměti
Moris				bez pomoci	menší výpadky v paměti
Catherine				bez pomoci	zmatenost, problém s výslovností – koktání, huhlání
Therese				bez pomoci	občasné velké výpadky paměti

TABULKA 2 - SKUPINA B

JMÉNO	VĚK	STAV	PŘEDCHOZÍ POVOLÁNÍ	CHŮZE	ZDRAVOTNÍ STAV
Joan K.	82	vdova	knihovnice	bez pomoci	deprese
Francis	71	svobodný	zedník	bez pomoci	nádor na hlavě
George	85	vdovec	konstruktér	bez pomoci, občas hůl	velmi zřídka zmatenost
Diana	81	vdova	učitelka	bez pomoci na velmi krátké vzdálenosti, při křečích vozíček	Parkinsonova choroba, úzkostné stavy, deprese
Gordon	94		úředník	bez pomoci, občas hůl	
Rose	92	vdova	vedoucí prádelny	s pomocí chodítka pod dohledem pečovatelky	

STÁŘÍ

„Jak trapný je starcův konec! Slábne každým dnem; jeho zrak se zhoršuje; jeho uši hluchnou; jeho síla poklesá; jeho srdce již nemá klidu; jeho ústa se stávají mlčenlivými a již nehovoří. Jeho rozumové schopnosti se snižují a stává se mu nemožným, aby si dnes vzpomněl, co se včera stalo. Všechny kosti jej pobolívají. Zaměstnání, kterému se kdysi se zálibou věnoval,

uskutečňuje leda s námahou a smysl chuti mizí. Stáří je nejhorší neštěstí, které může člověka postihnout. Nos se ucpává a nelze již nic cítit.“

Ptah-hotep

„Stáří je bohaté a šťastné životní období. Život může ještě hodně dát. Je to šťastná doba s vlastní krásou a s jedinečnými hodnotami.“

Frederik Wisloff

Oba dva citáty - egyptského filozofa a básníka Ptah-hotepa z doby 2500 let před Kristem i norského spisovatele Frederika Wisloffa - jsem objevila v *Ontogenezi lidské psychiky* Václava Příhody (1974, s. 318, s. 322). Zaujala mě jejich protichůdnost, která může vycházet nejen z vlastního pohledu starého člověka, ale i z různých reakcí blízkého okolí či z kultury národa.

Stáří se obvykle počítá od šedesáti let života člověka. Je to období, kdy již nasbíral mnoho zkušeností, ledačím si prošel, spoustu věcí zná a bylo by skvělé, kdyby vše mohl používat, ale... V organismu dochází k různým změnám ve struktuře i funkcích, čímž klesá výkonnost jedince, zvyšuje se jeho zranitelnost, snižuje se odolnost vůči nepříznivým vlivům. Samozřejmě je velký rozdíl mezi jednotlivci a to nejen v rychlosti a rozsahu involuce, ale také v samotném přístupu k ní.

K jakým změnám tedy obvykle dochází? Zhoršuje se smyslové vnímání. Zrakové schopnosti se oslabují. Snižuje se ostrost vidění, je problém vidět jasně předměty vzdálené i blízké. Není výjimkou, že senior používá dvoje brýle - jedny na dálku a druhé nablízko. Je těžší rozlišovat barvy. Vzhledem k tomu, že zrak je většinou nezbytný k vykonávání povolání, jde o velký handicap. A co více, mnoho starých lidí je omezeno vinou slábnoucího zraku ve svých koníčcích - četba, televize, divadlo apod.

Dalším smyslem, který často ve stáří nebývá ušetřen, je sluch. Jeho neúplná funkčnost přináší problémy zvláště při komunikaci. Jedinec pak může svou nedoslýchavost kompenzovat zvýšenou hovorností nebo může být podrážděnější, nervóznější, podezíravý apod.

Obvykle méně podstatné důsledky pro život přináší oslabení chuti či čichu. Stále je možno těchto smyslů využívat, ale práh citlivosti bývá vyšší („koprovka už není to, co bývala“ apod.). Co se týče hmatu, opět dochází ke snižování dotykové citlivosti, citlivosti na tlak. S tím také souvisí zvýšený práh bolestivosti.

Stáří lidé mívají problémy s pohybovou jistotou. Chůze se zpomaluje, je méně obratná, častěji se objevují závratě a snižuje se intelektuální kontrola.

Znakem ztěžujícím soužití je ztráta paměti. Krátkodobá paměť se zeslabuje. Dlouhodobá paměť se zhoršuje pomaleji, ale dávné události jsou často zkresleny.

Ve stáří klesá kognitivní inteligence - učení se novým věcem či řešení problémů pod tlakem je těžší. Tvořivost upadá. Oproti tomu vzrůstá krystalická inteligence, která je výsledkem vrozených vloh a zkušeností. Sociální inteligence zůstává zhruba stejná. Pokud staří lidé nejsou těžce nemocní, psychopatologičtí či sociálně izolovaní, stále se společensky angažují.

Dochází také k emočním změnám. Intenzita emocí se snižuje, což vede k většímu klidu a trpělivosti, ale někdy až k nezájmu či apatii. Starý člověk se často soustředí pouze na sebe, o okolí se příliš nestará, sledování celospolečenských problémů nebývá předmětem jeho zájmu.

Mezi další typické znaky stáří patří: zmenšování postavy, snížení váhy kostry, orgánů (mozek, mícha, žaludek, ledviny, játra, plíce, slinivka břišní, slezina, nadledvinky, děloha), změny v obličeji, vlasů, zubů, hypofunkce mozkového přírůstku (způsobuje ospalost), změny v sexuálních ústrojích u žen, prostaty u mužů...

Při pohledu na tento výčet se nelze divit básníku Ptah-hotepovi a jeho pohledu na stáří, zatímco citát Frederika Wisloffy se zdá být utopií. Přesto lze vidět i v praxi spoustu seniorů, kteří stále žijí svůj život naplno. Jedním z důvodů může být fungování tří zákonitostí, které zmiňuje Václav Příhoda ve své knize *Ontogeneze lidské psychiky*:

1. zákon funkční jednoty organismu - přemáhá nedostatky v jednotlivých subsystémech,
2. zákon kompenzace, kdy je dysfunkce jednoho orgánu nahrazena funkcí jiného (např. slepí mají lepší sluch),
3. zákon biologické setrvačnosti, kdy všechny základní funkce pokračují jakoby zvykově i při morfologických změnách.

A samozřejmě záleží na přístupu k tomto vývojovému období. Ten může být konstruktivní, kdy jedinec uzpůsobí vydávanou energii změnám ve svém organismu. Stále pěstuje své zájmy, udržuje společenské styky (důležitou roli hraje také rodina). Nebo může být tento přístup závislý, kdy se senior zříká své zodpovědnosti, stává se závislým na rodinném příslušníku či pečovateli v zařízení pro důchodce. Přestává dělat rozhodnutí, nechává je na ostatních. Obranný přístup se vyznačuje přehnanou aktivitou a pedantičností, kdy se

jedinec snaží zahnat myšlenky na slábnoucí tělo a blízkou smrt. Strategie hostility je typická tím, že jedinec obviňuje své okolí a stále si na něco stěžuje. Strategie sebeobviňování se projevuje agresivitou vůči sobě, kdy jedinec celý svůj předcházející život považuje za zbytečný.

Na místě je také zmínka o nemocech stáří, zejména o demenci a Alzheimerově chorobě.

Pojem demence je odvozen z latiny a hrubý překlad by mohl znít „rozum pryč“ (de-, -mentis). Nejde o jednu nemoc, spíše o souhrn těch, jež mají některé společné znaky: zhoršující se kognitivní funkce - problémy s pamětí, koncentrací, jazykovými schopnostmi, přemýšlením, neschopnost vykonávat každodenní aktivity. Demence se netýká pouze starých lidí, objevit se může v každém věku, ale pro stáří je nejtypičtější. Zhruba jeden z dvaceti lidí nad 65 let jí trpí.

Demence se zmocňuje člověka postupně, často po mnoho let a může jej zbavit jeho nezávislosti. V současné době nejsou známy žádné léky, které by ji mohly vyléčit či zastavit její vývoj. Pouze v počáteční fázi je šance na pozastavení medikamenty. Předpokládá se, že může také napomoci zdravý životní styl a mentální aktivita - trénování paměti, aktivní společenský život, udržování koníčků apod.

Nejčastější příčinou demence je Alzheimerova choroba, tvořící zhruba 60 % případů. Jde o degenerativní onemocnění mozku, při němž dochází k zániku některých mozkových buněk a ke změně látkové přeměny v mozku. Vyvíjí se postupně a její počátek může zůstat nepovšimnut či považován za stav odpovídající věku.

Časně symptomy této nemoci jsou: opakované zapomínání nedávných událostí, jmen a obličejů, ukládání předmětů na zvláštní místa, zmatení v čase, chybování v rozeznávání známých předmětů a míst, problémy najít správné slovo, ztráta soudnosti ohledně bezpečného jednání, problémové chování či nálady, např. apatie nebo podrážděnost, zanedbávání hygienické péče. V další fázi se mentální schopnosti a paměť dále zhoršují, člověk příliš nevnímá své okolí, dochází ke změně osobnosti, ztrácí se kontrola nad tělesnými funkcemi a vzrůstá neschopnost pokračovat v běžných každodenních činnostech.

Při Parkinsonově chorobě, jejíž původ

není znám, dochází k předčasné poruše funkce mozkových systémů, ovlivňujících automatické pohyby, svalové napětí a koordinaci pohybů. Někdy se stane, že postižený touto nemocí vyvolává dojem zdravého člověka, a přitom pouze s vypětím sil ztuhle sedí či trpí mimovolnými pohyby. Ztuhlost se týká i obličeje, který může vyvolávat dojem masky a ztěžovat artikulaci. Dalšími symptomy této nemoci jsou zapomnětlivost, zpomalení myšlení, letargie, neschopnost dělat rozhodnutí, plánovat, akceptovat nové věci, ztráta emocionální kontroly včetně náhlých rozčílení či stresů, vizuální halucinace.

Pokud tato nemoc není v kombinaci s demencí, intelekt či paměť nemocného člověka nejsou postiženy. Na psychice se však pravděpodobně projeví. Deprese a jiné psychické potíže Parkinsonovu nemoc často doprovázejí.

CO NABÍZÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA SENIORŮM

Jako východisko pro tuto kapitolu mi posloužil výčet hodnot a cílů dramatické výchovy, jak je formuluje Eva Machková ve své knize *Úvod do studia dramatické výchovy* (1998, s. 51-56).

Nabídka sociálního rozvoje: Jako nejdůležitější hodnota dramatické výchovy uvádí Eva Machková sociální rozvoj. Účastníci mají možnost vyzkoušet si být v roli někoho jiného, vidět různé situace z pohledů jiných postav. Rozvíjí se empatie. Tím, že přemýšlím a jednám v roli někoho jiného, nejsem zaměřen jen sám na sebe. Zkušenost, kterou z toho získám, mě obohatí. Navíc je v dramatické výchově příležitost ke spolupráci. Ač může mít každý jiný zážitek, všichni procházejí stejnou zkušeností. Většina aktivit vychází ze společné práce, kdy se všichni nějakým způsobem podílejí na dění - sběru informací, vytváření příběhu, rozhodování, hraní v rolích apod. Opět mě to učí vidět a akceptovat věci nejen ze svého pohledu, ale i pohledu jiných.

Potřeba sociálního rozvoje ve stáří: Staří lidé mohou mít již většinu života za sebou. Mnohými rolemi si prošli, s mnoha různými pohledy byli konfrontováni. Ač jejich zkušenosti mohou být velmi široké, jednání lidské bytosti může stále překvapit. I staří lidé zažívají nové věci, dostávají se do jiných rolí, jejich situace se mění, jejich okolí také. Může

být objevené zabývat se i známými příběhy, srovnávat svůj pohled z předešlých let. V tomto věku stejně jako u dětí je častý egocentrismus a dramatická výchova opět nabízí možnost zabývat se někým jiným kromě sebe. Užitečnost spolupráce snad ani není třeba rozebírat.

Nabídka rozvíjení komunikačních dovedností: Účastníci se učí sdělovat své myšlenky a pocity srozumitelně svému okolí. K dispozici nejsou pouze slova (verbální komunikace), ale i pohyb, postoj, gesta, mimika (nonverbální komunikace). K tomu, aby bylo dobře rozuměno, je třeba dobře naslouchat. Učení naslouchat je v dramatických aktivitách dáván prostor. Sem spadá také jevištní řeč - mezi cíle některých skupin patří i práce na divadelním tvaru.

Potřeba rozvíjení komunikativních dovedností ve stáří: Komunikace je součástí celého života. Záleží na každém jedinci, na jakou úroveň se dostal. Setkáváme se i s dospělými, kteří nemají zcela osvojené komunikační dovednosti. Proto jejich procvičování pravděpodobně nebude škodit ani nejstarší generaci - a ti, kdo je mají zvládnuté dokonale, mohou být ostatním příkladem. Co se týče nonverbální komunikace, resp. pohybu, práce bude určitě jiná než s dětmi. Pro děti (zvláště mladší) bývá vyjadřování se pohybem mnohdy jednodušší než slovem. Staří lidé jsou v pohybu různě omezeni, určité je ale dobré jej nevykloučovat, spíše najít vhodnou formu.

Rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti: V rámci dramatických her je třeba řešit situace, které vycházejí ze zadání, jež nás obvykle zavede mimo naši současnou realitu. Je třeba tedy zapojit fantazii, představivost, hledat řešení i v jiných situacích než jen v takových, na jaké jsme zvyklí.

Potřeba rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti ve stáří: Ve stáří klesá schopnost učit se. Jedním z důvodů může být i nedostatečná motivace. Starý člověk si již mnohým prošel a při řešení problémů může použít některé ze svých osvědčených řešení. Tím ovšem napomáhá mentální stagnaci. Rozvíjení tvořivosti může sloužit jako trénink mozku. Stejně tak i práce s fantazií - v tomto věku převažuje konkrétní uvažování, s dešifrováním metafor či symbolů mají lidé problém.

Schopnost kritického myšlení: V rámci hry se účastníci učí vyjadřovat své myšlenky a názory v bezpečném prostředí fikce.

Potřeba schopnosti kritického myšlení ve stáří: Ač tuto schopnost mohli staří lidé v předcházejících letech mít, ve stáří jí může být otřeseno. Dojít může ke dvěma protikladům - starý člověk je kritický a „neslyší“ argumenty ostatních, nebo je naopak pasivní a myšlení a rozhodování přenechává ostatním.

Emocionální rozvoj: Cílem je nejen různé emoce poznat, prožít, ale také je umět ventilovat či sdělovat ve formě, která je přijatelná okolí.

Potřeba emocionálního rozvoje ve stáří: Opět může být velmi různorodá z hlediska jednotlivců. Většinou bývají staří lidé emocionálně usazení. I když právě v tomto věku mohou přijít nové zkušenosti (tělesné omezení, ztráta soběstačnosti, přestěhování do domova důchodců...), které přinášejí nepoznané či zapomenuté emoce, a nastupuje tedy opět potřeba je pojmenovat, zpracovat, ventilovat.

Sebezpoznaní, sebekontrola, pozitivní sebezpojetí: V rámci dramatické výchovy má účastník možnost vyzkoušet si i role, které jsou protichůdné jeho charakteru nebo naturelu. Plachý chlapec může hrát např. ředitele společnosti apod. Díky skupinové práci má na procesu každý podíl, každý tvoří a podílí se na výsledku. Tím se potvrzuje jeho hodnota.

Potřeba sebezpoznaní, sebekontroly, pozitivního sebezpojetí ve stáří: Odchod do důchodu, pokles některých fyzických či psychických funkcí, to vše se negativně podepisuje na sebevědomí starého člověka. Potřeba přijetí, vědomí své ceny, uznání vzrůstá. Nabídka dramatické výchovy uplatnit své zkušenosti, vědomosti, podílet se na činnosti může být velmi cenná.

Estetický rozvoj, umění a kultura: U dětí jde většinou o prvotní setkávání s divadlem a obory souvisejícími. S časem se „brousí“ vkus a estetické cítění.

Potřeba estetického rozvoje, umění a kultury ve stáří: Pro seniora pravděpodobně setkání s dramatem nebude první. Snad již měl příležitost objevit jeho krásu či krásu literatury. A tedy ani nepohrdne se jí dále zabývat. Lze i konfrontovat svůj dnešní názor s pohledem z mládí.

PROJEKT

Projekt, který jsem si zvolila, se týkal oblasti dosud příliš neprobádané. Vní-

mala jsem potřebu nějaké aktivity mezi obyvateli domova důchodců, ale netušila jsem, jaké budou reakce na dramatickou výchovu. Ve shodě s tezemi formulovanými v předcházející kapitole jsem vycházela z toho, že má co nabídnout. Jak ale projekt pojmut, aby z něj byl co největší užitek, záleželo na mém odhadu, improvizacích, zkušenostech a také na konkrétních stavech, ve kterých se účastníci nacházeli.

Ač jsem vstupovala na neznámou půdu, některé cíle jsem si pojmenovala:

- Nabídnout aktivitu lidem ve White-ladies Residential Home ve vhodném čase - zpestřit jejich program, zprostředkovat zábavu a smysluplnou činnost.
- Umožnit rozsáhlejší komunikaci mezi obyvateli při hodinách i po nich. Podpořit sdílení zážitků prostřednictvím her, cvičení, příběhů, témat, osobního vyprávění...
- Procvičovat dovednosti a schopnosti, které jsou v tomto věku ohroženy, jako např. paměť, smyslové vnímání, tvořivost, inteligence...
- Umožnit ventilování vzpomínek k obohacení všech zúčastněných včetně mě.
- Prozkoumávat v praxi potenciál dramatické výchovy v prostředí domova důchodců.

PROJEKT SKUPINY A

Pro práci s touto skupinou jsem použila dva obrazy, které mají rezidenti denně na očích. Cítila jsem potřebu provázat obraz s nějakým příběhem, přičemž jsem použila svých asociací - k obrazu *The Arbour* (Loubí) Alfreda Munningsa (1878-1959) jsem zvolila pohádku Šípková Růženka, k obrazu *Mending Nets* (Spravování sítí) Edith Humeové (1843-1906) pohádku Jana Wericha O rybáři a jeho ženě.

Po úvodní seznamovací lekci, kdy málokterá aktivita fungovala, jsem se rozhodla začít s něčím velmi jednoduchým. Šípková Růženka (*Sleeping Beauty*) je známá nejen v Čechách, ale i v Anglii. Doufala jsem, že když pohádku pro děti propojím s obrazem, nebudu v podezření, že si její volbou dělám z rezidentů legraci. Nebyla bych v podezření i bez obrazu, skupina si pohádku téměř vůbec nepamatovala a zřejmě by ji po hodině nebyla schopna zopakovat. Po projektu jsem se ke klasickým dětským pohádkám vrátila a většina skupiny na ně reagovala velmi dobře (zabývali jsme se Popelkou, Perníkovou

chaloupkou, Červenou karkulkou, Sněhurkou...).

Ve druhé hodině, kdy jsem použila Munningsův obraz spící ženy, jsem vnímala jeho úlohu jako zcela vedlejší. Jedním z důvodů bylo mé zařazení aktivity na konci hodiny, dalším nezaujetí skupiny. Druhý obraz starce s dítětem u moře byl pro účastníky mnohem zajímavější. Na jeho základě vznikaly různé asociace. V rámci celé hodiny byl přesto silnější příběh. V dalších lekcích jsem se rozhodla vycházet z literárních předloh. (Po projektu jsem se k některým obrazům v domě ještě vrátila.)

Pohádka Jana Wericha O rybáři a jeho ženě se jevila jako dobře zvolená. Poskytla mi látku pro improvizace a oceněna byla zvláště pointa. Rozhodla jsem se u pohádek Wericha zůstat, neboť nabízí jednodušší pohádkovou stavbu, ale zároveň i pohled na různé nečtnosti dospělých. Nejednoduší příliš reál na jasnou černou a bílou, proto jsem očekávala, že ani skupina nebude mít pocit, že z nich dělám malé děti. V dalších hodinách jsem použila pohádky Královna Koloběžka První, Fimfárum, Moře, strýčku, proč je slane? Výhodou předlohy bylo, že pohádky nikdo neznal, jejich vývoj a pointy byly tedy pro skupinu zajímavé. Poskytly mi situace coby námět pro improvizace. Nevýhodou bylo, že jsem předlohu musela zjednodušovat, ale obvykle mé zjednodušení nebylo dostatečné a skupina se ztrácela.

Christmas Carol (Vánoční koleda) Charlese Dickense je klasický vánoční příběh, který v Anglii běží v televizích a je pravidelně nastudován v divadlech během Vánoc. Chtěla jsem využít toho, že se s příběhem všichni pravidelně setkávali. Při této předloze jsem si asi nejvíce uvědomila, jak hodně je poškozena paměť většiny skupiny a že použití klasických dětských pohádek v hodinách nebude zřejmě na škodu.

První lekce - Seznamování

Cíl: Seznámení rezidentů mezi sebou, se jmény a alespoň základními osobními informacemi. Budování kolektivu, spolupráce v párech či větších skupinkách. Průzkum paměťových schopností jednotlivců a schopností reagovat na instrukce.

1. ÚVODNÍ SLOVO: Informace o „drama activities“, informace o mně

(Češka, studentka, pečovatelka, informace o projektu, upozornění na angličtinu - žádost o srozumitelnou mluvu, diktafon - svolení dělat si záznamy, možnost dotazů).

Cíl: Seznámit rezidenty s tím, co je čeká. Skutečnost: Představila jsem se, řekla o svém studiu, učitelské historii a zájmu zkusit „drama activities“ v „residential home“. Na otázku, co si představují pod pojmem „drama activities“, odpověděla pouze Verah: „Jde tam o divadelní hru. Musí tam být dramatické.“ Upozornila jsem, že budu vše dokumentovat, tedy si občas dělat poznámky. (V rámci lekce jsem se ale nakonec tak snažila udržet kontakt s ostatními, že jsem ani neudělala žádnou fotku, ani nezapnula diktafon, abych nějaký záznam měla).

2. JMÉNA: Po kruhu posílat plyšovou dýni. Kdo ji má, řekne své jméno a jednu věc o sobě. Ostatní jej pak pozdraví: „Hello...“

Variace: posílání dýně přes kruh, hodím někomu, ostatní řeknou jeho jméno. Cíl: Seznámit rezidenty mezi sebou. Nechat každého vyjádřit se; lehké, pro všechny zvládnutelné sdílení. Skutečnost: Držela jsem se zadání aktivity a v podstatě to fungovalo. Ale musela jsem dost často opakovat, co má dotyčná osoba udělat. Problém byl s opakováním jmen. Snad jen v jednom případě všichni pozdravili dotyčnou osobu jejím jménem. Obvykle se ozval pouze jeden hlas. Chyba mohla být také v zadání aktivity. Srozumitelnější by asi bylo, kdyby po vyslovení jména následoval hned pozdrav, a teprve pak dotyčná osoba řekla informaci o sobě.

3. VIZITKA: Každý napíše na papír své jméno a hodí jej do čepice.

Cíl: Průzkum, kdo je schopen „vládnout perem“.

Skutečnost: Aktivitu jsem vynechala.

4. UPÍR: Představím se jako upír, který jde lidem po krku. Vyberu si oběť, která může být zachráněna pouze tak, že ostatní řeknou její jméno. Pak se musím vrátit na původní místo a hledat další oběť. Pokud oběť zachráněna nebude, nechám před ní vizitku upíra - papír. Jména lidí s vizitkou si pak znovu připomeneme (jména zachráněných případně taky).

Cíl: Uvolnění, zábava. Procvičení jmen. Zjišťování, jak rezidenti reagují na dětské

hry a do jaké míry jsou schopni tuto hru zvládnout.

Skutečnost: Hru jsem zařadila až po aktivitě SPOLEČNÉ ZÁJMY, cítila jsem, že je potřeba si na chvíli od učení se jmenům odpočinout. Před UPÍREM jsme s dýní jména znovu zopakovali, upozornila jsem, že budou potřeba při následující nebezpečné hře. Ta celkem fungovala. Pár rezidentů si pamatovalo některá jména, ve třech případech dotyčná osoba zachráněna nebyla. Během mé pomalé chůze k ní skupina debatovala, jak se může jmenovat.

5. SPOLEČNÉ ZÁJMY: Z čepice si někteří vylosují partnera do dvojice. Přemístí se na křeslech tak, aby seděli vedle něj. Chvilí si budou povídat a zkusí najít jednu věc, kterou mají společnou, např. stejný zájem, stejné oblíbené jídlo... K tomu pak vytvoří živý obraz, který případně rozehrájí. Živý obraz vysvětlím ilustrativním příkladem: Socha zpěvačky, ostatní hádají, co dělám ráda. Variace: Najít společný zájem v tříčlenné skupině, čtyřčlenné, mezi všemi...

Cíl: Možnost hlubšího sdílení zájmů a informací v párech. Zkouška, do jaké míry rezidenti zvládnou techniku živého obrazu a v jak velkých skupinách jsou schopni spolupracovat.

Skutečnost: Skupinu jsem rozdělila do dvojic podle toho, jak seděli. Chodila jsem mezi dvojicemi a dovysvětlovala, neboť v podstatě nikdo bez mé pomoci nezačal pracovat. S mou pomocí začali, ale za mého odchodu někteří opět přestali. Důvodem byl podle mého názoru vzájemný ostych a také rozdílnost ve vývoji demence u jednotlivců. Všechny dvojice byly nakonec schopny najít společný zájem s mým větším či menším zásahem. Problém se opět vyskytl, když měli tento zájem prezentovat skupině za celou dvojici. Obvykle se vraceli ke svým vlastním koníčkům, s kterými se chtěli světit. Ale nakonec i toto s mým přispěním zvládli. Živé obrazy jsem s nimi nedělala, bylo by to příliš složité. Ale po sdělení jejich zájmů jsem všechny vyzvala, abychom zkusili něco z jmenovaného předvést. Např. čtení knihy. Někdo se připojil, ale někteří vůbec ne. Část skupiny přinášela další nápady oblíbených aktivit a byla schopna je předvést. Pokud to šlo, s pantomimou jsem jim pomohla vytvořením partnera (např. při tenisu apod.). Šlo však obvykle o jednoho člověka, který něco

přednášel, ke kolektivní pantomimě jsme nedospěli.

6. CO DĚLÁME? Jeden člověk jde za dveře, ostatní se domluví na nějaké aktivitě, kterou budou všichni předvádět. Začnou pantomimu. Ten, kdo byl za dveřmi, se vrátí, pozoruje skupinu a pak se snaží říct, co ostatní dělají (pokud vše půjde dobře, může se zapojit do etudy).
Cíl: Zábava. Uplatnění předchozích aktivit - přemýšlení o činnostech a jejich zahrání, spolupráce ve skupině.
Skutečnost: Vypuštěno.

7. TELEFONOVÁNÍ (při nadbytku času): Rytmičké posílání jmen přes kruh. Dvakrát tlesknout do rukou a přitom dvakrát říct své jméno, dvakrát tlesknout do nohou a říct dvakrát jméno volaného.
Cíl: Zopakování a procvičení jmen.
Zvládání rytmu - procvičování a průzkum.
Skutečnost: Vypuštěno.

8. REFLEXE: Dozvěděli jste se něco nového?...
Cíl: Zjistit reakci rezidentů, co pro ně bylo důležité, co nejvíc zaujalo, celkové vnímání lekce.
Skutečnost: Zeptala jsem se, zda se dozvěděli něco nového o někom ze skupiny. V podstatě jsem nedostala odpověď. Někteří mi řekli, že se natolik soustředili na jména v předchozí hře, že nejsou schopni se vrátit a přemýšlet o tom, co se dozvěděli nového. Některé informace jsem zopakovala.

Účast a aktivita rezidentů:

Jean K.: Nejprve se chtěla zapojit až v budoucnu, nakonec během lekce smysluplně spolupracovala.
Betty: Snad největší překvapení hodiny, spolupracovala, hodně si pamatovala.
June: Kvůli teplu přicházela do místnosti a odcházela z ní, občas se zapojila, jindy jen „výhružně“ pozorovala.
Cynthia: Necítila se dobře, proto přišla o půl hodiny později, ale byla aktivní.
Celia: Velmi aktivní, pomáhala tlumočit Cynthia to, co neslyšela, a mně pomáhala s hledáním anglických slovíček.
Michael: Přivítal společnou aktivitu, možnost pro něj seznámit se.
Marjorie: Velmi zmatená a mimo realitu, což odpovídá jejímu běžnému stavu. Do skupiny jsem ji zapsanou neměla, ale již seděla v místnosti, proto jsem ji neodmítla.

Joan W.: Tento večer velmi zmatená, většinu aktivit nepochopila nebo hned zapomněla.

Verah: Pasivní. Zdálo se, že jí nebyla příjemná pozornost, která na ní občas spočívala.

Rae: Zpočátku aktivní, ale později zaujala podobný postoj jako Verah.

Jean M.: Setkala jsem se s ní poprvé. Rozkoukávala se, sama od sebe se nezapojovala, ale na mé oslovení reagovala.

Poznátky a dojmy po lekci:

- Ve skupině jsou velké rozdíly. Nevím, zda je rozumné ji vést v tomto složení.
Jean K., Michael, Celia, Cynthia, Betty a Jean M. se mi zdají být vhodnými kandidáty na pokračování.

- Ve skupině, jak jsem ji vedla, je spousta lidí, kteří nejsou schopni spolupracovat ve dvojici.

- Překvapila mě Betty. Ačkoli během mé pečovatelské praxe působila dojmem, že je mimo, při hodině často odpovídala k věci, reagovala při opakování jmen, byla schopná pantomimicky znázornit některé činnosti. Také si zapamatovala spoustu jmen. (O Betty jsem hodně pochybovala, zda ji vůbec na „dramaták“ pozvat.)

Postřehy pár dní po lekci:

- Betty si po několika dnech, kdy jsme se neviděly, stále pamatuje moje jméno a i některá jména ostatních.

- Michael zůstal po lekci ve společenské místnosti a povídal si s ostatními.

Druhá lekce – Sleeping Beauty / Šípková Růženka

Cíl: Připomenutí jmen, procvičování smyslů. Jednoduché dramatické úkoly, hra v roli. Zjišťování zájmu o pohádky. Spojení hodiny s obrazy - něco, co mají rezidenti stále na očích.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Plyšovou dýni hodím postupně všem v náhodném pořadí. Komu hodím dýni, toho pozdravím: „Hello...“ Ostatní opakují.

Cíl: Připomenout jména, zaktivovat ke spolupráci.

Skutečnost: V podstatě fungovalo, opět jsem musela vyzývat k pozdravu ostatních, ale většina účastníků tentokrát pozdrav opakovala.

2. PŘEKVAPENÍ: Do kola pošlu schovanou růži v šátku a nechám přičichnout

(ohmatat). Skupina hádá a zkusí popsat, jak může vypadat to, k čemu si čichá (zatím nepojmenovat). Růži pak schovám, aniž dohady potvrdím.

Cíl: Vzbuzování zájmu, napětí. Procvičení smyslů - hmat, čich. Komunikace - popis.

Skutečnost: Pouze Rae poznala, že jde o květinu. Většina řekla, že nemá tušení. Rozhodla jsem se prozradit hned, co je pod šátkem, měla jsem pocit, že by se skupině mohla tato aktivita během hodiny úplně vytrátit z hlavy. Ani síla tajemství mi nepřišla tak velká, aby se vyplatilo prozrazení odkládat. Když jsem ukázala růži, byli překvapeni. Mike tvrdil, že si myslel, že to byla růže. Cynthia a Celia ji chtěli ohmatat, aby porovnály svoji zkušenost z poznávání (což беру za aktivní přístup k této činnosti). Všichni měli možnost si ke květině přivonět, při poznávání jsem tuto část vynechala.

3. ONCE UPON A TIME: Upozornění, že se dostáváme do pohádky. „Once upon a time there was a small kingdom... - Bylo jednou jedno malé království...“

Každý si najde práci (roli), kterou by mohl na zámku vykonávat, pantomima. Zkusme kolektivní improvizaci.

Cíl: Vstup, vtažení do příběhu. Budo- vání rolí.

Skutečnost: Na otázku, zda mají rádi pohádky, jsem dostala hromadnou převážně kladnou či nadšenou odpověď, pár účastníků se nevyjádřilo. Aktivita fungovala k mému překvapení skvěle. Téměř všichni přistoupili bez problémů na fikci a vymysleli si povolání, aniž bych zadání aktivity musela opakovat. Na úvod jsem se představila já v roli služebné (za pas jsem si strčila ubrousek coby kostýmní znak) a předváděla leštění obrazů. Další zaměstnání: Rae - starost o knihovnu, Verah - utírání prachu, Joan W. - čištění bot, Panda - umývání podlahy, Celia - starání se o víno, Cynthia - aranžování květin, Betty - zahradničení (nevěděla, dle zájmů z minulé hodiny jsem jí tuto práci navrhla, Betty nadšeně odsouhlasila a v pohodě předvedla), Jean K. - zahradničení, Michael - starání se o teplo (u Michaela jsem zcela nerozuměla, co měl na mysli a do jaké míry nás pochopil; sám začal pantomimou a pak svou činnost pojmenoval, ale v podstatě nikdo nerozuměl, co tím myslí, pochopila jsem, až když to pojmenoval „central heating“, takže jsme se dohodli, že jeho práce by mohla být starání se o kamna,

což by i odpovídalo jeho pantomimě). Bohužel jsem zapomněla zařadit hromadnou improvizaci. Nejdřív jsem řekla, že v království bylo občas velmi smutno, protože král a královna neskutečně toužili po dítěti, které nepřicházelo. Což se podepisovalo na náladě celého království. Pak jsem vyzvala k hromadné činnosti, kdy si všichni povídáme mezi sebou jako služebnictvo v pochmurné náladě a děláme svou práci, ale tato aktivita pochope na nebyla a já od ní upustila. Bylo by vhodnější, kdyby hromadná improvizace následovala hned po té, co se služebnictvo představí, a já informaci o toužení po dítěti vnesla v roli služebné.

4. NOVINA - TICHÁ POŠTA: „*Jednoho dne služebná přišla s novinou, kterou neměla nikomu říct. Ale znáte služebné...*“ Tichá pošta - služebná (já - učitel v roli) šeptám první osobě zprávu, že královna je těhotná. Ten posílá další osobě...

Cíl: Cvičení na sluch.

Skutečnost: Aktivita se nezdařila. Zprávu se podařilo převzít Rae ode mě a předat Verah, ta ji poslala Joan, která nerozuměla. Po několika pokusech jsem tedy Joan přeskočila a snažila se předat zprávu Pandě, která mi po několikátém šeptání nerozuměla. Nakonec jsem situaci komentovala tak, že k některému služebnictvu se novina donesla, k některému ne, každopádně královna byla těhotná.

5. SLUŽEBNICTVO SE RADUJE:

Všichni na zámku se radují. Vytvořit živé obrazy. (Pokud to nebude jasné, přidáváním se - jeden začne sochou, ostatní doplňují obraz.)

Cíl: Zkusit techniku živých obrazů.

Skutečnost: Po předcházejícím vyčerpávajícím úkolu jsem aktivitu vynechala, ostatně radost byla projevena spontánně.

6. POŽEHNÁNÍ NAROZENÉMU DÍTĚTI:

Královna dala všem děťátko pochovat a každý mu řekl přání do života. Děťátko v zavinovačce (smotaný ručník) putuje po kruhu.

Cíl: Nechat každého spolupodílet se na příběhu. Jednoduchá aktivita k povzbuzení, tvořivost.

Skutečnost: Většina rezidentů vymyslela pěkné přání - krásu, zdraví, každý týden složit novou báseň (Joan W.). Cynthia nad „uzlíčkem“ prohlásila, že nemá ráda děti, takže neví, co by popřála, snad tedy aby se vůbec nenarodila. Jean K. aktivitu asi úplně nepochopila, neboť prohlásila,

že už dvě děti má, ale tohle třetí je to nejlepší z nich.

7. STARÁ PŘADLENA: Učitel v roli na hlavě se šátkem, kterým byla přikryta na začátku květina. Přadlena vysloví své prokletí, že všichni zaplatí za to, že se s ní zapomněli podělit o radost z narození Rose / Růženky a nejvíc ona sama, protože se píchne o něco ostrého a usne navěky. Nato stařena zmizí, aby už ji nikdo nikdy neviděl.

Cíl: Učitel v roli - větší vtáhnutí do příběhu. Vyzkoušet reakci rezidentů na vstup učitele do role.

Skutečnost: Můj vstup v roli se zdál být přijat. Chvilí jsem si nebyla jistá, zda mnou nejsou příliš vyděšeni, ale výstup netrval dlouho, byl „zreflektován“ a pochopen.

8. SLUŽEBNICTVO VYMÝŠLÍ

RADY: Ve dvojicích zkusit vymyslet plán, jak se zachránit před mstou stařeny. Prezentace královně. Debata, rozhodnutí...

Cíl: Spolupráce ve dvojicích, kreativita.

Skutečnost: Ustoupila jsem od spolupráce v párech, nebyla jsem si jistá, zda by k ní došlo. Nechala jsem pracovat skupinu dohromady. Celia navrhla odstěhovat se někam jinak. Joan W. přinesla stejný návrh - odstěhovat se třeba do Kanady (tam žije její dcera). Také Mike pronesl návrh odstěhovat se, např. do Skotska. Ostatní nápady neměli. Myslím, že vzájemné naslouchání v této aktivitě příliš nefungovalo. Joan i Mike pronesli návrh, jako by něco podobného ještě nebylo vysloveno. (Mike také prohlásil, že by dítě mělo být hlídáno.) Každopádně přestěhování jsem přijala a prohlásila, že celá rodina opustila své sídlo a postavila si zámek na jiném místě.

9. ŠESTNÁCTÉ NAROZENINY:

„Život v zámku zatím poklidně utíkal, Rose rostla. Některé služebnictvo odešlo do důchodu, některé ještě stále pracovalo na zámku. A blížil se den šestnáctých narozenin. Král s královnou na hrozbu nezapomněli a zámek byl zabezpečen. Přesto se Rose dostala na zahradu. Všichni jste teď Rose / Růženka.“ Setkání se stařenou - učitel v roli. Stařena láká Rose do komůrky a dává jí květinu k narozeninám - vnutit někomu ze skupiny. „A celý zámek upadl do hlubokého spánku.“

Cíl: Zkusit kolektivní roli.

Skutečnost: Upustila jsem od kolektivní

role, nevěřila jsem, že by fungovala a vyzvala jsem Celii, zda by mohla pomoci. Řekla jsem Celii, že je teď Rose, které je 16 let a prochází se v zahradě. Vzala jsem si kolem ramen šátek staré služky a v roli jsem Rose pozdravila. Celia zřejmě šátek rozeznala a začala přehrávat vystrašenou Rose. Celkově ale svou roli zvládla velmi dobře. Jako staré služce se mi jí podařilo lží uklidnit a dát ji k narozeninám růži. Poté jsem vystoupila z role a oznámila jsem, že nejen Rose ale celý zámek usnul navěky.

10. ROZUZLENÍ: Ukázat obraz odpovídající ženy (Sir Alfred Munnings: *The Arbour*).

„*To, čím jsme právě prošli, se dělo předtím. Co se dělo poté?*“ Rezidenti dovpráví příběh. Případně mohou nakreslit, jak si představují prince, který Šípkovou Růženku přišel zachránit.

Cíl: Vyprávění. Zjistit, jak znají rezidenti pohádky. Otestovat výtvarné schopnosti. Skutečnost: Měla jsem pocit, že ve skupině ochabla pozornost, rozhodla jsem se prohlásit, že je to konec příběhu a někteří začali tleskat. Ptala jsem se, zda jsou s koncem, kdy všichni spí a už se nikdy neprobudí, spokojeni. Teprve pak začaly vznikat pochybnosti, ale ne příliš veliké. Snažila jsem se otázkami zjistit, zda tuto pohádku znají. Ač většina z nich tvrdila, že ano a název *Sleeping Beauty* byl také znám, nikdo nebyl schopen si vzpomenout na konec pohádky. Nakonec jsme se k němu dopracovali. Někdo si vzpomněl na prince a Jean K. si vzpomněla na prince, který se do princezny zamiloval a políbil ji. Zadal jsem dobrovolnou aktivitu kreslení Ideálního prince (Prince Charming). Bohužel jsme nebyli vybaveni dostatkem vhodných stolů či podložek. Někteří se nechťeli zapojit s odůvodněním, že postavy kreslit neumějí, jiní odmítli kreslení všeobecně (Jean K., která je ochrnutá na polovinu těla), ale ostatní se pustili do malování. Během činnosti jsem jim přinesla ukázat obrázek spící dívky coby představitelky Rose. Nakonec jsme si ukázali i obrázky vzniklých princů a já jsem poděkovala za účast. Reakce rezidentů byla velmi pozitivní, opět několikrát potlesk a poděkování, že se jim věnuji.

Účast a aktivita rezidentů:

Rae: Zapojená, reagovala konstruktivně. Verah: Stále patřila mezi pasivnější část, ale oproti minulé lekci byla aktivní.

Joan W.: Světýl den, aktivní, sama reagovala.

Panda: Zpočátku měla problém přistoupit na fikci, pak spolupracovala dobře.

Celia: Opět velmi aktivní, zvládala reagovat i tlumočit Cynthii.

Cynthia: Tvořivá, stojí si za svým názorem, ale je velmi nedoslýchavá.

Betty: Sice si nepamatovala minulou účast, ale během hodiny byla aktivní.

Jean K.: Poměrně tichá, zapojovala se na vyzvání.

Michael: Méně aktivní, možná proto, že seděl mimo hlavní půlkruh a chyběl mi s ním větší oční kontakt.

Jean M.: Velmi zmatená, odcházela během lekce do pokoje, aby si sbalila věci a odešla domů.

June: Stejně jako minule - odcházela, přicházela, téměř vůbec se nezapojila.

Další poznatky:

- Občas se stane, že u některých aktivit se vytratí konec nebo cíl. Mám pocit, že je to většinou proto, že skupina v rámci aktivity úplně ztratila nit a neví, co zjišťuje, co a proč dělá. Jsem pak nucena improvizovat a rychle se rozhodnout, zda aktivitu znovu vysvětlovat, pozměnit či opustit. Některá neporozumění mohou ale také vyplývat z jazykové bariéry.

- Rezidenti na mě občas působí dojmem, že se zřekli zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Jako by se snažili dělat to, co se od nich čeká. Dokážou být velmi důvěřiví a lehce zmanipulovatelní. Vlastně se postupně vzdávají své samostatnosti.

- Stává se zřídka a jen u některých rezidentů, že si vzájemně naslouchají. Snahu má například Celia. U aktivity POŽEHNÁNÍ vyjádřila nadšení, když někdo řekl něco pěkného, ale někdy se chovala stejně, když někdo řekl něco běžného s intonací, jako kdyby říkal něco výjimečného. Např. požehnání Cynthie téměř zaniklo. Její negace zůstala téměř bez povšimnutí.

- Cíle pro další lekce: Prohlubovat vzájemné naslouchání ve skupině. Zpomalit činnosti, pokud to bude nutné, aby všichni byli na jedné vlně, zaujati pro aktivitu. Povzbuzovat k vyjádření osobních názorů, chválit nápaditost, kreativitu.

Třetí lekce - O rybáři a jeho ženě (Jan Werich)

Cíl: Nový pokus o spolupráci ve dvojici

cích, kolektivní role. Poznávání se navzájem, větší spolupráce, naslouchání si.

Propojení příběhu a obrazu, který mají rezidenti každý den na očích.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Stejně jako minule. Já pozdravím, ostatní rezidenti pozdraví po mně. Otázka, jaký měl rezident den.

Cíl: Připomenutí jmen, zavádění rituálu - naladění na dramatické aktivity.

Skutečnost: Tentokrát jsem neopakovala jména (zapomněla jsem dýni). Snažila jsem se vyzvědět, co jsme dělali minule, ale nikdo si nevzpomněl. Některé účastnice reagovaly na připomenutí *Sleeping Beauty* / *Šipkové Růženky* (Betty...). Některé řekly, že si nepamatují, co jsme dělali minulý týden, ale že si pamatují, že jsem stála na stejném místě jako teď.

2. ASOCIACE K OBRAZU: Ukážu obraz s mořem a starcem, opravujícím síť a hrajícím si dítětem na břehu (Edith Hume: *Mending Nets*). Účastníci říkají popořadě asociaci, která je k obrazu napadá.

Cíl: Vnesení námětu do lekce. Možnost pro každého vyjádřit se. Představitost.

Skutečnost: Obraz hodně zaujal, líbil se. Jen Joan W. měla problém jej vidět.

V dalším kole jsem chtěla nějakou asociaci. Často se jednalo o popis, ale někdy padaly i metaforické asociace, například mládí versus stáří, pokojný, jak má babička říkala...

3. ZVUKOVÁ KULISA MOŘE: Požádám skupinu, aby vytvořila zvukovou kulisu k moři na obrázku. Pak si zkusíme hrát s dynamikou - tiché moře, neklidné moře, moře v bouři...

Cíl: Fantazie. Práce se zvukem, naslouchání si a spolupráce.

Skutečnost: Část skupiny (Celia, Verah, Panda) začala velmi aktivně. Ostatní pozorovaly a některé kriticky komentovaly (Cynthia: „Je to spíš, jak když houká sýček...“), ale podařilo se mi je povzbudit a nakonec všechny vytvářely zvuk. Vytvořily jsme dva protiklady tiché moře a moře v bouři. Rozbouřené moře nakonec samo přešlo do ticha. Nebyl to záměr, zdálo se, že pro některé bylo nedůstojné vytvářet zvukovou kulisu, čímž vrhly rozpaky i mezi ostatní.

4. OBRAZ LIDÍ: Jeden si vybere tajně jednu postavu z obrazu a nastaví se do pozice, aby byl její kopií. Ostatní hádají, kterou postavu si vybral. Poté doplňují

myšlenky postavy, které mohla říkat nahlas nebo si myslet. Pracuje se i s dalšími postavami, už není nutné hádat, o jakou postavu jde.

Cíl: Zavedení techniky soch, ozvučování soch. Představitost.

Skutečnost: Zkusila jsem s Rae, zda by byla schopná vybrat si jednu postavu a její postoj zaujmout. Vysvětlování bylo velmi komplikované, a přestože Rae se úkol začal dařit, ostatní nepochopili, o co jde, takže jsem nakonec od tohoto pokusu upustila. Co se ale povedlo, bylo říkání vnitřních myšlenek postav na obraze. Některé rezidentky komentovaly, o čem mohou přemýšlet, některé zvládaly za ně mluvit. Např.: Celia: „Ach, jsem tak unavený z moře.“ - Verah: „Přál bych si, abych si nezapomněl doma cigaretu.“ - Joan W.: „Kéž bych tak byl mladý.“ - Betty: „Doufám, že něco ulovím.“ Od dialogu postav na obraze jsem upustila. Cítila jsem, že by nás to příliš oddálilo od následující pohádky a byla by velká práce vše znovu vysvětlit.

