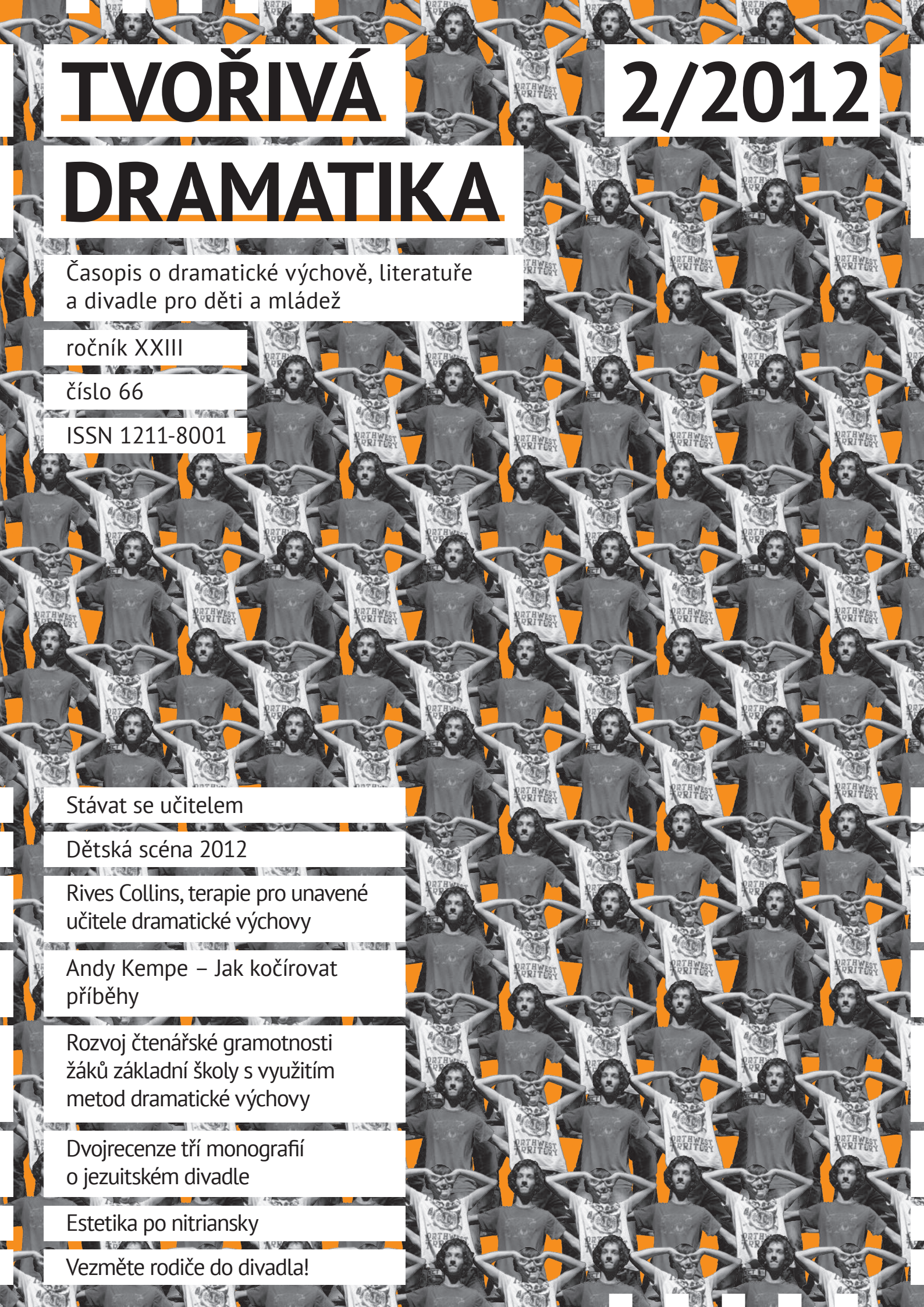




TVOŘIVÁ

2/2012

DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře
a divadle pro děti a mládež

ročník XXIII

číslo 66

ISSN 1211-8001

Stávat se učitelem

Dětská scéna 2012

Rives Collins, terapie pro unavené
učitele dramatické výchovy

Andy Kempe – Jak kočírovat
příběhy

Rozvoj čtenářské gramotnosti
žáků základní školy s využitím
metod dramatické výchovy

Dvojrecenze tří monografií
o jezuitském divadle

Estetika po nitriansky

Vezměte rodiče do divadla!

Vydává NIPOS – pracoviště ARTAMA
ve spolupráci se STD a KVD DAMU
ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada PhDr. Hana Cisovská, Ph.D., Roman Černík, Eva Davidová, Ph.D., Eva Gažáková, Jakub Hulák, prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland), doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc., doc. Markéta Kočvarová-Schartová, Irena Konývková, PaedDr. Soňa Košťátková, Ph.D., prof. PaedDr. Silva Macková, doc. Eva Machková, doc. Radek Marušák, doc. Jaroslav Provazník, Veronika Rodriguezová, Ph.D., Gabriela Sittová, Dominika Špalková, doc. Irina Ulrychová, doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., Magda Veselá

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník
Redaktorka Anna Hrnecková

Adresa redakce NIPOS-ARTAMA, Blanická 4, P.O. BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1
e-mail std@drama.cz
URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný
Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Distributor předplatného
A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.,
P.O. BOX 732, 111 21 Praha 1,
tel. 234 092 851, **fax** 234 092 813.
Počínaje ročníkem 2013 bude objednávky, výběr předplatného a distribuci zajišťovat nový distributor. Až do odvolání přijímá objednávky redakce.

Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna): 80 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: 5. října 2012

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Hana Kasíková: Stávat se učitelem. Jak může edukační drama napomoci?	1
Hana Kasíková: Schéma dramatu Zlatý Amos	5

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Dětská scéna 2012	9
Eva Keroušová: Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky	11
Klára Fidlerová: Rives Collins, terapie pro unavené učitele dramatické výchovy	19

DRAMATIKA VÝCHOVA ŠKOLA

Zuzana Zapletalová-Alžběta Kratochvílová: Jak kočírovat příběhy	29
František Oplatek: Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy	31
František Oplatek: Dárek	43
John Steinbeck: Dárek	44

REFLEXE RECENZE INFORMACE / Odborná literatura

Martina Turková – Kateřina Řezníčková: Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle	46
Gabriela Magalová: Estetika po nitriansky	54

REFLEXE RECENZE INFORMACE / Umění pro děti a mládež

Anna Hrnecková: Vezměte rodiče do divadla! Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.–22. dubna 2012	56
Eva Davidová–Luděk Korbek–Lucie Šmejkalová–Klára Fidlerová: Nahlédnutí do nových knih	59

DĚTSKÁ SCÉNA 37

Karel Čapek–Irena Konývková: Poštácká pohádka	1
Irena Konývková: Několik metodických poznámek	12
Karel Čapek–Eva Kaderková: Pohádka poštácká	15

POZOR!

POČÍNAJE ROČNÍKEM 2013 BUDE OBJEDNÁVKY, VÝBĚR PŘEDPLATNÉHO A DISTRIBUCI TVOŘIVÉ DRAMATIKY ZAJIŠŤOVAT NOVÝ DISTRIBUTOR. AŽ DO ODVOLÁNÍ PŘIJÍMÁ OBJEDNÁVKY REDAKCE.

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

Stávat se učitelem

Jak může edukační drama napomoci?



HANA KASÍKOVÁ

hana.kasikova@ff.cuni.cz

katedra pedagogiky Filozofické fakulty UK, Praha

„Učitelství jest těžký, robotný úřad, vysilující duši, ochromující fantazii, pijící sílu z organismu; děti přicházející do školy jsou zlé, svéhlavé, bludně vychované bytosti, raffinované, zlomyslné, zhýčkané, zbloudilé, instinktivně nepřátelské a ve velkém procentu úžasně neschopné; vracím se po pěti hodinách vyučování fyzicky i duševně vysílen, disgustován, umrtven, zatemněn, tupý, mdlý a sešlý. Pouze noc jest vyhrazena mé duševní práci a i tu nedostavuje se vždy dispoice, vstřebaná celodenním rozechvíváním nervového systému a stálým krvácením intelektuálním...“
Otokar Březina Anně Pammrové 8. 10. 1892

Otokar Březina intelektuálně nevykrvácel, učitelský úřad z něj nevypil všechny síly. Ale co ti další, kteří – možná také plní pochybností a často na pokraji sil – v tomto úřadu robotují o více než sto let později? Kde hledat opory v jejich cestě stávat se učitelem a zůstat jím?

Dobrat se podstaty učitelství a odvodit od toho cesty k dobrému učitelování je obtížné a také se na tomto poli setkáme s velmi různorodými přístupy. Chceme-li však **zvýraznit úlohu dramatu ve stávání se učitelem**, přivádí nás to k těm charakteristikám učitelské profese, kterým se na její určení jako „nemožné profese“¹:

Které charakteristiky máme na mysli?
– Stálá hrozba **neúspěchu** v učitelském podnikání, svázaná jednak s pravděpodobností neúspěchů žáka, ale i vlastních vzdělávacích zásahů,
– **napětí pedagogického vztahu**, dané jedinečností intersubjektivního a interkulturního vztahu, který se utváří mezi dvěma osobami²,
– každodenní **rozpory**, jež je nemožné překonat jednou provždy sebelepší přípravou, rozpory, byť třeba řešené, nejsou kompletně řešitelné.

A tak – přestože existují i jiné, spíše protipólné charakteristiky učitelství (učitel jako nositel naděje aj.) – jsou to výše zmíněné momenty, které nás vedou k zaměření na drama jako prostředek profesního rozvoje učitele, utváření jeho profesní identity. I když se totiž zdá takřka jisté, že neexistují obecně účinné metody a soubory technik ke zvládnutí komplexity učitelské profese, je to právě její **problematičnost, která určuje základní tendenci v přípravě na ni: učit se odstupu, reflexi a kladení otázek nad vlastním konáním** (Štech, 1994, s. 319). Respektovat tuto tendenci znamená i možnost přizvat si na pomoc edukační drama.

V tomto textu se zabývám užitím dramatu jako kontextu pro učení – nikoliv však, jak je běžnější, pro učení dětí. Půjde mi o užití dramatu při vzdělávání učitelů, a to nejen těch, kteří jsou specialisty na předmět dramatická výchova, ale jsou či budou učiteli nejrozličnějších předmětů, jako je např. fyzika, chemie, cizí jazyky atp. Drama jim zajisté může pomoci rozšiřovat repertoár výukových metod, ale může poskytnout také ještě něco navíc – **možnost prostřednictvím dramatické hry zkoumat vlastní profesi, podmínky, v kterých je realizována, vztahy, ve kterých se budou ve školním prostředí ocítat a které budou podporovat jejich úsilí překonávat obtíže a formovat jejich spokojenost v profesi, či jim naopak cesty k profesní jistotě ztrpčovat**. Chci se tedy zaměřit konkrétněji na drama jako pro-

středek, který může pomoci učitelům utvářet vědění týkající se bezprostředně jejich profese a profesionality, vnímání vlastní profesní identity, kým se cítí ve svém povolání být. Drama tak činí specifickými prostředky zkušenostního učení v rámci fikce, využívajícími a rozvíjejícími kreativní schopnosti a reflektivní dovednosti těch, kteří se daných aktivit účastní.

Jádrem tohoto textu je popis, jak konkrétní drama, nazvané Zlatý Amos, může být zakomponované do procesu vrůstání do profese, vytváření profesního vědění a profesního rozvoje. Vycházím tu ze svých zkušeností ze dvou oblastí: učitelky učitelů na univerzitě a v systému dalšího vzdělávání učitelů mimo univerzitu, ale i učitelky výchovného dramatu. V těchto dvou oblastech se potkávají a vzájemně ovlivňují dva světy – svět akademický se světem umění, fantazie, imaginace, společné tvorby. Pokusím se ukázat, že toto setkání může být ve prospěch profesní jistoty učitelů, ale i stimulem jejich zájmu o nejrůznější stránky jejich profese, dalšího zkoumání vlastní profesní činnosti.³

RÁMEC TÉMATU: UČÍCÍ SE UČITELÉ

V posledních desetiletích je více pozornosti věnováno **učitelům jako učícím se bytostem, kteří v tomto procesu přetvářejí koncepty vztahující se k jejich profesi** (např. Shulman, 1987; Edward-Cooper, 1996). Vychází se zde ze současné teorie učení dospělých, která zvýrazňuje zejména tyto rysy (Allman-Mackie, 1983, s. 41):

- zkoumání a dedukci (více než předávání poznatků a předepisování toho, co má být);
- cesty vysvětlování věcí, které jsou založeny na kladení problémových otázek a tvorbě vědění; praxi (s důrazem na jednotu akce a reflexe);
- stále vyjednávání začleňující drobná rozhodování o obsahu i procesu;

– sdílení individuální a skupinové odpovědnosti za učení, „při němž se žádný člen nepokouší kontrolovat učení druhého“;

– dialog; rovnost; otevřenost; důvěru a péči; vzájemný respekt;

– kontrolu sama sebe jako učícího se jedince.

V tomto textu vycházím ze stanoviska, že učení se prostřednictvím dramatu tyto rysy přirozeně respektuje.

Podívejme se však na toto stanovisko blíže – byť velmi stručně – prostřednictvím několika pohledů na pozici dramatu v profesním učení: z pohledu kurikulární pozice a možností vzdělávacího dramatu, zejména rozvoje kreativity a sociability v kooperativním kontextu pro učení. Tyto pohledy jsou propojeny společnou základní otázkou: **Jaké možnosti přináší učitelům užití dramatu na jejich cestě být těmi, kteří vrůstají do své profese tím, že se o ní učí?**

Kurikulární pozice

Pokud učitelé pracují v rámci dramatu, nabízí se jim tím i specifická kurikulární pozice. Důležitost této pozice je zřejmá, protože určuje nejen to, jakým způsobem bude odpovídáno na otázku *proč se učit, co se učit, ale i jak se tomu učit, včetně podmínek pro učení*.⁴

Podívejme se na to, jak tuto specifickou kurikulární pozici vidí Dorothy Heathcoteová: Obdobně jako další autoři⁵ rozeznává tři kurikulární pozice. První pozici označuje transmisí (*transmission*), druhou zkoumáním (*inquiry*), třetí pozicí je dramatický rámec (*drama framework*). Z obecného hlediska v této třetí kurikulární pozici učitel přispívá a participuje, děti spolupracují s učitelem do té míry, jak jsou schopny, v procesu vzájemného vysvětlování světa jeden druhému. Třída v tomto případě pracuje jako laboratoř, v níž „laboratorní pracovníci“ – učitel i žáci – přejímají kontrolu nad probíhajícími procesy, v pravém slova smyslu vědění vlastní. D. Heathcoteová tvrdí, že dvě předchozí pozice jsou ve třetí pozici syntetizovány: v nové, sociální praxi, která je orientována na vědění (*knowledge-oriented*), tj. je nasměrována na upevnění vědění a porozumění světu, a zároveň má perspektivu humanistickou – v jejím centru je žák (*student-centered*) (Heathcote, 1984).

Učit se dramatem v učitelském vzdělávání znamená zažít ve své zkušenosti pozici, z které pak učitelé mohou na-

hlížet praxi vlastní výuky, ať již vyučují fyziku, či drama. Zároveň je tu však vytvořena i ona výše zmíněna „laboratoř“, kde se pospolu učí učitel od učitele, společně si kladou otázky a odpovídají na ně ve vzájemném vysvětlování světa i světa své profese.

Drama jako učební médium

Psát obšírněji o dramatu v tomto časopise je samozřejmě nadbytečné⁶. Přesto bych chtěla ve vztahu k tématu profesního učení učitelů zmínit některé momenty učení se dramatem.

a) Možnost zkoumání křehkých témat

Být učitelem znamená vyhovět mnoha nárokům, do značné míry ještě náročnějším nárokům, než je tomu u jiných profesí: mít pod kontrolou sám sebe, poznávat svá skrytá přání, která vedla k pedagogické akci, znát svá omezení, ambivalence, své mechanismy přijímání i odmítání druhých – a mnoha jiným, velmi komplikovaným nárokům. Fikce v dramatu utváří podmínky pro to, aby v „laboratoři třídy“ ožily jakékoliv problémy a v distanci dané rolí hrou mohly být zkoumány a případně hledány i cesty k jejich řešení. Připomeňme si v této souvislosti charakteristiky dramatu podle Sue Jenningsové (Jennings, 1990):

– Paradox dramatu: distance založená na roli, scéně nebo textu umožňuje větší hloubku zkoumání.

– Transformační potenciál dramatu: umožňuje transformaci zkušenosti, tudíž i změnu ve zkušenosti se sebou samým ve vztahu k druhým.

– Symbolická podstata dramatu: pracuje se symbolickou scénou, která má význam pro život jedince i skupiny v několika úrovních.

– Dramatická metafora: metafora, která je ztělesněná, aktivně hraná umožňuje podstatnou změnu.

– Neinterpretativní drama: drama nabízí možnost neinterpretovat drama, pokud je proces porozumění blokován.

Vyjdeme-li z těchto charakteristik, můžeme drama považovat za cenný prostředek ve vzdělávání učitelů, jenž napomáhá učitelům porozumět sama sobě ve své profesi, vztahům ve škole, podstatě své profese, zejména jejich problematických míst. Dramatické jednání jim může napomoci zkoumat i emoční stránku zkušenosti, a tak případně snižovat úzkost, která je na tuto zkušenost vázána, zvyšovat kontrolu nad ní. (Heathcote, 1984)

b) Možnost zkoumat (a utvářet) opory úspěšné profesní činnosti

Robert J. Sternberg (Sternberg-Grigorenko, 2001) píše o třech základních pilířích pro náš úspěšný (i profesní) život: moudrosti, inteligenci, kreativitě. Také je podle něj můžeme vyjádřit prostřednictvím základního konceptu inteligence: pak jsou pro náš úspěšný život zapotřebí tři druhy inteligencí:

– „analytická inteligence“, schopnost analyzovat a hodnotit jevy, řešit problémy a přijímat rozhodnutí,

– „tvůrčí/tvořivá inteligence“, zahrnující schopnost tvořit nové ideje a produkty,

– „praktická inteligence“ jako schopnost efektivně jednat na ose mezi přáními, cíli jedince a mezi požadavky prostředí (v širokém slova smyslu), a to buď tím, že toto prostředí jedinec ovlivňuje, nebo volí jiné prostředí v souladu se svými hodnotami.

Dramatický rámec pracuje se všemi dimenzemi inteligence. Zastavme se však speciálně u inteligence tvůrčí. Drama je jednak na kreativitu účastníků založeno, jednak kreativitu podporuje. Pokud vytváříme fiktivní situaci či sekvence těchto situací, tj. celou dramatickou strukturu, využíváme celého repertoáru tvořivých schopností, a pokud je využíváme podle teorií tvořivosti (Joy Paul Guilford, Paul E. Torrance, Robert J. Sternberg), tímto také tyto schopnosti rozvíjíme.

Drama je prostorem pro kultivaci komplexu tvořivých schopností: sensitivity, re-definice, fluence, flexibility, originality. Učitelé, kteří ve svém vzdělávání pracují s fikčními dramatickými situacemi (a v dramatických situacích), se učí citu pro situaci a problém, který je v dané situaci třeba ještě skryt (sensitivity), učí se nahlédnout problém a jednání lidí z různých úhlů pohledu (flexibilita), v tvorbě metafor spojených se situacemi formují schopnosti transformace, učí se jedinečnosti při pojmenování některých jevů a vytváření prvků situace (originalita), učí se stavět situace tak, aby fungovaly i pro případného diváka (elaborace), v improvizovaných scénách trénují pohotovost produkce (fluence), tak potřebnou pro profesi, která je na improvizaci do značné míry založena. (Štech, 1994, s. 315)

Tréninky kreativity se obvykle koncentrují na určité sensoricko-racionální úkony, kreativita důležitá pro učitel-

skou profesí je však často kreativita sociální (Watson, 2007), **kreativita situačního jednání**. Proto je užitečné mít v patrnosti i podíl kinestetické kreativity na rozvoji schopností kreativity sociální. Drama tento prostor nabízí, a tím i větší pozornost k pohybové expresivitě v chování učitele. Zároveň však tím, že se situace odehrávají v bezpečném prostoru hry, lze snadněji pracovat i s odstraňováním bariér tvořivosti, včetně tzv. kulturních bariér.⁷

Není ničím novým, že v učitelském vzdělávání a tréninku můžeme užít řadu cvičení, která rozvíjejí tu či onu kreativní schopnost. Chci však zvýraznit potenciál edukačního (výchového, procesálního, příběhového) dramatu, které je strukturováno jako soubor situací. Je tak určitým předobrazem učitelského jednání a myšlení, které je podle odborníků na učitelskou profesi vázáno na **logiku situací a událostí** (Štech, 1994, s. 318). Profesní nutností je jednat – a nejednat v situaci vlastně nejde. Účastníci dramatu nejenže těmito situacemi procházejí, ale také je vytvářejí, rozhodují o směru celého dramatu atp., ale hlavně – na rozdíl od reálných situací – mají možnost reflektivního odstupu od svého jednání. Drama tak jejich kreativní schopnosti využívá a formuje v komplexu, nikoliv po dílčích tvořivých schopnostech. Navíc pak učí schopnosti, která je pro profesní proměnu klíčová: schopnost položit si otázky týkající se vlastního profesního jednání.

c) Možnost zkoumání ve společenství

Mezi rysy, které charakterizují učení dospělých, jsem jmenovala i rysy, které jsou bezprostředně spojeny s učením ve skupině – např. sdílení individuální a skupinové odpovědnosti za učení s tím, že „žádný člen se nepokouší kontrolovat učení druhých“, dialog, rovnost, otevřenost, důvěra a péče, vzájemný respekt (viz výše). Drama nabízí pro společné učení kooperativní kontext: divadelní jednání je vespolné jednání, edukační drama nabízí kombinaci práce v malých skupinách i celoskupinovou práci, která je charakterizována pozitivní sociální závislostí (Deutsch, 1949). Je to právě kooperativní uspořádání sociálních vztahů ve fiktivních situacích, které vytváří optimální podmínky pro učení účastníků.⁸

Společná tvorba učitelů v dramatu zaměřená na zkoumání profesních problémů má velký význam z několika důvodů:

– Učitelé, kteří po většinu času pracují na profesních úkolech izolovaně („učitelé jako osamělí běžci“), mají možnost společného setkání nad problémy, s kterými se potýkají všichni. Mají tak jedinečnou možnost **identifikovat některé jevy jako společný problém**. A pokud je tento společný problém spojen s budoucími požadavky na školu a učitelskou profesi, zvyšuje se tím podle Judith W. Littlové (Little, 1987, s. 492) důležitost učitelských profesních setkání.

– Učitelé se setkávají s těmito problémy v rámci dramatu – tzn. ve fikci, která je pro ně bezpečným prostředím pro vstupování i do vyhraněných konfliktních situací. Pochopení, že konflikt přirozeně patří do prostředí, v kterém se pohybují lidé s různými potřebami a cíli, je prvním krokem k tomu, aby konflikty i mimo fikci, tj. v reálném životě učitelské komunity, začaly být řešeny.

– Kooperativní kontext, v kterém drama funguje, vytváří optimální učební prostředí – pro projevení i formování kreativních schopností pospolu s dovednostmi sociálními. Dovednosti pro spolupráci jsou v současných požadavcích na učitelskou profesi ceněny velmi vysoko a samotní učitelé je označují jako nanejvýš potřebné (Kasíková-Dubec, 2009). Pokud se tedy ve vzdělávání zvýrazní spolupráce prostřednictvím dramatu, které je na kooperativních vztazích založeno, je to zpráva svého druhu, výzva k utváření návyků společného zkoumání povícero profesních témat.

První část i tohoto textu připomněla, jak se současná věda o učitelské profesi vyjadřuje k učení vykonavatelů této profese. Pokusila jsem se ukázat, že toto vyjádření je zřetelně pro-dramatické a že by se tato tendence měla objevit zřetelněji ve vzdělávání učitelů. Následující část je pohledem na možnosti vzdělávacího prostředí tuto tendenci podchytit.

DRAMA V KURZECH UČITELSKÉHO POČÁTEČNÍHO A DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Od 90. let 20. století jsou jak v počátečním učitelském vzdělávání, tak v dalším vzdělávání učitelů zařazeny **kurzy (případně témata) osobnostního a sociálního rozvoje** učitelů, které přinášejí možnost zabývat se hlouběji sám sebou, kultivací svých schopností. Od stejné doby lze v našich školních podmínkách zaznamenat poměrně silný vliv dramatické výchovy.

I když prozatím nemá v kurikulu elementárních a sekundárních škol stejnou pozici jako jiné druhy umělecké výchovy (hudební výchova, výtvarná výchova), bývá považována – díky důrazu na holistické učení – za stimul, který mění výrazně podobu výuky.

Zájem o dramatickou výchovu projevují i učitelé, kteří tento předmět neučí ani nechtějí učit, velmi často svůj zájem zdůvodňují tím, že chtějí obohatit svůj repertoár výukových metod nebo prostě jen „něco udělat pro sebe“. **V kurzech osobnostního a sociálního rozvoje jak na fakultách připravujících učitele, tak v institucích pro další vzdělávání učitelů vyučují také učitelé dramatu – a je přirozené, že drama do těchto kurzů zařazují** (viz např. Cisovská, 2003). Učitelé se pak vzdělávají prostřednictvím cvičení a dramatických her, někdy také prostřednictvím celých dramatických struktur, edukačních dramat. Jsou to dramata zaměřená např. na téma šikany ve škole, problematiky drog, sociální exkluze aj. Osobnostně sociální potenciál dramatické výchovy je tak silným zdrojem i pro zvažování otázek, „*kdo jsem já jako učitel, jaké jsou mé hodnoty, jak se vyrovnávám s problémem*“ aj.

Počáteční učitelské vzdělávání

Využití edukačního dramatu v učitelském vzdělávání chci ukázat co nejkonkrétněji, zaměříme se tedy na místo dramatické výchovy v pedagogickém vzdělávání na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde jsem „ta odpovědná“. Kurzy pedagogické přípravy jsou orientované na přípravu pro sekundární školy, tedy článek školské soustavy, který bývá označován často reformními pedagogy takřka za nedobytnou baštu. Prvním zásahem do kurikula přípravy již v 90. letech jsme se pokusili zbavit pseudovědeckosti přípravy, kdy se budoucí učitelé připravovali v pedagogických disciplínách (obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, didaktika aj.). Současný kurikulární princip nastoluje témata počátečního vzdělávání v problémových okruzích a zvýrazňuje činnostní přístup. Jádrem těchto okruhů se tradičně týká učitelských kompetencí pro plánování, realizaci a hodnocení výuky. V současné době však zřetelněji vystupuje do popředí i **okruh týkající se učitelské profesionality a změn v pojetí profese**.

V tomto okruhu jsou učitelé připomínáni jako kolegové a spolupracovníci s druhými ve školních podmínkách.

Je to především proto, že již několik let máme dvouúrovňové kurikulum – kurikulum národní a kurikula školní. Tvorba školních vzdělávacích programů a jejich realizace byla a je zcela v kompetenci škol, počítá se tedy se společnou prací učitelů na těchto školních dokumentech a jejich oživení v realitě škol. Není to ovšem jen tvorba a implementace dokumentů, které by měly učitele spojovat ke společné činnosti. Je to obecně i změna v pojetí učitele jako „komplexního učitele“, daná požadavky společenskými, proměnou žákovské populace a rodinného zázemí dětí (Fullan, 2007). To vše ústí v nutnost změny **pojetí celé školy jako učící se organizace** (Senge, 1990) **a učitelů jako učících se v prostředí profesní komunity.**

Jak tedy studenty učitelství na tuto stránku jejich profese připravovat?

– Za důležité považujeme vytvářet takovou podobu učitelské přípravy, v které jsou překonány ostré hranice mezi akademickým učením a profesními činnostmi. Jedním z prostředků tohoto usilování je zařazení tzv. **quasi-profesních činností**, tedy **simulací**, které modelují to, co nejspíš bude studenty čekat ve školní praxi. V kurzech využíváme jednoduché, krátké simulační hry⁹ nebo – z důvodů, které byly popsány v teoretických východiscích – také **dramatické hry, cvičení a struktury.**

– Jedním ze silných impulzů pro výraznější pozici dramatických výchovných činností v kurzech byla odezva studentů na drama, které jsme si „vypůjčili“ od Dorothy Heathcoteové. Jde o drama, v němž se prostřednictvím příběhu o právě nalezeném primitivním kmeni na území Jejího Veličenstva královny snažila učitelům škol ukázat, jak silná je u nich kurikulární pozice transmise, přestože v diskusi plédovali pro pozici transformační (viz výše). Drama bylo použito v kurzu ještě dříve, než jsme začali vysvětlovat konstruktivistické pozice, charakteristiku sociálního konstruktivismu, než jsme zadali další texty k porozumění tomuto vzdělávacímu paradigmatu. Při závěrečných zkouškách a evaluacích kurzu se ukázalo, že tématu konstruktivismu nejenže studenti učitelství rozumějí, ale byla to zároveň ta část kurzu, o které se vyjadřovali jako o nejpřesvědčivější, motivující pro „vědět víc“.

V pedagogických kurzech v učitelské přípravě je vždy trochu časová tíseň

(na Filozofické fakultě UK jsou povinné tři semestrální kurzy) a drama je – přes všechny užitečné stránky – také náročné na čas. Koneckonců nebylo by funkční na každý okruh témat připravovat drama. Příklad dramatu o primitivním kmeni jasně ukázal, že drama funguje u učitelů nejlépe tam, kde jim **otevřít pro ně novou, někdy překvapivou perspektivu.** Další drama jsme tedy navrhli k **problematickému životu ve školním společenství, kde jádro tvoří vztahy nikoliv mezi učiteli a žáky, ale mezi učiteli samými.** Rozhodli jsme se tak ze tří základních důvodů:

– Výsledky zkoumání v praxi našich současných škol týkající se spolupráce učitelů ukazují, že potřeba kolegiálního života a spolupráce je vyjádřena naprosto zřetelně. Zároveň je zřejmé, že učitelé právě v této oblasti vyžadují podporu – vytvoření podmínek pro spolupráci, trénink sociálních dovedností pro spolupráci s kolegy aj. (Kasíková, 2003).

– Většina studentů své představy o profesi nespojuje nijak zvlášť s touto součástí své profese – a přitom je to právě tento rozměr, který bývá zdrojem nespokojenosti a odchodu z profese. Jako součást zjišťování představ o budoucí profesi (technikami zjišťování byly kresby, volné psaní, analýza beletristického textu o profesi aj.) byl i krátký dotazník s položkou: *Co budu jako učitel dělat?* Vyzkoušeli jsme dvě varianty této položky – s tvorbou odpovědi a s volbou odpovědi. Odpovědi typu: *Budu společně s druhými učiteli plánovat výuku, vyhodnocovat ji, budu s nimi diskutovat problémy školního života aj.* se objevovaly ojediněle.

– Budoucí učitelé své představy o kolegiálnosti nemohou opřít o vlastní zkušenost. Zatímco představy o té části profese, která je spojena s výukou, jsou do značné míry formovány jejich pohledem z pozic bývalého žáka, svět vztahů učitelů jim zůstal povětšinou skrytý, v zákulísi. (Tato minimální předchozí zkušenost je však také výhodou při vzdělávání na vysoké škole – nemusíme tak čelit stereotypům, „co je správné“, jak to často bývá v případech představ o výuce).

Další vzdělávání učitelů

Už jsem zmiňovala další vzdělávání, které je určeno učitelům, kteří chtějí používat metodu dramatické hry ve vyučování, ať již speciálního předmětu dramatická výchova, nebo v rámci např. výuky literatury či cizího ja-

zyka. Tento text je však zaměřen na začlenění dramatu v kurzech učitelů zaměřených obecněji na reflexi vlastní profese či v kurzech orientovaných na tematiku kolegiálních vztahů a spolupráce, týmové práce na škole. Nevýhodou těchto kurzů je to, že jsou většinou krátkodobé. Užití dramatu je tu pak sice možné, ale je limitované časem. Přitom dodatečný čas by mohl být věnován důkladnější elaboraci některých problémů, které se vynoří často až na základě daného hrobového celku. Jako optimální organizace vzdělávání v této problematice se nám jeví vzdělávání cyklické – vzhledem k tomu, že tematika změn v profesi, profesionality a kolegiálních vztahů je komplexní. Další možností je téma prozkoumávat v delších časových blocích (např. v letních školách pro vzdělávání učitelů).

BÝT (ČI NEBÝT) ZLATÝM AMOSEM

V této části předkládám jednu celou dramatickou strukturu navrženou k prozkoumání života školního společenství „za kulisami“ výuky, světa kolegiálních a nekolegiálních vztahů učitelů. Nazvala jsem ji *Zlatý Amos* a využila ji jak pro studenty učitelství, tak v kurzech dalšího vzdělávání¹⁰.

Ještě než tuto dramatickou strukturu stručně popíšu a interpretuji její části, považuji za důležité předdeslat několik poznámek zdůvodňujících její zarámování:

– Příběh pracuje mj. s problematikou prestiže učitelského povolání. I když se učitelé v žebříčcích prestiže povolání umísťují poměrně vysoko (v posledních letech okolo 7.–8. místa), jejich vlastní vidění prestiže tomu příliš neodpovídá, své povolání vidí spíše jako společensky nedocenené. Jako rámec příběhu v dramatu byla vybrána soutěž Zlatý Amos, soutěž o nejoblíbenějšího učitele, která má v České republice již mnoholetou tradici. Je organizována na podporu pozitivního obrazu učitele (v současné době si učitelé zejména v médiích příliš pozitivního obrazu neužijí), na podporu popularizace učitelského povolání. Jejím pořadatelem je nevládní organizace Domino, ale soutěž je pod záštitou Ministerstva školství a dalších představitelů státu. Její organizace začíná anketou mezi dětmi, pokračuje regionálními koly

k semifinále, odkud postupuje nejvýše šest finalistů. Finále je veřejné.

– Zvolila jsem rámec této soutěže, protože umožňuje tázání v mnoha směrech: *Kdo bývá označen za Zlatého Amose? Oblíbený, nebo dobrý učitel? A je to totéž? Jak se můžeme stát Amosy? A znamená to, že někdo je zlatý, že ti další se spokojí se stříbrem nebo s „bramborovou“ medailí? Znamená to, že cesty zkoumání mohou vést jak k sobě samému jako učitel dětí, tak (a v tomto dramatu zejména) k místu ve složitém předivu vztahů v učitelských sborech.* – Drama je strukturované běžným způsobem – tj. situace jsou řazeny v těchto fázích: výchozí bod („vna-didlo“) – utváření důvěry v drama – do akce – vývoj – reflexe (Neelands-Goode, 1990). V dramatu užívané konvence jsou v textu označeny kurzívou, obdobně pak také poznámky k jednotlivým sekvencím dramatu.

SCHÉMA DRAMATU ZLATÝ

AMOS¹¹

Téma: Žití v profesní komunitě učitelů:
– socializace v profesní komunitě;
– profesní identita a její utváření;
– kolegiální a ne kolegiální vztahy v učitelském sboru;
– prestiž učitelského povolání.

1. Pedagogická porada v polovině školního roku (schůze a učitel v roli)

Ředitel školy (učitel v roli) oznamuje na závěr porady, že bude rozdělovat finance učitelům, protože škole zbyla určitá část peněz. Vyzývá učitele, aby si připravili podklady pro jejich finanční potřeby (např. na materiály do výuky, výlety s dětmi atp.). Ředitel dává také úplně na závěr informaci, že učitelka Eva X. byla navržena žáky ze 7. třídy na Zlatého Amose (učitelka je v době porady s žáky na projektovém týdnu v zahraničí). Žáci ze 7. třídy sebrali dostatečně podpisů (více než 100), které jsou třeba k přihlášce do soutěže Zlatý Amos, a přinesli přihlášku k podpisu i jemu. Ředitel je nadšený, že návrh na vynikajícího učitele přišel z jeho školy, zároveň je však udiven, proč návrh podali právě žáci ze 7. třídy (7. třída je třída, v které „pořád něco je“, pořád tam něco musíme řešit). Ředitel ukončuje poradou.

Porada na počátku dramatu byla zvolena z několika důvodů. Jde o rychlý vstup do učitelské kultury, zvláštního druhu obřadu, kde reakce

zúčastněných jsou do značné míry předvídatelné (Doubek, 1994, s. 365). *Učitelem se stávám i tím, že se těchto „obřadů“ účastním, akceptuji pravidla komunikace, nebo se případně ocitám na okraji společenství. Paralelu s vrůstáním do role učitele v reálném prostředí jsme se snažili nastolit i tím, že účastníci dramatu nevěděli předem, kým v této vstupní situaci budou.*

2. Obraz 7. třídy v hlavě ředitele po cestě domů z porady (cirkulující učitel v roli)

Otázka pro tvorbu situací: Co se pořád v 7. třídě děje, že učitelé o ní diskutují, řeší problémy s ní spojené?

a) V malých skupinách připravit scény.
b) Úprava do společného tvaru: *cirkulující učitel v roli* (ředitel) vstupuje do scén a krátce tam pospolu s dalšími hráči improvizuje (lze také scény jen komentovat). Na konci této konvence ředitel říká: „Ano, Eva X. je ta správná osoba na Zlatého Amose, když si poradila s touto třídou.“

Tato sekvence dramatu, která je zaměřena na budování důvěry v drama, zároveň ukazuje nejviditelnější (a také v odborné literatuře popisovanou) hierarchickou strukturu vztahů ve školním prostředí: žáci – učitelé – vedení. Měla by ukázat obrazně tu stranu mince, kdy se věci vymykají učitelům z rukou – a kdy je potřeba zkoumat, v čem je problém, a reagovat.

3. 7. třída a jejich hodnocení učitelů (Proč nebyli vybráni za Zlatého Amose jiní učitelé?)

a) V malých skupinách nakreslit karikatury učitelů (kromě učitelky Evy X).
b) Prezentace karikatur ve třídě, buď v rolích žáků 7. třídy, nebo jen jako komentář ke kresbám mimo roli).

Karikatura není jen zesměšněním jistého typu učitelské kultury, ale přináší i jistou zprávu o vztazích učitelé-žáci, kde „sterilní nemají co dělat“ (Doubek, 1994, s. 365). V nadsázce, kterou karikatura přináší, mohou učitelé podle našeho názoru „vyhrát“ tu stránku emoční zkušenosti, která je tak či onak přítomna v reálném prožívání profese. „Jak mě žáci vidí? Nesmějí se po straně mým bonmotům, tělu, šatům, zvykům?“ Pokud se vrátíme k D. Heathcoteové (viz výše), dramatické jednání může napomoci zkoumat tuto stránku zkušenosti, snižovat úzkost, která je na tuto zkušenost vázána, zvyšovat kontrolu nad ní (Heathcote, 1984).

4. Eva X. (vytváření charakteru)

Jaká je Eva X. učitelka? Židle s rekvizitou zastupující Evu X. uprostřed kruhu hráčů v rolích žáků 7. třídy. Hráči přicházejí doprostřed kruhu, dotknou se rekvizity a pojmenovávají charakteristiky – přímo

či prostřednictvím vzpomínky na situaci. (Např. *Naštvala se, jen když...*)

Některé charakteristiky může (a je to užitečné) vedoucí dramatu předřadit – např. kolik je Evě X. let, jaký předmět učí atp. Výběr těchto informací se řídí složením hráčské skupiny i tématy, na které chceme zaměřit pozornost. Budeme hrát o vztazích učitelských noviců ke staré gardě? O vztazích učitelů „odlehčených“ předmětů (tzv. výchov, včetně výchovy dramatické) k učitelům „seriózních“, ale velmi málo oblíbených předmětů?

5. V učitelské sborovně druhý den po poradě (kolektivní improvizace)

Hráči v rolích učitelů. Vstup ředitele (učitel v roli) do sborovny. Ředitel oznamuje, že většinu financí, které zmiňoval na včerejší poradě, poskytne učitelce Evě X., protože si tyto peníze zaslouží a určitě je použije ve prospěch dětí z této školy. Improvizace pokračuje po odchodu ředitele.

Tato scéna nastolující konflikt celého sboru s jedincem je zároveň prostorem pro zkoumání komunikace ve sboru: vyjádří se jednotliví členové otevřeně? Užitečné je rámovat tuto scénu časovým úsekem např. velké přestávky, kdy – stejně jako v realitě – vznikají zárodky konfliktů nebo konflikty a často jsou nedořešené. Konflikt pak „bublá pod povrchem“ a tato charakteristika se pak poměrně často váže na celou kulturu školy.

6. V učitelských kabinetech (např. kabinet tělesné výchovy, fyziky atp.) po příjezdu Evy X. ze zahraničí

a) Určení prostoru: vytváření kabinetů (rekvizity, nábytek).
b) *Cirkulující učitel v roli* (Eva X): Skupiny připravují scény, do nichž vstupuje učitel v roli. V roli Evy X. může být učitel, nebo tuto roli může převzít některý z hráčů.

Takto jsou představeny různé reakce učitelů na Evinu situaci, ale i komunikace učitele, který je označen jako „výjimečný“, se svými kolegy. Ve srovnání s předchozí konvencí ve velké skupině se tu naskytá možnost nahlédnout učitelskou kulturu, která je charakterizována mj. i koridorní politikou, pomlouváním a dětskými strategiemi (Švaříček, 2009).

7. Eva X o sobě (horká židle)

Otázky ze skupiny (mimo role) o jejich hodnotách, motivech pro učitelství, ale hlavně o vztazích na pracovišti, její pozici ve sboru.

Zde Eva X. dává informaci, která je pro další hru důležitá, totiž že si rozumí s dětmi, ale má problematické vztahy s většinou učitelů na škole. Tato informace odpovídá časté realitě učitelských sborů:

velmi často učitelé, kteří jsou oblíbeni dětmi, učitelé, kteří jsou tzv. novátory, mají problematičtější (ne-li přímo problematické) vztahy se svými kolegy.

8. Štáb připravující soutěž Zlatý Amos

Na štábu není zatím rozhodnuto, kdo z navržených učitelů půjde do finále soutěže ani jak by mohlo v letošním roce finále vypadat (bude veřejně přístupné). Členové štábu se rozhodnou sbírat informace od dětí, jak by mělo vypadat finále, které je zábavné, ale které je zároveň opravdu o dobrém učiteli.

a) Rozhovory v párech: A je člen štábu, B je dítě školního věku. (Otázky pro rozhovor: Kdo je dobrý učitel? Máš nějakou příhodu spojenou s dobrým učitelem? Apod.)

b) Schůze členů štábu. Všichni hráči A z předchozího kroku jsou na této schůzce a referují o závěrech rozhovorů s dětmi. Učitel v roli jako moderátor tohoto setkání zároveň referuje o svých rozhovorech se žáky 7. třídy, kteří navrhli Evu X.

Tento krok ve struktuře umožňuje dát konečně větší prostor hlasům žáků, jejich výpovědím o dobrém učiteli. (Z předchozích kroků totiž nijak nevyplývá, že Eva X. je skutečně dobrá učitelka, pouze to, že byla z nějakých důvodů navržena do soutěže.) Vedoucí dramatu (v roli moderátora) tu může používat autentické materiály z výzkumu učitelského povolání a tím v rámci hry posilovat znalostní rovinu profese (závěry z výzkumů o liby učitelů, předmětů aj.).

9. Učitelský sbor proti Evě

Na škole, kde učí Eva X., se ještě před finálem soutěže Zlatý Amos přihodilo něco, co vzbudilo negativní postoje takřka všech učitelů proti ní.

a) V malých skupinách připravit v libovolné konvenci scénu, která by zachycovala možné konfliktní situace.

b) V celé skupině vybrat na základě těchto scén nejpravděpodobnější důvod, proč vznikly negativní postoje učitelů vůči Evě X.

Oba kroky v této sekvenci mapují nutnost učitelů počítat s neidyllickými profesními vztahy, vidět konflikt jako přirozenou součást své práce, zároveň se však tázat po pozadí konfliktů (lidské potřeby, cíle, chtění).

10. Anonymní dopisy

Štáb soutěže obdržel dva anonymní dopisy, že si učitelka Eva X. titul Zlatý Amos rozhodně nezaslouží.

a) Ve dvou skupinách připravit rychle tyto krátké anonymní dopisy, napsat

velkým písmem (pro druhou skupinu čitelným).

b) Skupiny stojí proti sobě, postupně čtou tyto dopisy: v expresivní podobě (např. zesilování hlasu, opakování některých slov atp.).

Psaní anonymních dopisů reflektuje – obdobně jako sekvence o kabinetech – profesní kulturu, která ne vždy bývá kulturou otevřených vztahů. Na rozdíl od „kabinetů“ se však tyto nepřímé akceptovatelné rysy kultury ukazují navenek – a opět nepřímými cestičkami.

11. Živé vysílání rozhlasu o kauze Zlatý Amos

Přidělené role: moderátor, žáci ze 7. třídy i z jiných škol, členové štábu, ředitel, učitelé příslušné školy či jiných škol, Eva X. (učitel v roli nebo instruovaný hráč). Organizováno jako živé vysílání, tj. s hudebními vstupy. V době hudebního vstupu debata může pokračovat, ale není vysílána.

Takto organizované živé vysílání, řízené zevnitř učitelem v roli, nastoluje problematiku mediálního obrazu školního života a profesních vztahů. Ačkoliv hráči již z předchozích situací znají podstatné elementy problému – jaká je Eva X. učitelka, proč byla vybrána dětmi do soutěže, jak si stojí ve vztazích s kolegy na škole – samotná kauza může být v médiu pozměněna a překroucena, vygradována pro větší mediální prodejnost.

12. Škály postojů ANO – NE

Jsou organizovány tělové škály v řadě zakotvené jasným ANO a jasným NE. Jsou položeny dvě otázky:

a) Měla by Eva X. odstoupit ze soutěže? (Postoj lze zaujmout v roli z předchozího kroku či jiné vybrané roli nebo lze ještě tuto škálu zopakovat mimo role.)
b) Chtěli byste soutěžit o Zlatého Amose? (Mimo role.)

Jde o shrnující reflektující sekvenci, tudíž by měl být vytvořen prostor pro argumentaci, příp. návrat k některým situacím dramatu či jejich následné rozehrání.

DRAMA ZLATÝ AMOS V POČÁTEČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A V KURZECH DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Popsala jsem drama Zlatý Amos pouze ve schématu, které se proměňuje v realitě hry s různými účastníky. Pokusím se nyní načrtnout určité srovnání, které je založeno na zkušenosti s touto dramatickou strukturou v obou vzdělávacích prostředcích – v počátečním vzdělávání (v šesti skupinách) a v dalším vzdělávání (také v šesti skupinách).

– První poznámka se týká ochoty účastníků vstoupit do rolí dramatické hry. Daná struktura je založena na rolích, které jsou blízké zkušenosti účastníků – žáci, učitelé, ředitelé, moderátor atp. Je tedy poměrně snadné budovat důvěru v drama, a to u obou skupin, i když studenti učitelství prozatím neznají důkladněji realitu školního života v učitelském sboru.

– Při evaluaci kurzů v dalším vzdělávání jsme zjistili, že volněji se v rolích při dramatu i v následných reflexích cítily skupiny sestavené z učitelů různých učitelských sborů. To odpovídá našim zjištěním z výzkumu sociálních dovedností učitelů, kdy učitelé uvádějí zájem o formování sociálních dovedností, ale raději mimo vlastní učitelský sbor (Kasíková-Dubec, 2009).

– To, co je očekávatelné při zařazení dramatu v různých skupinách, se do značné míry naplnilo. V situacích ze školního života učitelé z praxe volili pravděpodobnější (reálné) varianty, studenti učitelství sice též reálné, ale méně pravděpodobné (zejména v kulminující situaci, kdy se celý učitelský sbor obrací proti hlavní postavě příběhu). Co bylo méně očekávané, byla informovanost obou skupin – informace vztahující se k profesi využívaly obě skupiny poměrně rovnoměrně (např. o práci na školních vzdělávacích programech, inspekci atp.).

– V reflexi tématu na závěr dramatu, která mapuje osobní postoje k tomu „být označen za vynikajícího mezi těmi, kteří jako vynikající označení nebyli“, se učitelé z obou skupin lišili. Blíže k ANO (v odpovědi na otázku „Chtěli byste soutěžit o Zlatého Amose?“) stálo na škále více studentů učitelství než učitelů z praxe. Zajímavá byla argumentace učitelů z praxe: stojí o to být vynikající, ale zveřejnění této „excelence“ je pro ně jednak závazkem určitého druhu, jednak příznávají, že zhoršení vztahů v učitelském sboru je reálné.

