

TOŘIÁ dramatika 97 2



Dětská scéna '97

Maurice Sendak: Tam, kde žijí divočiny

Co je příběh?

Jak vypadá dramatika na našich vysokých školách?

Medvědí služba dramatické výchově

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ROČ. VIII
číslo 2/97 (21)
(Divadelní výchova,
roč. XIX)
Září 1997

Vydává IPOS-
pracoviště ARTAMA ve
spolupráci se Sdružením
pro tvořivou dramatiku

ISSN 1211-8001
Registrační značka:
MK ČR 6628

Řídí redakční rada:
Jakub Hulák,
Hana Kasíková, Jaroslav
Provazník,
Irina Ulrychová,
Josef Valenta
Vedoucí redaktor:
Jaroslav Provazník

Adresa redakce:
Centrum dětských
aktivit, ARTAMA,
Křesomyslova 7, P.S. 2,
140 16 Praha 4,
tel. 02/61215683-7,
fax: 02/61215688

Ilustrace
Jana Roztočilová
Grafická úprava
Jana Roztočilová
a Jakub Hulák

Tisk: kulturní agentura
IKARUS, Mělník
Distributor
předplatného: A.L.L.
PRODUCTION s.r.o.,
P.O. BOX 732,
111 21 Praha 1,
tel. 02/24009209
paní Vokurková

Cena: 15,- Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím poštovní
přepravy Praha čj.
259/95 ze dne 18.1.1995

Obsah

DRAMATIKA-UMĚNÍ-DIVADLO

Dětská scéna '97	1
Radek Marušák: Dětská scéna '97	2
Vladimír Zajíc: Uplivnutí přes obě ramena	6
Michel Guillet-Jaroslav Provazník: Francouzský pohled na Dětskou scénu	7
Má dětský přednes na našich školách budoucnost? (Výpisky z ankety Deníku Dětské scény '97)	9
Maurice Sendak-Roman Černík: Tam, kde žijí divočiny	12
Jiřina Rottová: Ostrovské soukání očima účastníka	13

INSPIRACE

Pavla Zajícová: Co je příběh? O některých pojetích vztahu člověka a příběhu	14
Vladimír Komárek: Mozkové zákulisí - 5. Dramatická hra jako přirozená potřeba dítěte?	18

DRAMATIKA-VÝCHOVA-ŠKOLA

Jak vypadá dramatika na našich vysokých školách?	19
Radka Svobodová: Evropský kongres Drama in education	26

RECENZE

Jaroslav Provazník: Medvědí služba dramatické výchově	27
--	----

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Hana Hronová: H. Doskočilová a M. Macourek: Dvě cesty moderní zvířecí pohádky	28
Petr Peňáz: Klíč od království	31
Jaroslav Provazník: Nahlížení do nových knížek	32

PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU

Irina Ulrychová: Dramatické struktury Cecily O'Neillové a Alana Lamberta	I - XVI
---	---------





INSCENACE A PÁSMA DS '97

DDDD, ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková) - **Lubor Falteisek: Docela malé zemětřesení** (Povídka z knihy Docela malá zemětřesení zdramatizovala Jana Štrbová)

Recitační soubor LDO ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Stanislav Nemrava) - **I básně lze jít** (Pásmo z textů Tomáše Přidala sestavil Stanislav Nemrava a kolektiv)

Divadelní soubor CVRČCI ZE STŘEDY, LDO ZUŠ AŠ (ved. Roman Černík) - **Maurice Sendak: Tam, kde žijí divočiny** (Dramaturgická úprava Roman Černík)

Divadelní soubor Nigdy Nykdeš, LDO ZUŠ Aš (ved. Roman Černík) - **Zlomky z Gilgameše** (Jevištní adaptace: kolektiv)

DIVIDLO – divadelní soubor Dramacentra Ostrava – oddíl Bráškové (ved. Saša Rychecký) - **Hans Sachs: O Enšpíglovi** (Napsali Jitka Kvasničková a Ivan Petrák s použitím textu Hanse Sachse Dobrák Enšpígl)

Divadélko bez opony, ZŠ Starý Podovorov (ved. Miroslava Hajdová) - **Antoine de Saint-Exupéry: Malý princ** (Jevištní úprava: Miroslava Hajdová)

Dětský divadelní soubor HEC, LDO ZUŠ Trutnov (ved. Naděžda Kábrtová) - **Mark Twain: Jmenují se Tom** (Kapitoly z knihy Dobrodružství Toma Sawyera zdramatizovala Naděžda Kábrtová)

Soubor DOMINO, Soukromá mateřská a základní škola Rozmarýnová, Brno (ved. Nika Štěpánková) - **Astrid Lindgrenová: Pipi Dlouhá punčocha** (Dramatizace stejnojmenné knihy Nika Štěpánková)

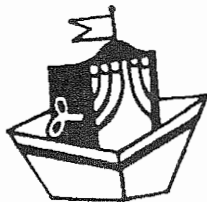
Loutkářský soubor LDO ZUŠ Strakonice (ved. Ivan Křešnička ml.) - **Jacques Prévert: Žirafí opera** (Texty Kůň na ostrově, Pštros a Žirafí opera z knihy Pohádky pro nehodné děti dramaturgicky upravil Ivan Křešnička ml.)

HOP-SKOK, LDO ZUŠ Ostrov (ved. Lucie Veličková) - **Libuše Palečková –Josef Paleček: O malém tygrovi** (Dramaturgická úprava Lucie Veličková)

HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov (ved. Irena Konývková) - **Vladimír Škutina: Kde bydlí čas** (Dramatizace Irena Konývková)

Recitační soubor Hadřici, LDO ZUŠ (ved. Marcela Kovaříková) - **Ilona Borská-Ivo Štuka: Říkadla v hadru**

DS '97



DĚTSKÁ SCÉNA '97

Ústí nad Orlicí 13. – 21. 6. 1997
26. celostátní přehlídka
dětských divadelních,
loutkářských a recitačních
souborů – Celostátní dílna
dětských recitátorů

(Pásmo z knihy Říkadla a šeptánky sestavila Marcela Kovaříková se souborem)

Dětský loutkářský soubor LDO ZUŠ Světlá nad Sázavou (ved. Ivana Měkotová) - **A. A. Milne: Medvídek Pú** (První kapitoly z knihy Medvídek Pú zdramatizovaly Ivana Měkotová a kolektiv dětí)

Recitačně dramatický kroužek Bambulínek, DDM a ZŠ Jablunkov (ved. Štěpánka Bojková) - **František Nepil: Jak se Makový mužíček potkal se zednicí makovou** (Kapitoly z knihy Makový mužíček zdramatizovala Štěpánka Bojková)

Divadelní studio Větrník, ZŠ Palachova, Brandýs nad Labem (ved. Veronika Jakubová) - **Miloš Macourek: Láska a dělové koule** (Sejnojmenný text z knihy Láska a dělové koule upravila Veronika Jakubová)