5. DIALOG: Pokud se bude dařit předchozí aktivita, zkusila bych ve dvojici improvizace postav na obraze.

Cíl: Povýšení předchozí aktivity, mluvená etuda. Spolupráce ve dvojici.

Skutečnost: Vypuštěno.

6. ZLATÁ RYBA: Přečtení pohádky.

„Možná že se ti lidé bavili o úlovku, možná se bavili o chycení zlaté ryby...“

Posílání papírové zlaté ryby po kruhu. Kdo má rybu, řekne přání, o které by jí požádal.

Cíl: Navnadit na pohádku. Dozvědět se víc o sobě, o našich hodnotách.

Skutečnost: Poslala jsem zlatou rybu, každá řekla nějaké přání. Jean M. - aby jí rybka vytvořila spoustu dalších takových zlatých rybek, Betty - hodně peněz, Cynthia - aby mohla létat a odletět za dcerou na Floridu, Joan W. - krásného chlapa, Verah - krásný velký dům, Rae - akvárium v pokoji pro rybku, Celia - partnera pro rybku, aby se mohla rozmnožovat.

7. ONCE UPON A TIME: „Žil byl jednou jeden chudý rybář, který měl zlou ženu. Ať dělal, co dělal, žena nebyla nikdy spokojená. Často muži spílala, a kdo ví, zda nebylo i hůř.“

Etudy ve dvojicích: „To jednou rybář nechytil ani rybičku...“ - „To jednou rybář rozbil lžici...“ - „To jednou rybář

chytil velikánskou rybu, ale...“ - „To jednou rybářovi upadla lžice na zem...“ - „Věřte tomu nebo ne, rybář měl přese všechno ženu rád a nikdy by ji neopustil.“

Cíl: Zapojení do příběhu. Improvizace, spolupráce ve dvojicích. Budování charakterů rybáře a rybářky.

Skutečnost: Fungovalo. Postupně jsem zapojila všechny účastnice do improvizace. Některé reagovaly, některé ne. Situace - rybář nic nechytí, rybář rozbil talíř, rybář chytil rybu, ale ženě to bylo málo, rybář ženě umazal podlahu.

8. CHYCENÍ ZLATÉ RYBY: „*Jednou rybář seděl celý den u moře, a ne a ne chytit ani rybičku. Byl z toho celý smutný a bál se, co bude zase říkat jeho zlá žena.*“ Kolektivní role, simultánní pantomima. Každý je rybář a chytá rybku. Může si nahlas povzdechnout apod. „*Najednou něco škublo. Rybář zatáhl a na konci prutu se objevila ryba. Nebyla to obyčejná ryba, byla to ryba zlatá. A začala prosit* (učitel v roli): „*Rybáři, rybáři, pusť mě, splním ti za to přání.*““ Rybář nahlas přemýšlí.

Pokračování kolektivní role. Boční vedení učitele, navést rybáře na to, aby nezapomněl při přání na svou ženu.

Cíl: Kolektivní role, naslouchání a spolupráce. Hraní v roli. Tvořivost.

Skutečnost: Všechny se postupně zapojily do hromadné pantomimy a chytaly ryby. Celia, která jediná v roli reagovala na mou hru v roli, vymyslela přání pro rybáře, že bude navždy mladý. Vstupovala jsem do role rybky, ale někdy jsem z ní musela vystoupit, aby přání bylo výsledkem práce celé skupiny, abych připomněla, že rybář myslel i na svou ženu. Nakonec skupina došla k závěru, že oba budou navždy mladí.

9. NESPOKOJENÁ ŽENA: Učitel v roli. Nejdřív se muži vychloubá, co má, a pak mu začne spílat za to, že nechťel víc. Pošle ho znovu za rybou.

Cíl: Gradace příběhu, budování postav.

Skutečnost: Tato aktivita byla pro mě velmi dramatická. Okomentovala jsem, že doma na rybáře čekala mladá žena a byla posedlá zvědavostí, jak se něco takového mohlo stát. V roli jsem postupně oslovovala rezidentky, ale ty mi nebyly schopny dát odpověď. Vystoupila jsem z role a řekla, že rybář zpočátku ženě tajil, co se stalo, ale nakonec jí všechno prozradil. Opět jsem vstoupila do role a vyzvíдалa, ale reakce byly např.:

„Nevím, asi jsi snědla nějaké prášky...“ - „Zázrak z nebe...“ Znovu jsem vystoupila z role a řekla, že rybář rybářku napínal i přes noc, ale druhý den jí vše prozradil. Zeptala jsem se skupiny, zda ví, co jí prozradil, jak se oba stali mladými. Rezidentky nevěděly, dokud jsem jim neukázala zlatou rybu. Pak se postupně začaly chytat a dávaly dohromady událost. Znovu jsem vstoupila do role, a protože to nevypadalo, že by někdo podal vysvětlení, získala jsem z nich odpověď otázkami: „Nepotkal jsi někoho, když jsi chytil rybu?“ - „Chytil jsi něco?“ - „Cože, zlatou rybu? Už tomu začínám rozumět.“ - „A kde je teď?“ - „Cože, tys ji pustil? Ty hlupáku!“ - „A to jsi ani nic nechťel?“ ...

10. OPAKOVÁNÍ ŽÁDOSTI: Předchozí motiv se opakuje ještě dvakrát. Situaci budu řešit až na místě, dle předchozích reakcí skupiny. Můžeme znázornit situace pomocí zvuků - moře nebylo tak klidné. Proměňování dynamiky. Nebo situace můžeme znovu improvizovat.

Cíl: Gradace příběhu.

Skutečnost: Spojeno s následující aktivitou.

11. TREST: Poslední návštěva u ryby, vrácení do původní situace.

Cíl: Rozuzlení příběhu.

Skutečnost: Nakonec se podařilo vytáhnout ze skupiny příběh a v roli jsem poslala rybáře, aby zavolal rybu a chtěl po ní velikánský dům. Pohádku jsem pak zkrátila. Nechala jsem skupinu dělat rozbourané moře (spolupracovala pouze Celia) a řekla, že ryba se objevila, ale byla rozzlobená, a když od ní rybář odcházel, byl zase starý a stejně tak i jeho žena.

12. REFLEXE: Máte zkušenost ze svého života, že jste chtěli víc a víc, a nakonec jste neměli nic?

Cíl: Reflexe příběhu, zjistit, jak byl pochopen apod.

Skutečnost: Všeobecně se pohádka zdála být pochopena včetně porozumění pointy. Ptala jsem se, zda by našly nějaké poučení z této pohádky, odpověděla pouze Celia: Nikdy neudělat nikomu nic špatného.

13. ŽRALOK: Napadlo mě vyzkoušet hru na žraloka, abych viděla, jak bude fungovat a jak bude skupinou přijata. Rezidentky byly ryby v moři, které se v něm jakkoliv pohybovaly. Já jsem byla žralok, který přicházel poté, co to ozná-

mil. Všechny musely ztuhnout, aby si je žralok spletl s kamenem. Některé ženy opět hru nepřijaly, a ačkoliv se jí účastnily, nevypadaly příliš nadšeně. Pravidla byla respektována u některých velmi dobře (Betty), u některých jen částečně (Rae začala pištět, když se k ní začal blížit žralok apod.).

Účast a aktivita rezidentů:

Celia: Hodinou před lekcí měla velkou depresi kvůli ztracení paměti, po mém povzbuzení se „dramatáku“ zúčastnila a byla opět skvělá.

Panda: Uvolněnější než minule, zapojovala se, ale nikdy nezačala sama.

Verah: Do aktivit se nevrhala, ale poměrně dobře se zapojovala.

Rae: Snažila se plnit úkoly, někdy spontánně, někdy je tak, jako by to byla její povinnost.

Joan W.: Chvilími věděla, o co jde, a byla i vtipná, občas se úplně ztrácela.

Cynthia: Občas opatrná při vstupování do aktivit, pak ale velmi schopná. Byla nadšená z příběhu a žádala si další.

Betty: Aktivitu si opět nepamatovala. Při jasně zadaných instrukcích reagovala. Stále se nepouštěla do rozhovorů s ostatními, ale reagovala na řečnickou otázku Cynthie.

Jean M.: Reagovala na vyzvání. Někdy jasně reagovala k věci, jindy jsem si tím jistá nebyla.

June: Opět přicházela a odcházela, stěžujíc si na vedro.

Poznatky po lekci:

- V této lekci byl hodně oceněn příběh, pravděpodobně víc moudrý vtíp než happy end.

- Hodně se projevovalo, kdo kde seděl.

Cynthia a Celie se projevují jako poměrně silné osobnosti. Takže když se Celie snažila plnit instrukce, nakazila svou aktivitou své okolí. Stejně tak když Cynthie nechťela pracovat na úkolu (např. při kulise moře), ty, co seděly kolem ní, se do aktivity také nepouštěly.

Čtvrtá lekce - Královna Koloběžka (Jan Werich)

Cíl: Cvičení paměti. Podporování zájmu o příběh. Stmelování skupiny.

1. POZDRAV S DÝNÍ: Opět zopakování jmen. Pozdravím někoho, ostatní zopakují.

Cíl: Opakování jmen, procvičení paměti, pokus o zapamatování si jmen navzájem - sblížení se.

Skutečnost: Fungovalo podobně jako posledně, když jsme tuto aktivitu zkoušeli. Opět jsem musela povzbuzovat k opakování jmen, ale tentokrát stačilo vždy jednou. Seznámili jsme se s Javisem a Morisem.

2. UKAŽME NA NĚJ: Protože někteří znovu zkoušeli, zda si zapamatovali jména ostatních, nabídla jsem další aktivitu na jména. Řekla jsem nahlas jméno a ostatní na dotyčnou osobu měli ukázat. Bylo to celkem zábavné, všichni se zdáli být vtaženi do hry, přinejmenším když bylo vysloveno jejich jméno. Spousta osob se také prozradila, ať už přímo tak, že na sebe ukázaly, nebo prohlášením: „Mě si určitě nikdo pamatovat nebude“ (Betty) nebo mumláním apod. Nepodařilo se nikdy hromadně ukázat na jednu osobu, ale aktivita měla úspěch a každý byl alespoň jednou osobou označen, a tedy spokojen.

3. SOUSEDI: Opět házím dýni, ale ptám se, na jaké vztahy se sousedy si dotyčná osoba vzpomene.

Cíl: Vnesení tématu, osobní zaujetí. Skutečnost: Bohužel má otázka nabídla možnost velmi jednoduché odpovědi, které všichni kromě Cynthie, která se o dvou sousedech rozpovídala, využili. Prohlásili, že měli vždycky dobré vztahy. Joan W. dodala, že problémem byla spíše ona.

4. MLYNÁŘ X RYBÁŘ: „Přeneseme se do pohádky. V ní vedle sebe žili rybář a mlynář a ti měli vztahy mizerné. Každý z nich měl jiné potřeby, oba potřebovali vodu, ale mlynář méně a rybář více.“ Etudy o hádkách obou mužů. Zkusit najít ve dvojicích důvod a sehrát ho pak pro ostatní. Těm, kteří to nezvládnou, zadám téma pro improvizaci (hádky o úrody - jablka padají do zahrady druhého, štekání psa...).

Cíl: Povzbudit k vlastní tvořivosti (podobná aktivita jako minulou hodinu, povýšena o možnost vlastních nápadů). Spolupráce ve dvojici.

Skutečnost: Pokusila jsem se zadat úkol pro dvojice, ale když jsem se rozhlédla kolem sebe, došla jsem k závěru, že by většina dvojic nebyla schopná samostatné práce. Snažila jsem se ze skupiny dostat, jaké problémy by mohli sousedé mít

a poté jsem i určila dvojici, která to měla sehrát. Nápadů mnoho nebylo. Celia přišla s nápadem: „Ryby smrdí“, a sehrála scénku se Cynthií. Joan navrhl: „Rybář smrdí“, Rae: „Mlynář dělá nepořádek s moukou“, ale při scéně s Verou se jí omlouvala. Já jsem navrhla spadaná jablka v sousedovic zahradě - scénku jsem sehrála se Celií. Ostatní nápady neměli.

5. KRÁLOVSKÝ SOUD: „*Oba se nakonec dostali před soud, dokonce až před samotného krále. Ten byl velmi moudrý a brzy mu došlo, že příčinou sporu jsou pýcha, malichernost, nedobrá vůle. Dal oběma tři hádanky. Co se lidem nejvíc vyplatí? Co je nejsladší na světě? Kdo je největší nepřítel člověka?*“ Brainstorming v hospodě.

Cíl: Tvořivost, uvědomování si životních hodnot.

Skutečnost: Zafungovalo. Snažila jsem se ode všech vyzískat odpověď, většinou se to povedlo alespoň pro jednu otázku. Nejsladší je sklenka dobrého sherry, cukr, krásný vztah s manželem, dobrý vztah, pohled na prvorozené dítě, krásný mladý muž. Nejvíce se vyplatí jíst něco hodně dobrého, pít něco hodně dobrého, úžasný manžel. Největším nepřítelem člověka je pytel infekčních nákaz, být přejat, tygr, ďábel, pokušení.

6. ZDENIČKA: „*Nakonec se rybář vrátil pozdě večer domů, v hlavě zmatek. Tam na něj čekala žena a jeho úžasná dcera Zdenička.*“ Po kruhu připisovat Zdeničce další dobré vlastnosti. Následující člověk zopakuje předchozí a přidá jinou vlastnost Zdeničce. (S mou pomocí.)

Cíl: Soustředění, trénování paměti. Vytváření charakteru Zdeničky.

Skutečnost: Nepodařilo se zachovat kolo s opakováním. Dařilo se pouze na začátku. Pak se porušil kruh, když Cynthia překypovala nápady a jmenovala další a další vlastnosti Zdeničky, takže ani nebylo možné si cokoliv zapamatovat. Každopádně většina přidala nějakou pěknou vlastnost: hezká, přátelská, ráda jí ryby, velkorysá, krásná, líbezná, šarmantní...

7. ZDENIČKA A KRÁL: „*Zdenička zodpověděla rybáři otázky - nejsladší je spravedlivý spánek, nejvíce se vyplatí, když člověk člověku pomáhá a největším nepřítelem člověka je hloupost. Král poznal, že rybářovi někdo poradil a chtěl se seznámit se Zdeničkou.*“ Živé obrazy Zdeničky

a krále - jejich prvního setkání až svatby. Motivováno tak, že fotograf zachytil všechny důležité okamžiky.

Cíl: Další pokus zavést techniku živých obrazů.

Skutečnost: Pokusili jsme se o sestavení tří živých obrazů, nakonec se výsledek částečně podařil, ale spíše díky mé vytrvalosti a rozhodnutí aktivitu neopustit. První obraz - první setkání: Cynthia s Celií si trásly rukou. Druhý obraz - povídání si (mnou přinesený návrh): Joan W. s Betty si povídaly, zmrazený mým pokynem „freeze - štronzo“. Třetí obraz - svatba (už kompletně mé vedení): já a Panda jdoucí k oltáři.

8. PORUŠIT SLIB? „*Král si Zdeničku vzal za ženu, ale měl jedno přání, aby se mu nikdy nepletla do králování. Zdenička slíbila. Jednoho dne byl ve městě trh a přijelo mnoho lidí z různých krajů země. Král měl díky tomu spoustu práce a byl už hodně unavený. A tak není divu, že udělal chybu při souzení. Soudil dva obchodníky s koňmi. Jeden prodával jen valachy a druhý jen kobyly. Tomu s kobyly se narodilo v noci hříbě, ale po tom všem zmatku se ráno objevilo pod valachem druhého prodáváče, který tvrdil, že je jeho. Král prohlásil, že mládata se drží u rodičů. Pravý majitel byl hodně rozezlený a v tomto stavu potkal Zdeničku. Všechno jí vypravoval. Zdenička si věděla rady, ale porušila by tím slib. Má Zdenička porušit slib? Co byste jí poradili?*“

Cíl: Rozhodování.

Skutečnost: Spojeno s následující aktivitou.

9. TREST: „*Zdenička poradí obchodníku chytat ryby ve větvích stromů a říct králi, že od té doby, co se hříbata rodí valachům, rostou ryby na stromě. To se stane a král pozná, že Zdenička porušila slib. Musí ji potrestat. Uspořádá poslední hostinu s ní a pošle ji domu. Smí si ale vzít, co je jí v zámku nejdražší jako dárek na rozloučenou. A protože je král smutný, opije se. Co by si měla Zdenička vzít s sebou?*“

Cíl: Tvořivost.

Skutečnost: Nevyprávěla jsem příběh, jaké chyby se král dopustil, zahlédla jsem Veru a Rae zívát a rozhodla se pro zrychlení. Jen jsem řekla, že Zdenička porušila slib, že se nebude motat králi do králování, a přestože ji miloval, vyhnal ji s tím, že si může vzít to, co je jí v zámku nejmilejší. Návrhy padaly: zlaté hodinky, psa, kočku, snubní prstýnek a nakonec

Joan W. řekla, že by si vzala s sebou krále.

10. HAPPY END: Král se probouzí u Zdeničky doma, protože on je to nejdražší, co si odnesla. Odpustí Zdeničce? Cíl: Reflexe.

Skutečnost: Řekla jsem, že o všech předmětech Zdenička přemýšlela, až nakonec dostala nápad s králem, a komentováním hraním jsem příběh dokončila. Atmosféra happy endu byla ve vzduchu, takže otázka, zda král Zdeničce odpustí, byla už jen řečnická.

Účast a aktivita rezidentů:

Betty: Nepochopila všechny aktivity, byla aktivní tehdy, když byla ve věci. Odcházela spokojená.

Joan W.: Věnovala jsem jí více pozornosti s opakovaným vysvětlováním zadání, což bylo znát na míře zapojení. Ale stále byla občas zmatená.

Verah: Pasivní. Při přímém oslovení zmatená, ke konci vypadala unaveně.

Rae: Poměrně aktivní, snaží se plnit i to, co zcela nepochopí. Ve hrách se projevuje její mírná povaha.

June: Vydržela celou hodinu (teplo vyřešila sundáním svetru). Chvilí se zdálo, že bude i aktivní, ale pak měla většinou zavřené oči a reagovala útočně, když jsem ji oslovovala.

Panda: Aktivní, asi i zásluhou Cynthie a Celie, které seděly vedle ní.

Cynthia: Aktivní, někdy až „válcovala“ ostatní.

Celia: Tradičně velmi aktivní.

Moris: V domově je pouze krátkou chvílí a jen na týden. Reagoval jen na oslovení, ale poměrně tvořivě.

Javis: Na „dramaták“ posazen pečovatelskými, aby byl pod kontrolou, v domově byl první den a již se mu povedlo vytrhat. Zapojoval se jen na mé přímé oslovení, trochu zmatený, a podařilo se mu utéct i ode mě a opustit dům.

Poznatky:

- Domnívám se, že pro některé rezidenty se stává „dramaták“ návykem. Celie, Cynthia, Panda byly natěšené.

- V této lekci jsem kladla důraz na to, abych byla pochopena. Proto jsem se věnovala těm, kteří poněkoličatě aktivitu nepochopili, a vysvětlovala jsem opravdu hodněkrát. Zdržovalo to hodinu, ale neslo to své ovoce. Mám pocit, že Verah a Rae to utvrdilo v pasivitě, ale Cynthie, Celie a Panda vypadaly spokojené a ně-

kdy i pomáhaly dovysvětlit. Betty a Joan W. byly zase více vtaženy do děje.

- Opět jsem musela vzdát samostatnou spolupráci ve dvojicích. Možná by mohlo být zajímavé nechat na chvíli pracovat samostatně ve skupinkách, odděleně od velké skupiny, Celii, Cynthii, Pandu, možná Morise. Možná by se našel i nějaký úkol pro všechny, např. rukodělný nebo skládačka...

Pátá lekce - Christmas Carol / Vánoční koleda (Charles Dickens)

Původně jsem měla na 15. 12. 2008 připravenou lekci na motivy pohádky Jana Wericha Fimfárum, ale kvůli „Christmas Party“ pro rezidenty byly „drama activities“ odloženy na další týden. Připravenou hodinu jsem využila až v šesté lekci, o týden později.

Cíl: Hodina tematicky zaměřená k vánočnímu období. Intenzivnější zapojování se do aktivit. Práce se smyslovým vnímáním. Práce s příběhem, který by mohl být poměrně známý.

1. PŘIVÍTÁNÍ S DÝNÍ: Klasické přivítání, pozdravení se, připomínání jmen. Cíl: Rituál, naladění na dramatické aktivity, opakování jmen.

Skutečnost: Vše fungovalo velmi dobře. Stále ještě nefunguje, že po mém pozdravu ostatní také pozdraví dotyčnou osobu, ale tentokrát stačilo, abych vždycky máchla na protější stranu půlkruhu od osloveného a výrazem skupinu povzbudila k pozdravu. Po pozdravení všech přítomných jsem nahlas zopakovala všechna jména. Na to reagovala Celie, jak si to mohu pamatovat. Vyzvala jsem ji, aby zkusila vyjmenovat, koho si pamatuje. Do toho se spontánně přidaly Panda a Cynthia a také Betty a říkaly, koho si pamatují (většinou jen jedno až dvě jména).

Přešla jsem k aktivitě UKAŽME NA NĚJ z minulé hodiny: „A co kdybych řekla Joan, na koho byste ukázali?“ Tímto způsobem jsme zopakovali znovu všechna jména.

2. POZNÁVÁNÍ PŘEDMĚTŮ: Pět předmětů schovávaných po jednom na tácu pod šátkem, které mají souvislost s Vánoci (svíčka, vánoční pohlednice, láhev vína, vánoční ozdoba, plyšák losa). Osahat jeden předmět, poznat dle

hmatu. Nahlas pojmenovat. Variace: Pět předmětů už je pojmenováno. Najít zadaný předmět mezi pěti.

Cíl: Hmatové vnímání. Nová zkouška aktivity, která nebyla příliš úspěšná ve druhé lekci, zjednodušení.

Skutečnost: Protože jsem měla pod ručníkem schovanou láhev od vína a na jedné straně půlkruhu seděla Panda, která má problémy s alkoholem, a z druhé strany seděla June, se kterou bych si netroufla zahájit, byla tato aktivita uvolněnější, než jsem plánovala. Myslím, že to nebylo na škodu. Vybírala jsem si osobu podle svého odhadu tak, aby byla větší šance, že předmět rozpozná. Problém byl jen rozeznat plyšového losa.

3. VÁNOČNÍ ASOCIACE: Určit k čemu se předměty z předcházející aktivity pojí. Přidat další asociace k Vánocům.

Cíl: Fantazie, navození tématu Vánoc. Skutečnost: Fungovalo skvěle, myslím, že se zapojili všichni (někteří na mé konkrétní vyzvání). Byly zmíněny všechny možné vánoční pokrmy, ozdoby, zvyky... Během této aktivity se zmínila také svíčka, kterou jsem zapomněla v předchozí aktivitě pod ručníkem. Nechala jsem ji kolovat, každý si přivoněl, pouze Panda a Jean K. však tvrdily, že něco cítily.

4. SCROOGE: Odvyprávěné základní údaje o Scroogeovi, o tom, že nesnáší Vánoce, je nepříjemný na všechny, pracuje s financemi. Zmínka o jeho synovci Fredovi, zaměstnanci Bobovi...

Cíl: Seznámení se základními informacemi příběhu.

Skutečnost: Přečetla jsem první část příběhu. Zjišťovala jsem otázkami, zda skupina příběh zná. V podvědomí určitě byl. Informace jsme znovu shrnovali, u některých to vypadalo, že je skupina má v paměti z dřívějších dob.

5. KDO JE SCROOGE? Na papírkách jsou nakreslené „Smolíky“, na jednom je zamračený obličej s titulkem SCROOGE. Ve skupinkách (nejprve hodně malých - tři až čtyři osoby) si každý vytáhne jeden papírek a svou mimikou napodobí obličej na něm nakreslený. Ostatní dle výrazu hádají, kdo je Scrooge. Skupinky se mohou zvětšovat, pokud aktivita půjde dobře.

Cíl: Práce s mimikou. Prohloubení po-

stavy Scrooge, zábava, uvolnění. Skutečnost: Vyzvala jsem skupinu k zamýšlení se, jak by asi Scrooge reagoval, kdyby ho někdo požádal o peníze. Došla jsem několik odpovědí a poté jsem chtěla vědět, jak by se asi Scrooge tvářil. Po zodpovězení otázky jsem žádala i o názornou ukázkou. Hru jsem se nakonec rozhodla uskutečnit pouze ve dvojicích. Kromě Michaela s June úkol všechny dvojice zvládly. Někde jsem musela znovu zopakovat instrukce a několikrát ukázat obrázek s obličejem. Pak nebyl ani problém pro dvojici úkol splnit, ani pro zbývající skupinu poznat, kdo je Scrooge. Hra zabrala poměrně dost času, tedy jsem se již nepouštěla do větších skupinek.

6. NOČNÍ MŮRA: Představit si, že uprostřed leží lakomec Scrooge. Vytvořit zvukovou kulisu noční můry. Do toho vnést informace od jeho zemřelého partnera trpícího posmrtnými mukami, že jej navštíví tři duchové, a jestli se nezmění, dopadne hůř než on. Cíl: Opět použití aktivity, s níž má skupina již zkušenost - zvuková kulisa. Skutečnost: Ve zvukové kulise fungovala pouze Celie. Za chybné považují své zadání. Měli jsme začít od menších úkolů - zkoušet různé zvuky, hledat strážidelné zvuky, hledat, čím se zvuky dají dělat... Zadání, aby skupina zvukově vyjádřila noční mŕu, bylo přeci jen přehnaně složité. Přečetla jsem tedy jen další část příběhu.

7. DUCH MINULOSTI: Duch zavedl Scrooge do minulosti a připomněl události, které z něj udělaly zatrpklého člověka. Návrhy, improvizace. Cíl: Tvořivost, zamýšlení se, co z minulosti může ovlivnit chování člověka. Skutečnost: Pouze jsme debatovali, improvizace jsem vypustila. Padaly návrhy o ukradení všech peněz, posmívání kamarádů, špatném manželství nebo naopak smutku bez ženy (když jsem dodala, že byl svobodný)...

8. DUCH SOUČASNOSTI - U SYNOVCE: U synovce bylo veselo. Co všechno se mohlo dít - pojmenovat. Hromadná improvizace. Cíl: Znovu zkusit techniku hromadné improvizace. Kontrast v příběhu. Skutečnost: Spojeno s další aktivitou.

9. DUCH SOUČASNOSTI - U BOBA: Popsána smutná atmosféra

kvůli těžce nemocnému synovi. Co u toho zažíval Scrooge - myšlenky. Cíl: Budování příběhu. Porozumění postavám. Skutečnost: Přečetla jsem další část příběhu, popisující události u zaměstnance Boba i synovce Freda. Skupina sama začala vyjadřovat lítost nad Scroogem i Bobem.

10. DUCH BUDOUCNOSTI: Varování. Popsat, že viděl svého zaměstnance na hřbitově. Cíl: Další seznámení s informacemi z příběhu. Skutečnost: Vynecháno.

11. NÁPRAVA: Co všechno udělal Scrooge druhý den - debata, improvizace. Cíl: Tvořivost, empatie. Skutečnost: Opět jen debata, jak se mohl Scrooge vyhnout svému osudu. Návrhy - dělit se o peníze, nakoupit dárky...

12. REFLEXE: Zkusit celý příběh odvyprávět. Seznámení s autorem. Cíl: Procvičit a podpořit paměť, shrnout celek. Skutečnost: Příběh jsem shrnula víceméně sama. Ještě jednou jsem se zeptala, zda si pamatují autora (zmínila jsem jej na začátku hodiny), většina říkala, že si nemůže vzpomenout, až Betty řekla, že to byl Charles Dickens.

13. VÁNOČNÍ PŘÁNÍ: Postupně s dýní popřát ostatním něco pěkného k Vánocům. Cíl: Zakončení v osobní vánoční atmosféře, soužití skupiny. Skutečnost: Poslala jsem po kruhu plyšového losa, kdo jej měl, říkal přání ostatním. Aktivita sklouzla k tomu, že se všichni začali mazlit s losem a někteří říkali přání jen jemu. Někteří adresovali přání všem, ale opět to říkali do očí losovi.

Účast a aktivita rezidentů:

Panda: Aktivní.

Cynthia: Aktivní, problémy s nedoslýchavostí.

Celia: Aktivní, nebojí se vstupovat do aktivit, i když není následována ostatními.

Betty: Na „dramaťák“ šla s radostí, byla aktivní, dokonce si o úkol řekla, pamatovala si jako jediná autora Charlese Dickens.

Jean K.: Před začátkem konflikt s pečovatelskou. Mně řekla, že na hodinu chce,

jí chvíli předtím, že ne. Byla aktivní, asi nejlépe si pamatovala *Christmas Carol*. Joan W.: Duchem nepřítomná. Chvillemi pospávala, někdy při zopakování aktivit reagovala.

Verah: Pasivnější, bez přímého oslovení nereagovala.

Michael: Nevypadal příliš nadšeně, když jsem jej zvala. Ani nebyl příliš aktivní.

June: Zůstala celou hodinu, dokonce i vzhůru. Často reagovala na přímou výzvu, ale stále většinou agresivně, jako by se bránila útoku.

Poznatky:

- Při přípravě této hodiny i jejím vedení jsem byla zdravotně indisponovaná.

Linka příběhu byla dost „na vodě“ a mé jazykové schopnosti byly také dost omezené. Dobře fungovaly hry a cvičení, kde byla pravidla celkem jasná a povedlo se mně je předat. Příběh se poněkud rozplzl, postrádal jasnou motivaci, instrukce...

- Po hodině byla ve skupině příjemná atmosféra. Některé dámy se vyptávaly, jak budu trávit Vánoce já, a povídaly jsme si o různých zvycích. Když jsem odcházela, tak mi Jean K. začala zpívat Happy Christmas na melodii Happy Birthday. Celia se k ní připojila a ostatní se přidali zúčastněným pozorováním.

- Opět se skupina prostorově rozdělila na aktivní a pasivní část. Pravý půlkruh - Panda, Cynthia, Celia, Betty, Jean K. - se zapojoval, levý půlkruh - Joan W., Verah, Mike a June - reagoval pouze na přímé oslovení. Budu se muset zamyslet nad „zasedacím pořádkem“, zda by aktivita některých nepovzbudila k práci i ostatní. Pro Betty bylo určitě dobré sedět v „aktivním křídle“, pro Cynthia je zas dobré mít po ruce Celii, která jí pomůže v její nedoslýchavosti. Panda se podle mého názoru také nechává „nakazit“ aktivitou Cynthia a Celie, je otázka, jak by reagovala, když by seděla na opačné straně. Každopádně Celie, Cynthia a Panda vypadají, že si „dramaťák“ užívají společně a případné oddělení by muselo proběhnout velmi nenápadnou formou.

- Možná by stálo za to vymyslet nějaké lehčí úkoly pro June, jejichž splnění by ji mohlo povzbudit. Myslím, že i Betty tuto hodinu povzbudilo, že poznala ve druhé aktivitě láhev a chtěla zkusit další předmět. June je v rámci domova rezidentka, která je soběstačná, ale v rámci aktivit ostatním nestačí. Totéž lze zkusit i s Michaellem a Verah.

Šestá lekce - Fimfárum (Jan Werich)

Cíl: Zapojit do aktivit co nejvíce účastníků tak, aby mohli být spokojeni se svým výsledkem. Práce na sochách - rozdíl mezi pohybem a „štronzem“, možnost výrazu i v soše.

Poznámka: Původně jsem měla v úmyslu projít pohádkou během jednoho setkání, ale těsně před hodinou jsem se rozhodla, že ji rozdělím do dvou lekcí, zkusím zpomalit aktivity a využít jejich potenciál tak, aby každý ze skupiny byl zúčastněn co nejvíce.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Klasický rituál - pozdravení s dýní.

Cíl: Naladit na „dramaták“ rituálem, připomenout jména.

Skutečnost: Většinou Celia pozdravila, aniž bych vyzývala k opakování, občas Jean K., občas Betty. Protože trojice Panda, Celia a Cynthia se opět podívovala, že si nepamatují jména a zkoušely je opakovat, zahrnula jsem další aktivitu - JMÉNA PO KRUHU. Každá měla za úkol si zjistit jméno sousedky po levici a to si zapamatovat. Posílaly jsme si pak dýni po kruhu a zdravily sousedku po levici. Totéž jsme pak dělaly i z druhé strany kruhu. Tato aktivita fungovala dobře. Hluchá místa byla u sousedů s Catherine (Panda a Jean K.) a s June (Jean M. a Verah). Po této aktivitě byla Celia se Cynthia schopna vyjmenovat většinu účastníků skupiny. Spontánně také vzniklo házení dýně komukoliv, ale tato činnost se neudržela příliš dlouho.

2. CUKR-KÁVA-LIMONÁDA: Zahrajeme si hru v Čechách známou jako Cukr-káva-limonáda-čaj-rum-bum. Každý dostane dva různě barevné papírky, žetony. Stojím přede všemi. Když se otočím zády, říkám limerick (autorem limericku jsem já ve spolupráci se svou učitelkou angličtiny Alice Trapese): „*There was a blacksmith from Nedávnum, Who one day discovered a fimfárum, From the roof he spotted his wife And with his magic stick frightened the life Of both her and her chap in Nedávnum.*“ Jakmile jej dořeknu, otočím se ke skupině a ukážu na ně proutkem. Kdo se bude pohybovat (kromě mrkání a dýchání) nebo bude vydávat nějaký zvuk, tomu seberu žeton. Hra se několikrát opakuje.

Variace: Hrajeme stejně, ale tentokrát

před hrou zadáme, jak bude jejich socha vypadat, až se k nim otočím (vyděšená, rozčilená, smející se). Návrhy nejdřív říkám já, pak dostane prostor i skupina. **Cíl:** Postupné zavedení soch. Spojitost s příběhem, exponování některých důležitých slov (kovář, fimfárum, ...).

Skutečnost: Zahájila jsem tím, že si každý podepsal dva papírky - většina to zvládla bez problémů. Limerick byl na skupinu poněkud těžší a pojmy „Nedávnum“ a „fimfárum“ dělaly asi zmatek. Rýmy jsem řekla pomalu a vysvětlila, čemu nebylo rozuměno („pojmem ‚fimfárum‘ nic neznamená, víc se o něm dozvíme příště“). Během první části jsem vybrala pouze tři papírky za celou skupinu, většina byla ztuhlá. Byla jsem tím hodně překvapená, nevím, zda opravdu bylo zadání natolik pochopeno, nebo zda některé účastnice kopírovaly ostatní, nebo byla náhoda, že se ani nepohnuly. Ve variaci aktivity jsem chtěla smející se kameny, smutné kameny a zívající (návrhy lišící se od prvních dvou skupina nedala). Variace fungovala skvěle, zapojeny byly úplně všechny a většina se i dobře bavila.

3. KOVÁŘ A KOVÁŘKA: Kreslím velké figury kováře a kovářky na balící papír přilepený na stěně. Skupina má možnost dávat podněty - jakou barvu mají vlasy, oči apod. Oběma postavám najde jména. **Cíl:** Stavění příběhu, přijetí postav, zapojení se do činnosti.

Skutečnost: Dle plánu. Každá se vyjádřila, návrhy na barvu vlasů, očí, šatů se lišily. Buď jsem dala na názor většiny, nebo jsem nechala losovat, nebo jsem vybrala jednu osobu, které jsem dala možnost konečného rozhodnutí. Černovlasý modrooký kovář v modré košili a hnědých kalhotách dostal jméno Tom a černovlasá modrooká kovářka v oranžových šatech Jill. Skvělé bylo, že zněly naprosto odlišné návrhy. Neměla jsem pocit, že by někdo jen opakoval návrhy ostatních. Občas byl zřetelný důvod návrhu (Verah: „Zrzavé vlasy, jsem taky zrzavá...“), občas vyvstala debata (např. zda se k černým vlasům hodí modré oči, zda kovářka může mít krátké vlasy...).

4. REFLEXE A ROZLOUČENÍ: Ukončila jsem hodinu vystavením obou obrázků, zopakovaly jsme si jména postav a příběh jsem slíbila na příští hodinu. Na závěr jsem poslala dýni s tím, že tentokrát každý říkál „Bye“ a jméno. Aktivita

fungovala, když jsem podávala dýni Celi, ale pak nastal zmatek, když Celi podávala dýni Cynthia, která mé zadání zčásti neslyšela a nechápala, proč jí Celi říká „Bye“, když nikam nejdou. Po těchto počátečních zmatcích aktivita zabrala a zopakování jmen i na konci podle mého názoru podpořilo jejich zapamatování.

Účast a aktivita rezidentů:

Verah: Aktivnější než obvykle. Sama sice nezačínala, ale pokud jsem se na ni obrátila (snažila jsem se častěji), reagovala konstruktivně.

June: Přišla v županu, vypadala chvíli, že se zapojí, pak zavřela oči a znemožňovala sousedkám spolupracovat. Ptala jsem se, zda se chce zapojovat, či jen odpočívat, vybrala si odpočívat. V půlce hodiny odešla.

Jean M.: Před hodinou hodně zmatená, ale pak se již soustředila. Bohužel ve spolupráci ji bránila pasivitou June.

Joan W.: Zmatená, ale aktivní.

Betty: Aktivní. Úspěšná ve cvičeních na paměť. Dokonce se sama pouštěla do rozhovorů se sousedy.

Jean K.: Spolupracovala, ale vypadala, že se jí na hodinu nechce a i po ní se ujišťovala, že to není povinné. Zaslechla jsem, jak se snaží i ostatní přesvědčit, že je to nuda a blbost.

Catherine: Je v domově nová. Odešla před koncem, cítila se unavená. Některé aktivity zvládala.

Panda: Aktivní.

Cynthia: Aktivní.

Celia: Aktivní.

Marjorie: Neseděla v půlkruhu, ale zpozvala nás pozorovala a vypadalo to, že se baví.

Poznatky:

- Nejsem si jistá opakováním jmen. Pro mě je tato aktivita už únavná, ač byl tuto hodinu vidět pokrok, trochu se obávám, že tato činnost začíná hraničit s drilem. Zdálo se, že na konci hodiny bylo zopakování jmen pomocí, ale nevím, zda je to pro skupinu dobrá aktivita na rozloučenou, neboť je to konfrontuje s jejich ztrátou paměti. Trochu se tím vytratila příjemná atmosféra, která obvykle na konci lekce je. Celi komentovala, že dramatické aktivity jsou zaměřeny na paměť.

- Druhý den po této hodině jsem měla službu a dostala jsem několik zpětných vazeb. Diana ze skupiny B se ptala Cyn-

thie, zda byla na dramatických aktivitách, a dostala kladnou odpověď i s hodnocením, že se jí hodina líbila a že jsme dělali věci na zlepšení paměti. Poté jsem si povídala s Cynthií, Celií a Verou u stolu. Na dotaz mi zodpověděli moje jméno. Verah řekla, že si pamatuje na dramatické aktivity, že jsme se snažili zapamatovat jména a hráli spoustu zábavných her.

- Domluvila jsem se s nadřízenou pečovatelkou, která mi potvrdila, že Jean K. dramatické aktivity hodnotí negativně, že ji budou odvádět do společenské místnosti s televizí, nebude-li si výslovně přát se dramatických aktivit účastnit.

Sedmá lekce - Fimfárum II (Jan Werich)

Cíl: Navázat na minulou hodinu, cvičení paměti - zopakování informací i dovedností. Přenášení zodpovědnosti na skupinu - tvořivost, fantazie.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Nejprve klasické pozdravení všech jmenovitě s opakováním skupiny. Variace 1 - posílání dýně, pozdravení jménem souseda. Variace 2 - opět kolečko s dýní, položit sousedovi jakoukoliv otázku.

Cíl: Naladění na „dramaták“ rituálem. Skutečnost: Věnovala jsem této aktivitě menší časový úsek než poslední dobou. Zdravení ostatních bylo tentokrát velmi slabé. Vysvětlovala jsem, že říct nahlas něčí jméno pomůže k jeho zapamatování. Přesto spolupracovala jen část. Variace zdravení souseda fungovala dobře. Po zadání úkolu zjistit si jména svých sousedů někde dokonce docházelo k drobným rozhovorům. Během aktivity jsem se snažila zasahovat co nejméně (pouze např. když někdo uvedl jiné než své jméno), povzbuzovala jsem účastníky, aby se zeptali dotyčné osoby, když si nepamatují její jméno. Někteří se snažili opakovat jména i těch, kdo neseděl vedle. Variaci s otázkou jsem vynechala, nehodila se mi do děje.

2. CUKR-KÁVA-LIMONÁDA: Zahrajeme si hru z minulých lekcí, začneme rovnou její variací. Další variace - vytváření živých obrazů: Skupina se rozdělí do dvojic (podle místa, kde sedí) a místo výrazových soch vytvoří živý obraz - dvě sochy v určitém vztahu podle mého či skupinového zadání (např. hádající se

přátelé, zamilovaný pár...).

Cíl: Procvičení, opakování dovednosti, vstup do příběhu.

Skutečnost: Ukázala jsem proutek, ptala se, zda si někdo pamatuje hru z minula. Nejprve bylo pár pozitivních ohlasů, ale poté, co jsem stručně zopakovala pravidla, nikdo se k nim nehlásil. První část hry ale opět fungovala dobře: dvě situace - rozzlobená socha a smějící se socha.

Variace živého obrazu nefungovala. Vyzkoušela jsem několik ukázkových situací ve dvojici s Celií, Cynthií a Catherine, ale přesto skupina nepochopila zadání.

3. KOVÁŘ A KOVÁŘKA: Ukázání obrázků z minulé hodiny, připomenutí informací.

Cíl: Cvičení paměti, navazování, vstup do příběhu.

Skutečnost: Nikdo si nic z minulé hodiny nepamatoval.

4. ŽIVÉ OBRAZY - KOVÁŘ A KOVÁŘKA: Použijeme dovednosti z variace druhé aktivity a vytváříme živé obrazy ze společného života kováře a kovářky.

Cíl: Hlubší seznámení s postavami - větší vtažení do příběhu.

Skutečnost: Ještě jednou jsem zkusila navázat na druhou aktivitu a vytvořit živé obrazy ze života kováře a kovářky, ale hned u první dvojice jsem od toho ustoupila. Metodu jsem nahradila pantomimou. První situaci jsem navrhla já (U oběda), ostatní jsem se pokoušela dostat ze skupiny. Stálo mě to hodně úsilí, ale nakonec skupina různé situace navrhla (Odpolední odpočinek, Kování a vaření, Kontrola koně a umývání nádobí, Česání se a holení). Práce v páru zůstala, postavy jsem přidělila já. Pantomima začala dobře u Celiie a Cynthie, ale další dvojice Verah a Jean ji, zřejmě ze studu, bojkotovaly. Tím byly vneseny do skupiny rozpaky a Betty i Mike jen na pár sekund naznačili pantomimu (která jinak byla čitelná), a dál už nechtěli.

5. VRCHNÍ KOMOŘÍ: „Kovář s kovářkou si žili spokojeně a šťastně, až jednou si krásnou kovářku vyhlídl vrchní komoří z nedalekého zámku. Byl to muž hezký, dobře oblečený, finančně zajištěný a s velkým vlivem na knížete. Tento muž začal kovářku svádět.“ Skupina je v roli vrchního komořího, ze stěny je sundán obraz kováře - není doma, vrchní komoří se dvoří kovářce.

Cíl: Fantazie, tvořivost, aktivita.

Skutečnost: Obcházel jsem skupinu s obrázkem kovářky. Většina byla schopná mluvit za komořího a dobývat kovářku. Před každým výstupem jsem znovu opakovala zadání - zvláště jsem zdůrazňovala, že Jill byla vdaná a komoří to věděl. Komoří lichotil kovářčině kráse, sliboval svatbu, sliboval, že to s ním bude mít lepší, nového koně...

6. LEST: „Kovářka nakonec komořímu kývla a oba přemýšleli, jak se kováře zbavit. Napadlo je, že by komoří mohl kováře pomluvit u knížete a ten by mu mohl dát pod trestem smrti nesplnitelný úkol.“ Návrhy skupiny.

Cíl: Fantazie, tvořivost.

Skutečnost: Další část příběhu nebyla pochopena. Asi vznikl zmatek v postavách nebo skupina zapomněla předcházející krok. Bývalo by bylo lepší, kdybych nenechala ucházet se o kovářku komořího, ale rovnou knížete. Možná by pak skupina byla schopna navázat. Takto vznikl chaos, a přestože jsem improvizovala situaci knížete a komořího, pochoopení se nedostavilo.

7. KOUZELNÝ DĚDEČEK POPRVÉ: „Žena kováři poradí, aby se šel raději oběsit, než aby měla ostudu. Kovář jde. Potká kouzelného dědečka (skupina v roli), který může splnit každé přání a chce také pomoci nešťastnému kováři.“

Po zadání instrukce sehraji etudu v naději, že skupina začne jednat a coby kouzelný dědeček mě osloví a pomůže mi. Pokud se tak nestane, dohrají scénu až k oběšení a vše zrekapitulujeme. Pak vše sehraje znovu a snad s lepším výsledkem.

Cíl: Vnést zodpovědnost za další dění na skupinu.

Skutečnost: Vzhledem k nepochopení předchozí situace jsem se rozhodla zbytek příběhu zkrátit a odvyprávět. Řekla jsem, že kníže poručil kováři přinést fimfárum. Ptala jsem se, zda někdo tuší, co to znamená - samozřejmě nikdo. Řekla jsem, že je to nonsens a vysvětlila vtip příběhu. Někteří se zasmáli, ale za chvíli se znovu ptali, co je to to fimfárum. Takže jsem znovu vysvětlovala. Příběh jsem dopověděla, zdál se být pochopen. Znovu jsem se vrátila k limericku coby výtvoru kovářovy nové hodné ženy.

8. KOUZELNÝ DĚDEČEK PO-DRUHE: „Kovář byl šťastný, neboť dostal

od knížete spoustu peněz. Žena s komořím byli nešťastní, že se jim nepodařilo zbavit se kováře a použili další fintu.“ Další návrh. Opakujeme předchozí aktivitu s utopením. Opět zasahuje skupina, coby kouzelný dědeček.

Cíl: Utvrzení nabitě zkušenosti. Získání větší jistoty, sebevědomí.
Skutečnost: Vypuštěno.