– Učitelé z praxe hodnotili pozitivně nejen možnost hrát situace z profesního života, ale oceňovali i fáze, kdy si hru připravovali, a fázi reflexe jako velmi důležitou (a v běžném provozu školy řídkou) možnost debatovat s kolegy obecněji o problémech vztahujících se k tématu.

– Obě skupiny hodnotily pozitivně činnostní podobu vzdělávání, možnost vyzkoušet si svoji imaginaci, možnost improvizovat. Učitelé z pra-

xe více zdůraznili i možnost, kterou experti na drama (Brian Way, Gavin Bolton aj.) připomínají jako jednu z důležitých funkcí dramatu – vyhrát se („*acting out*“). V tomto dramatu to bylo především v situacích, kdy učitelé byli v rolích žáků, karikujících a trápících své vzdělavatele.

– Studenti učitelství vedli dlouhé reflexe na téma stinných stránek učitelské profese, problémů kolegiálních vztahů. Obě skupiny vyjádřily potřebu dále se trénovat v problematice řešení interpersonálních konfliktů.

– Drama fungovalo jako prostor pro otevření dalších, konkrétnějších témat spojených s profesí.¹²

ZÁVĚR: ZVIDITELNĚNÍ MÁLO VIDITELNÉHO

Mnohé výzkumy¹³, ale i zkušenost těch, kteří vzdělávají učitele, potvrzují, že nebývá vůbec snadné dostat se k tomu, jak učitelé uvažují o sobě v učitelské roli, o svém stávání se učitelem v síti kolegiálních vztahů. Učitelské myšlení o profesních záležitostech je velmi často vklíněno do činnosti samé, velmi často své poznání „nedovedou podat, popsat, mluvit o něm, nebo tak činí nepřiměřeným způsobem.“ (Štech, 1994, s. 318) „Přivést praxi k řeči“ se tak jeví jako **úkol výzkumný i čistě praktický**.

Drama v tomto úkolu může podle našeho názoru odehrát výraznou roli. Účastníci dramatu se učí jednat v situacích a brát na sebe důsledky svého jednání v bezpečném prostředí fikce: tato fikce napomáhá pojmenovávat často dříve nepojmenované, vytáhnout na světlo to, co bývalo ve stínu. Navíc učitelé dostávají prostřednictvím dramatu klíčovou misi: o síle kurikula, které je založeno na zkoumání a transformaci, které má centrum ve vědění a zároveň v potřebách a zkušenostech učícího se jedince. Objevují možnosti kooperativního kontextu, v kterém lze optimálně řešit i vyhrčené konflikty, bez nichž se školní společenství občas neobejde. Drama poskytne hráčům určité schéma: oni jej kreativně přetvářejí na základě vlastní zkušenosti, s imaginací, fantazií, pospolu s druhými. Podporují tak svoje kreativní schopnosti, které mohou zúročit v práci se studenty i pro svůj mimoprofesionální život.

Učitelé i budoucí učitelé, kteří reflektovali vlastní učení prostřednictvím

dramatu, této misi dramatu podle zpětných vazeb, které jsme dostali, porozuměli. Vytvářeli drama o své (budoucí) profesi, vytvářeli sice svět fiktivních vztahů, ale zároveň v akcích i reflexích ukazovali, že „mají na to“, aby formovali kolegiální vztahy i ve světě reálném. Pro tuto „nemožnou profesi“ utvářeli v dramatické hře o nejistotách „ostrůvek jistého“, kterým může být společné sdílení o učitelském úřadu.

POZNÁMKY

¹ Freudův bonmot, na který navazovali ve svých analýzách např. členové tzv. ženevské skupiny (Mireille Cifaliová, Philippe Perrenoud, Daniel Hameline).

² Cifali (1986), citováno podle Štech, 1994, s. 314.

³ Tento článek vznikl v souvislosti s řešením výzkumného záměru MSM 0021620862 Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (řešitel Vladimíra Spilková). Text s touto problematikou byl publikován i v monografii KRYKORKOVÁ, Hana; VÁŇOVÁ, Růžena aj. (eds). *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. 316 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

⁴ Připomínám v této souvislosti Bernsteinovu koncepci tzv. **kurikulárních kódů** (Bernstein, 1967): vedle kurikula s ostrými, zřetelnými hranicemi mezi předměty (collection code) existuje také kurikulum s rozhraními otevřenými a měnlivými (integrated code). Změna k integrovanému kódu přináší deregulaci vědění: to umožňuje mj. i silnější vzdělávací pozici studenta, na jehož potřebách je kurikulum postaveno, obdobně však i silnější pozici učitele, kterého již nesvazují škatulky předmětů v tom, co a jak má učit, naopak více a více může kurikulum spoluurčovat. Tento kód dává učiteli mnohem větší prostor a dovoluje podstatné variace, protože co je vyučováno v jedné třídě, je podstatně odlišné od vyučování jinde. Změna k integrovanému kódu je podle Bernsteina inherentně podvratná: „(...) toto porušení v klasifikaci vědění povede k porušení existujících struktur autority, existujících edukačních identit a konceptů vlastnictví.“ (Bernstein, 1967, s. 244)

⁵ Vliv kurikulární pozice na aktivitu aktérů ve školním prostředí potvrzují i další autoři: podle Millera a Sellera (1985) jsou tři kurikulární pozice: **transmise** – jednocestný transfer vědění, dovedností, hodnot od učitele k žákovi, **transakce** – zdůrazňuje řešení problémů prostřednictvím procesu dialogu mezi žákem a učitelem a **transformace**. Transformace je pozice, která je veskrze holistická a humanistická, bere v úvahu žakovské celkové kognitivní, estetické, morální a spirituální potřeby. Zavazuje se také k sociální a politické změně, jež utváří „societu se zřetelnější kooperativní bází, bází pro rovnost příležitostí“ (Miller, 1988).

⁶ Zmíňme alespoň dva základní principy, na kterých stojí formativní práce s dramatem i v učitelském vzdělávání – principy **dramatičnosti** a **divadelnosti** (Valenta, 2008).

⁷ Nastavují limity typu: tohle by učitel neměl dělat, pokud chce být akceptován atp.

⁸ Kooperativní kontext pro učení (i dospělých) je dlouhodobě zkoumán (Johnson-Johnson, 1989; Kasíková-Dubec, 2009). Efekty jsou prokázány ve třech základních oblastech, které považujeme za důležité i pro učení a formování vědění u učitelů:

a) Výkon, produktivita a motivace k učení (úsilí uspět, vysoký výkon a produktivita v úkolu, motivace orientovaná k úkolu, rozvoj vyšších myšlenkových procesů, rozvoj kreativního a kritického myšlení).
b) Příznivé vztahy pro učení (atmosféra komunity, angažovanost pro druhé, péče o druhé, podpora sociálního učení a sociálních dovedností, skupinová koheze, akceptace diverzity).
c) Podpora psychického zdraví: adaptabilita, sebedůvěra, zvládání sociální averze a stresu.

⁹ Příklad: *Na vaši školu přišla inspekce. Zjistila, že máte rezervy v individualizaci ve výuce. Je svolána krátká porada o možnostech, které vaše škola má. Pojmenujte vaši školu, rozhodněte, zda jde o nižší nebo vyšší sekundární stupeň. Jeden z vás je ředitel školy, který tuto krátkou schůzku řídí. Buďte připraveni na pětiminutovou prezentaci.*

¹⁰ Byla využita také v kurzech v zahraničí, kde bylo ve prospěch tohoto dramatu využito týmové vyučování:

učily jsme pospolu s Radkou Svobodovou. Jí patří také dík za cenné komentáře ke struktuře i její realizaci.

¹¹ Jde skutečně jen o schéma, na kterém pak bylo budováno drama podle potřeb skupiny a podmínek k realizaci.

¹² Dramatická struktura *Zlatý Amos* byla zařazena v kurzech počátečního učitelského vzdělání v tematickém okruhu s názvem Učitelská profese a učitelský sbor, učitelé jako spolupracovníci. Jde o téma, které je v čase zařazeno po polovině pedagogických kurzů. Vždy tedy zbývá možnost navázat tématy, která označí účastníci dramatu (v reflexi hry nebo svým chováním během hry) za podstatná, příp. která považuje za důležitá i učitel v kurzu (třeba např. to, jestli by Jan Amos Komenský byl v současné době stále ještě Zlatým učitelem).

¹³ Problematikou tzv. teacher thinking se intenzivně zabývá quebecká škola (François Victor Tochon, Christopher M. Clark, Donald Alan Schön, David C. Berliner).

LITERATURA

ALLMAN, Paula; MACKIE, Karl J. (eds). *Towards a Developmental Theory of Andragogy: by the Nottingham Andragogy Group*. Nottingham (UK): University of Nottingham, Department of Adult Education, 1983. Dostupné také z: http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Allman_1983.pdf.

BERNSTEIN, Basil. Open schools, open society? *New Society*. 1967, 14 September 1967.

CISOVSKÁ, Hana. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociálních kompetencí budoucích učitelů*. Ostrava: Ostravská Univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. 200 s. ISBN 80-7042-295-5.

DEUTSCH, Morton. A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*. 1949, 2, s. 129-152. Dostupné také z: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1950-00137-001>.

DOUBEK, David. Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. *Pedagogika*. 1994, roč. XLIV, č. 4, s. 360-367. ISSN 0031-3815.

EDWARDS, Joyce Bainbridge; COOPER, Karyn. Creating Roles to Facilitate Teacher Change: Drama Teacher Support Group. *Research in Drama Education*. 1996, vol. 1, no. 1, s. 51-64. ISSN 1356-9783.

FULLAN, Michael G. *The new meaning of educational change*. 4. vyd. New York; London: Teachers College Press: Routledge, 2007 [1993]. xiii, 338 s. ISBN 9780807747650.

HEATHCOTE, Dorothy. Drama as a process for change. In JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (eds.). *Collected Writings on Education and Drama: Dorothy Heathcote*. London: Hutchinson & Co., 1984. 114-125 s. Dostupné také z: http://books.google.cz/books?id=knXC6CwEkCMC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&ad=0#v=onepage&q&f=false.

JENNINGS, Sue. *Dramatherapy with Families, Groups and Individuals – waiting in the wing*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1990. 156 s. ISBN 1853020141

JOHNSON, Daniel W.; JOHNSON, Roger T. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina (USA): Interaction Book Company, 1989. 260 s. ISBN 0939603101.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 1999. 180 s. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. Učitel na cestě inovací. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Ročník LI, Řada pedagogická (U)*, č. 8. *Series paedagogica, Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 55-71. ISBN 80-210-3120-4.

KASÍKOVÁ, Hana. Edukační drama a profesní rozvoj učitele. In KRYKORKOVÁ, Hana; VÁŇOVÁ, Růžena aj. (eds). *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. s. 139-153. ISBN 978-80-7308-301-4.

KASÍKOVÁ, Hana; DUBEC, Michal. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 67-86. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/72.

LITTLE, Judith Warren. Teachers as colleagues. In RICHARDSON-KOEHLER, Virginia (ed.). *Educators' Handbook: a Research Perspective* New York: Longman, 1987, s. 491-518.

MILLER, John P.; SELLER, Wayne. *Curriculum: perspectives and practice*. New York: Longman, 1985. 356 s.

MILLER, John P. *The Holistic Curriculum*. Toronto (Ontario): OISE Press, Ontario Institute for Studies in Education, 1988. 140 s. ISBN 0774403209.

NEELANDS, Jonothan; GOODE, Tony. *Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge (GB): Cambridge University Press, 1990. 84 s. ISBN 0521376351.

SENGE, Peter M. *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency, 1990. viii, 424 s. ISBN 0385260946.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 1987, vol. 57, no. 1, s. 1-23. ISSN 0017-8055.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. Practical Intelligence and the Principal. Publication Series No. 2. In: *Temple University* [online]. 2001 [cit. 2012-06-01]. Dostupné z: www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2001-2.pdf.

ŠTECH, Stanislav. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320. ISSN 3330-3815.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základních škol. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1, s. 42-56. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/73.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

WATSON, Elizabeth. Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity. *Human Resource development Review*. 2007, vol. 6, no. 4, s. 419-441. ISSN 1534-4843. Dostupné z: <http://hrd.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/4/419>.

Dětská scéna 2012

Svitavy 8. – 14. června 2012

41. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

41. celostátní přehlídka dětského divadla

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2012

kuk! ZUŠ Štítného Praha 3 (ved. Ivana Sobková)

Navštivte Máchův kraj!

Volně podle místních pověstí s použitím textů Pověst o Petrovském a Pověst o svaté Starostě z knihy Jiřiny Doležalové a Karla Uzla *Máchův kraj – Kokořínsko* zdramatizovaly soubor a Ivana Sobková

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

Kocourkov

Podle stejnojmenné knihy Josefa Hirsala a Jiřího Koláře zdramatizovala Eva Sychrová

Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce, Praha 5 (ved. Lenka Tretiagová)

Hodně malá čarodějnice

Pohádkovou prózu Otfrieda Preusslera *Malá čarodějnice* v překladu Jitky Bodlákové zdramatizovala Lenka Tretiagová

DDS Hadřík, ZŠ Havlíčkova, Jihlava (ved. Jana Krásenská a Alena Hromádková)

Jak si pejsek s kočičkou dělali dort

Příběh Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort z knihy Josefa Čapka *Povídání o pejskovi a kočičce: Jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech* zdramatizovala Jana Krásenská

DDS Zpátečníci, LDO ZUŠ Štítného, Praha 3 (ved. Ivana Sobková)
Ivana Sobková a soubor: **Tančírna**

DLS Paraplata, LDO ZUŠ Most (ved. Ivana Zajíčková)

Kluci buci kaktusáci

Pohádkovou prózu Olgy Hejné zdramatizovaly Ivana Zajíčková a soubor

DLS Překvapený štrúdl, LDO ZUŠ Chlumec nad Cidlinou (ved. Romana Hlubučková)

Jak slunko na všechno přišlo

Pohádkovou prózu Jak Slunko na všechno přišlo z knihy Daniely Fischerové *Duhové pohádky* zdramatizovala Romana Hlubučková a soubor

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

Pošťácká pohádka

Pohádku pošťáckou Karla Čapka z knihy *Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívazek* zdramatizovala Irena Konývková

DDS Áčko, ZŠ Týnská, Třebíč (ved. Jaromíra Kratochvílová)

Tři trebičské pověsti

Podle knihy Miroslava Hedbávneho *Třebíčské pověsti a zajímavosti* zdramatizovala Jaromíra Kratochvílová

Studio Šrámkova domu, Sobotka (ved. Lada Blažejová)

Nejlepší střelec

Novelistickou pohádku Nejlepší střelec z knihy *Ze země jitřní svěžesti: korejské lidové pohádky, povídky, přísloví a hádanky*, kterou uspořádala a přeložila Jaroslava Bičíštová, zdramatizovala Lada Blažejová

DDS Bertíci, LDO ZUŠ Žerotín, Olomouc (ved. Alena Palarčíková)

Prolhaný Henry

Povídku Prolhaný Henry Mawdsley z knihy Briana Jacquese *Sedm strašidelných příběhů* v překladu Pavla Dufka zdramatizovaly Alena Palarčíková a kolektiv souboru

DDS Veselé zrcadlo, Gymnázium Ústí nad Orlicí (ved. Lenka Janyšová)

Emil a jeho detektivové

Dramatizaci *Emile, Emile...* Miroslava Slavíka podle knihy Ericha Kästnera *Emil a detektivové* upravila Lenka Janyšová

DDS Zatímbezejména, Gymnázium Františka Křižíka, Plzeň (ved. František Kaska)

Malý Alenáš

Stejnojmennou pohádkovou prózu Ivana Vyskočila zdramatizoval František Kaska

Poetický soubor Divadla Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec (ved. Michaela Homolová)

Klára Peřinová: Smolíček Pacholíček

Dramaturgicky upravila Michaela Homolová

DDS Zuszka z Havířova, LDO ZUŠ B. Martinů, Havířov (ved. Hana Galetková)

Krátké vyprávění o Albertu Kyškovi, létacím snu, s dvěma instruktážními vsumkami, s připomínkou o přímém výhybkáři na konci a s dlouhým nadpisem na začátku

Stejnojmennou povídku z knihy Ivana Vyskočila *Vždyť přece létat je snadné* zdramatizovaly Hana Galetková a soubor

Divadlo Na schodech, ZŠ Edvarda Valenty, Prostějov (ved. Hana Lužná)

Dvě vesnice

Povídku Lidé z jedné vsi a lidé z druhé vsi z knihy Ivana Wernische *Doupě latínářů: sežrané spisy / die ausgewählten Schriften* zdramatizovala Hana Lužná

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec (ved. Vojtěch Maděryč)

Jamie

Povídku Jamie a upíři z knihy Briana Jacquese *Sedm strašidelných příběhů* v překladu Pavla Dufka zdramatizoval Vojtěch Maděryč

HOSTÉ PŘEHLÍDKY

Naivní divadlo, Liberec

Tomáš Jarkovský a Jakub Vašíček: **Ne-klan.cz aneb Ze Starých pověstí českých Jsi Čech, Čech, Čech, tak si toho važ!**

Rodinné divadlo souboru C ze Svitav
Pták Ohnivák, liška Ryška a my

Dva otcové, dvě dcery, dva vnuci, jedna teta, jedna matka, dva synové, jedni manželé, zeť, tchán, dědeček, pradědeček a hromada loutek si pohrávají s textem, který napsal na motivy Karla Jaromíra Erbena souborový pradědeček

Volně podle Karla Jaromíra Erbena napsal Karel Šefrna

DRAK trio, Hradec Králové

Koncert

Jiří Vyšehrad, Pavel Černík a Pavla Lustyková

INSCENACE DOPORUČENÉ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU, KTERÉ NAKONEC NEBYLY DO PROGRAMU DS 2012 ZAŘAZENY

LDO ZUŠ Strakonice (ved. Jiřina Lhotská)

Dům u potoka

Povídku Hrob ve sklepě, kterou napsal Marc Alexander a přeložila Viola Lyčková, uveřejněnou ve výboru *Jablíčko pro slečnu učitelku a jiné horory*, zdramatizovala Jiřina Lhotská

Divadlo Bum-Trach, ZŠ s polským jazykem vyučovacím, Český Těšín (ved. Marie Szymaniková)

O černém beránku a bílém vlkovi

Stejnomenou knihu Bernarda Clavella zdramatizoval Miroslav Slavík
Dramaturgická úprava Marie Szymaniková

Pohybový soubor Divadla Vydýcháno, ZUŠ Liberec (ved. Lenka Jánovová)

Ten náš táta...

Podle knihy Tomáše Janovice *Dřevěný táta* zdramatizovala Lenka Jánovová

DDS Kašpárek, LDO ZUŠ Husova, Náměstí nad Oslavou (ved. Naděžda Kratochvílová)

Pitrýskovo putování

Pohádkovou knihu Ludvíka Aškenazyho *Putování za švestkovou vůní* zdramatizovala Naděžda Kratochvílová

Divadelní studio Kampak!, LDO ZUŠ Štítného, Praha 3 (ved. Dana Bláhová)

S panenkou v kapse

Podle ruské lidové pohádky s využitím předlohy Alexandra Nikolajeviče Afanasjeva *Krásná Vasilisa* a dramaturgie Azalky Horáčkové zdramatizovala Dana Bláhová

Spolek loutek Loutkino, soukromá MŠ a ZŠ, s. r. o., Brno (ved. Radomír Prokop)

Žába starostka

Pohádkovou prózu O žábě starostce z knihy Františka Nepila *Pohádky z Pekelce* zdramatizovala Alena Zemčíková

DIPAČAPI, o. s. Divadlo pro Zličín, Praha 5-Sobín (ved. Dana Svobodová a Karel Tomas)

Zajíc a sovy

Stejnomenou novelu Martiny Drijverové zdramatizovali Dana Svobodová a Karel Tomas

DLS Blechy, Jaroměř (ved. Jana Dvořáčková)

Jana Dvořáčková a kolektiv: **Tichá planeta**

DDS Pimprle, MŠ a ZŠ Stehelčevy (ved. Marica Harčariková)

Vánoční myš

Stejnomenou básničku Jamese Krüsse v překladu Rudolfa Čizmárika (z knihy *Moja najkrajšia vianočná kniha*, Bratislava: Egmont Neografia, 1994) do češtiny převala a zdramatizovala Marica Harčariková

Dramatický kroužek DDM Benešov u Prahy (ved. Barbora Čmelíková)

O rybáři a rybce

Stejnomenou Pohádku o rybáři a rybce Alexandra Sergejeviče Puškina zdramatizovala Jana Machalíková, dramaturgicky upravila Barbora Čmelíková

Divadélko Růžek, České Budějovice (ved. Alena Vitáčková)

Zahrada

Podle stejnojmenné pohádkové prózy Jiřího Trnky zdramatizovala Alena Vitáčková

DěS, dětské studio Městského divadla Český Krumlov (ved. Jana Procházková)

Rok (od adventu k adventu)

Koláž lidové poezie sestavila Jana Procházková

DDS Lannovka, České Budějovice (ved. Nataliia Golovchenko, Veronika Varady)

A-LENI-NKA V ŘÍŠI

Novelu Zdeňky Bezděkové *Říkali mi Leni* zdramatizoval Pavel Petrovský

DFS Jizerka, Liberec (ved. Helena Janoušková)

Přástky aneb Kde jsou lidé, tam je řeč

Pohádku Karla Jaromíra Erbena O třech pradenách zdramatizovala Helena Janoušková

BAMBLKEJAH, LDO ZUŠ Žatec (ved. Radka Huňatová)

Maťko a blázni

Pohádku Pavla Dobšinského Moudrý Maťko a blázni z knihy *Slovenské pohádky* zdramatizovaly Alžběta Urbancová a Radka Huňatová

DDS ZŠ Bukovice (ved. Pavlína Kollertová)

O kohoutkovi a slepičce

Volně podle pohádky Boženy Němcové zdramatizovaly Pavlína Kollertová a Lenka Krpálková

DDS Zmrzlí vrabci z Jeslíček, LDO ZUŠ Na Střezině, Hradec Králové (ved. Eva Černíková)

Tatínku, ta se ti (ale opravdu) povedla

Knihu Zdeňka Svěráka *Tatínku, ta se ti povedla* zdramatizovala Eva Černíková

4. ročník ZŠ a MŠ Nezdenice (ved. Roman Švehlík)

Anna a já jdeme nakupovat

Kapitolu z knihy Astrid Lindgrenové *Děti z Bullerbynu* zdramatizoval Roman Švehlík

4. a 5. ročník ZŠ a MŠ Nezdenice (ved. Roman Švehlík)

Básně

Montáž z básní Shela Silversteina sestavil Roman Švehlík

Recitační soubor, Gymnázium Kroměříž (ved. Irena Procházková)

Veliký tůdle

Z knihy Pavla Šruta *Veliký tůdle* sestavila Irena Procházková



Fabrika a farní stodola aneb Tančírna Alberta Kyšky



EVA KEROUŠOVÁ

dramaturgyně, Praha
ekerousova@seznam.cz

Trochu se mi to před očima míhá, jsem z té svitavské přehlídky jako omámená. Ne že by to byl nějaký zmatený mumraj, ale tak zvláště se všechno prolíná a pomalu roztáčí. Létací sen, který se teprve učí létat, kluci buci kaktusáci s upírkem, fousatou svatou Starostou a liškou Ryškou s ostrými rysy (představovanou sekerou) a tak. Hlasy probouzejících se ptáků postupující stereo nad ránem dlouhatánským náměstím, vůně pekárny a odkvétajících rododendronů v anglickém parku, sympaticky normální starosta města Svitav, překrásný výběr malířství 19. století, kuriózní výstava praček a rodák Oskar Schindler... Jak uspořádat tolik dojmů? Bezradnost vystřídá překvapení: inscenace se nenuceně řadí do dvojic a z Fabriky ladně míří naproti do farní stodoly na závěrečnou promenádu. A dokonce to vypadá, že mají o čem mluvit! Co jen je přitáhlo k sobě do dvojic (a jedné trojice)? Patrně společné rysy. Až mi pak svítne: nejen rysy, i cesty! Vedoucí k podstatě. Poznám je, protože jsem je všechny vyzkoušela.

Začnu dvojicí do sebe zamotanou, protože je v mnohém příznačná a taky abych těm, kdo ho náhodou neznají, co nejrychleji představila Alberta Kyšku. Jestliže se letos sešly dvě předlohy Ivana Vyskočila, neznamená to pouze neutuchající oblibu tohoto originálního autora, divadelníka a pedagoga. Svědčí to zároveň o potřebě hledat identitu, zkoumat podvědomá tajemství vlastního já a vůbec pátrat po nějaké podstatě. Tedy i po podstatě slov a myšlení. Takže si daly ty soubory latku hodně vysoko, a i když nelze tvrdit, že ji zdolaly, jejich pokusy byly velice podnětné a zajímavé. Kupodivu oba režiséři rezignovali na důsledně logickou výstavbu Vyskočilových textů, která veškeré absurdity umožňuje. Jenže bez té přísné příběhové linearitu (dodržované i v autorově nevidadle) vznikaly další a další nechtěné křížovky.

Krátké vyprávění o Albertu Kyškovi, létacím snu, s třemi instruktážními vsuvkami, s připomínkou o přímém výhybkáři na konci

a s dlouhým nadpisem na začátku: Což o to, bloudění k danému tématu neodmyslitelně patří, ale kdo na to má koukat. Někteří marně luští, jiní se vrtí. Zábavnější část ovšem přijde: spáček vyfasuje ve skladu snů létací sen-nedochůdce jménem Albert Kyška, kterého má teprve učit létat. Zlomyslně se pochechtávající skladník zosobňuje ve výrazné epizodě socialistickou „kafkárnu“, kterou účinkující mohli poznat jen v tíživých snech. A tak se pohybově nadaní protagonisté snaží krásně, téměř tragikomicky létat. Pak je tu ještě protipól: děvčátko v bílých šatech (duše?), které s houslemi obchází dokola scény a nesmírně citlivě a přesně hraje vlastní minimalistické melodie. Co by udělal režisér (píšu záměrně mužský rod)? Až na instruktážní vložky by nemilosrdně vyházel vše nečitelné a zdlouhavé a vším zbylým posloužil zmíněné čtveřici. Ale udělá to pedagožka Hana Galetková? I kdyby se nebála, že jí ústřední dvojice zhvězďovatí, neudělá



Suzska z Haviřova – Krátké vyprávění o Albertu Kyškovi, létacím snu



Zatímbezejména, Plzeň – Malý Alenáš

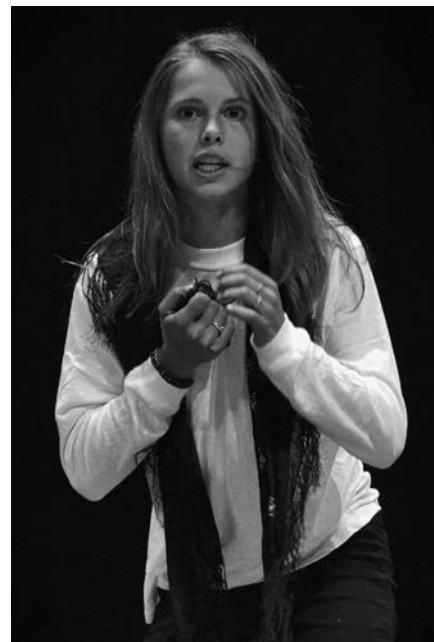
to a má pravdu. A podobně se k tomuto dilematu postaví i většina dalších vedoucích souborů. Protože výchova je důležitější¹.

Malý Alenáš: Postava získávající identitu slovem. Tento fascinující proces je sice divadelně lákavý, ale zhmotnit se povede málokdy. Inscenace je hravá, překypuje radostí z tvoření, je to ovšem trochu nahodilá všehochuť, ne-li zmatek. Nekonal se čištění². Jde o podobný problém: vedoucí chce nechat dětem jejich nápady.

Pustit se do hloubky znamená dob-

rodružství, ať už jde o zakotvení na mořském dně, nebo hrabošení v archivu. Nebo hledání vlastních kořenů na nějakém konkrétním místě. Poklady existují a čekají.

Tři třebečské pověsti: Pověsti spojují aktuální témata peněz a bohatství, nejsou však dost čitelná³. Soubor zvládal zajímavě a hladce jevištní prostor. Velkoryse a velkoplošně pojaté aranžmá (které by se dobře vyjímalo v historických objektech třeba i venku) slibovalo ovšem víc, než na co stačil (prozatím) herecký potenciál. (Nutno



Áčko, Třebíč – Tři třebečské pověsti

podotknout, že jde o základní školu, a tak je úctyhodná už jen početnost kolektivu.) Účinkujícím chyběl osobnější vztah k látce i klíč k jejímu uchopení. Žadoucí opory se jim nedostalo ani v textu, ani v režii – ta měla jakoby nakročeno tu k pohybovému divadlu, tu ke sborové recitaci, tu k epickému principu. Nevyhraněné herecké prostředky byly proto bezvýrazné a přes rampu nešlo tolik energie, aby se navázal kontakt s publikem. Je ale možné, že krajové obecnostvo bude osloveno víc a častějším hraním a příznivější odezvou soubor získá potřebnou hereckou zkušenost. Každopádně by se neměl nechat odradit, některé vývojové fáze jsou prostě nevědné.

Navštivte Máchův kraj: Soubor kukl! je sice z Prahy, ale v Máchově kraji měl soustředění. Pod vedením Ivany Sobkové spojil dvě tamní pověsti rámcem cestovní agentury, povrchně nabízející krajové atrakce. Jde o látky poněkud nesourodé, k propojení minulosti a současnosti ovšem došlo⁴ – pro mě znepokojivým a nečekaným konfrontačním způsobem. První (loupežnická) pověst byla zpracována divadelně čistěji, ale mě oslovila zvláště ta druhá, která humorně (!) rekonstruuje legendu o svatě Starostě. (Zajímavé je, že jméno této světky dnes nesou, aniž by to tušili, všichni starostové.) Živý obraz má svou sílu. Na dopoledním představení ve farní stodole byla Starostina modlitba neplánovaně podpořena zvo-



kukl!, Praha 3 – Navštivte Máchův kraj!



Light, Praha 5 – Hodně malá čarodějnice



Zpátečníci, ZUŠ Štítého – Tančírna

něním zvonů. Atraktivní fousatá svatá si vydobyla své místo. Je to prostě, jako když se utmáčenému turistovi, smýkanému od obrazu k obrazu, najednou jeden vryje do paměti.

Pohyb jako spojnice mezi vnitřkem a vnějškem, jednotlivcem a ostatními atd. Vývojová spirála, změna a čas, prostě život sám⁵.

Hodně malá čarodějnice: Preusslerova předloha (oblíbená u loutkářů) se pro pohybové divadlo velice hodí. Lenka Tretiagová ji režijně povýšila co do dramatičnosti i závažnosti vyznění. Jde o inscenaci tentokrát diváctější, s širší adresou, poměrně vyváženou v použití tance a slova, a tudíž (až na detaily) srozumitelnou. Dobře funguje rámec s čtoucí holčičkou (sedící na rampě), jejíž obdivované alter ego je malá čarodějnice. Opravdu strhující byl v první půli čarodějnický rej, v němž skvělá malá představitelka titulní role čelí energií sršící skupině mnohem starších tanečnic. Esence příběhu tu přerůstá v obecnější téma odvážného slabého jedince bojujícího proti mocné přesile. Choreograficky propracované drobné situační zvraty, technicky zvládnutý přirozený pohyb a plně nasazení byly podpořeny výbornou (reprodukovanou) hudbou. Díky pohybovým kvalitám Studia Light přesvědčilo i téma usilovné práce na sobě. Horší je to s konáním dobra Malé čarodějnice v druhé části. Dobro není divadelně moc vděčné a tady bylo ještě zcloněno (jinak úžasným)

výstupem s koňmi. Jak jsme se později dozvěděli, obvykle dobré skutky konají do představení zapojení malí diváci, takže jsme ve Svitavách bohužel viděli jen jejich kompromisní torzo dobrých skutků. Přesto jsme vítězství upřímně přáli oběma holčičkám i jejich křehkému příteli havranovi, který je k dobru přivedl.

Tančírna: Ať se nám to líbí, nebo ne, taneční jsou dodnes jedním ze zasvěcovacích rituálů západní společnosti. Nejsou úplně pro každého. Už volba do tanečních jít, nebo nejít může znamenat

zásadnější postoj. Aktéři inscenace Ivany Sobkové poznávají na vlastní kůži, že úspěch v tanečních stojí na zcela jiných předpokladech než úspěch ve škole. Samozřejmě jsou tu zažití i odporované etudy: trapné, milé, naivní, agresivní, dojemné, věčně stejné i ryze současné. Každopádně zbavené banality. Dnešní mládež z nich nevychází nijak zvlášť špatně. Role outsiderů si s chutí a přesvědčivě zahráli mladší členové souboru. Starší hráli sebe, velice nápaditě – viz postavy dvojčat. Soubor nesmírně vyspěl a také gradovaný taneční um je



Poetický soubor Divadla Vydýcháno, Liberec – Smolíček Pacholíček

třeba pochválit. Vždyť to kolo, které na jednu stranu kultivuje a na stranu druhou neúprosně semílá, hraje hlav-

díky novým technologiím velice snadno ukončit, což výrazně přispívá k promiskuitnímu chování. Inscenace vypovídá



↑↑ Horní-Dolní, Slupnice – Kocourkov ↑ Studio Šrámkova domu, Sobotka – Nejlepší střelec

ní roli. Kdo zažije jeho opojnou sílu, už nechce stát mimo. Kolo, které mění myšlení jedince podle toho, jestli se jedinec nachází uvnitř nebo vně. Tady jde o víc než o tanec, dokonce i partneři jsou vedlejší, tady začíná to „in“ a „out“. Závěrečný živý obraz idylické fotografie z tanečních bohužel pokaždé nevyjde. Vzniklá mozaika ovšem poskytuje divákovi spoustu podnětů k přemýšlení. Minipříběhy několika nepříliš závažných vztahů naznačují, že na rozdíl od dob minulých se dají

tancem o proměně doby, a tak ten název, odkazující na slavný film, považují za vtipný a zasloužený.

Smolíček pacholíček nezapře Liberec (příroda, Mateřinka, Naivní divadlo). Inscenace svěží, celistvá, ladná, živá, v nejlepším slova smyslu divácká. Původně loutkový text Kláry Peřinové zněl z dívčích úst trochu poklesle (umím si ovšem představit, že loutkám sluší víc a má vyznívat spíš recesisticky). Jako situační a rytmický základ posloužil dobře. Dospívající dívky a je-

den kluk hrají pohádku pro malé děti tak, aby bavila děti i je. Jednoduchým scénografickým řešením (různé zelené oblečení jak na aerobic a bílé tyče) vzniká iluze lesa (s nanejvýš vkusnými břízkami a jelenem), lesa domácky útulného i nebezpečně divokého. Vše se točí samozřejmě kolem Smolíčka (v červeném tričku), o poznání realističtějšího a dramatičtějšího – právem ohrožené titulní postavy i vzhledem k ženské přesile. A když se to dotočí, okolní harmonii podlehnou i jezinky – tady jim tu proměnu snadno uvěříme. Souboru ZUŠ pod vedením Michaely Homolové se podařilo naprosto organicky skloubit všechny složky. Diváky asi nejvíc překvapí: že je to všechno – od snadných rýmů přes barevná trička a podkolenky a běhání a skákání v rytmu country k parohům ze dvou překřížených tyček držných za zády jednou rukou – tak dostupné. Vždyť ty holky nedělají vůbec nic zvláštního, a jaké je z toho hezké představení!

Hledat krásu a rozvíjet schopnost ji vidět je dnes potřeba víc než kdy jindy, okolní svět totiž spíš oškliví. Divadlo je pro to ideální platforma, bez jisté estetizace skutečnosti se málokdy obejde.

Kocourkov: Tvůrcům této inscenace se estetizace příběhu paradoxně spíš vymstila. Soubor měl příležitost ozvláštňit bezesporu aktuální téma: našel totiž variantu, v níž se kocourkovské ženy na čas musejí obejít bez mužů. Tedy volba dívčímu souboru na tělo. Proč to nevyšlo? Šikovným hezkým dívkám prostě hloupost jen tak nevěříme, ať si říkají, co chtějí. Taky jsou u nás ženy považovány spíš za chytřé, tedy aspoň co se praktických věcí týče. A ty sátky! Kdyby z dívek udělaly tetky a babky a pomohly jim předvést různé způsoby ženské hlouposti! Jenže tady se s jistými konvencemi a zažitými kocourkovskými představami bohužel vůbec nepočítalo. Soubor se zvoleným materiálem sice pracoval tvořivě a esteticky, ale úplně se míjel s duchem předlohy. Všechno bylo příliš měkké a vláčné, a jestli diváci neviděli přímo víly, tak byli určitě navedeni na nějakou lyrizující notu. Snad kdyby šlo o sátky a pentle bližší třeba masopustní tradici, prostě stylizaci zemitější a grotesknější. Jen veselá kráva byla z toho Kocourkova, který asi publikum čekalo, a za řečnickým pultem působila velice přežvýkavě.

Nejlepší střelec: Inscenátoři nám poskytlí dva klíče. Prvním je úvodní scéna, v níž loutkový sýček hrubě znehodnotí čajový obřad, druhým je „pětkrát zkomolená písnička“, kterou jednoho člena souboru naučil jeho tatínek, sprátcený s korejským studentem (jak jsme se od vedoucí dozvěděli). To, co se odehrává na půdorysu korejské pohádky, bych nazvala okouzlením jinakostí. Řekněme jinakostí Dálného východu, protože zkoumat míru poučenosti o Koreji a o čínském nebo japonském divadle tu podle mě nemá smysl, nejen proto, že si na to samozřejmě netroufám. Pro mě je podstatné, že Lada Blažejová přenesla své (smyslové) okouzlení na celý soubor a ten je velice půvabně, sebeironicky a naplno předal divákům (vyjma orientalisty). Co tím chtěl říci? Že (a jak) souvisejí jiné šaty s jinou chůzí, jinými zvyky a jiným myšlením. Že krásnými rituály lze příjemně trávit čas a bránit se tak nudě z všednosti, což může být pro mnohé dnešní děti objev. Konkrétně pak, že na Východě se nedostatky zastírají v zájmu hierarchie a harmonie. Dospělým zase třeba to, že smysl pro poezii lze pěstovat nejen četbou. Myslím, že účinkující, kteří si s takovou chutí vyzkoušeli cizí šaty, už nebudou nikdy ohrnovat nos nad lidmi cizokrajně, byť méně esteticky oděnými. Různorodost stylizace vznikla opět prací ve skupinkách a neustálými pokyny vedoucí: „Přehánějte!“ Výsledek občas někoho iritoval, mě velice bavil. Ještě bych dodala, že soubor Šrámkova domu s touto inscenací později vystoupil na jubilejní Šrámkově Sobotce (konané od soboty do soboty), kde se sešli i bývalí členové studentského divadla. Což dokládá živě rozvíjenou tradici a hlubokou úctu k ní.

Dvě dramatizace povídek Briana Jacquesa se nesešly jen shodou okolností. Navazování kontaktů s jinými světy stále láká a Jacquesovi hrdinové v nich zůstávají sami sebou. Ne že by měli až tak pro strach uděláno, spíš mají zdravé sebevědomí a nějakou hýčkanou špatnou vlastnost. Vtipné strašidelné příběhy děti rády hrají, protože se dotýkají řady problémů, které se v jejich životě vyskytují. Potíž je v tom, že autor aktuální témata jen lehkým perem nahodí, takže rozehrát a dořešit si je musí sami realizátoři.

Prolhaný Henry: Divák potřebuje jisté orientační body. Dostane-li informace zmatečné, může se dát špatnou ces-

dí, přenesení do prostředí českého by jim určitě nesvědčilo, otázkou k řešení jsou tedy anglické reálie. Ještě pod-



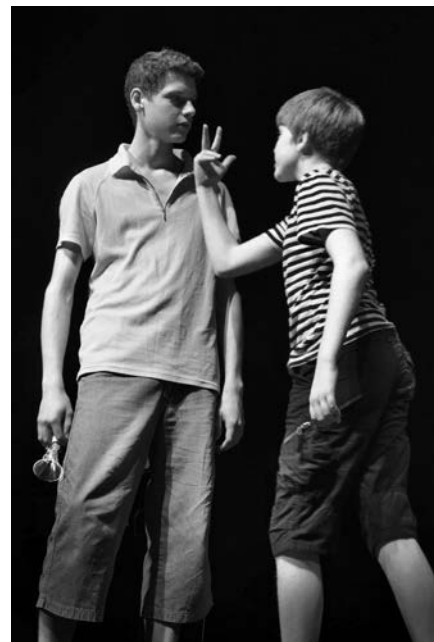
↑↑ Bertící, Olomouc – Prolhaný Henry ↑ LDO ZUŠ, Jindřichův Hradec – Jamie

statnějším je, aby to prostředí bylo stabilní a kontinuální ve všech scénách, prostě aby fungoval řád s jasnými pravidly, s nímž by se mohl střetnout řád jiný. Vojtěch Maděryč a jeho aktéři si poradili dobře se všemi výstupy kromě těch nejdůležitějších. Hřbitovní scény představovaly problém výtvarně i herecky. Byla kaširovaná hrobka s umělou zelení míněna vážně, nebo parodicky? Jestli vážně, vymykala se z řádu ostatních věcí (falešnou) divadelností, jestli parodicky, tak to je proti duchu

Jamie: Jacquesovy povídky se odehrávají v reálném anglickém prostře-



HOP-HOP, ostrov – Poštácká pohádka



Veselé zrcadlo, Ústí na Orlici – Emil a jeho detektivové

předlohy. A nefungovala ani tehdy, pokud bychom uvažovali o tom, že měla být viděna romanticky očima hrdiny. Parta Jamieho kamarádů neudržela nastolenou nadsázku, banální civilní projev jen ještě zdůraznil kaširovanost hřbitova. Pravdivost divadelní reality tak byla zpochybněna a upíří scénu to dost oslabilo. Což je škoda už kvůli výkonům Jamieho a Maminky.

Cesta od člověka k člověku je cestou horizontální, tedy cestou v pravém slova smyslu, ať už s cílem známým, nebo neznámým... Obtíže a překážky se na

ní vyskytují za účelem jejich zdolávání a lze se nadít i příjemných překvapení. Následující dvojice má společné i to, že nás celkem příjemně provedla známými příběhy. Při bližším zkoumání se všechno už tak hladce nejeví.

Poštácká pohádka: Jak jen to ta Irena Konývková dělá, že i s početným kolektivem malých dětí dokáže dát vybrané látce přehledný a pevný tvar, a děti přitom působí uvolněně? Úctyhodná práce, nelehký čapkovský styl nepředstavuje vůbec problém. Měla to být cvičná záležitost – na to je to

ovšem trochu moc dlouhé, dotažené a rafinované (živé obrazy karet). Jako loutkářku mě zarazí nepoměr hmoty podstatné (dopisy), pojaté spíš imaginárně, a hmoty vedlejší (vypracovanost uniform), ale chápu, že loutkové divadlo má trochu jinou logiku. Malá rozlišenost lidí a skřítků mi nejdřív také vadila, pak jsem si ji vyložila jako zrcadlový paralelní svět a ty služební uniformy dostaly smysl. Nedá se nic dělat, vnějšek tu nad vnitřkem stejně převáží. A proto asi divák není úplně zasažen nebo nadšen⁶.

Emil a jeho detektivové: Vlastně jde o nejlepší adaptaci Kästnerovy knížky, jakou jsem zatím viděla. Při rozboru se však objeví řada nedůsledností. Dramatizace Mirka Slavíka je sice postavena na epickém principu (děj vyprávějí a hrají děti), počítá ale s velice realistickým projevem jeho souboru. Režisérka přesunula vypravěčskou roli na titulního hrdinu, jednotlivé scény pak děti hrají v rolích, aniž realistické herectví příliš zvládají. Padouch měl být jak z cliftonky... O nějaké jednotné herecké stylizaci se tedy nedá mluvit. (A je to kámen úrazu i mnoha dalších inscenací.) Pomohlo by žánrové upřesnění? Režisérka jde na věc intuitivně, což není vůbec špatně, má ovšem stejně jako její studentský soubor ještě značné rezervy.

Loutkáři tvoří vlastní světy ještě o něco víc než ostatní divadelníci. Troufnou si dokonce i na přírodu. Zví-



Paraplata, Most – Kluci buci kaktusáci



Překvapený štrůdl, Chlumec n. C. – Jak slunko na všechno přišlo



Hadřík, Jihlava – Jak si pejsek s kočičkou dělali dort

těžit nad ní pochopitelně nemohou, ale svými umělými výtvoři mohou (dětskému) publiku ukázat něco, čeho by si v přírodě asi nevšimlo. Dnes je moc potřeba oslavovat krásu přírody. A taky je potřeba pěstovat další loutkáře (zatím naštěstí jen v některých krajích je to vymírající druh)!

Kluci buci kaktusáci: Skromní hrdinové představovaní jednoduchými maňásky se kupodivu vůbec neztráceli v tom balábile kolem. Možná by méně bylo více, ta drobníčka podle Olgy Hejné nabobtnala až příliš, ale když děti tak radostně vymýšlely, kdo by jim pak ty nápady bral... Nebo se vedoucí nějakým režijně výtvarným řádem prostě moc netrápila, jak už to u loutkářů chodí (nějaká kočička za paravánem navíc, ne dost krásné a výrazné kaktusové květy atd.). Podstatnější ale je, že to bylo živé, sympaticky neučesané a zábavné. A kvůli neodolatelně okouzujícímu vypravěči by publikum odpustilo mnohé.

Jak slunko na všechno přišlo: Jméno Daniely Fischerové už mám spjaté s modely. Jistá překultivovanost předlohy se zhmotnila v přímo modelové „mateřince“, tedy vzorové inscenaci podle vžitých představ, co a jak se má hrát nejmenším. Nechci být nespravedlivá, účinkujícím neupírám jejich zjevné kvality, jen kdyby to všechno nebylo tak protivně statické, předpřipravené a předvídatelné. Jen saharský výstup byl jiný. Jak málo stačilo ke kouzelné

proměně. A právě po tom divák touží: když už ten staříčkový nápad s háčkovanou scénou, ať se aspoň něco teď a tady zamotá nebo vypáře, vždyť pro holky je to háčkování nové (a že se háčkovat naučily, aby si uháčkovaly scénu, je samozřejmě chvályhodné). Neumořitelná životnost modelu mě tedy netěší⁷. Ale aby bylo Chlumeckým jasno: Jan za chrta dán, který zabodoval na loňské Loutkářské Chrudimi, mě těšil velice.

A nakonec dvojice nejskromnější, nenápadná, ale mně milá. Přiznám se, že svůj příznivý dojem z obou inscenací

jsem, trochu zaskočena svými daleko kritičtějšími kolegy z lektorského sboru, přehodnotila, abych se k němu zpětně zase vrátila. Jednoduchost, prostota, naivita, nebo rafinovanost? Záměr, nebo z nouze ctnost? Co je málo, a co je dost? Minimalismus, nebo nezkušenost? Bez debat je jednoduchost prostředků adekvátní předloham.

Jak si pejsek s kočičkou dělali dort: Insce-nace má v sobě něco až dojemně čistého. Mě „dostala“ tím, jak vystihuje poetiku knížky Josefa Čapka, knížky, s kterou jsem (jako mnozí) vyrůsta-



Divadlo Na schodech, Prostějov – Dvě vesnice

la. A tak jí fandím (což je v případě začátečníků myslím přípustné). Ano, souhlasím, nastolený princip klučího a holčičího hecování zde rozehrán nebyl. Ale ta knížka je i základní učebnicí tolerance, říká, že rozdíl lze porozuměním a láskou překonat, ovšem s jistou námahou. Například při společném díle, které se často nepodaří, zvlášť když jde o velký kompromis, ale že to zas tak moc nevádí, protože společná práce je hezká. Nehráli to takhle? Nešlo spíš než o přepřelácnost dortu (o níž se to většinou hraje s kupou věcí na scéně) o společné hraní si kluků a holek?