Ročníkový kolektiv LDO ZUŠ Žatec (ved. Eva Vencíková) - **Jiří Weinberger: Co si povídá pondělí s úterkem** (Pásmo veršů z knihy Povídá pondělí úterku sestavila: Eva Vencíková)

Recitační soubor Sluníčko, ZŠ Jánošíkova, Praha 4 (ved. Jana Zvolánková) - **Ten dělá to a ten zas tohle...** (Verše autorů Josefa Bruknera, Lubomíra Feldeka, P. Volfa, Ladislava Dvořáka, Kennetha Grahamea, Gianniho Rodariho, Emanuela Frynty, Jarka Nohavici, Jiřího Žáčka, P. Uhra, Jiřího Havla z časopisu Mateřídouška a z čítanky Iriny Ulrychové a Květoslavy Taubenhanlové Čteme si a hrajeme si sestavila Jana Zvolánková)

Soubor Školáček, ZŠ Prachovice (ved. Eliška Ptáčnicková) - **O hloupém vlkovi** (Kavkazskou pohádku v převyprávění Jaroslava Tafela z knihy Zlatý jelínek upravila Eliška Ptáčnicková)

MYŽ, LDO ZUŠ Žacléř (ved. Jarmila Schubertová) - **Jacques Prévert: Vážně i nevážně** (Pásmo z výboru Jako zázrakem sestavila Jarmila Schubertová)

Divadelní soubor BENÍCI, ZŠ Benešova, Třebíč (ved. Zuzana Nohová) - **Miloš Macourek: O hrochovi, který se bál očkování** (Pohádku O hrochovi, který se bál očkování z knihy Pohádky dramaturgicky upravila Zuzana Nohová)

Divadlo HUDRADLO, studio tvořivé dramatiky, Zliv (ved. Miroslav Slavík) - **Bernard Clavel: O černém beránku a bílém vlkovi** (Dramatizace stejnojmenné knižky Mirek Slavík)

Divadlo HUDRADLO, studio tvořivé dramatiky, Zliv (ved. Miroslav Slavík) - **Miroslav Slavík: Píšťalka** (Na motivy české lidové pohádky)

INSPIRATIVNÍ PŘEDSTAVENÍ

Divadlo Jesličky, LDO ZUŠ Hradec Králové (ved. Ema Zámečnicková) - **Viktor Dyk: Milá sedmi loupežníků** (Dramaturgická úprava Ema Zámečnicková)

Soubor Temperka, LDO ZUŠ Třinec (ved. Marcela Kovaříková) - **Podpovídky** (Pásmo textů Karla Čapka ze souboru Bajky a podpovídky sestavila Marcela Kovaříková se souborem)

Divadlo Jesličky, LDO ZUŠ Hradec Králové - **John Gay a další: Žebrácká opera** (S použitím překladů Jiřího Joska a Jiřího Valji, textů Williama Wordsworthe, Bertolta Brechta a Václava Havla napsal scénář Alexandr Gregar; dramaturgická spolupráce Vladimír Zajíc)

Soubor PIRKO, Středisko dramatické výchovy při Centru pro volný čas Lužánky, Brno (ved. Silva Macková) - **Tristan a Izolda** (Dramatizace Silva Macková a kolektiv)

Dětský divadelní soubor Čierny Peter, Městské kulturní středisko Bánovce nad Bebravou – SLOVENSKO (ved. Jarmila Gerbelová) - **Silvester Lavrik: Krutohry** (Autor veršů Viliam Klimáček)

Výtvarníci Dětské scény '97 byla Jitka Tláskalová



DĚTSKÁ SCÉNA '97

Ústecká Dětská scéna měla nabídnout vrcholy práce na poli dětské dramatiky za uplynulý rok. Stojím nyní před nelehkým úkolem ohlédnout se a zhodnotit letošní přehlídku. Přestože se chci v následujících řádcích opřít o hodnocení porot a hlasy z diskusních klubů, subjektivnímu pohledu se vyhnout nemohu. Rád bych se pozastavil nad tématy povahy obecnější, ale zároveň několik řádků věnoval i jednotlivým představením. Těchto několik řádků si neklade za cíl přinést zevrubnou analýzu či hodnocení zhlédnutého, spíše poukázat na některé ze závěrů, okruhů témat či problémů, jež se při hodnocení pojmenovaly.



DÍLNA DĚTSKÝCH SÓLOVÝCH RECITÁTORŮ

Celostátní dílna dětských recitátorů se tentokrát nesla ve znamení 3. a 1. kategorie. U 3. kategorie je toto zjištění velmi potěšitelné, neboť to většinou byla kategorie problematická, tápající ve výběru textů i v technice přednesu. Letos jsme se v Ústí mnohokrát setkali s mladými lidmi s vyhraněným názorem, který dokázali sdělit prostřednictvím vybraných textů. Samozřejmě že i u této kategorie se hovořilo o adekvátnosti textu, zejména v případech, kdy nedostatek životních zkušeností interpreta brání posluchači přijmout v jeho podání text založený na rekapitulaci, retrospektivě, „moudrém ohlédnutí“ či názorovém hodnocení, jež této věkové skupině nepřísluší (opět jsme se setkali s texty J. Seiferta, problematickým se však ukázal i metaforický text M. Holuba Úspěšný mladý muž v labyrintu). Velmi výrazná (nejen u této kategorie) byla inklinace k epickým prozaickým textům.

Tato věková skupina stojí na dvou, zdálo by se, protichůdných pólech: názorově velmi vyhraněná, zároveň však hledající. Tomu odpovídá i výběr textů: od textů apelativních až po texty zpochybnující, tápající, destrující. Hledačství mnohdy nebylo obsaženo v textu samotném, ale v přístupu k němu, ve snaze poprat se s ním z pozice svých patnácti let.

Snad právě posunutí horní věkové hranice této kategorie je jedním z důvodů jejího jiskření. Okamžitě se však vkrádá otázka, zda lze svět patnáctiletých s jejich tématy a problémy, psychikou i fyziologií srovnávat se světem třináctiletých, jak předpokládá věkové ohraničení této kategorie. Úvahy nad novým rozdělením kategorií jsou mým v tomto případě zcela na místě.

U první kategorie byla oceňována zejména kultivovanost a uměřenost projevu. Tentokrát se v hodnoceních nemluvilo o adekvátnosti textu, ale o problému vztahu k textu a schopnosti tento vztah sdělit. Příliš velkým soustem bývá u dětských recitátorů i recitace písňového textu, mnohdy se ukazuje potřeba lepší práce s důrazy, u některých recitátorů bylo akcentováno téměř každé slovo.

Nejproblematictější se na letošní dílně ukázala kategorie druhá. Okruh nastolených otázek byl velmi široký a dotkl se i otázky nejdůležitější – stylu vedení dítěte až do národního „kola“. Touha po dokonalosti vede vedoucí k pilování formy, myšlenky, představy, názory dětí mizí pod

vahou akcentů, pauz, intonace. Přirozenost se vytrácí pod nánosem technické dokonalosti, která se stává cílem, nikoli prostředkem ke sdělení. Jako by vedoucí rezignovali na možnost uchovat v dítěti radost z textu, souznění s ním přes peripetie okrskových, okresních, regionálních kol, opřeli se o berličku technické propracovanosti. Přitom však délka textů byla mnohdy nad síly recitátorů i posluchačů, výběr textu byl často problematický, velké otazníky vyvstaly v případě posuzování techniky hlasového projevu...