9. FIMFÁRUM: *„Nakonec dostal komoří nápad, že budou chtít po kováři fimfárum, což je absolutně nesplnitelný úkol, protože nikdo neví, co to je, takže všechno může být špatně. Kovář už je to podezřelý, jde do lesa, potká tam kouzelného dědečka a všechno mu říká. Dědeček mu podává proutek (z druhé aktivity) - fimfárum, radí, aby šel potichu domů na půdu, podíval se škvírou do místnosti a pak švihl fimfárem. Kovář jde domů, ve škvíře v půdě uvidí svou ženu objímat se a tančit s komořím. Rozčílí se a švihne fimfárem. Oba viníci zkamení.“*

Cíl: Dokončit příběh, pobavit.
Skutečnost: Odehrálo se v sedmé aktivitě.

10. REFLEXE: Nechám kolovat fimfárum, kdo ho má, může se vyjádřit k příběhu, případně vyzkoušet na někom ze skupiny.

Cíl: Vyjádřit se k příběhu.
Skutečnost: Rozloučili jsme se posláním si dýně, tentokrát bez problémů zafungovalo „Bye“, jména si nepamatovali, ale ptali se na ně.

Účast a aktivita rezidentů:

Catherine: Vydržela téměř celou hodinu, zapojila se, ale jen u aktivit se jmény, pak se už jen při oslovení pochichávala.

Celia: Aktivní, pomáhala Catherine. Po hodině jsem jí pochválila a ona se rozpo- vídala o sobě.

Joan W.: Opět jí unikal celek, je aktivní, pokud jí byla aktivita osobně vysvětlena.

Betty: Převážně aktivní. V hodině si dokonce povídala s Mikem.

Mike: Aktivní pouze, když byl osloven. Cítil se být potěšen, když jsem upozorňovala, že je jediným zástupcem mužů.

Jean M.: Moc se nezapojovala, pouze někdy na oslovení. Občas to vypadá, že nereaguje, protože se snaží vymyslet nějaký vtíp.

Verah: Lehce aktivní.

Panda: Lehce aktivní.

Cynthia: Aktivní.

Další postřehy:

- Spolupráce ve dvojici je velkým oříš- kem. Ve skupině jsou různé úrovně, ale obávám se, že téměř všichni potřebují můj dohled při plnění zadání.

- V této hodině mi příběh neposloužil tolik, jak bych si představovala. Možná by mělo smysl vrátit se ke cvičením a hrám, aniž by lekce byla propojena příběhem, a nechat účastníky vyjádřit něco z jejich života.

- Skupinová atmosféra byla příjemná. Funguje vzájemný respekt. Účastníci jsou si vědomi některých problémů stáří, a jsou tedy tolerantní k ostatním, když někomu víckrát opakuji pravidla.

- S Jean K. jsem se tentokrát nesetkala, byla odvedena pečovatelkou do druhé společenské místnosti a to proběhlo kon- fliktně. Jean K. má velké problémy i s personálem, což komplikuje najít řešení pro účast na dramatických aktivitách ke spokojenosti nás všech.

- Zřejmě mám stále problémy se zjedno- dušováním aktivit a se složitostí úkolů, množstvím informací apod. Samozřejmě jazyková bariéra také hraje svou roli.

- Obávala jsem se, že skupina bude po hodině spíše otrávená kvůli většímu množství nepochopených situací. Ale opět mi několik účastníků děkovalo a atmosféra na konci hodiny byla velmi příjemná.

Osmá lekce - Proč je moře slané (Jan Werich)

Cíl: Cvičení paměti, sluchové fantazie. Uvědomění si hodnot a přání.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Klasické s dýní, pozdra- vení všech opakováním po mně, pozdra- vení souseda vedle sebe.

Cíl: Zahájení rituálem.

Skutečnost: Fungovalo poměrně dobře.

2. UPÍR: Viz první lekci.

Cíl: Zábavně procvičit jména.

Skutečnost: Zvláště Cynthia byla po- měrně zaručený „záchranář“. Kupodivu byl problém si vzpomenout na Betty, často také na Jean, občas na Catherine. Dala jsem možnost, zda si někdo chce vyzkoušet roli upíra místo mě. Přihlásila se Celia a „zaútočila“ na jednoho člo- věka. Další zájemci nebyli.

3. SOUZOZENCI - VZPOMÍNKY:

Otázka pro každého. Vzpomeňte si na

své dětství, měli jste nějaké sourozence?

Jak jste s nimi vycházeli?

Cíl: Osobní sdílení. Navození příběhu.

Skutečnost: Všichni vyjmenovali počet svých sourozenců, všichni tvrdili, že měli výborné vztahy. Pouze Celia říkala, že neví, zda si dobře vzpomíná, „kolik měla těch sourozenců“.

4. DVA BRATŘI: Vyprávění o dvou bratrích, z nichž jeden byl velmi bohatý a druhý velmi chudý. Skupina určí jména. Bohatý měl jedno dítě, chudý pět dětí. Bohatý se o chudého nestaral, vyhý- bal se mu, aby mu nemusel pomáhat. Chudý se snažil žít, jak se dalo.

Cíl: První informace o příběhu.

Skutečnost: Dali jména Harry (bohatý) a John (chudý).

5. BOHATÝ MĚL...: Aktivita po kruhu, každý vyjmenovává bohatství jmenované předchozím hráčem a přidává jednu věc, kterou vlastnil bohatý bratr, a předvede pohybem nějaký znak, který tuto věc demonstruje.

Cíl: Cvičení paměti, tvořivost - hledání vhodného symbolu pro řečený prvek.

Skutečnost: Aktivita fungovala velmi dobře. Změnila jsem pravidlo, po kruhu dotyčná osoba přidala jednu věc a způ- sob, jak ji pohybově zobrazit, ale všichni jsme opakovali všechno od začátku.

Občas jsem předváděla sama, občas část skupiny se mnou a někdy se zapojili úplně všichni. Bohatství Harryho: velký dům, hodně koní, hodně stájí, velký pes, spousta koček, opice, kohout, loď, pa- poušek, hodně dobytka.

6. ŽEBRÁK: Zvuková etuda hraná uči- telem. Skupina si zavře oči, učitel po- mocí zvuků sehraje situaci: klepání na dveře, bohatý bratr: „Kdo je tam?“, hlas za dveřmi: „Prosím otevřete“, otevírání dveří, bohatý bratr: „Co chceš?“, postava: „Dejte mi prosím trochu jídla, už tři dny jsem nic nejedl“, bohatý bratr: „Táhni odtud, nebo na tebe pošlu psy!“, bouch- nutí dveří. Skupina se snaží tlumočit situaci. Druhá situace u chudého bratra, který postavu pozve dál, pokud přijme zavděk suchým chlebem.

Cíl: Cvičení na sluch a představivost, dedukci.

Skutečnost: Byli schopni zopakovat situ- aci, občas se objevil návrh, který neodpo- vídal zvukové etudě, ale vždy se našel někdo ze skupiny, kdo vrátil příběh do původních kolejí.

7. TAJUPLNÝ HRNEC: Kvůli dobrému srdci dostává chudý bratr od žebráka hrnec a instrukci, aby když něco chce, řekl: „Drahý hrnci, dej mi prosím...“ A když už má dost: „Drahý hrnci, prosím zastav.“ Co všechno by si bratr přál? Jednotlivci říkají svá přání hrnci a následuje pantomima užití vykouzlených předmětů.

Cíl: Fantazie, osobní zaujetí.

Skutečnost: Vnímala jsem, že pro některé bylo těžké přijmout hrnec a jako z něj vytahovat předměty. Někteří ze skupiny si přáli od hrnce sendvič, oves pro koně, vodu pro koně, čokoládu a pantomimicky předvedli užití. Po této aktivitě jsme již byli tlačeni časem, tedy jsem následující aktivity vynechala a skončila pohádku happy endem, že se i John měl od té chvíle dobře. Na jednu stranu mi bylo líto závěru a vtipu o slavném moři, ale je dost možné, že většina skupiny již na bohatého bratra Harryho zapomněla a měla by problém s pochopením instrukce, že se hrnec zastaví pouze na určitý pokyn. Při děláni této aktivity jsme se pouze soustředili na vytahování předmětů, přesné formulování žádosti jsem nevyžadovala.

8. SLANÉ MOŘE: „*Bohatý bratr si brzy všiml, jak dobře se má jeho dříve chudý bratr a rozhodl se to prozkoumat. Špehoval za jeho oknem a viděl, jak jeho bratr prosí hrnec a pak z něj vytahuje rozličné dobroty. Rozhodl se, že hrnec ukradne. Počkal, až se setmí, vlezl oknem do místnosti a pe-lášil s ukradeným hrncem pryč. Rozhodl se, že nasedne na svou loďku, odpluje na jiný ostrov a stane se tam největším bohatčem pod sluncem. Poté co bratr chvíli pádloval, dostal hlad. Vzpomněl si, že má v mošně kus chleba. Vyndal jej a chtěl si ho posolit. Ale sůl neměl. Pak si vzpomněl na tajuplný hrnec. „Drahý hrnci, dej mi prosím sůl,“ řekl bohatý bratr. A hrnec se začal naplňovat solí a bratr se radoval. Pak už měl soli dost, ale z hrnce se stále valila další a další sůl, až z něj přetékala. Bratr se jej snažil zastavit, ale nevěděl jak. Nakonec bylo soli tolik, že potopila loď ke dnu i s bohatým bratrem, ale ani pak se hrnec nezastavil a pořád se z něj valila další a další sůl.*“

Cíl: Seznámit s koncem příběhu.

Skutečnost: Špatný konec bohatého bratra vynechán.

Účast a aktivita rezidentů:

Panda: Seděla stranou od Celie a Cynthie, všimla jsem si, že se občas zapojuje

až poté, co se na ní podívám.

Mike: Vypadal spokojeně, občas aktivní. Často se snažil prosadit téma koní.

Verah: Dobře naladěná, před hodinou vysvětlovala Joan W., že budeme hrát spoustu veselých her a procvičovat paměť. V hodině poměrně aktivní.

Cynthia: Již spala, ale přesto se oblékla a přišla. Opět aktivní.

Joan W.: Zapojovala se, když udržela myšlenku.

Betty: Přišla zvesela, ale její aktivita poklesla.

Celia: Aktivní.

Catherine: Vydržela bez problémů celou hodinu. Nápady příliš nepřinášela, ale vypadala, že vnímá.

Jean M.: Opět zmatená, nevěděla jsem, zda reaguje na mé otázky nebo se snaží o vtip.

Poznátky:

- Má dřívější hypotéza (šestá lekce), že Panda je aktivní pouze pokud má vedle sebe Cynthii a Celii, by podle dnešní lekce mohla být pravdivá.

PROJEKT SKUPINY B

Pro projekt jsem ve skupině B použila *Povídky z jedné a druhé kapsy* Karla Čapka. Vycházela jsem z toho, že detektivní příběhy bývají obvykle oblíbené, zvláště v Británii, zemi Sherlocka Holmesa a Agathy Christieové. Karel Čapek navíc své postavy vykresluje velmi barvitě, nabízí i spoustu morálních témat. Knihu vydal v roce 1929 a historicky v ní jsou z meziválečné doby. V tomto čase se narodila většina obyvatel Whiteladies

Residential Home, doufala jsem tedy, že i časově by jim povídky mohly být blízké. Můj další předpoklad byl, že jim tvorba Karla Čapka nebude příliš známa, na rozdíl od místních autorů, a nebudu se tedy muset zabývat přemýšlením, zda mi jejich znalost předlohy může narušit strukturu lekce. Sama za sebe jsem s lekcemi byla spokojená, fungovaly i pro dvoučlennou skupinu. Vybrala jsem povídky Čintamani a ptáci, Ukradený kaktus a Zločin na poště. Bohužel jsem narazila na odpor Joan K., která do hodin vstoupila již s antipatií ke Karlu Čapkovi, a její předsudky se mi nepodařilo překonat. Nelíbily se jí depresivní konce, morální uvažování postav považovala za zvrácené. V reflexi, kterou jsem s touto skupinou dělala po projektu, řekla, že ji tento autor ani jeho postavy nezajímají.

Kvůli negativním poznámkám

Joan K. jsem se tedy nakonec rozhodla povídky Karla Čapka po třech lekcích opustit.

V další hodině jsem spíše testovala zájmy a použila jsem stejnou předlohu jako ve skupině A, Královnu Koloběžku od Jana Wericha. Zajímavé bylo uvažování nad otázkami, které král dal rybáři a mlynáři. Předloha nebyla pro skupinu nezajímavá, ale vnímala jsem, že do dalších pohádek se s nimi spíše pouštět nebudu.

Další hodinu jsem přinesla obraz, který visí v domově na chodbě, blízko Dianina pokoje. Jde o obraz Dante a Beatrice (1883) a autorem originálu je Henry Holliday (1839-1927), který bývá řazen mezi prerafaelity. Znázorňuje se-



Skupina B

tkání zamilovaného Danta a Beatrice s jejím doprovodem v ulicích Florencie. Tento obraz nám vystačil na dvě lekce. V první jsem o něm dostala, aniž bych to čekala, informace já od skupiny, do druhé lekce jsem si dostudovala informace o autorovi i lásce Danta k Beatrice. S touto obrazovou předlohou i úryvky z *Božské komedie* jsem začala přicházet na stopu vkusu skupiny.

Sen noci svatojánské Williama Shakespeara byl předlohou pro poslední lekci projektu. Opět jsem zkoumala, kolik toho skupina ví, jaký má k Shakespearovi vztah. Z této hodiny to příliš nevyplývalo, ale hned další týden jsem zjistila, že tento dramatik je velmi oblíbený. Věnovaly jsme jemu a jeho dílu ještě několik večerů.

První lekce – Seznamování

Cíl: Seznámení rezidentů mezi sebou, průzkum jejich zájmů, lehké dramatické metody.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Úvod - základní informace: představení mé osoby (učitelka dramatické výchovy, studentka, která se rozhodla využít své zkušenosti mezi seniory...), informace o projektu, informace o první lekci - seznamovací, prostor pro dotazy.

Cíl: Poskytnout co nejvíce informací o projektu - budování bezpečného prostředí.

Skutečnost: Ještě než jsem začala, upozorňoval mě Gordon, že by s námi na hodině raději nebyl, protože se o drama opravdu nikdy nezajímal. Řekla jsem mu, že záleží na něm, že ho určitě nenuťm, aby s námi zůstal, že se taky může třeba jen podívat a pak se rozhodnout. Gordon se rozhodl chvíli zůstat s tím, že pak odejde. V místnosti byl také Mike, který patří do skupiny A, ale nabídl jsem mu, aby se připojil. Jinak jsem v podstatě řekla, co jsem chtěla, a myslím, že mi bylo porozuměno (asi kromě Michaela).

2. MOZKOVÁ GYMNASTIKA: Různé pohyby každou rukou. Nejprve nacvičíme jednu ruku (pravou) - pohyb nahoru dolů. Pak zkusíme pohyb pro druhou (levou) ruku - pohyb dolů, doleva a do původního bodu nahoru - trojúhelník. Pak zkusit pohyby oběma rukama zároveň.

Cíl: Pohybová aktivita, která je v možnostech skupiny, naladění se na aktivitu. Skutečnost: Zapomněla jsem na toto cvičení, vzpomněla jsem si na něj, než jsme se rozloučili, a zařadila je před reflexí. Skupina byla ochotná jej dělat, ale nebyl zájem úkol zdolat. Vlastně ještě před aktivitou začali účastníci hovořit o postelích. Takže jsem na procvičování netrvala.

3. KŘESLO PRO HOSTA: Nejprve si každý sám o sobě vymyslí pět vět, z nichž tři budou poskytovat pravdivý údaj a dvě lživý. Tyto věty se pak budou sdílet ve dvojicích a partner se bude snažit odhalit lži. Při zbývajícím čase je možno zjistit ještě další údaje.

Variace: Partner představí co nejpodrobněji druhého v televizním pořadu a do řeči vmísí i dvě lži, které měl předtím odhalit. Dvojice se vystřídají.

Cíl: Poskytnout o sobě informace ostatním zábavnou formou. Variace - první vstup do role.

Skutečnost: Protože jsem cítila ve skupině nejistotu (hlavně Gordon opakoval, že je tam opravdu jen na chvíli), upustila jsem od práce ve dvojicích i od hry v rolích. Nabídla jsem papíry k zápiskům, kterých využila Joan K., a nakonec zapisovala i prohlášení ostatních. Do aktivity se zapojili všichni včetně Gordona a kromě Michaela ji zvládli. Michael řekl informace o sobě, ale chrlil jednu pravdivou za druhou.

4. MÁM RÁD(A): Najít v různých dvojicích společné zájmy. Jeden z nich vybrat a sehrát.

Variace: Totéž ve větších skupinkách.

Různé způsoby demonstrace - živý obraz, pantomima, etuda.

Cíl: Pokračování seznamování, další dramatické metody.

Skutečnost: Fungovalo. Nechala jsem skupiny různě proměňovat, nejprve dvojice, pak i trojice. Za způsob předvedení jsem určila pouze pantomimu a všem kromě Michaela se dařilo (ten měl problém jak s hledáním společného zájmu, tak i při předvádění skupiny, kdy namísto hraní hádal, co jeho skupina předvádí apod.). Aktivita byla již bez Gordona, který hned po zadání odešel na svůj oblíbený fotbal.

5. REFLEXE:

Cíl: Dostat zpětnou vazbu, případně náměty pro další hodiny.

Skutečnost: Ohlasy byly vesměs pozitivní. Oceněna byla možnost popovídat si. Za sebe jsem řekla, že bych ráda vyšla vstříc i jejich potřebám, Joan totiž reagovala, že se zúčastňovat bude, když musím dělat projekt do školy. Ptala jsem se skupiny, zda je baví detektivky, a dostala jsem kladné odpovědi. Předslala jsem, že se možná nějakou budeme zabývat.

Účast a aktivita rezidentů:

Joan K.: Nechtělo se jí účastnit se, předeem upozornila, že nebude číst ani psát. Nakonec byla aktivní a pomáhala i Mikovi.

Diana: Původně kvůli nevolnosti nechtěla přijít, později se dostavila a byla aktivní.

Gordon: Zúčastnil se pouze, protože to slíbil, ale název „drama“ jej odrazoval. Po zadání aktivity MÁM RÁD(A) odešel.

George: Aktivní, komunikativní, společenský.

Michael: Aktivitám nerozuměl, ostatním nestačil.

Další postřehy:

- Tato skupina je pro mě nevyzpytatelná z hlediska budoucího vývoje. Jediný, kdo vypadá nadšený a ochotný zkusit leďacos, je George. Obávám se, že ostatní strhnou jeho než naopak. Dianina očekávání se týkají spíše setkávání se a povídání si s lidmi. Pokusím se naplnit i tato očekávání, aniž bych z hodin vypustila dramatické aktivity.

- Lekce se nezúčastnila Rose, která měla návštěvu, a Francis, který spal, nebylo mu dobře.

Druhá lekce - Čintamani a ptáci (Karel Čapek)

Cíl: Přinést zajímavý příběh, na něm vyzkoušet jednoduché dramatické aktivity.

1. DEBATA O SBÍRKÁCH: Sbírali jste někdy něco? Co byl nejcennější kus a jak jste k němu přišli?

Cíl: Vnést téma příběhu, porozumění pro hlavního hrdinu.

Skutečnost: Debata se trefila do tématu, které obě ženy velmi zajímalo. Rozpovídaly se o sbírkách, které mají a měly (broušené sklo, dózičky na voňavky, panenky...).

2. VÝPRODEJ KOBERCŮ: Hra na

šachovnici. „Přeneseme se o nějaký čas zpět až na počátek 20. století. Představte si, že jste vášnivým sběratelem koberců. V této době už není tak jednoduché dostat ten pravý koberec, nějaký pěkný kousek. Obchody jsou plné imitací. Ale občas se stane, že v nějakém krámku natrefíte na cenný kus za velmi levný peníz, neboť ani prodáváč netuší, co má za poklad. Máme šachovnici s poli A-E a 1-4. Každé políčko je obchod s koberci. Ve městě je momentálně jejich výprodej a každý z nich lze dostat za osm liber.“ Přítomní říkají postupně, který obchod navštíví, a pokud je na tom místě koberec, získají jej. Koberce jsou barevně nalepovací papírky, jsou na nich napsaná jejich jména, jak jsem je vyčetla v Čapkově povídce, a stejně tak je i rozlišena jejich hodnota. Jde o pěkné kousky, které mnohem převyšují cenu osmi liber - ladik, bergamo, hamadan, karaman, kelim, derbent, khorasan a pak obyčejné kousky, jejichž hodnota je přibližně odpovídající ceně - buchar, saruk, tebríz, šíraz, širvan, kabristan.
Cíl: Procvičit paměť. Další vějička na téma. Zábava.
Skutečnost: Hra se podařila.

3. BÍLÝ ANATOL: „Dovolte mi, abych vám představila pana doktora Vitásku. Pan Vitásek je poměrně vyhlášený chirurg, má za sebou nejednu úspěšnou operaci. Samozřejmě ne vždycky se vše podařilo, musel čelit i velmi těžkým případům končícím smrtí, ale vesměs je to velmi úspěšný pán. Jeho vášní je sbírat koberce. Často chodí do obchůdků s nimi, pozoruje, zda se tam nenajde nějaký pěkný kousek a samozřejmě také udržuje dobré vztahy s prodáváči. Jeden z krámků, kam chodívá, vlastní paní Smithová. Má starého pudla - starou, nevrlou fenu Aminu. Je neuvěřitelně tlustá a pan Vitásek ji nemá vůbec rád. Ale protože chce udržovat dobrý vztah s paní Smithovou, obvykle podrbe fenu na zádech a na břichu a řekne pár slov.“ Pošlu plyšáka soba Aminu doktorům Vitáskům - skupině - a nechám je „vlichocovat se“ do přízně paní Smithové.
Cíl: Vnést techniku hry v roli. Budování postavy pana Vitásky včetně jeho postoje k Amině.
Skutečnost: Bez problémů obě dámy hladily soba a říkaly, jak je krásný apod. (Joan mimo roli podotkla, že je to pěkně ošklivý pes.)

4. INFORMACE O KOBERCI: „Pana Vitásku napadlo, že Amina pokaždé leží

na složeném koberci a že vlastně on neví, o jaký jde. Poodhalí jej a zjistí, že je to velký bílý anatól, vzácný kus.“ Diskuse: Co dělat, jak nevzbudit pozornost paní Smithové. Jaké informace zjišťovat, za kým jít. Sehrání etud - já v roli toho, koho bude potřeba - prodáváčka, majitelka koberce (která ho nechce prodat - rodinné jmění), odborník, (který řekne, že takový koberec neexistuje, proto se cena nedá určit, byl by to unikát, a ten může stát 1000 liber nebo klidně 10 000 liber)...

Cíl: Zkusit improvizaci. Rozvíjení příběhu.
Skutečnost: Chvilí byla zmatená reakce. Joan oslovovala psa, Diana navrhovala od psa všechny informace získat. Nakonec jsme daly dohromady, koho všeho by pan Vitásek kontaktoval - prodáváčku (ta dala zprávu o majitelce), odborníka. Obě ženy se vystřídalý v etudách.

5. LOUPENÍ KOBERCE: „Všechny snahy byly marné a pan Vitásek tolik toužil po koberci. Takže se nakonec rozhodl, že jej uloupí.“ Pantomima „předávaná“. Přechtu úryvky, po kterých následuje etuda jednoho účastníka, zastavena mým pokynem „freeze / štronzo“. Další přebere pozici předchozího a po mém přečtení pokračuje v etudě atd. Informace: příprava na loupež - nenápadné oblečení, diamant a nůž, vniknutí do domu - setkání se služkou, výmluva, čekání na schodech - shození kýblů, řezání okna - problémy s diamantem. Další část je narativní pantomima, všichni jsou pan Vitásek, který narazil na Aminu. Když ji hladil, byla zticha, ale kdykoliv se snažil ji z koberce dostat pryč, tak štěkala. „Štronzo“. Konec situace je úplně na účastnících. Každý dohraje dle sebe, jak tento příběh skončí.

Cíl: Vyvrcholení příběhu, prožití, rozhodnutí.
Skutečnost: Hrál jsem první část, kdy se doktor Vitásek chystal. Možná jsem tím trochu zmátla účastnice. Joan navazovala, a přestože i hrála, komentovala, co dělá mimo postavu (autonarace). Diana navázala ve stejném stylu. Moje boční vedení bylo kvůli jejich komentářům nadbytečné. Konec příběhu byl oběma spíše dořeknut, než zahrán. Diana naznačila uškrcení psa, Joan se zase vzdala krádeže koberce.

6. REFLEXE KONCE: Vyprávění, jak dopadly příběhy. Dovedou si účastníci

představit sebe v této situaci? Mají pochopení pro takovou vášně? Cíl: Zhodnotit možná rozhodnutí, konfrontovat je se svými postoji. Seznámení s předlohou.

Skutečnost: Oproti plánu byla kratší. Joan už byla nervózní, byl její čas odchodu do postele. V podstatě jsem je seznámila s předlohou a jejím koncem. Chtěla jsem také reflexi hodiny, zda pro ně měla význam, zda chtějí pokračovat. Odpověď byla neurčitá, obě účastnice reagovaly, že jsou nepoužitelné. Hodně je ovlivnila informace z minulé hodiny, že použijí tyto hodiny pro bakalářský projekt, což v nich vyvolává jistou zodpovědnost.

Účast a aktivita rezidentů:

Diana: Opět se nechtěla zúčastnit kvůli zdravotnímu stavu, dorazila později. Byla aktivní a po hodině mě pozvala do pokoje a ukazovala sbírku dóziček.
Joan K.: Velmi šikovná. Při čekání na Dianu se mě ptala znovu na celý projekt.

Poznatky:

- Ještě než jsem šla vyzvednout George, dozvěděla jsem se od nadřízené pečovatelky Michelle, že George si stěžoval dceři, že byl k „dramatáku“ tláčen jí a že ho to vůbec nebavilo. Michelle za ním šla v přítomnosti dcery a chtěla vysvětlit, proč říká něco jiného než po dramatických aktivitách. George se omlouval, že si všechno vymyslel, že ho to bavilo. Důvod ale neuvedl. Když jsem se pro něj zastavila, řekl, že by tentokrát chtěl sledovat program v televizi, pokud by mi to nevadilo. Řekla jsem, že vadilo, ale že to samozřejmě záleží na něm.
- Francis spal, Rose měla návštěvu.

Třetí lekce - Ukradený kaktus (Karel Čapek)

Lekce neprobíhala ve společenské místnosti, ale u Diany na pokoji (stejně tak i následující lekce).

Cíl: Fantazie, práce s příběhem, postavou, jednoduché dramatické metody.

Scénář:

1. PŘIVÍTÁNÍ: Popovídání si, připomenutí minulé hodiny, náznak tématu - opět vášnivý sběratel.

Cíl: Naladit skupinu na dramatické aktivity. Zjistit, kolik si pamatují z minulé lekce.

Skutečnost: Z přivítání bylo povídání, Diana ještě dojížděla večeri. Tentokrát se ona zajímala, zda dělám stejné věci s dětmi apod.

2. KIMOVY HRÝ: Motivace: „Budeme se zabývat zase detektivním příběhem, k čemuž potřebujeme všimnout si detailů...“ Pod šátek schovám deset předmětů. Skupina bude mít třicet sekund na pozorování předmětů a jejich zapamatování. Pak předměty opět přikryju. Jeden předmět odeberu a zbylé odhalím. Kdokoli může říct předmět, který zmizel. Několikrát zopakují. Na závěr se pokusíme všechny předměty vyjmenovat.
Cíl: Cvičení paměti a postřehu.
Skutečnost: Schovala jsem deset předmětů. Obě rezidentky byly velmi úspěšné v rozeznání předmětů, které zmizely. Neuhodly pokaždé, ale většinou se trefily. Při opakování všech jich vyjmenovaly devět.

3. PŘISTIŽEN PŘI ČINU: Ukážu obrázek z knížky, kde je pan Ráček převlečen za ženu a strká si kaktus za kabát v Holbenových zahradách. Skupina vyvozuje co nejvíce informací - kdo, kde, co, proč, jak....
Cíl: Zaujetí pro příběh. Postřeh, fantazie, tvořivost, vzájemné naslouchání si a spolupráce.
Skutečnost: Obě se podílely na velmi podrobném popisu obrázku. Padlo i podezření, zda je na obrázku žena či muž, zda krade (přínejmenším byl člověk označen za velmi nervózního), odhad místa - park, zahrada...

4. PAN RÁČEK: Skupinu zkonfrontuji s informacemi z knížky. Dozví se, že jde o Holbenovy zahrady, kde je kolem 3600 kaktusů. Pan Ráček je vášnivým sběratelem, má jen malý byt 3 x 4 metry a ten je plný kaktusů. Protože pan Holben otevřel zahrady pro veřejnost, neodolal a některé kousky ukradl do své sbírky.
Cíl: Nové informace. Srovnání s odhadem skupiny.
Skutečnost: Podle plánu.

5. DENÍK PANA RÁČKA: Podle informací, které skupina dostala, se pokusíme zmapovat minulost pana Ráčka. Každý si připraví jeden živý obraz počínaje jeho dětstvím a ten se ostatní pokusí rozšifrovat. Reflexe. Seřazeno chronologicky.
Cíl: Zavedení živých obrazů. Přiblížení hlavní postavy.

Skutečnost: Věk pana Ráčka byl odhadnut na 50 až 60 let. Ani jedna z žen přes mé vysvětlení i názornou ukázkou nepochopila techniku živých obrazů. Nahradily ji pantomimou, někdy i komentovanou. Situace, které jsme předváděly: 10 let - voní ke květině (já), 20 let - dělá si zápisky z knihy o kaktusech (Joan K.), 40 let - sázení kaktusů (Diana), 55 let - mazlení se s kaktusy před usnutím (já).

6. PRVNÍ NOVINOVÝ ČLÁNEK:
„Holbenovy světoznámé sbírky ohroženy: Jak se dovídáme, byla velká část jedinečných Holbenových skleníků zachvátna novou a dosud neznámou chorobou, zavlčenou nejspíše z Bolívie. Nemoc napadá zejména kaktusy, probíhá po nějaký čas latentně, a pak se projevuje jako hniloba kořenů, krčku i těla. Jelikož se zdá, že tato choroba je velmi nakažlivá a rychle se šíří dosud nezjištěným způsobem, byly Holbenovy sbírky uzavřeny.“ Po přečtení diskuse o tom, co jde panu Ráčkovi hlavou.
Cíl: Vnesení zápletky.
Skutečnost: Hlavně Joan K. hned vyslovovala hypotézy o možných pocitech pana Ráčka - strach o kaktusy, co když si přinesl nákazu, měl by je jít vrátit, není už stejně pozdě?...

7. DRUHÝ NOVINOVÝ ČLÁNEK:
„Podaří se zachránit Holbenovy sbírky? Jak se dovídáme, určil profesor Mackenzie v Kew chorobu, jež vypukla ve světoznámých Holbenových sbírkách, jako zvláštní tropickou plíseň (*Malacorrhiza paraguayensis* Wild.) a doporučil postříkovati zachvátné exempláře tinkturou Harvard-Lotsenovou. Dosavadní pokusy s tímto lékem, které se nyní ve velkém měřítku provádějí v Holbenových sbírkách, jsou velmi úspěšné. Harvard-Lotsenův roztok lze dostat i u nás v Harvard Factory.“ Po přečtení diskuse o tom, co bude pan Ráček dělat.
Cíl: Tvořivost, řešení problému.
Skutečnost: Joan K. okamžitě prohlásila, že jde o past, že jakmile půjde koupit tinkturu, bude zatčen. Zvažovala, zda se raději rovnou nejít přiznat. Obě ženy navrhovaly jít tinkturu koupit a v případě krize se ke všemu přiznat, slíbit nápravu, prosit o odpuštění, případně práci v zahradách pana Holbense.

8. KUPOVÁNÍ LÉKU: Předpokládám, že k tomuto kroku dojde. (Pokud ne, prozradím konec příběhu. Můžeme dis-

kutovat o stavech pana Ráčka.) Etuda - já v roli vrchního zahradníka.
Cíl: Řešení konfliktu dramatickou metodou.
Skutečnost: Joan K. odmítla hrát etudu a Diana se také tvářila, že raději ne. Dopověděla jsem tedy celý příběh, pozastavený úvahou nad panem Ráčkem po deseti letech.

9. SETKÁNÍ S MAJITELEM: Vrchní zahradník přivede pana Ráčka k panu Holbenovi. Improvizace.
Cíl: Tvořivost, fantazie.
Skutečnost: Vypuštěno.

10. DENÍK PO DESETI LETECH:
„Co se asi dělo s panem Ráčkem po deseti letech?“ Opět živým obrazem zobrazit, kde pana Ráčka skupina vidí po deseti letech.
Cíl: Fantazie, reflexe.
Skutečnost: Proběhlo již v aktivitě osm, přátelství Ráčka s Holbenem bylo očekávané.

11. REFLEXE: Zhodnocení.
Cíl: Dostat zpětnou vazbu.
Skutečnost: Joan stále hodnotu hodin moc nevidí, ale chce to ještě zkusit. Oceňuje cvičení paměti.

Účast a aktivita rezidentů:
Diana: Aktivní, občasné výpadky soustředění se. Necítila se ten den, ale „dramaták“ nerušila a těšila se na něj.
Joan K.: Opět šikovná, aktivní, ale s pochybnostmi. Neměla problém s pantomimou, ale hrané etudy jí byly proti mysli.

Poznatky:
- Navštívila jsem George v jeho pokoji a ptala se, zda se k nám připojí. Odmítl a omluvil se. Ptala jsem se, zda se ještě někdy bude chtít připojit, opět jsem vysvětlovala, že nemusí. George se připojit chce a mám za ním přijít příští týden. Ve mně to ale stále vyvolává velké pochybnosti.
- Rose jsem tentokrát již neoslovovala, pravděpodobně by se nestala pravidelnou účastnicí. Francis před dvěma dny zemřel.

Čtvrtá lekce - Zločin na poště (Karel Čapek)

Cíl: Cvičení paměti, seznámení s další povídkou Karla Čapka - přemýšlení o té-

matu, zkoušení některých dramatických metod, ale pouze v malém množství, abych skupinku neodradila.

1. POŘADÍ PŘÍCHOZÍCH: „*Na poštu přišlo během dne několik lidí.*“ Na papíru je napsáno jejich pořadí příchodu, s nímž se skupina v rychlosti seznámí. Pak dostanou lepicí papírky s použitými jmény a mají je seřadit tak, aby jejich pořadí odpovídalo předloze. Variace: Totéž s obrázky nebo názvy zaměstnání.

Cíl: Cvičení paměti. Spojitost s následujícím příběhem - pošta.

Skutečnost: Tyto dvě dámy, když se sejdeme, samy zahájí „dramaťák“ tím, že si sdělují novinky. Po úvodu jsme se pustily do první aktivity. Použila jsem nejprve šest kartiček se jmény, nechala jsem obě ženy deset sekund se dívat na pořadí, a ani jedna z nich neměla problém dát své papírky podle vzoru. Pak jsme dělaly totéž s obrázky, na kterých byli tři muži a tři ženy s různými barvami sukní, kalhot a triček. Tady už byla úspěšnost nižší, ale vždy minimálně poloviční. Pak jsme se vystřídaly v přípravě, takže Diana vytvořila pořádník pro mě a Joan a pak Joan vytvořila pořádník pro Dianu a pro mě. Moje úspěšnost byla naprosto srovnatelná s jejich. Myslím, že se tato aktivita podařila, že obě členky byly povzbuzeny a i je to bavilo. Diskutovaly jsme také techniky, jak jsme si pořadí snažily zapamatovat.

2. PRVNÍ SETKÁNÍ: Vzpomenout si na první seznámení s nějakým protějškem (platonická láska, budoucí manžel, někdo, kdo do nich byl zamilován). Vyprávění, sehrání etudy (bude-li vůle). Cíl: Zaujetí pro příběh.

Skutečnost: Obě ženy povídaly, jak se seznámily se svým partnerem a i já jsem vyprávěla svou historku. Trochu jsem se této aktivity obávala, zda neprobudí smutné vzpomínky, ale obě dvě to zvládly skvěle a navíc se o sobě evidentně dozvěděly něco nového. Trochu nostalgie za tím cítit bylo, ale to lze u takového tématu očekávat.

3. PRVNÍ SETKÁNÍ JULIE

A HOUDKA: Skupina si zavře oči a pouze naslouchá etudě, kterou sehrají: Houdek se s Julií setkává na vlakovém nádraží, když se snaží doběhnout vlak. Omylem vyrazí Julii, která si čte na la-
vičce, knihu. Zanádlává na vlak, který mu ujel, Julie ho rozhořčeně osloví.

Houdek se omlouvá, slíbí zaslání nové knihy, pustí se do rozhovoru (informace o zaměstnání, místech bydliště...)... Reflexe - skupina zkusí zopakovat příběh, kdo, kde, kdy, co, jak, proč...

Cíl: Cvičení na sluch. Fantazie.

Skutečnost: Ze zvukové etudy vytáhly všechny informace, které nabízela: kdo - muž, žena, nádražní hlasatelka, kde - na nádraží, kdy - nešlo určit, možná v zimě nebo na podzim, protože bylo mokro, co, proč - přijel vlak, chlap ho nestihl doběhnout, vyrazil knihu ženě, omlouval se, ptal se, zda si může přisednout.

Ostatní informace jsem dodala ústně - jména obou (John a July, hajný z Wargrave, vesnice u Henley a poštovní úřadnice z Bristolu podzim roku 1902...).

4. DOPISOVÁNÍ: „*Mezi Julií a Houdkem začala korespondence. Celých pět let si každý den psali dopis a jejich láska vzrůstala. Bohužel bydleli daleko od sebe a ani jeden si nemohl dovolit opustit práci a živit toho druhého. Sehnat práci v místě bydliště druhého se také nedařilo.*“ Na stůl umístím 2 - 3 srdce zvětšující se velikosti - znamenající rostoucí lásku a také posun v čase. Nástřídačku účastníci vymyslí dopis k příslušnému srdci.

Cíl: Hlubší poznávání postav.

Skutečnost: Diana začala, nepochopila zcela, pojala to jako vyprávění a popisovala nejdříve příjemné překvapení July, že jí přišla knížka a nabízela Johnovi udělat si výlet do Bristolu, aby spolu mohli strávit víkend. Pokračovala Joan, které jsem připomněla, že to může pojímat jako psaní dopisu, a Joan opravdu vstoupila do role, v níž litovala, jak málo se mohou vidět apod. Pak jsem i já psala dopis July.

5. POKUSY O PŘIBLÍŽENÍ SE: Debata, co všechno mohli Houdek a Julie zkoušet, aby se dostali blíže k sobě. Pokud bude příznivá atmosféra, zkusit nějakou situaci sehrát.

Cíl: Větší ztotožnění se s postavami.

Tvořivost.

Skutečnost: Diskutovaly jsme, co všechno mohlo v té době bránit.

6. PLÁN ZLOČINU: Na stůl umístím poslední černé srdce. Přečtu poslední dopis, plán zločinu, který poslala Julie Houdkovi a jeho souhlasnou odpověď.

Dopis: „*Milý Jene, miluji Tě víc než cokoliv na světě. Už nemám sílu déle čekat. Přemýšlela jsem o tom hodně dlouho a mys-*

lím, že máme jedinou šanci. Psal jsi mi, že dívka, která u vás pracuje na poště, tu práci příliš nepotřebuje, má tatínka, který by se o ní bez obtíží postaral. Mohli bychom ji zbavit jejího místa a já bych si podala žádost a dostala se na poštu k vám. Kdybys šel na poštu a nechal poslat balík, ona by se musela otočit zády k přepážce, aby jej zvěžila. Ty bys mezitím mohl vzít nějakou bankovku z jejího šuplíku. Já pak pošlu anonymní udání a k vám na poštu přijde revize. Protože jí budou chybět peníze v pokladně, určitě ji zbaví místa. A pak konečně budeme u sebe. Libám Tě, miluji Tě. Tvoje drahá Julie.“

Cíl: Nastolení další části příběhu, konflikt.

Skutečnost: Po přečtení dopisu obě ženy povzdychly nad hrdiny, jakým směrem se chystají vydat.

7. NOČNÍ MŮRY: Ani jeden z protagonistů neměl před osudným dnem klidnou noc. Rezidenti jsou noční můry, které promlouvají postavám do snu.

Cíl: Možnost odstupu od konání postav, vnesení dalšího pohledu - možnost varovat, případně vyjádřit prostřednictvím nočních můr jiný názor.

Skutečnost: Obě postupně vymyslely rady, aby ani jeden z protagonistů zločin nespáchal - jistě se najde nějaká příležitost, Bristol je velké město a určitě se v něm časem najde práce pro Johnyho, vztah založený na takovém podvodu nemůže fungovat... Řekla jsem, že tam byl i jiný hlas, který radil: „Jdi do toho!“ Pro názornost jsem před ně položila obrázky postav z úvodní aktivity.

8. ZLOČIN: Každý si vybere postavu Houdka nebo Julie. Pantomimou provede zločin podle instrukcí v dopise.

Cíl: Prožití dramatické situace.

Skutečnost: V tuto chvíli nás již tlačil čas, Joan očekávala telefon a potřebovala brzy odejít. Obě se pídily, jak to dopadlo. Nechala jsem je ještě uvažovat, kdyby zločin odhalily, jak by se zachovaly, když by to nemusely hned hlásit. Přemýšlely spíše o ústním pokárání a určitě nenechat Julii pracovat na té poště. Zajímaly se i o to, jak to mohl policejní inspektor vypátrat. Proto jsem dovyprávěla celý příběh. Znovu jsem se ptala, zda by s jeho rozsudkem souhlasily, a Joan čistě logicky vzato ano.

9. HELENKA: Důsledky zločinu - informace skupině o Helence. Uvidím podle

nálady, zda řeknu, že se Helenka utopila, jak je to v předloze, nebo že se pouze odstěhovala. Myšlenky Julie a Houdka.
Cíl: Ventilace pocitů hlavních aktérů - „zločinců“.
Skutečnost: V předchozí aktivitě.

10. TREST: „*Tento zločin se podařilo vypátrat místnímu strážmistrovi. Objevil balík, který byl poslán na fingovanou adresu apod. Rozhodl se ani jednoho z nich neudat. Houdek vrátil peníze, které pak jako náhodou našla Julie založené na poště. Tak očistili Helenku. Pak zašel za Houdkovým nadřízeným a požádal ho, aby jej odeslal na jiný statek.*“ Diskuse o přiměřenosti a oprávněnosti trestu.
Cíl: Seznámení s předlohou, diskuse nad ní.
Skutečnost: Odehrálo se v osmé aktivitě.

Účast a aktivita rezidentů:
Diana: Aktivní, pokud neměla problém se soustředit (objevuje se zvláště v rozhodovacích aktivitách).
Joan K.: Aktivní, opět vyjádřila negativní postoj ke Karlu Čapkovi.

Poznatky:
- Až při psaní tohoto zápisu mě napadá, že možná mohlo být cennější po šesté nebo sedmé aktivitě dát možnost Houdkovi se rozhodnout, zda do zločinu půjde. Pravděpodobně bych tím ušetřila Joan stresu z neveselé povídky, a přitom by obě mohly být seznámeny s předlohou.
- S touto „miniskupinou“ je práce těžká v tom, že stále pochybuji o motivech, proč se jí účastní. Po hodině jsem se ptala Diany, zda ji to alespoň trochu bavilo. Odpověděla podobně jako minule - v domově je to hodně nudné, takže je dobré mít něco pro změnu, je ráda, že může vidět mě... Od Joan jsem tentokrát zpětnou vazbu nedostala, určitě kvůli ní budu muset připravit nějakou veselejší příhodu.
- Možná ani nebylo šťastné kombinovat vzpomínku na jejich seznámení s někým milým s příběhem se zločinem. I když se zdálo, že to mají dostatečně oddělené.
- Opět jsem oslovila George, ale opět se vymluvil na televizi. Tentokrát už byl překvapen, na co ho zvou. Obávám se, že mi pravý důvod své absence nesdělí.
- Joan jede na vánoční svátky na dva týdny ke své sestře, takže „drama activities“ na tuto dobu přerušíme.

Pátá lekce - Královna Koloběžka (Jan Werich)

Cíl: Příběh k přemýšlení s dobrým koncem, uvědomování si hodnot, cvičení paměti, spolupráce ve dvojici.

1. PŘÍVÍTÁNÍ: Povídání si.
Cíl: Naladění se na dramatické aktivity a na skupinu.
Skutečnost: Opět naprosto spontánní rozprava, týkající se hlavně Vánoc.
2. MYSLÍM NA...: Postupně si každý z nás myslí na jeden předmět v místnosti. Ostatní kladou popořadě otázky, na které lze odpovědět ano či ne tak, aby předmět odhalily.
Cíl: Postréh, zrakové vnímání, trpělivost, logická úvaha, zábava.
Skutečnost: Bez problémů. Příště budu muset dát omezený počet možností na hádání konkrétního předmětu, aby se více využilo možnosti předměty popisovat, místo jejich výčtu.
3. SOUSEDI: Vzpomenout si na nějaký špatný zážitek (příp. zvláštní, dobrý dle situace) a říct nahlas.
Cíl: Vnesení tématu, osobní zaujetí.
Skutečnost: Každá z nás přinesla nějakou historku týkající se špatné zkušenosti se sousedy.

4. MLYNÁŘ VERSUS RYBÁŘ: „*Přeneseme se do pohádky. V ní vedle sebe žili rybář a mlynář a ti měli vztahy mizerné. Každý z nich měl jiné potřeby, oba potřebovali vodu, ale mlynář méně a rybář více.*“ Předpokládám opět účast dvou rezidentů. Obě dámy se zamyslí, kvůli čemu všemu by se rybář a mlynář mohli hádat, a připraví si etudu, kterou mi pak sehraji. Pak zmíníme všechny další možné příčiny konfliktů, které je napadaly.
Cíl: Cvičení empatie, tvořivosti, fantazie.
Skutečnost: Tento úkol začaly dámy řešit z technické stránky. Přemýšlely, jak funguje mlýn, co může vadit rybáři. V podstatě rybáře označily za toho, kdo trpí víc. Zmíněné důvody pro hádky: špatné načasování práce, rybáře ruší mlýn, hluk mlýnského kola v nevhodných dobách, manželky se nesnáší, děti otravují sousedy. Obě ženy byly hodně zaměřeny na řeku a s ní související problémy a na zaměstnání mužů. Snažila jsem se je navést na to, že tím problémy mohly nastat, ale pak už stačilo cokoliv, aby se podnítila nenávisť obou mužů. Byl tro-

chu problém vybrat situaci a vytvořit k ní dialog. Nakonec si rozdělily role a improvizovaly. Situace: Mlynář (Joan K.) si stěžoval, že mu rybář dává na lopatky mlýnského kola kameny a různé haraburdí. Rybář (Diana) na to reagoval, ať si mlynář ohlíží své děti, že se pořád potloukají kolem řeky, ať si nemyslí, že je bude zachraňovat, až do ní spadnou.