Dvě vesnice: Text Ivana Wernische je pro divadlo jako dělaný, má však jednu velkou nevýhodu: je na něm všechno hrozně vidět. Rozehráť? Jistě, ale jak moc? Členové Divadla na schodech rozměr hříčky vystihli dobře. A také dramaturgická volba přesně pro ně byla dobrá, ostatně k poezii mají vztah, vždyť jsou z Prostějova. Nejednotnost stylizace vyplynula z práce ve skupinkách různě starých dětí, tady mi ani nevádila. Větším problémem byl herecky nepříliš povedený realistický rámec. Jednak vysvětloval, co by si diváci měli domyslet, ale hlavně šel proti předloze v zásadní významové věci. Obyvatelé dvou vesnic se nikdy neviděli a nesešli, kdežto dva sportovní týmy, tyto obyvatele představující, byly v kontaktu (vyplazování jazyka, dlouhé nosy apod.). Kdyby se rámec vynechal... a kdyby Prostějovští realizovali všechny připomínky, byla by to ještě stejná inscenace?

Inscenace zdraví máváním nejvytrvalejšího oponenta Luďka Richtra, který kráčí v protisměru. Ještě než se vydají s Karlem Šefrnou a jeho seminářem do ráje, dopřejí sólo obyčejným (?) smrtelníkům: v kole už je hlavní organizátorka Hana Švandová (ještě může?) s manželem (že to vydržel). A nakonec se k nim přidávají metr a půl nad zemí – k tomu setkání muselo nutně dojít – Albert Kyška a liška Ryška!

POZNÁMKY A ODBOČKY

¹ Pedagogickým přístupem se podle názoru slovenského hosta liší (kromě lepších podmínek) česká dětská scéna od slovenské (tam jsou režiséři, ceny,



Naivní divadlo Liberec – Neklan.cz

a dokonce tlaky shora na ceny, jednoznačné výroky poroty apod.).

² Oblečení „co dům dal“ není špatné, ale nebyly ani zdaleka vytěženy možnosti, které nabízí. Stačila by jedna zkouška s někým, kdo má výraznější výtvarné vidění, aby vytvořené kreace à la „co si kdo navleče“ probral nebo dotáhl. Ještě lépe by se to dělalo, kdyby režisér věděl, že z haldy donesených věcí chce např. kostýmy všední, typické, charakteristické pro jednotlivce, slušivé, komické, bláznivé nebo fantastické.

³ Lektorky dětského klubu velice pěkně přiřadily k jednotlivým pověstem rčení a přísloví. K první pověsti o klášterním pokladu: Co se schová, to se poztrácí. Kam zlato ukryješ, přistě už ho nenajdeš. Kdo schová, ten nenajde. K druhé pověsti o kovářích: Kdo chce slávu, i kámen do kopce ponese. Samochvála smrdí. Toužit po slávě se nevyplácí. K třetí pověsti o zkamenělé bylinkářce: Chceš-li víc, nemáš nic. Kdo poznal chuť dortu, chleba už mu nechutná. Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. Toužit po penězích se nevyplácí. (Viz článek v *Deníku Dětské scény*, č. 4). Nedala by se do inscenace pro větší srozumitelnost i výraznější oddělení pověstí jednoduše ještě přidat?

⁴ Sympaticky kontroverzní cestu k propojení dávné minulosti se sou-

časností ukazuje liberecký **Neklan.cz** v režii Jakuba Vašíčka. Za frenetického potlesku dětí a mládeže a záchvatů smíchu ostatních dávali pedagogové hlavu do dlaní: lze obraz výcvikového akčního střediska a Neklana sedícího v kadibudce za zvuků státní hymny zpětně nahradit pravdě nebo aspoň Jiráskovi podobnější verzí? Vážení pedagogové, buďte bez obav, stejně vás brzy počítač zblajzne jako tu nebohou učitelku na začátku!

⁵ Tento dostředivý a odstředivý pohyb vykonal ve Svitavách pohodlnějším způsobem i Karel Šefrna, když do inscenace **Pták Ohnivák, Liška Ryška a my** zapojil dvě generace svých potomků, aby pak svou rodinu rozšířil ještě o účastníky semináře S, který na Dětské scéně vedl. Vystoupení semináře S poslední večer přehlídky vypadalo opravdu jak pokračování Lišky Ryšky.

⁶ Jelikož vím, že náhody neexistují, nepokládám za náhodu ani to, že právě Poštácká pohádka byla vystavena tak tvrdé zkoušce. Na dopolední představení přišly mentálně postižené děti a hlasitými reakcemi nepřipravené účinkující úplně „rozhodily“. Děti na jevišti ale nezapomněly text ani nespletly aranžmá, jen jejich vyděšené tváře prozrazovaly šok. Vedoucí tedy může a) zlobit se na organizátory, b) trénovat soubor, aby ho nic nerozhodilo nebo c) dětem vysvětlit, jak souvisí téma jejich příběhu se životem – že hledat cestu od člověka k člověku je opravdu těžké a dlouho to trvá. A že takové hlasité „Eště!“ je může těšit víc než pochvala lektorského sboru.

⁷ Proč nemám tento model ráda: Podobných a horších poetických i rádoby-poetických kousků jsem viděla „mraky“ a jako mraky mi vymizely z paměti. Čím jsou sladší a statičtější, tím radši je mnohé paní učitelky napodobují a tím hůř přijímají něco jiného. Jsou prostě normotvorné. Jako alternativu doporučuji gerilové pletení: to je odvážné a odvážané a ryze současné.

Foto Ivo Mičkal



Rives Collins, terapie pro unavené učitele dramatické výchovy



KLÁRA FIDEROVÁ

Střední odborná škola pedagogická, Čáslav
tinkerbelle@centrum.cz

vadla, proces a produkt v divadle pro děti a mládež (*The Drama/Theatre Continuum: Process and Product in Theatre for Young Audiences*). Stopoval dramaticko od jeho projevů v dětské námětové hře přes improvizaci a výchovné drama v jeho jednodušší i sofistikovanější podobě až po jeho užití k vytvoření divadla, divadla jakožto dramatické akce, která má být viděna.

V rozhovoru s Vojtou Maděryčem pro *Deník Dětské scény* Rives Collins řekl, že ve Svitavách prožil nejlepší týden celé své kariéry. Nahlédneme do něj očima Rivesových seminaristů, kteří se, a mohou to říct s upřímným přesvědčením a bez nadsázky, za těch šest dní stali jeho přáteli.

DEN PRVNÍ

Rives v doprovodu své dvorní překladatelky Petry Kunčíkové přichází do místnosti rozsvícený jako sluníčko (pozn. autorky: uvědomuji si, že takovýto obrat do článku v odborném periodiku nepatří, nicméně na něm pro dokreslení atmosféry v Rivesových lekcích, a hlavně pro představu o lektorovi samotném musím trvat), ihned se s každým zvlášť seznamuje česky pronášeným „dobré ráno“, pohledem do očí, představením se a předáním visačky pro vytvoření jmenovek. Vyzařuje z něj veselá energie, zdravá sebejistota a až dětská otevřenost.

Začíná vyprávět, jak si v letadle do Prahy pročítal příručku s českými slovíčky a frázemi a narazil v ní na fotografie lidských grimas, které měly znázorňovat určité pocity a charakterové vlastnosti. Vypráví, jak se zadíval na jeden usměvavý obličej, a pomyslel si: „Vida, to je sympatický člověk, s tím bych se hned skamarádil.“ Ale chyba lávky! Pod obrázkem stojí nápis „neupřímný“. Rives se přitom

usmívá a směje velice často, skoro pořád, a tady je najednou nepříjemné odhalení: někomu to může připadat neupřímné, falešné.

Rives Collins, vedoucí katedry divadla na Northwestern University v Evanstonu (Illinois), nemohl sebe a svůj styl práce představit výstižněji než touto příhodou. Jejím prostřednictvím nám řekl, že pozitivní naladění je jeho přirozeností, ne profesionální nebo jakoukoli jinou sociální maskou, ale naznačil také, že si uvědomuje, že to některým lidem (a tím spíš lidem žijícím v jiné, neamerické kultuře) může připadat podezřelé. Tím, že citlivými tématy upřímnosti a předstírání, skrývání, nebo naopak ukazování emocí, střetu kultur i odhalování sebe sama vůbec začal, poukázal na svou bezprostřednost a důvěřivost. Tím, jak citlivě tato témata uchopil v drobném příběhu, předznamenal snad nejsilnější stránku své pedagogické práce, schopnost zacházet účelně s metaforou.

A vlastní program semináře může začít. Jak jinak než metaforou, nicméně pro učitele dramatické výchovy vskutku neotřelou. Na věc se jde přes počítače: nejprve je podle Rivese třeba zpracovat chaotická data (rozuměj účastníky semináře), k čemuž nám poslouží funkce třídícího klíče (sort key). Ve skutečnosti nejde o nic jiného než o klasické seřazení se podle zadaného kritéria. Účastníci tedy tvoří řady podle počátečního písmene svého křestního jména, posléze podle dne narození (nikoli podle věku! – je důležité vyhnout se kritériím, která by v hrách mohla vzbuzovat úzkost), pokaždé se pozdraví s lidmi, kteří jim stojí po boku, čímž mají šanci zapamatovat si prvních pár tváří a jmen. Rives poprvé překvapivě komentuje jednoduchou techniku slovy: „Není to krásné, že i ve skupině lidí, které jste dosud neznali, má každý z vás své místo?“ A tak pět minut po zahájení

Při představování lektorů a jejich seminářů na letošní Dětské scéně uvítal Jakub Hulák amerického lektora Rivese Collinse s dovětkem, že jeho seminář byl oproti lektorovu původnímu návrhu přejmenován na *Drama a divadlo z amerického pohledu*. Řekl to s tak potutelným úsměvem, že si budoucí seminaristé museli klást otázku, co se na ně vlastně chystá. Ve výsledku opravdu šlo o drama, šlo i o divadlo a ani americký pohled se celému kurzu rozhodně upřít nedal – získali jsme jedinečnou možnost nahlédnout do stylu práce člověka, který v přípravách lekcí a v jejich vedení umí vycházet z aktuálních potřeb skupiny a jejich jednotlivých členů (v našem případě lidí, kteří se většinou nikdy předtím nepotkali!).

Po odtajnění Rivesovy originální vize se ukázalo, že koncepce jeho semináře nebyla až tak volná, jak se mohlo zdát účastníkům semináře, nadšeným z toho, že jim Rives splnil vše, co jim na očích viděl, a ještě spíše to, o co si řekli. Jeho seminář totiž měl sledovat a sledoval kontinuum dramatu a di-

hodiny už mají někteří účastníci ústa dokořán a jiní slzy v očích.

Rives však pokračuje v duchu symboliky první aktivity. Je dobré srovnat si věci v hlavě, v životě či na stole, ale s linkami si v životě nevystačíme. Proto následuje rozdělování se do skupinek podle toho, co máme na nohou, podle hudebních nástrojů, které pantomimicky předvádíme, podle ročních období, podle zaměstnání apod. Tam, kde je to možné a neklade to příliš velké nároky na hráčské schopnosti (nástroje, „pokrývky“ nohou), provádíme třídění do skupinek beze slov. Ve vytvořených skupinách se vždy všichni pozdraví a osloví jménem, následně se pak společně jedním slovem a případně doprovodným gestem prezentují před ostatními (stačí říct unisono např. „jaro“).

Další formací v prostoru je obligátní kruh, v němž se má odehrát skupinové žonglování. S výjimkou jedné účastnice v tomto umění zběhlé se všichni mírně orosili, ale vzápětí se opět ukázalo, že jde jen o poetický název pro (zpočátku!) vlastně nenáročnou hru s míčkem v kruhu. Aby mohla být skupina v žonglování úspěšná, je dobré si zopakovat před započatím hry všechna jména. A tady přichází další chytrá inovace: jména všech lidí po kruhu říkají všichni účastníci unisono, čímž se jednak jednoduše předejde tomu, že by u někoho nastalo trapné ticho, jednak sborové vyslovení každého jména dodává člověku pocit, že je skutečně součástí skupiny.

Všichni známe hry s házením předmětů, a hlavně všichni známe věčné omlouvání a pocity provinilosti, které je doprovázejí při každém nechycení. Asi to nemusí fungovat s každou skupinou a určitě to naplno nezafunguje u každého jedince, ale Rives nás seznámil s principem, resp. technikou, která tyto nežádoucí emoce minimalizuje. Princip preventivního odpuštění (preemptive forgiveness) spočívá v tom, že se hráči předem (před hrou, lekcí či celým kurzem) vzájemně omluví a odpustí si (nevědomost, nepozornost, neobratnost). Prováděcí technika byla obdobná počátečním řadám: každý se omluvil spoluhráčům, kteří v kruhu seděli vedle něj, a vzápětí jim taktéž vlastními slovy odpustil jejich chyby. Rives pak kolektivní omluvu a odpuštění potvrdil tím, že nyní už není třeba se za nic omlouvat. Že nešlo

o pouhý efektní trik, nýbrž o skutečně funkční součást hry, dosvědčil Rives Collins v průběhu aktivity, kdy dorazila nová účastnice semináře. Rituál omluvy a odpuštění bylo třeba opakovat i pro ni.

Vlastní hra spočívala v házení si barevných balónků podle zadáných pravidel. Před každým hodem je třeba zavolat jméno hráče, kterému chceme míček předat, nicméně platí, že první balónek se pohybuje po stále stejné dráze – tzn. každý hráč si musí pamatovat jméno jednoho jediného člověka – toho, kterému balónek hází. Druhý balónek opisuje stejnou cestu jako první, ale se zpožděním. Třetí balónek pak běží po téže trase, ale pozpátku, což pro hráče znamená, že nyní si musí pamatovat i jméno člověka, od něhož míček dosud jen přijímal. Postupně přidávání míčků je završeno čtvrtým, který dostal přílehavé jméno „Chaos“; ten může létat, od koho a ke komu chce.

Hru pak následovala reflexe vzniklých situací. Z metodologického hlediska jsme konstatovali, že je pro hráče bezpečné, příjemné muset znát jen jedno jméno, a ne všechna. Reflektovali jsme pedagogickou i životní situaci symbolizovanou ve hře momentem, kdy se k nám dostanou dva balónky letící v opačném směru najednou, ocenili jsme schopnost počkat na partnera, počkat, až bude připraven nás vnímat, něco od nás převzít a zjistili, že i v takto jednoduché hře se mohou výrazně projevit naše styly učení, vnímání a komunikace. (Někdo kontroloval míčky spíše zrakem a neslyšel, že je volán, někdo naopak čekal na sluchový podnět, někdo přistupoval ke hře s pekelným soustředěním, někdo se nechal snadno rozptýlit.) Nakonec Rives seminaristy vybídl k tomu, aby na hru nahlédli jako na metaforu své pedagogické nebo přímo divadelní práce. Z mnoha paralel, které účastníci popsali, můžeme zmínit například nutnost spolupráce, zaběhané i nečekané toky informací, situace, kdy nevíme, co si počít, velkou roli, kterou někdy v naší práci hraje náhoda, vědomí toho, že ať děláme, co děláme, někdy to prostě nevyjde, chvíle, kdy máme pocit, že nás nikdo neslyší.

Aktivitu, která měla každému z účastníků pomoci otevřít cestu k jeho hravému já, uvedl Rives citací z knihy americké enviromentalistky Rachel

Carsonové, oslavující dětství zejména pro jeho instinktivní schopnost vnímat krásu a žasnout. Zdůraznil, že dítě má v sobě každý z nás, že jsme každý jako strom s mnoha letokruhy: ty rané už jsou dávno překryté těmi novějšími, ale jsou pořád uvnitř. S touto afirmací požádal účastníky, aby si každý našel své místo a na připravený papír napsal svou nedominantní rukou dopis sobě samému od svého vnitřního dítěte. Dopis se měl dotknout mimo jiné toho, jak by si naše vnitřní dítě představovalo, že bychom měli trávit následujících pět dní kurzu. Tuto činnost po celou dobu provázela hudba (v tomto případě The Weepies). Rives během psaní upozornil: „Když nevíte jak dál, jen poslouchajte hudbu, odpověď je v ní.“

Rives Collins vůbec rád a poměrně často v průběhu semináře užíval hudebního doprovodu, a to nejen při klidových, reflektivních technikách, ale dokresloval jimi atmosféru jiných, obvyklejše emocionálně silně zabarvených aktivit a pouštěl ji i před začátkem lekce nebo o přestávkách. Nutno podotknout, že velice příhodně a s kýženým efektem. Hudba usnadňovala či podporovala uvolnění a vžití se do situace.

Dopis od vnitřního dítěte byl následně podepsán, zapečetěn a bylo jen na každém z hráčů, zda se bude či nebude chtít o část jeho obsahu podělit s ostatními. Příležitost se mu k tomu naskytla hned v závěrečné reflexi, nazvané Pavučina nadějí. Opět poetický název pro dobře známou, leč inspirativně užitou a zakončenou techniku založenou na posílání klubíčka provázku mezi hráči. S přijetím klubka měl každý kromě svého jména a jména osoby, která mu vlákno předala, říci, jaká jsou jeho či její očekávání, naděje, s nimiž přišel do tohoto kurzu. Nejčastěji zaznívalo: přijela jsem si odpočinout, chci si hrát, chci být na chvíli v roli vedeného, ne vedoucího, ale také znám spoustu her, tady bych chtěla zažít něco většího, příběh, drama.

Poté, co se klubko dostalo zpět k Rivesovi, ten vyjádřil potřebu všech zúčastněných nezhodit jen tak právě upletenou síť přání, ale rituálně tuto společnou zkušenost zakončit. Proto nás naučil jednoduchou melodii, vybídl nás k jejímu opakování a k zasazení svého konce provázku jakožto semínka.

Velice sympatický, pro muzikálně méně nadané hráče úlevný a pro hu-

debně talentované dosti svérázný byl Rivesův přístup ke sborovému zpěvu: kdo chce, zpívá celou melodii, kdo

ve které se každý vypovídá z toho, co má na srdci, s jakými pocity přijel apod. Při zpětném pohledu šlo však

šel program druhého dne zaměřený na znovuoobjevování dítěte v sobě i drama o slavných lidech, které naplnilo den třetí a čtvrtý, ba i pátý den ve znamení metodické reflexe a nevšedních her s padákem vycházel z přání účastníků zahrát si nějaké nové hry. Zkrátka od samého počátku až do konce kurzu (ale snad i po jeho skončení prostřednictvím mailů) Rives Collins pečlivě naslouchal všem, s nimiž se potkal (tedy nejen s účastníky vlastního semináře, ale třeba i s dětmi z hrajících souborů a jejich vedoucími), a snažil se „být tu pro ně“. To proto ho bylo možné na Dětské scéně denně vidět, jak nadšeně rozmlouvá s dětmi ze souborů, aby jim sdělil své postřehy, cokoli, čím ho i přes jazykovou bariéru jejich divadelní představení oslovilo. O přestávkách v semináři, mezi představeními nebo při večerním posezení pak nenápadně a takřka nepozorován propůjčoval sebe sama jednotlivě každému svému seminaristovi, aby jim řekl něco hezkého, aby je povzbudil, podpořil, aby s nimi sdílel radost i starost. Nikdo však od něj nemohl slyšet jen cosi v duchu bodrého poplácání po zádech či obecného „byl/byla jsi skvělá“. Takový komentář by totiž byl v příkrém rozporu s Rivesovým přesvědčením, na které v semináři opakovaně kladl důraz: má-li mít pochvala smysl, musí být pravdivá a velice konkrétní. Na Rivesi Collinsovi bylo obdivuhodné, s jakým nefalšovaným zájmem a snahou dopřát lidem kolem sebe to, co právě potřebují, přistupoval ne ke skupině, ale ke každému jednotlivci bez výjimky, lekce nelekce, oběd neoběd. Byl to na prvním místě on, kdo se i za pozdněvečerních posezení staral o to, aby i těm, kteří nerozumějí anglicky, bylo vše překládáno, aby se necítili vyloučení ze společnosti. Ať už je Rivesův přístup dán jeho přirozeně otevřenou, lidumilnou a empatickou osobností, jeho pedagogickým přesvědčením, nebo nejspíše jejich kombinací, je nezapomenutelným zážitkem se s takovou lektorskou osobností setkat.

DEN DRUHÝ

Druhý den začal známou nenásilnou rozdělovací aktivitou, v níž se hráči přemisťovali na jednu z protilehlých stran místnosti podle toho, čemu ze zadání dávali přednost (kočka x pes,



↑↑ Rives Collins s tlumočnicí Petrou ↑ Začátek dílny Rivese Collinse

chce, zpívá jen části, kdo chce, zpívá druhý hlas, kdo chce, zpívá kánon – Rivesova definice harmonie je, že zpívám tóny, které nezpívají ostatní. Takový postoj od vedoucího hry byl pro všechny nesmírně osvobozující a zafungoval na podobném principu jako preventivní odpuštění, umožnil nám plně prožít závěrečný rituál bez zbytečného sebezpozorování, v tomto případě spíše sebezposlouchání.

Pavučina nadějí se na první pohled jevila jako běžná závěrečná reflexe,

o naprosto klíčovou aktivitu pro celý průběh kurzu. První den nám Rives dovolil se uvolněně seznámit a ztratit prvotní zábrany, v závěru dne pak chtěl zjistit, jaké jsou naše potřeby, naše očekávání, aby z nich mohl vyjít při plánování činností na další dny, aby nám všem umožnil odjet ze Svitav s pocitem, že se nám splnilo, v co jsme doufali, a aby mohl splnit své vlastní přání „být tady a teď“ po celou dobu přehlídky pro každého z nás.

To z našich očekávání a potřeb vze-

ráno x večer, hory x pláž). Vedoucí připomněl, že se každý musí rozhodnout vždy jen pro jednu možnost, nemůže zůstat stát uprostřed, ale že se zároveň rozhoduje pouze podle svých preferencí v daném okamžiku, svým umístěním tedy neprezentuje žádný absolutní postoj. I v takovém detailu se projevil Rivesův pedagogický zájem o bezpečí (rozumějme nejen fyzickou, ale též psychickou pohodu) hráčů, stejně jako soustředění na účelnost hry.

Následovali taktéž známí Obři, čarodějnice, trpaslíci opět s několika metodickými vylepšeními. Před vysvětlením pravidel skupiny nejprve improvizovaně předvádějí fyzickou akci i zvukem – jak si představují jednotlivé postavy (obry, čarodějnice, trpaslíky), načež vedoucí vybere grimasy, postoje a zvuky, které dělá většina či které mu přijdou vhodné. Druhou organizační pomůckou bylo počítání do tří pro nástup skupin do výchozí herní pozice na čáře. Tím se předejde protahovanému dohadování a neschopnosti se ve skupinkách dohodnout. Nejsvěžejší inovací bylo Rivesovo řešení herní situace, v níž obě skupiny zvolí stejné postavy. Z praxe obvykle známe překvapený smích a rozejití se do skupin za účelem nové volby postavy. V Rivesově verzi hry se taková situace mění v rodinný sraz trpaslíků, obrů či čarodějnic po mnoha letech, na němž se všichni objímají a vítají. Takového momentu je také velice dobré využít ke skončení hry. Z Obrů, trpaslíků a čarodějnic pak Rives vyzdvihl následující pedagogické hodnoty: 1. být chycen není ponižující, nekončí tím pro mě hra, 2. nezáleží na tom, jsem-li chycen, ani za koho hraju, hraju se stejným nasazením za kterýkoli tým, 3. není to hra o vítězích a poražených.

Takto příjemně naladěni jsme se mohli pustit do hlavního tématu dne, do hledání či spíše znovuobjevování dítěte v sobě. Vzkročili jsme do něj přílehavě prostřednictvím dětské námětové hry. Nejprve si měl každý sám za hudebního doprovodu zavzpomínat na všechno, na co si jako dítě hrál, a zapsat si to. Rives připomínal, že může jít o jakýkoli druh hry „na něco, na někoho“ (hra na povolání, filmové a pohádkové hrdiny, situace a předměty, které nás zajímaly, a další).

Poté hráči utvořili pětice, ve kterých si měli na toto téma popovídat. Tato

aktivita opět plnila cíl přiblížit se, otevřít se ostatním, vzájemně si pomoci ve vyvolávání dalších vzpomínek, zjis-

hře se tak objevil pohřeb kuřete dle pravoslavného obřadu, osvobození Rybany, únos mrtvého partyzána, Dem-



tit, co máme společného, předpřipravít se na další činnost, ale zároveň byla dostatečně bezpečnou, neboť účastníkům umožňovala vybrat si, co chtějí ostatním říci a co raději zatajit.

Jak soukromé, tak sdílené vzpomínání vedlo k hlavní činnosti, k tvorbě živých obrazů, fotografií dětské hry. Každá pětice měla připravit fotku dětské hry každého svého člena, přičemž autor vzpomínky byl svrchovaným režisérem své fotografie (určí si, kdo z hráčů v jeho snímku bude figurovat, co bude hrát, co a jak má dělat), následně si k ní vytvořil také titulek. V naší

psey a Makepeaceová v akci, chudá žena vařící zelňačku, létající pes Falco, laboratoř specializovaná na výrobu smradlavky obecné, dobrodružná výprava do divočiny, nebo jeden den v životě průvodkyně.

V průběhu prezentace obrazů komentoval Rives jednotlivé snímky poznámkami k dětské námětové hře, takže všichni účastníci byli prostřednictvím obrazů, na které se dívali, schopni plně si uvědomit, že: děti si hrají velice vážně a o vážných věcech (i když si dospělí často myslí, že si hrají hloupě a o hloupostech), přehrávají

rituály dospělého světa (svatby, pohřby...), zapojují ve hře celé tělo (a nepotřebují tedy chodit na spinning), děti mívají ve své hře roli hvězdy, mívají moc, kterou ve světě dospělých nedisponují, je jim vlastní touha zkoumat a objevovat, mají své sny, uctívají pozitivní hodnoty (pomoc druhému, odvaha, starost o druhé) apod.

Druhý den završil seznam TOP 10, činnost s již jasnými divadelními parametry, opět stále zachovávající prisma dětského vidění světa. V nových pěticích měli účastníci napsat seznam myšlenek na dané téma, seřadit je do žebříčku TOP 10 (kde 10 je nejvyšší-nejdůležitější) a pak společně vymyslet jeho prezentaci, přičemž každou „položku“ měli ohlásit číslem (třeba i sborově přednášeným). Témata měla být pojednána, jak již bylo řečeno, vždy z pohledu dítěte. Na výběr dostaly skupiny: 10 věcí, které by měl každý učitel znát; 10 věcí, které by mělo znát každé dítě, než půjde do školy; 10 věcí, které dospělí, zdá se, zapomněli, 10 věcí, které by ostatní děti neměly dělat. I tato činnost byla po předvedení před celou třídou reflektována.

DEN TŘETÍ

Aby bylo vyhověno i žádosti jedné ze seminaristek o větší herní celek, o příběhové drama, připravil Rives na třetí a čtvrtý den kurzu adaptaci dramatu o slavných lidech Cecily O'Neillové.

Na počátku hry stojí všichni v kruhu a každý si v duchu vybere osobnost, kterou by rád pozval na večírek. (Může to být i fiktivní postava či zesnulý člověk. Podmínkou je, aby ho ostatní hráči pokud možno mohli znát.) Poté hráči přistupují jeden k druhému, představují si a vyměňují své imaginární hosty. Po chvíli se výrazně zrychlí tempo hry. Po jejím ukončení si všichni v kruhu řeknou, s kým na večírku skončili. Bohužel se ukázalo, že někteří hosté odešli poměrně brzy, jiní se zase rozmnožili. Je to hra velice emocionálně nenáročná, buduje pocit bezpečí a umožňuje překonat počáteční netečnost – aktivizuje hráče.

Vedoucí v roli moderátora v rozhlasové talk show vítá seminaristy jakožto velice slavné osobnosti a ptá se jich: „Co se vám líbí na tom být slavný? Je něco, co se vám na tom nelíbí?“ Od-

povídá, kdo chce. Moderátor je velice klidný, vstřícný, dává najevo, jak moc si váží přítomnosti těchto slavných lidí. Tím vysílá zprávu o stylu práce, navodí kód, v jakém se bude hrát (v tomto případě vážně, klidně, usebraně). V tomto momentě se nezávažná hra dostává k vážnějšímu momentům.

V souvislosti s touto činností nás Rives poprvé seznámil s pozoruhodným metodickým principem. V příběhových dramatech máme většinou tendenci „vyzbrojit“ hráče nejprve množstvím informací o zúčastněných postavách a jejich prostředí. Rives ale ve své rozhlasové talk show záměrně pracoval s absencí takovýchto specifikujících údajů. Poznamenal, že je pro nás v této činnosti lepší ještě nevědět, čím jsme slavní, dokonce by nám taková znalost mohla ve hře překážet. Jak Rives sám řekl, mnohdy je totiž snazší udělat ten zásadní krok do neznáma, do hry spíše bez břemene informací než s ním!

Po talk show se na tabuli formou myšlenkové mapy zapisují témata a myšlenky týkající se toho, o čem všem je nyní naše drama, o čem všem může být. Jde vlastně o mimorolovou reflexi předchozího rozhovoru. Na tabuli se objevují nápisy luxus, veřejné versus soukromé já, vliv na dění ve společnosti, peníze, zodpovědnost a další.

Následně se hráči rozdělí do dvou skupin. Každé skupině je vždy zadáno jedno z témat uvedených na tabuli a skupina spontánně vytvoří živý obraz na dané téma, a to tak, že se hráči libovolně připojují k vytvářenému výjevu, ať už v roli slavné osobnosti, či jiných lidí. Druhá skupina zatím přihlíží. Takto fyzicky zpracujeme několik zásadních témat. I tato aktivita je druhem reflexe. Rives upozorňuje na to, jak důležité je dávat myšlenky do akce, reflektovat nejen hlavou, ale celým tělem.

A od reflexe zpět k odlehčení, k akci a příběhu, přestože Novinové titulky jsou příkladem činnosti, v níž drama není vytvářeno hraním jako takovým, nýbrž v tomto případě psaním. Na velké archy papíru barevnými fixami tvoří každý hráč 4-5 novinových titulků, které mapují jeho cestu ke slávě. Až nyní je čas rozhodnout se, čím se každý z nás proslavil. Novinové nadpisy mohou začínat už v dětství slavných lidí. Hotové plakáty vylepí účastníci

na zdi za poslechu písně *Fame* (Sláva) a prohlédnou si je.

Vzápětí se skupina stojící v kruhu stává kameloty společně vyvolávajícími EXTRA-EXTRA. Mezi tímto sborovým vyvoláváním vždy tři hráči v kruhu po sobě jdoucí zvolají jeden ze svých titulků. Tímto se ritualizovanou formou sborového přednesu seznamujeme se všemi slavnými postavami, které jsme si vytvořili.

Až dosud můžeme v dramatu hovořit o expozici, následující činnosti už do hry vnášíme konflikt, drama v pravém slova smyslu začíná.

Ve dvojicích posazených k sobě zády, v nichž jeden hráč představuje slavnou osobnost a druhý jeho nejbližšího asistenta (asistentku), se odehraje improvizovaný telefonický rozhovor, v němž slavná osobnost volá své asistentce, aby zrušila důležitou událost v naplánovaném rozvrhu. Osobnosti v tuto chvíli vědí, že mají tajemství, které nemohou odhalit, ale opět jsou instruovány vedoucím, aby se v tuto chvíli raději nerozhodovaly, o jaké tajemství jde. Na asistentkách je, aby se vyrovnaly se všemi nepříjemnostmi ze zrušení plynoucími. Vedoucí zastaví rozhovory všech a poté dotekem nechává vybrané dvojice v rozhovoru pokračovat. Nakonec dá ještě prostor a čas všem dvojicím, aby simultánně rozhovory dovedly ke konci. Po výměně dvojic nechá hráče v roli slavných osobností říci nahlas jednu větu z dosud proběhnuvšího telefonátu. Pak dvojice opět dokončí hovor. Konec rozhovoru probíhá tak, že oba hráči se postaví a zůstanou stát zády k sobě.

Zadržování informace (zde dané dosud neznámým důvodem zrušení důležité akce) v tomto okamžiku působí velice dramaticky, vzbuzuje emoce, vzbuzuje otázky. Podle Rivese jde o aktivitu, která si žádá emocionální zapojení, a to je v této fázi dramatu také na místě. Měla by vyvolat alespoň střední stupeň emocionálního zapojení. Je třeba počítat s tím, že pro někoho už bude emocionálně velmi náročnou, pro někoho zatím jen středně. Také proto po ní následuje reflexe v kruhu, v níž se účastníci, kteří cítí tuto potřebu, vyjadřují k tomu, která role pro ně byla emocionálně náročnější, jaké pocity provázely danou roli a danou situaci. Konstatovali jsme asistentčinu lítost, že její klientka se připravuje o zaslou-

ženou odměnu, zklamání z toho, že má osobnost před ní tajemství, o kterém jí nemůže říct, naštvaní, že přijde o peníze, že jí přidělá spoustu práce a nepříjemností atd.

Před započítím další aktivity vedoucí hry zjistí, jaké konkrétní důležité události osobnosti rušily, a vybere tu, kterou shledává nejdramatičtější, nejlepší hratelnou apod. (V našem případě to bylo převzetí Nobelovy ceny za medicínu.) Poté požádá hráče, který byl v příběhu této slavné osobnosti (vědkyně Aleny) jejím asistentem (v našem případě Eva), aby se setkal s tiskem a sdělil mu zprávu o tom, že vědkyně Alena se nemůže důležité akce zú-

častnit. Skupina improvizuje tiskovou konferenci. Rives hru po chvíli zastavil, aby zjistil, jsou-li hráči spokojeni s průběhem hry („Myslíte si, že takto probíhá tisková konference? Chcete něco změnit?“). Posléze drama také „zamrazil“ v živém obraze, abychom si mohli vyslechnout vnitřní monology novinářů.

Na této aktivitě je podstatné, aby učitel zůstal objektivní, zachoval si nadhled, aby viděl, co se ve skupině děje, a dokázal pomoci. Je to obzvláště důležité v tomto druhu činnosti, kdy vybíráme jednoho proti všem. Musíme také vybrat hráče, který takovou přesilu psychicky zvládne. Každopádně

je vždy možné hru zastavit, usměrnit ji podle návrhů hráčů, žádat vnitřní monology zúčastněných a ptát se, zda je tisková mluvčí ochotná pokračovat.

Rives na tomto místě ještě doporučil jak si poradit se situací, kdy tisková mluvčí souhlasí s pokračováním konference, ale v průběhu další hry toho očividně lituje. Pak je podle něj třeba zastavit hru, říci, jak je skvělé, že nám ukázala, jak je těžké stát před tolika arogantními a dotěrnými novináři, a hned přikročit ke hře v programu následující, aby si onu situaci (tentokrát v metafoře) vyzkoušeli i ostatní. Před závěrečnou reflexí každý novinář ještě vyslovil titulku článku, který by napsal po právě proběhlé tiskové konferenci.

Onou další hrou je poměrně známý Hlídač klíčů, jehož prostřednictvím jsme symbolicky prozkoumávali téma podržení si tajemství a snahy cizích lidí nám je sebrat. Hra spočívala v tom, že uprostřed místnosti na točící židli, pod níž byl položen velký svazek klíčů, seděl se zavřenýma očima jeden hráč. Ostatní ho v kruhu obklopili a jejich úkolem bylo pokusit se hlídači klíče ukrást a dojít s nimi zpět ke stěně. Pokud hlídač cokoli zaslechne nebo má pocit, že poblíž něj někdo stojí, ukáže jeho směrem. Ten, kdo stojí v daném směru, buď přichází o jeden ze tří životů, nebo rovnou vypadává ze hry.

Při hraní v Rivesově semináři vznikla velice dramatická akce, díky níž jsme mohli pojmenovat nejrůznější pocity a myšlenky člověka střežícího si své tajemství. (I když vím, že za mnou nikdo není, stejně mám pocit, že mi někdo stojí za zády... Nevím, jestli mi už mé tajemství neukradli, aniž bych o tom věděla... Bojím se, že se pravidla hry změnila, a já o tom nevím... Lidé kolem se snaží odvést mou pozornost, aby mi jiní mohli ukrást tajemství...) V souvislosti s těmito úzkostnými pocity Rives zdůraznil, že jako vedoucí nesmíme nikdy dopustit obelhávání hlídače. K tomu by došlo, kdybychom jej nechali v nevědomí o tom, že mu už klíče byly odcizeny a odneseny do úkrytu.

Do dalšího dne jsme pak dostali úkol rozhodnout se, jaké konkrétní tajemství má naše slavná osobnost, a napsat na list papíru tři novinové titulky, které by se objevily v médiích, kdyby naše tajemství vyšlo najevo.



DEN ČTVRTÝ

I druhý den se mělo drama o slavných lidech začít odvíjet od metaforického pojednání tématu tajemství. Poeticky nazvaná pohybová improvizace Tajemství vířící ve větru spočívala v předávání si zapečetěných tajemství na stejném principu, jako jsme si předávali hosty v úplně první hře dramatu, jen s tou změnou, že při předávání neříkáme jméno, nýbrž slovo, popř. sousloví, které by se mohlo vyskytnout v našich utajovaných novinových článcích. Posléze se snažíme o co nejrychlejší předávání a nakonec necháváme obálky s tajemstvími tančit do hudby (nejprve pomalá, později velice rychlá), předáváme je už beze slov. Vzniká překrásná pohybová, ba taneční improvizace, v níž interakce mezi hráči a jejich psaníčky-tajemstvími vytváří další metaforické situace (pronásledování, útočení, náhodné srážky, obletování apod.).

Poměrně hodně času se Rives rozhodl věnovat nočním můrám slavných lidí a měl k tomu dobrý důvod: „Když nahlédneme do snů svých postav, známe je už skutečně do hloubky.“ Hráči nejprve v krátkém brainstormingu probrali, co vědí o nočních můrách, co je pro ně typické apod. Ve dvou skupinách pak měly připravit audiovizuální ztvárnění noční můry slavného člověka. Před započetím práce však bylo třeba slíbit si, že a) v rolích diváků budeme stateční, b) v rolích aktérů neohrozíme diváky (budeme myslet na jejich fyzické i psychické bezpečí). Obě skupiny pak pracovaly v různých prostorech, do nichž si pak následně své diváky beze slova přivedly. Tato drobná představení byla plánována jako emocionálně nejvypjatější činnost celého dramatu – a tou se také stala. Ztvárnění snů představovalo pro účastníky výzvu k tomu, aby vybočili ze svých běžných způsobů chování i hraní. V takovém typu práce se pak metafory dostávají samy od sebe (přetlesk a smích se mění ve výsměch; člověk má pocit, že se probral z tíživého snu, ale po otevření očí zjistí, že má čísi ruku pár centimetrů od krku; schová jedno tajemství, vyřeší jednu starost, a ihned jich proti němu povstane deset dalších; nachází své blízké v ohrožení nebo mrtvé; utíká, a nemůže se hnout z místa; nepoznává svou tvář v zrcadle...).

Protože tato činnost, jak se dalo očekávat, vzbudila silné emoce, bylo třeba se s tímto zážitkem nějak vyrovnat. Nejprve jsme hovořili spíše o překvapivých a umělecky účinných divadelních prostředcích, metaforách, posléze ale diskuse nutně sklouzla i k tomu, zda byl skutečně dodržen slib, že psychicky neohrozíme diváky. Druhá skupina totiž umístila své diváky do středu místnosti a žádala po nich, aby si zavřeli oči. Poté následovaly zvuky zavíraných oken, zamykání dveří, přibližujícího se dechu. Většina seminaristů hodnotila tuto performanci jako zahraniou v dohodnutých mezích, ale někteří se během ní už ohrožení cítili. Rives vyjádřil svůj názor, že navzdory tomu, jak intenzivně sám situaci prožíval, nepochyboval, že mu ublíženo nijak nebude a že překročením hranice bezpečnosti by bylo, kdyby aktéři divákům zavázali oči nebo jim jiným způsobem znemožnili oči otevřít, a tak od nepřijemné situace odstoupit.

Na právo, v Rivesově terminologii moc, odstoupit ze hry Rives upozorňoval již při předchozích aktivitách. Hovořil při tom o svém přístupu k bezpečí svých studentů. On jakožto vedoucí dramatu jim dává právo neúčastnit se hry, kdykoli oni cítí, že to pro ně není z jakýchkoli (psychických i fyzických) důvodů bezpečné, a zavazuje se, že se jich nebude na nic vyptávat. Od nich očekává jen to, že svého práva nebudou zneužívat. Tak se stalo i ve svitavském kurzu: někteří otevřeli oči při strašidelné noční můře, jiní se ze zdravotních důvodů neúčastnili pohybových her apod.

Zcela neobvyklý pohled na naše drama slavných lidí přinesl a měl přinést dopis od dítěte, který měl každý hráč napsat svou nedominantní rukou své osobnosti nacházející se v situaci krátkce po odvolání oné důležité události, ať už jí bylo přijetí Nobelovy ceny, odřeknutí zakázky pro anglickou královnu, nebo zrušení koupě domu snů. Tato činnost jednoznačně měnila perspektivu, umožňovala podívat se na drama z jiného úhlu pohledu, vidět problém jinými očima. Pohled dítěte se na jednu jevil nejčerstvější. V dětských dopisech bylo nefalšované zklamání, ale také nefalšovaná důvěra, obdiv a mnohdy pochopení, které slavná osobnost u jiných jen těžko hledala.

Rives poznamenal, jak důležité je nenutit hráče dopisy číst. Přesto bylo třeba jejich náplň citlivě zveřejnit. K tomu posloužila Poezie dětských dopisů. Hráči sedící v kruhu se svými dopisy v libovolném pořadí čtou nejprve oslovení, poté části a nakonec závěrečné věty svých dopisů. Podle těchto pravidel není nikdo nucen číst svůj dopis, dokonce ani jeho část, je na každém ze zúčastněných, o co se chce podělit. Takto je ošetřena duševní pohoda hráčů v citově náročnější činnosti.

Další, poslední novou perspektivu klíčového problému slavných osobností nám zprostředkoval Pohled do budoucnosti. Ve čtveřicích měli seminaristé připravit krátké scény ze života svých postav po pěti letech, přičemž jako u fotografií dětské hry z druhého dne kurzu si každý hráč režíroval svou scénu, scénu, která se nějak vztahuje k někdejšímu problému, ale nemusí ho přímo odhalovat. I zde jde samozřejmě o „bezpečnostní opatření“: každý sám za sebe rozhodne, co chce sdílet s ostatními a co si nechá pro sebe. Je to aktivita, která uzavřela příběh každého jednotlivého hráče, resp. jeho postavy. Prizma času pak mnohým účastníkům nabídlo konečný subjektivní význam celého dramatu. Tato hraná situace mnohým rozhodla, o čem jejich konkrétní příběh byl, co si z něj odnesou. Nezveřejněné, nedourčené informace jsou podle Rivese i v samém závěru vítány, neboť ponechávají ve vzduchu viset tajemství.

Drama o slavných lidech jako celek si žádalo své zakončení, jímž měl být rituál s užitím sborové řeči, v němž najdeme způsob jak se rozloučit se svými tajemstvími (všichni opakují jako v Extra, extra „drama slavných lidí“ a mezi sborovým zvoláním se popořadě každý vypořádá se svým psaníčkem – roztrhá ho, políbí...), z časových důvodů už na něj ale nedošlo. Rives se druhý den v metodickém rozboru lekce vyznal z toho, že nyní by věděl, jak uzpůsobit plán lekce, aby došlo i na poslední rituál, ale v průběhu hodiny nechtěl nic uspěchat jen pro konec, o němž byl přesvědčen, že je možné jej na rozdíl od uzavření osobních příběhů oželeť.

DEN PÁTÝ

První polovinu pátého dne věnoval Rives metodické reflexi proběhnuvšího dramatu a na jejím pozadí semináristy seznámil s některými učebními principy, které ve své pedagogické praxi vyznává. Většina z nich už byla objasněna v rámci popisu lekcí (přístup k pochvalě, právo odstoupit ze hry, potřeba kinestetické reflexe...). Na tomto místě se pokusím reprodukovat jádro Rivesovy teorie dramatické výchovy, tři myšlenky, které prezentoval s obzvláštní naléhavostí.

Podle Rivese Collinse existují tři věci, na které bychom měli dbát, ať děláme jakékoli drama: hratelná činnost (playable action), tvůrčí étos (creative ethos) a reflexe (reflection).

Každý učitel by měl svým žákům zprostředkovat hratelnou činnost, neboli měl by připravit takovou činnost/takové činnosti, které jsou uskutečnitelné právě s těmi lidmi, s nimiž máme hrát. Při plánování takových aktivit proto musíme vycházet ze schopností svých žáků a obecně z toho, jak je známe. V tomto ohledu pak může být onou plánovanou činností i přinesení hrnečku s čajem a pedagogickým úspěchem to, že to daný žák skutečně provede.

Tvůrčím étosem míní Rives Collins atmosféru ve skupině. Ta je podle něj založena na správné míře bezpečí (safety) a výzvy (challenge). Hráči se musí během každé činnosti cítit v bezpečí, ale zároveň pro ně práce musí být výzvou ke skoku do neznáma, musí být dostatečně náročná, aby je vytrhla z neplodného pohodlí. Tvořivý neúspěch je podle Rivese vždycky lepší než bezpečné vítězství, protože hráče něčemu naučí, posune ho dál. Riskování tedy má svou hodnotu, ale musí vyjít z pocitu bezpečí. Když převládá výzva/risk, dostaví se strach. My ale musíme vytvořit étos, který vyzývá k účasti, ke spolupráci.

Při budování žádoucí atmosféry je mimo jiné dobré mít na paměti zákon setrvačnosti, vědět, že předmět (v našem případě hráč, žák) zůstane v klidu, respektive v nečinnosti, dokud ho vnější síla nepřiměje tento stav změnit, a taktéž naopak – že předmět setrvává v pohybu, dokud jej něco z venku nepřiměje se zastavit. Z hlediska tohoto zákona bychom měli hlavně zpočátku

lekce, ale určitě i v jejím průběhu vyhodnocovat fyzický stav ve skupině a přizpůsobovat mu hrové činnosti. Jsou-li například hráči v úvodu spíše utlumení, je třeba jejich energii pozvednout, a naopak.

První Newtonův zákon Rives uváděl sice pouze v souvislosti s fyzickou aktivizací skupiny, ale v soukromém rozhovoru s ochotou připustil i jeho symbolický výklad, vztahující se též k duševnímu rozpoložení ve skupině.

Dovolte tedy drobné rozvedení Rivesovy myšlenky v rámci jeho teorie tvůrčího étosu. Onou silou z první části zákona o setrvačnosti může být jakákoli činnost či její okolnost, která pro hráče představuje již zmíněnou výzvu. Opačně působící silou se pak může stát jakýkoli vnější podnět (činnost, učitelův nešetrný zásah, nevhodný komentář od spolužáků apod.), který naruší hráčův pocit bezpečí, vyvolá strach, a tím hráče zablokuje pro angažovanou hru.

Rives pak zmínil dva jednoduché, a přitom spolehlivé způsoby jak změnit atmosféru. Prvním mocným nástrojem proměny je hudba, ta dokáže změnit étos vždy. Druhým je změna formy práce (hra s pravidly, diskuse, improvizace, psaní, pohybová hra...). „Když nevíte co dělat dál, změňte formu,“ doporučil svým seminaristům rozverně Rives Collins. Při pohledu na program dramatu, kterým své seminaristy provedl, je však vskutku patrné, že mnoho aktivit má podobný obsah, sleduje podobné cíle, liší se však formou, která hráči vždy propůjčí nový pohled na daný problém (např. závěrečné techniky Dopis od dítěte a Pohled od budoucnosti, nebo naopak počáteční mapování témat pomocí talk show, myšlenkové mapy a živých obrazů).

K reflexi, kterou je taktéž nutné provádět v každém dramatu, pak Rives dodal, že je možné, aby prolínala celou práci, aby byla součástí i jinak než ryze reflektivně založených aktivit a že nesmíme zapomínat reflektovat pocity a myšlenky i jinak než verbálně.

HRATELNÁ ČINNOST



Jak je patrné ze schématu, podle atmosféry a rozpoložení ovládajících skupinu volíme činnost, kterou je daná skupina schopna provést, charakter a obsah činnosti pak přímo ovlivňuje podobu reflexe.

Na závěr vzhledu do své filozofie a metodiky dramatu Rives s povzdechem konstatoval, že v životě jsme nuceni spíše k divergentnímu myšlení, kdežto škola na nás vyžaduje většinou myšlení konvergentní. Drama je podle něj ale jedinečným příkladem učení, které podporuje myšlení hledající více úhlů pohledu na problém a více možných řešení. K tomu by měl vybízet učitel druhem otázek divergenci podporujících. „Umění učit je hodně o umění ptát se,“ uzavřel Rives Collins svou teoretickou rozpravu.