PŘEHLÍDKA SOUBORŮ

I ta část letošní Dětské scény, jež byla věnována souborům, nastolila mnohé otazníky a problémy. Časový odstup umožňuje nadhled, srovnání, racionální posouzení: přehlídka ukázala možná budoucí směřování, pojmenovala několik okruhů témat. A právě v tom, že k jejich odкрыtí docházelo mnohdy až k samé podstatě, vidím velký přínos.

Snad nejdůležitějším problémem, který se vinul celou přehlídkou, byla dramaturgie představení. U žádného vystoupení se neobjevil původně dramatický text, byla realizována na základě dramaturgie literárních předloh. V poměrně velké pestrosti lze nalézt objevné pokusy (Epos o Gilgamešovi v dětském divadle, Dobrák Enšpígl Hanse Sachse, Clavelův příběh O černém beránku a bílém vlkovi, Sendakův bilderbuch Tam, kde žijí divočiny, odvážná dramaturgie pohádky Housličky z Českého roku), u nichž lze i přes určitá dramaturgická klopýtnutí hovořit nejen o respektování zákonitostí volby literární předlohy pro dětské divadlo a vědomém, cíleném výběru, ale i o odvaze a touze experimentovat. Mnoho souborů pracovalo s texty „osvědčenými“ či spíše letitými (texty Macourkovy, Prévertovy, znovuobjevené texty Jiřího Weinbergera). Nešťastná však byla setkání souborů (či spíše jejich vedoucích) s Malým princem A. de Saint-Exupéryho, Milnovým Medvídkem Pú, Nepilovým Makovým mužíčkem. Vzhledem k tomu, že k mnoha dramaturgickým selháním přibyly i nedostatky na cestě dramaturgie, několikrát zaznělo na diskusích volání po potřebě vzdělávat vedoucí souborů na poli dramaturgickém.

Ústecké setkání potvrdilo také snahu mnoha vedoucích vytvářet inscenace, pracovat s příběhem, hrdinou. Tato cesta klade na pedagoga značné divadelně řemeslné nároky – musí zvládnout dramaturgii, scénografii, choreografii, režii, a přitom zůstat dobrým pedagogem. Směřování k divadlu téměř činoherního typu do určité míry potlačuje tvořivý potenciál dětí při přípravě představení (což však neznamená, že vedoucí souboru vědomě tuto kvalitu v dětech nepěstuje), zároveň však musí být nabízený styl práce a nabízený divadelní tvar dětmi přijat. U zkušených vedoucích jsou děti konfrontovány se zřejmou kvalitou literární i divadelní, poměrně velké nároky na divadelní schopnosti dětí v takto pojetých představeních pravděpodobně vymezí tento styl práce i věkově a zcela jistě bude opět akcentována otázka dětského herectví. Na druhé straně však i letos zazněly při diskusích obavy z manipulace dětí, jež je vážným nebezpečím režijního způsobu tvorby představení.

V inscenačním divadle je cesta příběhem cestou hrdiny. Akcentování hrdiny příběhu s sebou přináší problém



pedagogický. „...Dětské divadlo není a nemůže být od dnes tak propagovaném sebeprosazování, nemůže být cestou k nadšenému 'dokázal jsem to!' To je problém hvězd gymnastických i lidských.“ (předseda poroty Alexandr Gregar v Deníku Dětské scény 97, č. 5) Zvolí-li soubor inscenační cestu, upustí-li např. formy chórického divadla, je obtížné v roli hlavního hrdiny vystřídat více dětí souboru (např. střídáním znaku) nebo část příběhu přenést na chór, vypravěče. Velmi zajímavě se v tomto smyslu na ústecké přehlídce konfrontovala představení Jmenuji se Tom, O černém beránku a bílém vlkovi a Pipi Dlouhá punčocha. V prvních dvou případech bylo do určité míry nebezpečí výchovy „hvězdy“ eliminováno, pokaždé však jiným způsobem. V představení Jmenuji se Tom byl chlapec hrající Toma výrazně mladší než mnozí ostatní členové souboru, jeho přirozené postavení tedy (minimálně z hlediska věkového) výrazně dominantní není. Chlapec hrál sám sebe, nešlo tedy ani tak o „takhle dobře hraju“, jako spíše o „takovýhle jsem“. V příběhu černého beránka je snaha zahnat nebezpečí primadonství zřejmá z jasného signálu – v dopoledním představení hrála beránka jiná členka souboru nežli v odpoledním. Možnost střídání rolí je sice obtížnější z hlediska přípravy představení, pedagogicky je však velmi účinná. V představení Pipi Dlouhá punčocha bohužel podobný signál chyběl, a tak někteří diváci konstatovali, že děti nehrály pro Pipi, ale pro jednu šikovnou dívku ze souboru, ne pro postavu společně hraného příběhu, ale pro naši „Haničku“. Vzhledem k dalšímu velmi příjemnému setkávání se s dětmi tohoto souboru na ústecké přehlídce není pravděpodobně chyba v samotném vedení souboru jako spíše v určité divadelní, režijní nezkušenosti.

I letošní ročník Dětské scény potvrdil, že se v příštích letech budeme pravděpodobně stále výrazněji setkávat s představeními, jež jsou výrazně ovlivněna televizní kulturou, estrádami a pořady „patrasovského“ typu. Často bývá znakem těchto představení kromě jiného i zneužití dětské spontaneity. Jejich tvůrci nepřijímají hravost, přirozenost jako prostředek k vytvoření určité esteticky sdělené hodnoty, ale jako plakát: Podívejte se, jak jsou ty děti krásné, hravé, bezprostřední. V takovém případě v nás často vzniká pocit chaosu, neukázněnosti, šarže, předvádění se nebo naopak pocit různosti, krajkovitosti, uhlazenosti. I z toho, že používám slovo pocit, je však zřejmé, že otázka vkusu je tak obtížně objektivizovatelná, že argumentace proti takto pojatým představením bude často obtížná a pro určitou skupinu diváků nepřijatelná.