5. KRÁLOVSKÝ SOUD: „*Oba se nakonec dostali před soud, dokonce až před samotného krále. Ten byl velmi moudrý a brzy mu došlo, že příčinou sporu jsou pycha, malichernost, nedobrá vůle. Dal oběma tři hádanky. Co se lidem nejvíce vyplatí? Co je nejsladší na světě? Kdo je největší nepřítel člověka? Rybář se šel poradit s kamarády do hospody.*“ Na papír zaznamenám všechny nápady, které podle skupiny mohly padnout.
Cíl: Přemýšlení nad životními hodnotami.
Skutečnost: Sotva jsem položila první otázku, Joan už odpovídala. Pozdržela jsem ji. Ač jsem řekla, že šel rybář pro radu do hospody a obě ženy měly přemýšlet, co asi rybář dostal za rady, padaly samé „sofistikované“ odpovědi. Nejsladší: přátelství, láska, trpělivost, přívětivost, úcta. Nejvíce se vyplatí udržování míru, myslet na druhé, jednat s druhým tak, jak bych chtěl, aby bylo jednáno se mnou. Největším nepřítelem člověka je jiný člověk, špatná povaha, neúcta k ostatním, byrokracie, majetnictví.

6. ZDENIČKA: „*Nakonec se rybář vrátil pozdě večer domů, v hlavě zmátek. Tam na něj čekala žena a jeho úžasná dcera Zdenička.*“ Zkusíme se střídát v přidávání vlastností Zdeničce poté, co zopakujeme vše, co řekl předchozí hráč. Hrajeme několik kol.
Cíl: Cvičení paměti a tvořivosti.
Skutečnost: Projely jsme tři kola, pak již Joan žádala o zastavení: „Nice, pretty, clever, attractive, sweet, honest, generous, intelligent Sue. / Krásná, půvabná, chytrá, atraktivní, roztomilá, upřímná, šlechetná, inteligentní Zdenička.“

7. ZDENIČKA A KRÁL: „*Zdenička zodpověděla rybáři otázky - nejsladší je spravedlivý spánek, nejvíce se vyplatí, když člověk člověku pomáhá, a největším nepřítelem člověka je hloupost. Král pozná, že rybáři někdo poradil, a chce se seznámit se Zdeničkou. Oba se do sebe zamilují. Král si Zdeničku vzal za ženu, ale měl jedno*

přání, aby se mu nikdy nepletla do králování. Zdenička slíbila.

Cíl: Seznámit s dalšími fakty příběhu. Skutečnost: Děj jsem odvyprávěla. Po odpovědích Zdeničky se rozvinula delší debata nad tím, co Zdenička rybáři poradila, a zvláště Diana s námi sdílela některé své zkušenosti ze života.

8. PORUŠENÍ SLIBU? *„Jednoho dne byl ve městě trh a přijelo mnoho lidí z různých krajů země. Král měl proto spoustu práce a byl už hodně unavený. A tak není divu, že udělal chybu při rozhodování. Soudil dva obchodníky s koňmi. Jeden prodával jen valachy a druhý jen kobyly. Tomu s koblami se narodilo v noci hříbě, ale po tom všem zmatku se ráno objevilo pod valachem druhého prodáváče, který tvrdil, že je jeho. Král prohlásil, že mláďata se drží u rodičů. Pravý majitel byl hodně rozezlený a v tomto stavu potkal Zdeničku. Všechno jí vypravoval. Zdenička si věděla rady, ale porušila by tím slib. Má Zdenička porušit slib?“*

Cíl: Rozhodování, zvažování důsledků. Skutečnost: Protože již bylo půl osmé, Joan si přála skončit, zbytek příběhu jsem dovyprávěla. Vynechala jsem podrobnosti o případu, do kterého Zdenička zasáhla.

9. TREST: *„Zdenička poradí obchodníkovi chytat ryby ve větvích stromů a říct králi, že od té doby, co se hříbata rodí valachům, rostou ryby na stromě. To se stane a král pozná, že Zdenička porušila slib. Musí ji potrestat. Uspořádá s ní poslední hostinu a pošle ji domu. Smí si ale vzít, co je jí v zámku nejdražší jako dárek na rozloučenou. A protože je král smutný, opije se. Co by si měla Zdenička vzít s sebou?“*

Návrhy skupiny.

Cíl: Tvořivost.

Skutečnost: Nechala jsem obě dámy přemýšlet, co by si s sebou vzaly. Joan zmínila, že nejlepší by bylo vzít si krále, Diana přemýšlela.

10. HAPPY END: Král se probouzí u Zdeničky doma, protože on je to nejdražší, co si odnesla. Odpustí Zdeničce? Reflexe.

Cíl: Happy end.

Skutečnost: Dovyprávěla jsem šťastný konec pohádky včetně balení krále do koberce, který obě pobavil.

Účast a chování rezidentů:

Diana: Těšila se, byla aktivní. Občas problém se soustředěností a křečemi

pusy, znemožňujícími pohodlné mluvení.

Joan K.: Vypadala, že se na hodinu těšila. Aktivní.

Další postřehy:

- S Dianou jsem měla možnost mluvit nezaujatě o dramatických aktivitách. Řekla jsem jí o svých rozpacích z této skupiny. Diana o pokračování projevila jasný zájem.

- První hodina s touto skupinou, kdy jsem měla pocit, že se rezidentky chtěly zúčastnit a že byly rády, že se zúčastnily.

- Velkou část v lekcích zabírá povídání si, ale zdá se, že to oběma účastnicím vyhovuje. Většinou neodejdou daleko od tématu, spíše se jim otevřou vzpomínky s ním související, což je zajímavé i pro mě.

- Joanina pečovatelka mně sdělila zpětnou vazbu od rezidentky bezprostředně po hodině: „Bolí mě hlava, Soňa nás donutila přemýšlet.“

Šestá lekce - Obraz Tři ženy a muž

Cíl: Zaměření se na fantazii, tvoření příběhu a výtvarná fantazie, opět paměť.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Očekávám spontánní povídání si, jak se kdo má.

Cíl: Naladění se na hodinu.

Skutečnost: Podle očekávání spontánní rozprava.

2. OBRAZ - POSTŘEH: Na patnáct sekund nechám dámy zhlédnout obraz s tím, že si mají zapamatovat základní věci. Poté obraz zakryji a kladu jednoduché otázky: „Kolik lidí je v popředí obrazu? Kde jsou? Jsou na obraze nějaká zvířata?“

Cíl: Cvičení vizuální paměti.

Skutečnost: Na mé otázky odpovídaly obě velmi suverénně. Později jsem zjistila, že jsem je podcenila. Na rozdíl od druhé skupiny si obrazů na stěnách všimají a tento se jim obzvláště líbí, tedy jej znají. Po odkrytí jsme si obraz znovu prohlédly velmi podrobně s hlasitými komentáři, což mě pak vedlo k tomu, že jsem vynechala čtvrtou aktivitu.

3. ASOCIACE: Ukážu znovu obraz, po kruhu říkáme různé asociace k němu.

Cíl: Fantazie, vnímání.

Skutečnost: V této aktivitě se již zcela ukázalo, že obě dámy o obraze vědí

mnohem víc než já. Asociace byly velmi konkrétní - mluvily o Florencii, řece Arno...

4. PODROBNÝ POPIS: Prohlédnout si obraz pořádně a zapamatovat si co nejvíce detailů. Obraz znovu zakryji, účastnice společně dávají dohromady obraz, já zapisuji jejich postřehy, pak je porovnáme s originálem.

Cíl: Cvičení vizuální paměti.

Skutečnost: Vynecháno.

5. KDY, KDE, KDO: Určíme dobu, místo. Diana si vybere tajně jednu postavu, zkusí k ní domyslet spoustu dalších informací, my si připravíme tři otázky pro ni. Diana na ně odpoví a dodá informace, které si vymyslela ona. Postavě vytvoří nějaké gesto. Joan si vybere další postavu, přemýšlí o ní, ale tak, aby měla nějaký vztah s Dianinou postavou. Opět se otázkami snažíme určit postavu blíže a Joan vše doplní svými informacemi. Já si vyberu třetí postavu a opakuje se stejný proces.

Cíl: Fantazie, přiblížení postav - základ pro příběh.

Skutečnost: Místo již bylo určeno a již v předcházejících aktivitách se několikrát Joan zmínila, že jde o situaci, kdy Petrarca prvně spatřil Lauru. Diana název ani podrobnější informace neznala. Začaly jsme se tedy zabývat ostatními postavami. Během jejich určování se Joan opravila, že se nejedná o první setkání Petrarky a Laury, ale Danta a Beatrice. Joan si pak vybrala postavu vlevo, dala jí jméno Bianca, Diana pojmenovala postavu vpravo Angelina.

6. DIALOGY POSTAV: Domluva, v jaké situaci se mohly dvě postavy společně potkat. Následuje improvizace dialogu.

Cíl: Prohlubování povědomí o postavách prostřednictvím jednání.

Skutečnost: Vypuštěno.

7. BLIŽŠÍ SEZNÁMENÍ: Pokračování lekce bude vyplývat z předchozího vývoje. Můžeme se zabývat tím, co předcházelo situaci na obraze, co následovalo. Mohu určit čtvrtou osobu, která může vnést konflikt do situace. Můžeme vyprávět příběh z pohledu různých postav (kdyby tato situace byla důležitá pro ženu v modrých šatech...). Příběh může vyprávět každá za svoji postavu nebo může být vyprávěn po větách. Můžeme

hledat souvislosti s příběhy, pohádkami, které známe.

Cíl: Tvořivost, fantazie.

Skutečnost: Vybrala jsem variantu krok před a po. Obě dámy pak vyprávěly, co se jejich postavám dělo. Joan vyprávěla v roli za Bianku, jak šla navštívit Beatrici a vyzvala ji k procházce. Diana vyprávěla o Angelině, jak viděla obě dámy na procházce z okna a vyběhla za nimi, aby se k nim připojila. Angelina i Bianca byly zamilované do Danta, ten však měl oči jen pro Beatrici, která si ho ale vůbec nevšímal.

8. POVÍDÁNÍ: Hodně času v hodině jsme věnovaly povídání si o obrazu, o Florencii, kde obě dámy byly (Joan dokonce na místě z obrazu). Ani jedna z nich nevěděla, jak to vlastně bylo mezi Dantem a Beatricí. Joan odhadovala, že šlo pouze o platonickou lásku. Zmínily jsme *Božskou komedii*. Obě obraz přivedl také do minulosti, kdy studovaly výtvarné umění na univerzitách (což asociovalo další příběhy, protože studovaly během války).

Účast a aktivita rezidentů:

Diana: Aktivní. Po hodině vyrazila do chodby prohlížet si obrazy na stěnách. Joan K.: Přinesla mnoho faktů. Vadilo jí, že nezná autora obrazu - slíbila jsem, že se ho pokusím zjistit.

Postřehy během lekce:

- Jejich znalost obrazu mě zaskočila.
- Lekce pro mě byla náročná na improvizaci, strukturu hodiny jsem byla nucena měnit za pochodu. Bylo to pro mě velmi náročné, neboť nabídka metod je pro tuto skupinu zatím velmi omezená - pohyb je téměř vyloučen, improvizace, dialogy nejsou oblíbené, snažím se o jejich postupné zavádění.
- Po hodině jsem si nastudovala další informace k obrazu *Dante a Beatrice*. Hollidayův obraz zachycuje moment, kdy Beatrice Danta pozdravila a vzbudila v něm lásku a inspiraci. Pokusím se vytvořit lekci na základě získaných informací o obrazu na příští týden.

Sedmá lekce - Dante a Beatrice

Cíl: Vyjít ze zájmu skupiny a z toho, co již ví, nabídnout nové informace.

1. PŘIVÍTÁNÍ: Spontánní povídání.



Henry Holliday: *Dante a Beatrice*

Cíl: Naladění na hodinu.

Skutečnost: Opět spontánní.

2. MÁ PRVNÍ LÁSKA: Vzpomenout si na svou první platonickou lásku, sdílet s ostatními vyprávěním. Dnešní pohled na tuto lásku.

Cíl: Navození tématu, osobní zaujetí, zkušenost.

Skutečnost: Překvapilo mě, že ani jedna z dam si nevzpomněla na žádnou svou dětskou lásku. Ani jedna z nich prý nic takového neprožila. Historku jsem tedy vyprávěla jen já. Diana pak přidala příhodu z „randění“ v patnácti letech.

3. MAY DAY PARTY: „Falco di Ricovero Portinari, Beatricin otec, pořádá party. Co vše je potřeba pro tuto party přichystat?“ V kruhu opakujeme předchozí informace a přidáváme jednu další. Každý úkol má svůj pantomimický symbol.

Cíl: Procvičení paměti, fantazie, zahájení příběhu.

Skutečnost: Obě účastnice se seriózně zamýšlely nad jednotlivými činnostmi, opakování se stalo pak trochu nadbytečným. Diana se snažila říkat předchozí činnosti se všemi komentáři, které jsme k nim zmínily (např. „Chytit rybu na večeri v rybníčku, který měla rodina v zadní zahrádce.“). Pantomimické předvádění bylo nepravdivé. Další kuriozitou bylo, že nás Joan téměř při každém údaji opravovala z historického hlediska (např. „Mýtí oken? To snad leda v kostele.“)

4. DANTE SPATŘIL BEATRICI: „Na party potkal devítiletý Dante (jméno Dante zmíním až po příběhu) nádhernou dívku a zamiloval se. Napsal si poznámku do deníčku o její kráse. Ten byl objeven...“ K zápisu přistupuje vždy jeden v roli nějaké postavy, s níž se Dante mohl setkávat (matka, otec, kamarád, služebná...). Jakákoliv reakce. Cíl: Tvořivost - hledání různých pohledů na věc.

Skutečnost: S aktivitou nebyl problém, Joan opět více vstupovala do role, Diana mluvila za třetí postavu. Obě (ale více Joan) příliš nevěřily, že by se devítiletý chlapec mohl zamilovat. V roli si vybraly postavu otce (chlapec, který slyšel jeho rozmluvu s matkou, se vysmál), matky (ta byla lehce pobouřena), kamaráda (nechápal, co blbne, ať se raději soustředí na šerm a podobné věci) a samotné Beatrice (ta jediná měla pozitivní odezvu, cítila se polichocena a o chlapci se vyjádřila hezky). A opět byla aktivita zkritizována z hlediska reálnosti: „Zápis do deníku? Na papír?“ Ale přistoupilo se na „kdyby“.

5. CO NA TO DANTE? Možnost vyjádřit myšlenky Danta.

Cíl: Reflexe pohledů, konfrontace názorů se zamilovaností.

Skutečnost: Dante si nic nenechal vymluvit a jeho láska přetrvávala. (Odhad byl, že ne dlouho.)

6. PRAVIDLA ODDÁVÁNÍ: Informace, že v té době manželské svazky

domlouvali rodiče bez ohledu na přání dětí. Stejný osud čeká i tohoto chlapce. Obě dámy vytvoří debatní pár, vylosují si stanovisko, které budou zastávat: 1. Je dobré, když rodiče domluví manželský svazek. 2. Je špatné, když rodiče domluví manželský svazek. Debata.

Cíl: Debata, najít různá hlediska pro protichůdné názory, empatie, tvořivost, komunikace.

Skutečnost: Debata se dařila. Argumenty pro: Zamilovaný mozek ztrácí soudnost, rodiče jsou rozumnější, více partnera odhadnou... Argumenty proti: Ani rodiče nemohou vědět všechno, rodiče s dotyčným žít nebudou, každý je zodpovědný sám za sebe...

7. REFLEXE: S kterými argumenty z předchozí debaty se ztotožňuji, s kterým názorem souhlasím...

Cíl: Najít vlastní stanovisko po konfrontaci s dalšími argumenty.

Skutečnost: Podle Joan souvisí toto pravidlo s dobou a je to tak v pořádku.

Dnes, kdy se muži a ženy běžně stýkají, by si bez rozkazu rodičů měli najít partnera. Dříve bylo v pořádku, že rodiče partnera vybírali za dítě. Diana sdílela svoje zkušenosti s výběrem svého partnera i s výběrem partnera její dcery.

8. SEZNÁMENÍ S PŘEDLOHOU:

Další informace o Dantovi, Beatrici, malíři Henrym Hollidayovi apod.

Cíl: Poskytnutí nových informací.

Skutečnost: Četla jsem úryvek ze sonetu. Tentokrát byla Joan překvapena, že nejde o Karla Čapka, ani Roalda Dahla, kterého jsem na jedné hodině zmiňovala (další její neoblíbený autor), ale že jsem navazovala na předchozí hodinu. Sonetem byla dojata. Také jsme se vrátily k informacím o malíři Henrym Hollidayovi.

Účast a aktivita rezidentů:

Diana: Aktivní, občas zaskočená historickými znalostmi Joan.

Joan K.: Aktivní, vděčná za informace o Henrym Hollidayovi.

Další postřehy:

- Joan mě hodně zaskočila svými historickými vědomostmi. Jejích znalostí zdaleka nedosahuji a budu se muset v tomto ohledu na hodiny více připravovat.

- Čím dál více se rýsují rozdíly v zájmech mezi oběma dámami. Spoustu

toho mají společného - obě se zajímají o umění, ale Joan má navíc hluboký zájem o historii i geografii. Diana naopak vůbec nemá potřebu zacházet příliš hluboko a klidně by rezignovala na mnohá reálná data.

- O několik týdnů později se mi i více objasnila absence platonických lásek v jejich školním věku, obě totiž navštěvovaly dívčí školy.

Osmá lekce - Sen noci svatojánské (William Shakespeare)

Cíl: Nabídnout příběh anglického autora. Tvořivost, dedukce, fantazie.

1. PŘIVÍTÁNÍ.

Cíl: Naladění na dramatické aktivity.

Skutečnost: Opět spontánní.

2. PEXESO: Hra s deseti dvojicemi obrázků s mnou nakreslenými symboly, které se objeví i v následující aktivitě (srdce, král s korunou, tři mužské postavičky lišící se vlasy, dvě ženské postavy lišící se směrem pruhů na sukni, palec nahoru, palec dolů, vykřičník).

Cíl: Cvičení paměti, seznámení se symboly, které budou použity v hodině.

Skutečnost: Princip pexesa znaly jen lehounce. Hra se jim zdála poměrně těžká. Původně jsem uvažovala o tom zahrát si ji víckrát, ale upustila jsem od toho.

3. SCHÉMA 1 - KDO S KÝM CO?

Skupině dám obrázků, na němž jsou pomocí šipek a srdíček vyznačeny vztahy mezi dvěma muži a dvěma ženami (postavy ze *Sen noci svatojánské* - Helena, Lysandr, Hermie a Demetrius). Úkol rozšířovat je. Poté si dva lidi vylosují postavu, ukážou si ji navzájem a podle vylosované postavy se pozdraví. Reflexe, proč jsem zdravila právě takto?

Cíl: Fantazie, tvořivost.

Skutečnost: Bylo rozluštěno celkem snadno. (Při této aktivitě začala Diana zavírat oči a reagovala méně.) Docela fungovaly i pozdravy, většinou předcházela diskuse, zda by se dotyčné osoby vůbec pozdravily. Oběma ženským postavám byl přisouzen přátelský vztah. Lysandr měl přátelský vztah k Heleně.

4. SCHÉMA 2 - KDO CO S KÝM?

Přidám stejný obrázek doplněný o další dvě postavy a další šipky a symboly

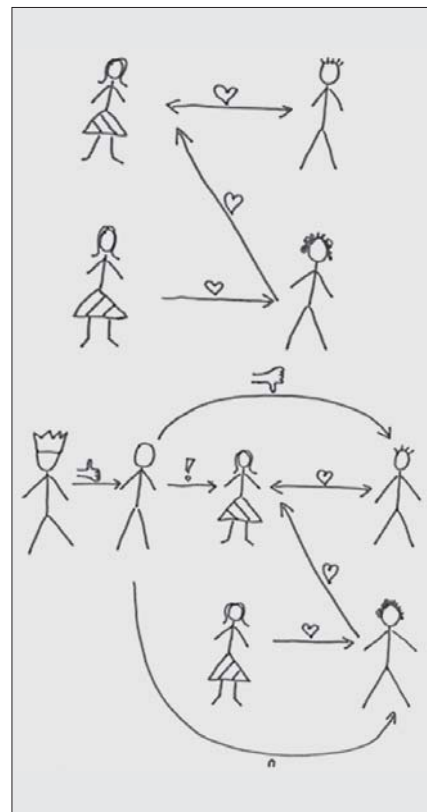
(Hermiein otec a král). Znovu se pokusit rozklíčovat situaci. Dialogy postav - losování postav a improvizace dialogů podle závěrů z diskuse.

Cíl: Budování postav na základě vyvozených vztahů - fantazie, tvořivost.

Skutečnost: Zde již byla situace komplikovanější, ale přesto se Joan podařilo schéma rozluštit téměř podle předlohy. Nevěděla, koho má dosadit za postavu otce (jednou jej ale zmínila), přemýšlela o dalším citeli, bratru... Odhadla vztah s králem - sympatie. Prozradila jsem, že jde o otce, aby byl dostatek informací pro dialogy. Diana ze začátku stále ještě seděla v křesle, a když jsem se pokusila ji zapojit do dialogů, nefungovalo to. Takže nakonec jsem měla několik improvizací s Joan - otec vykázal Lysandra z domu, Lysandr s Helenou se vzájemně litovali, král Hermie Lysandra příliš nedoporučoval. Vztah krále a otce byl jen prodiskutován.

5. KOUZELNÝ KVÍTEK: Kdyby byl k dispozici kouzelný kvítek, které situace byste změnily?

Cíl: Nepřiznaně dosadit do role Obeřona, který také změnil osudy zamilovaných.



Osmá lekce - schémata vztahů dle Shakespeareovy hry *Sen noci svatojánské*

Skutečnost: Pracovala už jen Joan. Demetria by nechala zamilovat do Heleny a v otcí by vzbudila sympatie pro Lysandra (používaly jsme písmena místo jmen, abych předčasně neprozradila předlohu).

6. PŘEDLOHA: Pokud ještě nerozpoznají předlohu, prozradím ji; společné dovyprávění děje. Reflexe.

Cíl: Připomenutí divadelní hry, kterou pravděpodobně znají. Konfrontace s předcházejícími aktivitami.

Skutečnost: Během lekce nebyla předloha rozpoznána. Vyprávěly jsme si děj, vzpomínaly na podrobnosti.

Účast a chování rezidentů:

Diana: Necítila se dobře, během hodiny se její stav zhoršoval, takže se přesunula na postel. Ale prosila nás, ať zůstaneme a pokračujeme. Částečně poslouchala a zapojila se do poslední aktivity.

Joan K.: Velmi aktivní a šikovná.

ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Reflexe skupiny A

Skupina A se scházela každé pondělí po večeri přibližně od 18 do 19 hodin v počtu osm až deset aktivních účastníků a až dvou přihlížejících.

Většina skupiny se scházela ráda, pro některé se dramatické aktivity staly „návykem“. Na konci hodin jsem dostávala od této části pozitivní zpětnou vazbu. Cíl přinést smysluplnou zábavu byl v jejich případě naplněn.

Po skončení hodin zůstávali někteří sedět v křeslech a konverzovali. Občas i ti, kteří obvykle do společenských místností nechodí. Nemám přehled o debatách, které vedli, zda se nechali inspirovat lekcemi. Podstatné je, že diskutovali a alespoň někdy se zapojili i ti, co většinou tráví svůj čas sami.

Chtěla jsem, aby lidé víc sdíleli své zážitky i na hodinách, přinášeli své osobní zkušenosti a názory. To se dařilo jen zčásti. Často jsem narážela na jejich ztrátu paměti – nejen krátkodobou, ale i dlouhodobou. V této skupině jsem se o předešlém životě účastníků a historických souvislostech dozvěděla hodně málo.

Při výběru metod pro práci jsem opět musela respektovat věk zúčastněných a s ním související omezení, zvláště pohybu a paměti. Plná hra tak v této sku-

pině byla většinou na hranici, neboť až na výjimky (např. Celie v roli Šípkové Růženky) hrála skupina vše vsedě. Metody pantomimicko-pohybové jsem využívala méně než metody verbálně-zvukové. Nicméně pantomima se jevila jako dobře použitelná, poměrně lehce vysvětlitelná a praktikovaná. Velký problém byl vysvětlit živé obrazy. Zkoušela jsem to několikrát, ale až na pár jednotlivců princip nikdo nepochopil. Dobře fungovalo odečítání ze zvukové etudy, improvizované hádky a dotazování. Občas se povedla debata v roli i mimo ni.

V lekcích jsem zařazovala aktivity na cvičení smyslů i paměti. Je těžké ohodnotit, jaký z toho skupina měla užitek. Občas byl vidět posun – některé aktivity fungovaly až poté, co jsem je zařadila podruhé (např. „poznávačka“ po hmatu – druhá lekce versus pátá lekce). Nežrádka jsem však musela ustupovat ze svých cílů a aktivity zjednodušovat. Mně osobně se hodně věcí odkrylo. Dozvěděla jsem se více o stavu rezidentů. Některým paměť a myšlení fungovaly víc, než jsme se já nebo ostatní zaměstnanci domnívali, někteří na tom byli hůř.

Kromě ztracení kognitivních funkcí jsem narážela na pasivitu účastníků. Někteří vypadali, že by nejraději pouze zábavě přihlíželi, než by se na ní aktivně podíleli. Při kolektivních úkolech spontánně jednalo jen pár nadšenců, ostatní reagovali pouze na přímé oslovení.

Obávám se, že k netečnosti přispívá celé zařízení, ve kterém dotyční bydlí. Jejich základní potřeby jsou naplňovány bez jejich přičinění (vyjma finanční samozřejmě). Není třeba se téměř o nic starat, nic řešit, vše obstará personál.

Problém jsem viděla také ve velikosti skupiny vzhledem k pokročilé demenci u většiny členů. Ti vyžadovali větší pozornost, několikrát opakování zadání, instrukcí, předchozích informací...

Někdy se zdálo, že se vyplatilo věnovat někomu více pozornosti, projevovalo se to na jeho aktivitě i míře komunikování s ostatními. Následovaly však i hodiny, kdy se vše dříve nabyté jakoby vytratilo. Částečně jsem to předpokládala vzhledem k věku účastníků a neléčitelnosti demence.

Reflexe skupiny B

Skupina B se začala scházet ve středu od 18 do 19 hodin. Poté jsem lekce přesunula na úterý od 18.30 do 19.30, jediný

volný čas nabídnutý Joan K.

Počátky této skupiny byly mnohem komplikovanější než u skupiny A. Po nadšeném příslibu účasti na aktivitách přicházelo mnoho omluv neúčasti před jednotlivými lekcemi. Několik týdnů jsem zvažovala, zda nemám dokonce oběma účastnicím Dianě a Joan K. nabídnout zrušení „dramatáku“. Nakonec dvoučlenná skupina přežila počáteční rozpaky a pokračujeme v pravidelném scházení se.

Jako jeden z důvodů složitých začátků vidím samotné dramatické aktivity – různé předsudky k nim, strachuplná očekávání. Myslím, že v tomto věku mohou být reakce podobné jako u dětí, kdy se některé domnívají, že „dramaták“ je jen pro holky nebo že účastnit se může jen ten, kdo se rád předvádí, je klaunem či alespoň častým středem pozornosti, že pro tichého není prostor apod.

Nakonec si myslím, že jsem v této skupině naplnila všechny cíle, které jsem si kladla, ač zúžené pouze na dvě dámy. V současné době se obě zúčastňují rády a pravidelně, i když v televizi dávají oblíbený program nebo se necítí dobře. Daří se mi přinášet zajímavá témata, která jsou hojně diskutována i po hodinách. Některé nové informace přináším já, spoustu jiných si pak zase odnáším. Čistě dramatické metody jsem během projektu využívala více, nyní je zařazuji v menším množství, víc prostoru dáváme debatám mimo role.

V této skupině byla větší rozpačitost při plné hře či pantomimě. Oblíbený byl únik k autonaraci, kdy zvláště Diana místo hraní převážně komentovala své jednání, které občas doplnila nějakým pohybem. V tomto počtu je také těžké využít simultánní pantomimy, kdy se každý může soustředit na sebe bez strachu, že je na něj upřena veškerá pozornost, a postupně se „otkrávat“. Zase jsem nejvíce využila metod verbálně-zvukových či graficko-písemných.

Sebereflexe

Do projektu jsem vstupovala s vědomím některých svých limitů. Má angličtina byla sice na pokročilé úrovni, ale stále hodně vzdálená mluvě rodilého mluvčího. Zatímco mi nečinilo problém domluvit se s anglickými kamarády, u seniorů jsem v roli pečovatelky měla občas potíže. Některé vyplývaly z jejich obtíž

s artikulací, tichostí jejich mluvy, někdy šlo o jejich zmatenost. V českém jazyce bych rychleji odhalila, že dotyčný je mimo realitu, v angličtině jsem řešila, zda jsem jen špatně nerozuměla, když např. rezidentka, která celý den seděla u televize, prohlásila, že měla pěkný den, protože v Brightonu, kde byla na výletě, bylo krásné počasí. Musím napsat, že jsem v tomto ohledu vnímala ze stran obou skupin velkou trpělivost a ohleduplnost, takže jsem jazykovou bariéru při lekcích mnohdy nevnímala.

Další překážkou byla ne zkušenost s tímto věkem a podcenění demence. Chvilí mi trvalo, než jsem si uvědomila, že některé činnosti nelze se skupinou provádět. Např. od skupiny A, ve složení, v jakém byla, nešlo očekávat, aby nějaký úkol plnila samostatně v malých skupinkách nebo aby si rezidenti pamatovali jména ostatních apod. Myslím, že se mi od naplánovaných náročných aktivit dařilo během lekcí odstupovat a nahrazovat je tak, aby hodina neztratila dějovou nit. Nenaplněná vysoká očekávání mě však vyčerpávala a téměř po každé lekci jsem si řešila smysl svého počínání.

Pozitivní byl můj vztah k rezidentům nejen během lekcí, ale i v pracovní době. Myslím, že i díky tomu se podařilo vytvořit poměrně bezpečné prostředí pro dramatické aktivity. Důkazem, že se skupina pouštěla do činností pro ni citlivých, byly občasné vpády personálu (za účelem vytříit záchod, dovést na něj někoho apod.), kdy účastníci přestávali v aktivitě a znovu pokračovali až po zmizení „vetřelce“.

Také se stále snažím získat dovednost hospodařit s vlastní energií. Již jsem se zmínila o tom, že vysoká očekávání vzhledem ke skupině a nutnost improvizace v hodině byly vyčerpávající.

S tím souviselo i mé řízení lekce. Hledala jsem, do jaké míry účastníky povzbuzovat ke splnění úkolu, jak moc se věnovat jednotlivcům při nepochopení či zapomenutí zadání, jak reagovat na June, která nám hodiny pravidelně narušovala...

Z metod vedení lekcí, které jsem používala, se mi osvědčil učitel v roli kombinovaný s bočním vedením, kdy jsem získala zájem účastníků a zároveň jsem mohla zopakovat, případně dovsvětlit to, co jsem zahrála. Účinné bylo také dotazování, kterým jsem mohla oslovit více účastníků, přizpůsobovat

obtížnost otázek a připomenout předchozí informace. Při dialogu či diskusích byla aktivita skupiny obvykle zúžená pouze na pár jedinců (někdy ani to ne) a já jsem měla pocit, že táhnu do kopce těžkou káru.

ZÁVĚR

Svým projektem jsem se pokusila vyplnit nevyužitý čas rezidentů domova s pečovatelskou službou v Bristolu v Anglii, kde jsem zavedla dramatické aktivity pro dvě skupiny. V rámci této práce jsem hlouběji poznala přes dvacet lidí většinou ve věku vysoko nad šedesát pět let.

Jednou z nejsilnějších zkušeností pro mě bylo setkání s demencí. Již dříve jsem se bavila se starými lidmi a nebylo pro mě úplně nové čelit kladení stále stejných otázek během krátké chvíle. Věnovat se však jednomu příběhu po celou hodinu bylo občas v tomto prostředí velmi náročné. Pochybovala jsem o smyslu svého počínání a o tom, zda je možné sledovat nějaký cíl, když po hodině většina zapomene, co se na ní dělo.

Jeden záměr u skupiny se slabou pamětí se však zdál být naplněn pokaždé - zpestření zábavy, nabídnutí činnosti. Jak jsem se již zmínila, naše hodiny končily ve velmi příjemné atmosféře. I když tedy možná rezidentům po hodině nezůstaly v paměti informace, s nimiž jsme pracovali, měli přinejmenším dobrý pocit příjemně stráveného večera, což považuji za cenné. S druhou skupinou, která neměla problémy s pamětí, jsem chvíli bojovala, než jsem našla témata, která by ji zajímala. Více než s praktickými dramatickými metodami jsem uspěla s debatami. V současné době se naše hodiny občas podobají předmětu dějiny divadla, momentálně se hlouběji zabýváme Shakespearem. Pro obě dámy ve skupině je zajímavé se znovu konfrontovat s jeho díly a srovnávat svůj dnešní hodnotový žebříček s tím, který měly v mládí.

Jsem ráda, že jsem mohla tento projekt uskutečnit. Získala jsem zkušenosti s věkovou skupinou, s jakou jsem do této doby nepracovala. Některé okamžiky mi připomněly mou práci s dětmi a bylo zajímavé srovnávat chování skupiny seniorů a skupiny dětí.

PRAMENY

ČAPEK, Karel. *Povídky z jedné kapsy. Povídky z druhé kapsy.* Povídek z jedné kapsy 27. vyd. Povídek z druhé kapsy 21. vyd. Praha : Československý spisovatel, 1978 [1929]. 168 s., 152 s. Ed. Slunovrat.

SHAKESPEARE, William. *The Complete Works.* Oxford : Oxford University Press, 1988. 1274 p. ISBN 0-19-811747-7

WERICH, Jan. *Fimfárum.* 2., rozš. vyd. Praha : Československý spisovatel, 1963. 180 s.

LITERATURA

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů : Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi.* 7., uprav. vyd. Praha : NIPOS-ARTAMA, 2008 [1984]. 28, 16, 218 s. ISBN 978-80-7068-217-3.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie.* 2. aktualiz. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova : didaktika dramatické výchovy.* Praha : AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

---. *Úvod od studia dramatické výchovy.* Praha : IPOS; Sdružení pro tvorivou dramaturgii, 1998. 200 s. ISBN 80-7068-103-9 (IPOS); 80-901660-3-2 (STD).

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky IV : Vývoj člověka v druhé polovině života.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 496 s.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy.* 3. vyd. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

Podstatné části z bakalářské práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v červnu 2009

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V PRAXI. ANKETA O SOUČASNÉ SITUACI DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÝCH A MORAVSKÝCH ŠKOLÁCH

Před více než rokem oslovila redakce Tvořivé dramatiky několik desítek lidí, kteří v posledním dvacetiletí absolvovali na vysokých školách obor nebo specializaci dramatická výchova. Byli vyzváni, aby přispěli do ankety, jejímž cílem je zmapovat dnešní situaci dramatické výchovy ve školách - po té, co vstoupily v platnost rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, gymnaziální a základní umělecké vzdělávání. Ambicí redakce je tedy zprostředkovat čtenářům, mezi které patří jak pedagogové, tak studenti oboru, pohled na současný stav výuky a uplatnění dramatické výchovy a zjistit, jakou má dramatická výchova pozici v dnešních školách, jaké má podoby a zázemí, jak a kým je vyučována, v jaké kvalitě atp. A v ideálním případě i inspirovat a informovat o tom, co se kde podařilo. Osloveným jsme pro usnadnění jejich odpovědi poslali tři otázky, které ovšem nebyly míněny jako „dogma“, jako pevná osnova, kterou je nutné dodržet, ale spíše jako návrh okruhů, jimž by bylo dobré věnovat pozornost. Byly to tyto otázky, resp. podněty k uvažování:

1. Škola, kde jste začali pedagogicky působit (nemusí to být adresa, ale informace vedoucí k nějaké představě o této škole - obec - město - velikost školy - počet žáků - přítomnost učitelů dramatické výchovy - představy učitelů/ředitele o dramatické výchově apod.).

2. S čím jste se setkali ve vztahu k dramatické výchově, když jste ji chtěli uplatnit? Co jste museli řešit, jakým způsobem jste se o to snažili, jaké reakce převažovaly, co byste v tomto směru doporučovali? (Snažte se zachytit negativa i pozitivna v popisu svých začátků a dalších zkušeností s žáky, vedením školy, kolegy.)

3. Uveďte, kde a kdy jste absolvovali obor, resp. specializaci DV.

V dnešním čísle pokračujeme v uveřejňování příspěvků těch, kteří na naši výzvu odpověděli. Přivítáme, když se k anketě

připojí i další - nejen ti, které jsme oslovili, ale kteří z různých důvodů zatím nezareagovali, ale i všichni ostatní, které problematika dramatické výchovy a její situace v dnešních školách zajímá a mají k ní co říct.

Dramatická výchova je na naší škole nezastupitelná

Dramatickou výchovu jsem začala učit na SPgŠ v Kroměříži na celý úvazek v roce 1993. Předtím jsem dvacet let pracovala jako učitelka v mateřské škole. V průběhu této doby jsem měla možnost ověřovat si mnoho výchovně-vzdělávacích postupů, zkoušet různé metody a formy práce, které by směřovaly k utváření osobnosti dítěte a kultivovaly jeho individualitu. Chtěla jsem se podílet na výchově tvořivého a zodpovědného člověka, který bude schopný své problémy v životě umět řešit a v tom se mi nejvíc osvědčilo využívání metod dramatické výchovy.

Objevila jsem pro sebe cestu, po níž jsem se pustila. Cíleně a programově jsem při všech činnostech, které jsem dětem nabízela, začala možnosti dramatické výchovy v mateřské škole objevovat a využívat. Zpočátku to bylo spíše intuitivní využívání poznatků, které jsem čerpala z prvních seminářů, které se v naší republice začaly pořádat. Nevynechala jsem žádný rok, nenechala jsem si ujít žádné setkání, o kterém jsem se dověděla. Měla jsem báječnou ředitelku mateřské školy, která této cestě fandila, a tak jsme měly už tenkrát v MŠ rozpra-

covanou výchovně-vzdělávací práci v tématech, což dnes velmi koresponduje s výukou podle rámcových vzdělávacích programů. Po revoluci 1989 se na naší školu a na práci v mé třídě začaly jezdit dívat studentky SPgŠ s vyučujícími. A tak jsem se vlastně dostala v roce 1993 na střední školu - byla jsem požádána ředitelstvem školy, abych učila dramatickou výchovu v Kroměříži.

V tomtéž roce jsem začala studovat v Brně šestisemestrální kurz dramatické výchovy, který se poprvé u nás otevřel jako fakultativní studium na Filozofické fakultě MU. Pokračovala jsem potom ve studiu v Praze a v roce 1998 jsem získala vysokoškolské vzdělání v oboru dramatická výchova na Akademii múzických umění.

Nyní je součástí naší školy také Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, takže máme kolem 420 studentů. Učím dramatickou výchovu na SPgŠ i na VOŠ.

Na školu jsem byla přijata moc hezky. (Už od roku 1991 jsem tam učila externě na část úvazku, nechtěla jsem odejít od malých dětí, ale časem to přejíždění z města do jiného města bylo

náročné, a tak jsem přijala nabídku pana ředitele a zůstala na plný úvazek.) Představu o dramatické výchově si už vlastně mnozí moji noví kolegové udělali při návštěvách a hospitacích u mě v mateřské škole, kdy viděli přímou práci s dětmi. Také na SPgŠ jsem v prvním roce nabídla ukázkou z hodin dramatické výchovy se studenty pro zájemce z řad pedagogického sboru. Když teď o tom přemýšlím, tak možná právě tato aktivita získala dramatické výchově na škole důstojné místo, nikdy nebyla popelkou. Je pravda, že první rok jsme neměli žádnou učebnu s kobercem, ale obyčejnou třídu, takže jsme museli vždy před výukou vystěhovat židle, srazit lavice a seděli jsme se studenty na ušitých polštářích, a pak to zase všechno stěhovat zpátky. Brzy se ale jedna místnost vyčlenila, koupil se koberec. Jenže tato učebna byly na jedné chodbě mezi jinými třídami a kolegové si začali stěžovat na naši hlučnost, dupání, křik. A tehdy do určité míry pomohla doba: Začal hlad po seminářích dramatické výchovy, tak jsem pro učitelky mateřských škol semináře v rámci školy pořádala a penízky se přidaly k těm školním a vybudovali jsme nádhernou učebnu v nejvýše položeném místě školy, bez sousedů, s přepychovým výhledem na kroměřížské věže, s kabinetem, kam se všechno vejde. Myslím, že tu učebnu a její atmosféru mají studenti rádi stejně jako já.

A teď trochu o žácích. Dramatickou výchovu mají 2 hodiny první dva roky studia, nematurujeme z ní. Studenti VOŠ mají dramatickou výchovu 2 semestry, pak si ji mohou vybrat jako předmět volitelný. Na konci devadesátých let byly ze dvou tříd další dvě třídy zájemců o volitelný předmět DV. Pracovala jsem s nimi celých 6 semestrů - a to bylo něco! To je vůbec nádherná, když studenti i učitel se k něčemu společně propracovávají, protože chtějí. To chtění je úžasné! Bylo to tak i na SPgŠ, byly to hodně úrodné roky, kdy se dramatické výchově dařilo. Pár posledních roků už je to jiné. Jiné - jako studenti, kteří přicházejí. Na SPgŠ dříve šel ten, kdo chtěl být učitelkou v MŠ, dnes chce třeba jen maturitu, a pak neví co dál. Také vzájemná komunikace, argumentace, interaktivní způsob práce někdy dělá potíže - projevit se takto veřejně někoho někdy bolí.

Od učitele tato situace vyžaduje jen

víc času, kdy na žáky musí „počkat“, netlačit na pilu... Většinou v evaluacích žáků na konci druhého ročníku pak čtu, že je jim líto, že se loučí s dramatickou výchovou, na stužkovacím večírku se dozvídám, jak zpětně oceňují právě přínos tohoto předmětu, s mnohými se po čase setkávám na seminářích DV v rámci naší republiky - a mnohdy jsou to ti, u kterých bych to nepředpokládala. Nějak to víc než dřív teď funguje zpětně.

Když uvažuji o místě dramatické výchovy na naší škole, musím dodat ještě jednu věc: V systému projektů, které se u nás pořádají, je dramatická výchova důležitá a možná, i když to bude znít nadneseně, nezastupitelná. Moji kolegové za mnou vždy vyběhnou to množství schodů, abych jim slíbila, že s nimi a jejich třídou pojedou na týdenní pobyt do hor v rámci projektu Dobrá třída (stmelení kolektivu) - a dramatické aktivity tam mají zelenou. A co víc, je to pak na atmosféře třídy a jejím fungování poznat!

Už šestým rokem jsem takto prožila i poslední srpnový týden, kdy pořádáme zase pro budoucí první ročník seznamovací soustředění v lesích v blízkosti Vizo-

vic. Je výborné, že se tam s námi studenti seznámí a v září místo obav z nového prostředí a kantorů za mnou vyběhnou schody, aby mě pozdravili a řekli, že se těší, až začneme, protože už mají představu, co spolu v učebně budeme dělat. Taký si tam najdou partnery do pokojů na internátě, takže vědí, s kým budou od září bydlet. Jsou to užitečné akce a dramatická výchova na těchto pobytech hraje jednu z hlavních rolí.

Spolu se mnou učí na škole dramatickou výchovu ještě naše bývalá studentka VOŠ, současná studentka DAMU Lenka Helemíková. Komunikace a spolupráce mezi námi funguje bezvadně.

Já se mám na této škole dobře, líbí se mi tu, jsem tady spokojená. Od vedení školy jsem vždy měla podporu, nikdo z vedení mi za šestnáct let mého působení na této škole nezasahoval do způsobu výuky, kdykoli jsem požádala ředitele o možnost dalšího vzdělávání, vždy mi vyhověl.

Věra Klechová, Střední pedagogická škola a Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Kroměříž

Práce u nás vypadá poněkud jinak než v běžných dramatických kroužcích

Absolvovala jsem Pedagogickou fakultu UK obor speciální pedagogika a roční kurz pro speciální pedagogy. Působím na Základní škole Na Zlíchově v Praze, což je speciální škola pro děti s poruchami chování. Na této škole vedu dramatický kroužek.

Skladba dětí je v kroužku velmi různorodá. V předcházejícím roce jsme měli ve skupině 11 chlapců a jednu dívku. Do skupiny byly zařazeny 4 děti s aspergovým syndromem a ostatní s ADHD.

Dramatické výchově se na škole neobyčejně daří, je podporována vedením školy i rodiči. Naše škola je ovšem velmi specifická. A tak i když jsme vytvořili řadu zdařilých představení (měřeno očima speciálního pedagoga), netroufla jsem si děti přihlásit na žádnou přehlídku. S dětmi,

s nimiž pracuji, sledujeme přednostně takové cíle, jako jsou socializace dítěte, zapojení do kolektivu, překonání ostychu z komunikace apod. Dramatická výchova u nás proto vypadá poněkud jinak než v běžných dramatických kroužcích a výsledky jsou vždy poněkud nejisté a těžko hodnotitelné, např. porotou na přehlídce (což je jeden z důvodů proč děti nikam nehlásíme).

Pedagogickou fakultu UK jsem absolvovala v roce 1993 a zakončila diplomovou prací na katedře primární pedagogiky u prof. Vladimíry Spilkové na téma dramatická výchova u dětí s mentální retardací a ADHD.

Alžběta Nováková Kratochvílová, ZŠ Na Zlíchově

Dramatická výchova na malé základní škole a dramatická výchova na velké ZUŠ

Magisterské studium dramatické výchovy jsem absolvovala na katedře výchovné dramatiky na DAMU v Praze v roce 2006.

Svou praxi jsem začala na Základní škole v Bavorově, kde mě - ještě za dob mých studií - vyšel ředitel místní školy vstříc a dal mi k dispozici učebnu. Bavorovská škola, kterou jsem mimochodem sama absolvovala, je malá škola (cca 170 žáků). Žádný z učitelů zde dramatickou výchovu nevyučoval, nemůže zde být řeč o velké informovanosti o oboru. Přesto můj návrh vést zde kroužek pro žáky 1. stupně byl přijat velmi dobře. Jak ze strany vedení, tak ze strany rodičů. O mou práci se zajímali spíše pedagogové žáků, kteří navštěvovali kroužek, nežli vedení. A také - to bylo pro mě překvapivé - ředitelka zdejší mateřské školy, která měla zájem o ukázkou hodin v MŠ.