Pro odreagování hráčů byla druhá polovina pátého dne věnována neobvyklým hrám s padákem, který si Rives přivezl přes oceán s sebou a který po roztažení zabral celou prostorovou učebnu.

S jeho pomocí jsme pak vytvořili obří bublinu, do níž si všichni sedli, aby procvičili svou schopnost metaforického vidění. „Kde jsme? Co by to mohlo být?“ byly Rivesovy první (a kvůli zvyšujícímu se horku v bublině také poslední) otázky. Jeskyně, mateřské lůno, oční bulva, horkovzdušný balón, čekárna na nebe a samozřejmě sauna.

S novou obří bublinou jsme si pak mohli vyzkoušet naopak pohyb po vnější stěně padáku. Dobrovolníci se po bublině snažili chodit, plazit se přes ni, dva se pokoušeli najít cestu k sobě, což ve vznikajících záhybech nebylo vůbec snadné.

Padák byl využit také jako houpačka, do jejíhož středu se položil jeden hráč, zatímco ostatní se ho snažili pohoupat a snad i mírně nadzvednout.

Posléze posloužil i k tvorbě improvizovaného vyprávění příběhu, a to když Rives na napnutou plachtu padáku pustil dva malé a jeden velký míč a vyzval hráče, aby míčky pomocí padáku pohybovali a v závislosti na tomto pohybu vyprávěli příběh, jehož hrdiny byly dvě děti a jejich matka.

Pátý den završily dvě „padákové“ hry s pravidly, které v žádném případě nepostrádaly na dramatickosti ani na zábavnosti. První z nich byla hra Na kočky a myši. Hráči stojící v kruhu

drží napjatý padák, pod nímž se pohybuje několik hráčů-myší, a na něm pak jeden či dva hráči jako kočky. Kočky se snaží myši chytit, dotknout se jich. Pokud se jim to podaří, myš vypadává ze hry. Hráči v kruhu s padákem mírně pohybují a vytvářejí tak vzduchové bubliny, které kočky matou.

Zdaleka největší úspěch sklídila hra Na žraloka, při níž hráči drží napjatý padák asi ve výši hrudi, sedí na zemi s nohama nataženými před sebe, mírně s ním pohupují jako s mořskou hladinou a zpívají píseň o moři či plavání (v našem případě „Plavu si, ani nevím jak“ či „Život je jen náhoda“). Vybraný hráč se stává žralokem, který se pohybuje pod padákem a snaží se za nohy vtáhnout sedící hráče pod hladinu. Kolem kruhu však hlídkují dva záchranaři, kteří vytahují lidi napadené žralokem zpět nad hladinu. Koho žralok vtáhne dovnitř, ten se stává jeho pomocníkem. Nemíjí třeba vysvětlovat, kolik napětí, smíchu, ale také dramatických situací hodných reflektování taková hra může přinést.

DEN ŠESTÝ

Šestého dne nás Rives za pomoci promítaných fotografií provedl příběhem knihy nositelky Nobelovy ceny za literaturu Toni Morrisonové *The Bluest Eye* (v češtině *Nejmodřejší oči*) a zároveň cestou k její nedávné inscenaci na půdě Rivesovy domovské univerzity a na ukázce své režijní práce nás tak seznámil se svým pohledem na divadlo a s některými svými uměleckými zásadami.

„Než začnete režirovat,“ pustil se do zaníceného výkladu Rives „musíte si položit dvě otázky: Proč vyprávět tento příběh? A proč ho vyprávět teď?“ V případě *Nejmodřejších očí* byla volba námětu zdůvodněna v USA stále aktuální rasovou otázkou, která je pro Američany neutuchající bolestí a problémem. Rives sám ji přirovnal k péči o známý sanfranciský most Golden Gate, který se permanentně maluje, protože jen dojdou malíři na konec této obrovité stavby, už si zase žádá o nový nátěr.

Samotný inscenační proces zahajuje Rives Collins tím, že nechá své herce napsat dopis sobě samým, v němž mají vyjádřit své naděje a svá očekávání, která mají od svého účinkování ve



hře. Dalším podstatným startovacím bodem je sdílení společné vize, dle Rivesových slov je třeba poskytnout souboru něco, co jeho členům pomůže nahlédnout, kam společně směřují (v tomto případě jim představil model působivé scény). Následně je nutné přecíst a prostudovat hru, prodiskutovat myšlenky v ní obsažené i vlastní zkušenosti k tématu a námětu se vztahující. Poté už nechává herce jít do prostoru a samostatně se rozhodovat, kam se postaví, co budou dělat apod. Z takto formulovaných zásad je zřejmé, že Rives pracuje převážně s předem hotovým scénářem, z čehož se odvíjí styl jeho práce, který je bližší spíše českým profesionálním divadlům než

tuzemským dětským divadelním souborům. Na druhou stranu se, poučen letitými zkušenostmi, neprojevuje jako striktní režisérská osobnost, snaží se dát svým hrajícím studentům prostor pro vlastní tvůrčí činnost a klade velký důraz na subjektivní význam účasti na inscenaci pro každého z nich.

Takovéto postřehy samozřejmě nejsou pro většinu českých vedoucích souborů žádnou objevnou novinkou. Velice sympatické a troufám si říci ne zcela běžné myšlenky týkající se režie si Rives schoval na konec. Mluvil o nutnosti netraumatizovat diváka (např. drastickými scénami, kterými se to v literární předloze *Nejmodřejší oči* jen hemží, ať už jde o prožívání první men-

struace, či znásilnění). Divák traumatizovaný tím, co se odehrává na jevišti, se totiž v přirozené sebeobraně od příběhu odpoutá. Namísto takových scén je podle Rivese třeba přijít s účinnou metaforou (např. mizanscéna tvořená botami hlavních hrdinů působivě ztvárněný sex a jeho následky).

Nakonec se Rives svěřil s tím, že kdysi dostal velice hloupou radu, že má své inscenace – aby byly pochopeny – režirovat tak, jako by jeho divák byl slepý a hluchý. Výsledek byl tristní: mechanická, duchaprostá ilustrace. Rives se tedy časem propracoval k vlastní vizi diváka, pro něhož režíruje, k vizi „třetího diváka“, ani slepého, ani hluchého. Rivesův „třetí divák“ je citlivý, inteligentní, vidí a slyší všechno, ale jazyk divadla není jeho mateřským jazykem.



jeřáby-origami, věřila, že pokud jich poskládá tisíc, uzdraví se. Nestihla to. Dokončili to za ni její kamarádi. V Japonsku dodnes stojí socha této holčičky a lidé k ní nosí papírové jeřáby, symboly přání míru pro všechny. S těmito slovy Rives se svou překladatelkou a pomocnicí Petrou vložili každému do dlaně papírového jeřába, kterého Rives pro každého ze svých seminaristů předchozího večera složil.

Bylo to velké gesto, velká slova... na naše malé poměry. Popis tak emotivního závěru kurzu s Rivesem Collinsem čtenáři, který nezažil atmosféru tohoto semináře, nutně musí vyznít sentimentálně, ale to, co Rives svou otevřeností a upřímností, svým nefalšovaným zájmem o každého jednotlivce po celých šest dní ve skupině živil, byla schopnost otevřít se druhým, ale hlavně sám sobě a nebát se smát nebo plakat, kdykoli to tak cítíme. Předal nám leccos ze svého dramatického výchovného „know-how“, poskytl nám jistý druh psychoterapie, jak ho k tomu koneckonců zavazovala skupinová pavučina nadějí z prvního dne, a nechal nás také prožít rozdíl mezi velikášským, ostentativním a až nekriticky pozitivním americkým a na druhé straně skepticko-ironickým českým přístupem. A nutno říci, že svou energií hravě převálcoval dvacet českých seminaristek a jednoho seminaristu.

Na konci prvního dne dramatu o slavných lidech Rives s typicky americkým nadšením provolával „It was a FANTASTIC WORK!“ Ale vzápětí ochladl a prohlásil, že se učí být Čechem, takže nás nyní zhodnotí po česku: „Odvedli jste celkem dobrou práci,“ podotkl nevzrušeně. Dovolte mi skončit ve stejném duchu. Pro české čtenáře *Tvořivé dramatiky*: „Seminář s Rivesem Collinsem na Dětské scéně 2012 ve Svitavách byl zábavný a inspirativní.“ Pro Rivese a všechny jeho energií zasažené: „It was a FANTASTIC WEEK!“ High five and a big hug!

Článek vznikl ve spolupráci se Šárkou Kleinovou

Foto Ivo Mičkal

DOUŠEK NAKONEC

Aby naplnil očekávání skutečně každého ze svých seminaristů, zahrál si s námi Rives před úplným zakončením semináře „jednu opravdu úžasnou hru“, kterou stojí za to podrobně popsat.

Kruhové drama: Hráči stojí v kruhu/elipse. Uprostřed je místo pro hraní vždy pouze dvou lidí. Na jednu stranu elipsy je postavena židle určená pro vnitřní monolog, na opačné straně podložka pro živý obraz. Hra začíná tím, že do středu kruhu vstoupí jeden hráč a začne provozovat jakoukoli činnost. Kdokoli pak k němu může v roli přistoupit a rozehrát s ním situaci. Někdo jiný může dvojici přerušit tím, že zavolá „stop“ a hráči v rolích se zastaví v živém obraze. Ten, kdo scénu zastavil, vystřídá jednoho z hráčů (zpravidla toho, kdo je „na place“ delší dobu). Většinou zůstává stejnou postavou jako hráč před ním, ale může ji i změnit. K tomuto principu střídání se v rolích aktérů se ještě přidávají dvě možnosti komentující vnitřní dění v situaci. Kdokoli z hráčů v kruhu může usednout na židli či vstoupit na podložku. Jakmile to ostatní zaregistrují, upozorní na to zvoláním: „Vnitřní monolog“ resp. „Živý obraz“. Hráč na židli pak promlouvá za jednu z postav tak, jako by četl její myšlenky. Hráč na podložce pak svým tělem znázorní jakýsi bezeslovný komentář situace, pocitů

jedné z postav apod. V našem případě se rozvinul příběh šikanovaného chlapce, jehož rodiče se snaží problém řešit s učitelkou a posléze ředitelkou, ale narážejí v lepším případě na nechuť se něčím takovým zabývat.

Tato technika se jeví jako velice mocný nástroj pro rozvoj dramatu, pro divadelní práci, tvorbu dialogů a vůbec divadelních scén, ale i pro psychosociální výcvik, zejména pro trénink komunikačních dovedností apod. Její provedení je ale poměrně obtížné, hráč se musí s touto technikou a jejími pravidly sžít, aby plně pochopil, jak fungují a jak může se svými možnostmi nakládat, zejména jak jich využívat k posouvání děje. Lze v ní totiž úplně nenásilně, ba působivě skákat v čase.

A jak jsme začali, tak jsme skončili. Rozloučili jsme se pomocí klubíčka a několika vět o tom, co si bude každý z nás z uplynulého týdne pamatovat a co si z něj odnese. Jak jinak než v symbolickém duchu skupina proplekla konce provázku, hledala způsob pohybu v pavučině, pod ní či kolem ní a zakončila společně strávený čas rituálním tancem za zpěvu v duchu Rivesova pojetí harmonie.

Rives Collins se s námi rozloučil po svém. Nechal své seminaristy ležet na zemi se zavřenýma očima, zatímco vyprávěl příběh o japonské holčičce, u které se několik let po výbuchu atomové bomby projevila nemoc z ozáření. Dívka se tehdy rozhodla s nemocí bojovat tak, že začala vyrábět papírové

Jak kočírovat příběhy



ZUZANA ZAPLETALOVÁ

Sdružení D, Olomouc
zuzazapa@email.cz

ALŽBĚTA KRATOCHVÍLOVÁ

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování,
Na Zlíchově, Praha 5
betkak@volny.cz

hož statnou postavu nelze v prostoru přehlédnout. Vyzdvihnout je nutno elegantní zevnějšek. Muž, který si jistě vypůjčil vlastnosti Sherlocka Holmese a v jehož žilách koluje něco z detektivních příběhů Hercula Poirota. S vážnou tváří je schopen říkat historku, které v první chvíli ani trochu nevěříte. Ale posléze, když lezete večer do postele a zavíráte oči, přeci jen máte v těle ten divný nepokoj, který byste samozřejmě nikdy nepřiznali, a hlavou se vám honí otázky, zdali na tom náhodou opravdu není trochu pravdy...

A teď obraz druhý, trochu vážnější – kdo je tedy dr. Andy Kempe? Je špičkovým profesionálem v oboru dramatické výchovy a zabývá se jejími různými podobami a aplikacemi. Na University of Reading vede 22 let program tzv. pokročilého certifikátu ve vzdělávání (Postgraduate Certificate in Education PGCE) pro drama. Kromě toho se Andy Kempe věnuje výuce i v jiných programech na stejné univerzitě. V minulosti vedl řadu dílen v Anglii i v zahraničí. V dubnu 2010 byl zvolen do funkce vedoucího studentů učitelství v Anglii. Andy Kempe je autorem nebo spoluautorem mnoha publikací o přípravě učitelů dramatu, osnov dramatu a také knih, které obsahují texty divadelních her.

Po dočtení druhého obrazu nezapomeňte prosím propojit popis gentlemana s popisem univerzitním – ono se to někdy opomíjí a pak obraz může být neucelený. Pokud si ale obojí propojíte, vznikne celistvý obraz, který bychom vám rády zprostředkovaly.

Už samotný název dílny – *Jak kočírovat příběhy* – otevírá další otázky. Pod slovem kočírovat si lze představit směřování příběhu, které se může vymknout z opratí a může se rozběhnout směrem, který nenaplnuje náš záměr. Jakýkoliv i krátký příběh dává nespočet možností, jak ho zachytit či předat. Tento fakt poskytuje jak potenciál, tak úskalí a záleží na osobnosti, která příběh předává, jak umí s otěžemi příběhu zacházet. Andyho přístup k práci byl

dynamický, tvořivý, zároveň však směřující k jasnému cíli, kterého chtěl dosáhnout. Prostřednictvím sebe samého v roli vypravěče a prostřednictvím nás, kteří jsme příběh spoluvytvářeli, dokázal držet linku a dodržet strukturu příběhu. Často jsme se v Andyho podání pohybovali na pomezí zachycení reality a fikce a ono důvěryhodné předání stálo na jeho bezesporu výborném a přitom civilním hereckém zprostředkování. Andy se nebál užívat si svých krátkých hereckých výstupů a tím se stal věrohodným. Nebát se bylo důležité nejen ke strukturování příběhu, ale i k probuzení pocitů, jejichž prostřednictvím můžeme příběh nejen hrát, ale i prožít. Příběh dějově posouval často s použitím jednoduchých předmětů, které sloužily jako rekvizity.

Jakými příběhy jsme se zabývali? Před očima nám během těch pár dní ožívaly události z našich vlastních životů, prožili jsme si setkání s mimozemšťanem, uvěřili jsme moderní městské pověsti, pohnul námi osud starého horníka nebo dvou starých japonských manželů, dramatizovali jsme novelu Davida Almonda *Skellig*, přemýšleli jsme nad tím, kdo opravdu mohl stát za potopením Ti-



Andy Kempe

Vstoupíte-li s námi do prostoru, kde jsme se pohybovali my od pátku 20. až do úterý 24. ledna 2012 v Centru tvořivé dramatiky Červený Vrch v Praze na dílně anglického lektora dramatu Andyho Kempa, neprohloupíte.

Kdo je Andy Kempe? Domníváme se, že pro divadelníky a učitele dramatické výchovy je důležité nejen seznámit se s tím, kde Andy působil, působí a čeho všeho v životě dosáhl. Nebojte se, i s těmito fakty vás samozřejmě seznámíme. Přeci jen nám to však nedá apelovat v prvé řadě na vaši fantazii a tvořivost. A proto si představte pravého, nefalšovaného anglického gentlemana, je-

taniku. Ve všech dramatech, která nám Andy Kempe přichystal, hrál důležitou roli rozdíl mezi realitou a fikcí, přičemž šlo často právě o to, jakým postupem byl příběh předáván a vyprávěn.

Úžasnou výhodou semináře bylo, že jsme na každé drama měli dostatek času a mohli jsme si ho tak celé prožít jakoby v kůži dítěte, které objevuje, co se asi stane dál, jak to asi bylo doopravdy, nebo jak si poradit s tím či oním úkolem. Andy Kempe prokládal příběhové struktury cvičeními nebo hrami, které díky motivaci perfektně zapadaly do daného bloku, ale zároveň také sloužily svému účelu – aby se účastníci jednou otevřeli, podruhé soustředili nebo prostě jenom pobavili a dali tak odpočinout mozkovým závitům.

Prvním příběhem, kterým jsme prošli, byl kousek našeho vlastního života. Uvědoměním si nejdůležitějších mezníků ve vlastní minulosti si každý účastník semináře vytvořil v hlavě příběh, který potom různými zadávanými technikami předával ostatním. Každému vyprávěči tak vznikl materiál, se kterým se dále pracovalo po celý první den. Postupným přidáváním gest nebo změnou osoby a času ve vyprávění jsme se stávali svědky znovuožívání naší vlastní minulosti. Vrcholem pátečního odpoledního bloku bylo zdramatizování několika málo skutečných událostí ze životů účastníků dílny. Vedoucí dílny přitom dával bedlivý pozor na to, aby nás, aktéry, upozornil na to, že k cizímu příběhu, který budeme zpracovávat, musíme být velmi opatrní a citliví. Na konci programu jsme diskutovali nad věrností původní předloze, nad její interpretací a zpracováním nebo nad pocity z toho, že jsme přetvářeli pravdivý příběh, který patřil někomu ze zúčastněných.

Další ukázkou práce s příběhem – Ottovo dobrodružství s mimozemšťanem – nám Andy Kempe zprostředkoval dokonale civilně. Účastníci měli v rámci této dílny vytvořit televizní reportáž, přičemž byli předem poučeni o struktuře televizních zpráv. Každý ve skupině měl svou roli a skupiny dostaly dokonce k dispozici kameru pro zaznamenání zpravodajství. Bylo zajímavé sledovat, jak se skupiny zhostily práce reportérů, jak Ottovo dobrodružství interpretovaly a znamenaly. Po společném zhlédnutí videozáznamů jsme si položili otázku,

jestli a jak se Ottův příběh proměnil po „přežvýkání“ médií.

Odpoledne téhož dne bylo zaměřeno na poněkud odlišné téma, které ale mělo s dopolední prací nemálo společného. Nešlo tentokrát tolik o vztah mezi fakty a fikcí, o pravdivost příběhu, jako o potvrzení určitých informací zprostředkovatelem příběhu ku prospěchu vyprávění, o samotné předání příběhu. V tzv. příběhových řadách jsme se učili jednoduše, ale přitom působivě zprostředkovat historku. Jako podklad nám výborně posloužila městská pověst o uprchlém psychopatu s hákem místo ruky. Právě městské pověsti (urbans legends) jsou založené na „zaručené“ pravdivosti, jejíž pravá podstata je ale posluchači brzy zřejmá. Využíváním nejrůznějších hlasových prostředků (ozvěna, kánon, unisono), gest a pohybů oproti minimálnímu kontaktu mezi jednotlivými účinkujícími ve skupině lze maximalizovat divákův prožitek z vyprávění.

Práce se symbolem, to byla hlavní náplň třetího dopoledne. Příběh starého horníka, který chtěl zachránit letitý důl před zavřením, nás měl naučit, že rekvizity mohou ve hře získat svou cenu, že na konci nemusejí být tím, čím byly na začátku. Jak lze tohoto účinku na diváka či účastníka dramatu dosáhnout, tomu jsme se pod lektorovým vedením pokoušeli porozumět. Práce s detailem, s velmi konkrétními představami, podněcování smyslů prozpěvovaným haiku melancholické melodie (která může někomu ještě dodnes znít v uších), ale i poutavý příběh hrdého muže, který je pro tradici ochoten obětovat život, to vše činilo příběh neskutečně živým.

Práce s tělem a prostorem, stejně jako rozvíjení kreativity byly pro účastníky dílny zprostředkovány dramatem o chudém manželském páru z Japonska. Čepičáři nemají na novoroční rýžové koláčky, proto muž obětuje posvátným sochám boha Džizó, které jim za to koláčky darují. Vcítit se do předmětu ze staré japonské domácnosti, do místa, na kterém leží, nebo do kamenných soch bohů, to vše nás tento příběh naučil.

Předposlední den byla dílna zaměřena na představení řady technik, které je možné využít pro zapojení studentů do práce na povídkách i hrách. Výuka literatury, ale i práce na uceleném textu se tak totiž může pro studenta (ko-neckonců i pro učitele) stát mnohem

zajímavější. Andy Kempe pro práci vybral novelu od britského spisovatele Davida Almonda *Skellig* (která vyšla v roce 2008 také v českém překladu). S důrazem na výraz i pohyb jsme dramatizovali jednotlivé části povídky, snažili se svůj pocit z repliky či ze situace, ve které se postava nacházela, předat ostatním z jiných skupin. Vytvářeli jsme scénáře podle zjednodušujících schémat, interpretovali jsme a pokoušeli se vystihnout vývoj jednotlivých postav. Dosud nejkonkrétnější práce na dramatu, kterou jsme v rámci dílny podstoupili, byla ztížena daným příběhem, pevným textem.

Posledním, takřka bonusovým tématem byl opravdový kousek historie, reálná dramatická skutečnost, ke které se účastník dramatu musí (ostatně jako k jakémukoli jinému příběhu) nějak postavit. Ztroskotání Titaniku – otázka viny a zodpovědnosti, zdánlivě zanedbatelná událost, která stojí za pověstným neštěstím v historii lodní dopravy. Učitelé dramatu by měli být schopni identifikovat dramatický potenciál ve velké škále materiálů a na oplátku také pěstovat tuto schopnost u svých studentů. Je ale zároveň nutné vědět, jak dramatické aktivity strukturovat, abychom dosáhli předem určených cílů. Tentokrát byla dílna vytvořena tak, aby poskytla lidský rozměr historickému projektu o příběhu Titaniku. Andy Kempe nabízel příklady jednoduchých učebních strategií, které mohou být použity k výstavbě dramatického kontextu a ke zkoumání vyprávění.

Vykročit ze zajetých kolejí a otevřít se novému zážitku je pro tvořivost nezbytné. Rozměr zážitkové dílny Andyho Kempa nám tuto možnost poskytl. Umožnil nám nahlédnout pod pokličku tvořivosti, která využívá jednoduché prostředky, a zároveň zprostředkovává silný zážitek z příběhu. Přirozenost při jeho vytváření, kde se mísí fikce, humor, ironie a smutek, je nám blízká. Jestliže mluvíme o kočírování příběhu, byl Andy mužem na pravém místě. Podařilo se mu oprostit příběh od českého patosu a pootevřít nám dveře k odvaze, využít příběh k prožitku, který si lehce vybavíme i za delší dobu, protože jsme si ho svým způsobem skutečně prožili.

Foto Veronika Krátká

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy



FRANTIŠEK OPLATEK

Základní škola Školní, Bechyně
oplatekf@seznam.cz

VYMEZENÍ POJMU ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost je jednou ze složek funkční gramotnosti, a to složkou prakticky nejdůležitější. Umožňuje získávání nových vědomostí a poznatků ze všech vzdělávacích oblastí. Tvoří tedy jakousi „bránu“ do vzdělávacího procesu a její role je nenahraditelná a nezpochybnitelná. Samotná definice čtenářské gramotnosti má několik podob. V *Pedagogickém slovníku* je čtenářská gramotnost definována jako: „(...) komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. (...) Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha-Mareš-Walterová, 2001, s. 34) Tato definice tedy chápe čtenářskou gramotnost primárně jako funkční nástroj a prostředek pro praktické využití jedince v běžném životě.

Nezaměřuje se však příliš na širší souvislosti směrem k rozvoji jedince po stránce osobnostní a sociální ani nezdůrazňuje dlouhodobost a neuzavřenost procesu. V tomto ohledu se jako vhodnější nabízejí následující dvě definice. První z nich je definice sloužící jako teoretické východisko pro mezinárodní výzkumy PISA, které patří zatím k dosud nejrozsáhlejším a nejprestižnějším: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/pisa-2009-1) Ačkoliv byl tento výzkum prováděn u patnáctiletých žáků, je jasné, že uvedená definice v sobě odráží hledisko osobnostně sociálního rozvoje jedince a uvádí potřebu hlubších myšlenkových operací. Jako nejvhodnější se pro potřeby mé práce jeví definice podle příručky VÚP, která podle mého názoru nejlépe postihuje čtenářskou gramotnost nejkomplexněji v celé její šíři, tedy i v rovině netestovatelných složek – postojů a vztahů. Taktéž poukazuje na neuzavřenost procesu formování a rozvoje gramotnosti: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Altamnová aj., 2011, s. 9) Tato definice také nejvíce „souzní“ s obsahem dramatické výchovy, která také formuje postoje jedince a „vybavuje“ jej hodnotami potřebnými pro život. Navíc odkazuje na aktivní přístup při rozvíjení gramotnosti v oblasti sociální i osobnostní.

SLOŽKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A MOŽNOSTI DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Pojem čtenářská gramotnost v sobě integruje několik vzájemně se prolínajících a doplňujících složek, které tvoří jeden funkční a komplexní celek. Žádná z těchto složek není opomenuitelná, neboť tvoří jakési stupně „cesty“ nutné k budování funkční čtenářské gramotnosti. Lze konstatovat, že tyto složky ze sebe vzájemně vycházejí a podmiňují se. Každá z nich vyžaduje zvládnutí dílčích znalostí a dovedností vedoucích až k vytváření vnitřních hodnot trvalého charakteru a postojů. Složky čtenářské gramotnosti tvoří tyto složky:

- Vztah ke čtení
- Doslovné porozumění
- Vysuzování
- Metakognice
- Sdílení
- Aplikace

Vztah ke čtení

Jde o složku, která je takřka nutným předpokladem pro další rozvíjení čtenářské gramotnosti. „Čtení nás socializuje a individualizuje, determinuje i osvobozuje od determinací (...) Úhrnem by se dalo říci, že jde o akt svobody, která je nějak řízena, eventuálně že jde o akt determinace, která nám dává dostatečně široký prostor pro individuální volby a záliby.“ (Trávníček, 2007, s. 25) Avšak je evidentní, že pouze člověk motivovaný, který má potěšení z četby a cítí vnitřní potřebu číst, může účinně a aktivně pracovat s textem, může mít pozitivní pocit z jeho vědomého „rozkrývání“ a pochopení. Pouze takový jedinec pak cítí potřebu své zážitky z četby sdílet s ostatními a využívat je ve svém životě. Zvláště v období, kdy se formuje u člověka vztah ke čtenářství a knihám obecně, tedy v předškolním a školním věku, je velmi důležité

poskytnout hluboké a pokud možno trvalé motivační „kořeny“ pro další vývoj. Pouze tak se stane četba u dítěte preferovanou činností, která bude mít důležité a nezastupitelné místo v jeho životě a obstojí v neustále se rozšiřující nabídce různých jiných činností. Tento kladný vztah ke čtení vzniká již v útlém věku, kdy se dítě seznamuje s knihami na základě obrázků, tvarů, hmatu, vůně apod. Již od tohoto věku jsou důležitým prostředkem předčítání a rozhovory o přečteném textu. Předčítání je pak nezastupitelným fenoménem i ve školním období, kdy již dítě ovládá techniku čtení, neboť mu poskytuje možnost intenzivnějšího vnímání textu nezávislého na jeho individuálních čtenářských schopnostech. Tedy umožňuje dítěti pochopení i složitějších (zvláště literárních) textů, které by vzhledem k nižší čtenářské úrovni mohly působit příliš náročně. Pokud je navíc předčítající vybaven schopností výrazného a stylizovaného čtení, je dítěti nabídnuto setkávání s nevšedním zážitkem estetického, až uměleckého rozměru. Taktéž předčítání starším sourozencem či spolužákem představuje pro dítě značný motivační potenciál – uvědomí si, že i on prošel stejnou cestou při čtenářském rozvoji a intenzivně vnímá slyšené výsledky tohoto procesu.

Ve školním věku je také důležité, aby se žák fyzicky setkával s knihami jako s objekty svého zájmu, tedy aby s knihami pracoval nejen ve vyučovacích hodinách, ale i v knihovnách a na nejrozličnějších místech doma i ve škole. Pro podchycení zájmu o čtení je tedy nutné zprostředkovat dětem zážitek z četby ucelených a kontinuálních textů, nejlépe celých knih (nebo alespoň jejich obsáhlejších a relativně uzavřených částí), a nikoliv pouze úryvků z čítanky, které mají spíše informační a zástupný charakter a často neposkytují dětem možnost komplexního a intenzivního prožitku. (Existují samozřejmě čítankové úryvky, které splňují nároky umělecké kvality a představují kontinuální celek, důležité v literárních hodinách je však časté využití co nejinspirativnějších „mimočítankových“ zdrojů.)

Dramatická výchova, jako jeden z estetických oborů (stejně jako výchova literární), umožňuje v bohaté míře naplňování a rozvíjení právě této složky čtenářské gramotnosti. Ze své podstaty totiž staví na přímém a ne-

zprostředkovaném prožívání a zkušenostech jedince. Zkoumá mezilidské vztahy a jednání v konkrétních životních situacích v bezpečí fikce a rolové hry. Poskytuje tedy nejen zážitek, ale pro práci s textem i prostředek k jeho uchopení prostřednictvím aktualizace a osobního vkladu. Díky využívání principů a postupů divadelních zpracovává literární texty prostřednictvím jednání postav v psychosomatické jednotě. Z mého hlediska se dramatické výchovné práce jeví jako účinný motivační prostředek pro další práci s textem ve fázi předcházející vlastnímu čtení nebo jako prostředek pro následné činnosti založené na přečteném textu. Důležitým aspektem dramatické výchovy je její těsné sepětí se světem literatury – z ní čerpá náměty, témata, pracuje s úryvky i s celými knihami, s prózou i poezií. Literatura tedy představuje východisko pro dramatické výchovné činnosti. Pokud tedy je nutné pro vytvoření pozitivního vztahu k četbě aktivní setkávání s knihou, dramatická výchova je poskytuje měrou vrchovatou.

Doslovné porozumění

Dalším základním pilířem čtenářské gramotnosti a přirozeným předpokladem pro její rozvoj je dovednost jedince doslovně porozumět psanému textu, tedy jej přesně dekódovat za účelem jeho správného porozumění. Toto porozumění je budováno nejen na dovednosti technicky dobře číst, ale také na základě dosavadních znalostí a zkušeností. Doslovné porozumění textu je samozřejmě nutným východiskem pro uplatnění dalších čtenářských strategií při práci s ním. Je tedy potřebné volit texty takové úrovně, která odpovídá schopnostem a zkušenostem čtenáře (samozřejmě výjimku tvoří texty naučné, u nichž např. žádáme, aby žák byl nucen porozumět textu na základě dohledávání informací v jiných zdrojích, nebo texty ryze umělecké, např. poezie či abstraktní próza, u nichž je často snaha o doslovné porozumění za každou cenu spíše cestou nesprávným směrem). Důležitou metodou pro správné pochopení textu je kladení otázek, které jednak nalézají odpověď přímo v textu, nebo takových, které jdou „za text“ a míří na širší souvislosti. Pro dramatickou práci s literárním textem je také vel-

mi často nutné doslovné porozumění textu – pro „rozklíčování“ a pochopení situací či stanovení např. charakterů postav je potřebné uvědomění si každé souvislosti, indicie či detailu a vyhledávání konkrétních informací v textu, které vedou k jeho pochopení.

Vysuzování

Tato složka čtenářské gramotnosti přímo navazuje na složku předchozí, která tvoří její nutnou podmínku – čtenářsky gramotný člověk musí umět vysuzovat z přečteného textu závěry a hodnotit je z různých hledisek. Na základě přečteného textu stanovuje hypotézy a domněnky, rozpozná záměry autora, kriticky posuzuje a hodnotí text. Nalézá také souvislosti se svými zkušenostmi a vědomostmi, s děním kolem sebe a také s jinými texty. Své vývody a soudy pak využívá pro předvídání dalšího vývoje děje a tyto své hypotézy zdůvodňuje v souladu s informacemi obsaženými v textu a svými vlastními zkušenostmi.

Je nabíledni, že tato složka čtenářské gramotnosti poskytuje široké pole působnosti pro uplatnění metod a technik dramatické výchovy, neboť je založena na tvořivých principech a umožňuje uplatnění základní dramatické výchovné metody – hry v roli a jednání ve fiktivní situaci. Principy a postupy divadla, které dramatická výchova pro dosažení svých cílů používá, umožňují rozehrávání příběhů takřka do všech směrů s uplatněním všech druhů smyslového vnímání a za přítomnosti emocí. Takto zprostředkovaný literární text je pak pro zúčastněné (ať již v pozici hráčů, či případných diváků) zážitkem, který přispívá k pochopení textu, a samozřejmě také k rozvíjení vlastní čtenářské gramotnosti.

Metakognice

Metakognice je v psychologických intencích slovy kognitivního psychologa Roberta J. Sternbergera (viz např. <http://managementmania.com/cs/metakognice>) „Schopnost jedince přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech, především s cílem zlepšit své kognitivní (poznávací) schopnosti.“ Jde tedy o vědomé poznávání toho, jak člověk poznává, jak získává vědomosti, tedy jakési poznávání „na druhou“. Toto se děje prostřednictvím především vlastních kognitivních procesů,

metod, taktik a strategií za účelem rozvíjení reflexe účinnosti poznávání. V jednodušším podání je metakognice porozuměním svým myšlenkovým procesům a schopností je řídit. Jedinec tedy vědomě plánuje vhodné a účinné kognitivní postupy, které průběžně monitoruje a vyhodnocuje. Při budování metakognických schopností se jedná samozřejmě opět o proces dlouhodobý a v jejich rozvoji hraje školní vzdělávání takřka zásadní úlohu – žák by si měl osvojit principy získávání vědomostí, mechanismy poznání a jejich reflexi, vedoucí ke zlepšení individuálních poznávacích procesů. V oblasti čtenářské gramotnosti se metakognice chápe jako „(...) dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním pak volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.“ (Faltýn aj., 2010, s. 7)

Dramatická výchova nabízí v této oblasti bohaté množství seberegulačních a reflektivních technik, které směřují k uvědomění si dosahu jednání pro jedince i jeho okolí. Nejde zde většinou a priori o čtenářskou metakognici (ačkoliv lze s jejími principy cíleně pracovat i v lekcích dramatické výchovy), spíše jde o rozvíjení schopnosti porozumět sám sobě, procesům, které ovlivňují mé jednání, a vnitřním myšlenkovým pochodům.

Sdílení

Tato složka čtenářské gramotnosti přisuzuje čtení sociální rozměr. Čtenářsky gramotný jedinec je připraven své zážitky z četby, její porozumění a osobní interpretace sdílet s ostatními čtenáři. U některých čtenářů (zvláště u dětí) jde dokonce o vnitřní potřebu sdělovat a porovnávat dojmy, postřehy a informace získané prostřednictvím literárního díla. Vznikají tak akce veřejných čtení, autorských čtení, debatních kruhů, literárních dílen apod. Je nanejvýše důležité, aby především škola poskytovala žákům takové prostředí, které jim umožní komunikovat o přečtených knihách v atmosféře bezpečí a svobody a které jim poskytne zpětnou vazbu potřebnou pro další čtenářský rozvoj. Sdílení přečteného textu s ostatními

žáky představuje velmi hodnotnou a zajímavou formu interaktivní výuky, neboť rozvíjí potřebné schopnosti (vyjadřování vlastních zážitků a myšlenek, generování nejdůležitějších myšlenek textu, posuzování a hodnocení, aktivního naslouchání, schopnost tolerovat odlišné názory apod.). Do této složky rozvoje čtenářské gramotnosti spadá také metoda tzv. tutoring, kdy spolužáci nebo vrstevníci pomáhají jeden druhému v procesu učení. Jde o kooperativní učení založené na asistenci jedné osoby osobě druhé. „Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivosti cíle pro všechny účastníky a na spolupodílnictví v práci při dosahování cíle.“ V oblasti čtenářství se to týká vzájemného společného předčítání, ale také společné tvořivé práce s texty, diskuse, společného vyhledávání vhodných knih a časopisů, společných zápisů z četby apod. Zajímavá je taková varianta tutoring, kdy jsou členové kooperativních skupin věkově nevyrovnaní (cross-age tutoring) – u starších žáků je rozvíjena jejich schopnost zprostředkovávat srozumitelně, strukturovaně a účinně informace a potřeba pomáhat, u mladších pak schopnost informace přijímat od jiné osoby než „obligátního“ učitele.

Dramatická výchova považuje pojem partnerství za jeden ze svých principů: „Ostatně dramatické aktivity jsou vždy věci skupinovou, a vždy tedy vyžadují partnerství a kooperaci, neobejdou se ani bez komunikace, kdežto empatie patří k základům hry v roli.“ (Machková, 2007, s. 20) Kooperace je v dramatické výchově klíčovým faktorem – je neodmyslitelnou a nutnou součástí výuky, opět je zde prostředkem i cílem, a pokud v hodinách chybí, jednotlivé aktivity i vyšší celky ztrácejí smysl a opodstatnění. Žáci spolupracují na dílčích úkolech a v jednodušších dramatických aktivitách, princip partnerství se uplatňuje také při úkolech složitějších a dlouhodobějších – např. při práci na divadelním tvaru. Důležitou stránkou je také rozvíjení empatie, tedy schopnosti vcítění se do druhých lidí a citlivého vnímání všech lidských projevů. Dalším předpokladem úspěšné výuky v hodinách dramatické výchovy je tolerance – tolerance k odlišnostem, k různým názorům, k potřebám ostatních apod.

Nutnou podmínkou pro tolerantní empatické jednání a kooperaci mezi členy skupiny je vytvoření sociálně příznivého, bezpečného a tvořivého klimatu a atmosféry.

Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk je nejen schopný text správně technicky přečíst, doslovně mu porozumět, tvořivě a vědomě s ním pracovat a sdílet své čtenářské zážitky spolu s ostatními, ale (což představuje patrně nejceněnější složku čtenářské gramotnosti) využívat informaci získaných četbou k dalšímu osobnímu rozvoji a aplikovat je ve svém dalším životě. Tato složka tedy beze zbytku naplňuje některé výše uvedené definice čtenářské gramotnosti, neboť teprve na základě vnitřního přijetí přečteného textu poskytnutího zážitků se může projevit jeho vliv na formování postojů, vztahů a na začlenění člověka do života společnosti. Tato aplikace může být vědomá (člověk si cíleně vybavuje a používá právě ty informace a děje, které jsou pro dané situace „vhodné“) nebo nevědomá – na základě určitých vžitých a automatických mechanismů a vzorců chování, které jsou získány právě četbou. Velmi často se stává, že například jednání literární postavy či řešení podobné situace v přečtené knize slouží jako model aktuálnímu jednání člověka. Důležitý pro tento proces je hluboký vztah čtenáře ke konkrétní knize (popřípadě postavě, situaci, prostředí, době, ilustraci apod.), daný potěšením z její četby nebo poslechu – mnoho knih z dětství má například silný vliv na jedince i v dospělém věku. Další nepochybně důležitou podmínkou je potřeba, aby čtenář přicházel do styku pokud možno s literaturou kvalitní a podnětnou, která poskytuje nejen pouhou zábavu, ale i prostor pro osvojení hodnot vedoucích k bezproblémovému životu ve společnosti. V dnešní době, kdy jsou zvláště malé děti zahlceny nepřetržitým množstvím nejrůznějších často negativních vzorců chování filmových, počítačových i reálných postav, se jeví toto ovlivňování kvalitní a hodnotnou literaturou jako vhodná alternativa.

Dramatická výchova svými principy bohatě umožňuje rozvíjet tuto složku čtenářské gramotnosti – staví mimo jiné na zkušenosti a prožívání, tedy přímo vybízí k aplikování četby do života.

Formou hry v roli a prostřednictvím improvizace propojuje skutečnosti získané z četby s konkrétními reálnými situacemi, nabízí možnost zkoumání různých výkladů a interpretací textu a skrze ni pak možnost vzniku postojů a vzorců chování trvalého charakteru na základě prožitku literárního textu. Zvláště u dětí, které mají problémy s technikou čtení (nebo u dětí, které čtou málo) se jeví dramatická výchova, jak jsem si v praxi ověřil, jako vhodný prostředek ke zprostředkování čtenářského zážitku.

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST

Jak již bylo řečeno, osvojení čtenářské gramotnosti je v současném pojetí procesem dlouhodobým, aktivním, skládajícím se z mnoha stupňů a složek, který je ovlivněn několika zásadními faktory: Jde o faktory vnitřní – motivace, genetické predispozice, intelektové schopnosti, charakter, zájem, čtenářské strategie – a o faktory vnější – rodina, škola a mimoškolní a mimorodinné faktory (viz Najvarová, 2008). Vnitřní faktory zájem a motivace byly v předchozí podkapitole již zmíněny, velmi však souvisí s vytvořením literárně bohatého, respektive čtenářsky gramotného prostředí, které jedince motivuje ke čtení. Další vnitřní faktory – charakter, genetické predispozice a intelektové schopnosti – patří mezi psychologické kategorie, netvoří tedy těžiště této práce. Pouze z pozice své profese i dlouholetých zkušeností sleduji vliv těchto faktorů na čtenářskou úroveň dětí: Ne vždy platí například přímá úměrnost mezi intelektem zvláště u mladšího dítěte a jeho čtenářskými schopnostmi – některé děti s vyšší inteligencí nedosahují takového stupně čtenářské gramotnosti (například kvůli nepodnětnému čtenářskému prostředí, kdy je většinou jednostranně preferováno využívání počítačů). Naopak děti s relativně nižší inteligencí dosahují překvapivě lepších čtenářských výsledků – je to dáno například větším zájmem o četbu, účastí na akcích knihoven, možnostmi předčítat mladšímu sourozenci nebo potřebou vyrovnat se starším sourozencům a spolužákům-čtenářům. Samozřejmě při dalším

a cílenějším rozvoji čtenářských schopností hraje úroveň inteligence důležitou roli. Je také nabíledni, že rozdílnost těchto výsledků je závislá na vývojové etapě (úrovni) čtenářské gramotnosti. Taktéž je pro mě zajímavá otázka charakteru dětí v závislosti na formování čtenářské gramotnosti. Podle mých zkušeností se u dětí s upevněnými motivy a návyky (pracovními) vytváří kladný vztah ke čtenářství snadněji než u dětí, které tyto návyky nemají. Také vůle a schopnost dokončit započatou práci umožňují žákovi lepší podmínky pro rozvoj čtenářských schopností (lépe se soustředí, intenzivněji se snaží o pochopení textu, v dovednosti pozorného čtení jsou úspěšnější). Vnitřní motivy se potom opírají o kladný vztah k lidem, k sobě samému, k přírodě a čtení představuje cestu k porozumění nejen lidské společnosti a zákonitostem přírody, ale také k vlastnímu životu a k získávání obrazu svého sebepojetí. Tito žáci bývají zvědavější a lépe motivovaní ke čtení než žáci pasivní či sebedopceňovaní. Na straně druhé právě žáci introvertní a málo aktivní ve výchovně-vzdělávacím procesu nebo žáci obtížně se začleňující do skupin vrstevníků mohou patřit mezi vášnivé čtenáře, pro které četba představuje jakýsi únik do příjemnější a atraktivnější reality a možnost seberealizace v tomto virtuálním světě.

Výrazným vnějším faktorem ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti dětí je rodinné prostředí. Pokud je čtenářsky podnětné (členové rodiny jsou sami aktivními čtenáři, dítě se doma setkává s knihami v dostatečné míře) má jednoznačně kladný vliv na čtenářské aktivity dětí. Důležité je, aby dítě vidělo své rodiče (i sourozence) často číst, a to pro své potěšení, aby se v rodině vzájemně předčítalo, aby se knihy v rodině nakupovaly či půjčovaly a aby se společně sdílely zážitky z četby. Bohužel, nezanedbatelný vliv na čtenářství dětí má i ekonomická situace rodiny, a to vinou vysokých cen knih i časové vytiženosti rodičů vzhledem k jejich vysokému pracovnímu nasazení. Na vytvoření čtenářsky podnětného prostředí se dozajista podílí celkové rodinné klima, a hlavně komplexní vzdělanostní a kulturní úroveň rodiny – tam, kde jsou knihy „nositeli“ vzdělání a kulturních hod-

not, dítě daleko výrazněji vnímá jejich nezastupitelnost jako prostředku nejen k zábavě, ale i k osobnímu a sociálnímu rozvoji. Čtení tedy získává jakýsi mezigenerační status, kdy dítě přebírá do jisté míry čtenářské návyky svých rodičů (ačkoliv může samozřejmě u dítěte dojít, zvláště ve věku puberty, k situaci kontraproduktivní, kdy dítě v rámci své osobní „revolty“ přestane číst jako projev vymezení se vůči rodičům). Tam, kde čtenářsky podnětné rodinné prostředí z nejrozmanitějších důvodů vytvořeno není, většinou dítě v průběhu školní docházky více či méně dohání „handicap“ a většinou podle mé zkušenosti postupem času propadá názoru, že čtení představuje ztrátu času a kniha je z jeho života postupně vytlačena jinými „pohodlnějšími“ médii.

Škola je bezesporu místem, které by čtenářsky podnětným prostředím jednoznačně mělo být. Rozvoj čtenářské gramotnosti patří k hlavním cílům školního vzdělávání. Je však neustále a cíleně potřeba vytvářet podmínky a předpoklady pro čtenářský růst všech žáků, a to bez rozdílu úrovně inteligenční či sociální. Je taktéž nadmíru důležité a potřebné, aby se stalo rozvíjení čtenářské gramotnosti doménou takřka ve všech předmětech při práci s texty naučnými i literárními. (Současný trend na některých školách přisuzuje zodpovědnost za rozvíjení čtenářských schopností výhradně hodinám českého jazyka, a to především slohu a literární výchově.) Zároveň by škola měla poskytovat individuální přístup k žákům s rozdílnou úrovní čtenářství (ne vždy se tento přístup v současném školství, stále ještě majoritně orientovaném na frontální výuku, daří praktikovat) a dostatek čtenářských příležitostí. Aktivním čtením chápeme tiché soustředěné čtení a následnou práci s textem, a to alespoň jednu hodinu denně. Učitel by měl také disponovat texty různé úrovně a náročnosti, které by žáci četli podle svých individuálních čtenářských schopností a které by pro ně byly zajímavé a vzbuzovaly by jejich zájem. Sami učitelé by měli představovat modely aktivních čtenářů, měli by mít literární přehled, sami by měli číst hodnotnou literaturu a umět ji doporučit svým žákům. Žáci by měli mít možnost čtenářské odezvy – sdílet čte-

nářské zážitky a osobní dojmy verbální či písemnou formou spolu s ostatními. Učitelé by měli ovládat čtenářské strategie a měli by je samozřejmě umět názorně modelovat a vyučovat. Svým žákům by měli v hodinách často předčítat. Škola by měla podporovat zájem dětí o čtení poskytnutím dostatečného množství knih a zdrojů, kde je získat – třídní a školní knihovny, studovny apod. Vhodné a účinné je organizování výuky směrem k rozvoji čtenářské gramotnosti formou kooperativního učení – vytváření čtenářských skupin (věkově homogenních i heterogenních), kroužků apod.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO JEDNA Z CEST K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Využití dramatické výchovy k rozvoji čtenářské gramotnosti

Ačkoliv prochází využití čtenářských dovedností takřka všemi vyučovacími předměty, zaměřím se na rozvoj čtenářské gramotnosti primárně v hodinách literárních na základní škole, v nichž dochází k cílené práci s texty ponejvíce charakteru uměleckého a s takovými, jejichž hlavní doménou je příběh. Práci s texty naučnými se samozřejmě věnuji v hodinách českého jazyka také (nejčastěji v hodinách slohu), neuplatňuji však při této příležitosti metody dramatické výchovy, protože tyto texty zpravidla nenabízejí děj. Neboť právě děje (především samozřejmě dramatické), tvořené dramatickými situacemi, představují zdroje obsahu oboru dramatická výchova. Doménou dramatické výchovy je tedy jednání v situaci založené na dramatickém konfliktu a díky tomu se uplatnění dramatickových metod jeví jako nejužitečnější v případě práce s takovými texty, které právě tyto skutečnosti obsahují. „Chceme-li uplatnit při práci s textem prostředky převzaté z dramatických umění či prostředky jimi inspirované, znamená to posoudit situační potenciál narativu, tedy i textu, a jeho uchopitelnost ve zpřítomněné hře.“ (Marušák, 2010, s. 37) Dramatická výchova tedy pro své smysluplné uplatnění potřebuje příběhy zajímavé a nosné co do tématu, postav, prostředí, struktury a jazykových prostředků (díky ukotvení oboru jako estetickových je také důležitým kritériem pro vhodnost příběhu jeho

umělecká hodnota). A právě jedním z hlavních zdrojů těchto příběhů je krásná literatura. Žáci jsou tedy v hodinách dramatické výchovy v nejtěsnějším kontaktu s různými literárními texty takřka stále. Kromě textů ryze literárního charakteru se samozřejmě v hodinách vyskytují i texty „doplňkové“, podporující budování kontextů a související s příběhem, ať již vytvořených v rámci lekce, nebo pedagogem v přípravné fázi (dopisy, deníkové záznamy, zprávy, plakáty apod.). Texty plní funkce předloh menších herních celků (etud, dílčích improvizací, jednotlivých dialogů, menších monologů apod.), větších a kontinuálních struktur („playmaking“, strukturovaná dramata). S literárními texty nejrůznějšího charakteru se žáci také setkávají při realizaci divadelních inscenací a při recitaci. Tato setkávání mají v hodinách dramatické výchovy v zásadě dvojí podobu: Jde o činnosti založené na verbální reprodukci obsahu textu a o činnosti zpracovávající daný text v intencích dramatické výchovy, tedy psychosomatickým jednáním v situacích.