Opět se (pokolikáté už?) nesl ústeckou přehlídkou problém recitační – divadelní? Někteří účastníci přehlídky dokonce vážně uvažují o potřebě přesunout recitační soubory z „divadelní“ přehlídky na přehlídky jiného typu. Hranice mezi oběma kategoriemi je však natolik neostrá, že by u mnoha recitačních souborů zaznělo z takovéto přehlídky: To sem nepatří, to je divadlo. Přitom však není problém v povaze samotných prostředků, ale spíše v jejich využití a naplnění. Využívá-li některé z recitačních vystoupení prostředků divadelních, musí tyto prostředky posunout text za hranici „pouze“ recitovaného, neboť takové je očekávání diváka. Prolomení rámce prostého přednesu nabízí novou vrstvu významů, jež by měla být naplněna. K tomu však došlo na ústecké přehlídce pouze v několika případech (Co si povídá pondělí s úterkem ZUŠ Žatec, Ten dělá to a ten zas tohle DRS Sluníčko z Prahy, určitým nakročením k divadlu poezie bylo vystoupení RS ZUŠ Uherské Hradiště I básně lze jíst). V mnoha případech použité divadelní prostředky dokazovaly spíše snahu o formální ozvláštnění. Na přehlídce se také ukázalo, že

pro některé soubory je vytvoření recitačního pásma, vystoupení určitým vývojovým stupněm, zejména v případě, kdy se vedoucí souboru zaměří přednostně na kultivaci řečového projevu. Využití divadelních prostředků udrží v souboru tah směrem k divadlu, určité divadelní povědomí (i to může být jeden z důvodů proč recitační vystoupení na této přehlídce udržet). Přesto však by si vedoucí souborů měli uvědomit, že nakročení směrem k budování vztahů a dramatických situací je nedostatečné, je třeba je v rámci představení skutečně realizovat.

Velkým zklamáním byla letos loutkářská vystoupení. Věřme, že se hra s předmětem a loutkou nedostává na okraj zájmů dětských divadelních souborů, neboť to by znamenalo velmi výrazné ochuzení dětského divadla. Technické nezvládnutí hry s loutkou, neschopnost loutkou jednat opět vede k úvaze o potřebě vedoucích souborů vzdělávat se i v této oblasti.

Od obecných témat a problémů, jež letošní přehlídku provázely, se vraťme k jednotlivým představením. Pro lepší orientaci budou následující řádky respektovat posloupnost přehlídky, což dává čtenáři možnost posoudit i dramaturgii DS '97.

Neděle 15. června

Docela malé zemětřesení DDDD ZUŠ Děčín (ved. Jana Štrbová a Alena Pavlíková) bylo kultivovanou inscenací, v níž děti ukázaly zaujetí tématem (vztah ke škole či spíše k čemukoli povinnému, diktovanému). Představení však jakoby zůstávalo v obecné poloze, postavy nebyly individualizovány, dramatické situace byly oslabeny vztahovou nevyjasněností. Určité rozpaky vyvolává i hudební složka představení, hudba neplnila dramatické funkce, které bychom v představení tohoto typu (směřování k muzikálu) očekávali. Falteiskova anekdota, jež byla předlohou k tomuto představení, zatěžkáni závažným tématem neunesla.

Zajímavé porovnání přinesla dvě představení ZUŠ v Aši. Vystoupení *Tam, kde žijí divočiny* (Cvrčci ze středy, ZUŠ Aš, ved. Roman Černík) bylo ukázkou práce založené na dětské spontaneitě, jež je vedoucím usměřována do hravého, přehledného tvaru s přesným pojmenováním věcí, postav, se situacemi naplněnými jednáním. Představení se velmi přesně pohybovalo na hranici insitnosti, jež byla povýšena zřejmou sebeironií.

Druhý ašský soubor NIGDY NYKDEŠ (ved. Roman Černík) se pustil do nelehkého úkolu – ve *Zlomcích z Gilgameše* se vyrovnával se starověkým eposem. Volba této předlohy je skutečným dramaturgickým počinem letošní přehlídky. Popasování se s takto významově bohatým textem vyznělo sympaticky, děti našly své téma přátelství, udržely srozumitelnost i při zachování určité archetypálnosti. Problémem představení je jeho „rozdvojenost“. První část nastoluje téma Uruku, úlohy vladaře, druhou částí je v podstatě dobrodružný příběh Gilgameše a Enkidua s traktovaným tématem přátelství, přičemž tyto dvě části spolu příliš nekorespondují. Otázkou také zůstává, zda je zabitím Chuvavy naplněno téma přátelství v míře, jak jej nabízí předloha (nejvýrazněji se tak děje v okamžiku smrti Enkidua, tedy v dějovém zlomu, k němuž představení nedospělo – skrývá totiž dramaturgické nebezpečí: nastoluje další téma – hledání smyslu života, nesmrtelnosti, což je pro děti příliš vzdálené). Problematickou však byla práce s maskami a loutkou. I přes tyto výhrady představení vykročilo správným směrem a je ukázkou možností režijního přístupu k tvorbě inscenace.



Recitační soubor LDO ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Stanislav Nemrava) se pásmem z veršů Tomáše Přídala *I básně lze jíst* pokusil vytvořit divadlo poezie, ale zůstal zatím na polovině cesty. Tvůrci neposkytli divákovi klíč k jimi vytvořenému znakovému systému. Otázkou však je, zda lze o systému v tomto představení hovořit – užitě výrazové prostředky, rekvizity byly velmi nejednotné, jejich pochopení nebylo umožněno ani hereckou akcí. Abstrakce možná dopřává divákovi jistou svobodu při hledání tématu, v tomto představení však musí postoupit tak náročnou cestu dešifrování významů obrazových i lexikálních, že často rezignuje. Očekávání útoku vyvolané dadaistickou strukturou zůstalo nenaplněno.

Pondělí 16. června

Představení *O Enšpíglovi* ostravského DIVIDLA (ved. Saša Rychec) bylo pokusem využít prostředků a forem jarmarečního divadla, divadla na divadle. Tomuto žánru však neodpovídalo herectví, uchylující se často k psychologizacím, ilustrativním gestům. Snaha navázat kontakt s divákem se realizuje pouze při příjezdu kočovné divadelní společnosti, po rozdělení rolí se představení uzavře a divák neví, je-li i nadále jeho součástí. Kladem představení byla jeho scénografie.

Malý princ DIVADĚLKA BEZ OPONY ze ZŠ Podvorov (ved. Miroslava Hajdová) byl dalším z řady neúspěšných pokusů drammatizovat tuto literární předlohu. Kniha A. de Saint-Exupéryho má velmi problematický divadelní potenciál a je stále mylně nabízena dětem dokonce i mladšího školního věku.

Divadelní soubor HEC ze ZUŠ v Trutnově (ved. Naděžda Kábrtová) výrazně oslovil ústecké diváky představením *Jmenují se Tom*. Bylo opět ukázkou zřejmě realizace režijního záměru, jež přinesla určité nesporné kvality: setkali jsme se s interpretačním divadlem, které pracuje s rolemi, situace byly dobře vybudovány (zejména v okamžicích, kdy děti jednaly nejen slovně), zajímavým způsobem byla využita hudba, představení zajiskřilo nápadem klipového neverbálního převyprávění situace ve škole, potěšilo humorem, jenž odpovídal duchu předlohy. Velkým problémem tohoto představení se však ukázala jeho dramaturgie – nevyřešený závěr, neuzavření některých epizod.