S čím jsem se setkala?

Stručně shrnuto: Se skvělými dětmi, pomocnou rukou školy, rodičů, tvůrčí atmosférou a vděčností (která se vyskytuje - mám pocit - speciálně u rodičů na venkově). Jediné negativum (ale nelze ho za takové považovat, spíše za jeden z mých počátečních cílů) byl pohled na dětské divadlo a jeho pojetí. Bylo potřeba děti nasměrovat trochu jinou cestou, než kam se ubíraly při školní akademii s třídními učitelkami. Malinko „pobořit“ či spíše „rekonstruovat“ představy o divadle. V pedagogích pak „probudit“ vnímání dětského divadla také směrem k procesu a dětské individualitě.

Další zkušeností bylo tříleté působení na ZUŠ v Českých Budějovicích, kde byla pedagogem literárně-dramatického oboru na částečný úvazek. Zde byl obor po dlouhá léta (i v době mého působení) vedený, „hýčkaný“ a úspěšný - hlavně v oboru uměleckého přednesu - Jaroslavou Krčkovou. Avšak i přesto jsme se zde s kolegy setkávaly s nepochopením vedení a s neurčitým pocitem, že námi učený obor nebyl vnímán jako plnohodnotný obor zdejší školy. Naše požadavky, připomínky, a dokonce i úspěchy neměly takovou váhu jako ty hudební. Snažili jsme se tedy vedení

průběžně informovat o projektech, které jsme uskutečňovaly a spolupracovat s ostatními obory - výtvarným i hudebním, což se ukázalo jako fungující způsob komunikace.

Ze strany rodičů jsem zde zpočátku vnímala větší nedůvěru a tlak na „produkt“. Řešila jsem ji otevřenými hodinami a také „etapovými prezentacemi“ práce, což se mi velmi vyplatilo. Také jsem rodiče nejmenších dětí (3-6 let) seznamovala s plánem výuky a svými cíli, abych jim do jisté míry nastínila způsob práce a představila jim pojetí oboru. Skupiny, ve kterých se nám podařilo vytvořit a dokončit nějaký divadelní projekt, se mi dařilo udržet

ve stejném složení, případně nabalovat nové žáky i pro další školní roky. Tento fakt byl pro mě velice pozitivní nejen jako reflexe, ale také proto, že tlak na počet žáků v oboru byl ze strany vedení ZUŠ markantní! Tato „stmelující síla“ produktu byla pro mě začátečníka důležitou zkušeností a poznáním pro další praxi.

Co se týče žáků, nebyl problém. Děti jsou všude bezvadné. Snad jen z hlediska organizace to bylo pro mě těžší. A také v tom, že jsem musela více myslet na „vydobyť místa“ pro dramatickou výchovu mezi konkurencí desítek kroužků a aktivit, které jsou dnešním dětem nabízeny. Pakliže však vznikla ze skupiny fungující skupina, „parta“, bylo vyhráno.

Lenka Ebelová, členka souboru
POD NAD UPROSTŘED neboli
PNUti

Většina učitelů, ale i rodičů je přesvědčena, že vyučující dramatické výchovy nemusí nic dělat, protože si pouze hraje s dětmi

Po maturitě na gymnáziu v roce 1993 jsem nastoupila na soukromou střední odbornou školu specializační - Institut pedagogiky volného času, obor tvořivá pedagogika a aplikovaná psychologie, v Českých Budějovicích. Po absolutoriu v roce 1996 jsem rok pracovala na malotřídní škole (2 třídy, 15 dětí) jako vyučující výchov, prvouky, cizích jazyků a na částečný úvazek jako vychovatelka ve školní družině. Neučila jsem sice přímo dramatickou výchovu, ale využívala jsem prvky dramatické výchovy. Z této školy jsem odešla kvůli přístupu a chování paní ředitelky.

Od roku 1997 jsem zaměstnaná na největší sídlištní škole v Českých Budějovicích (vyučující na 1. stupni, vychovatelka ve školní družině, vedoucí projektu DRÁK - volný čas dětí, mimoškolní zájmová činnost). Na škole působí jedna vyučující dramatické výchovy na 2. stupni, kde je dramatická výchova jako povinně volitelný předmět. (V sou-

časné době jsem na rodičovské dovolené a snažím se dokončit kombinované studium pedagogiky na FF UK.)

Co se týče přístupu vedení: Bohužel mně vždy bylo řečeno, že mám nedostatečné vzdělání. Všude očekávali vysokoškolský diplom. Přednost dostal vyučující s magisterským titulem, který absolvoval kurz dramatické výchovy.

Ve své praxi jsem se často setkala s tím, že většina učitelů, ale i rodičů je přesvědčena, že vyučující dramatické výchovy nemusí nic dělat, protože si pouze hraje s dětmi.

Za sebe bych ale ráda uvedla, že mi studium dramatické výchovy velmi pomohlo v osobním životě, v komunikaci, socializaci a samozřejmě i při práci s dětmi.

Eva Králová Vaníčková

11. SVĚTOVÝ FESTIVAL DĚTSKÉHO DIVADLA

Lingen 18.–25. června 2010



INSCENACE 11. SVĚTOVÉHO FESTIVALU

ARGENTINA

Dětský soubor Ensayando Sueños,
Neuquén

De acá para allá / Odtud tam

ARMÉNIE

Malé divadlo, Národní středisko estetic-
tické výchovy

Ofeliino stínové divadlo

AUSTRÁLIE

Taneční divadlo Yurungai, Sydney

**Yurungai Dance / Tanec kachny
Yurungai**

BANGLADÉŠ

Divadlo Orao Shishu-Kishore
(ved. Liaquat Ali Lucky)

Mundi Amkhi

BELGIE

Dětský soubor školy JONNA, Wilsele

**Weg met Sneeuw witje / Cesta se
Sněhurkou**

BRAZÍLIE

Maracatu Sinhá, soubor Fundação Terra
(ved. George Silva)

Maracatu

BURKINA FASO

Atelier Théâtre La Providence
(ved. Ernest Minoungou)

**La Corde Contaminate / Smyčka in-
fekce**

ČESKO

HOP-HOP, ZUŠ Ostrov
(ved. Irena Konývková)

Ruby a Garnet?

Některé epizody z knihy Jacqueline
Wilsonové Dvojčata v průšvih
v překladu Daniely Feltové
zdramatizovala Irena Konývková

KOLUMBIE

Tanečně-divadelní skupina Teatro
CHLA (ved. Juan Alberto Galvis)

El Principito / Malý princ

Předloha: Antoine de Saint-Exupéry

NĚMECKO

Divadelní soubor Die 4-beinige Krähe,
Kolín

**Kaguyahime, die Mondprinzessin /
Měsíční princezna Kaguja-hime**

ITÁLIE

Association Bricabrac, Bolzano

**Lo specchio di Alice /
Alenčino zrcadlo**

Předloha: Lewis Carroll: Za zrcadlem

JAPONSKO

Taneční společnost WADA Asako

Výlet do hvězdného nebe

LITVA

Dětské a mladé divadlo Saula, Plunge

(ved. Sigita Matulienė a Romas Matulis)
Trpasličí nos

NORSKO

Dětský divadelní soubor Soapmasat,
Tanská kulturní škola, Tana

Margrethe Olsenová: **Sunná šiella**

RUSKO

Dětské divadlo Kljaksa
(ved. Jelena Mironovová)

**Приключения Тома Сойера /
Dobrodružství Toma Sawyera**

Předloha: Mark Twain: Dobrodružství
Toma Sawyera

SLOVENSKO

DDS Prvosienka, ZŠ s MŠ Jána
Vojtaššáka, Zákamenné (ved. Zuzana
Demková)

**O milionárovi, ktorý ukradol slnko /
O milionári, který ukradl slunce**

Předloha: stejnojmenná pohádková próza
Jiřího Wolkeru

VENEZUELA

Taneční institut Fundación Danzarines,
Mérida

**De Calle y Contrición / O ulici
a pokání**

ZIMBABWE

Mladé divadlo, CHIPAWO, Harare

**Chipo and the bird / Princezna Chipo
a pták**

MAKE YOUR DREAM

XI. světový festival dětského divadla

IRENA KONÝVKOVÁ

Základní umělecká škola Ostrov



Více než 300 dětí devatenácti národností odehrálo od 18. do 25. června 2010 své nápady, sny, naděje a vize budoucnosti. „Make your dream!“ bylo motto 11. světového festivalu dětského divadla, který pořádalo opět město Lingen, Evropské centrum Mezinárodní asociace amatérského divadla (IATA/AITA) a Divadelně-pedagogické centrum (TPZ) sdružení Emsländische Landschaft.

Tento největší festival divadla dětí si klade za cíl přispívat ke spolupráci mezi kulturami a k prohlubování tolerance a porozumění mezi národy. Skládá se ze tří oblastí. Jednou z nich jsou divadelní představení účastníků ze všech kontinentů. Komise v čele s uměleckým vedoucím festivalu Tomem Krausem a ředitelem Evropského centra AITA/IATA Norbertem Radermacherem měla možnost vybrat devatenáct inscenací z padesáti osmi přihlášených. Je tedy velmi potěšitelné, že v konkurenci těch nejlepších, nominovaných národními asociacemi divadla jednotlivých zemí, uspěl i náš soubor HOP-HOP s představením *Ruby a Garnet*.

V tamních novinách napsala Elisabeth Tondera: „Češi ukázali velké jevištní ztvárnění... Jen dvě mladé herečky představovaly roli na jevišti filmového paláce Cine-World při představení souboru HOP-HOP z Čech. Eliška Rojíková a Věra Tomanová zahrály a vyprávěly suverénně na celém prostoru příběh dvojčat Ruby a Garnet, jako kdyby byl jejich vlastní... Herečky udělaly dojem svou psychologickou přesností i radostí z role. Prostor jeviště byl optimálně využit, vynikající režie a hudba způsobily odpovídající náladu. Řeč a jednání byly v centru pozornosti, pro mezinárodní publikum bylo pro lepší porozumění vhodnější hrát v angličtině než v češtině, na návštěvníky udělaly hluboký dojem.“ Slova této divadelní kritičky potvrdila i lektorka klubu režisérů Christel Hoffmannová: „Dnes se budeme zabývat velkým představením, které odehrál nejméně početný soubor.“

Mohli jsme se tak zařadit mezi představení, která zanechají v divákovi zážitek z příběhu, situací, divadelních překvapení a herecky vybavených dětí, jako tomu bylo u souboru z Arménie, Burkina Fasa, Slovenska, Německa, Litvy,

Itálie a pro některé i z Bangladéše. Ostatní soubory dávaly větší důraz na show plnou zpěvu, tance, světelných a technických efektů, kde příběh byl spíše upozaděn, jako tomu bylo v představeních souborů z Argentiny, Zimbabwe, Kolumbie, Japonska, Ruska a Belgie. Ryze tanečními vystoupeními pak byla choreografie Venezuely a Brazílie. Úplně stranou všech kvalit, ať už divadelních, nebo tanečních, stálo představení z Austrálie, které by na české scéně neuspělo ani v okresních kolech soutěží.

Součástí festivalu bylo též sympozium nazvané Divadlo jako umění přežít - vědecké fórum o účinnosti divadelně-pedagogické práce s dětmi. Odborníci z celého světa diskutovali na téma, jak dalece může umění a divadlo přispět k překonání ohrožujících nebo dokonce nebezpečných psychických a sociálních jevů. Z tohoto hlediska se diskutovalo o představení z Burkina Fasa, Zimbabwe a Bangladéše. Děti z těchto souborů byly v podstatě „posbírány“ z různých nejchudších oblastí a vedoucí souborů s nimi vytvořili představení právě pro tento festival. Zku-



ZIMBABWE, Mladé divadlo, CHIPAWO, Harare
Princezna Chipa a pták



ČESKO, HOP-HOP, ZUŠ Ostrov
Ruby a Garnet?



SLOVENSKO, DDS Prvosienka, ZŠ s MŠ Jána Vojtaššáka, Zákamenné
O milionáři, který ukradl slunce

šený africký režisér s osmi až desetiletými děvčátky z Burkina Faso vytvořil pomocí obrazů a metafor velmi působivé představení o šíření AIDS. Zimbabwe se představila prostým příběhem dětí jedné vesnice (o zabloudění jedné malé holčičky v pralese a jejím nalezení skupinou dětí), protkaným zpěvem a tancem. Bangladéšský režisér, poměrně zkušený vedoucí, jehož představení jsem již viděla v roce 2000 na světovém festivalu konaném zde v Lingenu v rámci EXPO 2000, zřejmě chtěl co nejvíce naplnit téma sympózia: divadlo pomáhající překonávat destruktivní sociální jevy. V představení však podivně spojil dvě části příběhu. Ta první vyprávěla o běžném životě dětí v bangladéšské vesnici, ta druhá bez jakýchkoliv vzájemně navazujících motivů k části první o situaci matky, která nemá peníze, její muž pije a ona se ho ze zoufalství odhodlá zabít. Děti jí v tom zabrání, a tak se rozhodne se sama oběsit. Při tomto přímočarém, především slovně sdělovaném příběhu se děti rozplakaly na jevišti tak, že nebyly k utišení ani při potlesku. Mnohé diváky divadlo s plačícími herci nadchlo, mnozí z nás však nechápali, jak těmto dětem jejich představení pomáhá. Ukázat bezvýchodnost jejich života v chudé zemi je asi optimismem a chuť do života příliš nenaplní. Myslím si, že bangladéšský režisér tak dosáhl spíše opačného efektu.

Další položkou sympózia bylo režisérské fórum. Vedoucí souboru vždy usedl do „horkého křesla“, aby zodpověděl otázky: kde se vzala skupina, se kterou pracuje, a jaké jsou jeho pedagogické cíle, a případně i další otázky ohledně

tvorby inscenace. - A to je vše. Žádné rozbor, žádná zamýšlení se nad pozitivními i problematickými částmi inscenací se nekonalo.

V době sympózia byla pro děti připravena nabídka osmnácti seminářů, jež vedli většinou mladí lidé z různých zemí. Naše dvě děvčata si vybrala brazilského tanečníka Pedra Gilberta. Obsahem semináře byla samozřejmě samba, kterou se dětské seminaristé protančily až do ukázky na jevišti v parku, který byl v duchu festivalu pojmenován „Park of Dreams“. Na tomto jevišti se každá zúčastněná země mohla též prezentovat jakýmkoliv dalším vystoupením. Pořadatelé byla vítána taneční nebo hudební vystoupení s tím, že každá země si mohla na toto vystupování přivést další účinkující. Škoda že naše země zde své zástupce neměla. Asi by příště stálo za to přemýšlet o výběru tanečního nebo hudebního souboru, který by mohl naši zemi na světovém festivalu v Lingenu, kde je toto prý zvyklostí, prezentovat.

V bezplatném areálu Parku snů čekaly účastníci a návštěvníky festivalu také různé hry a možnosti tvořivé spolupráce a společných prožitků. Mezi stovkami indiánských „lovců snů“ od žáků lingenských škol mohli stavět svůj vysněný dům, zviditelnit své sny ve velkém uměleckém projektu (malováním na bambusy, chodníky, vytvářením prostorových výtvarných objektů) a společně objevovat nové světy tónů ve stanu s různými nástroji. Dále tam byl pavilon s vypravěčkou pohádek, skákadla, houpačky, narniovská cesta skříní do země plných překvapení, ale i mnohé smys-

lové projekty - např. možnost osahat si různé materiály. Skutečný ráj pro děti, které se mezi představeními rozhodně nenudily.

Na festivalu se myslelo též na prezentaci zúčastněných zemí, a to v interaktivním areálu. Program se každý den soustředil na tři vybrané země. Ve velkém stanu s obrazovkou a videem, stoly a nástěnkami jsme mohli rozprostřít propagační materiály o našem kraji, republice, ale i našem městě. Bohužel pořadatelé tuto myšlenku zapomněli některým zemím sdělit. I když jsme se tuto skutečnost od organizátorů právě my nedozvěděli, ač jsme dokonce kvůli propagačnímu stanu telefonovali, vzali jsme si, díky znalosti z jiných festivalů, všechny propagační materiály s sebou, a nejen je, ale i oplatky, české bonbóny, českou hudbu apod. Česká republika byla tedy v tomto ohledu zastoupena.

Přes všechny zvláštnosti festivalu (dozvídání se o programu či jeho změnách prostřednictvím vedoucích jiných souborů, nikoliv od pořadatelů; přidělení pouze šesti lístků na představení, nutnost si tyto lístky sami dokoupit, nepojmenovávání problémů inscenací při diskusi, pořadatelé neorganizované setkávání vedoucích souborů) bylo deset dní v Lingenu inspirativním setkáním - samozřejmě díky možnosti vidět dětská představení z různých zemí světa, ale také díky vzájemným neformálním setkáváním a diskusím vedoucích souborů, které jsme si sami zorganizovali na společné ubytovně.

Více se lze o festivalu dozvědět na: www.weltkindertheaterfest.de.



BURKINA FASO, Atelier Théâtre La Providence
Smyčka infekce



BANGLADÉŠ, Divadlo Orao Shishu-Kishore
Mundi Amkhi



ITÁLIE, Association Bricabrac, Bolzano
Alenčino zrcadlo

GALERIJNÍ EDUKACE

MIROSLAVA KAFKOVÁ

**doktorandka katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty
University Karlovy v Praze**

Jednou z hlavních možností výtvarného umění je schopnost komunikace. V mnoha ohledech je nám blízké právě proto, že dokáže prezentovat postoje umělce (například Jiří David díly kriticky hodnotí současné společenské dění, David Černý vyvolává svými sochami další diskuse - *Entropa*). Odráží tak svět kolem nás a hlavně se stále více snaží zvyšovat podíl aktivity diváka. Citový prožitek, estetická funkce, komunikační funkce (vztah umělce a jeho díla a vnímání díla divákem), kulturní hodnoty, historický potenciál díla - tyto aspekty se snaží ve svých výstupech reflektovat galerijní edukace (též galerijní animace nebo galerijní pedagogika). Nemluvě o tom, že klade důraz na změnu postavení diváka k umění. V současné době si galerie a muzea chtějí získat své stálé diváky, i proto je jedním z jejich cílů zvyšování aktivního přístupu diváka k umění a výtvarné dílo se tak stává silným podnětem ke komunikaci. Radek Horáček ve své knize *Galerijní animace a zprostředkování umění* (Brno : CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7) charakterizuje výše řečené slovy: „(...) výrazem muzejní pedagogika souhrnně označujeme aktivity, které cíleně využívají instituce muzea k přímým výchovně vzdělávacím činnostem“.

Z metodologického hlediska bychom mohli programy rozdělit na tři typy: Mezi **programy zaměřené teoreticky** patří pořádání besed či přednášek. Nao-pak **prakticky zaměřené programy** (ilustruje výtvarná dílna *Jedním dechem* k výstavě *200 dm³ dechu – Hračky Libuše Niklové*) kladou důraz na aktivní činnosti zúčastněných a uskutečňují se v tvůrčích výtvarných dílnách, ateliérech. Ve **smíšeném typu programu** jsou obě složky v rovnováze, to dokládá příklad z kostela Nejsvětějšího Salvátora. V rámci instalace díla *Prostrace* Adrieny Šimotové tam proběhla řada edukativních programů

určených pro žáky základních a středních škol. Program zahájila část teoretická - komentovaná prohlídka kostela, beseda s kurátorem, přednáška o díle Adrieny Šimotové. Pak následovala praktická část, ve které měl každý z účastníků možnost vytvořit pomocí grafické techniky vzkaz, s několika pro něj důležitými slovy, a poté jej vložil do skleněné nádoby na oltáři.

Lektor, animátor, galerijní pedagog, šerpa - to je jen několik pojmenování pro jednu osobu, jejímž cílem je vybudit u účinkujících zájem, aktivitu a motivovat je k další diskusi. Lektor by měl mít

znalosti z dějin výtvarného umění, komunikační vybavenost, znalosti z psychologie a pedagogiky. Typologie jednotlivých částí se odráží na domluvě mezi organizátory galerijní edukace, záleží na možnostech, které galerie či muzeum poskytne lektorskému oddělení, lektor často při přípravě spolupracuje s kurátorem, samotným umělcem a v ideálním případě i s učiteli.

Pravidelné edukativní programy nabízí školám např. Galerie Rudolfinum nebo Národní galerie v Praze. Víkendové dílny pro širokou veřejnost pořádá UPM Praha.

Galerijní edukace jsou jedním z typů dílen a lekcí, které otevírají cestu k vnímání uměleckého díla. Podobné programy bývají často vystavěny na postupech dramatické výchovy, nebo je alespoň využívají. V odborné literatuře se zatím o této sféře uplatnění dramatiky příliš nedočteme, přestože má i tady hodně co nabídnout. Rozhodli jsme se proto otisknout v Tvořivé dramatičce sérii materiálů, které představí různé druhy takových programů a přinesou i jejich příklady - jak dílny, které vycházejí z dramatické výchovy, tak i inspirativní příklady, které využívají jiných postupů. Do dalších čísel připravujeme například materiál o tvůrčích dílnách k inscenacím nebo o muzejní pedagogice.

(Redakce TD)

Animace, nebo edukace?

**Rozhovor s Marií Fulkovou, didaktičkou výtvarné výchovy,
docentkou katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty
Univerzity Karlovy v Praze**

Marie Fulková se zabývá problematikou kulturního vzdělávání a didaktikou výtvarné výchovy. Od devadesátých let se podílí na tvorbě galerijních edukativních programů, dlouhodobě spolupracuje s Galerií Rudolfinum a Uměleckoprůmyslovým muzeem. Využívá přitom zkušenosti ze spolupráce s galeriemi ve Spojených státech, Velké Británii, v Japonsku a Dánsku. Zá-

roveň má i praxi jako učitelka výtvarné výchovy a češtiny na základních školách na pražském Jižním Městě, kde se od 80. let zaměřovala hlavně na práci s problematickými skupinami mládeže a využívání arteterapeutických metod. Od roku 1990 působí na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Svým studentům nabízí možnost aktivně se

zapojovat do galerijních edukativních programů významných institucí. Teorii této práce přednáší v profilovém předmětu nazvaném Orbis Pictus. Hledá v něm vhodné možnosti a strategie nových přístupů k umění. Velký potenciál vidí v rozvíjení vizuální a kulturní gramotnosti budoucích galerijních pedagogů.

► **V poslední době konkuruje pojmu „galerijní animace“ pojmenování „galerijní edukace“. Jaký je mezi tím rozdíl?**

Neřekla bych, že jde o konkurenci, spíše o užší a širší kontext pojmu a vliv myšlenkových tradic, k nimž se určité okruhy vzdělávacích programů a jejich odborné slovníky, často nevědomě, hlásí. Navíc je potřeba sledovat genealogii pojmů, abychom se dobrali i historických kontextů. V kultuře se nic neztrácí, jen na nějakou dobu, třeba i hodně dlouhou, mizí pod hladinou a pak se zase vynořuje, aby si to řeklo o pozornost v nových podmínkách. Animace se nyní objevuje jak v pedagogice, tak v zábavě, která se domnívá mít nějaké vzdělávací funkce. Animační programy na dovolených nemají s profesionálními edukativními modely pro kulturu mnoho společného, snad kromě velmi prosté představy, že něco rozhýbáme a bude se něco dít. Nesmrtelná slečna animátorka vystupuje ve filmu *Účastníci zájezdu*. A také jsou poučné filmy *Hříšný tanec* a *Anděl na horách*. Ty dávám svým studentům za odstrašující příklad určitého kontextu, s kterým se naše vzdělávací ambice v předmětu Orbis pictus pochopitelně úplně rozcházejí. Slovo animace, které se v českém kulturním prostředí stalo poměrně vágním a rozostřeným, skutečně má svou historii, spojenou se zábavou. Zajímavou reminiscenci na existenci tohoto termínu v českém jazykovém a kulturním prostředí najdeme v knihách Bohumila Hrabala či Jaroslava Haška, kdy se „animace“ objevuje v historikách o tzv. animované zábavě v lepších veřejných domech, kde slečny „animírky“ poskytovaly exkluzivní služby pro pány. I v praxi v galeriích se stále ještě setkáváme s tím, že návštěvníci výstavy očekávají při edukačních programech nějakou zaručenou, byť kultivovanou zábavu pro děti.

Použijeme-li slovo „animace“ na zahraniční konferenci o kulturním vzdělávání, můžeme pak očekávat spíše dotazy na animované filmy. Termín „animace“

k nám importovaly první stážistky v Centre Pompidou. Pojem se tedy celkem logicky váže v kontextu našeho galerijního vzdělávání na francouzský pedagogický konstruktivismus, jehož určité metody již byly, spíše intuitivně, přijaty za „standard“ v praxi výtvarné výchovy. Já sama jsem se v roce 1990 setkala na stáži v prostředí britských muzeí s termínem „gallery/museum education“, který se vyskytuje v anglo-americké odborné literatuře a já jej považuji za širší a vrstevnatější. Vejde se do něj jak složitý systém výstavby celého vzdělávacího modelu, tak i onen prvek zábavy, který v konstruktivistickém pojetí nese změnu pozic a funkcí jak učitele, tak i galerijního vzdělavatele, kteří mají na ideálním modelu spolupracovat. Mají používat neortodoxní a nečekané metody, které působí v galerijním prostředí autentičtěji než ve škole, a snaží se o mnohovrstevnatou a multidisciplinární strukturu vyučování v dialogu a prostřednictvím tvorby. Tím se do hry dostává i původní ideál pedagogického konstruktivismu a další konotace - vdechnutí ducha, oduševňování něčeho, autentické učení v kontextech.

Pojem „edukace“ je v mezinárodním kontextu srozumitelnější a přesnější a navíc rehabilituje „vzdělávání“, které se opravdu má a musí lišit od pouhého zabavení dětí v galerii. Galerie a muzea o své postavení a oblibu začala více bojovat, nabízejí veřejnosti řadu možností zprostředkování umění a co víc - zvyšují podíl aktivního přístupu diváka. Samozřejmě se staly prohlídky s průvodcem, pořádání besed, výtvarných dílen, kurzů či ateliérů. Výborné tvůrčí ateliéry má lektorské oddělení Národní galerie a UPM. S pořádáním takových vzdělávacích aktivit se v současné době už neseťkáváme „pouze“ v galerii a muzeu, ale například i v kostele. Unikátní výuka filmového obrazu probíhá v kině Aero.

Současný stav galerijní/muzejní edukace nabízí různé stupně kvality jejího provedení, od erudovaných programů až po výtvarné či dramatické dílny, u nichž někdy uniká obsahová složka, vazba na obsahy expozice či kulturní artefakty, s nimiž se má pracovat, a důraz je kladen na proces jakékoli tvorby, ovšem bez patřičného kontextu; jako by „rozpoutání“ kreativity jako takové, emocí a zážitků stačilo k vybudování poznatků a kulturních kompetencí. Musíme si však uvědomit, že nejsme konkurencí

zážitkových zájezdů nebo průvodci po památkách, ale učitelé, jejichž předmětem vyučování je kultura jako celek.

► **Kdybyste měla vyjmenovat klady, které galerijní edukace přináší, jaké by to byly?**

Raději se vyhnu ušlechtilým slovům o rozvoji harmonické osobnosti, šíření kulturní vzdělanosti a lásky k umění, protože jsou to podezřele jednoduché reklamní slogany v komplikované a nejednoznačné sociální realitě. Mě osobně, a doufám, že i mé studenty, nyní v galerijním vzdělávání zajímají spíše vazby na kritické myšlení o vizualitě a současném umění, kreativní procesy, emocionální složky poznávání, zajímají nás různé dimenze vizuální, mediální a kulturní gramotnosti a způsoby, jakými se umění integruje do společnosti, jaké má místo a funkce v tzv. kulturním provozu nebo v tzv. kulturním průmyslu. Umění, jak nás učí sémiotika, kulturní antropologie i současná pedagogika, rozhodně neexistuje autonomně samo o sobě, mimo společnost, bez vlivu určitých politických, ekonomických a ideologických vazeb. To všechno pochopitelně ovlivňuje obsahy galerijní edukace, která by měla učit, že galerie, zrovna tak jako celý kulturní prostor, nejsou nabídkou hoto-vých a obdivu-hodných uměleckých artefaktů, ale prostorem vyjednávání a vytváření významů všeho, co se v něm ocitne. To dává možnost poznání; poznání vede k myšlení, a později i k odmítnutí vnucovaných nebo prvoplánových významů, dále k hledání vlastních přístupů a samozřejmě k pokusům o vlastní tvorbu.

Startérem kreativních procesů jsou emoce a není myšlení a poznání bez emotivních a imaginativních složek. To vše je možné realizovat jen v poměrně náročném poznávacím procesu, který vyžaduje od účastníka značné úsilí a celoživotní aktivitu. A když uvážíme, že i chování je ovládané významem... Britové uveřejnili výzkum o nechuti establishmentu podporovat příliš emancipované myšlení v kulturní oblasti. V pozdních 80. letech se vyprofilovaly tzv. kulturní průmysly - a nyní se nebezpečná tvůrčí svoboda dostala pod kontrolu. Nakonec i u nás si teď velmi přejeme rozvoj této ekonomicky kontrolované oblasti. Lépe se prosazují programy pro školy, děti a studenty. Kulturní instituce, alespoň u nás, nein-

vestují téměř vůbec, natož pak pravidelně a běžně, do specializovaných studijních a tvůrčích programů pro seniory nebo pro skupiny odlišně schopných návštěvníků - o inkluzi ve vzdělávání se lépe mluví, než abychom se pustili do systémového řešení. Naše zkušenost z několikaměsíčního programu pro návštěvníky s různými handicapem na Skálově výstavě v Rudolfinu a analýza přístupů byla opravdu přínosná, ale byla to ojedinělá akce, o níž např. při pokračování výstavy v Českém Krumlově už nikdo neprojevil zájem. O výsledky nás však požádalo edukační oddělení KIASMA - muzea současného umění v Helsinkách.

► ***Jaké byly způsoby seznamování s uměním před vznikem galerijní edukace? Byly nějaké programy v rámci osnov výtvarné výchovy nebo si každý učitel dělal (nedělal) program sám?***

Před rokem 1990 byly v osnovách výtvarné výchovy tzv. besedy o umění, ale asi se příliš kvalitně neprováděly. Existovaly sice dobré sady diapositivů s různými klasickými tématy z dějin umění pro učitele, ale oficiální výstavy za moc nestály a na aktuální výstavy neoficiálního umění si na konci 80. let nikdo moc dětí netroufal brát. Já jsem třeba měla štěstí, že se nikdo nezajímal, proč jedu s dětmi na výlet do Kolodějů. Navštívili jsme tam výstavu skupiny 12/15, a to byl pro nás hotový zázrak. Ty děti mohly klidně dělat průvodce výstavou. Moji žáci a žákyně z Jižního Města, kde jsem učila deset let, byli hrozně zvědaví, někdy až nepříjemně. Dobré motto jejich přístupu by bylo Čapkovo „Jak se co dělá“. A doplnila bych to ještě o: „A co všechno to může znamenat a k čemu to je“. A: „Můžeme to dělat taky?“. Od kolodějské výstavy jsem musela sledovat to „jiné“ umění, protože se děti pořád na něco vyptávaly. A na Opatově byl dobrý zdroj výstav „nerežimního“ umění. Pak jsme spolupracovali s kulturním střediskem, kde byl „uklizen“ pan Švamberk, který si nás jistě už nepamatuje, ale udělal dětem první výstavu pro veřejnost - a pro mě to znamenalo zlom, vstup s výtvarnými aktivitami dětí do veřejného prostoru. To pokračovalo na Chodovské tvrzi, kde nás nechali dělat výstavy i venisáže, chodili jsme tam na výstavy a já jsem mohla vyučovat přímo v galerii a pak pokračovat ve škole. To byl konec 80. let. A myslím, že to tak mohlo být i jinde.

Hned od počátku 90. let, už jako členka katedry výtvarné výchovy, jsem obcházela galerie, ale nikdo nechtěl rozumět mému nadšení pro galerijní aktivity, natož pak něco podobného dělat. V Národní galerii snad něco nesměle existovalo, ale spolupráce Národní galerie s katedrou, kde byli kolegové Jaroslav Bláha a Jan Slavík již připraveni s kurikulární reformou, se nezdařila. Pak se v roce 1997 objevil důležitý projekt doktorky Brabcové ze Sorosovy nadace, OSF, *Brána muzea otevřená*, který znamenal radikální nástup podpory a rozšíření edukačních aktivit pro celou síť kulturních zařízení v republice. Tehdy jsme získali první granty na testování nových modelů edukace a s námi do toho šlo Národní muzeum, Náprstkovo muzeum, UPM, Muzeum hlavního města Prahy, a především Galerie Rudolfinum. Dostali jsme s kolegou Janem Slavíkem a s UPM dost velký grant na výzkum Receptivního profilu dětského návštěvníka muzea, na katedře výtvarné výchovy založil kolega Ivan Špirk předmět Orbis pictus a zahájil také spolupráci s UPM, v Brně paralelně působil „otec zakladatel“ kolega Radek Horáček, který navazoval na tradici skvělých škol výtvarného myšlení profesora Igora Zhoře, byla tam vynikající kolegyně Yvona Ferencová, v Ostravě kolegyně Dáša Lasotová. Prof. R. Horáček přinesl erudovaný pohled z německé praxe i teorie, publikoval první souhrnnou studii, kolega Jaroslav Vančát se soustavně věnoval teorii obrazu a novým přístupům k systému dějin umění, kolega Jaroslav Bláha rozvinul unikátní komparatistickou metodologii pro hudbu a výtvarné umění a spolu jsme navrhli interdisciplinární model edukace pro dnes již zaniklé České muzeum výtvarného umění, kolegyně Karla Cikánová publikovala své *Pečeti do paměti*. Asi jsem nevyjmenovala všechny kolegyně a kolegy, snad mi to odpustí. Cítím publikační dluh, protože máme řadu edukačních programů a výsledků z našich výzkumů z Rudolfinu v zahraničí, a stále se mi nedaří najít energii pro souhrnnou monografii. Kazuistiky z výzkumu a kritický diskursivní model galerijní edukace, který rozvíjíme, jsou popsány v několika kapitolách knihy *Diskurs umění a vzdělávání* z roku 2008.

► ***Podle jakých zahraničních vzorů se u nás galerijní edukace připravovala?***

Já jsem se setkala v birminghamských edukačních odděleních muzeí a galerií s fascinující šíří a komplexitou přístupů k studovanému jevu. Dlouho mi nedocházelo, že jsem se setkala s aplikací tehdy ještě slavné, ale už doznívající Birminghamské školy kulturních studií a nepřestanu být vděčná kolegovi Tomu Millardovi z UCE, který mi dělal průvodce a umožnil mi učit jeho studenty. Později jsem mohla porovnávat vlivy frankfurtské školy, vlivy francouzského myšlení, které se ostatně i v birminghamské škole projevovaly. Usilovnou prací skvělých překladatelů od 90. let máme dnes už téměř všechno přeloženo do češtiny - Jacquese Derrida, Jeana Françoise Lyotarda, Rolanda Barthesa, Julii Kristevu. Prof. Stanislav Štech představil v českém prostředí také francouzskou konstruktivistickou pedagogiku. Její vazby na Wallonovu psychologii nás vedou rovnou k Jacquesu Lacanovi, jehož vliv je ve francouzských přístupech galerijní edukace zcela prokazatelný. Intertextuální metoda galerijní edukace, inspirovaná J. Kristevou, která navázala skvělým způsobem na Bachtinovy myšlenky, rozvinuli ve Finsku. S kolegyní prof. Martinou Paatelou-Nieminenovou, autorkou této metody, nyní kombinujeme intertextuální přístup s naším diskursivním modelem a připravujeme pilotní sondu pro výstavu *Decadence Now! Za hranicí krajnosti* v Galerii Rudolfinum. Velice komplexní přístupy vázané na výzkum mají také ve významných institucích v USA, v Holandsku, Německu, tvůrčím a zvláštním způsobem, s prvky hravosti a participací dětí na uměleckém díle, postupují v Japonsku.

► ***Jak dopadá česká praxe ve srovnání se světem? Jsou v edukačních programech někde tak daleko, že je musíme složitě dohánět? V čem máme největší nedostatky?***

Galerijní edukace u nás se té světové ve vybraných institucích vyrovná. Ve výzkumu jsme na špičce, ale ten se, pokud je mi známo, provádí pravidelně jen v Galerii Rudolfinum. Dále budu mluvit obecně, protože ještě nemám v ruce žádné konkrétní výsledky seriózního šetření.

Do edukace se investuje i ve velkých galeriích minimum prostředků a výsledky stojí na osobní angažovanosti zúčastněných. Je to ostatně ve vztahu ke

vzdělávání a kultuře u nás symptomatické a instituce jen kopírují společenskou realitu. Máme deficit v oblasti kultivovaných a atraktivních výukových materiálů. Chybí prostředky k špičkovým grafickým úpravám a tiskové kvalitě edukačních materiálů, které nikdy nejsou součástí katalogů ani nejsou „krásnými“ interaktivními knihami, jak jsem to viděla ve Francii, v Japonsku nebo v USA. Jako by u nás edukace patřila na nižší úroveň. Pro děti máme kopírované materiály a dospělým patří odborné texty a krásný katalog. My ale víme, že laická veřejnost má o edukační materiály velký zájem: mnohokrát se např. v Rudolfinu dožadovali těchto materiálů návštěvníci věku nikoli školního. Na webových stránkách galerií edukaci jako samostatnou položku základního menu těžko hledáme, spadá často pod doprovodné programy a chybí publikace výsledků. To vše souvisí s absentující soustavnou podporou v oblasti řízení. Vymění se vedení galerie a nové vedení zruší zavedený model vzdělávání, často proto, že ani nedokáže rozpoznat jeho kvalitu a přínos. Zrušené aktivity se zpravidla již nikdy neobnoví. Kurátorské týmy pracují zcela odděleně od edukace, která má často za úkol jen zpracovat připravené koncepční pojetí. Často však mohou být cíle edukace zcela odlišné od cílů a koncepcí kurátora.

► ***Jaké by měly být ideální kompetence lidí, kteří galerijní edukaci připravují?***

Galerie často zaměstná na edukaci laika, aby ušetřila. Panuje představa, že vyučovat v galerii nevyžaduje žádné zvláštní kompetence, kromě znalosti umění nebo sbírek, že je to pozice pro absolventy kunsthistorie, humanitních studií nebo různých uměleckých oborů s pedagogickým minimem. Však se také spokojují s minimální mzdou. S tím nesouhlasím. Právě pedagogická transformace kulturních obsahů do nového celku, tedy do výukové jednotky nebo edukační události, chcete-li nejnovější termín, je nejtěžší a vyžaduje zázemí specifických znalostí. Takže jsme u dalšího problému, který se vážně řešil před deseti lety v USA, a to u galerijní a muzejní edukace jako profese a přípravy na ni.

Mohu odpovědně prohlásit, že absolventi třísemestrálního kurzu Orbis Pictus musí absolvovat dost náročné studium

kulturálního základu, navrhnout a v praxi otestovat samostatný edukační model, provést alespoň jednosemestrální výzkumnou sondu a na základě analýzy vyučovacího procesu napsat odbornou studii. V průběhu testování musí pracovat v týmu, spolupracovat s galerijním oddělením, často musí konzultovat na jiných pracovištích specifické problémy jiných kultur nebo specializovaných uměleckých postupů. Nehledě k tomu, že v průběhu celého pětiletého studia absolvují pochopitelně dějiny umění komparativně pojaté a výzkumné metody ve výtvarné pedagogice i v obecné pedagogice. Mají za sebou i vývojovou



Marie Fulková

psychologii dítěte a často i předchozí pedagogickou praxi ve školách, aby zvládli plánování a organizaci vyučování. Všichni absolvují ateliérovou tvůrčí činnost a jsou jazykově vybaveni a počítačově gramotní. Ti nejlepší se mohou ucházet o doktorské studium. Takto náročný základní kurz si vybírají i studenti výměnného programu Erasmus z celé Evropy. Letos jich budu mít na starost dvanáct.

► ***Jak vidíte další vývoj galerijních animací?***

Přes současnou stagnaci a nejistotu v politické a ekonomické oblasti jsem optimistická. V českých galeriích se objevují zajímaví umělci, ale i galeristé začínají funkci galerijních edukací podporovat. Na Jižním Městě se objevilo poprvé současné umění v mobilní galerii BLOX. Výuka a práce s dětmi různého věku, které v životě v galerii nebyly, a přitom s velkou dávkou originality reagovaly na vystavená díla vlastní literární činností a performancí, byla pro mě nezapomenutelným zážitkem.

Jedinečnou a přitom aury nedostupnosti zbavenou zkušenost setkání s umělcem a jeho dílem by pro žáky znamenal rozvoj již zmíněné přímé spolupráce s umělci. Například japonský přístup v Muzeu současného umění jedenadvacátého století je fascinující: vystavující je v muzeu na rezidenčním pobytu a vytváří díla přímo do prostoru muzea. Přitom do muzea chodí školní výpravy, které jsou součástí vzniku děl. Mají určitou důležitou úlohu v příběhu výstavy nazvané *Měsíční serenáda*. Postupně pro ně vzniká domek, v něm jsou již autorovy malby a pro děti je připravený stůl a výtvarný materiál. Domek se plní kresbami. Děti se oblékají do chlupatých kostýmů barevných psů a lezou po zemi, stávají se barevnými prvky výstavního prostoru a samy mají jinou perspektivu vnímání. Stávají se součástí velkého spícího psa, když vlezou do jeho prázdného břicha. Výstava neprobíhá jako show hotových děl, ale jako tvůrčí proces, jehož se dětští návštěvníci účastní. To vyžaduje týmovou spolupráci řady lidí, zde konkrétně tvůrčí skupiny „graf“, která propojuje vývoj designu s řadou aktivit výstavních i komerčních.

V současnosti jsou u nás už běžné komentované prohlídky s umělci a jejich kurátory, i když to je právě opakování zažitého starého přístupu pro tradiční publikum. Kombinované týmy žáků, učitelů, galerijních lektorů, designérů, dramatiků a hudebníků by byly ideální. Dobrovolnická laická práce vysvětlování děl v galeriích, kdysi prováděná dobře situovanými dámami z lepší společnosti, dnes občas studentkami humanitních a uměleckých oborů, působí směšně. I když jako koncept v příslušných kostýmech a v příslušné režii by mohla být docela dobrým edukačním fórem.

Rozhovor vedla Miroslava Kafková

VÝTVARNÁ DÍLNA TEDNÍM DECHEM K VÝSTAVĚ 200 DM³ DECHU - HRAČKY LIBUŠE NIKLOVÉ

**Autorky: Marie Fulková, Lucie Tatarová,
Vladimíra Sehnalíková, studentky katedry výtvarné výchovy
Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze**

Výstava 200 dm³ dechu zachytila průřez dílem návrhářky Libuše Niklové (1934-1981), autorky originálních a ve své době velmi inovativních plastových hraček. Představila její pískací gumové figurky, sedací nafukovací zvířátka i zvířátka s varhánkovitým trupem. Výstavu uspořádali Arbor vitae societas ve spolupráci s Uměleckoprůmyslovým muzeem v Praze a Památkovým ústavem národního písemnictví. Trvala od 1. dubna do 6. června 2010 a byla vůbec nejnavštěvovanější výstavou muzea za poslední rok.

Samotná dílna se snažila zprostředkovat návštěvníkům intenzivní setkání s hračkami - aktivně a všemi smysly. Zaměřuje se především na děti, které přicházejí na výstavu se svými rodiči nebo prarodiči. A i ti se mohou do práce zapojit - věk účastníků roli nehraje. Každý návštěvník prochází programem individuálně, nepostupuje se ve skupině.

Autorky rozdělili dílnu na dvě části. První se odehrávala přímo v expozici a děti při ní s pomocí lektorek vyplňovaly pracovní listy. Ty také předem odkazují k dalším aktivitám a představují základní témata, na které se dílna dále zaměřuje - je to barva, tvar, prostor, materiál a zvuk.

Ve druhé části se účastníci přesunuli k pracovním stolům a také na zahradu. Sami tu mohli experimentovat s plastovými materiály a vytvořit si vlastní zvířátko. Předpokladem výtvarných aktivit je dostatek vhodného materiálu.

POSTUP PROGRAMU

I. část – v expozici (30-45 minut)

(Po základní informaci o aktivitě je uveden přepis úkolů na pracovním listu.)



1. Barva

Děti prozkoumají barevnost hraček, barevné konotace, jejich účinky, kulturní konvence.

- Napiš, co je ve tvém pokoji červené, modré...

- „V mé hlavě může být všechno barevně jinak...“ - vybarvi obrysy zvířátek.

2. Tvar

Děti prozkoumají tvar hraček, tvarovou stylizaci, redukci detailů - od složitého k jednoduchému, od detailů k čistému tvaru.

- „Co je oblé, hranaté, ostré, špičaté?“ - vyber příslušné obrázky z pracovního listu.

- „Co je zbytečné?“ - nakresli vedle fotografie žirafy zjednodušený obrys zvířete tak, aby bylo poznat, o jaké zvíře jde, ale obrázek byl co nejjednodušší.

3. Prostor

Experiment s prostorem, jeho základními pojmy a jejich vágností. Děti přitom využijí papírovou kostku, kterou lze vystříhnout z pracovního listu a slepit.

- Vystříhni z papíru předtištěnou kostku a slož ji (na jednotlivých stěnách je napsáno: vlevo, vpravo, nahoře, dole apod. - stačí ale kostku pootočit a všechno je jinak).

4. Materiál

Hra se vztahy mezi materiálem, jeho funkcemi a jeho symbolickými obsahy, kulturními konotacemi významů. List také odkazuje na krabici se vzorky materiálů, s kterými se posléze bude pracovat v dílně.

- Spoj název materiálu s jeho vlastnostmi (plyš - hebké, chlupaté, měkké; kámen - drsné, studené).

5. Moje mapa výstavy

Reflexe toho, jak výstava a edukační činnosti přispěly ke konstrukci kulturní znalosti. Zpětnou vazbu pomáhají řídit lektorky.

- Do mapy expozice napiš nebo nakresli: Co si pamatuješ z výstavy, kudy jsme šli, co se ti nejvíce líbilo (činnost, hračka atd.).

II. část - u pracovních stolů a na zahradě

1. Kresba zjednodušeného tvaru zvířete do plastového granulótu (5-10 minut)

Materiál dětem umožňuje gestický přístup ke kresbě a usnadňuje zjednodušení tvaru zvířete.

Děti kreslí tvar zvířete prstem do vyspaného plastového granulótu. Vycházejí přitom z obrázků, které si nakreslily v expozici do pracovních sešitů. Tato technika je velmi snadná pro děti každého věku a je příjemným haptickým zážitkem. Z granulótu, se kterým se pracuje, jsou hračky vyrobeny.