V prvním případě tedy jde o všechny druhy čtení, vyprávění – naraci a psaní textů. Čtení se uplatňuje v podobě čtení individuálního, a to tichého i hlasitého – předčítání. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, číst lze v rolích i mimo ně. A právě tato varianta „rolového čtení“ (i psaní) představuje specifickou metodu, kterou poskytuje dramatická výchova a která vychází plně z podstaty oboru. Je to vlastně jakási „nadstavba“ běžného čtení, která nejen oživuje způsob práce s textem, ale na základě prožitku poskytuje čtenáři-herci širší paletu možností porozumění textu po všech jeho stránkách. Totéž platí i pro texty vyprávěné. Vyprávění jako způsob prezentace textu je pro vývoj dítěte velmi důležité a jako takové jej dramatická výchova poměrně často využívá. Vyprávění totiž souvisí s rozvojem představivosti, paměti, vyjadřovacích schopností a tvořivosti, ale také jde ruku v ruce s rozvojem právě čtenářských dovedností – převyprávěním přečteného textu uplatňuje čtenář strategii shrnování a těží z dalších využitých strategií. Pouze text, který čtenář pochopí a k němuž si vytvoří patřičný vztah, dokáže vyprávět tak, aby posluchače zaujal a působil věrohodně.

Specifický přínos dramatické výchovy (důležitý mimo jiné i pro rozvíjení čtenářské gramotnosti) však představuje druhá podoba nakládání s textem, spočívající v jeho odlišném zpracování, a to na základě psychosomatického jednání. Zprostředkování obsahu přečteného textu výhradně verbálním způsobem je tedy doplněno či nahrazeno přímým a individuálním jednáním, což poskytuje vlastnímu čtenářskému procesu další, nadstavbový rozměr, usnadňující hlubší porozumění textu a vybudování potřebného vztahu. Tady je na místě připomenout principy dramatické výchovy, tentokrát v kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti při práci s literárními texty:

Princip zkušenosti se samozřejmě uplatňuje v rámci propojování skutečností obsažených v textu se zážitky a zkušenostmi z našeho života. Dále pak při vyhledávání vazeb na jiné texty (tyto porovnávány texty také patří do okruhu naší zkušenosti a získaných vědomostí) a při hledání souvislostí s okolním světem. Právě zde se uplatňují v plné míře stávající zkušenosti získané na základě četby, rozhovorů, médií. Zkušenost ale hraje podstatnou roli ve většině čtenářských strategií – při kladení otázek, při usu-zování, vytváření představ a předvídání. Lze konstatovat, že úroveň a kvalita osvojení těchto strategií plně závisí na množství individuálních zkušeností a efektivitě jejich vybavování. V rámci dramatické výchovy jde v první řadě o zkušenosti s jednáním různých osob v rozličných životních situacích, v různých typech prostředí a různých dalších kontextech. Specifickým přínosem, který poskytuje právě dramatická výchova, je tedy jakési zpřítomnění a „zhmotnění“ našich zkušeností, které až doposud měly podobu vnitřních nebo výhradně verbálně sdělených myšlenek. Z pedagogického hlediska se jeví toto zpřítomnění a ztvárnění zkušeností u dětí jako velmi potřebné a účinné, neboť vede k jasnému kon-kretizaci a většině dětí působí radost, mohou-li se podělit s ostatními o své zkušenosti touto aktivní formou.

Princip prožívání je přítomen v nejrůznějších podobách při procesu vlastního čtení a samozřejmě i v činnostech a aktivitách dramatickových. Pro čtenáře či posluchače představuje prožitek vlastní vnímání



Z lekce Dárek

textu – vznikají individuální představy, vytvářejí se pocity a emoce, aktivizuje se vnímání estetické na základě použitých výrazových prostředků apod. Prožitky, které poskytuje dramatická výchova a které se liší od prožitků ryze čtenářských, vycházejí z přijetí fikce a vstupu jedince do role. Dochází zde tedy k výraznému prožitku z dočasné změny identity a prožitkům doprovodným, které tato „změna osobnosti“ a její zprostředkování ostatním vyvolává (radost z prezentování své činnosti, ze spolupráce při této prezentaci a z reakce ostatních na straně jedné, možná tréma a případný ostych u nezkušených hráčů na straně druhé). Důležitou specifickou formou prožitku, který zprostředkovává dramatická výchova, je prožitek divácký. Při něm se konkretizují a povyšují individuální představy vyvolané na základě přečteného textu, dochází k jejich konfrontaci s představami jednajících hráčů a v neposlední řadě může docházet k jejich estetizaci. Využití divadelních principů totiž umožňuje doplnit estetické kvality již obsažené v textu estetickými kvalitami, které přináší „jevištní“ uchopení daného textu, tedy jeho prezentace formou jednání.

Princip hry je jednou z dalších kvalit, kterými dramatická výchova výrazně přispívá k výuce jiných předmětů. Jde v první řadě o hru napodobivou, založenou na dočasném přijetí fikce, a v užším slova smyslu o hru dramatickou,

založenou na hraní rolí ve fiktivních dramatických situacích. Prostředí hry obecně umožňuje dítěti poznávání světa formou adekvátní vývojovým stupňům a jeho individuálním možnostem, bez obav z nátlaku a případných postihů. Proto má využití hry své nezastupitelné místo v didaktice takřka všech výukových předmětů ve všech stadiích výchovně-vzdělávacího procesu (četnost a důležitost těchto didaktických her je nejvyšší u dětí mladších, postupem času se snižuje a mění svou formu). Tedy i v kontextu rozvíjení čtenářských dovedností se velmi často uplatňuje hra jako účinný výukový princip. Dramatická výchova však opět poskytuje možnosti hry rolové, tedy takové, v níž postavy jednají v rámci svých rolí ve fiktivních situacích. Tato hra probíhá v intencích „kdyby“, „jako“ a využívá tak ke své realizaci základní divadelní konvenci, tedy – že dění „na jevišti“ probíhá mimo reálný prostor a čas. Tato okolnost poskytuje hráčům možnost sebevyjádření v bezpečí fikce a opravňuje považovat dramatickou hru za účinnou metodu výuky čtenářským dovednostem. Výhodou využití dramatických her je také poskytnutí potřebného nadhledu (hráč může kdykoliv z role vystoupit a reflektovat veškeré dění), zároveň bezpečí role umožňuje bez obav prezentovat vlastní myšlenky a názory, a nadto tato hra poskytuje zaujetí, přitahuje pozornost a v neposlední

řadě skýtá zábavu. Všechny tyto aspekty pak přispívají k snadnějšímu uchopení a k hlubšímu zapamatování a osvojení důležitých skutečností, tedy k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Dramatická hra tedy vnáší do výuky čtenářských dovedností možnost zažít pocity a emocionálních stavů postav takřka jako „na vlastní kůži“, a umožňuje tudíž lepší pochopení jejich motivů a pohnutek. Skýtá také příležitost nahlížet na jednání postav z více úhlů pohledu a kriticky je hodnotit. Může se uplatňovat při využití takřka všech nejdůležitějších čtenářských strategií – propojování, kladení otázek, vysuzování, vytváření představ, předvídání i syntéze. Ve všech těchto případech lze ve větší či menší míře uplatnit rolovou hru ku prospěchu rozvoje (nejen) čtenářských dovedností.

Další princip dramatické výchovy – partnerství – tvoří samozřejmě „pilíř“, na němž může být vystavěna i výuka v dalších oborech a který postupuje jakékoliv školní aktivity (ty čtenářské nevyjímaje). Kooperativní učení založené na spolupráci žáků a jejich participování na společných úkolech tvoří součást moderní pedagogiky a leckde představuje i hlavní linii pro vytváření školních vzdělávacích programů. Vždy však záleží na konkrétní škole nebo pedagogovi – zda a do jaké míry tyto kooperativní prvky do své výuky zahrne. Specifickým rysem dramatické výchovy je, jak již bylo řečeno, její skupinový charakter založený na kooperaci a komunikaci mezi hráči i učiteli. Realizace tohoto předmětu tedy není možná bez vzájemné spolupráce a silného sociálního zacílení (rozvoj jedince v oblasti sociální je jedním z hlavních cílů oboru). V případě rozvoje čtenářství běžně realizovaném ve školní výuce se princip partnerství uplatňuje v daleko omezenějším rozsahu – důvodem je individuální charakter čtení (volba textu, vytvoření soukromí, individualizace tempa, představ, individuální využívání a volba strategií apod.). Spolupráce a komunikace s ostatními se konkretizuje v rámci obsahu složky „sdílení“ formou diskusí, sdělování zážitků z četby, prezentace přečtených knih, reflexí. Ve fázi práce s textem samotným se uplatňuje kooperativní forma výuky v podobě skupin věkově homogenních i heterogenních, a to při činnostech předčítání

a činnostech směřujících k rozvoji čtenářských strategií (žáci ve skupinách sdělují své konkrétní zážitky, vyhledávají v textu informace, společně je srovnávají, vysuzují, kladou si navzájem otázky, předvídají). Vždy však jde o způsob komunikace a spolupráce založený převážně na verbální formě (ústní i písemné). Otázkou samozřejmě zůstává, zda toto skupinové zpracovávání textu neubírá jedinci na svobodě individuální percepce textu (obzvláště uměleckého). Proto je podle mého názoru důležité poskytnout prostor pro čtenářské reflexe všem žákům v dostatečné míře. Kooperace, která tvoří princip dramatické výchovy, poskytuje však ještě další rozměr – vedle spolupráce uplatňující se ve fázi přípravy na dramatickou akci představuje důležitou formu spolupráce hráčů při vlastní dramatické činnosti. Mám na mysli spolupráci založenou na empatii (tj. schopnosti vnímat druhého člověka a jeho komunikační signály v celé jejich šíři), která je důležitou součástí lidské osobnosti. Tato forma spolupráce „na jevišti“ při vytváření společné hry poskytuje dětem možnost vnímání druhých způsobem diametrálně odlišným od běžného vnímání v rámci standardních školních aktivit. Velmi často jsem se ve své praxi setkal se situací, kdy žáci, jejichž osobní vztah byl z určitých příčin problematický, našli k sobě cestu právě prostřednictvím společné rolové hry (postavy, které žáci ztvárňovali, se k sobě v rámci dramatické situace chovaly slušně, přátelsky a spolupracovaly za účelem dosažení konkrétního cíle). Taktéž tato forma „herecké“ spolupráce umožňuje pedagogovi „otupovat ostří“ nejrůznějších sociálně problematických jevů uvnitř skupiny – třídy. Lze tak účinně na základě role začlenit do činnosti kolektivu například žáky nespolehlivé a zastávající postavení na okraji sociálního spektra, nebo naopak navést směrem ke smysluplné spolupráci a partnerství žáky nadměrně dominantní a individualistické. Tuto formu spolupráce vzhledem k nesporným pedagogickým, sociálním a estetickým aspektům osobně považuji za jeden z výrazných přínosů dramatické výchovného způsobu práce pro rozvoj čtenářských dovedností. Princip partnerství se samozřejmě uplatňuje i v dalších aktivitách. Důležité je jeho naplnění při činnostech

diváckých (reflexe a analýzy viděného), kdy by mělo docházet k uplatnění tolerance a účtů k práci druhých.

Psychosomatická jednota představuje specifický princip dramatické výchovy. V hodinách zabývajících se prací s textem umožňuje jeho reprodukci jiným, odlišným způsobem, založeným na syntéze složky vnitřních procesů a fyzického jednání. Právě toto propojení umožňuje jedinci jednat úplně a celou svou bytostí v rámci určité situace. Toto bytí v roli předpokládá přítomnost určitého výrazu a stylizace, které se výrazně podílejí na estetizaci dramatických aktivit. Reprodukce textu založená na ztvárnění skutečností v něm obsažených formou psychosomatického jednání může však představovat určité úskalí. Vždy totiž musí dojít k jednoznačné konkretizaci těchto skutečností (postav, situací, komplexních dějů, dalších okolností) a herci i divákovi – čtenáři – se tak za určitých okolností může poněkud „zužovat“ prostor pro vytváření svobodných individuálních představ. V důsledku toho se jedinec s bohatou fantazií a schopností barvitěho vnímání může cítit poněkud „ošizen“ o své vnitřní obrazy a představy. Je tedy vždy vhodné, aby výslednému rozhodnutí o ztvárnění konkrétních situací předcházela selekce z několika možností a aby každé dítě mělo možnost alespoň v menší skupině své představy sdílet ostatním. Taktéž poskytnutí několika variant a jejich reflektování (například při prezentaci práce různých skupin) umožňuje rozšíření nabídky pro ztotožnění s některou konkrétní formou ztvárnění.

Využití metod dramatické výchovy s sebou přináší možnost prozkoumávat a experimentovat, tedy hledat různé způsoby řešení situací a nahlížet na ně z různých úhlů pohledu. Nadto poskytuje možnost retrospektivy, posouvání děje vpřed a jeho zastavení. Tato experimentace se realizuje v rámci dramatické hry formou hodnocení a následného jednání postav. V činnostech závislých na doslovném porozumění čtenému textu lze tohoto principu využít v omezené míře, a to převážně při vytváření vlastních postojů a názorů. Ztvárnění například různých variant řešení poskytuje důležité vodítko pro celkové řešení a hodnocení a následnou aplikaci poznatků z četby v běžném životě.

V rámci hierarchie čtenářských strategií spadá tento princip do oblasti závěrečné syntézy – vychází z již přečteného a pochopeného textu a poskytuje důležitou součást vytváření celkového obrazu v mysli čtenáře. Ačkoliv se většina aktivit sloužících k prozkoumávání textu pohybuje v oblasti fabulace (co mohlo předcházet, co může následovat, jaké by bylo ideální řešení, jak by mohla postava reagovat ...), vždy je nutné vycházet ze skutečností obsažených v daném textu a hráče neustále na text odkazovat. Teprve potom představuje toto experimentování jednáním přínos a další rozměr pro rozvoj práce s textem.

Přínos hry v roli jako hlavního metodického principu dramatické výchovy byl uveden výše, proto se nyní zaměřím na takové jednání v rámci rolové hry, které lze označit za improvizaci, tedy jednání bez předchozí přípravy. Vzhledem k pevné vazbě na konkrétní text se může jevit improvizace coby metodický princip pro výuku čtenářských strategií jako poněkud problematický, neboť opět předpokládá jisté (větší či menší) odchýlení od daných reálií v textu obsažených. Ze širšího úhlu pohledu se však improvizace uplatňuje ve vyučovacích hodinách takřka neustále – žák používá improvizace při řešení problémů a situací, které výuka přináší, učitel pak při konkrétních výukových činnostech a řešení například výchovných problémů apod. V rámci běžné práce s textem dochází k improvizaci při mnoha aktivitách – vyprávění, shrnování, reprodukci a parafrázování textů, využívání nejvhodnějších čtenářských metod a strategií. Vždy je však tato improvizace podstatně omezena možnostmi nabízenými textem a není příliš žádoucí, aby se od podstaty tohoto textu nadměrně odchylovala. Při improvizaci běžně chápáné v měřítku dramatické výchovy pak tato přímá a závazná vazba na text představuje podmínku určující a nutnou pro její využití v hodinách cílených na rozvoj čtenářských dovedností. Vždy je potřeba hodnotit improvizace z hlediska provázanosti s textem a formou reflexí si často uvědomovat jejich pravdivost vycházející z daných kontextů. Právě text zde poskytuje dramatické improvizaci ony potřebné rámce a „mantinely“, bez kterých tato výsostně dramatická aktivita ztrácí na smyslu.

Pro způsoby práce s textem je samozřejmě určující skutečnost, zda jde o přípravu divadelní inscenace, přednes, o dramatické činnosti v rámci interních lekcí nebo o výuku v hodinách literatury. Každá z těchto forem předpokládá specifické nakládání s textem a jeho zpracování. Jedná se v první řadě o míru doslovnosti (od doslovné reprodukce až po „pouhé“ poskytnutí námětu, tématu apod.) a míru pronikání do hloubky textu. V této práci se budu zabývat využitím textu v hodinách literatury.

Konkrétní metody dramatické výchovy směřující k rozvoji čtenářské gramotnosti

Využitelnost metod dramatické výchovy v rozvoji čtenářské gramotnosti vychází z podstaty oboru dramatická výchova a jejího přínosu k rozvoji čtenářských dovedností. Uvedu zde takové konkrétní metody, které se mně v praxi osvědčily jako účelné a poskytl v hodinách literatury vhodnou alternativu metodám nedramatickým. Taktéž se budu zabývat vhodností takových metod, u nichž lze tento účel důvodně předpokládat. Pro snadnější a přehlednější kategorizaci jsem využil způsobu třídění metod dramatické výchovy podle Josefa Valenty (2008 [1997]).

Metoda plné (úplné) hry představuje pro práci s uměleckými texty hlavní přínos a zároveň vnáší do výuky nový rozměr. Vstupování do rolí činí hodinu zajímavější, pestřejší a pro většinu dětí (zvláště mladšího věku) představuje vítaný způsob seberealizace. Přínosy i jistá úskalí hry v roli byly uvedeny výše. Důležitým faktorem ovlivňujícím využití této metody v běžných hodinách literatury je samozřejmě vybavenost žáků základními dramatickými dovednostmi a jejich ochota do rolí vstupovat. První faktor předpokládá alespoň elementární přípravu, v níž si žáci osvojí základní pojmy a aktivity dramatické výchovy (štronzo, živý obraz, jednoduché improvizace, jednání výhradně pohybem apod.). Druhý faktor je v určující míře závislý na vytvoření bezpečného a tolerantního klimatu umožňujícího žákům do rolí vstupovat a tvořivě v nich jednat. Vzhledem k výsostnému postavení této metody lze konstatovat, že její využití může obohatit výuku většiny čtenářských strategií. Jejím prostřed-

nictvím lze propojovat, klást otázky, konkretizovat představy, vysuzovat, předvídat, dotvářet a ujasňovat si významy i kontexty a budovat vztahy i postoje. Vždy však na základě přímé aktivity žáka, která mu poskytuje zážitek a možnost proniknout „pod kůži“ textu na základě úplného jednání v roli v situacích daných textem nebo s ním souvisejících.

Metody pantomimicko-pohybové mohou také představovat zajímavou a přínosnou součást výuky čtenářským strategiím. Ačkoliv pro svou realizaci využívají takřka výhradně pouze pohyb, umožňují vnímat text naprosto jinými, neverbálními prostředky, které však mohou poskytovat svou intenzitou nevšední zážitek hráčům i divákům. Tato forma reprodukce textu také předpokládá (kromě jeho důkladného porozumění) nutnost osobního zpracování textu a uvědomění si důležitých prvků vzhledem ke specifickému způsobu jeho ztvárnění.

Patrně nejvyužívanější technikou mezi činnostmi směřujícími k výuce čtenářských strategií je živý obraz. Pro práci s textem představuje použití živých obrazů mnoho příležitostí k jeho aktivní reprodukci. Použitelné jsou prakticky všechny varianty živých obrazů – vždy záleží na účelu a na zkušenosti žáků s tímto způsobem práce. K práci s literárním textem směřují obrazy opatřené titulky, popisky (verbálně sdělovanými nebo psanými, a to jak samotnými aktéry, tak diváky), ve své praxi hojně využívám živých obrazů doplněných komentářem – kratším souvislým úryvkem z textu (či jeho parafrází). Je vždy přínosné, pokud to není pouhá popisná ilustrace čteného textu, ale poskytuje-li živý obraz jeho doplnění, povýšení prostřednictvím zajímavé pohybové interpretace. Žáci vnímají po určitou dobu vizuální obraz (pozorují výrazy postav a uvědomují si vztahy mezi nimi, mizanscénu) a zároveň poslouchají konkrétní text – propojují, hodnotí, reflektují, uvědomují si kvality textu, autorovu poetiku apod. Důležitou variantu představují také živé obrazy ozvučené postupným sdělováním myšlenek nebo pocitů postav, což umožňuje divákům nahlédnout do jejich vnitřního světa (ten nemusí být vždy v souladu s pozicí postavy či výrazem obličeje). Série živých obrazů pak zprostředkovávají možnost

časových posunů – retrospektivy nebo naopak „náhledu“ do budoucnosti. Pro práci s textem představuje tato metoda příležitost pro předvídání dalšího děje, strukturovaného do přehledných a snadno „reflektovatelných“ částí a také možnost shrnutí podstatných dějových momentů předchozích, jakož i poskytnutí názorného náhledu na vývoj jednotlivých postav a jejich motivů. Značnou výhodou je i variabilita sérií živých obrazů – obrazy lze na základě reflexí různě přehazovat, doplňovat, zásadně přeskupovat apod. V rámci celkové estetizace (ale i zpřehlednění) lze živé obrazy podpořit divadelními prostředky, využívat hudebního doprovodu, kostýmních prvků, rekvizit apod. Taktéž může živý obraz sloužit jako výchozí bod pro jeho další rozehrávání prostřednictvím plné nebo výhradně pohybové hry. Vždy je však nutno brát v úvahu dispozice skupiny – brát ohled na snadnou unavitelnost dětí (neponechávat hráče v živém obrazu příliš dlouho či nerozehrávat děj do přílišné šíře). Tyto aktivity vzniklé kombinací metod živých obrazů a plné (nebo výhradně pohybové) hry představují zajímavý přínos pro práci s texty. Například technika „oživlých stěn“ (čtyři živé obrazy vzájemně tvoří čtverec, např. čtyři stěny pokoje, které mohou „ožívat“ jako myšlenky, vzpomínky, vize jedné osoby) umožňuje divadelním způsobem nahlédnout do vnitřního světa postav.

Další dramatickovýchovnou technikou, kterou lze s úspěchem využít v hodinách směřujících k aktivním činnostem s texty, je narativní pantomima. Opět jde o metodu, která spojuje zážitek z jednání v roli v rámci určité situace (či situací) se zážitkem posluchačským (tedy s bezprostředním setkáním s autentickým textem). Z hlediska své praxe opět shledávám tuto metodu jako velmi vhodnou pro žáky mladšího školního věku, u nichž ještě improvizáční dovednosti nedosahují potřebné úrovně a u nichž pociťuji nutnost řídit akci v jasně vymezených „mantinelech“. Z pohledu práce s textem poskytuje narativní pantomima příležitost proniknout do postavy a část děje fyzicky zpřítomnit. Přitom mohou žáci v rámci této hry jednat individuálně i spolupracovat, ozvučovat pantomimu i využívat rekvizit, kostýmů apod. Důležitou součástí narativní

pantomimy je následná reflexe, v níž by měly zaznít nejen pocity hráčů a jejich dojmy ze hry, ale také rekapitulace ztvárňovaného dějového úseku. U zkušenějších žáků zařazují specifickou formu „autonarace“, kdy hráč sám vypráví konkrétní dějovou pasáž textu a současně pohybem jedná. Tato varianta však představuje značné nároky na paměť (literární text si musí žák zapamatovat, aby byly zachovány jeho jazykové a umělecké kvality). V těchto ohledech se jeví jako vhodnější metoda pantomimického dabingu, kdy jeden hráč čte text (jehož základním rysem je dějovost) a druhý pantomimicky jedná v souladu s textem. Tato činnost dvojic může při menším počtu hráčů probíhat paralelně, lze ji samozřejmě prezentovat i před diváky.

Dalšími technikami z oblasti metod pohybově-pantomimických, které mohou být využity v hodinách zaměřených na práci s textem, je například „pantomimizace prostoru“, v níž žáci pohybovým jednáním ztvárňují fiktivní prostředí. Tato aktivita je vhodná při práci s popisnými pasážemi textů, zvláště pak v případě popisu interiérů (místnosti, jeskyně, kůlny apod.), ale i exteriérů (zahrady, dětská hřiště, části lesa apod.). Na základě takto vytvořeného fiktivního prostoru lze například přistoupit k jeho konkretizaci formou kresby obrázků (plánů, map). Opět je nanejvýš žádoucí předchozí důkladné porozumění danému textu, neboť teprve potom je jakékoliv „budování“ virtuálního prostoru určeného tímto textem účelné a smysluplné.

Metody založené na proxemice, tedy přibližování a oddalování hráčů vůči jiné osobě nebo předmětu, popř. na jakémkoliv fyzickém znázornění problému (papír s nápisem na zdi nebo na zemi, židle, část kostýmu, kniha apod.), umožňují uvědomit si vztahy a postoje mezi postavami příběhu i zjišťovat názory hráčů mimo role. Při práci s textem představuje tato metoda efektivní a rychlou možnost zjištění a uvědomění si vztahů i vazeb mezi postavami a zároveň poskytuje aktivní formu reflexe v podobě přehledného sociogramu. Zajímavá a působivá varianta je tzv. zužování kruhu, která se často uplatňuje v rámci strukturovaných (procesuálních) dramat a umožňuje vyvolání pocitu neodbytného a intenzivního tlaku na jedince (např. výčit-



Z lekce Dárek

ky svědomí, vnitřní a vnější hlasy). Při práci s literárními texty lze využít této techniky prostřednictvím reprodukce slov nebo vět převzatých přímo z textu a modelováním konkrétních emocionálních stavů. Využití úplné pantomimy a předávané pantomimy má význam tehdy, vychází-li ze skutečností obsažených v textu – např. činnost postav, konflikt mezi nimi. V případě předávané pantomimy je vhodné, ztvární-li první hráč (nebo skupina) situaci z textu co nejpřesněji a ostatní hráči (skupiny) pak v řádu improvizace na tuto situaci kontextuálně navazují. Dochází tak k vysuzování a zároveň k předvídání dalšího děje na základě známých skutečností. Opět je ale nutné odkazovat hráče podle potřeby do „hájemství“ textu, zvláště v případě přílišného odchýlení navazujících improvizací od logiky nebo při nerespektování daných reálií.

Metody verbálně-zvukové mají ve výuce čtenářských strategií a při práci s textem obecně široké uplatnění, neboť svou podstatou umožňují doslovnou reprodukci literárního textu a její využití v dalších aktivitách. Nejvíce zastoupeny jsou samozřejmě metody založené na mluveném slovu, zatímco metody, jejichž podstatou je zvuk, přispívají pouze v menším měřítku. Jejich opodstatnění však spočívá v převodu verbální podoby do zástupného komunikačního „kódu“ vyjádřeného zvukem.

Velmi důležitou metodou, které poskytuje dramatická výchova další, vyšší rozměr, je kladení otázek vycházejících z textu. Tato aktivita tvoří jednu ze základních čtenářských strategií a je v rámci školního vyučování hojně využívána. Specifikem dramatické výchovy je však kladení otázek v rámci rollové hry. Žáci mohou pro své otázky a odpovědi buď hledat postavy a situace související přímo s textem, nebo naopak nalézat postavy a situace stojící zcela mimo logiku příběhu. V tomto případě pak dialogy postav vedené formou otázek a odpovědí představují jakousi „zástupnou komunikaci“, v níž nehraje obsah dominantní roli. Vždy se však otázky musí týkat daného textu. Některé aktivity však přímo nabízejí herní rámec pro kladení otázek – viz techniku horké židle, interview, tiskové konference nebo průzkumu.

Technika „rozhlasové hry“ představuje nejryzejší formu verbálně-zvukových metod. Realizuje se totiž za úplné absence vizuální složky – posluchači jsou odkázáni pouze na percepci sluchovou. Existují dva způsoby této realizace odlišující se v možnosti „herců“ vidět. Pro potřeby práce s textem je jistě výhodnější varianta umožňující předčítání, tedy stav, kdy herci vidí. V opačném případě je nutné text umět zpaměti, a to celý, nebo jeho část (ponechání prostoru pro improvizaci). Zde se tedy žáci setkávají s reprodukcí textu v nejčistší podobě. Aby byl vní-

maný projev zážitkem, je nutné prezentaci důkladně připravit a zaměřit se na výrazné předčítání. Pro žáky-posluchače pak představuje tento poslech východisko pro další navazující činnosti s textem.

Zajímavou technikou, která přispívá k vytvoření osobního postoje (ale i postoje skupiny) k danému textu, je alej: procházející hráč naslouchá hlasům přicházejícím z obou stran. Může jít o skryté myšlenky či promluvy postav. Prostřednictvím této techniky opět žáci pronikají do nitra textu, uvědomují si charaktery postav a motivy jejich jednání vedoucí k důležitým rozhodnutím. Ony hlasy hovořící k procházejícímu pak mohou vycházet přímo z textu nebo jej alespoň parafrázovat. K uvědomění si charakterů postav směřují také techniky alter ego, monolog, dialogický monolog. V případě techniky alter ego ztvárňuje první hráč vnější jednání postavy, paralelní jednání jeho „alter ega“ pak znázorňuje vnitřní prožívání této postavy. Oba hráči mohou vycházet z textu (obsahuje-li také popis vnitřních stavů), anebo druhý hráč na základě známých skutečností vnitřní „jednání“ do určité míry improvizuje. Metody monologické pak opět mohou být postaveny na důsledné interpretaci textu či stavět na monologu vytvořeného žáky na základě známých reálií a charakteru postav.

Aktivitami přesahujícími rámec „běžné“ hodiny literatury mohou být metody založené na tvořivých činnostech s předměty. Žáci mohou domýšlet kontexty nebo mohou předmětu využít jako „startovací bod“ pro jednání v roli. V jiných aktivitách zase mohou nechat předmět personifikovat – hovořit a jednat. Tyto metody pomáhají utvářet textové souvislosti a prostřednictvím předmětů konkrétních i imaginárních umožňují pronikání do charakterů postav.

Samostatným celkem jsou pak zvukové a verbální metody, které využívají extralingvistických zvuků a zástupné řeči. Monology, dialogy a vyprávěné příběhy touto formou sice na první pohled směřují od práce s textem, umožňují však (stejně jako metody ryze pohybové) jej vnímat na základě jeho zvukově výrazových kvalit (intonace, dynamika, tempo, akcentace apod.). Kromě nesporného oživení výuky přináší tyto metody originál-

ní způsob uchopení textu, ovšem na základě jeho předchozího pochopení a vybudování postoje. Možným přínosem, zvláště u starších a zkušenějších žáků, může být také považování zástupné řeči za zdroj imaginativní práce se zvukomalebnými neologismy, které mohou poskytnout základ pro vytvoření společného (soukromého) imaginárního jazyka.

„Předávaná řeč“ pak vytváří prostor pro kooperativní činnost – jde o společné převyprávění příběhu mimo role nebo v rámci rolí hry (předávání řeči mezi různými postavami nebo prostřednictvím role společné, kolektivní). V případě společného vyprávění příběhu na základě přečteného textu leckdy dojde u jednotlivců k dodatečnému pochopení problematických pasáží či celkového kontextu a ujasnění si východisek pro další činnosti s textem.

Jak již bylo konstatováno, metody graficko-písemné nepatří k metodám ryze dramatickým, jsou považovány za doplňkové. Poskytují však východiska a kontexty pro metody tvořící „jádro“ oboru. V oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti však představují tyto metody důležitou součást aktivit a odkazují k funkčnímu propojení čtení s psaním. Hrají značnou roli při výuce jednotlivých čtenářských strategií směřujících k doslovnému pochopení textu (diagramy, grafy, mapy, obrázky apod.) i k vytvoření kontextů, osobního vztahu a postojů. V tomto případě jde o písemné dokumenty osobního charakteru – deníky, dopisy, telegramy, životopisy – či o dokumenty informačního rázu – letáky, plakáty, inzeráty, mapy, zprávy, recenze apod. Všechny tyto dokumenty vycházejí více či méně z literárního textu, a to buď přímo (obsahují části textu), anebo nepřímě (vznikají v průběhu hodiny a text nemusí citovat). Mohou poskytovat důležitá východiska pro dramatické činnosti a jejich reprodukce v rámci rolí může skýtat možné estetické kvality. Nadto dokumenty osobní umožňují pochopit motivy jednání postav a uvědomit si jejich charakter. Důležitou metodou jsou písemné reflexe, které se opět mohou realizovat v rámci rolí (i mimo ně) a jejich prezentace pak může probíhat prostřednictvím úplné nebo částečné rolí hry. Podobného charakteru je i technika role na

zdi, hojně využívaná i v dramatické výchově. Zajímavou variantou je propojení dvou siluet postav za účelem porovnávání společných a rozdílných vlastností a motivů.

Metody materiálově-věcné se při práci s textem uplatňují většinou okrajově (pro svou časovou i materiálovou náročnost – výroba loutek, masek, jiných „artefaktů“ a pro nutnost ovládnutí určitých dovedností – práce s loutkou, maskou, rekvizitou apod.). Jednoduchých kostýmních prvků se využívá pro konkretizaci postav, rekvizit k „dourčování“ prostředí a atributů postav. V hodinách literatury využívám často papíru k názornému modelování průběhu děje (celkového, dílčích úseků, jednotlivých konfliktů) s následným ztvárněním formou rolí hry.

ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE A METODY A METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Většina metod a technik, které uvádím v této kapitole, byla v praxi realizována se žáky několika tříd na prvním i druhém stupni a některé i s dospělými na celostátní dílně Dramatická výchova ve škole v Jičíně v září v roce 2011.

Aktivace předchozích vědomostí a zkušeností – hledání souvislostí já a text

Tato strategie využívá k aktivaci čtenáře propojování skutečností získaných z textu se skutečnostmi vycházejícími ze čtenářova života. Pro realizaci této strategie jsou vhodné metody, které jsou založeny na různé podobě rolí hry. Žáci realizují své zkušenosti a vzpomínky vyvolané na základě textu jednáním ve fiktivní situaci prostřednictvím různých metod. Metoda plné hry umožňuje ztvárnit a zpřítomnit individuální zkušenost v její úplné konkrétní podobě. Metody výhradně pohybové (pantomima, částečná pantomima, ozvučená pantomima) stylizují ony vzpomínky do formy jakéhosi „nadreálného snu“ a poskytují prostor pro interpretaci ostatních žáků. Důležitou aktivitou jsou živé obrazy a jejich rozmanité variace. „Rozžívání“ těchto obrazů opět navozuje představy dávných vzpomínek, které se „vynořují“ z paměti. Zajímavá je technika oživlých stěn, umožňující ztvárnění čtyř situací – vzpomínek – jedné osoby sedící uprostřed. Zrcadla

lze využít jako napodobování konkrétní činnosti jednoho žáka (zkušenost a vzpomínka z předchozího života) žákem druhým. Narativní pantomimu lze využít u starších dětí po předchozí přípravě, a to tak, že vyprávěný děj vychází z konkrétní situace prožité žákem-vyprávěčem. Z množiny metod verbálně-zvukových se mohou uplatnit metody ryze zvukové – například „rozhlasová hra“, která umožňuje „přivolat“ vzpomínku na dávné zvuky (prostředí) a hlasy různých postav. Taktéž monology a dialogické monology odkazují k vybavování zkušeností a souvislostí z „minulého“ života. Z metodického hlediska jsou pro činnost založené na tomto druhu propojování důležité tyto faktory: Samotnému ztvárnění (ať sólovému, či ve skupině) by měla předcházet fáze přípravná a „sběrná“, kdy každý žák písemně zaznamená několik výrazných zkušeností a vzpomínek evokovaných textem. Z tohoto okruhu pak stanoví ty nejvýraznější a pro něj nejdůležitější a prezentuje je v rámci skupiny. Diskusí ve skupině je poté vybráno téma pro ztvárnění. V reflektivní části si pak ostatní žáci (diváci) ujasňují souvislosti s textem, mohou ale zároveň odhadovat „autora“ zhlédnuté scény. Platí zásada, že by své zkušenosti měl mít možnost prezentovat určitou formou každý žák. Z doplňkových metod písemných zmíním psaní dopisů a deníkových záznamů, které svou podstatou skytají možnost vybavování a sdělování událostí a osobních zážitků. Tyto materiály mohou opět sloužit jako podnět pro další dramatické výchovné aktivity.

Hledají-li žáci souvislosti v rovině já a svět, jsou ve větší či menší míře použitelné všechny výše jmenované metody a techniky. Vzhledem k tomu, že žáci velmi často hledají souvislosti čerpané z mediálních informací, osvědčilo se mně využívat živé obrazy s titulky a popisky (ústně sdělenými i napsanými). Taktéž využití titulků pro rozehrávané pantomimy vnáší do hry dojem jakéhosi nezvučného filmového záznamu. Obecně lze konstatovat, že zkušenosti dětí vycházející z dění ve světě bývají ostatním spolužákům jasnější a srozumitelnější (jejich zpracování tedy umožňuje větší využití imaginace a fantazie), zatímco zkušenosti získané na základě zážitků individuálních mohou představovat

problém pro pochopení (vyžadují tedy přesnější a „doslovnější“ ztvárnění). Metody písemné, které opět mohou představovat „startovací moment“ pro dramatické jednání (plná hra, pantomima, živé obrazy apod.), tentokrát bývají spíše mediálního charakteru. Může jít o různé druhy zpráv, plakáty, letáky, recenze apod. Velmi zajímavá a podnětná je práce s fotografiemi, které mohou žáci (po předchozí přípravě) nacházet v časopisech, novinách, na internetu při hledání souvislostí mezi textem a děním ve světě. Tyto fotografie pak mohou opět poskytovat vítaný podnět pro navazující dramatické výchovné aktivity.

Vyhledávání souvislostí v rovině text – text neskýtá (zvláště při práci s mladšími žáky) příliš možností pro aplikaci metod dramatické výchovy. Jeho doménou jsou vedle metod verbálních aktivity graficko-písemné (tabulky, diagramy, mapy), které umožňují zkoumat a porovnávat texty přehlednou a srozumitelnou formou. V případě, že podstata a charakter komparovaných textů (také však úroveň dramatických dovedností žáků třídy) umožní využití výsostně dramatických metod, je vždy vhodné vycházet z písemných či grafických podkladů. Pak lze využívat například paralelních živých obrazů postavených naproti sobě (každý obraz může znázorňovat podobnou situaci reprodukovanou v různých textech) střídavě rozehrávaných. Tato technika, působící velmi divadelně, umožňuje na základě přímé konfrontace sledovat společné rysy obou textů a zároveň vnímat jejich specifika a odlišnosti (například včetně odlišné poetiky). Taktéž střídavě rozehrávané situace (plnou hrou či pantomimicky) nebo monology mohou po důkladné přípravě představovat divácký zážitek. Vždy je však důležitá koordinace obou „stran“ tak, aby docházelo ke skutečnému porovnávání klíčových momentů. Možným předstupněm těchto technik může být ztvárnění obou celých etud odděleně, pak (po průběžné reflexi) může dojít ke ztvárnění paralelnímu, a to naráz a v celém rozsahu. Pro běžnou hodinu literatury představují tyto metody poměrně značné časové zatížení, neboť jejich realizace, a hlavně příprava jsou dosti náročné. Pro práci skupin je potřeba mít k dispozici oba porovnávané texty.

Kladení otázek

Jak již bylo zmíněno, představuje tato strategie velmi důležitý prostředek pro doslovné porozumění textu. Otázky klade učitel žákům, žáci učitel a žáci vzájemně. Otázky mohou být uzavřené nebo otevřené, mohou směřovat ke konkrétním informacím explicitně obsaženým v textu nebo k informacím z textu vyvozeným. Otázky se mohou klást před čtením, během čtení a po něm. Přínos metod dramatické výchovy tkví v „zabudování“ otázek a odpovědí vztahujících se k danému textu do rolové hry a dramatických situací. Tyto situace mohou z textu vycházet: konkrétní postavy z příběhu se v rámci dané situace dotazují a odpovídají si (např. jeden z rybářů právě uvězněných v útrobách velryby se dotazuje rybáře, který v břiše pobývá již několik měsíců – šlo o lekci, v níž jsme pracovali s textem Dušana Radoviče *Jak se velryba stala domácím zvířetem* z knihy *Třicet stříbrných klíčů*). Zároveň však může jít o postavy a situace neodpovídající logice textu (učitel – žák, detektiv – podezřelý, lékař – pacient, turista – starousedlík, policista – řidič, novinář – politik apod.). V tomto případě představují otázky týkající se textu de facto zástupnou komunikaci, v ojedinelých případech se mohou propojit se situací reálnou. Důležitou technikou je horká židle, do níž může usednout jakákoliv postava z příběhu nebo vyprávěč nebo i sám autor. Ostatní žáci se pak dotazují v rolích nebo mimo ně.

Vytváření představ

Vzhledem k tomu, že vytváření představ je nutnou podmínkou pro jakoukoliv divadelní a dramatickou činnost, poskytují metody dramatické výchovy významný prostředek pro rozvoj této čtenářské strategie. Jakákoliv forma rolové hry totiž nutně staví na představivosti – aktérů i diváků. Vede je ke konkretizování představ a k jejich uspořádání. Představivost samotnou pak nejvíce rozvíjejí takové dramatické aktivity, u kterých je potlačena (zcela nebo částečně) jedna výrazová stránka – u pantomim si diváci vytvářejí představy zvukové, u „rozhlasových her“ naopak vizuální. Jde tedy o konkretizaci a vizualizaci představ získaných na základě četby. Pro rozvoj představivosti často používám techniku „pantomimizace prostoru“

(vytváříme představy konkrétního prostoru a předmětů) a proxemických postojů (v tomto případě jde o představy vztahů postav příběhu). Pro budování představ komunikace v dramatické situaci jsou také vhodné hry extralingvistické a využití zástupné řeči. Podnětem k dramatickým aktivitám mohou být nejrůznější obrazy, mapy, schémata (v hodině věnované činnosti s textem o velrybě například žáci vytvářeli schéma prostoru v břiše velryby). Průpravnými aktivitami mohou být nejrůznější řetězce představ vytvářených jedním žákem nebo kolektivně a činnosti založené na práci s asociacemi. Velmi se mi osvědčil „asociační test“, kterého využívám i při seznámení s divadelní předlohou. Žáci na základě pocitů z četby textu píšou nejrůznější představy vztahující se k tomuto textu (vůni, barvu, chuť, povrch, materiál, hudbu, zvuk, krajinu apod.) Pro využití metod dramaticko-výchovných pak mají význam představy postav, prostředí, situací.

Usuzování a předvídaní

Lze opět konstatovat, že obě tyto aktivity jsou nutně využívány i v oblasti divadla a dramatické výchovy a tvoří důležitý prostředek pro vnímání divadelní inscenace a dramatického jednání vůbec. Divák usuzuje z určitých znaků na charakter postavy, z výrazu tváře a postoje na její náladu, z hudebního doprovodu na emocionální rozpoložení postav a pravděpodobný průběh situace, ze scénických prvků na prostředí, čas apod. Na základě těchto úsudků pak předvídá další průběh děje, vývoj určité postavy, závěr inscenace atd. Umělecký literární text pak s sebou přináší většinou přímo nutnost usuzovat (symboly, metafory, další umělecké prostředky) a předvídat (pokud nás text zaujme a máme potřebu znát další skutečnosti). Metoda plně hry poskytuje právě dostatek prostoru pro prezentování úsudků nejrůznějšího charakteru vyvolaných četbou textu (většinou jde o usuzování charakterů postav a „nevyřčených“ významů textu souvisejících ponejvíce s lidským jednáním). Zároveň reprezentuje účinnou možnost předvídání průběhu dalšího děje (bezprostředně následujícího i vzdáleného) formou jednání zúčastněných postav. Tutéž funkci mohou plnit i různé varianty

pantomimy. Lze vytvářet situace na základě pasáží z textu nebo například na základě jednotlivých slov či kratších vět (vodítek – indicií pro úsudky i předvídání). Pro jakékoliv úsudky i předjímání dalších dějů touto formou je opět nanejvýš důležité (jak již bylo několikrát řečeno) co nejdůsledněji vycházet z textu a reálií v něm obsažených a co nejjasněji vymezit pravidla a „prostor“ pro improvizace (jednoznačné počátky i závěry, ujasněná východiska). Dalšími pohybovými aktivitami vhodnými k realizaci této čtenářské strategie jsou: pantomimický dabing (žáci na základě např. monologu obsaženého v textu usuzují na pohybové jednání postavy), „pantomimizace prostoru“ (na základě popisu v textu žáci usuzují na konkrétní podobu prostředí) a živé obrazy (žáci usuzují na konkrétní jednání postav v dané situaci a rozehráváním nebo formou dalších živých obrazů předvídají další děj). Z metod verbálně-zvukových pak poskytuje dostatek prostoru pro usuzování a předvídání alter ego (usuzování na vnitřní stavy postav a jejich charakter), „rozhlasová hra“ (usuzování na vztahy mezi postavami, charakter a poskytnutí možnosti předvídání). Důležitou skupinu aktivit představují činnosti založené na práci s předmětem, a to v několika rovinách – na základě reálných předmětů a jednání s nimi usuzujeme na konkrétní situace a charakter jejich uživatelů a majitelů, předmětů lze využít i jako zástupných loutek (usuzování na charakter, průběhy konfliktů, předvídání děje). Doplňkovými metodami jsou většinou opět metody písemné a grafické, na jejichž základě poté dochází k připraveným improvizacím. Mohou to být deníky, dopisy, mapy, plakáty apod. Z jejich obsahu i formy lze usuzovat na nejrůznější skutečnosti a předvídat další dění. Hojně využívanou technikou je role na zdi, která přímo svým zacílením odkazuje na usuzování charakterů postav. Přínosnou a zajímavou metodu představují dramatické aktivity s ilustracemi, popřípadě s fotografiemi souvisejícími s texty. Opět lze formou jednoduchých etud, živých obrazů, monologů atd. usuzovat na jakékoliv skutečnosti, „nahlížet“ do minulosti i budoucnosti. Důležitou metodickou zásadou, která platí pro veškeré skupinové činnosti využívané

při práci se čtenářskými strategiemi, je opět důraz na kooperativní charakter všech aktivit – žáci nejprve pracují s textem samostatně a své výsledky zapisují (poznámky, grafy, podvojně deníky, obrázky apod.), poté diskutují o svých úsudcích a představách v rámci větších skupin. Až po této fázi je skupinou vybrána konkrétní předloha pro další dramatické aktivity. Z hlediska své praxe považuji za nutné časté „vracení“ žáků do textové podstaty formou reflexí a občasných připomínek učitele. Vždy je potřeba si uvědomit přítomnost důkazů pro úsudky i předvídání obsažených v textu.

Charakteristickým rysem těchto reflexí je přítomnost textu v rukou diváků a přímé odkazování na něj podle potřeby. Žáci v průběhu prezentací svůj nakopírovaný text různě upravují (škrtnutí, zvýrazňování, poznámky na okraj apod.).