Velmi kontroverzním se ukázalo představení *Pipi Dlouhá punčocha* souboru DOMINO ze Soukromé mateřské a základní školy Rozmarýnová v Brně (ved. Nika Štěpánová). Diskuse se vedly zejména kolem autentičnosti dětského projevu a jejího využití či zneužití. I směřování k rolové hře je v tomto věku velmi obtížné, vede často k "pitvoření", škodlivé forzi apod. Muzikálová forma představení byla zřejmě inspirována televizní estrádní kulturou, problematická byla v tomto případě i literární předloha zvolená k drammatizaci.

Nedivadelní texty J. Préverta lze drammatizovat s tím, že divadelní realizaci založíme na jiných kvalitách, např. lze hrát o vztahu k těmto textům. Na rozdíl od regionální přehlídky se to tentokrát souboru LDO ZUŠ ze Strakonice (ved. Ivan Křešnička ml.) v představení *Žirafí opera* nepodařilo. Problémem bylo i využití loutek, jež pouze ilustrovaly, nejednaly.

Úterý 17. června

Představení *O malém tygrovi* (HOP–SKOK, ZUŠ Ostrov nad Ohří, ved. Lucie Veličková) se pro onemocnění jedné členky souboru realizovalo pouze v dopoledním bloku. Ocitují tedy v tomto případě několik řádek z hodnocení

poroty: „Malý tygr je předloha, která přináší hrdinu, se kterým se dětské představitelé i diváci mohou ztotožnit, postavu, která má vývoj, je zde možnost budovat řadu vztahů a situací při tygříkově hledání odvahy a zbavování se strachu... Zároveň ale řetězení jednotlivých situací přináší nutnost vybudovat dramatický oblouk a spojit vše v konečnou katarzi... Tvar, který jsme viděli, je pokusem, který ještě umožňuje další práci a hledání.“ (J. Deyl, Deník DS '97, č. 6)

Práci s kolektivními rolemi s určitou mírou individualizace, modelování ozvěny, materiálního prostředí, stroje, a dokonce i abstraktního času, poměrně čisté zacházení se znakem, to vše nabídla Irena Konývková dětem ze souboru HOP–HOP z Ostrova v představení *Kde bydlí čas*. Kultivovaný, přitom však přirozený projev dětí signalizuje velmi dobrý způsob vedení souboru. Opět se však objevily otázníky v rovině dramaturgické: Vypuštění postavy hodináře vyznění příběhu nejen nepomohlo, ale dostalo jej i do určitého protimlůvu – najít si pro někoho čas neznamena tento čas zastavit (v předloze hodinář zastaví hodiny, v inscenaci duch času zastaví čas). Hluboce lidský obsah řešení v literární předloze – zastavit se, udělat si čas jeden pro druhého – je posunut do roviny abstraktní, pohádkové, nadpřirozené.

Jistým druhem hledání bylo vystoupení souboru HADŘÍCI ze ZUŠ v Třinci (ved. Marcela Kovaříková). Jejich představení *Říkadla v hadru* se snažilo využívat divadelních prostředků, ozvláštňení divadelním obrazem však nenastalo. Asociativní řetězení textů navíc klade velké nároky na vyvolání dojmu autentičnosti, přítomného vznikání, což je pro děti velmi obtížné. Přesto však tvorba tohoto představení přinesla dětem nesporné kvality: práci se slovem, rytmem, hledání možností pro jednání, vytváření vztahů.

Dramaturgicky ne příliš šťastným byl výběr Milnova *Medvidka Pů* pro dětský soubor. Je to sice kniha pro děti, její poetika je však dětmi obtížně sdělitelná. Dětský loutkářský soubor ze ZUŠ ve Světlé nad Sázavou (ved. Ivana Měkotová) bohužel nepřesvědčil ani v oblasti, již má ve svém označení: práce s loutkou nebyla kladem tohoto představení.

Středa 18. června

Ze základních dramatických her a cvičení vycházelo představení *Jak se Makový mužíček potkal se zednicí makovou* recitačně dramatického souboru z DDM a ZŠ Jablunkov (ved. Štěpánka Bojková). Pro vytvoření dramatické struktury byl však tento princip nedostatečný.

Představení *Láska a dělové koule* Divadelního studia VĚTRNÍK z Brandýsa nad Labem (ved. Veronika Jakobová) bylo drammatizací Macourkova textu. Ukázalo, jaké možnosti poskytuje dětem role – vypovídat o sobě s nadsázkou, nebýt sebou, přesto sdělení o sobě podávat. Civilní plán dětí herecky nezvládaly, problematické bylo i využití rekvizit, které v několika okamžicích sklouzávalo k popisnosti.

Čtvrtek 19. června

Hravě verše Jiřího Weinbergera se staly základem hravého představení *Co si povídá pondělí s úterkem* LDO ZUŠ v Žatci (ved. Eva Vencílková). Přestože nedospěl k vytvoření divadelního obrazu, představil soubor přehledně strukturované pásmo, jež využívá mnoha prostředků z divadelního rejstříku (buduje vztahy, pracuje s metaforou) a je možnou cestou k uchopení nonsensové poezie.



Z veršů různých autorů vycházelo recitační vystoupení *Ten dělá to a ten zas tohle* souboru SLUNÍČKO z Prahy (ved. Jana Zvolánková). Představení bylo kultivované, podřízené pevnému vedení souboru. Pro vedoucí je to pravděpodobně průprava k další práci na jevištním tvaru.

Přestože dvě výše zmíněná vystoupení nevytvářela příběh, pracovala výrazně s vytvářením vztahů. To však bohužel nenastalo v představení *O hloupém vlkovi* (Školáček Prachovice, ved. Eva Ptáčniková), které naopak s příběhem pracuje, a vytvoření vztahové roviny bychom tedy automaticky předpokládali.

Apelativní Prévrtova poezie oslovila soubor MYŽ ZE ŽACLÉRE (ved. Jarmila Schubertová). V pásmu *Vážně i nevázně* ukázali členové souboru své, v některých případech výrazné recitační schopnosti. Scénická realizace byla však pouze matným pokusem sdělit divákovi důvody ke kolektivní interpretaci Prévrtových veršů. Užité jevištní prostředky texty rozsekávaly, oddělováním básní návratem souboru k horizontu klesá napětí a apelativnost. Nejasné zůstávají i důvody, proč je v některých případech apel směřován k divákovi.

Pátek 20. června

O hrochovi, který se bál očkování (soubor BENÍCI, Třebíč, ved. Zuzana Nohová) bylo představením s jasným řádem. Mělo charakter demonstračního divadla, v souladu s Macourkovou hrou se slovy si pohrávalo s obrazy, které někdy text povýšily, jindy zůstávaly pouhým popisem. Škoda že v některých místech rezignovala vedoucí na zobrazení vztahů, když jinde soubor dokázal, že jeho schopnosti jsou v tomto směru značné.

Silný zážitek nabídla divákům závěrečná představení souboru HUDRADLO ze Zlivi (ved. Miroslav Slavík). Příběh *O černém beránku a bílém vlkovi* byl dramatisací na motivy stejnojmenné knihy B. Clavela. Dramaturgické zásahy text očistily (zejména v jeho závěru), vzniklé představení jasně traktovalo téma odvahy, přátelství, začlenění odlišného jedince do společnosti. Dětské aktéry v každém okamžiku vědí, co hrají, a plní svůj úkol ve službě společnému příběhu. Postavy jsou charakterizovány jednáním, vnitřní vědomí vztahů je velmi silné (jak ukázalo i střídání rolí v dopoledním a odpoledním představení). Určité výhrady zazněly ke kolektivní roli lovců a odvyprávěnému závěru představení.