2. Vystřihování a lepení zvířete z barevných papírů (10-15 minut)

Děti pracují se zjednodušeným tvarem zvířete a přiřazují mu barvu, případně řeší možnosti dekoru.

Stylizovaný tvar, který vznikl v předchozí aktivitě, děti vystřihnou z barevného papíru a dále s ním pracují pomocí lepidla a dalších barevných papírů.

3. Prostorová tvorba zvířete (15-30 minut)

Přechod od dvojrozměrného zobrazení k prostorovému na základě předchozí zkušenosti se zjednodušenými tvary, z kterých je možno konstruovat. Experimentace s netradičním sochařským materiálem.

U dalšího stolu si mohou děti vybrané zvíře vytvořit v trojrozměrné podobě. Základním materiálem jsou plastové, vzduchem plněné polštářky, které se v muzeu používají k ochraně exponátů při transportu v krabicích. Děti je mohou pokreslit fixy a polepit barevnými lepicími páskami.

4. Zvukové experimenty s plastovými materiály (10-15 minut)

Experimenty s materiály s důrazem na zvukový efekt. Přenesení pozornosti na sluchovou složku.

Děti nafukují igelitové pytle různých barev a velikostí a mohou experimentovat se zvuky, které je s nimi možné vydávat. Podobně mohou také pracovat u vody v kašně na zahradě s plastovými lehátky. Účastníci si mohou hrát i ve vlně, která vzniká z několikametrové lehké igelitové fólie, se kterou lektorky pohybují.

5. Prostorová tvorba v zahradě (podle chuti účastníků - od 15 minut do několika hodin...)

Konstrukční možnosti sestavování stejných modulů a zkoumání prostorových možností a souvislostí.

Děti pracují v zahradě muzea s nafukovacími lehátky. Mohou z nich stavět různé objekty na zemi i v kašně, ale sa-



mozřejmě na nich také mohou jen tak odpočívat.

*Zápis plánu lekce a fotografie:
Lucie Tatarová*

EDUKAČNÍ PROGRAM KUBISTICKÉ PROMĚNY

**Autorky: Šárka Augustinová, Jana Machalíková
a Anna Rejchrtová. Spolupráce: Barbora Škaloudová,
Lucie Vobořilová a Michal Vybíral**

Program vznikl pro potřeby Národní galerie v Praze. Koncipován je přímo pro prostor expozice kubistického výtvarného mění v domě U Černé Matky Boží (který je sám o sobě jedním ze stěžejních děl kubistické architektury). Samotná expozice je umístěná ve druhém a třetím poschodí. Představuje například obrazy Emila Filly, Josefa Čapka nebo Jana Zrzavého, nábytek Josefa Gočára a Pavla Janáka i modely významných kubistických budov. Část programu se odehrává přímo v expozici, část v ateliéru v posledním poschodí.

Kubistické proměny vycházejí z obsahu učiva jak výtvarné výchovy, tak i dramatické výchovy (uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků, psychosomatické dovednosti, herní dovednosti, sociálně komunikační dovednosti), který stanovuje Rámcový vzdělávací program. Lekce je určena pro skupiny žáků 2. stupně základní školy, které by měly mít do dvaceti členů. Trvá 120 minut. Postup programu autorky průběžně zdokonalují a aktualizují.

POSTUP PROGRAMU

I. část - v ateliéru (20 minut)

1. Motivace

Děti si vyrobí své kubistické jmenovky. Pokud nevědí, co znamená adjektivum „kubistické“, představí si, jak by podle nich kubistické písmo vypadalo.

Koncentrace skupiny, aktivizace představitivosti.

2. Přivítání

Účastníci sedí v kruhu. Hra na asociace: Lektor se zeptá, co znamená slovo „asociace“. Vysvětlí princip hry: každý po kruhu vysloví svou asociaci na slovo „kubismus“. Po skončení hry se diskutuje, proč byla vybrána zrovna tato slova. Lektor vede skupinu k závěru, že s kubismem může souviset vše, co vidíme kolem sebe, záleží jen na tom, jakým pohledem tyto věci uchopíme.

Zběžné zjištění, jaké jsou myšlenkové prekoncepty dětí v souvislosti s kubismem. Navázání kontaktu, naladění na skupinu.

3. Pohybová aktivita

A: „Představte si, že je nedělní odpoledne a my nemáme nic na práci. Procházíme se v parku v cizím městě, nikoho tam neznáme, jsme jen sami za sebe, nikoho neoslovujeme. Vystřídáme několik rychlostí chůze (nejednou pospícháme - jede nám vlak atd.).“ Lektoři jdou do akce společně s dětmi, skupina je tak aktivnější, odpadají bloky.

B: „Nyní se z parku přesuneme na záhadnou planetu, kde je realita trochu jiná než u nás - je tam všechno hranaté. A proto je i naše tělo hranaté a pohybujeme se hranatými pohyby. Pokud chceme komunikovat s ostatními, tak jenom hranatě (vymyslete si svou vlastní hranatou řeč...).“

C: „Na této planetě se ale rychle změnila móda - po hranatosti se vše přeměnilo na ostrost.“ - Opět stejný postup jako výše.

Zažití a prožití geometrických tvarů skrze své tělo a hlas, uvolnění těla a celkové atmosféry, které dává větší průchod fantazii, vyjádření svých představ skrze vlastní tělo a hlas.

4. Asociace

Opět v kruhu proběhne asociace na minulou aktivitu. Kdo má potřebu, svou asociaci rozvine do reflexe aktivity. (Pozn.: Často se v této chvíli objevují výrazné negativní reakce.) Využití těchto asociací ke hře na voiceband - vygradování - stop: „Takhle mohly vypadat první reakce kritiků a veřejnosti na první kubistická díla.“ Dále rozvineme krátkou diskusi: „Víte, odkud pochází nebo z čeho je odvozené slovo ‚kubismus‘?“ - „Pojďme se nyní podívat do expozice a představ si, že jsme prvními návštěvníky ateliérů kubistických tvůrců. Jaké budou naše reakce?“

Aplikace kubistického principu do akustické roviny (pronikání a proplétání forem - slov). Zažít chaos a znepokojení, pod kterým se skrývá řád. Vžít se do situace prvních reakcí na kubistická díla. Vysvětlit původ slova „kubismus“, zmínit Pabla Picassa a jeho obraz Avignonské slečny.

II. část - ve 2. patře expozice

(15-20 minut)

1. Prohlídka expozice

Každý si projde patro sám za sebe v kůži návštěvníka z období 1910-1918. Zastavení u panelu s ukázkou kubistického písma - srovnání se svou jmenovkou.

Krátká diskuse: „Je vaše písmo v něčem této ukázce podobné? V čem vidíte rozdíl?“

Vžít se do situace prvních reakcí na kubistická díla. Uvědomění si vlastního tvůrčího přístupu a stylu, porovnat ho s prezentovaným.

2. U obrazu Bohumila Kubišty *Polibek smrti*

Mezi návštěvníky je i učitel v roli výtvarného kritika Louise Vauxcellese, který se rozhořčuje nad kubistickými díly a jejich autorům nadává do „kostičkářů“. Skupina dojde prostřednictvím aktivizujících otázek k formálnímu popisu a interpretaci obrazu, lektor doloží základní principy a charakteristiky analytického kubismu.

Uvědomění si základních charakteristik analytického kubismu, osvětlení vzniku názvu tohoto směru.

3. Svět skrze kukátko

Lektor rozdá dětem kukátka, skrze něž si vyzkouší, jakýma očima pohlížel na svět kubista.

Vidět realitu skrze optiku rozloženou do mnoha faset.

4. U sochy Otto Gutfreunda *V oběti*

Účastníci si prohlídnou sochy V oběti. Tipují, jak by se socha mohla jmenovat. Lektor skupině pomáhá přijít na skutečný název. „Proč se socha takhle jmenuje, co v ní vidíte vy?“

Doložení principů analytického kubismu v 3D.

5. Prohlídka vitríny s nádobím a keramikou

„Je to umění? Jak se podle vás tento obor výtvarného umění jmenuje?“

Doložení aplikace kubistických principů v užitém umění.

III. část - ve 3. patře expozice

(30 minut)

1. V rohu u nábytku a užité grafiky

Pomocí aktivizujících otázek zjistí lektor názor dětí na nábytek. Společně přijdou k roli kubistického nábytku ve společnosti, k jeho charakteristice.

Doložit aplikaci kubistických principů v užitém umění

2. Kubistické město

Děti zavřou oči, sednou si na bobek a představují si, že se přesunuli do ob-

dobí kubismu a že vše tady v Praze je kubistické (i když to tak nebylo).

„Během krátké chvilky si rozmyslete, jakým předmětem, objektem byste chtěli v této době být - představte si ho co nejdetailněji (jaký má tvar, kde stojí, či je).“ Počítá se do deseti - děti se během počítání promění ve svůj představovaný předmět. Každý po kruhu řekne název toho, čím je, ovšem s nějakou typickou charakteristikou (např.: Jsem lampa na stole Emila Filly).

Další fází (je-li čas) může být vytvoření kompozice z předmětů, které by se mohly octnout na stejném místě (ale taky nemusely). Děti spolupracují ve čtveřicích.

Na závěr aktivity lektor přečte citát Miroslava Lamače o možném životě v kubismu: „Praha se stala opravdovým městem kubismu, kde se stavěly kubistické domy s byty zaplněnými kubistickým nábytkem. Jejich obyvatelé mohli pít z kubistických šálků kávu, dávat do kubistických váz květiny, měřit čas na kubistických hodinách, svítit kubistickými svítilnami a číst knihy s kubistickou typografií.“

Krátká reflexe.

Zažití a upevnění faktu, že kubismus zasáhl v českém prostředí do všech výtvarných oborů, i do užitého umění. Spolupráce ve skupině, společné vytvoření kompozice, rozvíjení prostorové představivosti. (Pozn.: Aktivita jsou řazeny graduačně - od předmětů přes kompozici až k domu, stavbě.)

3. U modelu domu U Černé Matky Boží

„Poznáváte, co je to za dům? Kde právě stojíme?“ Lektor vysvětlí použití kubistických principů v architektuře, předvede na papírovém kvádříku neviditelnou sílu působící na fasádu zevně dovnitř. Prohlédnutí fotografií architektury v Praze.

Seznámení se s kubismem jako všestranným slohem - zaměření na architekturu.

4. Tvorba staveb z vlastních těl

A: „Vytvořte stavbu tak, jak mohla vypadat před nástupem kubismu.“ Pracuje se v maximálně v pětičlenných skupinách. Jeden je vždy architektem, který tvaruje ostatní. Skupinky svou stavbu pojmenují, práci pak představí ostatním. Ti pak hádají, co by to mohlo být.

B: „Svoji stavbu nyní ‚kubizujte‘.“ Skupiny pak zase ostatním představí svá

sousoší a společně hodnotí zdařilost kubistické „korekce“.

Aplikace kubistických principů na vlastním těle, zažití působení neviditelné deformující síly, spolupráce se skupinou, diskuse o názorech.

IV. část - v ateliéru (35 minut)

1. Vlastní výtvarná práce v ateliéru

Připravena jsou dvě pracovní místa. Na každém je židle, která je mírně vyvýšená. Kolem židle je pět stanovišť, každé reprezentuje jiný pohled na předmět (všedě, zepředu, diagonálně, shora, zezadu). Děti dostanou papír, podložku a mastné křídly a postupně zaznamenávají židli z každého stanoviště. Záznamy kreslí stále na jeden papír - překrývají se (na každém stanovišti kreslí jinou barvou). Poté dostanou pauzovací papír, který přiloží na svůj záznam židle, a zvýrazní na něj to, co je pro ně celkově ze záznamů židle nejdůležitější - jakousi „židlovitost“ (podstatu, esenci) židle, která zároveň vyjadřuje nejcelistvější pohled na ni.

Aplikace principů analytického kubismu do vlastní tvorby - jejich upevnění. Uvažování nad podstatou věci a vztahem k její prezentované formě (inspirace fenomenologií).

2. Hodnocení a reflexe výtvarné aktivity
Účastníci své záznamy „židlovitosti“ vystaví, všechny záznamy lektor očísluje. Každý si na papírek zaznamená své hodnocení - napíše tři záznamy, které ho nejvíce zaujaly. Po celkovém sečtení lektor uveřejní tři záznamy, které dostaly nejvíce hlasů. Skupina spolu s lektorem diskutuje, proč se shodla zrovna na těchto třech, proč ne na jiných. Lektor modereje diskusi, podporuje rozdílné názory, aby mohlo dojít k sociokognitivnímu konfliktu a následné syntéze poznatků.

Hodnocení, reflexe výtvorů. V čem se naše výtvořiny mohou potkat s díly v expozici a s kubismem jako takovým?

3. Reflexe programu

Všichni si sednou do kruhu. Lektor každého požádá (ve směru po kruhu), aby vyslovil své zážitky z uplynulých dvou hodin.

Reflexe procesu celého programu.

Zápis plánu programu a fotografie poskytlo lektorské oddělení Národní galerie v Praze



TŘI PLUS JEDNA

Osobnosti současné knižní ilustrace pro děti

KRISTINA PROCHÁZKOVÁ,

absolventka katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty
Univerzity Karlovy v Praze

„*Dětství je studna, ze které člověk pije celý život.*“

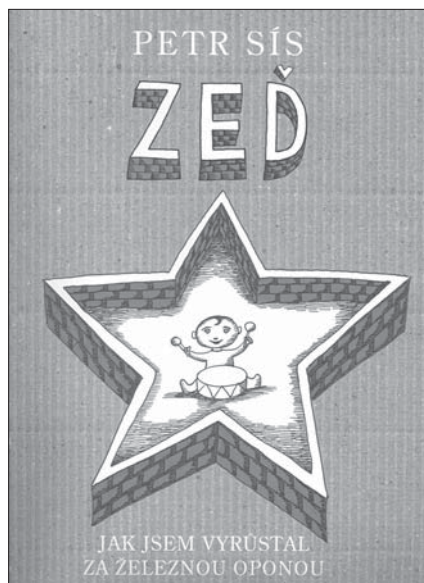
(František Skála)

V minulém článku (TD 3/2009) jsem se ve stručnosti pokusila přiblížit progresivní nakladatelství Baobab a s ním spojené ilustrátory, tentokrát bych se ráda zaměřila na tři ilustrátory a jednu ilustrátorku, kteří se také velkou měrou podílejí na kvalitní podobě současné knihy pro děti a mládež. Zatímco převážná většina ilustrátorů spolupracujících s nakladatelstvím Baobab patří k mladší generaci výtvarníků, můj dnešní výběr se soustředí na ilustrátory generace o něco starší, a to na Petra Sise, Markétu Prachatickou, Františka Skálu a Petra Nikla. Kromě originální a nepodoblivé ilustrace, statusu zavedených a mnohokrát oceněných ilustrátorů, tuto skupinu, lépe řečeno její „pánskou“ část, také spojuje nadšení pro autorské knihy (Markéta Prachatická se věnuje převážně ilustraci doprovodné), k nimž každý ze tří výtvarníků přistupuje po svém, ale všichni s velkou dávkou klukovské fantazie a hravosti.

Nejstarším a také zřejmě nejeplodnější a světově nejznámějším ilustrátorem ze čtveřice je **PETR SÍS** (*1949), rodák z Brna, avšak již od roku 1984 obyvatel New Yorku. Mezinárodně uznávaným a oceňovaným autorem se stal zejména díky svým výpravným autorským knihám, kterých napsal a nakreslil již přes dvacet (v Čechách jich doposud vyšlo sedm). Vedle autorských knih se věnuje také ilustrování cizích textů, grafice a animovanému filmu (např. za krátký film *Hlavy* získal roku 1980 Zlatého medvěda v Berlíně).

Ačkoliv Petr Sís nepatří k ilustráto-

rům-experimentátorům, jejichž výtvarný rukopis se proměňuje s každou novou knihou, jeho knihy jsou přesto pokaždé fascinující, něčím překvapivé a nové. Ohromují svou výtvarnou výpravností, promyšleností a propracovaností do nej-



Petr Sís: Zed'



Petr Sís: Tibet

nepatrnějších detailů. Jsou to knihy nejen krásné, ale také chytré (s nenápadným, zato významným přesahem do etické roviny). Za každou vytvořenou stránkou se skrývají hodiny příprav a studií daného tématu. Jsou to knihy, které se dají prohlížet a pročítat opakovaně, protože snad pokaždé lze objevit nějaký nový, doposud nepovšimnutý detail, drobnost.

Co se týče námětů, Petr Sís se ve svých autorských knihách rád zabývá osudy významných a zajímavých osobností historie, a vytvořil tak již celou řadu výtvarných „životopisů“. V české verzi vyšly např.: *Hvězdný posel* (1996), *Strom života* (2004), *Podivuhodný příběh Eskymo Welzla* (1995), *Hrej, Mozarte, hrej* (2006). Druhou rovinu Sísovy tvorby představují knihy intimnější (více či méně autobiografické), inspirované rodinou, rodnou zemí a vzpomínkami, jsou to např.: *Tři zlaté klíče* (1995), *Tibet* (2005) nebo zatím poslední, nejautobiografičtější kniha *Zed'* (2007), ve které Sís prostřednictvím komiksové uspořádaných ilustrací, dobových obrázků a deníkových záznamů dětským čtenářům přibližuje nelehké období komunistického režimu. Ačkoliv *Zed'* patří k dalším úžasným titulům a Petr Sís za ni jistě oprávněně získal většinu možných prestižních ocenění udělovaných za nejvýznamnější knižní počiny pro děti (dvě medaile udělované americkou asociací knihovníků, Zlatou medaili Ragazzi Award na mezinárodním veletrhu dětských knih v Bologni, ocenění Nejlépe ilustrovaná kniha roku - New York Book Review atd.), některá jeho předchozí díla vyznívají celkově zdařileji.

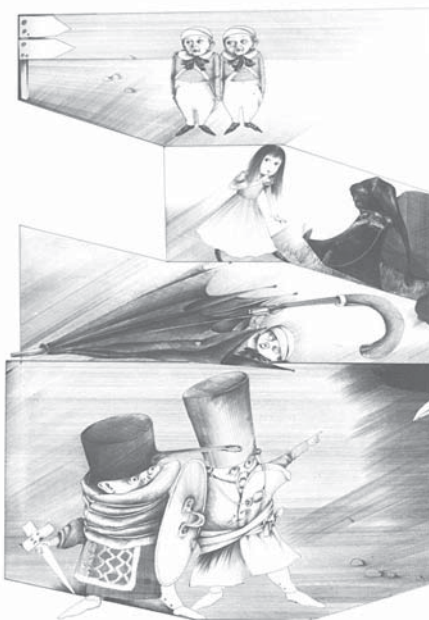
Čím je vlastně Sísův styl natolik jedinečný a přitažlivý? Petr Sís (podobně

jako např. Jiří Šalamoun) patří k ilustrátorům, kteří mají svůj propracovaný styl, který si ale stále drží vysokou úroveň a nevykrádá sám sebe. Jeho knihy jsou jasně rozpoznatelné díky typické jemně lavírované, detailní perokresbě, kombinování ručně psaného písma (respektive nápodoby rukopisu) s tištěným a oblíbenému a v téměř každé knize se objevujícímu motivu bludiště-labyrintu. Nejvíce však Sís uchvacuje propracovaností a mnohovrstevnatostí ilustrací (výjimku tvoří snad jen kniha *Hrej, Mozarte, hrej*, určená mladším čtenářům, která příběh malého génia poněkud zjednodušuje a ilustrace jsou místy až zbytečně líbivé). Petr Sís s oblibou pracuje s prolínáním rovin, jak časových, tak i významových, příběhy nebo jejich části se mnohdy odehrávají kdesi na pomezí snu a skutečnosti, fantazie a reality (*Tibet, Tři zlaté klíče*). Princip prolínání či prostupování je typický také pro samotné ilustrace, ze kterých se při zkoumavějším prohlížení vynořují další roviny (např. vystupující kočky a jiné postavy ve *Třech zlatých klíčích*, nebo obrysy lidí a zvířat objevující se v otcově pracovně v *Tibetu*). Knihy jsou také velmi zdařile zasazené do dobového a kulturního kontextu, čemuž napomáhá grafická úprava, která pracuje s širokou škálou vyjadřovacích prostředků, od komiksových okének, nejrozličnějších map, přes fiktivní deníkové listy až po vědecké zápisníky a fotografie. Je celkem zajímavé, že v protikladu této výtvarné i literárně-stylové rozmanitosti si Petr Sís zachovává sympaticky jednoduchý, neyumělkovaný jazyk vyprávění. (Díly Petra Sise - spíše z literárního pohledu – se zabýval také článek v TD 2/2008; pozn. red.)

Jen o pár let mladší než světoběžník Petr Sís je **MARKÉTA PRACHATICKÁ** (*1953). Ačkoliv je její ilustrátorská tvorba také poměrně rozsáhlá, na rozdíl od svých tří pánských protějšků je širší veřejnosti poměrně neznámá. Je to škoda, protože Markéta Prachatická rozhodně patří mezi zajímavé a výjimečné osobnosti české ilustrace, a to z několika důvodů. Podobně jako např. Jan Zrzavý nebo Josef Lada neprošla v mládí žádnou výtvarnou školou a výtvarnému vzdělání se „vyučila“ u svého otce výtvarníka a ilustrátora Stanislava Kolíbalu (mj. autora přelomových ilustrací ke knize *Strom pohádek z celého světa* (1958), které ve své době rozpoutaly vášnivou diskusi, do jaké míry může výtvarník při tvorbě



Markéta Prachatická
(H. Ch. Andersen: Křesadlo)



Markéta Prachatická
(Lewis Carroll: Alenka v kraji divů)

ilustrací pro děti experimentovat) a posléze z vlastního podnětu začala pracovat na ilustračních cyklech ke klasickým literárním textům (jako např. k Nezvalově knize *Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti*, k *Andersenovým pohádkám* nebo k *Alence v kraji divů* a *Za zrcadlem* Lewise Carrolla). Právě za nevšední a zřejmě nejproslavenější ilustrace k *Alence* (v době vzniku ilustrací jí bylo teprve dvacet čtyři let!) získala několik významných ocenění, mj. Premio Grafico v Boloni za rok 1984. Cyklus tvoří třicet velkoformátových černobílých propiskových ilustrací. Jemně šrafované sofistikované kresby velmi dobře korespondují s fantazijně nonsensovým textem tohoto anglického klasika. Téměř

komiksově rozčleněné lehce surrealistické ilustrace propojují realistické prvky s magicky snovými.

Podobně imaginativní, snově křehkou ilustrací doprovodila Markéta Prachatická řadu dalších knih, mezi nimiž lze najít další nonsensové a jim blízké tituly, jako např. *Písničky bez muziky* (1988) od Emanuela Frynty, *Francouzské pohádky* (1990) od Charlese Perraulta, *Jakub a obří broskev* (1993) od Roalda Dahla nebo *Tlachapoud-Jabberwocky* (2001) opět od Lewise Carrolla.

V započatém stylu jemné, detailní a převážně černobílé ilustrace pokračuje Markéta Prachatická do současnosti a její rukopis můžeme objevit například v knize *Křesadlo a jiné pohádky* (2005), kterou ilustrovala pro nakladatelství Brio nebo v knize spisovatelky Ivy Procházkové *Myši patří do nebe* (2006). Ostatně, že jí není cizí ani barevná ilustrace, dokázala např. v knize básniček pro děti Mileny Lukešové *Moje zvířata* (1983), pro kterou vytvořila sérii živelných a dynamických ilustrací. Podobně akční, tentokrát již opět oblíbenou černobílou ilustrací, doprovodila také svou autorskou knížku *O kočičce, myšičce a červené slepičce* (1986). Tato útlá knížka sice oproti bohaté autorské tvorbě ostatních zmiňovaných výtvarníků není tak velkolepá, přesto za zmínku a prohlédnutí stojí.

Poněkud nenápadná, ale rozhodně zajímavá tvorba Markéty Prachatické je důkazem toho, že ilustrace pro děti nemusí nutně hýřit barvami a veselím a že i černobílá ilustrace má široké uplatnění.

Uznání se tato ilustrátorka „samoučka“ dočkala nejen v Čechách, ale také v Anglii, kde dlouhodobě spolupracuje v nakladatelstvích Viking Kestrel a Faber & Faber.

Další ze čtveřice, **FRANTIŠEK SKÁLA** (*1956), je nejen výtvarníkem a ilustrátorem, ale také příležitostným hercem, hudebníkem nebo zpěvákem. Opomene-li Skálovy hudebně herecké performance a zaměříme-li se na jeho výtvarnou činnost, nelze si nevšimnout, že i v této oblasti jde o velice činorodého a mnohotvárného umělce. A nutno podotknout, že také u veřejnosti značně oblíbeného, výstava jeho podivuhodných a hravých výtvorů uspořádaná v galerii Rudolfinum patřila k nejnavštěvovanějším výstavám posledního desetiletí.

Ačkoliv František Skála vystudoval televizní a filmovou grafiku, více než filmu se brzy začal věnovat knižní ilu-

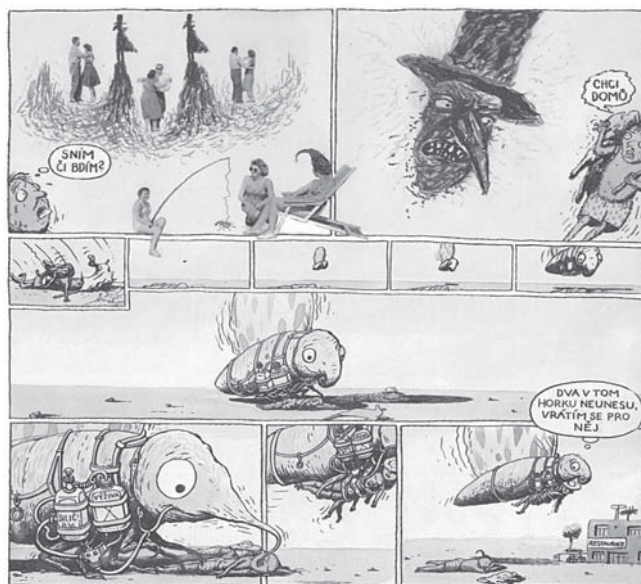
straci (navázal tak na rodinnou tradici, ilustrátorem byl i Skálův otec František Skála st. a výtvarnému umění se věnuje též Skálův syn) a jiným oblastem výtvarného umění.

Skálova ilustrátorská tvorba by se dala rozdělit do dvou oblastí, jednu tvoří obrazový doprovod k textům různých autorů, druhou autorské knihy, které Skála sám píše, kreslí, případně fotografuje.

Nejen Skálovou ilustrací, ale celou jeho tvorbou prostupuje určitá míra sympatického staromilství a „nemodernosti“. V jeho precizní pečlivosti a poctivém řemeslném přístupu se dají vystopovat prvky odkazující až k tradici tzv. „krásné knihy“ z přelomu devatenáctého a dvacátého století (její počátky se datují od slavného vydání Mrštíkovy *Pohádky máje* upravené grafičkou Zdenkou Braunerovou). Ukázkou této řemeslné preciznosti je např. pohádková kniha Karla Šiktance *O dobré a o zlé moci* (2000), ve které se ve Skálově výtvarném pojetí setkává nadhled moderní ilustrace s výpravností a úpravou knih z přelomu století. Cyklus celostránkových jemných, někdy až abstraktních ilustrací vsazených do dekorativně pojatých rámečků (pro „krásnou knihu“ velmi typických) doplňuje několik drobnějších obrázků umístěných do textu a pro každou z kapitol také speciálně vytvořená iniciála.

Skálovy ilustrace dovedou být jak jemně lyrické a poetické, tak rošťácky humorné, jeho výtvarný jazyk si velmi dobře rozumí s pohádkovými příběhy pohyblivými se na hranici fantazie a reality, svými „měkkými“, magicky snovými

František Skála:
Velké putování Vlase
a Brady



(někdy téměř abstraktními) ilustracemi doprovodil např. knihy *Bratři Lvi srdce* (1992), *Královské pohádky* (1994), *Nekonečný příběh* (2001), *Děvčátko Momo a ukradený čas* (2005), *Pidilidi* (2006) nebo *Hrad Svícen* (2009).

V poněkud odlišném, „modernějším“ duchu se F. Skála v nedávné době vypořádal s knihou *Žabí zámek* (2008) norského spisovatele Josteina Gaardera. Ilustrace jsou oproti dřívějším méně kompaktní, rozptýlenější do prostoru knihy a jsou doplněné o kolážový prvek, v knize se objevují jakoby vlepané sušené květiny a fotografie (nebo jejich ústřížky).

Druhou, výše již zmiňovanou součástí Skálovy tvorby, je oblast autorských knih. Do tohoto bezmezného tvůrčího světa František Skála vstoupil komiksem o dvou nerozlučných přátelích a jejich poněkud bizarním a podivuhodném světě. Útlá knížka *Velké putování Vlase a Brady* (1987) o přátelství a záchraně jednoho městečka se setkala s velkým ohlasem a od svého vzniku vyšla již v několika reedicích. V roce 2007 ji dokonce pod Skálovým výtvarným vedením převedlo divadlo Minor také do divadelní podoby (atmosféra knížky se ale v příliš opulentním představení poněkud vytratila).

Ke komiksovému žánru se Skála před několika lety vrátil fotografickou knížkou *Skutečný příběh Cilka a Lidy* (2007). Skálovy komiksy od sebe sice dělí celých dvacet let, oba ale mají mnoho společného, zejména velmi podobný příběh a zápletku. V obou můžeme najít shodné motivy, např. putování za ztraceným kamarádem/kamarádkou, přátelské i nepřátelské bytosti nebo zlotřilce, který

chce zničit svět. Jen naivní, kreslené ilustrace vystřídaly fotografie zachycující postavičky z mořských řas (proslavené loutky vytvořené při pobytu v USA), které svá dobrodružství prožívají uprostřed detailně propracovaných, pozoruhodných „lesních scénografií“. Přestože je kniha velice povedená, fotografie jsou velmi působivé a plné Skálovy směsice hračkářské nápaditosti, bizarnosti a výtvarné citlivosti, kouzlo příběhu už nedosahuje takových výšin jako u komiksu prvního. Náročné celoroční fotografování lesních bytostí a scénérií F. Skála zúročil ještě ve fotografickém seriálu *Jak Cílek Lidu našel* (2006), která zachycuje seznámení dvojice hrdinů. Na rozdíl od *Skutečného příběhu* nevypráví pomocí komiksových okének, ale jen prostřednictvím fotografií, které doplňují text.

Z autorské oblasti ještě nelze vypustit Skálovy *Deníky*, do kterých si zapisoval a zakresloval vše, co zažil během několika týdenní cesty na Benátské bienále, kam se vypravil pěšky.

V průběhu svého dlouholetého ilustrátorského působení získal Skála nejrozumnější ocenění, mj. je vlastníkem několika Zlatých stuh, dále je několikanásobným držitelem výroční ceny nakladatelství Albatros, laureátem Certificate of Honour for Illustration IBBY a v roce 1995 reprezentoval svými ilustracemi Českou republiku na knižním veletrhu ve Frankfurtu.

Poslední a nejmladší z představované čtveřice **PETR NIKL** (*1960) patří stejně jako František Skála také k výjimečným a všestranným osobnostem české výtvarné scény. Oba výtvarníky spojuje



František Skála (Karel Šiktanc: Hrad Svícen)

nejen široké pole působnosti, členství v dnes již zaniklé skupině Tvrdohlaví, ale zejména a především obrovská nápaditost a smysl pro hravost.

Hra je vskutku stěžejním prvkem Niklových tvorby (a jistě ne nadarmo bývá v životopisných textech často představován jako muž s dětskou duší). Ať už Petr Nikl maluje, divadelníčí, zpívá či píše, především si hraje. A hravost je poznávacím znamením i Niklových ilustrací. Originalita, vynalézavost a nápaditost jeho autorských knížek pro děti i jejich rodiče byla již mnohokrát oceněna v nej-různějších soutěžích.

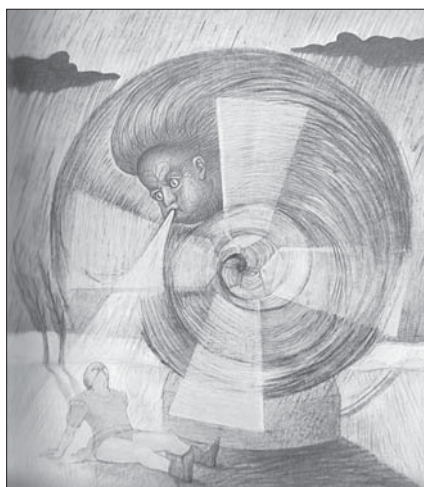
Petr Nikl se narodil do tvůrčího rodinného zázemí akademického malíře a designérky hraček (letos na jaře připomněla tvorbu Libuše Niklové výstava v Uměleckoprůmyslovém muzeu), což jistě mělo značný vliv na vývoj a směřování jeho tvorby. Vystudoval pražskou AVU a již v průběhu studia inspirovan básněmi Christiana Morgensterna začal psát své první texty a tisknout k nim mezzotintové cykly ilustrací. Ostatně mezzotintě zůstal Nikl věrný a v této nelehké grafické technice tvoří většinu svých ilustrací dodnes.

Roku 2000 započal Petr Nikl golemovskými ilustracemi ke knize Ivany Pecháčkové *Legenda o Golemovi* spolupráci s nakladatelstvím Meander, pro které od té doby vytvořil již celou řadu autorských knih a ilustrací (mj. je také autorem loga umělecké edice Modrý slon).

Jako ilustrátor (a nejen nekonvenční výtvarník) se do povědomí širší veřejnosti zapsal díky knize Kateřiny Sidonové *Syn stromu a jiné pohádky* (2001) a zejména díky dvěma půvabným knížkám, svým autorským prvotinám *Pohádkou o Rybitince* (2001) a *O Rybabě a Mořské duši* (2002). V první knize překvapí nezvykle barevné a „výpravné“ ilustrace (ve kterých už lze najít i později rozvinuté motivy mnohozvířat či podivných bytostí), druhé dvě knížky jsou metaforické pohádky, Rybitinka bojuje za záchranu Obřího moře, Rybaba se vydává na cestu za světlem (textovou část této knížky doplňuje grafická hříčka v podobě odstavce oddělujících vlnek, jež odkazují k Niklovu oblíbenci Morgensternovi a jeho slavné básni *Malá rybička*). Díky sametové jemnosti mezzotint evokují ilustrace v obou knížkách velmi zdařile atmosféru hlubokého podmořského světa, obzvláště povedené jsou temně zelené „rybabí“ ilustrace oceán-



Petr Nikl: Blázníček



Petr Nikl (Kateřina Sidonová: *Syn stromu a jiné pohádky*)

ských hlubin, ze kterých tajemně prosvítají fosforeskující těla ryb.

Po dvou „podmořských“, více výtvarných a textově sevřených knížkách Nikl vydal díla zaměřená na hru s jazykem, a to *Lingvistické pohádky* (2006) a *Záhádky* (2007), ve kterých vychází z tradice nonsensového žánru, a stejně jak si hraje se slovy (vymýšlení neologismů, přeskupování slov, hra se zvukomalebností nebo čtením slov pozpátku), tak si hraje i s ilustrací (skládáním částí zvířat v *Lingvistických pohádkách* vznikají takřka surreálné obrazce, v některých recenzích připodobňované k automatickým kresbám spiristických médií). Princip hry a hravosti zřejmě nejdále dovedl v *Záhádkách*, v nichž ústřední část knihy tvoří sedmadvacet minitextů, doprovázených trojdílnými skládacími ilustracemi. Záleží pouze na čtenáři, jak se s touto dadaistickou hříčkou vypořádá a zda se nechá strhnout Niklovým vábením do světa hry. Petr Nikl rozhodně nepatří k autorům líbezných a prostoduchých textů a ilustrací, čtení i prohlížení jeho knih vyža-

duje soustředěnost a spolupráci, na první pohled se může zdát, že pro některé dětské čtenáře mohou být jeho knihy méně čitelné a srozumitelné, na druhou stranu možná, že právě bezelstný dětský čtenář dokáže některé Niklové výtvoře ve své logice přijmout nejlépe.

Rozmanitý svět lingvistických dobrodružství se Petru Niklovi zřejmě zalíbil, a tak ve svých nonsensově laděných autorských knížkách dál pilně pokračuje a každý rok vydává alespoň jeden ze svých pozoruhodných titulů (které jsou stále sympaticky niklovsky „ulítlé“ a neotřelé, v textové části je ale Nikl v posledních letech snad až moc rozevlátý a knihám chybí kompaktnost prvních titulů).

Svou pátou knihu, knihu „básní a drobných próz“ nazvanou lehce nečitelně *Jelěňoviti* (2008) rozdělil Nikl do dvou částí, první část tvoří cosi jako zveršovaný atlas lesních bytostí, druhou pak krátké texty, jelěňí glosy a průpovídky. Stejně jako se obě části liší literárním stylem i výtvarná stránka má své dvě podoby. První, veršovanou část doprovází precizní ilustrace bizarních lesních tvorů, druhou část, jelěňí glosy, doplňují drobné kresbičky, jelěňí písmo. Obě části spojuje, tajemné příšeří hlubokého lesa, které Nikl evokuje pomocí světlého tisku na tmavě modrém podkladě. Od obdobně navozené atmosféry hlubiny oceánu v *Rybabě a mořské duši* autor nápad hlubiny lesa v *Jelěňovitých* ještě umocnil „obrácenou“ grafikou, tedy světlým písmem na tmavém podkladě.

V zatím poslední knize, *Niklův blázníček* (2009), se Petr Nikl po dlouhé době odpoutal od zvěře a sbírku limeříků a jiných básniček doprovází geometricky vycizelované ilustrace bizarních tentokrát lidských bytostí. Vedle autorské tvorby se v minulém roce ještě podílel na vzniku básnických „domalovánek“ *Hiršalově skicáku*, pro nějž předmaloval sérii obrázků.

Kromě ilustrací se Petr Nikl také poměrně intenzivně věnuje divadlu (roku 1985 spolu s přáteli založil loutkový spolek MEHEDAHA) a hudbě, dále je známý jako autor koncepcí interaktivních výstav *Hnízda her* (Rudolfinum 2000), *Krajina fantazie* a hudby (český pavilon na EXPO 2005 v japonském Aichi) a *Orbis Pictus* (putovní výstava).

(Díly Petra Nikla se z literárního pohledu zabývaly také recenze v TD 1/2002, 3/2006, 1/2008, 2/2009 a 1/2010 – pozn. red.)

PŘEDSTAVENÍ HON NA JEDNOROŽCE

Příběh politického vězně, o který nemají školy zájem

IVANA PINTÍŘOVÁ

posluchačka katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha

Dopolední představení, které nabízí pražské divadlo Minor, není určeno, jak by se mohlo podle názvu zdát, k prohloubení ekologické výchovy. Inscenace se netýká pronásledovaných zvířat, ale společenskou situaci štvaneho člověka, který se jmenuje Luboš Jednorožec. Prostřednictvím hudebně-výtvarné inscenace vypráví Luboš příběh, který skutečně prožil v 50. letech.

Zlom v Lubošově životě, po vcelku obyčejném dětství a skautském mládí, přichází v jeho šestadvaceti letech. Hon na Jednorožce začíná. Je odsouzený na deset let do vězení - za pomoc své známé s kufrem na nádraží. Dále sledujeme jeho zoufalou snahu nepoddat se, přežít, prohlédnout nastražené smrtelné léčky a získat uloupenou svobodu za každou cenu zpět. Motorem k tomu je pro něho osudová láska k Olince. Ani vězení nezabrání jejich zasnoubení a jeho síla vede Luboše k útěku. Musí se několik let stále skrývat, dokud se nezdá, že se na něj zapomnělo. Otec mu pak zajistí převaděče, aby mohl i s Olinkou odejít na Západ. Podaří se mu konečně přejít hranici ke svobodě?

Příběh Luboš skutečně vypráví. Jeho poněkud tajemná postava v zadním plánu navíc vyprávění doplňuje pohybem figurek. „Promítá“ je na plátno uprostřed a některé epizody také rozehrávají živí herci v popředí. Občas je tak hlavní hrdina na jevišti třikrát - jako obrys a hlas v pozadí, jako figurka v rukou osudu i jako jednající v popředí.

Celá inscenace navozuje atmosféru doby, prosycenou strachem. Nabízí přitom divákovi řadu překvapení a je velmi dynamická. Několikrát se děj přesune i do hlediště, například když členové Veřejné bezpečnosti pátrají po uprchlém a svítí divákům do obličeje, aby zjistili, jestli není mezi nimi. Kontrast mezi syrovostí vězeňského lágru a něžným vzpomínáním na milovanou dívku při čtení dopisů vytvářejí zajímavé pohybové

kreace herců a podtrhuje ji i výborná hudba, blízká mladým divákům. Realie prostředí jsou místy dokresleny promítáním na plátno.

Mladší diváci mohou imaginativní představení vnímat prostě jako boj dobra se zlem, ti starší si mohou příběh vsadit do kontextu 50. let. Pomohou jim v tom i pracovní listy, které jsou ke stažení na internetových stránkách divadla; pedagogové s nimi mohou s dětmi ještě před představením pracovat.

Pokud mají školní skupiny zájem, následuje po představení přímo v divadle diskuse s odborníkem z Ústavu pro studium totalitních režimů. A protože příběh svým divadelním zpracováním dospívající studenty zaujme, otevírá se prostor i pro hlubší přijetí tématu. Právě proto, že diskuse vychází z právě zhlédnutého konkrétního příběhu, bývá, jak jsem byla sama svědkem, živá.

Jakkoli je projekt, který vznikl ve spolupráci s občanským sdružením Post

Bellum u příležitosti 20. výročí pádu železné opony, kvalitní, divadlo má potíž školní představení naplnit. Školy nabídku odmítají s tím, že o toto téma nemají zájem. Spíš než temný a složitý příběh z 50. let zvolí „něco lehčího“. Je to zarážející. Určitě by byla škoda, aby mladí lidé nevěděli, že poměrně nedávno byla doba, kdy i pomoc ženě s osobními věcmi mohla být velezradou. Navíc má projekt i po divadelní stránce co nabídnout a představení rozhodně stojí zato.

Hon na Jednorožce

Divadlo Minor, Praha

Námět: Lubomír Jednorožec, Mikuláš

Kroupa, Martin Kroupa

Dramaturgie: Adéla Balzerová

Režie: Jan Jirků

Scénografie: Kamil Bělohávek, Antonín Šilar

Kostýmy: Tereza Venclová

Hudba: Dalibor Mucha, Tomáš Vychytil

Premiéra: 15. 11. 2009



Fotografie: divadlo Minor

VÝSTAVA PLAY

DĚTI, VEZMĚTE S SEBOU DOSPĚLÉ!

JAKUB ANDĚL

hudební publicista, redaktor České televize

Osobnost muzikanta a výtvarníka Petra Nikla je spjatá s originálním dlouhodobým konceptem interaktivních výstav a hudebně-výtvarných počinů. Jeho aktuální projekt PLAY (výstava není nejvhodnější slovo, ale o tom níže) začátkem listopadu doslova pohltit výstavní síň Mánesu v Praze. Nabízí vesmír, do něhož se propadnete a několik hodin bude zatěžko z něho vyjít.

Nikoliv expozice, ale skutečně jedinečný vesmír, plný vjemů a zážitků, čeká v útrobách Mánesu na návštěvníky naprosto bez rozdílu věku. Přicházíte a už od prvního okamžiku vás pohlcuje nezvykle uvolněná atmosféra, plná rozličných ambientních hluků, nervózního skřípotu a i hladce jemných zvukových ploch, které se linou prostorem. Běžného dospělého návštěvníka, hladovějícího po umění, čeká úvodní půlhodinka postupného uvolnění. Čím dříve ale přistoupíte na princip, že skoro nic v této expozici není možné zničit, tím dříve definitivně vstoupíte do světa výstavy. Protože právě vaše zkoumání, dotyk a hra jsou hlavním dílem, které autoři vystavují.

KRYSTALÍZA

Srdcem výstavy je neuvěřitelná změť zdánlivě neužitečných předmětů, kostiček a dílků, které zaplňují hlavní horní sál. To se vám otevírá úvodní Krystalíza, dle autorů „kolektivní krajina představ, která se rozrůstá pod rukama návštěvníků“. Smyslem je totiž usednout a jakkoliv objekty přestavět, propojit nebo zbořit a rozmetat. Tady zprvu trochu nechápavě procházíte kolem hromádek různých součástek, které doceníte spíše na zpáteční cestě, už naladěni na hravou notu. Navíc skutečně nejzajímavější roz-

měr tohoto „termitiště“ vlastně teprve vzniká za vaší přítomnosti. Je totiž neustále fotograficky dokumentován a jeho zvěčnění se tak stává samostatným digitálním dílkem. Petr Nikl nabádá k absolutní anarchii: „Každý si může přinést a umístit do krajiny jakýkoliv drobný předmět. V prostředí krajiny se tak budou scházet předměty zastupující svým výběrem návštěvníky.“ A konečně kolem vás taky korzují nenápadní uvaďeči, kteří vlastní hrou podněcují zprvu udiveného příchozího k ponoření do „města“. Vedle stavebnicových věžiček je tady třeba gumičkový obraz, kde prostým natahováním gumiček a dalších materiálů na zapíchané drátky vznikají ornamenty.

Hmatové orgie ale rychle vystřídají

zvukové hody, které vás vítaly už od vchodu. Desítky menších i větších strojů a artefaktů (tady se asi nejvíce blížíme skutečné výstavě) nabádají k vytváření všelikých zvuků. Ne vždy hned zpočátku jasně navádějí ke způsobu použití. V tomto případě vás uvaďeči obvykle nechají na holičkách. Opět. Smyslem je právě zkoušení a zkoumání. A jak sám Petr Nikl s úsměvem dodává: „S amortizací se počítá!“

Usednete-li tedy na dřevěný rotoped, osazený několika „parohy“ či „věžemi“, a vaše usilovné šlapání bude odměněno majestátním houkáním, v tu chvíli se vám mohou pod rukou smeknout otáčivá řídítka a vy objevujete možnosti proměny zvuku. Nebo zcela fascinováni vhazujete kuličky do otáčivého Stolu



chutí. Krmíte jeho několik trychtýřových hrdel a sousta z nich - se změní trubiček - (za obligátního rachotění a drnění) se náhodně rozjíždí systémem zase zpět k vašim rukám. Nutně oblíbenou dětskou hračkou musí být třeba Kroužkový kanón, který se nejprve naplní kouřem, a potom s úderem (opravdu silným úderem) na přiložený bubínek jako fajfka vyvolá kroužek dýmu.