Shrnutí a syntéza

Jak již bylo uvedeno, čtenářská strategie syntéza představuje komplexní prostředek založený na propojení a vrstvení všech předchozích strategií za účelem vytvoření individuálních vazeb a postojů čtenáře k textu. Shrnutí je zde chápáno jako její podmínka, která zajišťuje úplné a doslovné pochopení textu po stránce obsahové i formální. Při vlastním procesu shrnutí, systematizace a sumarizace se metody dramatické výchovy uplatňují pouze okrajově – těžiště těchto aktivit totiž spočívá v analýze textu, a to převážně v oblasti dějové struktury, prostředí, času, a staví tedy na přesném vymezení jednotlivých bodů osnovy děje. Z množiny dramatických metod bych uvedl zpracování této osnovy formou série živých obrazů (každý obraz reprezentuje důležitou etapu děje), podle potřeby rozehrávaných. V oblasti syntézy pak „nabízí“ dramatická výchova v podstatě všechny výše uvedené metody a techniky, a to v jakékoliv kombinaci podle potřeby pedagoga i žáků samotných. Všechny základní metody totiž předpokládají vytvoření postojů, vlastních názorů a vyžadují jistý emoční „vklad“. Hra v roli představuje prostředek individuální interpretace založený na vytvoření potřebného komplexního obrazu v mysli čtenáře a umožňující proniknutí „pod povrch“ daného textu. Pro tyto účely se mi osvědčily kombinace dramatickových aktivit realizované

vaných v podobě zadávání různých úkolů pro různé skupiny. Syntézou výsledků práce těchto skupin (prezentací) je pak komplexní náhled na text z několika úhlů pohledu. Například prostřednictvím vytváření dopisů a deníků „odhalujeme“ charaktery postav a zkoumáme jejich motivy, formou živých komentovaných obrazů se zaměřujeme na jejich konkrétní představy, metodami rolové hry pak usuzujeme na důležité skutečnosti a předvídáme další děj. Prostřednictvím rozehrávaných živých obrazů můžeme propojovat skutečnosti z textu se skutečnostmi z našeho života i světa kolem nás. Prostřednictvím otázek kladených postavám v horkém křesle můžeme zjišťovat další kontexty textu i záměry autora. Formou prostorových sociogramů pak lze vyjadřovat své názory a postoje ke skutečnostem obsaženým v textu, jakož i k textu samotnému.

ZÁVĚREM

I když jsem musel při realizaci takto pojatých hodin literatury čelit různým obtížím, mohu konstatovat, že se mi podařilo na základě praktických činností dokázat účinnost a smysluplnost využití některých metod dramatické výchovy při výuce čtenářským strategiím. Za nutný předpoklad ovšem považuji připravenost žáků třídy na práci touto formou výuky a na specifika, která s sebou přináší. Přičemž tato připravenost nespočívá pouze ve zkušenostech se základními metodami dramatické výchovy, ale především v akceptování určujících podmínek pro její výuku – zvláště vytvoření a udržení tvořivé a tolerantní atmosféry, založené na principech spolupráce a důvěry. Pokud žáci nejsou zvyklí v tomto prostředí pracovat, bude jim činit obtíž přijmout a funkčně využívat metody práce vycházející z principů dramatické výchovy a uplatnit je při rozvoji čtenářských strategií. Pakliže jsou tyto okolnosti dodrženy, představují metody dramatické výchovy účinný prostředek k rozvoji čtenářství. Jak již bylo řečeno, umožňují specifickou formou, přístupnou pro většinu žáků bez ohledu na aktuální úroveň čtenářských dovedností, porozumění textu a vytvoření vztahu i osobního postoje. Některé čtenářské strategie (vyhledávání souvislostí, utváření představ,

usuzování, předvídaní) totiž přímo souvisí s učebním obsahem oboru dramatická výchova.

Z hlediska své praxe spatřuji bohaté možnosti využití dramatickovýchových metod v hodinách literatury takřka ve všech fázích práce s textem – před vlastním čtením, během čtení a po četbě. Důležité je vždy stanovení konkrétní čtenářské strategie v závislosti na typu textu a úrovni žáků a v důsledku toho výběr vhodných dramatických metod. Díky dlouhodobější práci touto formou vnímám nejen nesporné kladné posuny v kvalitě četby u některých žáků, ale hlavně v získání motivace pro další četbu. Žáci podle svých reflexí využívají stále častěji osvojených čtenářských strategií a v hodinách literatury i dramatické výchovy začínají uvažovat o vhodnosti konkrétních strategií pro realizaci prostřednictvím metod dramatické výchovy.

Z osobního i profesního hlediska velmi oceňuji provázanost a vzájemnou interakci čtenářství a dramatické výchovy, neboť se domnívám, že se touto formou výuky opět otevírá další cesta k přijetí dramatické výchovy do školních plánů, a zvláště pak do povědomí žáků, pedagogů a rodičů. Jde o další důkaz platnosti a smysluplnosti tohoto oboru nejen jako svébytného a samostatného předmětu, ale i jako zdroje účinných výukových metod pro jiné předměty.

DÁREK

Příklad hodiny literární výchovy v 6. ročníku základní školy, v níž byly využity metody dramatické výchovy při výuce čtenářských strategií. Nejde o úplný vyučovací celek, pouze o jeho podstatnou část. Uvedené aktivity tvoří součást práce s daným textem a představují pouze jeden z dílčích kroků v celkovém kontextu. Vyučovací hodina byla realizována se všemi žáky 6. třídy v hodinách literatury, a to v učebně dramatické výchovy (volný prostor s kobercem).

Literární zdroj

John STEINBECK. *Ryzáček*. Přel. Aloys a Hana SKOUMALOVÍ. Praha: SNDK, 1962. 100 s.

Časový rozsah

30–45 minut

Čtenářské cíle

- ~ Žák si na základě pozorného čtení uvědomí hlavní téma textu i další myšlenky v textu obsažené.
- ~ Žák využije tyto informace ke hledání souvislostí v rovině já-text a text-svět.
- ~ Žák v rámci skupiny sdílí zážitky z četby a podílí se na výběru nejvhodnějších předloh pro dramatické zpracování.
- ~ Na základě těchto aktivit se žák seznámí s danou čtenářskou strategií a uvědomí si výhodnost a účinnost jejího využití.

Cíle dramatické výchovy

- ~ Žák si zopakuje techniku živého obrazu a metodu plné hry.
- ~ Žák aktivně vstupuje do jednotlivých rolí.
- ~ Žák zkoumá téma na základě vlastní zkušenosti.
- ~ Aktivně spolupracuje v rámci skupin.
- ~ Prezentuje v rámci skupiny výsledky své práce před ostatními a aktivně se podílí na reflexi.

STRUKTURA LEKCE A POSTŘEHY Z JEJÍ REALIZACE

Úvodní aktivizace – sochy vzpomínek

Žáci chodí prostorem za hudebního doprovodu (např. Philip Glass nebo jakákoliv volnější a nepříliš dynamická instrumentální skladba navozující atmosféru vzpomínek a snů). Na zastavení hudby se žáci zastaví a učitel zadá téma „sochy“, kterou žáci během počítání do pěti ztvární. Jde o názvy evokující možné vzpomínky a zážitky (např. nedělní dopoledne, doma s rodiči, velká radost, strach, nečekané překvapení, tréma apod.). Žáci by měli svým tělem ztvárnit buď pozici zobrazující konkrétní činnost, nebo svou představu zážitku, emoce apod. V průběhu této aktivity může učitel žáky obcházet a dotykem zjišťovat název dané sochy. Během následné reflexe žáci podle potřeby sdělují doplňující informace ke svým zážitkům a vzpomínkám. Celá tato aktivita včetně reflexe by neměla přesáhnout deset minut, neboť jde pouze o úvodní aktivizaci a naladění.

Realizace: Vzhledem k tomu, že jsou žáci na dramatické aktivity tohoto

typu zvyklí, nečinilo jim ztvárňování vzpomínek přílišnou obtíž. Většina žáků realizovala svůj obraz prostřednictvím konkrétních pozic z konkrétních situací. V následné reflexi se rozhodli sdělit své vzpomínky ostatním pouze někteří, většina zřejmě považovala tyto zážitky za ryze osobní.

Četba textu a psaní souvislosti

Každý z žáků dostane nakopírovaný úryvek textu (povídka *Dárek* – viz přílohu). Najde si jakékoliv vhodné místo v učebně a pozorně svým tempem si úryvek alespoň dvakrát přečte. Pak si na základě úryvku vybere tři souvislosti z vlastního života. Mohou se vázat na téma celého úryvku nebo pouze na jednotlivé myšlenky, popř. věty a tyto souvislosti zapíše do dvou sloupců. V prvním je doslovně vypsána konkrétní pasáž v textu (pokud jde o kratší úsek), ve druhém pak osobní zkušenost, která se váže na danou pasáž. Jakákoliv neznámá slova z textu mohou žáci v průběhu celé aktivity kdykoliv zapsat na tabuli.

Realizace: Žáci přečetli text poměrně rychle vzhledem k jeho krátkému rozsahu i jednoznačnosti sdělení. Na tabuli bylo vypsáno jediné slovo – *airedale* (v další hodině si žáci sami vyhledali na internetu, že jde o druh foxteriéra). Samotné vypisování zkušeností zabralo některým žákům delší dobu, ale spíše z důvodu pomalejšího psaní, neboť vlastních zážitků (jak zaznělo při pozdější reflexi) měl každý žák dostatek.

Rozehrávané obrazy – zkušenosti a zážitky

Žáci pak utvoří přibližně čtyřčlenné skupiny a vzájemně si své zážitky sdělí. Skupina poté vybere jednu konkrétní zkušenost, kterou ztvární jako situaci formou rozehrávaného živého obrazu, a to metodou plné hry. Učitel žáky upozorní na potřebu jasného ukončení opět formou živého obrazu.

Realizace: Dvěma skupinám trvalo delší dobu, než se její členové shodli na nejvhodnějším zážitku, samotný proces přípravy improvizací probíhal bez komplikací – žáci spolupracovali a společně hledali optimální řešení. Během prezentace skupiny ztvárnily tyto zážitky: Získání vytouženého štěněte, rozbalování vánočního dárku, jízda na neposlušném poníkovi, pád z darovaného kola, pokousání od nově získaného křečka. V průběžné reflexi žáci hledali

souvislosti s textem (v podstatě byly na-lezeny bez obtíží) a na základě své znalosti spolužáků se pokusili o „odhalení“ autora. Nakonec každý žák vybral jednu svoji zkušenost napsanou na papír a svými slovy ji reprodukoval ostatním.

Komentované živé obrazy – dění ve světě

Žáci se vrátí do předchozích skupin a na základě textu opět, tentokrát společně, vypíší dvě situace ze všeobecného dění ve světě. Tyto pak ztvární formou živých obrazů s názvy – tituly, které vždy vysloví jeden ze členů skupiny (v roli nebo mimo ni). Ostatní žáci vždy mezi jednotlivými obrazy vyhledávají konkrétní textovou pasáž, která se stala východiskem pro daný obraz.

Realizace: Tento úkol již představoval pro některé skupiny značnou obtíž, a to z důvodu menší informovanosti žáků o světovém dění. Na druhou stranu nutno objektivně přiznat, že text sám také neposkytoval jednoznačné a výrazné vodítko pro evokování potřebných zkušeností. Po domluvě mezi skupinami jsem tedy redukoval úkol na ztvárnění pouze jednoho obrazu. Realizované živé obrazy pak byly doplněny těmito tituly: „Americké rodeo“, „Pokoušaný cirkusový krotitel“, „Vánoční dar“, „Dražba koně“, „Práce na farmě“. Děti se většinou zaměřily na události založené na jednoduchých souvislostech. Ostatní žáci pak většinou bez obtíží příslušnou pasáž alespoň přibližně našli (kromě „Amerického rodea“, kde souvislosti odhalila až samotná skupina).

Na závěr dostali žáci domácí úkol pokusit se na příští hodinu přinést knihu, která obsahuje jakýkoliv úryvek připomínající tento Steinbeckův text.

John Steinbeck: DÁREK

Stáj byla najednou tmavá jako noc a vyhrátá od sena a dobytka. Otec přistoupil k jednomu stání. „Pojď sem!“ poručil. Jody se už rozkoukával. Pohlédl do stání a honem ucouvl.

Ze stání se na něho dívalo rezavé hříbátko. Uši mělo nastraženy dopředu a z očí mu svítila neposlušnost. Srst mělo drsnou a hustou jako nějaký airdale

a hřívu dlouhou a chundelatou. Jodymu se stáhlo hrdlo, až se mu dech zatajil.

„Musí se důkladně hřebelcovat,“ řekl otec. „Jestli se dovím, že ho pořádně nekrmíš a nekydáš mu stání, hned ho prodám.“

Jody nevydržel hledět poníkovi do očí. Sklopil zrak na ruce a nesměle se zeptal: „Můj?“ Nikdo mu neodpověděl. Napřáhl ruku k poníkovi. Poník k němu přistrčil nos, zafrkal, odhrnul pysky a silnými zuby chňapl Jodyho za prsty. Pohodil hlavou nahoru a dolů, jako by se rozjařeně smál. Jody si prohlížel pohmožděné prsty. „No,“ řekl pyšně – „No, kousat umí.“ Oba mužští se dali do smíchu, jak se jim ulevilo. Carl Tiflin vyšel ze stáje a stoupal do svahu, aby byl sám, protože tonul v rozpacích, zato Billy Buck tam zůstal. S Billym Buckem se dalo snáze mluvit. Jody se znovu otázel: „Můj?“

LITERATURA

ALTMANOVÁ, Jitka; BERKI, Jan; BRDÍČKA, Bořivoj; BROŽOVÁ, Ivana; HAUSENBLAS, Ondřej; HESOVÁ, Alena; JANOUŠKOVÁ, Svatava; KLUMPAROVÁ, Štěpánka; KOŠTÁLOVÁ, Hana; MARŠÁK, Jan; MOLNÁR, Josef; NASKE, Petr; NEMČÍKOVÁ, Katarína; NEUMAJER, Ondřej; ODVÁRKO, Oldřich; OLŠÁKOVÁ, Věra; PEŠAT, Pavel; PŘICHYSTALOVÁ, Ivana; PUMPR, Václav; ROBOVÁ, Jar-mila; ROUBAL, Pavel; ROUBÍČEK, Filip; RŮŽÍČKOVÁ, Daniela; SLANÝ, Martin; SLAWINSKÁ, Marta; STEHLÍKOVÁ, Naďa; STRUPKOVÁ, Jitka; SVOBODOVÁ, Jiřina; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; ŠLAPAL, Miloš; ŠVÁCHOVÁ, Jana; TICHÁ, Milena; TOMÁŠEK, Vladislav; VANÍČEK, Jiří; VAŇKOVÁ, Jana; ZELENDOVÁ, Eva; ZMRZLÍK, Bohumil. *Gramotnosti ve vzdělávání: Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 98 s. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné také z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studi1.pdf

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 8. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2012 [1984]. 28, 16, 218 s. ISBN 978-80-7068-015-5.

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. *Knih se jen tak nezbavíme*. Přeložila Dagmar SLAVÍKOVÁ. Praha: Argo, 2010.

240 s. Přel. z: N'espérez pas de vous débarrasser des livres. ISBN 978-80-257-0266-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987 [1980]. 384 s.

Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo: přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. 84 s. Ed. Aktuality SKIP, sv. 24. ISBN 978-80-85851-18-2.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: Role čtenáře aneb Interpretační kooperace v narativních textech*. Přeložil Zdeněk FRÝBORT. Praha: Academia, Praha 2010. 292 s. Ed. Možné světy, sv. 3. Přel. z: Lector in fabula. La cooperazione cooperativa nei testi narrativi [1979]. ISBN 978-80-200-1828-1.

FALTÝN, Jaroslav; NEMČÍKOVÁ, Katarína; ZELENDOVÁ, Eva (eds.). *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 98 s. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné také z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf

JEŘÁBEK, Jaroslav; TUPÝ, Jan (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 126 s., 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. 224 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007 [2004]. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007 [1998]. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 220 s. ISBN 80-7315-039-5.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga; RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80—7367472-4.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2011 [1981; 1997]. 152 s. ISBN 978-80-7068-001-8.

MORGAN(OVÁ), Norah; SAXTON(OVÁ), Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložili Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 252 s. Přel. z: Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/14647/pdf_d/.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001 [1995]. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta; Georgetown, 2002. 200 s. Ed. Rubicon, sv. 8. ISBN 80-86251-14-4 (Georgetown); 80-210-2858-0 (Masarykova univerzita).

RICHTER, Luděk. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2003. 60 s. ISBN 80-902975-1-X.

RICHTER, Luděk. *Co skrývá text: Dramaturgicko-režijní úvahy nad oblíbenými literárními předlohami divadla pro děti, dětského a mladého*

divadla. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2005. 128 s. ISBN 80-902975-5-2.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco...: jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská; Praha-Litomyšl: Ladislav Horáček – Paseka, 2007. 72 s. Ed. Scholares, sv. 16. ISBN 978-80-87053-07-2 (Pistorius & Olšanská); 978-80-7185-829-4 (Paseka).

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtete?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život 1, 2, 3, 4*. Přeložily Dana LISÁ a Alena VESELÁ. Praha: Portál, 2007-2009. 138 s., 134 s., 140 s., 134 s. Přel. z: Kinder können kooperieren: Interaktionsspiele für die Grundschule. ISBN 978-80-7367-286-7 (sv. 1), 978-80-7367-352-9 (sv. 2), 978-80-7367-398-7 (sv. 3), 978-80-7367-519-6 (sv. 4).

<http://kritickemysleni.cz>
www.ctenarska-gramotnost.cz
www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka
www.cteme.eu
www.digifolio.rvp.cz
<http://managementmania.com/cs/metakognice>

Podstatné části z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v roce 2012



Dvojrecenze tří monografií o jezuitském divadle



MARTINA TURKOVÁ

posluchačka katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha
martinasladkova@centrum.cz

Na úvod zmiňme, že s jezuitským školským divadlem jsme se na stránkách *Tvořivé dramatiky* měli příležitost setkat již před několika lety v podobě práce Martina Pleška (2003, roč. XIV, č. 3), která přinesla velmi pestrou směs informací týkajících se zblízka i zdáli jezuitů a jejich divadla, ovšem zpracovaných kompilačním způsobem, poněkud připomínajícím pozdně antické encyklopedie anebo dort Pejska a Kočičky, ve kterém je něco dobrého odevšud. Pravdou je, že v té době neexistovala v češtině žádná monografie, která by se tímto tématem zabývala. Proto ty, kdož se zajímají o prehistorii a dinosauří doby našeho oboru, jistě potěší, že bádání na tomto poli v posledních letech vydatně poskočilo, a to zejména zásluhou autorů, na jejichž knihy chci v tomto článku upozornit. Jsou to především dvě novinky, které vyšly v uplynulém roce. První se jmenuje *Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti*. Autorem útlé knížky je Petr Polehla, který se zabývá latinskou, zejména náboženskou literaturou raného novověku a jezuitského divadla na našem území se dotkl již ve své disertační práci o význačném jezuitském učiteli a tvůrci sv. Edmundu Campionovi, kte-

rý byl původem Angličan, ale působil mimo jiné též v Brně a Praze. Její součástí je i překlad některých Campionových teoretických spisů a jeho jediné dochované hry *Ambrosia*. Ve své nové knize se Polehla zaměřuje na jezuitské divadlo obecněji, pokouší se dobrat jeho podstaty. Svá zkoumání opírá především o dramata a teoretické spisy čtyř významných jezuitských otců: Jacoba Pontana, Jacoba Masenia, Bohuslava Balbína a Jacoba Bidermanna, kteří jsou všichni spjati s naším územím.

Druhá publikace, o níž bude řeč, má název *Divadlo jako škola ctnosti a zbožnosti*. Je obsáhlejší a zabývá se naopak výlučně divadlem školským, to znamená dramaty, jejichž autory byli většinou obyčejní jezuitští učitelé. Vznikla na základě disertační práce Magdalény Jackové, která se problematikou českého jezuitského divadla ve své vědecké práci rovněž již delší dobu zabývá. Mimo to spolupracuje s latinským divadelním spolkem Lauriger, který se zaměřuje na uvádění latinských náboženských dramát v původním znění a na svém kontě má již inscenace několika jezuitských her. Práce vychází z korpusu textů a synopsí školských her ze tří pražských jezuitských kolejí, jež byly až do nedávna neznámé a byly autorkou teprve před několika lety vytaženy z archivu na světlo světa.

Nesmíme však opomenout ani starší publikaci Kateřiny Bobkové-Valentové *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*, vydanou v roce 2006, v níž autorka věnuje jednu vcelku obsáhlou kapitolu právě školnímu divadlu. Ostatně obě výše zmíněné knihy se na ni na několika místech odvolávají. Autorka je rovněž členkou latinského spolku Lauriger.

Ve všech třech případech jde o publikace vědecké, založené na prame-
nech, opatřené rejstříky, podrobnou bibliografií a poznámkovým aparátem.

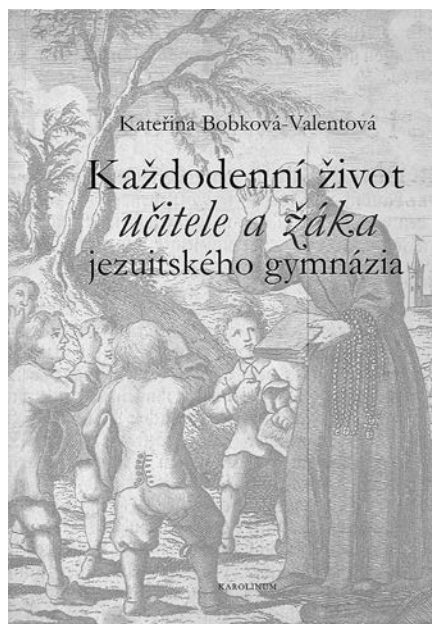
Přestože se všechny tři knihy zabývají podobným tématem, těžiště zájmu je u každé z nich trochu jinde. **Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia**, nejstarší z prací, jak sám titul napovídá, se snaží zmapovat provoz jezuitského gymnázia ve všech jeho aspektech. Jezuitská gymnázia se již v 16. století, tj. během prvních padesáti let od založení řádu, stala nejúspěšnější vzdělávací institucí v Evropě, a to i přes to, že pro jezuitu nebylo vzdělávání – na rozdíl např. od piaristů – prvořadou náplní, ale jen nástrojem k šíření víry a zbožnosti. Jejich školy tehdy navštěvovala velká část chlapců z lepších rodin. Kniha **Kateřiny Bobkové-Valentové** nám tedy vlastně poskytuje představu, jak v raném novověku vypadalo vzdělání měšťanské elity na našem území.

Je v ní představena struktura nižšího školství, jak ji vymezuje dokument *Ratio studiorum*, redigovaný jezuitskými představenými v Římě roku 1599, revidovaný a doplňovaný v pozdějších letech. Dočteme se nejen, co se žáci učili, ale také jak a kde výuka probíhala, co žáci a učitelé dělali a nedělali ve volném čase, jaké byly jejich náboženské povinnosti, jak vypadal všední a sváteční den v jezuitské koleji. Autorka uvádí detailně zpracovaný rozvrh jednotlivých tříd. Jednou ze součástí kurikula byla též řečnická cvičení a divadelní představení, jež měla být nástrojem při osvojování humanitních disciplín, latiny, řečtiny, rétoriky, literatury a historie. Samotný nácvik představení však probíhal mimo výuku, ve volném čase po výuce nebo o nedělích.

Jelikož *Ratio studiorum* vymezuje divadelní akce jen velmi rámcově, pracovala autorka i s tzv. *konsvetudináři*, tj. lokálními předpisy, platnými pro jednotlivé provincie. Ani tyto dokumenty nenabízejí pevná pravidla, jak na školách divadlo provozovat, spíše ho ome-

zuji tam, kde měli jezuitští představení obavu, aby nenabylo příliš světského charakteru a neškodilo mravnosti. Vždyť hlavním cílem školního divadla mělo být působení na morální a náboženské citění diváků a účinkujících. Proto se divadelní představení neměla konat příliš často, volba témat se měla omezit na biblické náměty, legendy o životě světců a vybrané antické autory a bylo zakázáno ukazovat v hrách ženské postavy, a když už, tak leda ctnostné dámy.

K. Bobková-Valentová se jako jediná ze tří autorů zabývá v krátké kapitole scénografií jezuitských inscenací. Vyvrací vžitou představu bombastických podívaných, přeplněných smysly ohlušujícími efekty. Školská praxe byla samozřejmě mnohem skromnější, a to v první řadě z finančních důvodů. Řádové předpisy varují před plýtváním prostředky a pořizováním nákladných kostýmů.



Ve zkoumání se opírá mimo zmíněné dokumenty a poetiky jezuitských autorů také o tištěné synopse her, které vyšly v Klementinu mezi lety 1721–1735 a jejichž přehled v příloze uvádí. Mezi nimi je pouze jeden dochovaný text hry.

Věnuje se také technickým podmínkám uvádění her, kdy a kde byly hrány, zabývá se strukturou školských dramát i scénickým provedením a pokouší se o utřídění repertoáru jezuitských her, přičemž vychází ze starších zahraničních prací. Zmiňuje také, které náměty a dramatické formy byly považovány za vhodné pro jednotlivé třídy.

Práce **Petra Polehly Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti** nemá mapující, ale spíše interpretační charakter. Pojednává řádové divadlo obecněji, nejen jako součást pedagogického, ale i myšlenkového systému jezuitů. Zaměřuje se na dobu počátků jezuitského řádu (založen byl Ignácem z Loyoly roku 1534, oficiálně schválen papežskou bulou roku 1540, do Čech přišli první jezuité již roku 1556), kdy působilo několik prvních generací jezuitských učitelů. Na základě textů nejvýznamnějších autorů, a to textů jak teoretických v oboru rétoriky a poetiky, tak textů her, se snaží prozkoumat, proč bylo jezuitské divadlo tak významným fenoménem a účinným nástrojem šíření jezuitských idejí. Ačkoliv bylo jen jedním kolečkem v soukolí vzdělávacího systému, spatřuje Polehla jeho kořen v samém základu jezuitské spirituality, tj. v *Duchovních cvičeních* zakladatele řádu sv. Ignáce z Loyoly. Jde o meditační cvičení sloužící k pročištění mysli a ducha, která Ignác sepsal na základě vlastních duchovních bojů a zkušeností. V těchto cvičeních pracuje hojně se smyslovým vnímáním, obrazy a představami, v čemž Polehla spatřuje velký potenciál pro divadlo. Sám Ignác se začal v humanitních disciplínách řádně vzdělávat až v pozdním věku (bylo mu už přes třicet). Dobře si proto uvědomoval, jak je cesta ke vzdělání klopotná a že se musí opírat o pevné základy a vlastní zkušenost. Jeho duchovní cvičení se proto snaží člověka přivést k poznání Boha nikoliv teorií, ale právě skrze vlastní zkušenost. Doporučuje nazírat biblické události nejen zvenčí, ale i zevnitř, tj. jako divák i herec.

P. Polehla se ve své knize zaměřuje pouze na texty a stranou ponechává ostatní složky divadla a inscenační praxi. Snaží se vyvrátit vžitou představu, že jezuitské divadlo je typickým produktem barokní kultury a dokládá, že první generace jezuitských otců se jak časově, tak vzděláním a myšlením řadí k humanismu. V humanistické tradici byl kladen důraz na následování dobrých vzorů, což v literatuře znamenalo napodobování nejlepších antických autorů. Z ní vyrůstají raní jezuitští tvůrci, kteří skládali básně v antických metrech, psali hry podle antických vzorů, zabývali se rétorikou a sepisovali poetiky vycházející z Aristotela.

Hlavní cíle jezuitské výchovy a vzdělání v jezuitských gymnáziích shrnuje do pojmu *docta pietas*, čili učená zbožnost. Rovněž tento ideál převzali jezuité od humanistů, věřili, že zbožnost a morálka mají jít ruku v ruce se vzděláním. Proto studiu filozofie a teologie měla předcházet důkladná studia humanitních disciplín. Právě vzdělání mělo člověku usnadnit cestu k poznání Boha, rozvinout schopnost odlišovat dobro od zla, ctnost od neřesti. Cílem celého vzdělávacího systému, divadlo nevyjímaje, měla být cesta k hlubší zbožnosti.

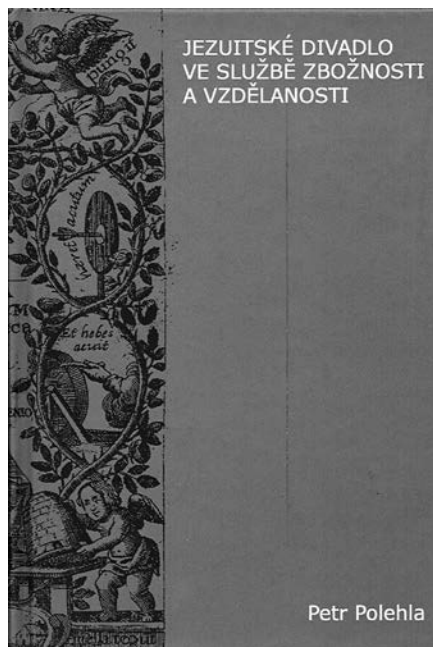
Také školskou divadelní praxi převzali jezuité z humanistického protestantského školství. Po umělecké stránce však rámec protestantského školského divadla mnohonásobně přesáhli. P. Polehla tuto skutečnost přisuzuje právě vlivu Ignácových *Exercitií* a jejich obrazivosti. Spojení vzniku jezuitského divadla a ignaciánské spirituality věnuje celou kapitolu.

V další kapitole se věnuje rétorice a rétorickým spisům jakožto teoretickému východisku pro jezuitské divadlo. Humanistická teorie přebírá antický ideál vzdělance-řečníka (*vir bonus, dicendi peritus et vere sapiens* neboli dobrý člověk, zkušený řečník a skutečný mudrc), jak jej popisují Cicero a Quintilianus. Odtud pramení význam řečnických cvičení. Když se k nim přidá právě smyslový aspekt, jsme již divadlu velmi blízko. Například Neumayrova poetika (18. st.) jmenuje jako jeden ze žánrů dramatu tzv. *meditatio scenica*. Divadlo lze tedy vnímat jako jakási *exercitia spiritualita* pro široké vrstvy.

Krátké kapitoly věnuje čtyřem jezuitským otcům, jejich vztahu k antické rétorice a literatuře. Nejblíže k divadelní praxi z nich měl Jacob Bidermann, který byl též velmi plodným básníkem a autorem her. P. Polehla dokládá, že jeho hry měly u diváků velký úspěch, přestože porušovaly konvence stanovené poetikami. Stejně jako jiní autoři jeho doby se sice do jisté míry držel aristotelských jednot, ale neváhal je porušit, když to bylo „v zájmu diváka“.

Pro nás je zajímavá pasáž o poetice Jacoba Pontana (1542–1626, pocházel z Mostu, proto Pontanus, od latinského *pons* – most), kde jsou uvedena cvičení k básnické tvorbě, která podle humanistů rovněž patřila k základům vzdělání. Student se měl na základě textů „dobrých autorů“ cvičit ve sty-

listice, pokoušet se vyjádřit tutéž věc jinými slovy a různými druhy básní, vyjádřit totéž krátce a zase obsírně, prostě a zdobně, převést nevázanou řeč na báseň a naopak, vytvářet parodie a centones na základě textů antických autorů.



Petr Polehla

V kapitole o cílech jezuitských her P. Polehla rozebírá, jak měl jejich obsah působit na diváka a herce (viz Ignácův dvojí přístup, zvenku i zevnitř). Vysvětluje zde například, proč se v mnoha jezuitských dramatech nešetří scénami zobrazujícími krutost. Přisuzuje to vlivu římské tragédie. Senekovské drama se nesnaží vyvolat v divákovi soucit a skrze něj umožnit katarzi, pathos nezobrazuje, ale vyvolává. Jezuitům, brojícím proti protestantskému determinismu, byly bližší vzory, kde k pochybení hrdiny nedošlo vinou osudu jako v řeckém dramatu, ale jeho vlastním omylem či selháním. Stejně tak v jezuitských hrách si hrdina musí svou chybu uvědomit, převzít za ni odpovědnost a učinit sebereflexi, která je prvním krokem k nápravě. Jezuité věřili, že student, který roli hraje, bude schopen tento model chování uplatnit i v životě.

U **Magdalény Jackové** jsou cíle a metodologie zcela odlišné. Podobně jako monografie K. Bobkové-Valentové má i práce **Divadlo jako škola ctnosti a zbožnosti** mapující charakter. Snaží se především na základě dochovaných synopsí a textů her zmapovat školskou divadelní produkci v pražských kolejích první

poloviny 18. století. Školské divadlo při tom chápe ve zúženém slova smyslu, tj. nikoliv jako kteroukoliv divadelní akci provozovanou studenty jezuitské školy, ale jako divadelní představení, která měla své pevné místo ve školním roce a jejichž hlavním účelem bylo předvést, jak žáci dokážou vystupovat na veřejnosti a jak vládnou latinou. Vystoupení se konala vždy na závěr školního roku, v některých kolejích bylo zvykem pořádat divadelní představení také o masopustu.

Jestliže se Petr Polehla zabýval odkazem špičkových představitelů jezuitské kulturní obce, M. Jacková se naopak snaží prozkoumat veškerá dochovaná dramata z pražské produkce daného období, mezi nimiž převládají díla z pera běžných učitelů jezuitského gymnázia. Jde většinou o učitele gramatikálních tříd (zpravidla 2.-4. třída), jimiž byli často mladíci ve věku zhruba třiadvaceti let, kteří sami nedávno gymnázium absolvovali a ještě nepřijali kněžské svěcení, tudíž se zatím nemohli věnovat kazatelské a misijní činnosti. Ti museli bez předchozích zkušeností zvládnout třídu o padesáti až sto chlapcích. Jejich povinností bylo mimo jiné sepsat a se studenty nastudovat minimálně jedno drama ročně, bez ohledu na to, zda měli ke psaní her talent či nic.

Práce M. Jackové je obdivuhodná mimo jiné z toho důvodu, že se musela potýkat s materiálem značně nejistým. U dramát, která vznikala pouze jako nástroj k učení, jako „spotřební materiál“ na jedno použití, často jistě pod časovým tlakem, musíme brát spolehlivost záznamu se značnou rezervou. Většinou jen dramata sepsaná pro zvláštní příležitosti, přesahující rámec běžného školního provozu, se dochovala v tištěné podobě. V ostatních případech jsou to jen rukopisy.

Autorka si ve své práci vytyčuje za cíl prozkoumat tři aspekty:

1. místo her v průběhu školního roku, tj. při jaké příležitosti byly provozovány;
2. stavbu her a jejich funkce a formy tzv. nedějových částí her a stavbu děje;
3. zařazení her z hlediska stylu – též ona si klade otázku, do kterého kulturního období a vlivu jezuitské školní divadlo zařadit. Spolu s Václavem Černým, kterého cituje, spatřuje v obsahu a tendenci her jejich barokní stránku a vliv renesance a humanismu vidí v tom, že jsou psána autory obezná-

menými s antickými vzory a pravidly.

V průběhu práce s texty zřejmě zkoumala též, není-li v hrách patrný vliv nastupujícího osvícenství, jako tomu je v případě německých jezuitů. V závěru knihy konstatuje, že na daném materiálu nelze tento vliv doložit.

V první části se zabývá hlavně charakteristikou všech typů cvičení, která obsahují divadelní prvky. Nejprve uvádí deklamace, které byly prezentovány každý týden žáky dvou nejvyšších tříd, poetiky a rétoriky. Šlo o krátké monology, dialogy nebo dramatické výstupy, které si žáci s pomocí učitelů psali sami. Podle M. Jackové je lze jen těžko přesně definovat, neboť popisy deklamací uvedené v jednotlivých teoretických příručkách se liší. Například Bohuslav Balbín ve své *Rukověti humanitních disciplín* označuje jako deklamaci všechna dramata, která nesplňují požadavky tragédie nebo komedie. V jiných poetikách a v praxi měly deklamace spíše podobu cvičení nežli dramatu. M. Jacková některé konkrétní podoby uvádí.

Cvičení autorka dělí na řečnická, poetická a dramatická. Řečnická cvičení mohla mít formu hraného vystoupení, ale neměla vnější znaky a strukturu dramatu (nedělila se na části, neobsahovala mezihry atd.). Poetická cvičení měla již vnější podobu dramatu, ale byla většinou úžeji zaměřená. Jejich námětem byl často citát (autorka uvádí třeba příklad citátu z Vergiliovy Aeneidy: „Ve válce není žádná spása, všichni žádáme o mír“) a byla v nich použita pestrá metra, aby se studenti důkladně pocvičili. A konečně cvičení dramatická, která se pravděpodobně již ničím nelišila od dramát. Hlavní divadelní akce se konala původně na začátku školního roku, z praktických důvodů však byla časem přesunuta na konec školního roku, hlavně proto, aby žáci přes prázdniny své role nezapomněli. Toto slavnostní představení bylo spojené s předáváním cen nejlepším studentům.

Největší část knihy věnuje M. Jacková stavbě a tématům her. Stavbu her rozděluje na dějové a nedějové části. Nejprve se věnuje částem nedějovým, nazývaným *partes minores*. Porovnává, co o nich říkají poetiky řádových autorů (Donatus, Balbín, Masenius), s tím, jak vypadaly v praxi. Ukazuje, že poetiky se často držely antických vzorů a nereflektovaly současné požadavky

a potřeby. A naopak hry se zhusta zpronevěřovaly zásadám předepsaným poetikami. Například velká část her měla kromě povinných částí ještě epilog, neboť jezuitská praxe, kladoucí důraz na výchovný aspekt, si žádala, aby na konci představení bylo ještě shrnuto ze hry plynoucí poučení. Dlužno však uvést i výjimku, poetiku Maseniovu, která doporučuje, aby drama mělo tolik částí, kolik si žádá přirozenost.

Tato kapitola je dobrým průvodcem ve změní nejednotné a pestré terminologie, vysvětluje, jak se které pojmy zpravidla používaly, jak se překrývaly a jaké v tom byly výjimky. Autorka vše dokládá konkrétními příklady a ukázkami z her a synopsí.

Dozvíme se nejen, jakou podobu mohly mít jednotlivé části, ale také jak bylo užíváno různých výrazových prostředků. Například prolog mohl být jak první částí tragédie před vystoupením chóru, tak úvodem naznačujícím, o čem se ve hře bude hrát. V druhém případě mohl mít formu árie nebo recitativu nebo citátu, který byl rozehrán v alegorickém výstupu nebo pouze předveden živým obrazem, mohly v něm být uplatněny různé druhy verše.

Co se týče dějových částí, autorka ukazuje rozdílná pojetí jejich členění, mezi nimiž převládá pozdně antické členění na *protasis* (1. akt), *epitasis* (2.-4. akt) a *catastrophe* (5. akt), při čemž rozdělení na pět aktů je v podstatě jen formální.

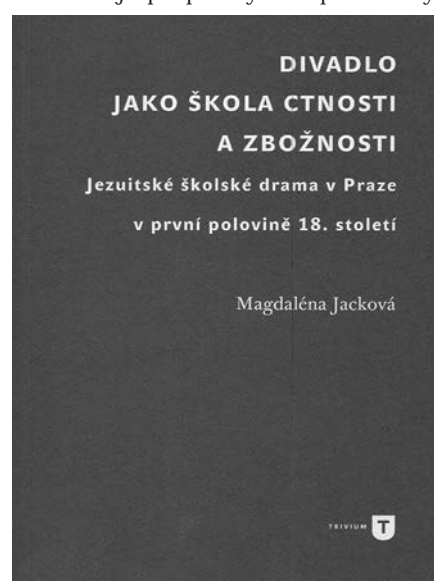
M. Jacková rozděluje hry podle děje na typ aristotelský s rozvíjející se zápletkou a na hry epické, oblíbené v 17. století, kde jsou za sebou řazeny scény spojené hlavním tématem.

Kdo by se chtěl tematikou zabývat hlouběji, jistě ocení kapitolu o pramenech a o sekundární literatuře, kde se dočte jaké podstatné monografie a články vyšly k tématu jezuitského divadla v různých zemích (v Čechách, Německu, Itálii, Maďarsku, Polsku). Ke každé z publikací autorka udává její stručnou charakteristiku, což příštím badatelům velmi usnadní práci.

Za velmi užitečné považuji též to, že v seznamu literatury uvádí odděleně prameny, tj. rukopisy a synopse her (uvádí jejich lokaci a signatury), tiskem vydané hry a poetiky a sekundární literaturu. Součástí knihy je také úplný

soupis všech synopsí a textů her ze tří pražských kolejí (klementinské, malostranské a novoměstské) z daného období, v němž nalezneme tituly her, dataci, autora, třídu, pro níž byla hra napsána, a signaturu.

Nyní se musíme zmínit ještě o námětech a tématech her. Každá ze tří prací se pokouší jezuitský repertoár nějakým způsobem utřídit. Ani jeden ze způsobů mi nepřipadá úplně přehledný. Je to nejspíš dáno tím, že sám materiál je přepestrý a nepřehledný,



témata se ve hrách často překrývají. Pro představu uvedu jen některé kategorie textů. M. Jacková uvádí například: hry o napravených hříšnicích, hry z prostředí panovnického dvora, hry o rodinných a přátelských vztazích, o světcích, o mučednicích. P. Polehla třídí hry podle typu konfliktu či morálního dilematu, které musí hlavní hrdina řešit: poustevnictví a život v ústraní versus marnost tohoto světa; konflikt mezi rodiči a dětmi; učitelem a žákem; ortodoxie versus hereze.

Z divadelního hlediska budou nejzajímavější nejspíš hry z prostředí dvora, kde je podle M. Jackové často dána přednost kvalitní zápletky před výchovnou funkcí. Panovnický dvůr je zde zpravidla popisován jako nebezpečné místo plné zrady a lži, tudíž místo vhodné pro intriky. Jejich hnacím motorem je většinou závist a soupeření o následnictví trůnu. Někdy se objevuje i oblíbený pohádkový motiv, který známe například z krále Leara: každý ze tří synů musí splnit králem stanovený úkol a král podle toho vybere následníka. Anebo král

dá přednost nejmladšímu synovi před staršími, čímž zavdává příčinu jejich závisti. V těchto hrách se sice objevuje typický barokní prvek panovníka, který je vystaven dilematu – musí volit mezi povinností a vlastními zájmy, toto téma bývá však ve hrách upozaděno spolu s postavou vládce, neboť kvůli věku žáků vystupují do popředí coby hlavní postavy spíše vládcovi synové a jejich soupeření či vnitřní konflikty.

Také v jiných typech her se jezuité snažili přizpůsobit námět věku žáků. V oblíbě byly hry z dětství světců, hlavně těch, jimž bylo v dětství bráněno ve vstupu do jezuitského řádu (např. sv. Stanislav Kostka či sv. Alois Gonzaga) nebo náruživému praktikování víry (sv. Jan Nepomucký). Jednajícími postavami jsou zde mladí světci, jejich přátelé, spolužáci, bratři, otec, učitel, kněz. Na příkladu hry *Angelus ad aras*, pojednávající o tom, jak se malý Jan Nepomucký touží stát ministrantem, a nepřející líní hoši mu házejí klacky pod nohy, M. Jacková ukazuje, jak byly školské hry často přelidněné přebytečnými postavami, neboť stejně jako my dnes i tehdy se museli jezuitští učitelé potýkat s problémem, jak obsadit všechny žáky.

Kapitoly o jednotlivých druzích her sestávají u M. Jackové především z líčení jejich děje, někdy doplněného ukázkami přeložených textů, přičemž se autorka snaží některé typické jevy komentovat. Zmiňuje též (nikoliv systematicky) oblíbené *topoi*, jako jsou například: přepadení loupežníky, zcizení odměny, převlečení za strašidla, útěk ode dvora, rvačky, sen. O oblíbě dobrodružných motivů, které pomáhaly (i méně nadaným autorům) vnést do děje napětí, píše zase K. Bobková-Valentová: boj s piráty, obléhání města, zajetí a s ním spojené nebezpečí smrti, vláčení na popraviště, nocování v kostnici.

Vděčným zdrojem námětů byla pozdní antika, odkud bylo možné čerpat příběhy o pronásledování raných křesťanů, mučednicích a boji proti pohanství.

V souvislosti s jezuitským dramatem nelze nezmínit oblíbený vyjadřovací prostředek – alegorii. Nepřímé zobrazování bylo již v antice oblíbeným nástrojem, ve středověku na něm byl založen žánr moralit, následně byl odvržen humanisty, kteří odmítali fiktivní postavy (patří mezi ně např. i Bohuslav Balbín), a posléze opět objeven jezuity. Autoři obou nových publikací mu věnují

zvláštní kapitolu a ve vysvětlení, proč byla alegorie jezuitů tak hojně využívána, se v podstatě shodují. Podle M. Jackové je důvodem jednak barokní ladění doby, celkově nakloněné symbolismu, paralelismu a zrcadlení, jednak alegorie patřila k pomůckám, které napomáhaly divákům porozumět latinskému textu. Tématem velké části jezuitských her byla tzv. psychomachie čili boj o duši. Utkávaly se v nich například na jedné straně jednotlivé ctnosti – *Fides, Veritas a Iustitia* (Víra, Pravda a Spravedlnost) – a na druhé straně neřesti – *Ira, Voluptas a Odium* (Hněv, Rozkoš a Nenávist), na jedné straně *Prudentia, Iustitia a Religio* (Moudrost, Spravedlnost a Zbožnost), na straně druhé *Ambitio, Tyrannis, Avaritia, Opulentia* (Touha po moci, Krutovláda, Hamiznost, Bohatství). Nebo se střetávají Křesťanství s Musulmanstvím. Ve hrách Jacoba Bidermanna vystupují personifikované mocnosti tohoto světa, jako *Fama, Fortuna, Honor, Labor* (Pověst, Štěstí, Pocta, Utrpení). P. Polehla uvádí i takzvanou historickou alegorii, kde je celá hra alegorií nějaké významné politické aktuální události. Jako příklad

uvádí Avanciniho biblickou hru z roku 1650 o usmíření Josefa a jeho bratrů, která má být paralelou k nedávnému uzavření Vestfálského míru.

Někdy byla alegorie využita v úvodu k nastínění v symbolické rovině, o čem hra bude, nebo v závěru k vyjádření poučení. Někteří autoři využívali alegorických postav podle senekovského vzoru pro chórové mezihry, které shrnovaly nebo komentovaly děj. Časem se však užití alegorie rozšířilo, takže vznikl alegorický děj, paralelní k ději hlavnímu. Někteří jezuitští autoři využívali alegorických postav striktně pouze v mezihrách pro podpoření nebo vysvětlení hlavního děje. U jiných tvůrců, proniká alegorie i do dějových částí.

Alegorické postavy byly výhodné mimo jiné tím, že značně znásobily počet rolí, mohlo se tudíž díky nim uplatnit více žáků. Některé z nich skýtal dokonce zmnožené role (např. *Tortores* – trýzně pronásledující hlavního hrdinu mohly mít rozmanité podoby).

Závěrem tedy shrňme, že všechny tři uvedené publikace lze vzhledem ke způsobu zpracování doporučit

spíše čtenářům, kteří se chtějí problematikou jezuitského školního divadla zabývat hlouběji.

Kniha Petra Polehly je zaměřena spíše filozoficky, snaží se vyvozovat obecnější tvrzení. Je napsána vcelku čtivě, přestože argumentace nám místy může připadat trochu roztříštěná, má jasnou strukturu, kapitoly jsou vzájemně provázány a všechny podporují základní teze, tj. že raní jezuitští autoři tvořili spíše v humanistickém nežli barokním duchu, že kladli důraz na vzdělání, ale jejich hry měly sloužit především k šíření zbožnosti a že hojně využívání divadla jakožto výchovného prostředku pramení ze základu jezuitské spirituality tj. z exercicií sv. Ignáce.

Pro dějiny školského divadla jsou naopak přínosnější práce K. Bobkové-Valentové a M. Jackové, neboť se opírají o velmi konkrétní a (místně i časově) úzce vymezený textový materiál. Poskytují celkem jasnou představu o charakteru her, jejich místu ve školském systému a do značné míry i tom, jak vypadalo jejich provedení na scéně.



KATEŘINA ŘEZNÍČKOVÁ

absolventka Filozofické fakulty UK, Praha,
a katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha
kratkakaterina@seznam.cz

Ačkoliv byl jezuitský řád zejména v prvních stoletích své existence v našich zemích významným provozovatelem divadla a zároveň také institucí velmi hojně v rámci výuky a vzdělávání divadlo využívající, po mnoho let stál až na výjimky spíše mimo zájem

českých badatelů. Situace se začala zlepšovat zhruba v posledních dvou dekádách, přičemž zejména v posledních letech vyšlo několik monografií zcela či částečně věnovaných jezuitskému divadlu v českých zemích.