Přiznané divadlo, tak označila Zdena Josková druhé představení HUDRADLA Zliv *Pišťalka* – aktéry přiznávají svůj vztah k divadlu, k postavám, k sobě navzájem. Toto

přiznání se stává ústředním tématem představení a dovoluje divákovi přenést se přes ne vždy jasně čitelnou mnohovrstevnatost. Tradice a její odmítání, pohádkovost a realita, ženský a mužský princip, to jsou střety, na nichž jsou vybudovány mnohé dramatické situace, na nichž je vyklenuta dramatická stavba. Výrazná dramaturgická úprava literární předlohy klopýtla při řešení funkčnosti a významu kouzelných darů. Přesto však cílevědomá dramaturgická práce a směřování ke svobodnému, obsahově zvládnutému herectví se stávají konstantami v představeních tohoto souboru.

Kromě přehlídkových představení zhlédli diváci i několik představení inspirativních, z nichž zaujala (vzhledem k práci s nedospělými aktéry) zejména *Milá sedmi loupežníků* divadla JESLIČKY ZUŠ v Hradci Králové. S chladnou odevzou se naopak setkala vystoupení slovenského souboru ČIERNY PETER z Bánovců nad Bebravou. Jejich *Krutohry* byly významově nečitelné, spíše než o práci s dětmi tohoto souboru se hovořilo o režijních ambicích.

Zmapovat nercitační a nedivadelní nabídku letošní ústecké Dětské scény by bylo z mého pohledu velmi obtížné, neboť ohlasy ze seminářů ke mně doléhaly jen zprostředkovaně nebo můj obraz vznikl na základě krátkého nahlédnutí. Odvážím se však tvrdit, že všechny semináře našly okruh svých zájemců i cesty a mety, k nimž se ubíraly. Nabídka byla zaměřena jak k dospělým účastníkům přehlídky, tak i k dětem. Myslím si však, že by pro příští rok stálo za úvahu, zda není možno uspořádat jakýsi dětský diskusní klub (kluby). Víím, že je velkým problémem získat pro tento klub lektora zvládajícího psychologii dětí i divadelní problematiku, přesto ve mně zůstává pocit, že je velká škoda, když hlavní aktéři představení získávají reflexi o své práci pouze zprostředkovaně. Tento problém souvisí s obecnějším přáním obohatit přehlídku směrem k dětským účastníkům. Dětské semináře, jakkoli kvalitně vedené, jak tomu bylo v letošním roce, vše zastat nemohou.

Tedy na shledanou na Dětské scéně '98.

RADEK MARUŠÁK





UPLIVNUTÍ přes obě ramena

Správně by se tato drobníčka měla nazývat „Ohlédnutí přes obě ramena“, ale jak jistě víte, aby se věc podařila, nemají se zanedbávat stará dobrá magická zařikávaná. Co se samotného dvojího ohlédnutí týče, tak se vztahuje na DĚTSKOU SCÉNU '97, která proběhla v Ústí nad Orlicí, a mou dlouhodobou neúčast na festivalovém dění dětí.

Kaplického divadelního léta jsem byl účasten jedenáctkrát, a například semináře u Zdeny Joskové byly pro mne velice důležité. Její způsob uvažování nad textem a tehdejší diskusní kluby určují můj pohled na letošní přehlídku dětských souborů. Zajisté, paměť bývá klamná a časem povětšinou zezlátne, a i když ani v nejmenším nehodlám otevírat floskuli o starých zlatých časech, přece jen jimi bude tato drobníčka poznamenána, neboť od roku 1986 jsem měl jedenáctiletou pauzu. Sice jsem vídával inscenace dětských souborů na Hronově a na FEMADu, to však byla pověstná smetana.

Nuže, co mne především v Ústí oslnilo, když pomínu, samozřejmě nezaslouženě, perfektní organizaci přehlídky. Především to byl Deník Dětské scény, který poskytoval řadu důležitých informací od souborů samých, na to navazovaly reflexe na představení z více stran, dále spousta zajímavostí a notickek, a především veledůležité výtahy z diplomových prací absolventů DAMU, co se dramatické výchovy týče. Tiše doufám, že si tyhle zhuštěné názory mnozí bedlivě přečetli a znovu přečtou, neboť poskytují ucelené pohledy na postupy a řád a tvar, a to jak ze strany metodické, tak ze strany inscenační.

Jak jsem již pravil, paměť časem klame, ale mám dojem, že přes uběhnutá léta, přes rozšíření dramatické výchovy na vysoké školy et cetera některé inscenace přešlapuji na těch samých místech jak před lety jedenácti. Jestli se mýlím, nechť mi zasvěcenější prominou, ale jaksi cítím, že se zpoza rohu ušklibají Parkinsonovy

zákony. Též diskusní klub ve mně zanechal jistého červíka pochyb – jako by se vytratilo vnímání jazyka literatury a jazyka divadla. Existují přece skriptá a odborná literatura, a i když chápu, že pro mnohé to může být „těžké čtení“, přece jen by všem, kteří se zabývají vědomou tvorbou inscenací dětského divadla, stálo za to přečíst si knížečku od Lud'ka Richtera *Literatura, divadlo a my* (vydal v roce 1985 ÚKVČ a KKS Hradec Králové a v knihovněch bývala snadno k zapůjčení). Pojmy a význam a smysl jazyka literatury a jazyka divadla je v ní podán velmi přístupně a možná by mnohým usnadnila trasy napříč poledníky umění při objevování Ameriky.

Když už jsem na začal diskusní klub, chci ještě říci, že je dobře, že se jej neúčastnili vedoucí souborů, neboť diskuse by se stáčely na „hodnocení“ inscenací, což nebylo jeho smyslem. Měli – mohli by jej ale navštěvovat ti členové souboru, kterým už je – bylo patnáct. Účast děvčat z Uherského Hradiště a ze Zlivi mě v tom utvrdila. Nevím, ale opravdu nevím (i když za uplynulých jedenáct let se určitě vyzkoušelo mnoho modelů), zda je vhodný v tak širokém záběru. Možná by to vyřešily diskusní kluby dva. Soudím, že smyslem diskusí je nejen otevírat otázky nad uvedenými inscenacemi, to jest hledat odpovědi na CO – JAK – PROČ, ale i konfrontovat své názory, a eventuálně postupovat od dojmů po přesnější pojmenování. Avšak stejně důležitým, ne-li důležitějším smyslem diskusí je, aby se vůbec mnozí seminaristé odvážili otázky a odpovědi vyslovit. Jde tedy o zlomení zbytečného ostychu, vzepření se obávám, že řeknu..., a zároveň učení se, jak zformulovat do roviny slov to, co nám v hlavě běží v několika plánech. Svým úvahám přece jeden každý uvnitř sama sebe rozumí, ale často nedostatek odvahy vzhledem k okolí zabraňuje nalézt způsob, jak překlentout mezery mezi obrazovými a racionálními plány souběžných myšlenek, jak propojit vrstvy, a následně sdělit ostatním, co