Fascinující mechanické hračky a perkusní nástroje doplňují i řady elektronických mašinek: upravené syntezátory z kamenných dob elektronické hudby, upravené telefonní přístroje nebo podomácku sestavená vrčítka a drnčítka. Nebo podivná plechová trouba, do které možná zkusíte křiknout, možná zklamání udeříte do plechu, když se očekávaný výsledek hned nedostaví. Se zpožděním několika vteřin vám ale trouba odpoví pokroucenou ozvěnou vašeho konání. Vítejte u zpožděvače zvuku, Repetitoru!

SPODNÍ PROUD

Bezbřehé mnohasmyslové možnosti „akustické“ vrchní části svádějí k dalším a dalším příkladům, které se nepodobají jeden druhému. Víc nebo méně překvapují a baví. Jak asi tušíte, právě vám uplynula první hodina návštěvy - ani jste nejspíš nestihli pohlédnout na hodinky. A nedělejte to, ještě vás čeká mnoho dalšího. Tajemně organickým krabíkovým tunelem z krabic sestoupíme do temnějšího spodního patra.

„Oproti živelně se vyvíjející horní části bude spodní část galerie z větší části zatemněná a rozčleněná do komorních koncentrovaných vjemů. V norách vznikne labyrint světelných, zvukových a hmatových nástrojů,“ láká autor. Na řadu přicházejí i vaše oči. Ve stěnách prosvítají průhledy do kaleidoskopů, zrcadlových systémů a barevných filtrů, které nabízejí pozmeněné pohledy ven z budovy skrz zatemněná okna. Nesmíte minout atrakci, kterou chci dokumentovat jednoduchost a vtíp všech ostatních: Jedno z oken je zatemněno prostým navršením brček na parapet. Zblízka tak skrz několik slánek spatříte maličký výsek krajiny, která je venku. Jen malým úkrokem se přitom obraz úplně změní.

V oddělených pokojících pak objevíte nejrůznější lamače světla, animující zoetropy, nebo převaděče pohybů a hlasů na vizuální efekty. Ani tady ale není zneklidňující ticho. Postarájí se o něj ještě

o něco sofistikovanější hudební nástroje. Například počítačový snímač hladiny - rozčeříte vodu v nádrže a ta vás odmění tajemným éterickým zvukem.

Málokdy přitom vydávané akustické efekty přesáhnou snesitelnou míru, ať už intenzitou, nebo barvou. Kdyby vás ale přesto omrzely, usedněte do jednoho z několika Křesel ticha, kde vám hlava spočine mezi dvěma tlumícími polštáři.

Tímto zdánlivě nekončícím výčtem chci především demonstrovat neskonale možnosti, které se vám v expozici otvírají. Je až neuvěřitelné, jak domyšleným svěbytným světem výstava *PLAY* je. Rezignujte na organizaci a jakýkoliv „směr prohlídky“. Bez tak se ve spodním patře v jednotlivých komůrkách téměř jistě ztratíte. Ponořte se do tmy tohoto lesa, kde je každý strom jiný a jen těžko obejdete všechny. Vyhraďte si celé odpoledne a nespěchejte pryč, protože byste dozajista přišli o něco zajímavého.

Mezi komůrkami spodního patra se nachází restaurace Snack *PLAY*, kde se můžete občerstvit. Ale jediná funkce by baru v takto univerzálním světě snad ani neslušela, a tak je jeho součástí i kreativní Ateliér Sanquis a interaktivní výstava Leporelohra. Zkrátka je tady možné se ze všech zážitků „vykreslit“.

NEKONEČNÉ HŘIŠTĚ

Vůbec první nutkání, které jsem po proplutí Mánesem měl, bylo opravdu upřímně polemizovat s výrazem výstava. Tady se nic nevystavuje ve smyslu postavení na odív. Mnohem spíš bych uvažoval o slově koncert. Po celé čtvrtletí se přeci bude ze sálu ozývat proměňující se hudba. Nebo konference, při nichž všechny smyslové vjemy dávají smysl hlavně díky hře s objekty nebo i interakci s dalšími návštěvníky.

Trochu neprávem je iniciativa Petra Nikla přijímána jako alternativa, jako experiment a jako konceptuální umění svého druhu, které polemizuje s vnímáním výstavy jako takové. Jeho projekty skutečně otevírají prostory galerií nezvyklým interaktivním dobrodružstvím. Ale především inspirují tu nejhravější stránku osobnosti člověka, rozdíl mezi dospělým a dítětem mizí. Malé návštěvníky prostě přivedou ke hře a pohltí jejich zájem - skutečnost v galerii nevidaná. Dospělí zavedou do hloubi duše, kde je možné se buď uvolnit a relaxovat (rozhodně je třeba tady rezignovat na čas), nebo i rozjímat nad smyslností

podnětů, které přicházejí snad až z hlubin nevědomí. Co je ale naprosto jednoznačným plusem tohoto projektu, to je šíře publika, která by se mohla v útrobách Mánesu skutečně bavit. Pojem *výstava* jistě neláká jistou část potenciálních návštěvníků stejně jako i jiné kategorie. Tady se ale ve skutečnosti ocitáme na hřišti, kde je možné se zamýšlet nad filozofií umění, a stejně tak nechat děti strávit příjemné odpoledne mezi atrakcemi. Možnosti jsou nekončící.

Podobně obtížné je doporučit výstavu jako pedagogickou pomůcku. Tak stroze se její působení na všechny smysly snad ani nesluší nazvat. Shrnout by se to snad dalo větou: „Děti, rozhodně na *PLAY* vezměte své rodiče a pedagogy!“ Jakékoliv projevy, obvykle na výstavách nežádoucí, ať už nekontrolovatelné řádění dětí, nebo troufalé překračování hranic teenagerů, jsou tady vyloženy účelem. A dospělí by si možná mohli od dětí i nechat poradit jak se tentokrát v Mánesu chovat, protože rezervovaným přístupem a skromným respektem k vystavovaným exponátům se připraví buď o čas, nebo o zážitek.

P. S.: Festival *PLAY* nabízí po uzavření výstavních sálů od 20. hodiny i atraktivní program, složený z hudebních a divadelních vystoupení. Představí se například Eric a Mary Ross, Dan Bárta, Ondřej Smeykal, Yellow Sisters nebo Chorea Bohemica. Součástí festivalu jsou výtvarné, hudební, fotografické, filmové, rozhlasové a další workshopy, rozvíjející tvůrčí fantazii a tvořivost. Počítá se také s promítáním dokumentů a následnými diskusemi s umělci, pedagogy, teoretiky, filozofy, sociology a studenty nad problémy alternativního dění doma i v zahraničí.

Výstava a související aktivity PLAY v Mánesu jsou součástí dlouhodobého projektu Orbis pictus aneb..., jehož autory jsou Jiří a Radana Waldovi. Tvůrci konceptu PLAY jsou Petr Nikl a Ondřej Smeykal. Výstava je pak společným dílem jednácti českých i zahraničních výtvarníků. Otevřeno je denně kromě pondělí od 10 do 19 hodin. Večerní představení začínají ve 20 hodin. Hlavní expozice trvá od 4. listopadu 2010 do 31. ledna 2011. Více informací například na www.orbis-pictus.com.

Fotografie © Ondřej Petrlík, Sanquis

REMINISCENCIA ALEBO AJ RÓMČATÁ SÚ SLOVENSKÉ DETI

VIERA ŽEMBEROVÁ

Inštitút slovakistiky, všeobecnej jazykovedy a masmediálnych štúdií, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Skutočnosť, že jestvujú autorské rómske rozprávky, by azda nebola ani taká zaujímavá, keby im ich tvorcovia nepripisovali od deväťdesiatych rokov výrazné, ak hneď aj nie primárne mimoliterárne poslanie. Vo svojej podstate spoločenský a národopisný kontext rómskej kultúry, teda aj literatúry, je nateraz taký, že ide o „problém“ prekračujúci žáner autorskej rozprávky. Už i preto, lebo texty rozprávok sú nasmerované do odkrývania a objasňovania vývinových a sociálnych zvláštností etnika, teda aj do duchovnej, tvorivej a reprodukčnej dispozície jej tvorcov a šíriteľov. Navyše ide v kultúrnej praxi o oživený proces emancipácie rómskeho fenoménu v kultúrnom priestore, v našom prípade, v slovenskej národnej literatúre a v slovenskom literárnom živote. Napokon rómske duchovné vklady do umeleckej tvorby sa neobjavujú iba v posledných rokoch, keď majú svojich dávnejších úspešných reprezentantov spomedzi Rómov (básnik a rozprávkár Dezider Banga, prozaik Ján Berky-Luborecký), ale aj svojich obdivovateľov, vykladačov a adaptérov v lyrike (pripomeňme Vojtecha Miháliku a Danu Hivešovou-Šilanovú).

V deväťdesiatych rokoch pribudli dve rozprávkarky rómskych príbehov: rómska rozhlasová autorka Elena Lacková (1921-2003), vedľa slovenskej poetky Dany Hivešovej-Šilanovej (1952-2008), ktorá svoju profesiu a svoje pôsobenie v slovenskom kultúrnom živote od osemdesiatych rokov spojila s rómskymi umelcami (jeden čas bola šéfredaktorkou rómskych novín a naposledy autorkou, dramaturgičkou i manažérkou v divadle Romathan).

Všeobecne sa vie o schopnostiach a vývinovej pluralite i špecifike žánru ľudovej rozprávky (J. V. Propp, E. M. Meletinskij, J. Polívka, Ľ. Štúr, Š. Krč-

méry, V. Gašparíková, A. Melicherčík a i.), cez ktorú sa genetické a kultúrne danosti rómskeho etnika dostávali do širokého aj diferencovaného spoločenského a duchovného, dejinne a vývinovo segmentovaného poznania. Práve rozprávka napomáha nadnárodnej komunikácii prostredníctvom umenia a pomáha formovaniu vrstvy univerzálneho poznania „bez hraníc“; myslíme na známe skutočnosti z vnútrotextového výskumu priestoru rozprávky a na systematizovanú otázku sťahovanie sužetov, typov postáv v žánri a typológiu ľudovej rozprávky (J. V. Propp, J. Polívka, J. a W. Grimmovci) z hľadiska typológie rozprávky.

Rómsky literát Ján Berky si položil otázku s odpoveďou: „Kedy vlastne prišli Rómovia na územie Slovenska? A odkiaľ? Podľa dobových záznamov sa to stalo v prvej tretine 13. storočia. Ich vojvodca (vajda) bol Ondrej II. Zaujímavý údaj pochádza z roku 1417. Vtedy južným Slovenskom prešla početná skupina Cigánov a ich vajda dostal ochrannú sprievodnú listinu od cisára Žigmunda na Spišskom hrade. Táto listina im podstatne uľahčila prenikanie do ďalších krajín ako aj získanie iných glejtov. A odkiaľ prišli? Zo svojej pravlasti Indie. Do Európy prichádzali cez rôzne koridory. Na naše územie cez Balkán.“

O mimoliterárnej motivácii na vydanie knihy Eleny Lackovej *Rómske rozprávky. Romane paramisa* (Košice : Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, 95 s.) napovie informácia z tiráže knižky: jej rozprávky vyšli „pre Kultúrny zväz občanov rómskej národnosti na Slovensku so sídlom v Prešove“. Elena Lacková sa rozhodla predstaviť Rómom v jednej knihe dva rovnocenné jazykové varianty toho istého príbehu čiže rozprávku o Rómoch po slovensky a súbežne s ňou

aj v rómčine (jej variante). Znamená to, že sa vopred počíta s bilingválnosťou ako s komunikačnou pomôckou a poznávacím nástrojom pre rómskeho čitateľa, čím by estetický činiteľ textu ostal v *Rómskych rozprávkach* až sekundárny. Sedem rozprávok Eleny Lackovej - Melalo a smrť, Thulov sen, Ako Filip zarobil na chlieb, O primášovi Barovi, Prešibaný Róm, Hadí princ, Ako išiel Midu hľadať prácu - vyšli v slovenčine aj v rómčine ako vzájomné prekladové varianty. Naisto ide o unikátnu, hoci pretrvávajúcu situáciu vo vnútri jednej literatúry, keď rómske deti získavajú vzdelanie v slovenčine. Popri prvoplánovej osvetovej funkcii oboznámiť Rómov s ich tradíciou uchovanou v slove, ktorá má širšie a dávnejšie mimoliterárne zázemie, zaujali rozprávky Eleny Lackovej azda tým najprostejším faktom. Jednoducho, že vôbec sú z rómskej dielne, teda autorské rómske rozprávky reálne jestvujú a v nich sa prejavil i predstavil rómsky pohľad na seba, na svoju dejinnú pamäť a na svet vôkol seba. Rómske rozprávky E. Lackovej prekvapili svojou citovou strohosťou a jadrnosťou príbehu, vysokou štylizovanosťou autorskej výpovede a zovretím štýlu rómskeho textu normou spisovnej slovenčiny. Pritom nemožno obísť primárny osvetový, dvojediný zámer autorky i vydavateľa *Rómskych rozprávok*: získať nového čitateľa spomedzi Rómov a zaujať rómskeho čitateľa. Autorka využila svoju sociálnu a kultúrnu empiriu prostredia, toho, kam sama prirodzene a dôverne patrí, kde žila. Neupadla do obranárskej polohy a cez rozprávku nevysvetľuje osudy „ukriveného“ rómskeho fenoménu v „nespravodlivom“ nerómskom prostredí. Z jednotlivých rozprávok možno abstrahovať ústredné motívy, ktoré autorka povýšila na typové a zvykové znaky svojho etnika: strach,

túžba, bieda, práca, hudba, nespútanosť, ktoré dokážu „opísať“ univerzálne a všeobecne známe vlastnosti rómskej pospolitosti tak, ako ich zo svojej empirie pozná nerómska komunita.

Elena Lacková a Dana Hivešová-Šilanová sa zblížili v základnej inštrukcii svojich autorských dielní: stotožnili sa s ideou vysvetľovať prostredníctvom pôsobivého rozprávkového príbehu Rómom, kto sú a akí sú, nachádzať pre nich a ich svet porozumenie u nie-Rómov pre zvyky a etnické normy rómskeho sveta, dať „vývinové“, kultúrne, humanistické, spoločenské sebavedomie, identitu Rómom cez ich (báju) minulosť. A práve rozprávkami preklenúť nezaujím o duchovné, kultúrne tradície a filozofiu života Rómov. Elena Lacková zostala zovretá svojím zámerom informovať a vzdelávať, preto jej rozprávka je strohá, hoci etnicky identifikačná, chýba jej hravosť, poetickosť, mapuje typy a príbehy, ktoré sú „len“ rómske a iba transparentne rómske. *Rómske rozprávky* Eleny Lackovej ako literárny text preklenuli didaktický a vzdelávací zámer uložený v pôdoryse realistickej sociálnej rozprávky a vo vnútrotextovej inštrukcii čarodejnej rozprávke.

Dana Hivešová-Šilanová sa vnorila do rómskeho sveta naplno, preto vysvetľovala: „Na svete žije asi 10-15 miliónov Rómov. V Európe približne 4-5 miliónov. Na Slovensku žije asi 500 000 Rómov, teda asi desatina z obyvateľov Slovenska. Spomedzi krajín Európy je práve Slovensko krajinou, kde žije percentuálne najvyšší podiel Rómov z celového počtu obyvateľstva. (...). Rómovia žijú na území dnešného Slovenska 670 rokov.“

Dana Hivešová-Šilanová má nemálo skúseností s umeleckou literatúrou, s jej prijímaním medzi deťmi, jej rómske rozprávky nesmerovali iba k Rómom a nemali len vychovávať, ale priniesť poučenie podložené výrazným estetickým zážitkom. Autorka sa spolieha na účinok opakovanej schémy, na variácie toho istého rozprávačského postoja a metaforickej myšlienky, kde sú zlí ľudia v bielom meste, a popri žijú svoj „sen“ putujúci, rozospievajú, hudbu milujúci Rómovi. Rozprávky z dielne D. Hivešovej-Šilanovej sa správajú sebavedome, pozývajú do sveta, ktorý iná rozprávka nemôže dať, a to predovšetkým preto, lebo – a autorka je o tom presvedčená – nie je „jej“ autorská rozprávka svojou

entitou rómska. E. Lacková do rómskeho priestoru svojej rozprávky vovádza cez rozprávky o jednotlivostiach, kým D. Hivešová-Šilanová predstavuje rómsky svet ducha, slova, predstáv, pamäti, zvykov, túžob, piesní, hudby, čarovania, výmyselníctva, zlomov medzi svojím a ich..., lenže optikou nerómskej rozprávky. Teda nastala paradoxná situácia, a to len preto, lebo sa D. Hivešová-Šilanová identifikovala so sociálnym pôdorysom rómskeho sveta tak, že jemu podriadila rozprávačskú ambíciu svojej autorskej dielne, hoci obratom ju ruší a „nevidí“ rozdiel medzi rómskou a inou etnickou rozprávkou.

A predsa ostáva jeden otvorený problém: autorstvo rozprávkového textu. Hoci túto súvislosť pripomínáme iba na okraj súboru *Vtáčatko Koráločka. Čirikolo mirikloro*, ktorý má podtitul *Autorské rozprávky na motívy rómskych pesničiek napísala, texty piesní preložila a do spevnej podoby upravila Daniela Hivešová-Šilanová* (Bratislava : Goldpress Publishers, 1996), považujeme ju za podstatnú a určujúcu pre rozprávkový autorský súbor i pre autorkinu stratégiu. D. Hivešová-Šilanová začínala s rómskymi rozprávkami a svojou postavou dievčatka Olinky v rozhlasovom cykle *Rozprávky na dobrú noc*. Model zaujal, jeho príspevom sa oživil spoločenský záujem o rómsky duchovný svet a autorka ho adaptovala do zapísanej literárnej podoby, teda do autorskej rozprávky. Na počiatku sa vydanie súboru *Vtáčatko Koráločka* rámkuje rozprávkou o Olinke a jej pesničkách ako výzva pre deti a „nerozprávkou“ na záver Olinke, lenže teraz už ako oslovenie pre dospelých. Do sémantického celku súboru patrí aj Slovníček rómskych slov použitých v rozprávkach a dve určujúce informácie autorky, ktoré podmieňujú a vzápätí aj prekračujú žánrový, a azda aj rozprávačský priestor súboru. Za určujúcu považujeme informáciu – spresnenie v tiráži vydania: „podľa spevu rómskych detí z Prešova piesne autenticky zapísal...“ A vykročením za text nachádzame v ozname vydavateľa: „na motívy rómskych pesničiek napísala, texty piesní preložila a do spevnej podoby upravila...“ Autorské rozprávky v súbore *Vtáčatko Koráločka* zastupuje a súčasne aj predstavuje v dvadsiatich troch rozprávkach rovnaký počet notových zápisov rómskeho piesňového folklóru: raz ide o pieseň, potom o epické rozvinutie

ústredného motívu z ľudovej rómskej piesne. I tu sa autorka rozhodla pre univerzálnu expozíciu, ktorá má dopovedajúci význam pre jej literárny i mimoliterárny zámer, ale aj pre zmysel práve jej autorskej rozprávky, lebo do expozície súboru sa dostal, isto nie náhodou, všetkovypovedajúci piesňový nápev: „Kráčali sme, šli sme dlhou cestou, stretali sme všade šťastných Rómov. Ach, Rómovia, odkiaľ vy idete, kam svoje hladné deti vediete...“ (s. 7).

V súbore autorských textov vo *Vtáčatku Koráločka* však „všetko vyrozprávané“ vznikne a jestvuje „vo veľkom štýle“ fantázie, naivity a pozitívnych emócií nerómskeho dospelého rozprávača či uvádzača jednotlivých rozprávok. Autorka hovorí o genéze svojej rozprávky o Rómoch tak, že pozýva na „dobrodružnú“, subjektom riadenú hru na vymýšľanie, na ponáranie sa „kamsi“, kde počiatok všetkého, okrem fantázie, určuje pesnička, vlastne hudba, pohyb, voľnosť, teda dary prírody svojim večným túlavým deťom. Všetko sa v D. Hivešovej-Šilanovej autorských rozprávkach o rómskych príbehoch stane iba pre deti a s rómskymi detskými postavami, ktoré majú rómske mená v pôvodine, ale súčasne aj v slovenskom origináli tak, aby sa prejavila krása rómskeho jazyka a ukázala sa metaforická prepojenosť jedného i druhého, navzájom si odcudzeného sveta: Neláska-Nakamlipen, Vtáčatko-Čiriklorom, Baro Lavutaris-Veľký Huslista, Šakardžili-Pekná pieseň... D. Hivešová-Šilanová neskrýva pred čitateľom svoju kompozičnú metódu: „Poďte sa s nami pozrieť do niektorých pesničiek. Poďte s nami vymýšľať príbehy z pesničiek... Možno, že to bolo tak, možno inak...“ (s. 6) Autorka však neukrýva pritom ani svoju autorskú stratégiu, svoj „nadradený“, no pre detský aspekt ústredný rozprávačský postoj: abstrahovať priestor ľudovej čarodejnej rozprávky tak, aby sa prispôbil kánonu humanity a citovo kultivovanej norme harmónie autorky, a to všetko ako prejav osobnostného postoja ku konfliktu či problému v texte vo všetkých zložkách organizovania prozaického príbehu ako významového celku.

Poetika autorskej rozprávky v súbore *Vtáčatko Koráločka* autorky D. Hivešovej-Šilanovej využíva a kombinuje dostupné prostriedky z estetiky a typov ľudovej rozprávky tak, aby sa dodržala jej mimoliterárna ambícia: šíriť neohrani-

čenú sympatiu voči rómskemu svetu, vytvoríť cez rozprávku podnet na jednostranne motivované porozumenie voči ľuďom so zmyslom pre hru iniciovanú večným hľadačom - pocestným po tratiach vlastného osudu. Problém autorskej rozprávky D. Hivešovej-Šilanovej otvára ďalší „problém“: *Vtáčatko Koráločka* sú rozprávky aj rozprávania o rómskom svete, ktoré zámerne idealizujú svoj objekt a vytvárajú o ňom osihotenú, tendenčnú literárnu predstavu autentického „typu“ autorskej rozprávky s licenciou na jednoznačne mimoliterárny zámer.

Otázka znie, išlo autorke o rozprávku? Alebo sa jej cieľom stalo iba kultivované rozprávanie, v ktorom sa znova mystifi-

kuje a realite sa vzdáva Róm aj jeho duchovná (konzervovaná) tradícia, hoci sám Róm ju opúšťa pre výhody univerzálny „spoločného“ konzumného života (ne)Rómov.

Noetika, funkcia mimoliterárneho aj aktuálne oživená idea etnickej tendencie (rómske v nerómskom) v nových spoločenských súvislostiach sa v autorských rozprávkach o rómskom motíve presadila nad estetiku žánru v *Rómskych rozprávkach* Eleny Lackovej, no predovšetkým vo *Vtáčatku Koráločke* Dany Hivešovej-Šilanovej. Na pôvodnú, ale netendenčnú rómsku folklórnu aj autorskú rozprávku sa teda čaká ďalej.

POZNÁMKA

Rómskej kultúrnej entite sa sporadicky venoval časopis BIBIANA v príspevkoch Daniely Hivešovej-Šilanovej (1994, roč. II, č. 3) a Márie Dubayovej (1996, roč. IV, č. 2) a monotematicky (1999, roč. VI, č. 3-4) v týchto príspevkoch: Miron Zelina: Psychoanalýza rómskej jedinečnosti (s. 25-31), rozhovor Ondreja Sliackeho s vysokoškolským pedagógom a spisovateľom Jánom Berkym pod názvom Manušeske nakampel čak máro, de the pařiv (s. 32-37) a Jaroslav Vluka: Od človeka k spoločenstvu - ide o recenziu knihy Jána Berkyho-Luboreckého *Remešina vernosť* (Bratislava : Štúdio -dd-, 1998).

TŘI SBÍRKY POLSKÉ POEZIE PRO DĚTI

LUDEK KORBEL,

spolupracovník Tvořivé dramatiky

V letošním roce u nás vyšly hned tři sbírky polské poezie pro děti a mládež. Kromě současných mladých autorů si český čtenář může v novém překladu otevřít i knížku klasika této literatury Jana Brzechwy. Trojici titulů vydalo nakladatelství Barrister & Principal ve spolupráci s Polským institutem v Praze v souvislosti s pražským veletrhem Svět knihy 2010. Mezi jeho z hlavní témata patřila i literatura pro děti a mládež a čestným hostem celé akce bylo právě Polsko.

Pozvání přijal i mladý krakovský spisovatel LUKASZ DĘBSKI (*1975), donedávna výhradně autor pro děti (loni mu i v češtině vyšla kniha povídek pro starší čtenáře *Café Szafé*). Jeho sbírku *Kačky a žvýkačky* obývají především zvířata, jak ta domácí (např. slípka, co chce letět do Afriky), tak ta vzdálenější (třeba slon, který při tetování zvířat zůstal na konci fronty, a proto nemá žádné zbarvení). A taky pochopitelně kačeny: „*U rybníka žily kačky / a myslely na žvýkačky. / Děti z města, když sem přišly, / tak žvýkaly jako slyšly.*“

Jak je vidět, autor si ruku v ruce s pře-

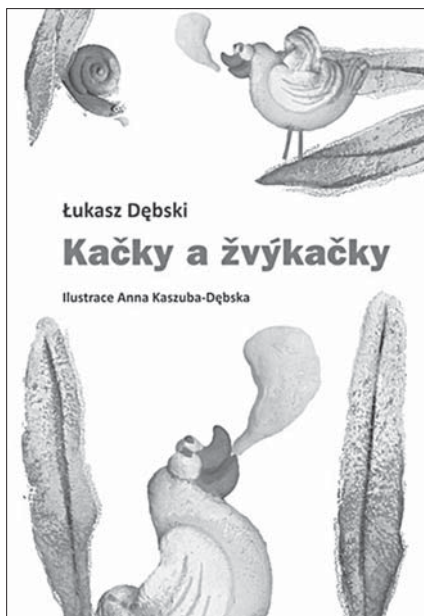
kladatelem užívá jazyka v plynulých čistých rýmech. Ale neznamená to, že se díky nim nemůže vydat do vln zajímavých příběhů. Jedna z povedených básní se jmenuje Karasi a moře a je o dvou zvědavých sladkovodních rybkách, které se i přes výstrahy vydají dál za ústí své řeky do hlubin. Plují, bloudí, pochybují,

ale doufají, že se vrátí, plují dál - a nevědí, že jsou ztracené... Mile vyhlíží, když se hravost Dębského poezie prolne s příběhem lehce vážným, který končí hlouběji, pod hladinou jeho veršů.

Knihu doprovází nezvyklé ilustrace jeho ženy. Jde o pastelové zbarvené postavičky zobrazené ve veselých barvách.

Další ze sbírek pro nejmenší má naopak temnější podobu. MALGORZATA STRZAŁKOWSKA (*1955) si ji sama ilustrovala výraznými tajemnými figurami a objekty kolážovitě poskládanými na černém papíře. Podobně jako obrazový doprovod i básně připomínají strachy i strašáky a můrky malých dětí, které k nim přicházejí ve snu, ale jež rádi vidí i v obyčejných věcech.

Překladatelce Lucii Szymanowské se povedlo dát knize krásný a význačný název *Básně pro strach udělané* (původně zní *Wiersze, że aż strach!*). A ve vlastních textech pracuje na základě předlohy především se zvukem, který je prostředníkem ke světu dėsuplných zároží lidské fantazie. Nejen příbuznost polštiny, ale především podobnost zvukomalebných slov budících strach šla L. Szymanowské



na ruku. V básni Duchna jde především o hlásku „ch“: „*Michala duchnu šlohnul duch, / na zádech táh' ji na půdu. / Z duchny se chmýří dme - buch! buch! / neb duch do duchny žuchnul žuch!*“

(V polštině poslední dva verše zní stejně strašidelně: „*Z poduchy bucha puch buch! buch! / bo duch w poduchę buchnął buch!*“)

Sbírka dokazuje, jak mohou různé shluky hlásek navodit jiný strachu druh: lord - mord, víla - zavinila, šosy, nosy, rosy, štosy... A že autorka a překladatelka umí různé ozvučit rozdílné příběhy. Drsnějšímu o lordovi z Irska, v němž se hrdina dopaluje a vykřikuje, odpovídají rázná zvolání, například: „*Dost už tečkováných mord!*“ Naopak báseň Čarovily ztiší hlas a svou instrumentaci opírá o sykavky a teskné „i/y“. Víly ve sklepení sukničkami zavlnily a ke zdi se dostračaly, zaškrábaly a hlasem vtípně skřehotaly: „*Šetři naše lesy! Sbírej papír starý!*“



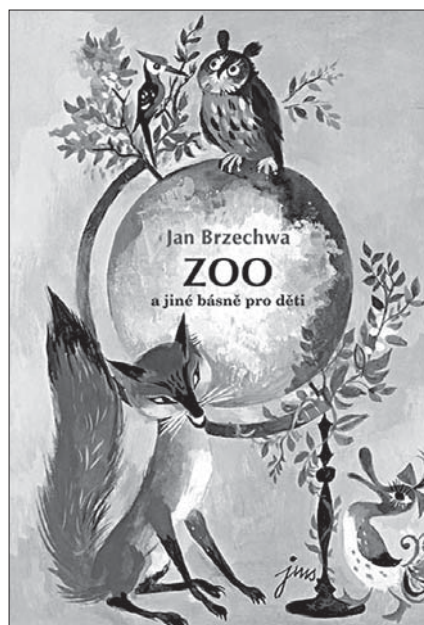
Básně pro strach udělané jsou zdařilou sbírkou, umí si hrát s tím, co děti baví, s překvapením, fantazií a kapkou strachu. Díky kvalitnímu překladu se tak mohou těšit a bát i české děti.

Výbor z díla JANA BRZECHWA (1898-1966) *Zoo a jiné básně pro děti* vyplňuje v českých knihovnách jistou mezeru. Ačkoliv je u nás dostupných již několik knih tohoto významného polského spisovatele pro děti a mládež (ale i autora satyr pro dospělé a také překladatele), některé dokonce v druhých vydáních, doposud byl u nás představen v převodech jediného autora. To je pro překladové knihy vždy škoda, a v případě převodů Jana Pilaře možná ještě větší.

Brzechwovy texty se k nám nově dostávají díky Petru Motýlovi, a dokonce i s původními ilustracemi Jana Marcina Szancera, který doprovázel básníkovy texty celý život. Bohužel jde o výbor

nevelký a spíše sloužící jako ochutnávka z autorovy tvorby pro děti. I proto se zřejmě snažil český editor obsáhnout různé druhy básní. Soubor by se dal rozdělit do dvou tematických částí.

První obsahuje krátké čtyřveršové texty o zvířatech, zatímco do druhé zhruba stejně velké části se vzdor názvu celé knihy vešly takové, jež se dotýkají povahy a vlastností věcí i lidí. Rozdíl ale ve skutečnosti není tak ostrý - i čtyřverší o zvířatech, která nejprve zachycují vlastnosti různých zvířat, se snaží přenášet pozornost jinam. Třeba zrovna na čtenáře, jako je tomu v první básni Medvěd: „*Prosím pěkně, to je medvěd. / Způsobný je, předvede hned, / jak vám umí*



ruku podat. / Vy nechcete? To je škoda.“

Petr Motýl se snaží zachovat lehkou formu veršů, ale nejde do krajností a nechápe se nejsnazších rýmů, které by byly po ruce. Někdy volí raději i rým neúplný. Nejvýraznějším přínosem nového převodu je jeho aktualizace. Zejména se překladatel snažil vyhnout původním polským zeměpisným jménům, což se v poezii pro malé děti nabízí. I když je často nepoužil ani Jan Pilař, nebyl v tom příliš důsledný.

Některé básně byly do výboru zařazeny s novým překladem, i když vyšly v Pilařově podání již dříve, a proto nabízejí srovnání. Delší a zajímavou básní je například Sírka (Pilař zachovává Zápalka, což je bližší jejímu polskému názvu), která se předvádí, co dokáže zapálit, až ve vodě zhasne. V Motýlově podání zní důležitá pasáž: „*I když nerada se chválím, / říkám: Vltavu podpálím! / Stačí rozhod-*

nout se přece, / skočila a zhasla v řece. / Tak skončilo se chlubení / sirky, co byla - už není.“ Jan Pilař ponechává řeku Vislu a liší se i ve vyznění refrénu: „*Tys mi ale brebta!*“ / *Svíčka se jí chechtá.*“ (Motýl: „*Parádíčka - / řekla svíčka.*“)

Nejzábavnější je srovnání básně, která patří k Brzechwovým nejznámějším a dala název jedné jeho předválečné sbírce. Petr Motýl ji vzal skutečně pevně do ruky a překládá ji jako *Kachnička - pankačka* (u Pilaře *Popletená kačena*, původně *Kaczka dziwaczka*). Každý čtenář si může srovnat posun v jazyku od doby jejího vzniku přes převod z 80. let až k její současné verzi.

Hrdince básně o kačeně, co si dovozuje, až skončí na talíři, dává Motýl od prvního verše rys městské provokující pubertačky. Nemá jako v Pilařově verzi „šešulku na mašli“, ale círo. Aktualizaci nejlépe charakterizuje tato pasáž: „*Kachny na to: ,Kdy už zkrátne? / Ať tu kačku husa kopne!’ / Snášela vejce natvrdo, / klído brdo, člobrdo. / V rudém číru měla mašle, / řekla: Na kachny se kašle!*“ Jak zní odlišně od Pilařova prvního dvojverší: „*Kachny už měly na ni zlost, / dělala samou mrzutost.*“ Je zajímavé, že zcela rozdílný jazyk vede k tomu, že je nám této provokatérky na konci až líto.

Různé verze překladů jsou přínosné právě pro tuto možnost srovnání a výběru. Je otázkou vkusu každého čtenáře, které podobě dá přednost a zda třeba překladatel již nedošel v zpřítomňování jazyka příliš daleko.

Tři knihy polské poezie pro děti jsou rozličné a poměrně pestré. Je možná škoda, že jejich vydání musel předcházet veletrh. Ale na druhou stranu v případě Lucie Szymanowské a Petra Motýla se můžeme snad do budoucna těšit na další pokusy na riskantním poli překladu.

DEBSKI, Łukasz. *Kačky a žvýkačky*. Přel. Petr Motýl. Brno : Barrister & Principal, 2010. 32 s. Ilustrace Anna Kaszuba-Debska. Přel. z: Krówki i mrówki i inne bajki wierszem.

STRZAŁKOWSKA, Małgorzata. *Básně pro strach udělané*. Přel. Lucie Szymanowska. Brno : Barrister & Principal, 2010. 32 stran. Ilustrace autorka. Přel. z: Wiersze, że aż strach!

BRZECHWA, Jan. *Zoo a jiné básně pro děti*. Přel. Petr Motýl. Brno : Barrister & Principal, 2010. 32 s. Ilustrace Jan Marcin Szancer.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH

Jan Jirků: **Tlukot a bubnování aneb Veliké putování tří skřítků za prstýnkem princezny Květušky aneb Tajemství největšího strašidla a bubáka Velkého Tlustce**

Ilustrace Robert Smolík.

Grafická úprava Lubomír Šedivý.
Albatros : Praha 2010. 48 s.

Po osmi letech od premiéry dostala inscenace divadla Minor *Kabaret Tlukot a bubnování* (scénář a režie Jan Jirků) podobu autorské obrázkové knížky. Do tmavých barev laděný, na první pohled pošmourný, hnědo-modro-šedo-černý svět pohádkového příběhu komunikuje se čtenářem živě a srozumitelně hned od první repliky.



Dějovou linii naznačuje podtitul knihy: tři skřítki (Ryc, Tyc a Pic) chtějí pomoci princezně Květušce najít prsten, který jí odnesl černý pták Krak. Trojice malých obhájců spravedlnosti ale vlastně vůbec neví kam jít a při svém putování

nazdarbůh potkává během jediné noci různá nebezpečí a nástrahy (chlupatého červa Plazivce, Fotouny, Modré Mámení a pak i samotného Velkého Tlustce). Hrdinové jsou sympatičtí a odvážní, a především díky důvtipu Tycy a rozhodnosti Rycy najdou vždy originální a ve správné chvíli spásné řešení svízelné situace (např. ptáka Kraka zničí tak, že ho nakrmí třeshněmi a acidofilním mlékem). Před cílem své cesty se skřítki orientují podle strachu - směr, kterým cítí největší strach, je podle nich ten pravý. Přímo metaforou strachu je Velký Tlustec. Je tajemný, hrozivý, ale když si na něj skřítki posvítí, zdá se nicotným. Malí hrdinové se nakonec prstýnku zmocní, před Tlustcem utečou a Květušce její šperk vrátí.

Dobrodružný pohádkový příběh osvěžují moderní prvky a originální nápady autora i výtvarníka. Pozoruhodné je třeba pojetí tří skřítků, kteří mají podobu pohádkových chlapíků, ale trochu i reálných typů. Ryc je kapitán, muž činu, který připomíná vůdce guerilly či partyzánské skupiny z jihozápadní Asie, Tyc je muž myšlenky, praktický myslitel a koumák, možná židovského původu. A nejmenší Pic se svým bezprostředním jednáním nejvíc blíží dítěti (a Slovanovi) - vzhledem dospělý, ale trochu nešika, mluvka, rádoby hrdina.

V knize fungují tři vyvážené roviny sdělování informací: výtvarná stránka (ilustrace a grafická úprava), epická rovina (prozaický, vypravěčský komentář příběhu) a přímá řeč postav (dialogy, monology, písně), které jsou od ostatního textu odlišené graficky (jsou psané rukou).

Promluvy skřítků vycházejí z dialogů v situacích v běžné řeči, kterou rýmují a rytimizují. Jsou tak z větší části veršované, a přitom znějí přirozeně. Rýmy jsou jednoduché, neotřelé, nejen gramatické, a i když občas hraničí s triviálností, ve výsledku převládá vtip („*Támhle vidím duši od traktoru plovat! Zkusíme k ní dokraulovat!*“). Ne vždy je možné text vnímat jako veršovaný, a pokud ano, verše se vždy podřizují větnému celku, jeho hranicím a smyslu. Promluvy postav jsou

živé, akční, některé fungují jako písničky („*Nešáhej na to! / Ty jsi palička! / Vždyť je to naprosto / jasná vábníčka!!!*“).

Část informací o příběhu sděluje výtvarná stránka knihy. Grafické uspořádání obrazové a textové části na každé straně či dvojstraně tvoří dynamickou výtvarnou kompozici, která odpovídá situaci příběhu a zobrazuje klíčové dramatické momenty (např. síla Modrého Mámení, hrůznost Velkého Tlustce, noční letecké pronásledování). Ilustrace informují o ději, ukazují jednání postav, fungují jako kamera (záběr na detail) nebo komiks (bez rámečků dělících jednotlivé fáze děje) a podporují tak poutavost příběhu.

Nejasný zůstává název knihy (patrně související s inscenací?) a úvodní trojverší, volně se vztahující k lásce Květušky a prince Jakoubka, která je okrajovým motivem.

Knihla otevírá témata, jako boj se strachem, jeho překonávání pro dobrou věc a zodpovědnost za stav věcí kolem nás. Nabízí se ji využít jako inspiraci pro loutkohru nebo pro jiné formy zhmotňování a ztělesňování strachů a strašidel. Pojetí postav, neobvyklá řešení problémových situací, svébytný jazyk i dynamická obrazová stránka činí knihu atraktivní pro čtenáře od pěti let výše.

Eva Brhelová

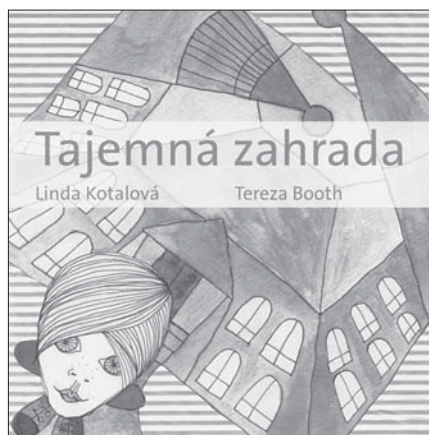
Linda Kotalová: **Tajemná zahrada**

Ilustrace Tereza Booth. Odp. redaktor Ivo Železný. Grafická úprava Milan Sládek. Praha : Jonathan Livingston, 2010. 87 s.

Tajemná zahrada obklopuje starý zámek v údolí na kraji města. Zahrada je zarostlá a léty zpustlá a zámek je rozdělený na byty. V jednom z nich žije malá Lola - spolu s maminkou a s tatínkem. Do zahrady si chodívá hrát, objevuje její zákoutí, hraje si pod přerostlými stromy, u dávno vyschlé kašny nebo za zarostlým skleníkem. I samotná knížka je tak trochu tajemná. Autorky jsou docela neznámé a ani samotnou knížku není možné sehnat, ve většině knihkupectví není k mání a nenajdeme ji ani v mnoha knihovnách...

Zahrada vábí svou tajuplností, je pří-

větívá a zároveň trochu tesklivá. Všechno totiž pamatuje staré, lepší časy - stromy dávno nikdo neprořezal, cestičky, kdysi vysypané pískem, jsou zarostlé, pískov-



cové ozdoby a zahradní stavbičky se rozpadají... Lola si v zahradě hraje, prozkoumává ji a pokaždé nachází něco nového. Realita se přitom přirozeně prolíná s fantazií - jednou Lola slyší plačící vrbu, které nikdo dlouho nepořezal větve, jindy se se skřítky vydá do útrob staré kašny. I když v zahradě číhají také nebezpečí (hluboký bazén zarostlý žabincem, podzemní chodba), vždycky když se dostane Lola do úzkých, přijde jí někdo na pomoc - jednou je to stará vrba, jindy tatínek.

Tatínek s maminkou hrají v knížce výraznou roli. Tu a tam se z vyprávění vynoří jeho výchovná rovina. Lola překročí nějaký zákaz rodičů a doplatí na to (někdy přímo, jindy výčitkami svědomí). Každopádně jsou jí ale rodiče pořád nablízku. Když potřebuje pomoc, když má strach, když si chce o něčem popovídat. V kontextu současné prózy s dětským rodinou se to zdá až kýčovitě idyllické. Lola má oba rodiče, všichni se mají rádi, mají na sebe čas, rozumí si, snaží se jeden druhému dělat radost... Nic z toho ale z imaginativního poetického vyprávění nijak netrčí, všechno je součástí tajemné zahrady, která je, jak autorky přiznávají v epilogu, vzpomínkou na jejich vlastní dětství. Knížka ale přitom nesklouzla k sentimentální ódě dospělé spisovatelky na dětský svět, dokáže naopak oslovit malé dívčí čtenářky pohledem na svět, který je jim blízký a který provokuje jejich fantazii.

Nedílnou součástí knížky jsou krásné a nevšední ilustrace. Na první pohled jednoduché obrázky s tenkou černou linkou, pestře vybarvené vodovkami připomínají dětské výtvo-ry. Mají ale

neobyčejnou perspektivu a jsou velice dynamické. Lolin výraz jasně utvářejí veliké modré oči a výrazná pusa, jinak mají ilustrace detailů jen málo. Na velkých barevných plochách dominuje žlutá, bílá, červená a modrá.

Výtvarné vidění světa je výrazné také v textu. Ve vyprávění převažují popisy, které jdou do velkých detailů a evokují nejen vizuální zážitky, ale dokáží probudit všechny smysly. Autorka tím vytváří kouzelnou atmosféru a zaměstnává čtenářovu fantazii. Ačkoli mají jednotlivé kapitoly jednoduchý děj a nespojuje je žádná příběhová linka, čtenář se nechá tajemnou zahradou ochotně očarovat a pozvání do ní určitě neodmítne.

Antonín Šimůnek

Zuzana Frantová: Vikinská princezna aneb Velké velrybí vyprávění

Ilustrace Nadja Rawa. Grafická úprava Michal Chodanič. Odp. redaktorka Karolina Horynová. Praha : Albatros, 2010. 109 s.

Velké velrybí vyprávění je natolik velké, že se v něm neskryvá jeden příběh, ale hned dva. Jeden ze současnosti a druhý z dávné minulosti. Oba na první pohled spojuje několik věcí: vyprávění o severu, kde má důležité místo mytologie, motiv putování a v neposlední řadě i velryby. Na druhý pohled je toho ale ještě mnohem více.

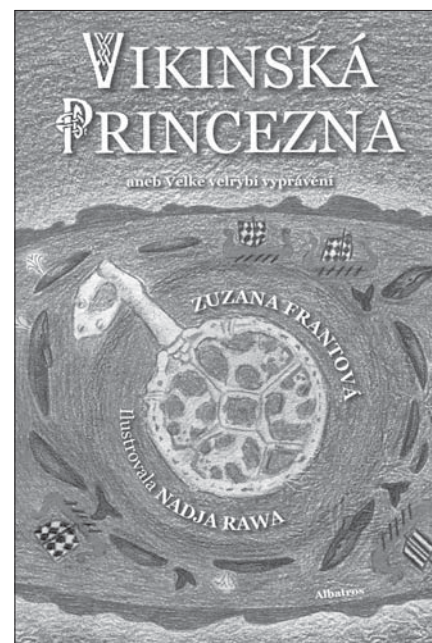
Vyprávěčkou příběhu ze současnosti je malá Anička, která právě dokončila první třídu a se svými rodiči a mladším bratříčkem odjíždí na prázdniny do Norska. Příběhem o daleké cestě plné dobrodružství se prolíná motiv velryby (vše začíná v Národním muzeu u velrybí kostry, pokračuje velrybími pohádkami, vyprávěním o souhvězdí Velryby a řadou dalších velrybích příběhů a vrcholí setkáním se skutečnou velrybou). Právě velryba v Národním muzeu, které se Anička pokouší spočítat všechny kosti, přivolává dávný příběh vikinské princezny. A zrovna začátek a pak i konec knihy jsou jediná místa, kde se princezna v Aniččině příběhu objevuje (Aničce se zdá, jako by v sále s velrybou někdo brečel).

Protikladem k bezstarostnému dětskému příběhu, plnému veselých a často

i velmi vtipných příhod, je vyprávění vikinské princezny Freydis. Její osud provází krutá realita dávného života v severských krajích (otec se po porodu dcery rozhodne strávit noc s otrokyní, později je Freydisina matka za nevěru vyhnána z dvorce, jsou jí uříznuty uši, nos a vlasy a Freydis je svědkem toho, jak matku rozsápají vlci; během hladomoru jsou všichni staří a slabí odvedeni na skálu, ze které jsou shozeni do moře, aby jídlo zbylo alespoň pro ty silné a zdravé atd.).

Jednotlivé kapitoly dvou příběhů se mezi sebou velmi rychle střídají a často mají určitou souvislost. Anižce například dědeček ukazuje souhvězdí Velryby a v zápětí se Freydis dozvídá, že velryby jsou hvězdy spadlé z nebe. V příběhu Leviatan a liška se zase objevuje motiv vyhnanství a v dalším vyprávění je Freydis spolu s ostatními vyhnána z rodného dvorce.