Podívejme se nejprve na publikaci nejnovější a dle názvu také nejslibnější: **Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti** od Petra Polehly. Autor pro účely tisku upravil a rozšířil svou disertační práci *Edmund Campion o vzdělání, rétorice a jeho drama Ambrosia*, obhájenou roku 2009 na katedře estetiky FF MU. Také úvod této relativně útlé a pěkně graficky zpracované knihy slibuje mnohé – cíle, které si v něm autor vytyčuje, by jistě při důkladném zpracování vydaly každý na samostatnou studii. Nejprve chce hlouběji prozkoumat, „jakou roli hrálo jezuitské divadlo ve vzdělání a výchově na přelomu humanismu a baroka, a to zejména v oblastech střední Evropy“, dále chce svým čtenářům objasnit, „jak se v řádovém divadle odrážely nové formy zbožnosti podnícené ignaciánskou spiritualitou a jak je jezuitské divadlo spoluvytváře-

lo a šířilo“, a konečně slibuje odpovědět na otázku, „jakou úlohu mělo jezuitské divadlo při předávání ideálů a praxe antické literatury a vzdělanosti“. Bohužel, pokud by vás odpověď na tyto otázky zajímala, v Polehlově knize ji raději nehledejte. Prakticky na žádnou z v úvodu nadhozených otázek totiž autor ve svém textu neodpovídá, případně odpovídá velmi stručně, povrchně, bez dostatečné pramenné základny, ba dokonce i vysloveně chybně.

První varování, že kniha nebude tím, čím svým názvem či výše zmíněnými cíli slibuje být, nalezneme právě hned v úvodu, kde autor postuluje, že hlavními prameny pro něj budou díla prvních generací jezuitů, navíc ještě jezuitů nějakým způsobem spojených s českou provincií, aby k nim vzápětí přidal i plně barokního Bohuslava Balbína. Narazíme zde ovšem na mnohem horší problém, který zcela zásadně ovlivňuje kvalitu celé knihy. Petr Polehla buď ignoruje, nebo dokonce nechápe fakt, že jezuitské divadlo se nemůže chápat jako jednolitý celek, protože tímto pojmem lze označit velmi různorodou

a obsáhlou skupinu představení od běžných školních her po slavnostní představení, jak o tom svědčí jeho pozastavení se nad různými kritickými hodnoceními jezuitské divadelní produkce (viz pozn. 3, s. 12-13). Do jednoho pytle tak na jednu stranu hází hry vzniklé pro různé účely, prostory i publikum, na stranu druhou v následném textu pak naopak své závěry zřejmě (jak lze usuzovat z přehledu pramenů a použité literatury) vyvozuje jen z poměrně malého, různé typy jezuitské produkce rozhodně nezastupujícího vzorku her; a pokud se zmiňuje o nějakých dalších, ví o nich patrně jen ze sekundární literatury.

Také jednotlivé kapitoly často vzbuzují značné pochybnosti. Tak například v druhé kapitole, nazvané Vznik jezuitského divadla a ignaciánská spiritualita, se o vzniku jezuitského divadla mnoho nedozvíte, neboť P. Polehla se tu vlastně jen velmi stručně zmiňuje o tom, že jezuité přejali divadlo od jiných subjektů. Ve zbytku textu pak především prezentuje svou tezi, že hlavním zdrojem pro jezuitskou divadelní tvorbu jsou *Duchovní cvičení* zakladatele řádu Ignáce z Loyoly (dokonce jde ve svém přesvědčení tak daleko, že tvrdí, že jezuitské divadlo lze chápat i jako „uměleckou transformaci Ignácových Exercií“ – viz stranu 111). Dočteme se tu relativně mnoho o osobnosti zakladatele řádu Ignáce, o něco méně o vlastních Exerciích, o argumentech na podporu Polehlova přesvědčení ještě méně, přičemž jde o argumenty dosti chabé. Tak například na straně 30 spojuje užívání „řady zvukových, světelných, mechanických a jiných jevištních efektů“ ve stovkách jezuitských divadelních her na biblické náměty s Ignácovým návodem, že člověk má postupně zapojovat smysly do rozjímání nad biblickou událostí, přičemž zcela opomíjí fakt, že i tytéž efekty používala i jiná dobová divadla, nehledě k tomu, že stovky jezuitských divadelních her, z nichž by se dalo vyčíst, jak a jaké divadelní efekty byly při jejich inscenaci použity, existují zřejmě jen v autorově fantazii (z velmi mnoha her se totiž dochovaly pouze synopse, které obvykle informacemi o způsobu inscenování zrovna neoplývají). Podobně přesvědčení, že „hlavním zdrojem a důvodem toho, že do jezuitských her byly zařazovány násilnosti, mající ukázat ohavnost hříchu, a pekelné či

podsvětí scény odhalující démonickou příčinu zla“ (s. 40) jsou Ignácova podobenství o praporu Krista a ďábla, případně pasáže o rozpoznávání démonů, poukazuje na to, že autor vůbec nepřipouští, že by s tím mohl mít něco společného předchozí divadelní vývoj. Přitom boj dobrých a zlých sil o lidskou duši byl běžným námětem středověkých her, o pekelných scénách nemluvě.

Podobně bychom mohli rozebírat i ostatní kapitoly. Pro ilustraci se podívejme ještě na kapitolu třetí, jejíž název zní Rétorika a divadlo: teoretická východiska k jezuitské dramatické tvorbě. V ní nás nejprve čeká dost nepřehledný exkurs do dějin rétoriky, od něj se autor volnými oslími můstky dostane k obsahu předmětu rétorika na jezuitských školách, aby se opět velmi volně přesunul k několika jezuitským autorům poetik, přičemž tu popisuje tu více, tu méně podrobně obsah několika jejich teoretických děl. O divadelní teorii se v této kapitole čtenář mnoho nedozví, a to někdy ani v případě, že se Polehlou rozebírané dílo tomuto tématu věnuje (například hned v první podkapitole rozebírá *Poeticarum institutionum libri tres* Jacoba Pontana, ovšem to, že ve zmíněném díle jsou i kapitoly věnované přímo divadlu, se z této podkapitoly nedozvíme). Snad jedině v podkapitole o Bohuslavu Balbínovi najdeme přibližně stránku textu, na kterém Polehla tlumočí jeho názory na divadlo, něco málo o dobových názorech na divadlo se dozvíme ještě ze stručné pasáže o anonymní předmluvě k dílu Jakoba Bidermanna *Ludi theatrales*. O vztahu rétoriky a divadla, slibovaném v názvu kapitoly, se nedozvíme už vůbec nic.

Nemá smysl podrobně rozebírat další kapitoly, jejichž kvalita a informační hodnota se nese v podobném duchu jako u předešlých dvou. Za zmínku snad ještě stojí celková „odbytost“ Polehlova díla, autor se ani v jedné jediné pasáži neobtěžuje s takovými „drobnostmi“, jako je závěr; to, že je autorem většiny překladů z latiny, se čtenář dozví až zhruba někde za polovinou textu, s překladem nebo odkazy se někdy neobtěžuje vůbec, případně odkazuje naprosto nesmyslně. Kritizovat by se dala i celková stylistická úroveň či výběr pramenů a literatury. Summa summarum, pokud se chcete o jezuitském divadle něco opravdu

dozvědět, nenechte se zlákat líbivou obálkou či ilustracemi (u kterých se ovšem autor také neobtěžuje čtenáři přiblížit, co jsou vlastně zač).

Pokud tedy hledáte poučení o jezuitském divadle, obraťte se ke knihám dvou pražských badatelek, historičky Kateřiny Bobkové-Valentové a teatroložky Magdalény Jackové. Obě autorky se jezuitu, respektive jejich divadlem zabývají už mnoho let a obě také publikovaly k tomuto tématu i řadu dílčích studií. Jezuitským divadlem se zabývají i prakticky, obě jsou dlouholetými členkami divadelního spolku Lauriger, který se už po mnoho let pokouší o inscenování jezuitských školských textů. (Na jezuitské divadlo se tento spolek orientuje od roku 2000, uvedl do češtiny přeloženou a upravenou hru Antonína Machka *Angelus ad aras*, od roku 2006 pracuje přímo s latinskými texty, např. *Amor Doloris rivalis* nebo se hrou Arnolda Engela o sv. Kateřině. Obě výše zmíněné autorky patří mezi vůdčí duše tohoto spolku.) Jejich publikace, podobně jako ta Polehlova, také vznikly úpravou z jejich doktorských disertačních prací. I díky tomu v obou případech jde o práce hodně odborné. Jejich čtenář tedy musí počítat s tím, že se občas bude muset prokousat i méně záživnými či na prostudování náročnějšími místy, nabitými fakty, latinskými pojmy či citáty z pramenů.

Jak napovídá název knihy **Kateřiny Bobkové-Valentové – Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia** –, její dílo má širší záběr, takže se v ní dočtete o mnohých aspektech jezuitských gymnázií, významná pasáž (s. 86 až 119, tj. zhruba šestina celého textu) je však věnována důležité součásti řádové pedagogiky, tedy jezuitskému školskému divadlu. Navíc jako jediná ze všech tří autorů věnuje svou pozornost nejen textům her, ale i ostatním stránkám jezuitských školských představení. Svou práci založila na důkladném vytěžení celé řady různorodých pramenů, od základních řádových předpisů přes školské deníky, seznamy členů řádu až po synopse a texty divadelních her (o této důkladnosti svědčí i téměř 900 poznámek pod čarou, obsahujících z větší části právě odkazy na prameny či jejich latinské citace).

Úplně na začátku knihy se čtenář může seznámit s řádovou hierarchií Tovaryšstva Ježíšova, dočte se o růz-

ných typech řádových domů od koleje po misii a dozví se i o struktuře jezuitských provincií stejně jako o vysokých funkcích, které bylo možné v rámci řádu zastávat. První kapitola je věnována „úřednostem“ – nejprve nás stručně seznamuje se základními řádovými předpisy, především s Ignácovými *Konstitucemi* a s *Ratio studiorum*, základním dokumentem pro jezuitské školy. Nejvíce prostoru (a vzhledem k zaměření knihy je toho prostoru a rozboru možná až příliš), přibližně opět téměř šestina textu, je v ní věnováno důkladnému rozboru dosud téměř nevyužívaným pramenům, vhodným pro poznání běžného života v jezuitském řádu, totiž konsvetudinářům, což jsou v podstatě svody norem upravujících každodenní i sváteční koloběh řádové komunity v jednotlivých provinciích.

Druhá kapitola, nazvaná Chod jezuitského gymnázia, nejprve pojednává o struktuře jezuitského gymnázia a o náplni výuky v jednotlivých třídách. Zajímavé informace, které bychom měli mít na paměti, pokud se budeme zabývat jezuitským školským divadlem, lze objevit v podkapitolce Učitelé a žáci. Čtenář v ní může možná trochu s překvapením zjistit, že pedagogická kariéra bývala obvykle pouze kratší či delší epizodou, povinně patřící do života každého člena jezuitského řádu. Zejména v nižších třídách díky tomu studenti vyučovali často velmi mladí a nezkušení lidé, profesory v rétorice se jezuité sice stávali až po absolvování teologických studií, ale ani oni se pedagogické činnosti nevěnovali déle než několik let. Ve stejné části této kapitoly se můžeme ještě dočíst, jak obvykle vypadala budova jezuitského gymnázia nebo jaké vyučovací metody používali a co vlastně své studenti učili jezuitští pedagogové.

Podkapitola Divadelní prvky ve školní výuce a školské divadlo, je, jak už bylo výše zmíněno, poměrně rozsáhlá. Autorka se nejprve věnuje otázce, jakým způsobem se s divadlem setkáváme v základních školských předpisech, aby konstatovala, že nejde o žádný ucelený a promyšlený soubor, ale spíše o jednotlivé zákazy či naopak povolení, týkající se nejčastěji toho, o čem a jak se bude hrát. Náměty her měly příznivě působit na náboženské i morální cítění herců i diváků, proto se mělo hrát především o vznešených a výjimečných

lidech, přičemž autoři měli vynechat ženské postavy či antické bohy (výjimky z těchto nařízení byly ovšem velmi rychle povoleny ve většině jezuitských provincií). V této části se autorka také stručně zmiňuje o důležitých řádových poetikách a pedagogických příručkách.

Podrobnější je pasáž věnovaná deklamacím a cvičením, v nichž se velmi často objevovaly také různé dramatické a divadelní prvky, i následující oddíl, v němž se Kateřina Bobková-Valentová snaží konfrontací různých pramenů osvětlit, jakými pojmy se mohly v jezuitském školství označovat různá divadelní představení (a aby ta terminologie nebyla vůbec jednoduchá, upozorňuje na používání termínu *declamatio* i pro dramatické kusy, které nejsou čistou komedií nebo tragédií). Dále se tu čtenář dozví, jakým způsobem texty těchto her vznikaly – školské hry totiž obvykle pro každou hrající třídu sepisoval její učitel (vzpomeňme si v této souvislosti na skutečnost, že v nižších gymnazijních třídách učili velmi často nezkušení mladíci), text i obsazení musely být schváleny jeho nadřízenými a navíc až na výjimky šlo o hru prezentovanou publiku právě jen při jedné jediné příležitosti. Autorka neopomíná ani pravděpodobnou délku jednotlivých představení, která se pohybovala přibližně mezi dvěma až třemi hodinami a jejich možnou výpravu, která se zřejmě ve většině případů skládala především z kostýmů a drobnějších rekvizit, zmiňuje se i o místech, kde se představení konala a pro koho se nejčastěji hrála.

Největší pozornost věnuje autorka repertoáru jezuitských her. Pro svou sondu do této problematiky využila 55 synopsí her uvedených v pražském Klementinu ve dvacátých a první polovině třicátých let osmnáctého století. V několika málo případech se jí podařilo pracovat nejen se synopsí, ale i s dochovaným textem (konkrétně se o dochované hře zmiňuje sice jen v jednom případě, u hry Joanna Sikory *Magnanimitas*, z poznámek ale vyplývá, že měla v ruce i další tituly, například *Angelus ad aras* Antonína Machka). Aby hry systematizovala, vytvořila své vlastní členění, které zohledňuje výchovně-vzdělávací funkci jezuitského divadla, kategorizuje je tedy podle toho, jaké rysy osobnosti měly u herců i diváků podle mínění otců rozvíjet. Do první kategorie řadí

hry zaměřené na osobní vztahy člověka, hlavně vztahy v rodině (za cennou ctnost považovali jezuité lásku k rodičům) a mezi přáteli, do druhé kategorie zařazuje hry zaměřené na rozvíjení osobních ctností či ctnostného života obecně (například odmítání lakomství, nabádání k pilnosti, pečlivosti a vytrvalosti, zbožnosti a poslušnosti k Bohu), třetí kategorii vyhradila hrám nabádajícím k rozvíjení náboženského života (hlavně pro mladší studenty jejich učitelé často využívali příklady ze života světců). Do poslední kategorie zařazuje hry, které se věnují vlastnostem, které by měl mít dobrý vládce. Při detailnější kategorizaci také více či méně podrobně zmiňuje i obsah jednotlivých her.

Cenný je závěr pasáže o divadle, ve kterém Kateřina Bobková-Valentová shrnuje některé poznatky, které jí z analýzy jednotlivých synopsí a her vyplynuly. U titulů určených nejnižším třídám je jasně vidět snaha jejich autorů přizpůsobit text věku a znalostem žáků, příběhy jsou velmi jednoduché, jejich hrdiny často bývají chlapci stejně staří jako jejich interpreti, s narůstajícím věkem herců a jejich přibývajících vědomostmi se zápletky her a úroveň textů stávají mnohem složitějšími a náročnějšími. O důkladné znalosti antických děl u profesorů i studentů svědčí zvyk zapojovat do textů citáty či jejich drobné parafráze například z Ovidia či ze Seneky nebo z jiných školských autorů. Poměrně typické bylo pro školské hry využití mluvících jmen, často se opakují také některé oblíbené motivy. Některé pomáhaly nezkušeným autorům vnést do děje alespoň trochu napětí (například zajetí, věznění, hrozby smrti či různé vojenské motivy), jiné (motiv výstražného snu) zase přinášely možnost nenadálého zvratu v ději, ke kterému by se jinak hra těžko dopracovala.

V druhé kapitole své knihy autorka ještě pojednává o tom, jakou pozitivní motivaci (převážně vycházející z podpory soutěživosti a ctižádostivosti mezi chlapci) a naopak tresty mohli vůči svým žákům uplatňovat jezuitští pedagogové. Zajímavé je například zjištění, že učitel se měl zcela vystříhat jakéhokoliv fyzického kontaktu se žáky, stejně jako jakýchkoliv přátelštějších vztahů s nimi. Fyzické tresty nicméně na jezuitských gymnáziích existovaly, toto krajní potrestání však prováděl takzvaný korektor, člověk

stojící mimo řád. Poslední část této kapitoly je pak věnována náboženským povinnostem, které studenti během školního roku měli, od návštěv hodin náboženství přes účast na mších a zpovědích až po ministrování během bohoslužeb.

Poslední, třetí kapitola je věnována každodennímu životu učitelů i studentů, přibližuje rutinu dní všedních i svátečních, a to například včetně délky vyučování, trávení volných chvil i dní nebo typického jídelníčku. Kniha je také doplněna řadou přehledných shrnutí a tabulek.

Kniha **Magdalény Jackové Divadlo jako škola ctnosti a zbožnosti** přináší, jak je zřejmé už z jejího podtitulu **Jezuitské školské drama v Praze v první polovině 18. století**, detailní sondu do školské divadelní produkce. Její práce je mimo jiné založena na důkladné analýze dosud prakticky nevytěženého a minimálně zpracovaného materiálu, souboru rukopisů 66 her z pražské novoměstské koleje. Autorka se při svém rozboru ovšem soustřeďuje jen na to, co jí zkoumaný materiál dovoluje, proto se zde dočtete především o struktuře či textech školských dramát.

Hned v úvodu autorka upozorňuje na několik zajímavých skutečností, například na to, že v širším slova smyslu je možné za školské označit veškeré jezuitské hry, protože studenti se podíleli prakticky na všech jezuitských představeních včetně holdovacích císařských představení, nebo na to, že školské divadlo dlouho patřilo v českých zemích mezi nejpravidelnější a nejpočetnější představení, která tu vůbec byla více či méně veřejně ke zhlédnutí.

Za velmi přínosnou lze pro hlubší zájemce o jezuitské divadlo považovat kapitolu věnovanou podrobnému přehledu české i zahraniční literatury a pramenů buď vydaných v různých edicích (vesměs zahraničních), nebo dostupných v českých archivech. K úvodním patří také kapitola Jezuitské gymnázium, ve které Magdaléna Jacková stručně, ale přehledně shrnuje informace o gymnáziích jako takových, o jejich studentech a také profesorech (zajímavá je pasáž o profesorech coby dramaticích, ve které autorka na základě prostudovaného materiálu dokládá, jak někteří učitelé v roli autorů recyklovali ve svých hrách své vlastní verše).

Divadlo a jeho místo v průběhu školního roku je kapitola, která se pouští do nelehké cesty spleť termínů, které jezuité používali pro gymnaziální divadelní akce. Ještě o trochu hlouběji než předchozí kniha rozebírá pojmy deklamace a cvičení, autorka poté dochovaný materiál (celkem 24 periích nebo kompletních textů) zhruba dělí podle jeho charakteru do tří skupin. První z nich nazvala řečnická cvičení (texty s jistými dramatickými prvky, určenými však především k procvičování řečnických schopností), dále pracuje s pojmem poetická cvičení (texty, které se od ostatních školních her liší především velkou metrickou pestrostí) a konečně vyčlenila skupinu dramatických cvičení, která se zřejmě od běžných divadelních her nikterak zásadně nelišila, snad až na jejich zařazení v průběhu školního roku. Při akademiích, které zřejmě konaly několikrát ročně na rozdíl od deklamací a cvičení všechny třídy, se nejspíš hlavně řečnilo a přednášelo, i když nějaké divadelní prvky se při nich zřejmě také objevovaly. Pravidelná divadelní představení, tzv. *actiones theatrales*, se v Praze zřejmě odehrávala především na konci školního roku, pro tradiční masopustní představení, běžná na řadě jezuitských gymnázií v jiných provinciích, našla autorka v pražských pramenech jen velmi málo podkladů.

Druhou kapitolu věnovala M. Jacková stavbě jezuitských her. Konfrontuje teorii zachycenou v jezuitských poetikách, které vesměs vychází z antických vzorů, s realitou dochovaných textů. Hry nedodržují jednotu místa, někdy porušují i pravidla ostatních jednot, běžně se v nich mísí komické i tragické prvky. Běžnou součástí her byly tzv. nedějové části, jejichž počet a typ se v jednotlivých hrách či v poetikách sice trochu liší, autorka nicméně na základě důkladné analýzy dochovaných textů mohla konstatovat, že jezuitská školská hra mívala nejčastěji předeheru, jeden až dva chory a epilog, které vesměs diváky seznamují s hlavní myšlenkou hry, přičemž se snaží ukázat symbolickou, nadčasovou hodnotu vlastního příběhu, často i pomocí příběhů z antiky či z Bible, paralelních k příběhu vlastní hry. Typický pro tyto části byl výskyt alegorických postav a také to, že šlo o části zpívané, není však zcela vyloučeno, že v některých případech mohlo být užito pantomimy nebo živých obrazů.

Také při rozboru stavby vlastních her dává autorka nejprve slovo dobovým poetikám, poté na řadě příkladů přibližuje, jak vypadala dochovaná díla. Hry měly nejčastěji tři dějství nebo alespoň nepojmenované díly, objevují se ale i hry dělené na pět částí, na dvě části, nebo dokonce hry jednodílné (u nichž je ovšem otázkou, zda jejich zapisovatel prostě jen nevynechal zmínku o případném choru). Co se výstavby děje týče, kromě klasických her s postupně se rozvíjející zápletkou nalezla Magdaléna Jacková ve školním repertoáru také epicko-novelistické hry a hry s konfliktní strukturou (se dvěma proti sobě stojícími hrdiny nebo principy).

Téměř polovina textu je věnována repertoáru jezuitského divadla. Také v této knize si autorka zvolila svoje vlastní členění. Vychází sice podobně jako někteří jiní z obsahu her, rozhodujícím hlediskem je pro ni základní námět, příběh jako takový, výjimkou je ale její první kategorie – alegorické hry –, kam řadí dramata, v nichž vystupují zcela nebo alespoň převážně alegorické postavy. Do dalších skupin zařadila hry založené na motivu *bi-via* (tedy jakéhosi rozcestí, na kterém je nutné volit jednu z cest), dále pak hry o hříšnících (ať už napravených, nebo nenapravených), hry z prostředí panovnického dvora, hry o rodinných a přátelských vztazích a konečně hry o světcích, mučednících a konvertitech. Jak sama připouští, ani její členění není vyčerpávající, ale vzhledem k tomu, že jejím cílem nebylo podat detailní rozbor každé dochované hry, ale přiblížit hlavní tendence školského dramatu, pokládá ho pro daný účel za dostačující. V každém jednotlivém oddíle se pak čtenář může blíže seznámit s několika dramaty (M. Jacková tu stejně jako v předchozích částech své práce nešetří ani příhodnými ilustrativními citáty z rozebíraných her).

Kniha je také doplněna velmi důkladným soupisem dochovaných textů a synopsí všech tří pražských kolejí, který autorka doplnila dalšími údaji, především jmény autorů textů, která u her nebývají uváděna. Nechybí tu ani obrazová příloha (vesměs jde o obrázky dochovaných rukopisů nebo tištěných textů) a rejstříky her i osobností.

BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, Kateřina. *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*.

zia. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2006. 282 s. ISBN 80-246-1082-5.

JACKOVÁ, Magdaléna. *Divadlo jako škola ctnosti a zbožnosti: Jezuitské školské drama*

v Praze v první polovině 18. století. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2011. 288 s. Ed. Trivium, sv. 3. ISBN 978-80-7308-360-1.

POLEHLA, Petr. *Jezuitské divadlo ve službě zbožnosti a vzdělanosti*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2011. 168 s. ISBN 978-80-87378-81-6.

Estetika po nitriansky



GABRIELA MAGALOVÁ

katedra žurnalistiky, Filozofická fakulta
Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra
gmagalova@gmail.com

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie v Nitre je medzinárodne uznávané vedeckovýskumné pracovisko, ktoré je odbornej verejnosti už desaťročia známe svojimi zásadnými teoretickými vstupmi do oblasti literárnej vedy, semiotiky, estetiky či umeleckej komunikácie v najširšom slova zmysle. Teoretickú platformu pracoviska reprezentujú mená ako František Miko, Lubomír Plesník, Tibor a Marta Žilkovci, Ján Kopál, Eva Kapsová a mnohí ďalší. V posledných rokoch sa prof. Marta Žilková podujala rozpracovať metodiku estetikej výchovy ako interdisciplinárneho a intertextuálneho predmetu, a tak v edícii *Praktická estetika* vyšla už tretia a piata časť (pod číslom 4 vyšla v roku 2009 *Estetika pre vysoké školy*). *Praktická estetika 3 (PE3)* a *Praktická estetika 5 (PE5)* z roku 2011 sú pokračovaním

prakticko-metodických textov pre študentov – budúcich učiteľov estetiky na základných, stredných či vysokých školách. Ako píše zostavovateľka PE5, v umení vidia prostriedok, ako možno priťažlivým spôsobom rozvíjať tvorivosť žiakov, a to hlavne metódou interpretácie, ktorá nielen rešpektuje podobu diela vo vedomí príjemcu, ale zároveň „ponúka základný pojmový aparát, ktorým možno túto podobu zachytiť“ (PE5, s. 7). Tvorivý kolektív PE3 pracoval pod vedením Miroslavy Režnej, ktorá si dala záležať nielen na rozpracovanosti jednotlivých metodických krokov, ale pridala aj tematické textové prílohy, prílohy s pracovnými listami, obrázkami a CD nosičom: presne tak, ako to bolo dobrým zvykom i v predchádzajúcich opusoch. Pochváliť treba i dôraz na jazykovo-štylistickú stránku učebných textov a dôslednosť jazykových korektúr, ktoré sú spolu so sympatickou, hoci jednoduchou grafickou zložkou, výberom typu písma a ostatných technických „drobností“ indikátorom kvalitného editorského spracovania.

Praktickú estetiku 3 modifikovali autorky M. Režná, H. Zeleňáková, H. Turčanová a P. Hrádelová do tematických okruhov, určených na vyučovanie estetiky v stredoškolských podmienkach. Po metodologickom vstupe, ktorý rozpisuje metódy využitie v ponúkanom materiáli, sa prechádza pojmami populárna masová kultúra, elektronické médiá, fantasy a sci-fi, hip-hop, grafity alebo gýč. Okruh nazvaný Časové a priestorové súvislosti kultúry ponúka metodické návrhy práce z oblasti pojmov tradič-

ná a súčasná kultúra, sakrálné umenie, kniha ako kultúrne dedičstvo či druhy a žánre umenia. Postupne sa odкрýva aj význam základných vyjadrovacích prostriedkov hlavných umeleckých druhov a ponúknuté sú i variácie vyučovacích hodín, ktoré sa venujú takým elementom, ako je tvar, farba, línia, tón, hláska, slovo, záber, strih či kompozícia. Druhú časť materiálu PE3 tvoria tematické okruhy prezentujúce životný štýl, narába sa tu pojmami kultúra tela, móda, telový dizajn, estetika stolovania či neverbálna komunikácia. Ďalšie tvorivé možnosti „prechádzok“ svetom estetiky sú ponúknuté v tematických okruhoch Funkcie umenia, Svet kultúry (reklama, logo, dizajn, regionálna kultúra, pamiatky) a posledná časť pod názvom Projekty skrýva rozpis tvorivých činností, ktoré môžu prerásť minútáž jednej vyučovacej jednotky. V tejto časti autorky ponúkajú množstvo inšpirácií nielen vlastných, ale i prevzatých z dostupnej odbornej (i cudzojazyčnej) literatúry alebo z internetových stránok. Za každým okruhom je zoznam literatúry či odkazy na internetové zdroje, ktoré môžu poslúžiť ako priama pomôcka na hodinách estetiky alebo ako domáci študijný materiál rozširujúci základné poznatky o tej-ktorej téme. Je viac ako užitočné, že si autorky nezadefinovali žiadne mantinely a venujú sa takisto estetickým artefaktom tradičným, ako aj novodobým, často diskutovaným (či diskutabilným) fenoménom (grafity). Spájajú tak nielen tradičné estetické pohľady s modernými, ale otvárajú aj otázky súžitia estetiky s etikou, náboženstvom, ekoló-

giou a pod. Možno by však nebolo na škodu veci, keby bolo zrejme, ktorej tematickej oblasti sa ktorá z autoriek venovala, kto rozpracoval jednotlivé hodiny. V orientácii by pomohlo aj stručné odborné predstavenie autoriek (každá z nich má v rámci estetiky svojskú profiláciu); takýto potrebný dodatok sme našli len v *Estetike pre vysoké školy* (č. 4) od M. Malíčkovéj. Keďže sa v *PE3* tento údaj nikde nenachádza, prekvapuje informácia za projektom Stálosť pamäti zo s. 166, že ho realizovala H. Turčanová. Znamená to, že ostatné projekty neboli realizované, resp. nebola odskúšaná ich možnosť praktickej realizácie v podmienkach školy a intenzita pôsobenia na žiaka? S určitosťou viem, že to tak nie je, práve preto tento údaj z jednotnej koncepcie „vytŕča“.

Je chvályhodné, že autorky sa snažili tvorivo prepojiť prvky svetové s domácimi. Veľmi sympaticky opísali tvorivú činnosť v téme nazvanej Hip-hop (ku koreňom žánru). Študenti majú hip-hopovo spracovať texty slovenskej „klasiky“, ktoré podobnosťou tematického zamerania či výrazovosťou dávajú priestor spracovania v hip-hopovej podobe: ide o Hviezdoslavove Krvavé sonety a Mor ho! od Sama Chalupku. Naopak, priestor tohto vzájomného prepojenia domáceho so svetovým trochu absentoval napr. v časti Fantasy a sci-fi, kde sa v tipoch na študijnú literatúru zameralo výlučne na odbornú literatúru, ale neuviedol sa ani jeden tip na slovenskú sci-fi tvorbu či sci-fi scénu. Určite chýba zmienka o Ondrejovi Hercovi, ktorý sa pokladá za zakladateľa modernej fantastiky u nás (známe sú jeho teoretické diela *Dobre organizovaný netvor* či zbierka štúdií *Z teórie modernej fantastiky*) a takisto odkaz na niektoré domáce či české beletristické diela s týmto zameraním (tvorba K. Čapka, J. Žarnaya a pod.). V časti O veciach a ľuďoch sa hovorí o úlohe pripraviť vernisáž k výstave, ktorej názov je parafrázou názvu Steinbeckovho románu *O myšiach a ľuďoch* (s. 23). Možno by bolo v tejto súvislosti presnejšie hovoriť o alúzii ako parafráze (takisto na s. 147). V časti Písmaobrazy, ktorá sa venuje rôznym typom písma a ponúka sériu možností práce s písmom, mi zasa chýbala čo i len malá zmienka o grafopoetike a kaligramoch. Na

s. 148 je v češtine uvedený úryvok z Hrabalovej knihy *Příliš hlučná samota*, kde sa nedopatrením v úryvku „... až půjdeme oba do penze, můj přes a já...“ zjavila miesto českého slova přes (slovensky preš) predložka „přes“, čím sa výpoveď stala nezrozumiteľnou: „až půjdeme oba do penze, můj přes a já...“ Pár nezrovnalostí však v žiadnom prípade nenaruša dobrú úroveň materiálu; preukázateľná a sympatická invenčnosť jeho tvorcov je toho dostatočným dôkazom.

V 5. časti cyklického metodického materiálu (*PE5*) sú uvedení zostavovatelia M. Žilková, H. Zeleňáková a M. Režná, hoci autorov publikovaných metodických príprav je viac (okrem spomínaných autoriek je tam 11 ďalších). Texty *PE5* majú „predstaviť a ponúknuť univerzitným študentom magisterského štúdia umenovedných predmetov, t. j. budúcim učiteľom, metodiku praktickej estetiky, ktorá vznikla na tomto pracovisku (ÚLUK UKF v Nitre) a ktorú možno uplatniť vo vyučovaní umenovedných predmetov na základných, stredných i vysokých školách.“ (s. 7). Autori teda vytyčujú pomerne široký rádius percipientov (vysokoškoláci, učitelia ZŠ, učitelia SŠ, VŠ) ale iste to môže byť inšpiratívny materiál i pre činnosti školského klubu či divadelníkov rôznych vekových kategórií, ktorí tu nájdu dostatok podnetov vyskúšať si isté návrhy ako pohybové či tvorivé etudy. Práve v týchto možnostiach je implicitne skrytá túžba samotných autorov, ktorí potichu vyzývajú dotvárať si predložené prípravy podľa vlastných predstáv či možností, preto jednotlivé metodické materiály nemajú ani bližšie vekové zacielenie.

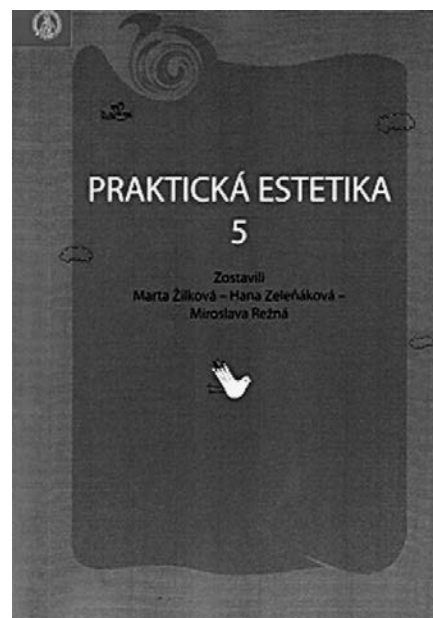
Tematické okruhy sú na prvý pohľad zväčša zhodné s *PE3*. Prvý okruh – Sebaprezentácia prostredníctvom umenia – sa však viac zameriava na oblasť pocitov v spojitosti s umením. Druhý okruh pod názvom Estetické vnímanie rozpracúva pojmy ako estetické vnímanie znaku, kompozície, predmetov a pod. V tematickom okruhu Populárna masová kultúra sa autori venujú prezentácii videoklipu, komiksu, hororu, plagátu, dizajnu webovej stránky či interiérovému dizajnu, samozrejme, v prepojení na konkrétne metodické rozpracovanie témy v tvorivom učebnom procese.

Užitočným materiálom je aj posledný z tematických okruhov – Praktická estetika v regionálnej výchove: podľa očakávania autori rozpracúvajú materiál viažuci sa k historickým udalostiam okolia Nitry (Nitrianska galéria; Hudobný život v Nitre, Pamiatky kresťanstva v Nitre a pod.). Je sympatické, že sa bohato využívajú prvky tvorivej dramatiky (napr. v časti nazvanej Mesto mení svoju tvár má žiak v motivačnej časti hodiny vstúpiť do role neživého predmetu – architektonicky zaujímavej budovy v meste – a z tejto pozície opisovať, čo vidí. Ostatní hádajú, ktorú budovu jedinec sprítoňuje). Tak ako i iné časti *Praktickej estetiky*, aj *PE5* má prílohovú časť, ktorú tvoria pracovné listy, ukážky textov či farebné obrázky, potrebné k jednotlivým opísaným činnostiam.

Metodické aktivity M. Žilkovej a jej spolupracovníkov v oblasti estetiky už niekoľko rokov ilustrujú snahy nitrianskych vysokoškolských pracovníkov prispieť nielen do oblasti umenovednej teórie, ale i do praktickej oblasti. Pomáhajú tak posunúť aktuálne poznatky bližšie k tým, pre ktorých sa estetika stane viac ako len jedným z predmetov školského vzdelávania.

REŽNÁ, Miroslava aj. *Praktická estetika 3*. Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie FF UKF, 2011. 226 s.

ŽILKOVÁ, Marta; ZELENÁKOVÁ, Hana; REŽNÁ, Miroslava. *Praktická estetika 5*. Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie FF UKF, 2011. 132 s.



Vezměte rodiče do divadla!

Postřehy z přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež 18.–22. dubna 2012



ANNA HRNEČKOVÁ

annahrneckova@gmail.com

Přehlídku ke Světovému dni divadla pro děti a mládež pořádá každoročně české středisko světové organizace divadla pro děti a mládež ASSITEJ ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a Institutem umění-Divadelním ústavem a od loňska také se sdružením Divadlo pro děti a mládež. Letos se přehlídka konala 18.–22. března v divadle v Celené a KD Mlejn. Stejně jako tomu bylo už v předchozích letech, finančně na ni přispěl ze svého grantového programu i Magistrát hl. m. Prahy.

Úkolem přehlídky je ukázat možnosti českého divadla pro děti a mládež a podat zprávu o jeho aktuálním stavu. Pro dramaturgii přehlídky je příznačná snaha o co největší pestrost nabídky. Letošní ročník obsahoval inscenace souborů profesionálních, studentských, amatérských i dětských, představení pro nejmenší diváky, základní školu i nižší ročníky středních škol, projekty interaktivní, loutkové, činoherní i ukázkou nového cirkusu. K této pestrosti se navíc přidala i tradiční pestrost teritoriální

– program se z velké většiny skládal z mimopražských představení, k nimž se vlastními divadly zhýčkaní Pražané jen těžko dostávají.

Ačkoli jsou hlavní cílovou skupinou uvedených představení zejména děti a náctiletí, na přehlídce tohoto typu se k nim připojuje i skupina rodičů, pedagogů a v neposlední řadě divadelních teoretiků a dalších zájemců o divadlo, publikum je tedy co do adresátů velmi různorodé. Výrazněji proto vyvstává otázka, nakolik a jestli vůbec dokážou dětská představení komunikovat s dospělými. Schopnost mezigenerační komunikace není podmínkou kvalitního divadla pro děti. Divácká zkušenost však potvrzuje, že bývá nápadně často jeho přidanou hodnotou. Viděno touto optikou (a nejen jí), vyskytly se na přehlídce minimálně tři inscenace, které stojí za podrobnější zmínku:

Neklan.cz

Režisér Jakub Vašíček a dramaturg Tomáš Jarkovský už několik let tvoří pevný tvůrčí tandem. Doplnění výtvarníky Terezou Venclovou a Kamilem Bělohávkem spolupracují s divadly po celých Čechách (např. Divadlo Alfa, Plzeň, Západočeské Divadlo, Cheb, Jihočeské divadlo, České Budějovice ad.). Jejich „specializací“ je právě divadlo pro děti a mládež.

Na přehlídce se objevily hned dvě jejich inscenace, které byly vytvořeny každá s jiným souborem, přesto však měly jednu společnou vlastnost: Nabízely nová a záměrně kontrastní pohled na známé téma. Každá svým způsobem bořila klišé. Ne ovšem s revolučním přesvědčením, že klišé mají být bořena, ale spíše pro zábavu – diváků i tvůrců.

Inscenace *Neklan.cz*, kterou J. Vašíček s T. Jarkovským vytvořili se souborem

libereckého Naivního divadla, je určena žákům druhého stupně základní školy. Tvůrci si dobře uvědomují, že zaujmout příslušníky této problematické věkové kategorie *Starými pověstmi českými* je úkol nelehký. Hned na počátku dávají tedy jasně najevo, jak se k tématu stavějí: Vyhodí Aloise Jiráska do koše i s jeho obdivovatelkou paní učitelkou, která, sugestivně řvoucí, padá do hlubin scény. Vztah mezi jevištěm a mladým publikem (zvláště v případě představení pro školy) je nastolen. Dále se pokračuje ve vyprávění se snahou dokázat, že se paní učitelka i její oblíbený autor mylí. Neklan nebyl žádný zbabělec a vše se seběhlo trochu jinak.

Vztah k uvedené cílové skupině dále upevňuje volba inscenačních prostředků. Místo paní učitelky přebírá iniciativu Počítač. Představován elektronicky deformovaným hlasem a projekcí stává se důležitou postavou hry. Je vyprávěčem a strůjcem všeho dění, jeho moderní „počítačová“ terminologie výrazně určuje slovník hry. To Počítač ohlašuje error v souboru Jirásek a z vlastního rozhodnutí poškozený soubor maže. Stručně a chladně doplňuje děj svými poznámkami, nápisy či jednoduchou animací.

Postavy příběhu jsou Počítačem představeny coby virtuální bojovníci s výčtem osobních kvalit a slabých míst. Jejich pohyb je znázorňován pohybem červených teček – Čechů – a modrých teček – Lučanů – v projekci na slepou mapu země. Tím získává inscenace charakter počítačové hry. V rámci nastolené estetiky je statečný kmen Čechů v inscenaci předveden jako moderní vojenská jednotka, kde jsou bojovníci v černých kapsáčích a neprůstřelných vestách od útlého

dětství školení v boji a vlastenectví. Vedle počítačové hry tak nacházíme jasné odkazy k akčním filmům.

Popsané prostředky jsou příkladem všeho toho, co děti většinou baví, a v čem dospělí nacházejí kořeny všeho zla. To jistě neukazuje na snahu o dobrou komunikaci s dospělým publikem. Dokonce by se mohlo zdát, že se snaha o dobrou komunikaci s mladšími teenagery mění v levnou podlézavost a že etické vyznění inscenace je sporné.

To je ovšem zdání, které klame. Použité prostředky lze umělecky i pedagogicky velmi dobře obhájit. Počítač je skvělým prostředkem k udržení temporytmu inscenace a výrazně přispívá k dobré orientaci v ději. Práce s mapou např. začleňuje legendu do konkrétních zeměpisných souřadnic a šikovně ji propojuje s představou současného českého prostoru. A pokud jde o ono brutální odstranění Aloise Jiráska (ačkoli zde bychom dnes asi příliš protestů nezaznamenali), slouží tvůrcům k výsostně didaktickému efektu: Stále přítomný konflikt dvou verzí příběhu je pochopitelně výbornou cestou k zapamatování té původní. Použité prostředky jsou navíc prezentovány s evidentní nadsázkou, často samy sebe spíše parodují. V kontrastu s archaickými motivy, jako jsou staročeská jména postav a prostředí či tradičně vyvedená „mikulášoalšovská“ kněžna Libuše, se stávají podstatným zdrojem humoru.

Svou demonstrovanou přítomností kladou tyto „moderní“ prostředky důraznou otázku nám dospělým: Ptají se – a to velmi vážně –, jak obhájit pedagogickou a výchovatskou pozici v době počítačů a internetu. Jak zacházet s látkou, která má s dnešním světem zdánlivě nulovou souvislost. I učitelka v odpadkovém koši se tak stává důležitým symbolem společenského jevu, který nelze přehlížet.

Inscenace se však nezabývá pouze příběhem o Neklanovi ani jí nejde o to, aby se žáci naučili co nejvíce ze *Starých pověstí českých*. Její cíl je větší. Skrze práci s českými mýty uvažuje nad charakterem a podstatou českého vlastenectví. A právě tyto úvahy – které zde nejsou nikdy zcela prosty humoru – hledají a nacházejí plnohodnotné adresáty v dětském i dospělém publiku.

Vztah k vlastní národní identitě je inscenátory nahlížen z různých úhlů. Nejprve poukazují na fakt, že se Češi



C, Svitavy – Pták Ohnivák, liška Ryška a my

ve svých mýtech prezentují jako národ chrabrá a hrdinný. Výuka mladičkových Čechů na Levém Hradci má tak charakter bojového výcviku a ctnostmi správného Čecha jsou síla, rychlost a odvaha. Zpěvy černě oděné české jednotky na melodii písně Ktož jsú boží bojovníci chvílemi až trochu děsí podobností s vlasteneckými projevy současné extrémní pravice. Tento druh vlastenectví však inscenace brzy sama zpochybňuje.

Za pravého hrdinu totiž navzdory Aloisi Jiráskovi volí Neklana. Oblouhlého chlapce, který je pomalý, nešikovný, ve sportovních a bojových disciplínách vždy poslední. Přes všechny svůj strach a vidinu jisté smrti se však rozhodne jít do boje s Lučany, aby naplnil věstbu. Ne tedy bezhlavý boj, ale překonání sebe sama. Vlastenectví jako pocítěná zodpovědnost.

Ani to však jako příspěvek k tématu autorům a inscenátorům nestačí. Díky své důvěřivosti vypije Neklan otrávený nápoj a celý čas bitvy doslova prosedí na záchodě. A tak, stejně jako je tomu u Aloise Jiráska, padne v Neklanově zbroji jeho přítel Čestmír. Divákům je nabídnut závěrečný obraz: Vedle Neklanovy kadibudky stojí Libuše a předpovídá velká vítězství Čechů v mnoha budoucích bojích. Na plátně ve tvaru mapy Čech jsou promítány vítězné okamžiky českých sportovců z nedávné minulosti. Ironie je zjevná. Závěr stejně jako celá inscenace tak skvěle

balancuje mezi patetickým vlastenectvím a jeho jednoznačným lhotejným odvržením. Všeplatné vyznění závěrečného obrazu není třeba hledat. Je to právě jeden z okamžiků, jejichž interpretace se mohou v závislosti na věku divácké skupiny lišit. To však rozhodně nijak neubírá na jejich síle.

Back to Bullerbyn

Druhým souborem, který byl na přehlídce spojen se jmény Jakuba Vašíčka a Tomáše Jarkovského, je loutkářský spolek Športniki, česko-slovinský loutkářský soubor, založený v roce 2011 v Mariboru. Jeho členové se povětšinou setkali při studiu na pražské DAMU. Funkce v souboru nejsou evidentně tak vyhraněné, režisér i dramaturg se dění účastní i jako herci a hudebníci. *Back to Bullerbyn* je první inscenací souboru. Na rozdíl od *Neklana.cz* je přímo určena „dospělým, ale i mladším (12+) divákům“. Komunikace s dospělými je tedy přímá, ne-li primární.

Inscenátoři se tu s dospělými diváky shodují, že Bullerbyn není obyčejnou venkovskou osadou, nýbrž obecně přijatým synonymem idylického dětství. Pro své dětské obyvatele představuje Bullerbyn celý svět, a to svět veskrze přátelský a srozumitelný. Svět, kde platí jasná pravidla a prastaré přírodní zákony, kde není čeho se bát. Bezstarostný život dovoluje dětem z Bullerbynu vnímat všední události jako velká dobrodružství a nové



Naivní divadlo Liberec – Neklan.cz aneb Ze Starých pověstí českých



Roztočená vrtule, Slaný – Anděl nepřišel

výzvy ke hře. Takový je Bullerbyn a takový má zůstat.

A taková je i první část inscenace: Nedrží se vždy událostí předlohy, skvěle však pracuje s její atmosférou. Maličké prstové loutky ve švédských národních barvách (zblízka lze dokonce rozpoznat vyšité losy na svetřících) prožívají své maličké příběhy, přitažlivě stejně pro dětské i dospělé publikum. Hrají si, plivají do dálky, přou se, aby se hned mohli usmířovat... a na rozdíl od knihy také zpívají a tančí. Jejich švédsky zpívaná píseň „Lisalasebosseannaolebrita“ má vloženo hitový potenciál. První část není podmanivá svou dramatickostí či napětím, ale právě nepodbízivou hravostí. Velmi zábavné jsou např. momenty, kdy lidskými prsty představované nohy loutky jsou na okamžik použity jako lidské prsty. Tuto hru navíc Športniky doprovázejí hity ze 60. let, které výrazně podporují jakýsi „něžný“ účinek první části inscenace a přispívají k její nostalgické atmosféře. Zároveň však projev herců neztrácí lehkou nadsázku, která jasně komentuje záměrnou a vědomě přemrštěnou idylčnost této části inscenace.

Potom ovšem přijde šok. Soubor Športniky se dopustí něčeho neslýchaného: Děti z Bullerbynu dospějí! Jsou vrženy do dosud nepoznaného velkého světa a bullerbynská idyla je nenávratně pryč. S proměnou situace dochází ke změně poetiky i ke změně

výrazových prostředků. Herci odkládají loutky a sami na sebe berou role dospělých. Hudební doprovod ovládne pop music 80. let.

Je možné uznat, že míru této svatokrádeže nejmladší cílová skupina úplně nedocení, že závěru inscenace trochu schází ucelenost první části, že možná dojde i ke ztrátě spádu... Pointa příběhu je však natolik překvapivá, vtipná a – v neposlední řadě – hudebně efektní, že je zbytečné inscenaci cokoli vyčítat.