dotyčného napadlo, oč že mu běží. Může být, že někdo se raději uzavře do neproduktivního – směrem k němu – mlčení. Menší počet diskutujících má větší šanci navodit jistou intimitu a sounáležitost, takže by mohlo dojít k otevírání se, neboť žádný názor není zanedbatelný, když už pro nic jiného, tak proto, že dotyčný, který ho vyslovil, konečně učinil první krok. A navíc, žádný učený z nebe nespadol a všichni neustále procházíme, podstupujeme cestu k poznání. Nějak jsem se rozohnil, ale smysl a situaci diskusí takto vnímám. Zvlášť proto, že divadlo nemá žádný recept, návod, normu, které lze nastudovat jako dopravní předpisy – i když ani jejich znalost z nikoho neudělá řidiče. Ale kdoví, třeba tyto moje pocity účastníci diskusního klubu tak nevnímali, možná jsem neměl dostatečný odstup, prostě jsem jen pocítil potřebu sdělit, co mě na toto téma napadalo. Ale též musím říci, byť to zní protikladně, že ze tří diskusí (takže procentuálně je to 50 na 50) jsem měl příjemný, uspokojivý pocit.

Další skutečnost, kterou jsem během přehlídky zaznamenal, je podivné matení rodů. Jistě, dívek, holek, žen je prostě převaha, ale tento fakt by neměl být omluvou pro ty inscenace, které se tváří, že se nedá nic dělat, že to tak je. Někde na počátku přece není jen pouhý výběr, co budu hrát, ale též, o čem to budu hrát. To znamená posléze nalézt v některém z použitých výrazových prostředků zdůvodnění, proč chlapce hraje dívka. Najít smysl, který chci sdělit. Příkladně Mirkovi Slavíkovi stačí pouhý klobouk, aby nám přes něj oznámil, že ten, kdo jej má, je prostě mužský, a nikdo z nás nad tím nebádá. Proč? Protože v inscenaci O černém beránku a bílém vlkovi nám zvolené téma sděluje takovým jazykem divadla, v němž rod jako takový není v jevištním provedení tím podstatným elementem.

Co se samotných inscenací a jejich tvůrců týče, opět v prvo-počátku zapracovaly zezlátlé vzpomínky. Měl jsem pocit, že dříve byla situace na poli dětského divadla vyhraněnější. Nicméně, jak přehlídka pokračovala, uvědomil jsem si dvě věci. Za prvé ze letos, daleko více než tenkrát, se směřuje k výraznějšímu divadelnímu tvaru než jen ke korálovému přizpůsobení etud a cvičení na zvolený text. Tato tendence – bez ohledu na beztak



pofidérní dělení na recitační a divadelní vystoupení – s sebou přináší možnost srovnat či sjednotit kritéria estetická i etická, i když se tím zároveň prokazují disproporce mezi schopnostmi vedoucích souborů stvořit regulární divadelní tvar. Avšak pokud tento trend bude trvat, přiznávám, že je mi sympatický, neboť v něm se pro mne zhodnocují všechny aspekty v dramatické výchově obsažené. Za druhé že vyhraněnost, a ne zanedbatelná, přece jen existuje, takže všichni účastníci Dětské scény

se mohou přece jen k čemusi vztáhnout. Pro mne v dnešním dětském divadle existují tři osobnosti, které zároveň reprezentují tři zajímavé proudy. Jsou to: Roman Černík s divadelností smysly nahmatatelnou – nakonec jeho pojmenovávání světa divadlem se nerealizuje jen přes tvorbu s dětmi; dále pak lyrizující – a tak v souřadnicích plus i minus provokující a podněcující Irena Konývková; a samozřejmě Miroslav Slavík, k jehož tvorbě zajisté není třeba dalších přívlastků.

Nuže, myslím, že jsem již zcela vyčerpal svá ohlédnutí přes obě ramena za Dětskou scénou '97. Ba ne, nevyčerpal. Ještě musím dodat, že jsem tuze rád, že jsem se jí mohl zúčastnit. Takže ještě jednou tfuj, tfuj, přes obě ramena, aby všechny mytické bytosti, jež nás střeží, byly nakloněny tomuto způsobu orby na liše dědičné, která je dnes opět zanesena podivnými balíčky a paklíčky těžších kamene, od pochybného, krátkozrakého božstva Pragmy.

VLADIMÍR ZAJÍC

FRANCOUZSKÝ POHLED na Dětskou scénu

MICHEL GUILLET, vice–prezident francouzské Národní federace divadelních skupin a animace (Fédération nationale de Compagnies de théâtre et d'Animation – FNCTA), pověřený péčí o děti a mládež, navštívil Dětskou scénu poprvé vloni – tehdy především jako seminarista zahraniční třídy vedené Lud'kem Richterem. Ani letos si Dětskou scénu nenechal ujít. Na rozdíl od loňska však přijel nejen jako seminarista, ale také jako bedlivý pozorovatel – se záměrem zjistit, co všechno patří k přehlídce, jakou DS je, co obnáší její příprava, jak vypadá její organizační zákulisí... Michel Guillet se totiž rozhodl udělat všechno pro to, aby Francie měla také svou národní přehlídku, podobnou té, s níž se setkal u nás.

S dojmy a názory Michela Guilleta se mohli každý den seznamovat účastníci Dětské scény, protože byl pilným příspěvatelem Deníku DS (dokonce tu měl svou vlastní dvoujazyčnou rubriku – Michelovo / Mišelovo okénko). Domníváme se, že i čtenáře TD bude zajímat, jak vidí tento učitel, divadelník a účastník i lektor francouzských i zahraničních dílen (vloni vedl jednu seminární třídu na Evropském setkání dětského divadla v Hannoveru) letošní Dětskou scénu, české dětské divadlo a dramatickou výchovu.

Na Dětskou scénu jsi letos přijel podruhé. Liší se podle Tvého názoru v něčem letošní Dětská scéna od té loňské? Jestliže ano, pak v čem?

Obě přehlídky, kterých jsem měl to štěstí se zúčastnit, jsou v něčem podobné, a v něčem se liší.

Co se týče celkové organizace – zdála se mně vcelku podobná a je to tak dobře. Když něco dobře funguje, proč to měnit? V jednom bodě jsem ale zaznamenal výrazné vylepšení: díky angličtině mohli mít cizinci pocit, že jsou bráni přehlídkou více na vědomí, že jsou její integrální součástí a nemusejí být uzavřeni jen ve své dílně. Programová brožura v angličtině, uvádění představení s anglickým překladem, mezinárodní setkání s velmi zajímavou diskusí..., to vše je pozitivum.