Na závěr se oba příběhy protnou - tragické putování Freydis je tím u konce, před Annou se otevírá nový život v Norsku. Kniha se tak uzavírá, stejně jako začala: zatímco vikinská princezna na začátku plakala u kostry velryby v Praze, Anička pláče u skutečné velryby v Nor-



sku. Příběhy mají samostatné číslování kapitol - ten ze současnosti je číslováný římskými číslicemi, zatímco ten z minulosti znaky připomínajícími runy.

Prolínání dvou příběhů není v literatuře nijak nové. Zajímavý je tady ale jejich kontrast. Annino vyprávění je dětsky svěží a bezstarostné, vyskytuje se zde pouze několik postav (až na výjimku

s českými, pro dětského čtenáře srozumitelnými jmény). Přesným opakem je vypravování Freydis, kde se to postavami jen hemží (zatímco v předchozím příběhu jsou hlavní hrdinové přítomni v od začátku až do konce, zde pouze procházejí, nezastavují se na dlouho - většinou brzy umírají); orientaci neusnadňují ani dlouhá cizí jména či prolínání mytologických příběhů se skutečnými událostmi.

Rychlé střídání vyprávění nutí čtenáře k velkému soustředění. Musí udržet v hlavě dva příběhy, z nichž jeden by byl složitý a náročný i sám o sobě. Ačkoli vydavatel doporučuje knihu pro děti od devíti let, ocení ji spíš starší děti. Užijí si Aniččin roztomilý dětský tón, ale i náročné severské vyprávění, které nenechá nikoho na pochybách, jak krutý a složitý život lidé dříve měli. Čtenáři mohou mít potěšení z netradičního vyprávění dvou příběhů a hledat různé spojnice mezi nimi. A možná že v nich knížka také probudí zájem o severskou mytologii.

Lucie Kudělová

Birgit Schlieperová: Až na dno

Z německého originálu *Immer tiefer* přeložila Anna Fuchsová. Ilustrace Kateřina Juchelková. Edice Cool girl. Odp. redaktorka Tereza Pechová. Praha : Coobook, 2010. 152 s.

Albatros se již delší dobu zaměřuje svou pozornost na náctileté čtenáře speciálními edičními řadami v moderním lákavém provedení. Jeho loňským rozdělením do čtyř samostatných značek vzniklo i nakladatelství Coobook (což je údajně zkratkové slovo ze spojení „cool books“) zaměřující se spíše na provokativnější tvorbu pro mládež. V něm začala fungovat i edice pro dívky „Cool girl“. Kniha Birgid Schlieperové tomuto pojmenování odpovídá, má zajímavou obálku i grafické zpracování. Její hrdinkou je patnáctiletá děvče, které začne mít problémy s alkoholem. Přes všechny tyto vnější znaky ale nemusí jít o běžný laciný dívčí román.

Autorka například v úvodu dokazuje plynulými přesuny z minulosti do přítomnosti, že umí psát s lehkostí. Text plyne svižně a čtenář se nenápadně do-



zvídá podstatné informace od vypravěčky a hlavní hrdinky Moniky. O tom, že je práce s časem promyšlená, svědčí strana 13, kde vypravěčka koncentruje svou pozornost od dějů uběhlých (dopoledne v nové škole) k přítomnému okamžiku vyprávění: „*Před pěti minutami se máma vrátila domů a před dvanácti sekundami se ocitla v Timově pokoji.*“

Jako by si Monika úvodními pasážemi připravovala pozici pro svůj počínající nový příběh o tom, jak ji dvě spolužačky přivedou k mínění, že alkohol mimo svou chuť přináší i úlevu a zapomnění. Prožitek jiného času se částečně odráží i v popisu jejích čím dál tím častějších alkoholových opojení. Nuda dospívajícího děvčete, předčasné zestárnutí - jako by stále člověk na něco čekal, a ono to nepřicházelo - může být okamžitě nahrazena bezstarostnou dráhou volného pádu. „*Jako kdyby právě teď někdo stisknul tlačítko PLAY mého života. A to, co se teď děje, je DVD. Žádná rozmazaná projekce, v níž někdo v pozadí křičí: 'Už ten zatracený film konečně běží!' Tady se odehrává úplně jiný film a já v něm hraju hlavní roli.*“

Bohužel na trajektorii Moničina příběhu dochází k zásadním proměnám nahodile a bez příčiny. Stejně nenadále, jako se dostane k alkoholu, připadne na svého budoucího chlapce, který se k ní snese z kola. Nebo se na rozdíl od svých kamarádek vyhne nepříjemnému člověku, protože ji „*z neznámého důvodu připadá podezřelý.*“

B. Schlieperová ale na druhou stranu umí zachovat určitou míru věrohodnosti zasazením příběhu do reálií současných mladých lidí, v tomto případě německého provinčního města. V řeci hlavních postav se čas od času vyskytnou názvy současných filmů, ale umě se vyhne nárazům na konkrétní hudební interprety, které by mohly v knize zestárnout asi nejrychleji (až na jedno české jméno, které z neznámého důvodu překladatel do textu zanesl). Monika se také zúčastní příprav školního muzikálu. (Kolik jen příběhů a filmů pro mládež naplní ještě tento motiv, aby mohl čtenář, a především autor dojít k poznání, že osudy hrdinů mohou být i méně nadsazené a lze je sdílet o to intenzivněji, pokud nebudou budít závist, ale dají příležitost k tomu, aby se s nimi dalo ztotožnit.)

Energie, s jakou se hlavní hrdinka nechá unášet větrem své bezstarostnosti, s níž do určité míry konvenuje i plynulost vyprávění, slábne s jeho závěrem tak, jak se v jejím životě začnou objevovat první předvěsti rozchodu, odcizení, závislosti. Přesto je náraz prudký, beze stop brzděné dráhy a na úkor nejméně provinčního člověka z jejího okolí.

Až na dno může být pro mladé čtenářky zajímavou knihou. A jestliže se stane jakousi konkurencí dívčím románům, pak je to jen dobře. Své téma se pokouší zachytit nedeformovaně. Nejde sice o to nejlepší, co literatura pro děti a mládež může nabídnout, ale může otevírat dveře k dalším knihám.

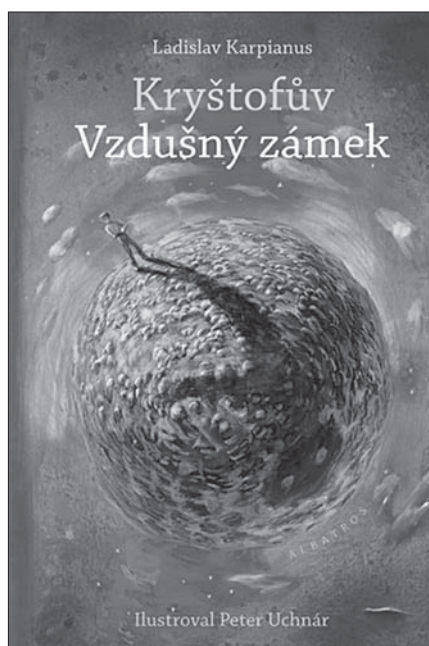
Možná že Albatros reaguje na úspěšné překladové publikace nakladatelství Baobab. Každopádně edice Coobook ukazuje ten lepší způsob přístupu k podobné literatuře. A i díky knihám, jako byla například *Tobě jsem udělal* od A. D. Ellisové (viz recenzi v TD 2/2010), se vydává, zdá se, správným směrem. Je jen velká škoda, že podobné ediční počiny nedoplňují i čeští prozaici.

Luděk Korbel

Ladislav Karpianus: Kryštofův Vzdušný zámek

Ilustrace Peter Uchnár. Praha : Albatros, 2010. 190 s.

Fantasy příběhy se odehrávají ve smyšlených světech, které obývají často neoby-



čejní tvorové a ve kterých platí specifická pravidla. Hrdina knížky Ladislava Karpianuse si svůj fantastický svět stvořil sám - ve snu. Jakkoli je celý Kryštofovým vlastním výtvořem - a vlastně i obrazem -, objevují se v tomto světě i temné síly, které žijí vlastním životem a s nimiž se musí hrdina vyrovnat. *Kryštofův vzdušný zámek* si tak pohrává jednak s látkou kosmogonického mýtu, jednak s psychologii osobnosti.

Dvanáctiletý Kryštof se první noc po svých narozeninách dostává ve snu do zvláštního prázdného světa, který dokáže utvářet a doplňovat svojí vůlí. Noc co noc se pak do něj vrací, objevuje jeho zákonitosti a postupně ho zdokonaluje a zaplňuje svými výtvoři - stává se v něm stvořitelem. Vytvoří krajinu, rostliny, zvířata a později i první lidské bytosti. Pomáhá mu v tom sedm andělů a společníkem je mu obrovský strom Sofius.

Brzy žije Kryštof jenom svým snovým Vzdušným světem, který je ale stejně reálný jako ten skutečný. Navíc se ukazuje, že být stvořitelem a vládcem takového světa je velmi zodpovědné, a dokonce i nebezpečné. To když se tam začínají rozpínat zlé síly, které vede stín Fotšyrk.

I v Kryštofově skutečném životě se ale dějí věci. Ubíhá čas a jemu je už patnáct let. Rozpadá se vztah jeho rodičů, ve škole musí čelit agresivnímu spolužákovi, ale spřízněnou duši nachází v stejně staré Doře. Ta se spolu s ním dokonce prosní do Vzdušného světa a pomáhá mu ho dotvářet. Spolu pak také čelí smrtelnému nebezpečí, které představuje temný Fotšyrk.

L. Karpianus staví na základním mytickém námětu - na stvoření světa. Rozehrává přitom řadu mytických motivů. Středem a jakousi duší Vzdušného světa je veliký a moudrý strom. Země je členěná do čtyř částí, které odpovídají čtvrti ročních období, vertikální rozměr jí dává kromě stromu Sofia i Kryštofův zámek, který se vznáší vysoko ve vzduchu. Výrazný je boj Kryštofa s Fotšyrkem jako motiv boje dobra se zlem, světla s temnotou, řádu a chaosu.

Autor silně zachází s biblickými motivy. Kryštofa provázejí nehmotní andělé a pomáhají mu dohlížet nad světem. Jeden z nich, který má podobu hada (tedy stejnou jako na sebe bere v Bibli ďábel), mu později odmítne sloužit a opustí ho. I Kryštofovo tvoření světa připomíná ono biblické, a zejména pak stvoření prvních lidí (jejich jména mimochodem začínají na A a na E).

Druhým komponentem jsou motivy psychologické. Především je to základní princip příběhu: sen. Tichý chlapec, který v ničem nevyniká, je osamělý mezi vrstevníky a trochu i doma. Ve svém snovém světě je ale tvůrcem a pánem, kterého lidé milují a který je hrdinně brání. Jeho život se vlastně výrazněji odehrává právě v tomto vysněném světě.

Ne nadarmo se také Kryštofovi jeho Vzdušný svět vzpouzí a objevují se v něm neznámá nebezpečná zákoutí. Jejich pánem je stín Fotšyrk - Kryštofovo negativní alter ego. Hrdina knížky s ním marně zápasí a Fotšyrk se zatím pokouší dostat ze Vzdušného světa do toho skutečného. Kryštof mu nepodlehne jen proto, že ho přijme za svůj vlastní stín a tak ho k sobě připoutá. Tady si uvědomujeme, že příběh si s mýty nejenom pohrává, ale že mýtem také sám je. Mýtem o objevování vlastní osobnosti v době dospívání a o vyrovnání se s ní.

Hlubokými psychologickými motivy, hrou s mytologií, náboženstvím a filozofií, fantazií, napětím i příběhem dětského hrdiny v krizi připomíná *Kryštofův Vzdušný zámek* díla norského spisovatele Josteina Gaardera (zejména jeho *Žabí zámek* nebo *Tajemství karete*). L. Karpianus ale s motivy a tématy zachází volněji, netvoří tak uzavřenou a propracovanou strukturu. (Například zrovna biblické motivy by stálo za to vestavět do textu pečlivěji tak, aby spolu pretext a nové dílo komunikovaly ve větší významové šířce.) Kniha tak nabízí nevšední napínavý příběh a poutavou intelektuální hru

s psychologickými, mytickými a filozofickými motivy. Je ale škoda, že se to všechno nakonec tak úplně nespojí v pevný celek. Rozjetá hra, která mnohé slibuje a spoustu zajímavého přináší, nakonec vyšumí rychleji, než jsme čekali.

Antonín Šimůnek

Mikaël Ollivier: Život k sežrání

Z francouzského originálu *La Vie en gros* přeložil Erik Lukavský. Ilustrovala Iva Skřivánková. Praha: Baobab, 2010. 100 s.

Benjamin Poirot, 15 let, 167,5 cm, 89,6 kg. Mimo příznačnou zálibu - vaření - ho zajímá především to jak se zbavit posledního údaje. A také jak ve svém věku vyjít se životem. Autor Mikaël Ollivier se snaží poměrně vtipně zachytit



aktuální téma v příběhu, jemuž nechybí napětí, i když se nevyhýbá některým tradičním ingrediencím.

Hlavního hrdinu můžeme vidět v trapných situacích: když ho ponižuje učitel tělocviku, při nakupování oblečení a také u doktora. Doktoři jsou v knize hned tři a setkání s nimi vždy souvisí se zlomovou událostí v životě mladého Benjamina. Lékaře navštíví pokaždé na začátku jednotlivých částí knihy rozdělené podle čtvrtletí francouzské školy. První mu tvrdě oznámí, jak na tom fyzicky je a že by s tím měl něco dělat, druhý se mu snaží určit stravovací režim. A poslední je psycholog, protože v Ben-

jaminově osudu vyvstane mnohem více věcí, které si musí v životě uspořádat.

Hlavní hrdina se neobejde bez koření, přísad, které jídlu a tím i jeho životu dávají příchuť a barvu. A první polovina knihy jako by patřila velebení apetitu. Vzhledem k tomu, že jde o francouzský příběh, máme možnost pochopit, co je lákavého na telecím ragú, hovězím se zeleninou, citrónovém koláči a podobně. I celá Benjaminova rodina jídlu holduje, a jak zjistíme v průběhu četby, on sám je opravdový labužník, protože nejen dobře vaří, ale poslouchá i vážnou hudbu. Přesto dojde k poznání, že ho jeho nadváha odděluje od ostatních spolužáků - zvláště když je v jeho třídě i milé děvče Claire.

Důležitou přísadou knihy je podání příběhu v první osobě ve výrazné, obecně češtině: „*radši bych si lehnul pod pendolino plný šrotu*“. Často jde o heslovité výpovědi: „*Stejně je život - gympl, televize, videohry - jen výpomoc v nouzi, něco, čím člověk zaplácně čas, když zrovna nejí*.“ Úvod knihy ale vyvolává dojem, jako by mluvil dospělý člověk, který se chce podobat řeči a pocitům mladého kluka. Až příliš snadno v těchto pasážích dokáže reflektovat svůj stav a vývoj: „*(...) když je člověku devět, jediná věc, na který mu záleží, je, že má něco víc než ostatní, ať je to cokoli, super hodinky, noha v gypsu nebo kila navíc*.“

O mnoho věrohodněji a napínavěji působí jeho snaha po zhubnutí. Jednotlivé pokroky a těžkosti jsou zaznamenávány den po dni. Jeho souboj s jídlem je vystupňován v jedné z nejsilnějších scén knihy, kdy se jeho strýc otevřeně před rodinou zastane Benjaminovy diety. Sám kvůli své nadváze nemůže získat úvěr, protože obezita způsobuje zdravotní potíže. Nestřídmost, která je doposud popisována jako příjemná kratochvíle, je najednou nahlédnuta z druhé, negativní strany.

Odtud se ale hlavní linie příběhu začíná v podstatě teprve rozvíjet, protože Benjamin se musí potýkat s dalšími problémy, a je sympatické, že se jeho příběh postupně odpoutává od tématu nadváhy. Ta totiž není tím hlavním, co může Benjamin vzdalovat od vrstevníků. Pohříchu je ale i jeho zajímavě rozplétaná sympatie ke spolužačce Claire přivedena k banálnímu závěru, jako by se chtěl autor s vyprávěním rychle vypořádat.

Život k sežrán se snaží být přitažlivou knihou pro ty mladé, kteří trpí ústrky ostatních. Zajímavě si pohrává s hlavním

tématem, ke kterému nehledá přímočaré řešení, ale odpoutává se od něj k dalšímu, širšímu pohledu do světa dospívajících. I kvůli svému nevelkému formátu ale nedokáže důležité motivy završit a reflektovat, jako by heslovitost pronikla i do jejího celkového vyznění.

Luděk Korbel

Zdenka Lorencová: O brýlích Haničkách a ustrašeném zrcátku : povídky pro moudré děti a hravé dospělé ve stylu něžně absurdním

Ilustrace Zdenka Lorencová. Ústí nad Orlicí : Oftis, 2010. 104 s.

Oživování obyčejných věcí - příroda a zpěv - pláč a toužení - hledání životního štěstí. Těmito slovy by se dala charakterizovat kniha Zdenky Lorencové s podtitulem *Povídky pro moudré děti a hravé dospělé ve stylu něžně absurdním*. Proč se písničkářka, která prý jako první Češka v 70. letech zavedla na scénu autorský zpěv s kytarou, rozhodla psát příběhy pro děti? „*Štěstí mi podalo tužku a řeklo: „Piš!“ A tak vznikly něžné povídky, které jsem psala pro sebe, ale i pro každého, kdo je na stejné vlně jako já...*“ Empatie, emoční přístup ke světu okolo a proklamovaná něžnost ale ne vždy příběhům svědčí. Spíš se projevuje jako doslovnost, plačtivost a sentiment.

V šestnácti krátkých textech autorka oživuje věci denní potřeby (výjimkou jsou dva, v nichž figurují dětské postavy). Děti a dospělí se objevují především jako vedlejší nebo epizodní postavy. Postavami (spíš než hrdiny tak figurkami, postavičkami) jsou antropomorfované obyčejné věci (např. kuchyňská chňapka, strunová sekačka, klavír, almara, kobereček, plyšová ovečka). Jejich omezením je nemožnost jednat a pohybovat se, a proto je také většina próz statická. Postavy často touží podívat se jinam, opustit své místo, prahnou po přátelství, po lásce, po možnosti pomáhat ostatním. Bezmocné, smutné nebo majiteli zatracené předměty často pláčou a sní o svých ideálech a je to většinou věcí náhody a štěstí, že najdou přítele, rádce, spřízněnou duši. Některé příběhy autorka pro jistotu uzavírá ještě formulací poučení.

Struktura příběhů nebo dějů je tedy jednoduchá, v některých není ani zápletko (Utrpení starého Röslera, Štěstí mikrotentového sáčku), jen situace a vyprávěččin komentář. Texty mají různé žánrové směřování: někdy je to didaktická pohádka (Pohádka o rozcuchaném koukolu), jindy romantický příběh (O sekačkách Adélce a Herkulovi) nebo realizovaná metafora rozvedená v ději (Co se vejde do Frantíka). Tu a tam probleskuje slovní humor a slovní hříčky (např. v příběhu O brýlích Haničkách nebo v úvodním O smutném zásobníku na toaletní papír) a někdy se objevují i vtipné úvahy a glosy ze života personifikovaných předmětů, pohlížejících na svět kolem sebe optikou svých potřeb.

Asi nejzdařilejším textem je absurdně laděný O Aničce, která záviděla stolečku hubené nožičky, který se stylem i tragikomickou zápletkou přibližuje Macourkově poetice. Absurdní situace (výměna nohou dívky a stolečku) je rozehraná,



dovedená ad absurdum. I zde ale zářící invence autorky, resp. určitá ironie (nikoli vtip) a krutost vůči dítěti, když maminka své zakomplexované dceři říká: „*Poslouchej maminku a nech si raději ty svoje buřtíčky. Vždyť jsou docela roztomilé. Když si dáš do kapsičky nakrájenou cibulku a trochu se pocákaš octem, budeš pro takového pivaře určitě, k nakousnutí, jak se říká!*“ Podobným tónem - rádobý vtipnými aktualizacemi „pro dospělé“ - autorka někdy svá vyprávění prokládá, čímž ztrácí jakoukoli laskavost a vkus, natož pak zábavný či výchovný charakter.

I některá závěrečná poučení jsou očividně namířena spíše k dospělým čtenářům nebo k autorce samotné („*A tak si chudák zamilovaný kobereček pověšený na balkoně na šňůře zvyká na to, že žárlivost se nevyplácí a že někdy místo lásky musí stačit jen... bublinková koupel.*“)

Jednotlivé prózy končí téměř vždy happy endem, harmonií a všeobecnou spokojeností. Zmiňují se o palčivých tématech existence (osamělost, nespokojenost), ale nezobrazují je v poutavém či věrohodném příběhu. Při čtení tak stále častěji čtenáři vyvstává myšlenka zmiňovaná v předmluvě, totiž že autorka je psala pro sebe. Jinak není možné si vysvětlit, proč čtenář i v tak krátkých prózách těžko udržuje pozornost a musí si klást otázky po logice příběhu a jednotlivých informacích. Příběhová linie není vedena jasně a zřetelně, postavy a motivy nastíněné v expozici se vzápětí stávají zcela nedůležitými a příběhy působí ve výsledku sešroubované, jako skrumáž dílčích nápadů.

Styl vyprávění je civilní, explicitní, nijak výjimečný. Autorka tihne v některých pasážích k přemíře zdobnělin (*soška madonky*), občas se snaží být moderní, drsná a ironická (nejen hovorovým jazykem, ale i volbou motivů). Snaha autorky oživit předměty se projevuje i v ilustracích - jednoduchých kolorovaných kresbách (mají naznačené tvářičky, nožičky, ručičky). Tak jako tak mám za to, že dětská čtenáři by autorce nabídli řadu nápadů na příběhy živější, vtipnější, osobitější.

Eva Brhelová

Petr Motýl: O strašidelném draku pod krakovským hradem a jiné polské pohádky

Ilustrace Bohdan Bobo Lukáš. Brno : Barrister & Principal, 2010. 32 s.

Útlá knížekčka o pár desítkách stran nabízí devět krátkých polských pohádek, doplněných bohatými ilustracemi. Klasické pohádky indoevropského typu jsou poměrně pevně zasazené do polských realit (vlastní jména, místní názvy). Pro malé čtenáře mohou být slova jako pan Twardowski či babička Jadwiga pěkným

oříškem, pro starší naopak příjemným oživením tradičních příběhů neobvyklými jmény a názvy.

Ve výběru jsou zastoupeny klasické kouzelné pohádky (O peciválovi), pohádky s baladickými prvky (Zlaté kapradí) či pohádky, kde místo kouzelných předmětů a pomocníků stačí hrdinům lidová moudrost (Skleněná hora, Wawelský drak). Poněkud rušivě v nich působí nepravidelné střídání vševědoucího a autorského vypravěče, které ještě podtrhuje nekompaktnost celé sbírky. Je škoda, že autor práci s vypravěčem nesjednotil.

Pohádky je možné rozdělit do dvou skupin: na ty, v nichž se opakují klasické, dobře známé náměty, a na ty s nepříliš častými motivy. Mezi první patří pohádka O peciválovi (motiv tří zvířecích pomocníků - mravenci, ryba, včely -, který najdeme například v Erbenově Zlatovlásce) nebo Dvě sestry (stejně jako



v klasické pohádce Mrazík je hodná sestra odvedena do lesa, kde se jí ujme paní a dívka se po roce vrací domů ze služby s kočárem i ženichem; druhá sestra chce totéž, ale vrací se s potupou a bez ženicha).

Mezi ty neobvyklejší se zařazuje pohádka Skleněná hora (venkovský chasník vysvobodí princeznu ze zámku na Skleněné hoře tak, že si namaže ruce a nohy medem a na horu se vyšplhá), Pan Twardowski (příběh o vzdělaném a studovaném muži, který uzavřel smlouvu s ďáblem), připomínající vzdáleně Fausta, sice nakonec unikne peklu, ale zůstane sám na Měsíci. Netradiční je i baladicky laděné Zlaté kapradí, kde touhu po bohatství následuje trest v podobě ztráty blízkých a později i vlastního života.

Skutečnou tečkou na závěr by mohla být poslední pohádka Kohout a vítr,

kratičký příběh o větru, který přestal ze smutku foukat a způsobil tak na zemi mnoho nesnází. Nevýrazná pointa z něj ale spíše než výraznou tečku dělá tři tečky, a tak pohádka vyznívá poněkud dozracena.

Charakter celé knihy poměrně věrně odráží četné perokresbové ilustrace, laděné do tmavých tónů. Stejně jako text jsou dobře provedené, ale jako by jim chyběla jiskra.

Lucie Kudělová

Zdenka Žádníková Volencová: Ve znamení motýla / In the Sigh of Butterfly

Překlad Monika Pavlisová. Ilustrace Ivo Chvátil. Praha : Nadační fond Zdeňky Žádníkové, 2009. 112 s.

Pokus o pohádkový fantastický příběh se dvěma dětskými hrdinkami, vyprávěný dvojazyčně (česko-anglicky), je dílem herečky, která založila nadační fond, zaměřený na podporu sociální a zdravotní péče o děti a mládež a na rozvoj kulturních a duchovních hodnot. Obrazový doprovod textu tvoří kýčovitě ilustrace Iva Chvátila, které jsou vytvořeny kombinací reálních snímků, malby a stříkané retuše. Už typografie a přebal knihy, zvoucí kamenným portálem do mlhou obestřeného světa, naznačují, že má jít o příběh něžný, ženský a tajemný.

Děj částečně vychází z tradičních schémat a motivů pohádkových a fantastických příběhů. V ženském spokojeném světě (i jejich pesek je slečna Flory) žijí na starém hradě dvě dívky se svou maminkou, čarodějnici. Sestry poruší zákaz vstoupit do zakázaného pokoje a prostřednictvím magické koule se dostanou do jiného světa, v němž vládne zlý Slizrád, jenž mění podobu živých tvorů a činí z nich pa-tvory a složeniny (např. létající Jelenopes, Orlohadi, Koňočáp apod.). Sestry touží dostat se zpět k mamince, mladší (tři a půlletá Janinka) nešťastnou náhodou zkamení a starší (Andrejka) ji po strastiplné cestě díky své oddanosti, odvaze a trpělivosti zachrání (samozřejmě s pomocí kouzelných bytostí). Společně pak i díky medailonku od maminky Slizráda přemůžou. Nejvýraznějším tématem je asi sesterská láska a obětavost, vítězí nad zlem a slabostí,

a pak také láska dcer k matce (odpověď na otázku „Co je pro vás nejdražší na světě?“ je kouzelnou formulí).

Obrazový doprovod textu (bosá děvčata oblečená do bílých šatů, přepásaných konopným provazem, naaranžovaná do neživotných póz v různých situacích a prostředích) prozrazuje touhu tvůrců vyprávět velký, archetypální příběh z pradávného rajskeho věku. Ten je ale zprostředkovaný na velmi malé ploše textu, explicitně a maximálně stručně - nepracuje se s charakteristikou postav ani s momenty budování napětí. Děj ubíhá lehce, očekávatelně, pouze s věcnými informacemi o dění, aniž by vyprávěl(ka) na chvíli spočinul(a) a vylíčil(a) prostředí, krajinu, kontext příběhu.

Zřejmě se spoléhá na ilustrace. Snaha evokovat romantické tajemno fantastických příběhů (např. sílí bouře varuje před blížícím se nebezpečím) pak - i v souvislosti s charakterem ilustrací a jazykem, plným zdrobnělin, familiárních výrazů a frází, - zůstává vnějškovou. A od plochosti příběhu nepomáhá ani nevyhraněnost, nekonkrétnost postav (paradoxně naturalisticky ztvárněných na fotografiích), které se autorka snaží přiblížit čtenáři současnými znaky (běžná dětská přání, motivace a jednání, obecná čeština). Nejde ovšem ani o typové postavy, ani o realisticky pojaté dětské hrdinky.

Příběh je ukončen rychle, prozaicky, o porušení zákazu se matka vůbec nezmiňuje, děvčata dostanou řízek a jahodový dort a všichni jsou rádi, že jsou spolu. Smysl a potenciál řemeslně dobře konstruovaného příběhu zůstává nevyužit, poodhalení tajemství se nekoná.

Samotný text je jednoduchý, přesto nabízí prostor pro fantazii čtenáře. Ta je

však hned při otevření knihy, a zvláště pak při setkání s podobou tvorů začarovaných Slizrádem, nemilosrdně napadena popisnými, „vystajlovanými“ ilustracemi, které povyšují tvorbu Anne Geddes na nepodobivé umění. Na žádné z ilustrací, na nichž autorčiny dcery coby hrdinky příběhu tvoří uhlazené aranžmá, např. nechýbí do ruda zbarvený obzor či zlověstná mračna. Dětské hrdinky tu pózují pečlivě učešané a upravené (ve vztahu k situacím příběhu nevěrohodně), nehledě na prvoplánové grafické zpracování montáží. Úsilí autorů o dokonalou iluzi pohádkové skutečnosti, o zobrazení čistoty dětí a hlubokost vzájemného citu není pravdivá, přestože postavy knížky jsou sympatické.

Příběh může zaujmout čtenáře či posluchače od čtyř let, při společném čtení s rodiči či pedagogy nabízí jednoduchý trénink porozumění angličtině.

Eva Brhelová

Libuša Fiedová: Rozprávky s podkovičkami

II. Viktor Csiba. Bratislava : Regent, 2009

Jozef Pavlovič:

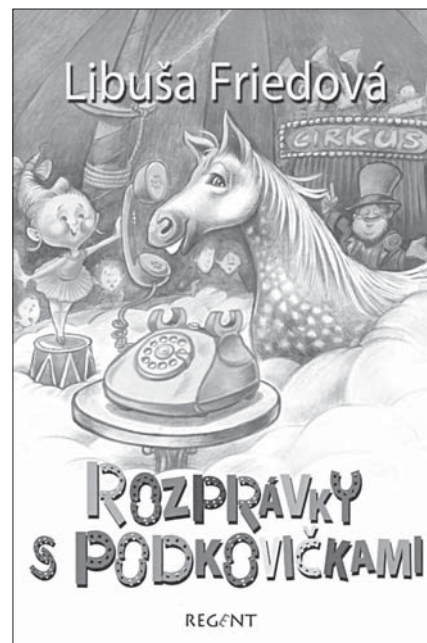
Jožko Mrkvička - Moja supernajlebsia knižka

II. Svetozár Mydlo. Martin : Vydavateľstvo Matice slovenskej, 2009

Gabriela Futová: Lepší otec v hrsti ako kamoš na streche

II. Juraj Balogh. Bratislava : SPN-Mladé letá, 2010 - 2. vyd.

Vymedzenie „dnešné deti“, teda mladý čitateľ medzi nimi, chápeme nielen sociologicky, ale aj v súlade so žitou kategóriou vekovosti. Teda odvolávame sa na čítanie pre deti do 9 rokov, kam patria predovšetkým autorské rozprávky alebo žánre umožňujúce ponúknuť taký príbeh či jeho ustrojenie, aby sa rozvíjali osobnostné a vývinovo prirodzené predpoklady na otvorenie a kultivovanie rozumového a citového, mravného a sociálneho vedomia mladého čitateľa. Zaujať mladého čitateľa možno rozlične.



Aj preto pripomenieme tri knižné vydania sledujúce jediný zámer - nezanechať lahostajnosť v čitateľovi po jej dočítaní.

Libuša Fiedová (*1925), „poetka, prozaička, autorka televíznych a rozhlasových seriálov pre deti“, ako ju označuje najnovšie spracovanie jej slovníkového hesla, v *Rozprávkach s podkovičkami* - ale platí to pre celú jej tvorbu - kultivovane, s vysokou dávkou emocionalitu účinne presvedča, že niet vyčerpanej, starej ošúchanej témy v umeleckej literatúre. Jej grošovaný koník, najmenší poník na svete, drevný hojdač koníček, namaľovaný kôň - ony všetci žijú svoje životy s človekom a spravidla aj pre človeka. Dejiny koní sú dejinami ľudí, to ony po všetkých vojnách, turnajoch, po namáhavom zväžaní dreva či po krutom zaobchádzaní predsa len ostali najlepším priateľom človeka v akejkoľvek situácii. A o tom rozpráva autorka svojmu čitateľovi v expozičnej časti Niečo ti poviem, aby sa ohovorili, že čitateľ a autorka budú „ľúbiť“ kone, „obdivovať ich a chrániť“. V ôsmich rozprávkach Libuše Fiedovej sa uplatní humanizovaný pohľad na to, s čím i ako človek žije, pretože všetko, čo je vďaka človeku, hoci neprehovorí jeho rečou, má svoj svet a svoje osudy. No a tie musí človek rešpektovať a chrániť, teda žiadni hrdinovia zvieracieho sveta, ale krehké, húževnaté, obetavé, láskavé a človeku nápomocné, preto aj krásne, múdre a užitočné tvory, kone, ktorým sa treba odplácať tým istým spôsobom, ako ony vstupujú a konajú vo svete ľudí.

Slovenské deti v základnej škole majú



mesiac čo mesiac, kým neprídu letné prázdniny, príležitosť čítať vynikajúci časopis *Slniečko*. Do jeho dejín sa ako zakladateľa zapísal Jozef Cíger Hronský. Posledné desaťročia ho invenčne komponuje Ondrej Sliacky. A bol to on, sám autor, ale aj uznávaný literárny upravovateľ klasického fondu ľudovej rozprávky, kto po niekoľko čísel po sebe v *Slniečku* v roku 2009 ponúkol Jozefovi Pavlovičovi (*1934) oživiť čítanie časopisu ukážkami z netradičnej, povedalo by sa „rozšantenej“ *Mojej super najlepšej knižky* nie práve príkladného žiaka Jožka Mrkvička. Školských nepodarkov i nezbedníkov v slovenskej i svetovej detskej literárnej pozná čitateľ viacero. Jožko Mrkvička má prevelké problémy s pravopisom, prirodzené nedorozumenia s učiteľkami, ale rozumného otca, preto je ustrojený ako mudrujúci chlapčenský pozorovateľ i „učiteľ“ svojich rovesníkov, ktorý im poskytuje formou hyperboly, kalku, alogizmu, paradoxu, fonetickej prešmyčky, neologizmov, prirovnaní či literárnej onomastiky informácie o potrebných „veciach“ zo života rodiny, spoločnosti, vzťahov, prírodných zákonitostí, ale i z dejín kultúry. Jožko Mrkvička plní prostredníctvom vtipu, hádanky, hlavolamu, krátkeho príbehu, dovysvetľovania, korektúry všeobecne známej informácie, sentencie, otázky atď. poslanie moderného „učiteľa detí spomedzi detí“. Preto sa v autorskom zámere kliše poučovania detí dospelým mení vo svoj opak a všetko sa uskutočňuje ako mudrlantská hra chlapca, ktorý musí svetu okolo seba porozumieť „svojím spôsobom“, a tak je jeho hra so skutočnosťou osnovaná na hyperbolizovanom nerešpektovaní pravopisnej normy slovenského jazyka.

Slovenské deti okamžite zareagovali na prvú vydanú knihu Gabriely Futovej (*1971) tak, ako si to v tichu svojej pracovne želá každý, kto sa svetu prihovára knihou: jej prvotina *Naša mama je bosorka!* (2000) sa neohrýala na poličke ani v jednej knižnici pre mladých čitateľov. Autorka, povzbudená týmto úspechom, ale i poznáním, že našla nie tematicky, ale výrazom prítlné miesto v súčasnej tvorbe pre najmenších čitateľov, ponúkla svojim čitateľom tituly *Hľadám lepšiu mamu* (2001), *Nezblázni sa, mamička* (2003), *Keby som bola bosorka* (2003), *Ako topánka Anka išla do sveta* (2003), *Rozruch v škole na Kavuličovej ulici* (2007), *4 kosti pre Flípra* (2007), *Dokonalá Klára* (2008), *Psia škola kocúra Čer-*

venochvosta (2008) a tiež *Lepší otec v hrsti ako kamoš na streche* (1. vyd. vyšlo roku 2005, 2. vyd. 2010). Azda ani nebude potrebné dôvodiť, čím si G. Futová približuje svojho čitateľa, keď sa sústreďme na obsahy a invenciu „reklamných“, „príznakových“ názvov jednotlivých titulov. Patrí medzi ambície autorky písať o témach, ktoré jej čitatelia vo veku deti „reálne“ žijú: netradičný pohľad na rodičov, nový, cudzí člen v rodine, neúplná rodina, manipulačný sociálny a citový vzťah medzi matkou a jej malou, prešibanou dcérou, zvieratká, deti a dospelí v domácnosti, sociálne sa diferencujúce deti v škole. V tematike teda netreba hľadať invenciu, patrí medzi osvedčené zábery čítania pre mladých. Autorka si našla vhodný čas, čujného čitateľa. Ale jedno jej nemožno ubrať - ponúkla taký jazyk a reč, ktoré neboli doteraz dominantné v čítaní pre mladých, a ponúkla vývinovo prirodzene sebeckú detskú postavu. Futovej čítanie pre mladé dievčatá, pravdepodobne ony budú jej primárne čitateľky, sa odvíja od svojráznej detskej postavy spravidla vo veku žiačky prvého stupňa základnej školy. No možno predpokladať, že autorkino „písanie“ príbehov je adresované aj rodičom. Máme do činenia s premyslenou, hyperbolizovanou, ukričanou, na detinské gestá preexponovanou výchovou rodiča svojím dieťaťom, aby rodič porozumel všetkým tým trasoviskám, ktorými prechádza jeho dieťa v tom okamihu, keď ono zistí, že sa miska rodinnej konvencie prechýlila k bodu jemu nejasnej a neprijateľnej zmeny zvnútra domácnosti, teda nastal pre dieťa okamih neistoty a čas hľadať riešenie ako situáciu zvrátiť. Autorka vtedy spravidla zvolí reťaz epických akcií s dominantnou rolou rodiča, pretože to on porušil konvenciu domácnosti, a postava dieťaťa ju rieši tým, čo mu je „vlastné“ a vie, že bude aj účinné v čase, keď spoločnosť uprednostňuje výchovu prostredníctvom dialógu a argumentáciou. Svojím rodičom „poranené“ dieťa hľadá aj mravne nejednoznačnými postupmi pre seba prijateľné riešenie, a tak nastáva kompozičná situácia sytená navrstvovaním hyperbolizovaných omylov, skratovým akčným chaosom, sériou stupňujúcich sa schválností - aby nakoniec prišiel k slovu rozum, kompromis a pevné citové spojenie rodiča so svojím dieťaťom.

Viera Žemberová

Kristína Šudová-Tomčániová: Za tajomstvami mesta

II. Daniela Moravčíková. Bratislava :
Albert Marenčin PT, 2009

Výpravy do histórie a vyrovnávanie sa s tým, čo po sebe minulosť a dávne dejiny zanechali, podnecuje užitočný záujem o región alebo o lokalitu.

Záujem o lokálne dejiny si vypestoval látky, témy a postavy i deje, ktoré môžu zaujímavosť zrkadliť alebo rozvíjať vedomosti z kultúrnych, politických a spoločenských svetových dejín. Svetovosť je ošemetná téma na spory i pritakávanie, ale nikto sa nebude sporiť, že tento prívlastok patrí európskym mestám, ulicami ktorých doslova kráčali deje, osobnosti a dejiny kontinentu. Bratislava takým mestom je.

O žánrový hybrid, teda prelínání náučnej formy a oživení mýtov, legiend a príbehov zo zákutí, dejov a storočí mesta, sa pokúsila Kristína Šudová-Tomčániová v publikácii *Za tajomstvami mesta*. Autorka vie, pre čo sa svojím textom rozhodla, ba vie i to, ako osloviť svojho mladého i zrelého čitateľa, keď ho vyzýva: „V ruke držiš knihu, ktorá v sebe ukrýva kľúč k poznaniu pradávnej histórie nášho mesta (...) Tak neváhaj, otoč stranu a vojdí so mnou do starého Prešporka...“ (s. 5).

Práca Kristíny Šuvadovej-Tomčániovej sa radí k aktuálnym, ale vždy potrebným. Patrí k publikáciám, v ktorých sa stretávajú výsledky spoločenskovedného výskumu, no ktoré, popri svojom zámere ponúknuť syntézu potrebného poznania, rešpektujú svojho čitateľa. Treba však povedať, že autorka svojho čitateľa nepodceňuje, ale očakáva od neho isté znalosti o meste, v ktorom žije - napokon to bolo mesto, ktoré po istý čas určovalo „rytmus života“ v strednej Európe, jeho ulicami sa „niesli“ počiatky významných európskych panovníkov a politikov.

To všetko, bez nánosu pátosu či falošnej tendencie, radí publikáciu jej obrazovou časťou, historiografickou legendou, ktorá ju objasňuje, ale i literárnym spracovaním k tým typom čítania, ktoré by nemali ostať nepovšimnuté.

Viera Žemberová

SUMMARY 3/2010

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

■ Jana Johnová: Drama Education in the Netherlands

The author both looks back in history and characterises the present state of drama in the Netherlands. She pays special attention to the subject of drama, which has been part of primary teacher training programmes at the IPABO pedagogical institute since 1984. The study programme does not differ significantly from courses offered at the pedagogical faculties in the Czech Republic. Both countries agree in one basic point: it is necessary to have well-prepared and well-educated professionals to teach drama education. Their experience and personality are also essential parts of their competence.

■ Eva Machková: Mythologies Part 4 (the Leftovers)

A reflection on stories and topics that the mythologies of ancient civilisations can offer to modern theatre with children and youth and to drama in education. This part deals with stories from Slavic, Persian and Chinese mythologies. Eva Machková compares various sources and modern adaptations of these stories and considers possibilities of using them in theatre with children and youth or in classroom drama.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

■ Veronika Krátká: Live Living Diversity! Embracing the Arts of Transformation!

An article on the 7th World Congress of the International Drama/Theatre and Education Association (IDEA) held between 17 and 25 July 2010 in Belém, Brazil. The organisers prepared a broad scope of academic and artistic activities for ca 1500 people from more than 50 countries who have participated in the congress. "It is unquestionable that the ABRA organisation has put together a colourful offer both of culture and academic activities, in which it put emphasis on hot social issues and possible solutions to these," writes the author. "It has to be said, though, that the effort that had been invested into the preparation was at times flawed by poor organisation of events. Lack of information, long idle moments and logistic problems sometimes prevented participants to enjoy the programme fully. Participants thus had to accept these flaws as a fact and use the long breaks to meet other participants and exchange experience."

■ Soňa Demjanovičová: Drama activities with Seniors

This article presents the crucial parts of a bachelor's degree work that a student of the Dpt. of Drama in Education of the Prague Theatre Faculty implemented at the Whiteladies Residential Home in Bristol, United Kingdom. She offered drama activities to seniors aged 65 to 90, including those suffering from dementia or serious mental and physical handicaps. Her project focused on an area that has not yet been searched very well. "I felt a need of some activity among the residents of the senior home," writes the author, "but I had no idea what the reactions to drama activities would be. At first I was uncertain how to conceive my project in a meaningful way. Although I was treading on unknown ground, I had formulated some aims:

- Offer activities to the residents of the Whiteladies Residential Home at a suitable time to enrich their programme, enable them to have fun and do meaningful activities.
- Facilitate greater extent of communication among the residents both in drama lessons and outside them, encourage the sharing of experience.
- Train skills and competences that are impaired at this age.
- Examine the potential of drama education in the environment of senior home.

■ Drama education in practice. A survey of the present situation in drama in education in Czech and Moravian schools

More than a year ago, the editorial board of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama) addressed a number of people who graduated from university departments of drama in education within the past twenty years. They were asked to contribute to the survey by sharing their experience with drama education at schools.

DRAMA-ART-THEATRE

■ Irena Konývková: Make your Dream. The 9th Word Festival of Children's Theatre

A few impressions from the international event held in Lingen in June 2010.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The block ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH contains mainly articles on gallery/museum education. A PhD student at the Dpt. of Visual Arts of the Pedagogical Faculty, Charles University in Prague, Miroslava Kafková introduces gallery education programmes in her article **Gallery education**: "From the methodological viewpoint we can divide them into three types: Programmes with theoretical focus include lectures and discussions. Practically oriented programmes, on the other hand, emphasize active involvement of participants and take place in workshops or studios. In a mixed type of programmes these two types of activities are balanced." The text is supplemented by an interview with Marie Fulková from the same visual arts department. It is called **Animation, or education?** and it deals primarily with the issues of culture education and visual arts methodology. Two projects are described at the end of the interview to illustrate what gallery education programmes are about: **The visual arts workshop "In One Breath" accompanying the "Toys" exhibition of Libuše Niklová** and **"The Cubist Transformations" educational Programme** on cubism in painting, sculpture, architecture and furniture design that the National Gallery in Prague offers to schools.

■ Kristina Procházková: Three Plus One. Four Personalities of Contemporary Children's Book Illustration

An article presenting four inspiring personalities of contemporary Czech illustration art: Petr Sís, Markéta Prachatická, František Skála and Petr Nikl.

■ Ivana Pintířová: Hunting the Unicorn: A story of a political prisoner that schools are not interested in.

A review of an interesting performance of the Prague puppet theatre Minor.

■ Jakub Anděl: Exposition PLAY

A review of a new exposition of the Czech artist, poet and performer Petr Nikl,

■ Viera Žemberová: Reminiscence: Little Gypsies are Slovak children too

Information of two books of Romany fairy-tales published in Slovakia.

■ Luděk Korbel: Three Anthologies of Polish poetry for children

A review of three new translations - anthologies of Polish poetry for children published by the Barrister & Principal publishing house in collaboration with the Polish Institute in Prague.

■ Eva Brhelová-Antonín Šimůnek-Luděk Korbel-Lucie Kudělová-Viera Žemberová: 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 33

This issue of Children's Stage focuses on classical fairy-tale in theatre played by children and the possibilities of its dramatisation. The most successful dramatic texts include those written by **Milada Mašatová**, who taught at the Basic school of arts in Olomouc from the 1970s to the 1990s, ranking among the most inspiring personalities of Czech children's theatre, especially puppet theatre. The 33rd issue of the Children's stage brings two of her dramatisations of classical Czech fairy-tales: **Bajaja** written to the motives of Božena Němcová and **How to find a princess** inspired by a fairy-tale by Karel Jaromír Erben. In the Slovak town of Košice, a children's puppet theatre group was led by **Stanislava Gábrišová**, who made for them a dramatisation of a classical Slovak fairy-tale by Pavol Dobšínský **Three dragon feathers**. The last text published in this issue of Children's Stage is an unusual dramatisation of the Armenian folk tale **Shivar and the Snake** written and staged by **Josef Brůček** with the South-Bohemian theatre group Tatmani from Sudoměřice near Bechyně. All published scripts are accompanied by dramaturgical and methodological notes.