Dlouhotrvající potlesk odměňují Športniky s vážnou tváří ohlášenou apologií loutky: Bullerbynský tanec, který v inscenaci tančily jejich prstové loutky, předvedou nyní herci sami. Prosté, vtipné a generačně zcela univerzální. Omezené možnosti člověka ve srovnání s nekonečnými možnostmi člověka loutkového by, myslím, žádná vědecká práce nedokázala vyjádřit lépe.

Pták ohnivák, Liška Ryška a my

Za vrchol přehlídky však považuji pohádku *Pták Ohnivák, Liška Ryška a my* Rodinného divadla C ze Svitav. Karel Šefna, principál souboru, byl před svým představením oceněn za celoživotní přínos dětskému divadlu. Důkaz, že tento přínos ještě zdaleka nekončí, podal vzápětí.

Důležitou vlastností inscenace je absence velkých gest, absence efektu. Soubor jako by se ani nesnažil diváky zaujmout. Loutky – pomalovaná

plochá prkénka nebo očima dozdobené sekery – neuchvacují technickou propracovaností, ale naopak velkou mírou jednoduchosti. Loutkovodiči je staticky drží v obou rukou, maximálně s nimi lehce pohupují ze strany na stranu. Hlasový projev herců nestylizuje, výrazně necharakterizuje. Vtipy jsou pronášeny spíše mimochodem, scénické záznaky jsou přiznané, naivní, až – zdánlivě – neohrabané. Nikdo nezvedá hlas, nikdo nedělá rychlé pohyby... To vše je ovšem prezentováno s takovým klidem, originálním humorem a (těžko se hledá slovo přesné, a přitom méně patetické) moudrostí, že se z toho stává událost.

Klíčovou osobností, která je také strůjcem zvláštní atmosféry představení, je Karel Šefrna. Ovšem přítomnost členů jeho rodiny dodává pohádce podstatný rozměr – akcentuje rodinné a mezigenerační vztahy. Celé poselství příběhu je zásadně ovlivněno faktem, že Prince hraje vnuk, Královnu maminka, princovu pomocnici Lišku Ryšku děda atd. Pohádka se tak stává obrazem rodiny, která pouští svého nejmladšího do světa, aby získal zkušenosti. Všichni vědí, že mu v tom nelze zabránit ani ho uchránit chyb, které udělá. Úkolem rodiny je však stát při něm a v nouzi mu pomoci a poradit. Liška-děda tak Princova špatná rozhodnutí pouze komentuje klidným a smířeným „no jo, no...“ Vícegenerační divadlo, kde herci svůj

věk a rodinnou příslušnost tematizují, tak automaticky (a skvěle) komunikuje s vícegneračním publikem. Nabízelo-li divadlo Športniky apologii loutky, nabízí Divadlo C – mimo jiné – humorou i velmi dojemnou apologii rodiny.

Anděl, který (bohužel) nepřišel

Důležitou ukázkou divadla hraného mládeží mělo být představení slánského souboru Roztočená Vrtule Anděl nepřišel. Jde o důmyslné spojení příběhu fiktivního židovského dítěte v období druhé světové války a židovské pohádky o srdci světa. Autorce a režisérce Kateřině Oplatkové Rezkové se podařilo velmi prostými prostředky vytvořit nesmírně silnou a přitom překvapivě nepatetickou inscenaci. Je určena žákům druhého stupně základní školy. Jako taková je srozumitelná, dobře dává informace a pojí je s emocemi. Poučení dospělí, kteří představení viděli na jiných přehlídkách, hovoří zároveň o velmi silném diváckém zážitku, který výrazně přesahuje rámec výukového projektu. (zpráva o vzniku této inscenace včetně scénáře vyšla v Dětské scéně 37 – viz Tvořivou dramaturgii 1/2012)

Střední blok přehlídky, do kterého toto představení spadalo, byl však

doslova zničen skupinou učňů, kteří se rozhodli dát svůj postoj k divadlu jasně najevo: Nahlas pokřikovali, telefonovali, fyzicky se mezi sebou napadali, nebo – v nejlepším případě – spali. Bez sebemenšího respektu k živým lidem na jevišti či ostatním divákům v hledišti. Vinu nelze hledat ani tak na straně učňů jako na straně jejich pedagogů, které nevarovala ani témat inscenací, ani věk aktérů a kteří se ani na místě nijak nesnažili následky svého pochybení napravit. Herci se tak nutně omezili na snahu vytrvat až do konce a kvality představení bylo možno spíše tušit než opravdu zažít. Pro ně je to snad dobrá, i když tvrdá zkušenost, pro diváky jen velká škoda. Ani inscenace, která je schopna oslovit věkově rozličné publikum, nemusí nutně oslovit publikum každé. Zvlášť takové, které osloveno být nechce.

Velký divák

Na závěr si dovolím vlastní generační diferenciaci publika (a s ní i vlastně celé zaměření festivalu) trochu zpochybnit: Skvělý důkaz mezigeneračního fungování divadla pro nejmenší podala Zoja Mikotová se svými studenty z JAMU. Na nedělním workshopu *Veselá abeceda* se jí podařilo nejen zaujmout

a zaktivizovat děti mnohem mladší než ty, kterým byl workshop určen, ale také jejich rodiče. V rámci vytváření obrazů z hadice postavil jeden tatínek střechu. Pýcha, kterou se dmul nad svým dílem, a potěšení z pochvaly, které se mu za jeho krásnou střechu dostalo, se nijak nelišily od reakcí jeho syna. Při pohledu na něj mě napadlo, že dělit publikum na „dětské“ a „dospělé“ je možná docela zbytečné. Tyto dva termíny jsou totiž velmi relativní.

Na programu 12. přehlídky ke Světovému dni divadla pro děti a mládež byla dále uvedena tato představení:

Buchty a loutky – Zlatá husa

soubor Malé dvě, LDO ZUŠ F. A. Šporka, Jaroměř – Pohádka o veliké řepě

soubor Překvapení, LDO ZUŠ Chlumec nad Cidlinou – Jan za chrta dán

dětský divadelní soubor Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov – Šel jsem jednou z Kordoby

Divadlo Dagmar – Kytice aneb V poli mnoho bylin stojí

Nahlédnutí do nových knih

ASTRID LINDGRENŮVÁ: JIŽNÍ LOUKA

Ze švédského originálu Sunnanäng přeložila Jarka Vrbová. Ilustrovala Marina Richterová. Graficky upravili David Vlček a Martina Richterová. Praha: Albatros, 2012. 96 s. Odp. red. Zuzana Kovaříková.

Čtyři do češtiny nově přeložené pohádkové prózy švédské mistrny vyprávěné vyšly ve své rodné zemi již v roce 1959 a současnému českému čtenáři otevírají krajiny povědomé, a přesto nové a vzrušující; krajiny provokující naléhavými otázkami – co je to osobní štěstí, jak ho dosáhnout? Jaké hodnoty jsou člověku nejdražší, za co a proč

má smysl bojovat? Mnohé další otázky jsou skryty za tematicky sevřenými, rytmicky vyprávěnými pohádkovými příběhy či podobenstvími (i za jejich obrazovým doprovodem). Vtahují nás do dávných časů, do časů chudoby, kdy děti musely pracovat a bojovat s osudem stejně jako dospělí. Dětské, téměř archetypální hrdiny čtyř příběhů spojuje touha po lepším životě, po šťastnějším žití, schopnost odvážného činu a obětování se pro někoho jiného. Podobně jako v některých jiných dílech autorky (např. *Kajsa nebojsa*) jsou hrdiny děti osiřelé, chudé, bez rodiny, v podruží cizích dospělých či děti vystavené nelehkým situacím, které ne

vždy končí happy endem. To se týká především prvních dvou příběhů.

Asi nejpůsobivější (evokující např. poetické obrazy pohádek O. Wildea) je vyprávění se symbolickým vyústěním o Matyášovi a Anně, kteří slouží u sedláka z Vřesoviště. Z bezútěšnosti jejich situace, ohraničené prací na statku a nemožností prožívat běžné dětské radosti (ať už v rámci hry, či v rodinném zázemí), děti nakonec najdou východisko – skrze odchod na stále kvetoucí Jižní louku, bez možnosti návratu. Tematika příběhu je provázána s barevnou symbolikou – život dětí coby šedivých myšek na statku kontrastuje se světem plným barev na

Jižní louce a červeným ptáčkem, který děti na louku zavede. Přímý a jasný závěr příběhu je palčivý, ale nedává prostor sentimentu.

Osmiletá Malin z příběhu Hraje má lípa, zpívá můj slavík se ocitá mezi dospělými v obecním chudobinci. Tak usilovně a trpělivě hledá cokoli milého a krásného, až obětuje vlastní štěstí pro štěstí ostatních. Jen Chasník Jocke, který rozumu moc nepobral, možná tuší, že když člověk po něčem touží a věří tomu, může se stát malý zázrak. Ilustrátorka Marina Richterová úžasně vystihla melancholii ústřední situace příběhu motivy hlemýždě, myši, převínování klubička příze či pohledy z okna, signály samoty.



Třetí příběh knížky je snovou, mytickou pohádkou o soužití lidí a podzemních tvorů. Stina Maria je uchválena tvory z podzemní říše stínů a zapomíná na svůj život na statku Kapela. Z náruče stínové matky ji vysvobodí až dědečkově volání a stará říkanka Hou, hou, halihou!, provokující bytosti v podzemí. Tajemství podzemní říše zůstává skryto za vyřčenými slovy. Za pohádkou o návratu dívky s ovečkami na zem je i ne zcela jednoznačné poselství o nevědomé touze a o zkušenosti dítěte, odloučeného od rodiny.

Fantastický dobrodružný příběh Rytíře Nilse z Dubu uzavírá čtveřici příběhů v knize. Chudý nemocný chlapec Nils, prožívající v horečnaté nemoci osud mladého rytíře (prostřednictvím obrazu tajemného zámku na roletě v okně pokoje, v němž leží), osvobozu-

je krále země, nespravedlivě odsouzeného k popravě. Statečnost, přátelská ochrana a čest padnout za život dobrého krále a celé země je hnací silou příběhu i jeho pointou. Nemocný Nils se uzdravuje a dostává první letošní jahody od svých sourozenců.

Způsob, jakým autorka vtahuje čtenáře do příběhů, potvrzuje její vypravěčské umění. Je prostý a přitom magický, evokuje starodávná vyprávění, momenty právě se rodícího příběhu. Mají na tom podíl opakující se a variované věty a souvětí, jakési refrény, a nádherný básnický jazyk, plný metafor („bylo tak mrazivo, že i šumivou píseň borovic zadávil chlad“). V napínavém příběhu o Rytíři Nilsi z Dubu je využita i jiná vypravěčská poloha – příběh rytíře je psán v přítomném a budoucím čase, jakýmsi věšteckým či prorockým tónem. Vnitřní hlas nemocného chlapce, projektujícího se do odvážného hrdiny, se překrývá s hlasem vypravěče, který našeptává mladému rytíři to, co se právě děje a má být, a dodává mu odvalu.

Není možné opomenout citlivou práci ilustrátorky Mariny Richterové ve smyslu proniknutí pod povrch textu. Půvabné fantaskní obrazy s přírodními motivy v drobnokresbě tvoří nejen krásný doprovod textu, ale odhalují čtenářově představivosti i obrazy, které možná nechtěl ani domyslet. Černobílá s odstíny šedi nebo barevná evokace obrazů štěstí jednotlivých hrdinů – obojí odpovídá stylu autorčiných próz: přímost v líčení postav a situací, nesentimentálnost, využití náznaků a symbolů. Díky ilustracím je kniha jedinečným uměleckým dílem.

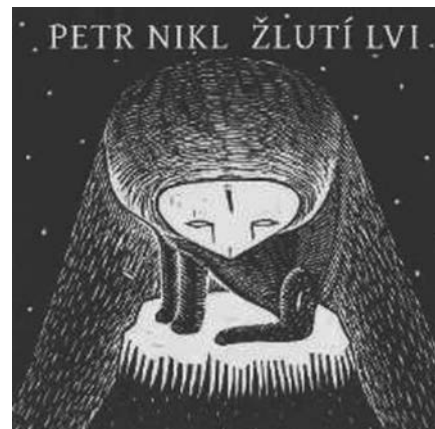
Možnosti dramatizování těchto pohádkových podobenství jsou kvůli výpravnosti dějů i kvůli křehkým snovým momentům – často klíčovým situacím příběhů – omezené. Texty se hodí spíše pro epické divadelní formy, pro vyjádření pohybovým nebo výtvarným znakem, což může být výzva pro zkušené soubory, které tyto silné příběhy fascinují.

Příběhy A. Lindgrenové dokáží čtenáře uchvátit i po padesáti letech od svého vzniku. Kladou důraz na základní hodnoty v životě dítěte: právo na opravdové dětství, spojené s hrou a bezstarostností, vyhlídky na dobrou budoucnost, potřebu rodičovské lásky.

Zároveň otevřeně přiznávají relativitu osobního štěstí a složitost rozhodování v některých situacích, kdy dobro a zlo nejsou tak zjevné.

EVA DAVIDOVÁ

PETR NIKL: ŽLUTÍ LVI



Ilustrace Petr Nikl. Praha, Meander 2011. Odpovědný redaktor Miloš Voráč. 32 s.

Petr Nikl napsal možná jednu ze svých nejméně nápadných knížek, která ani svým obalem, ani svými stránkami není tak výpravná jako ostatní. Je jednobarevná a je i poměrně tenká. Přesto se dá říci, že nějakým způsobem zachycuje celou jeho tvorbu a vypovídá o všech jeho předchozích knihách. Respektive následujících, neboť vznikla už v roce 1986, v době jeho studií.

Tehdy Petra Nikla zajímalo zobrazení lvů. Ti na jeho drobných ilustracích působí důstojně a křehce. I když autor nezmiňuje přirovnání o králi zvířat, moc jim nelze odepřít. Ale nejde o sílu navenek, projevovanou agresí. Ta je naopak v tomto příběhu vlastní lidem. Žlutí lvi září do tmy. Není bez zajímavosti, že linoryty ale postihují jiný rys této emanace. Tma je všude kolem nich a oni jako by odráželi nějaké světlo. Jas, který k nim plyne odněkud z vnějšku a dopadá přímo na plochu obrazů, jako by přicházel směrem od pozorovatele, čtenáře.

To divák, my a hlavní hrdina, může světlu lvů dát tu pravou záři. Tedy pokud dobře vidí, nebo spíše pokud se dokáže dívat – bedlivě. Mladý hrdina se se lvy setkává na své cestě za „bedlami“. „Byl jsem tehdy posedlý bedlami.“ V jeho věku je ještě motivace k podobné pouti větší než strach z toho, co může spatřit.

Ale přijetí do světa dospělých vyžaduje úplně jiný pohled: Neznámé vzbuzuje strach a je třeba dělat to, co ostatní, zničit ho. Petr Nikl vstup do dospělosti pojmenovává přesně, je to ostatně rytec: „*Druhého dne mne vzal otec na lov. Bránil jsem se, ale říkal, že jednou s tím začít musíme.*“

Jedním z témat knihy je za-svěcení, ale ne do světa těch dospělých, kteří proti neznámému vezmou zbraň, aniž by ho poznali. Ale do světa (od slova *světly*), v němž se tvorům, lidem, věcem a fantazii máme otevírat. A hlavní hrdina *Žlutých lvů* je autorovým druhem. Celá Niklova tvorba – výtvarná, knižní, hudební – prozkoumává zákoutí, před nimiž člověk často ustane v chůzi, ať už přeneseně na rovině slov, či přímo v krajinách moří a zálesí, o nichž Petr Nikl píše.

Na cestě za září lvů si dává autor záležet na každém slovíčku. A tím je kniha výjimečná a čistá. Jestliže některé jeho předchozí sbírky básní budily dojem, že občas sítem editora propadly texty matné, zde čtenář od počátku nepochybuje.

Poprvé jsem si tu knížku četl v noci u svíček, protože v té místnosti, kde jsem právě byl, nebyla elektřina. A došlo mi, že Niklovy ilustrace i slova odpovídají přesně té situaci. Nepatrné osvětlení vyvolává pozornost i strach a čtenář musí zbystřit, sledovat pozorněji písmena i ilustrace. Musí jít na hranici vlastního vidění – za zrak, aby mohl spatřit onen „zázrak“ setkání s něčím, co dosud nikdy neviděl. Hlavním tématem knihy je, jak už jsem naznačil, světlo ve tmě. Připomíná onen opis, že tma je nedostatkem světla. V tomto případě je však spíše světlo nedostatkem tmy.

O to pozitivnější a silnější dojem vyvolává závěr knihy. Od počátku přicházíme do styku s něčím křehkým. Jemný, až nenápadný obal knížky, z něhož vystupují obrysy lvího těla, má charakter spíše haptického obrazu. Lvi na ilustracích také nesvítí sami od sebe – až v jejich spojení se slovy cítíme září.

Svět tajuplných zvířat, i ten chlapcův, je v neustálém ohrožení. Ale když se vydají lovci v přesile zničit tento zdroj světla, nedokážou ho porazit. Právě naopak: Tím, že jsou lvi vražděni, rozmnožují se a pohlcují i své škůdce.

Mezi ostatními Niklovými knihami působí *Žlutí lvi* nenápadně. Tím jsou však možná vzácnější.

Obavy vyvolává pouze fakt, že jde

o Niklovo další dílo z šuplíku, kterému dal nakladatel možnost vyjít. Ačkoliv byl dosud skrytý fond Petra Nikla velmi bohatý, nevíme, co v něm ještě zbývá, kam se bude autorova tvorba pro děti a mládež ubírat a zda je vůbec ještě na nějaké cestě.

LUDEK KORBEL

12 NEJMENŠÍCH POHÁDEK



Napsali a nakreslili Darja Čančíková, Dora Dutková, Juraj Horváth, Michaela Kukovičová, Eva Maceková, Radana Přenosilová, Tereza Říčanová, Alžběta Skálová, Petr Šmalec, Dagmar Urbánková; Chrudoš Valoušek a Eva Volfová. Grafická úprava a sazba Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2011. Redakce Jiří Dvořák.

Magická dvanáctka drobných autorových obrázkových pohádkových knížek Baobabu už získala ve své kategorii ocenění Nejkrásnější česká kniha 2011. Není divu, jde o barevnou mozaiku prací dvanácti originálních českých a slovenských ilustrátorů, grafiků, výtvarníků. Často jde o renomované spolupracovníky Baobabu (Alžběta Skálová, Petr Šmalec, Tereza Říčanová). Vedle zmiňovaných jsou autory pohádek Darja Čančíková, Dora Dutková, Juraj Horváth, Michaela Kukovičová, Eva Maceková, Radana Přenosilová, Dagmar Urbánková, Chrudoš Valoušek, Eva Volfová a Tereza Horváthová, která pět pohádek převyprávěla.

Nejmenší pohádky – obrázkové sešity z tvrdého papíru – spojuje stejný formát (velikost cca 11 x 16 cm), rozsah

(obálka a 16 stran) a základní uspořádání: samotný text pohádky na jedné či dvou stranách obálky (pouze ve dvou případech jde o verše) a uvnitř sešitu samostatné obrázkové vyprávění. To má někdy charakter comicsu, jindy jsou obrázky doplněny jen několika replikami či nápisy a někdy jde o čistě obrazové sdělení. Sešity jsou primárně určeny k prohlížení a vyprávění podle obrázků, text na obálkách je doplňující.

Kouzlo lepenkové krabičky, v níž se skrývá dvanáct samostatných pohádkových sešitů, spočívá právě v různorodosti zpracování jednotlivých pohádkových námětů, v mnohosti osobitých přístupů autorů k nim a v radosti čtenáře z objevování dvanácti pohádkových světů, které je možné navštěvovat podle nálady. Rozdílná poetika, výtvarný jazyk a pointování jednotlivých obrázkových příběhů také značně rozšiřuje čtenářskou základnu pohádek. Některé z nich jsou opravdu srozumitelné pro nejmenší děti, jiné spíše pro mladší školáky. Výklad některých autorských variací pohádek je velmi zábavný i pro dospělé čtenáře. Nebo může být východiskem diskuse mezi dospělým a dítětem.

Autoři sáhli většinou k tradičním lidovým pohádkám: zvířecím (Tři malá prasátka), kouzelným (O Šípkové Růžence; Dlouhý, Široký a Bystrozraký; O perníkové chaloupce; Pták Ohnivák a vlk Šedivák), pěstounským (O Smolíčkovi) nebo chytráckým (O chytrém šibalovi; Jak dědeček měnil, až vyměnil). Převyprávěny jsou s větší či menší mírou autorských zásahů, některé jsou výtvarným pojetím přiblíženy současnosti.

O výtvarné originalitě každého ze dvanácti pohádkových sešitů není pochyb a každý čtenář si tu najde svého favorita. Někoho zaujme pestrobarevně punková Červená karkulka E. Macekové s dekorativními ornamentálními ilustracemi, stříkanými přes šablony. Jiný si zamiluje realistickou drobnokresbu v jednobarevném comicsu O chytrém šibalovi D. Urbánkové. Někoho uchvátí textilní struktury a ručně vyšívané koláže lyrického snu O Šípkové Růžence E. Volfové.

Jednoduché, malebné a jasné srozumitelné i pro nečtenáře jsou především pohádky Tři malá prasátka, Liška a myška, Červená karkulka, O perníkové chaloupce a Jak dědeček měnil, až vyměnil. Pohádky charakterizuje

jednoznačné vyprávění, pochopitelné i beze slov, zaměřené na chronologické zachycení klíčových situací příběhu a jednání postav prostřednictvím sledu obrázků (detailů i celků), příp. i částí textu. Vzezření postav (např. roztomile obtlouklá tři prasátka nebo dobráčky vyhlížející dědeček a babička) umocňuje základní hodnoty akcentované v příbězích, jako vzájemná úcta a láska, štěstí a bezpečí rodiny, skromnost, píle, pracovitost, pomoc druhému, rozum či předvídatost. Jde o tradiční výchovné příběhy. Pohádka O chytrém šibalovi se uvedené charakteristice vymyká jen tím, že jde o comics doplněný dialogy postav. Nezapomenutelné je hrůzostrašné ztvárnění báby z perníkové chaloupky M. Kukovičové – autorka sice oslabuje drastické motivy pohádky, ale čtenářův zážitek kompenzují ilustrace, kombinující koláž s kresbou (láková nabídka lahůdek a bizarní zjev baby).

Trochu velké sousto si jako námět „nejmenší pohádky“ vzali T. Říčanová a J. Horváth. Příběh Ptáka Ohniváka a vlka Šediváka propojuje motivy české a ruské lidové pohádky a vzhledem k formátu je nutně hodně zhuštěný, okleštěný na základní dějové zvraty. I když se snaží o názornost, působí spíš jako běh přes překážky bez možnosti nadechnutí a prožití příběhu, nehledě na srozumitelnost některých souvislostí. Horváthův Dlouhý, Široký a Bystrozraký ve sci-fi kulisách pracuje s časovými stříhy a návraty. Také zestručňuje výpravnou pohádku na holý děj a některé motivy a motivace nechává nejasné. Jeho obrazový jazyk je spíš pro staršího, pohádky znalého čtenáře.

Mezi dvanácti pohádkami jsou zcela výjimečné ty, u nichž vyprávění v obrazech dodává příběhu ještě jiný tematický rozměr. Vtip volné variace pohádky O Koblížkovi D. Dutkové spočívá nejen v zasazení děje do kulis současného města, ale ve zdůraznění tématu putování věcí světem, kontinuity. Téměř dadaistické sprejované kompozice vzbuzují objevitelské potěšení čtenáře.

Prísne stylizované, dynamické barevné linoryty Ch. Valouška tvoří z pohádky O veliké řepě futuristickou hříčku s bláznivým koncem.

Aktualizovaným výchovným příběhem o prvním setkání dítěte s nástrahami okolního světa (zde v podobě divoké jízdy na motorce a dobrodruž-

ství v restauraci motorestu) je pohádka O Smolíčkovi P. Šmalce, zpracovaná jako barevný papírotisk. Obrázkové vyprávění s nadsázkou a trefně zachycuje zvědavost dítěte, touhu po jiných než rodičovských vzorech. Šmalcovo uchopení pohádky se ze všech dvanácti dostává nejvíc „na dřevě“ skrytému poselství pohádkových příběhů.

Sbírka pohádek jako celek je jedinečná nejen jako ediční počín (kvalitní a vkusné adaptace pohádek pro děti), ale i využitím: rozvíjí fantazii, paměť, logické myšlení a vypravěčské dovednosti dětí.

EVA DAVIDOVÁ

KAMILA MÍKOVÁ: PRABABIČČIN KLOBOUK



Ilustrace a grafická úprava Magdalena Martinovská. Praha: Dauphin, 2011. 64 s. Redakce Daniela Ivashita.

Desetiletá Ema žije v jednom domě s mámou Mamuchou, tátou Tatuchem, sestrou Betynou, „mrňaty“ Julou a Jáchymem, ale také s mladou tetou Tetuchou a prababičkou. Děj knihy Kamily Míkové se otevírá Eminou oslavou desátých narozenin, na niž přichází dívčiny spolužačky s rozmanitými dárky. Ema dárky v následujících dnech a týdnech jeden po druhém prozkoumává, aby zjistila, že jsou svým způsobem kouzelné. Ema s jejich „pomocí“ sní o propuštění tatínka z vězení (resp. z policejního výsledku), o úspěchu ve škole i při divadelním vystoupení s dramatickým kroužkem, o kariéře úspěšné pianistky i o nikdy nepoznaném pradědečkovi.

Paralelně s těmito nápady se prostřednictvím snu, fantazie a krátkých rozhovorů s prababičkou otevírá časoprostor minulosti, v němž figuruje právě Emina prababička a její klobouk a pradědeček a poklad, který nastrádal pro rodinu, aby ji zajistil pro horší

časy. V tomtéž snu se Emě zjeví i to, jak byl ukraden prababiččin svatební klobouk. Vzápětí z čmáranic gelových tužek (jeden z dáreků) vystoupí pradědeček, který Emě potvrdí, že poklad je použitelný jen ve chvíli „beznaděje a zoufalství“, v nepravý moment by se jeho kouzlo obrátilo proti rodině.

Emina fantazie pracující na plné obrátky začlení prababiččin klobouk do snů vyvolaných narozeninovými dárky. Pradědečkova slova se pak stávají předmětem jejích spíše racionálních než snových úvah o chvílích „beznaděje a zoufalství“. Je takovou chvílí tatínkova ztráta zaměstnání? Nebo Tetušina situace svobodné matky? Ta má být podle autorky zřejmě dostatečně dramatická, aby vybidla Emu a Betynu k pátrání po pokladu v předvečer Štědrého dne, ale ve skutečnosti naléhavě vůbec nepůsobí. Pradědeček z kresby nakonec Emu ujistí, že ona bezvýchodná situace, která spustí síly, jež poklad odhalí, dosud nenastala, ačkoli on sám zlé časy zažil. Navzdory tomu prožili s prababičkou společně celý život. Je to snad zásluha svatebního klobouku?

„Je to nějaký divný. Těm vymyšlenostem se vůbec nedá věřit. Poklad není poklad a kouzelný klobouk není kouzelný. Něco na tom všem bylo, ale nějak nedokážu říct co,“ účtuje Ema na poslední stránce knihy s prababiččiným kloboukem, pradědečkovým pokladem, narozeninovými dárky a vlastně velmi trefně s celým příběhem, s celou knihou.

Děj *Prababiččina klobouku* je velice poetický, a přitom ne bezúčelně zasazen do času mezi narozeninami a Vánocemi. Vánoce se svou „spoustou kouzelných dáreků“ jsou příslibem toho, že i nadále může být všednodenní realita proplétána sny a fantazií, které „spustí“ vánoční balíčky třeba až v novém roce.

Jenomže zatímco vánočním dárkům je kouzelnost vlastní, dárky, které rozpoutají Eminu snění, v sobě tento potenciál nemají. Jsou to dárky na první pohled (ale i na druhé přečtení) bez valné hodnoty – nevypovídají nic o obdarované Emě ani o dárkyních. Je tedy dost s podivem, že upoutávají Eminu fantazii natolik, že začne věřit v jejich kouzelnou moc. Nicméně i ta je značně diskutabilní, neboť v reálném světě většina z nich nemá na Emin život vůbec žádný dopad. Ema sní o kariéře pianistky i o jedničkách, které jinak ve

vyučování nedostává, ale ve skutečnosti ve škole žádný pokrok neudělá, na hodině klavíru dostane zase dvojku a sen ji nijak nepohne k tomu, aby pro své zlepšení v těchto oborech něco dělala, přestože o to podle vlastních slov tolik stojí. Tričko s vilou oblečené pod kostýmem by sice mohlo stát za Eminým úspěchem v divadelním představení (poprvé je ji opravdu slyšet a nezapomene text), ovšem to zase jakožto kouzelný předmět funguje na zcela jiném principu než všechny ostatní dárky. Pomoc při vystoupení si Ema musí zasloužit, musí totiž vysvobodit vilího prince, což ale přináší jinou, z hlediska morálky problematickou situaci: jde Ema pomáhat, aby pomohla, nebo aby získala pomoc pro sebe?

A podobně nedbale nakládá autorka naneštěstí s velkou řadou motivů, ba i postav. Konstatuje je, ale nezačlenění do jednotitého celku díla, a ony pak, potácejíce se v textové neukotvenosti, působí nelogicky a ve čtenáři vyvolávají nejistotu, zmatek, otázky, na které se odpovědi nedočká, zahlcují a odvádějí jeho pozornost. A to je velká škoda, protože Kamila Míková nejen že umí takové tematicky nosné momenty nacházet (děti si lépe vyhraji s kelímky od jogurtu než s drahými hračkami, vztahy mezi muži a ženami doznaly od prababiččina mládí velkých změn, spravedlnost ve světě dospělých se neřídí stejnými pravidly jako spravedlnost ve světě dětí...a další), ale některé umí i velice svěže podat. Dějovým nábojem i emotivní silou se vyznačují zejména „holčičí“ dialogy, přesněji dialogy mezi Emou a Mamuchou a Emou a Betynou. Dokáže vytvořit symbol (pradědečkův poklad) a spřádat kolem něj naléhavé téma. Mistrně zachází se snovou logikou při Emině zkoušením z češtiny a matematiky a skvěle ji využívá k nepřímému pojmenování toho, v čem Ema ve skutečnosti vyniká (fantazie, tvořivost, praktičnost, sluchové vnímání).

Celkově ale jako by se její zacházení se snem řídilo domněnkou, že v této specifické oblasti fabulace je vše dovoleno. Jako by si nebyla vědoma toho, že i skutečné sny, natož pak ty literární, i jejich nejmenší detaily mají svou symbolickou platnost.

Jelikož ale obdobně zachází spisovatelka i s mimosnovou realitou, postrádá čtenář nejen klíč k některým Eminým snům, ale bohužel k celému příběhu.

Ztrácí orientaci v tom, co je důležité, a co nikoli, protože to, co je mu nejprve předestřeno jako zásadní (Ema chce hrát na piano jako Jiří Šlitr, sní dlouhý sen o kariéře pianistky), je po chvíli buď úplně opuštěno, nebo v lepším (?) případě okomentováno jakoby na okraj („Vánoční přehrávka v hudební škole proběhla úplně hladce.“)

V příběhu mimo jiné přebývá i postava sestřičky July, zejména její průpovědky o imaginární kamarádce Čubitce, které se na syžetu ani tematice příběhu nijak nepodílejí, a jsou tak asi nejnápadnějším dokladem toho, jak kniha ve svém jádru působí jako záznam rodinného života spisovatelky.

Ovšem potíže syžetového rázu začínají už v samotném titulu. Emina příležitostná snová honba za kloboukem není nikterak motivovaná, a co víc, prababiččin klobouk na rozdíl od pradědečkova pokladu v knize nepřesahuje svůj konkrétní význam, i když se o to autorka snad i snažila. Má být klobouk symbolem štěstí, které rodinu opustilo a které musí neustále hledat? Oba tyto motivy z minulosti (a titulní klobouk bohužel ještě více než poklad), ačkoli skýtají největší možnosti významových přesahů, jsou přehlušeny kvantitou snění o slávě a úspěchu, které samo o sobě neprezentuje nic než požitky z obdivu a uznání.

A tak čtenáři nezbyvá, než se s mnohým z *Prababiččina klobouku* smířit jako Ema: „Je to nějaký divný. Těm vymyšlenostem se vůbec nedá věřit. Poklad není poklad a kouzelný klobouk není kouzelný. Něco na tom všem bylo, ale nějak nedokážu říct co.“ A to je opravdu škoda, protože Kamila Míková by byla schopná vyprávět příběh, u kterého bychom dokázali říct, co na něm bylo.

KLÁRA FIDLEROVÁ

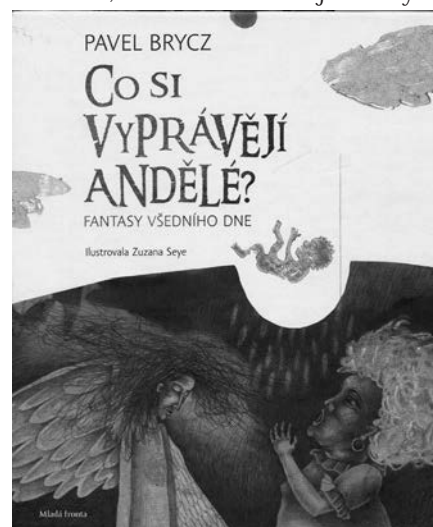
PAVEL BRYCZ: CO SI VYPRÁVĚJÍ ANDEĚLÉ?

Ilustrace Zuzana Seye. Grafická úprava Martina Černá / imagery. Praha: Mladá fronta 2011. 112 s. Odp. red. Zuzana Machková.

Kdybych měl použít přirovnání z kopané, hry, které autor alespoň v textech velmi holduje, nejnovější Bryczova kniha pro mladší čtenáře připomíná fotbalistu, který se neúnavně snaží dát bran-

ku, ale nevšiml si, že stadion už zůstal dávno prázdný a z potmělého hřiště odešli do kabin už i jeho spoluhráči.

Kdyby čtenář jeho povídkovou knihu, dekameronsky rámcovanou vyprávěním andělů, kteří se scházejí na půdě jednoho pražského kostelíka, zavřel po prvních několika málo příbězích, mohl by být celkem spokojen. Pavel Brycz, prozrazující už ve své prvotině pro děti *Kouzelný svět Gabriely*, že nemá sílu či chuť krotit svou povídkovost, se nyní jako by ztišil. Zdá se, že i téma, vyprávění andělů o strastech a zajímavostech své služby, při které dohlíží na své lidské svěřence, ho nutí k rozváznějšímu stylu.



Námět, připomínající například film *Nebe na Berlíně*, je nosný. V prvních povídkách *Kdy se vidí andělé?* či *Vánoce na doživotí* mu Brycz dává navíc příjemnou apokryfní rovinu příběhů z běžného života. Ostatně podtitul knihy zní „fantasy všedního dne“. (Ponechme stranou to, že se jeho publikace naprosto míjí s tímto žánrem.) Ale v průběhu čtení se kniha bohužel vzdálí jak od svého podtitulu, tak od prvotního vyznění.

Už třetí příběh s názvem *Anděl workoholik* o náročném dohlížení na pilota rogalu působí poněkud rozpačitě. Anděl provází své krátké vyprávění mnoha odbornými slovy (náběžka, příčník, klouzavý let, trapézka, vis...), které značně komplikují porozumění textu, aniž nesou nějaké důležité sdělení.

Podobně působí povídka *Gól*. Zde se pro změnu autorský subjekt nechal, zdá se, unést svou zálibou v kopané a vypráví a vypráví, jenže téma knihy a čtenář se mu v tom proudu slov poněkud vytrácejí.

Navíc drobné či větší stylové nedokonalosti jsou nepřehlédnutelnou součás-

tí textu již zkušeného autora, pokud jde o množství knih, které vydal. Někdy zajímavý námět zkrátka Pavel Brycz není schopen unést po jazykové stránce, ale navíc ani po stránce vypravěčské.

Postupně přibývají příběhy o významných či neobyčejných lidech. A v nich se plýtvá nejen s vyprávěním samotným, ale i s fabulí. Ty o známých osobách (Vasco da Gama, František Běhounek) nejsou téměř ničím ozvláštněny. Jejich biografie je jen upravena tím, že je dána do úst nadpozemských postav. Tedy fantasy bez fantazie.

K definitivnímu rozvratu přivádějí text historky, v nichž se P. Brycz ke své škodě nebojí jít do krajností. Vyprávění andělů o rozdělení siamských dvojčat, o letu do kosmu či o člověku s obrovským štěstím lze popsat jednou citací, která bezděky tak trochu vypovídá o čtenářově pocitu marnosti z těchto povídek: „Už jsme stanuli na holé pláni, když vtom se stalo něco nečekaného, nahromaděná energie, kterou jsem oslepil elektronické hlídky, spustila obrovský podzemní výbuch, zažehla roznětku připravené atomové bomby a kolem nás se začala hroutit země, hořet vzduch a trhat nebesa.“

Z pražského barokního kostela, do něhož se slétají andělé, aby sobě vyprávěli o trampotách svěřenců, se dostáváme úplně jinam. Vinou malé pokory vypravěče sledujeme sólovou hru, které bychom ještě po prvních příbězích byli ochotni věřit. Nicméně s každým dalším bezuzdným mrháním slov nás P. Brycz opouští na vlastním fotbalovém plácku, který si vymezil jen pro svou zábavu, nevěda že literatura je ze své podstaty kolektivním sportem.

Je dobře, že mu ilustrátorka Zuzana Seyová nepřihrává v jeho duchu, ale publikaci dává skromnější, lidštější rozměr.

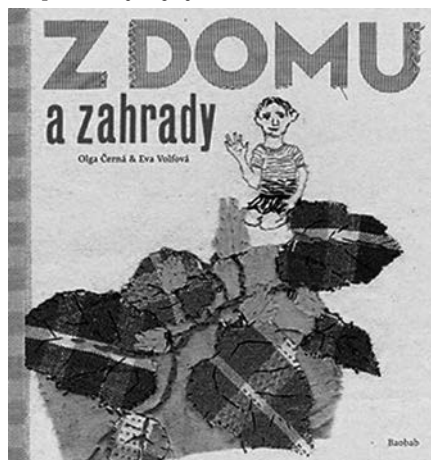
LUDEK KORBEL

OLGA ČERNÁ: Z DOMU A ZAHRADY

Ilustrace (vyšila) Eva Volfová. Grafická úprava a sazba Juraj Horváth. Odpovědní redaktori Tezera Horváthová a Jiří Dvořák. Praha: Baobab, 2011. 48 s.

Myslíte si, že živá myš nedokáže nahradit tu od počítače? Že kolíčky na prádlo nedokážou létat jako ptáčky, když jim přiděláte křídla? Že při správném hraní na flétnu mrkev nedokáže

vyrůst až do oblak? Tak to jste na omylu. Hanka se svým bratříčkem zažívají v jejich domě zcela neobyčejná dobrodružství, která se ale vždy vyklubou z úplně obyčejných věcí.



Knížka je rozdělena do sedmi samostatných příběhů. Všechny se odehrávají v domě, kde děti se svými rodiči bydlí, nebo na zahradě u domu. Kromě rodičů se v příbězích objevují ještě kamarádky dětí od sousedů, holky Hartlovy, a pak také spousta zvířat i věcí, které díky nekonečné dětské fantazii mění svoje zažité podoby (rostou, komunikují s lidmi, létají, hýbají se apod.).

Vše začíná zcela nenápadně příběhem o prasklině ve zdi, v níž se jednoho dne objeví zvířátko, které chodí Hanku i bratříčka navštěvovat a později jim nosí i bonbony, prohlíží si s nimi knížky, hračky a poslouchá jejich vyprávění. Z úplně obyčejné věci, jako je škvírka ve zdi, se zrodí neobyčejný příběh, což je typické pro všechny příběhy v knížce.

Děti v domě i na zahradě potkávají spoustu obyčejných věcí, se kterými se setkáváme každý den, ale díky bohaté fantazii dětí se vždy tyto obyčejné věci a příběhy o nich stočí naprosto nečekaným směrem. Například když děti na zahradě najdou myš. Dlouho se s ní okukují, ale pak plachá myš uteče. Nakonec se ale vrátí i se čtyřmi myšaty. Jedno z nich pak děti odnesou tatínkovi a dají ho místo myši k počítači. Když se pak jdou za tatínkem podívat, najdou ho s myší, která mu skáče po klávesnici, píše mu vzkazy a pomáhá mu programovat. Na konci celého příběhu se myš s tatínkem rozloučí, a protože je podzim, napíše mu: „Přijdem, až sleze sníh. Vaše myši.“ A odběhne se spolu s ostatními uložit k zimnímu spánku.

Podobně je tomu i s příběhem o mrkvi. Děti popisují celý dům, až se dostanou ke sklepu, kde leží v bedýnkách uskladněné ovoce a zelenina. Vidí tam mrkev zastrčenou v písku a je jim líto, že už neroste tak, jako když byla zasažená v zemi. Snaží se mrkvi domluvit, ale mrkev ani lístkem nepohne. Nakonec si vzpomene na film, kde pán hraje u košíčku na píšťalu a z něj vylézá had a je pořád větší a větší. Tak doběhnou pro flétnu a zkouší mrkvi hrát. Nejdříve se nic neděje, spíš to vypadá, že mrkev ještě více usychá, ale pak, když přestanou hrát ukolébavky, se mrkev nejdříve trošičku narovná, pak jí povyroستou lístky a pak začne růst tak, že nadzvedne strop a celý dům a děti stoupají k nebi a mají krásný výhled na sousední domy, na železnici vinoucí se krajinou a nakonec i na hvězdy. Až jedna z hvězd, která vypadá jako jejich maminka, jim připomene, že by se měli vrátit zpět na zem.

Příběhy jsou vyprávěny dětským hrdinou, zprostředkovány jsou jeho očima i jazykem. Vyprávění je tak lehce naivní a příjemně dětsky milé, ale zároveň inteligentní. Nijak se čtenáři nepodbíží. Všechno je tak neuvěřitelně samozřejmé, že když zavřete na moment knížku, rozhlídnete se po bytě – přistihnete se, že čekáte, s jakou z vašich obyčejných věcí se stane něco neobyčejného...

Pokud jsem psala o tom, že text je originální a působí mile a přirozeně, pak o ilustracích to platí dvojnásob. Text a ilustrace jsou tu dvě rovnocenné složky, které se navzájem doplňují – od počátku do posledního puntíku. Tedy spíše do poslední výšivky, jelikož ilustrace jsou vytvořené z textilu a z knoflíků a obrázky jsou šité či vyšívány, stejně jako texty na nich. I názvy kapitol jsou vystřižané z látky a posázené k sobě. Bohaté ilustrace text přesně dokreslují a na některých místech i rozvíjejí. Jsou neobvyklé, originální, a přitom úplně obyčejné, tedy přesně takové, jako je i text příběhů.

Knížky z nakladatelství Baobab jsou charakteristické svou výjimečnou grafickou podobou a knížka *Z domu a zahrady* to jen potvrzuje. Balancování na pokraji reality a fantazie je v dětských knížkách časté. Zde je navíc jaksi zcela přirozené, a vyprávění tak snadno plyne z jedné příhody do druhé.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

REFLECTIONS–CONCEPTS–CONTEXTS

Hana Kasíková: Becoming a Teacher. How Can Educational Drama Help? – The author discusses here ways of using drama in the training of teachers, including those who are not to become specialists in drama but subjects such as physics, chemistry, foreign languages, etc. She focuses on drama as a tool that can help teacher trainees understand the core of the teaching profession and professionalism and form their own identities as teachers. The core of the article lies in the presentation of a drama structure that can be used in the professional development of teachers. The theme of the drama is a situation where a teacher in a school has won the all–nation **Golden Amos** competition in which pupils and students vote for the most favourite teacher (this real competition is named after Comenius, whose first and middle names were Jan Amos).

DRAMA–ART–THEATRE

Eva Kerušová: Fabrika and the Parish Barn or the Dancing Room of Albert Kyška – A reflection on performances shown at the Children's Stage national festival and the impulses that they brought for the development of educational drama. The title of the article suggests the importance of the two spaces that the town of Svitavy offered to the festival (which is the most prominent annual event of its kind in the Czech Republic). Fabrika is a new multi–functional centre where most performances of children's groups from all over the country took place, while the parish barn hosted the daily discussions related to the performances, which are no less important part of the festival than the performances themselves.

Radka Fidlerová: Rives Collins: Therapy for Tired Drama Teachers – The programme of the 2012 Children's Stage national festival in Svitavy also included a workshop led by the American professor of drama and storytelling Rives Collins of the Northwestern University in Evanston, which was called *The Drama/Theatre Continuum: Process and Product in Theatre for Young Audiences*.

DRAMA–EDUCATION–SCHOOL

Zuzana Zapletalová–Alžběta Kratochvilová: Stewarding Stories – A report on a week–long workshop given by the British lecturer of drama Andy Kempe of the University of Reading, an event organised by the Association of Creative Drama (Sdružení pro tvořivou dramaturgii) and the Department of Drama in Education of the Theatre Faculty (DAMU) in January 2012 in Prague. The reporters recognise Andy Kempe as a first–class professional in the field of drama. They have found the way in which he led the workshop remarkably dynamic and inspirational, but at the same time systematic and well–designed.

František Oplatek: Developing Reading Literacy in Primary School Pupils by Using Drama Methods – This article is a part of a master's thesis presented at the Dpt. of Drama in Education of the Theatre Faculty in Prague which examines the potential of drama methods and techniques for the development of reading literacy, especially within Czech literature lessons in primary schools.

František Oplatek: The Present – One of lessons implemented by the author in teaching literature to six–graders. It is called The Present and based on an excerpt from John Steinbeck's book *The Red Pony*.

REFLECTIONS–REVIEWS–INFORMATION

The first block of this section, FIELD LITERATURE, brings a double–review by **Martina Turková** and **Kateřina Řezníčková** discussing three monographs on Jesuit theatre: Kateřina Bobková–Valentová: *The Everyday Life of Teacher and Student at the Jesuit Grammar School*, Magdaléna Jacková: *Theatre as the School of Virtue and Piety: Jesuit school drama in Prague in the first half of the 18th century* and Petr Polehla: *Jesuit Theatre in the Service of Piety and Scholarship*. Among the other reviewed books are several volumes of methodological and learning text for future teachers of aesthetic education put together by the Institute of Literary and Art Communication at the University of Nitra (Slovakia). In her article **Aesthetics the Nitra Way**, **Gabriela Magalová** not only reviews the aforementioned publications, but also makes readers acquainted with the concept of the inter–disciplinary subject of aesthetic education that was established at the Philosophical Faculty of the University of Constantine the Philosopher in Nitra, Slovakia.

The section ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH contains the following materials:

Anna Hrnecková: Take Your Parents to the Theatre! Reflections from the festival accompanying the World Day of Theatre for Children and Young People from 18 to 22 April 2012 – The festival accompanying the World Day of Theatre for Children and Young People is organised annually by the Czech centre of the international children and youth theatre organisation ASSITEJ in collaboration with the Association of Creative Drama (Sdružení pro tvořivou dramaturgii). The reporter pays attention mainly to the issues of communication between performances intended for children and the audiences (both young and adult).

Eva Davidová–Luděk Korbel–Klára Fidlerová–Lucie Šmejkalová: 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 38

In the 1930s, the Czech writer Karel Čapek published a book of modern fairy–tales called *The Nine Fairy–Tales*, which has become one of the classics of Czech literature for children. One of these – **The Postman's Fairy–Tale** – inspired the theatre group leader **Irena Konívková** from the Basic School of Arts in Ostrov to dramatise and stage it with a group of children aged around 10. The text supplement of *Tvořivá dramaturgie* brings the script accompanied by a few methodological notes that throw light on the way from the literary text to the final shape of the performance as well as the way of working with children. The performance was presented at this year's Children's Stage festival. However, it was not the first time that a children's theatre group attempted at a dramatisation of this text. In 1989, *The Postman's Fairy–Tale* was dramatised and staged with a children's theatre group by **Eva Kaderková–Vencílková**, who then was a teacher at the Basic School of Arts in Žatec.



HANA KAŠÍKOVÁ EVA KEROUŠOVÁ KLÁRA FIDLEROVÁ ZUZANA ZAPLETALOVÁ
ALŽBĚTA KRATOCHVÍLOVÁ FRANTIŠEK OPLATEK MARTINA TURKOVÁ KATEŘINA ŘEZNÍČKOVÁ
GABRIELA MAGALOVÁ ANNA HRNEČKOVÁ EVA DAVIDOVÁ LUDEK KORBEL LUCIE ŠMEJKALOVÁ