Co se týče skladby programu – neshledal jsem ve srovnání s loňskem velké rozdíly. Program byl opět kvalitní. Váš výběrový systém funguje. Jen jsem měl letos pocit, že na programu bylo víc recitačních vystoupení. Je to jen můj dojem?

V paměti mně utkvěla dvě až tři letošní vystoupení, tedy zhruba tolik jako vloni.

Vzpomínáš si na něco, co Tě v průběhu přehlídky příjemně nebo nepříjemně překvapilo?

Největším překvapením pro mne byla diskuse poroty s vedoucími, již jsem mohl být přítomen. Naše Národní federace divadelních skupin a animace (FNCTA) pořádá pravidelně seminář, při němž se analyzují mezinárodní představení v průběhu Světového festivalu v Monaku (letos se bude konat opět). Jsem tedy na tento typ analýzy zvyklý, ale s Francouzi. Bylo to popr-

vě, kdy jsem se takové diskuse účastnil s lidmi, kteří rozuměli divadelnímu jazyku (a byli to navíc odborníci!). O čekával jsem výrazné rozdíly ve vnímání představení.

Nic takového však nenastalo. A pro mě to bylo to nejdůležitější. Myšlenka „divadelního esperanta“, kterou rozvinul Saša Gregar, se mi velmi zalíbila. Díky tomu jsme – navzdory rozdílnému kulturnímu zázemí – vnímali představení stejným způsobem.

Byl by výsledek stejný i v případě, kdy by se setkaly dvě velmi vzdálené kultury? Pokusím se to vyzkoušet v Monaku.

Proměnil či pozměnil se po letošní Dětské scéně Tvůj názor na české dětské divadlo?

Celkově se můj názor nezměnil, prohloubil se a zpřesnil, protože jsem letos mohl díky překladům lépe porozumět představením. Práce, která se tu s dětmi dělá, jde do hloubky, je pro ni příznačné stále promýšlení jak pedagogických otázek, tak otázek týkajících se dramatu. Tato dualita – činnost a současně reflektování činnosti, která se provádí, – vysvětluje podle mého kvalitu představení, i když někteří vedoucí se dopouštějí omylů.

Ale – a to je výborná věc – tyto omyly se zohledňují a jsou analyzovány při diskusí poroty. I to je prostředek vzdělávání.

Myslíš si, že je užitečné pořádat v rámci české přehlídky seminární třídu pro zahraniční účastníky?

Ano. Beze sporu. Je to výborný prostředek vzájemného obohacování.

A v souvislosti s předcházejícími otázkami mám v tomto směru některé návrhy. Takhle třída by měla být podle mého názoru zcela integrována do



přehlídkového dění, což se zatím ještě nestalo (i když se tlumočilo a byly k dispozici překlady). Aby tu měla svoje oprávnění, je třeba, aby si z ní užitek odnesli všichni, cizinci i Češi. Je proto třeba rozmnožit příležitosti k setkávání, k výměnám názorů. Každý by měl mít příležitost dávat a přijímat.

Mám na mysli například:

– uspořádat několik mezinárodních diskusí o dramatu a divadle, vždy se stanovenými náměty,

– zařadit do programu každodenní mezinárodní diskuse o zhlédnutých představeních s vedoucími souborů, organizované stejně jako dosavadní veřejné diskuse,

– nebo ještě lépe: zahrnout cizince do veřejných diskusí jednoduše tím, že se přizvou tlumočníci,

– proč nesestavit cosi jako mezinárodní „porotu“, jejímž cílem by mohla jednoduše být výměna názorů s vedoucími souboru (Jak vnímá představení cizinec? Jak pracuje vedoucí? Jak funguje soubor?...),

– proč nezavést jednu nebo dvě stránky v angličtině v Deníku DS (psané samozřejmě zahraničními seminaristy)?

– atd., atd.

Ostatně – proč je tu vlastně jen jeden mezinárodní seminář?

Jaký máš názor na diskuse při přehlídce?

Co mně na Dětské scéně připadá nejzajímavější, je to, že tu nejde jen o divadelní představení, ale naopak – vše je tu podnětem pro uvažování o divadle a o dramatické výchově, o představeních a metodách práce, o cíli a prostředcích.

Vidím čtyři roviny rozborů a výměn názorů: vedoucí, diváci, cizinci a konečně děti. Zatím se, pokud vím, diskuse odehrávají pouze na dvou rovinách.

Nevšiml jsem si, že by bylo něco organizováno pro cizince (viz předchozí odpověď), ale ani pro děti.

Mladí, kterých se to nejvíc týká, nejsou zváni ani na veřejné diskuse, ani na diskuse poroty s vedoucími. Mají příležitost k tomu, aby spolu mohli mluvit o představeních s těmi, kdo se jich účastní? Pokud ne, proč?

Jiná otázka: Je moudré oddělovat ty čtyři roviny od sebe? Na to opravdu neznám odpověď. I když mně to připadá odůvodnitelné z hlediska efektivity, zdá se mi škoda pomíjet zajímavá setkání: dětí a cizinců, dětí a diváků atd.

Co se týče toho, co existuje dnes, tedy diskuse poroty s vedoucími a veřejná diskuse, vše funguje dobře a je to velmi zajímavé. To by bylo dobré zachovat.

Na Dětské scéně jsi mohl zjistit, že dětské kolektivy se u nás věnují nejen divadlu, ale také recitaci. Co si o tom, myslíš? Jaký je Tvůj názor na to, že tento typ představení (montáže, recitační pásma, divadla poezie...) je systematicky prezentován na přehlídce dětského divadla? V Deníku Dětské scény jsi napsal, že takovéto recitační kolektivy se u vás nevyskytují, že nejsou součástí vaší tradice. Je tomu tak skutečně? A nepřípadá Ti to škoda?

Opravdu mě překvapilo, když jsem se tady s takovými soubory setkal, a překvapilo mě, že vůbec existují. Jak už jsem napsal v Deníku DS, tento typ práce není, pokud vím, součástí naší tradice. Takovéto představení sice ve Francii vznikají, ale výhradně v rámci školy, a hlavně s nejmenšími dětmi, čtyř- až šestiletými. Nevzpomínám si, že bych kdy viděl takové představení mimo školní slavnosti.

Nicméně viděl jsem několik představení inscenované poezie, ale takových, která vytvořili dospělí nebo mladí, například ve věku 17 – 19 let. Cílem těchto souborů bylo spíše než inscenovat tyto texty – oživit je, interpretovat je tak trochu, jako by šlo o texty divadelní.

Zdá se mi, že v tom, co jsem mohl vidět v Ústí, dominuje slovo, že text je tu důležitější než divadlo. Připadalo mi to spíše jako slovní projev než jako divadlo. Asi se mýlím, ale cítil jsem to tak.

Když skončila přehlídka, začal jsem o tom přemýšlet, ale zatím jsem nedošel k ničemu konkrétnímu. Zatím mám jen otázky, ale žádné odpovědi. Může být recitace představením? Je to jedna z etap vedoucích k divadlu? K dramatu? Mohou se divadelní jazyk a poetický jazyk setkat? Pokud ano, kde a jak?

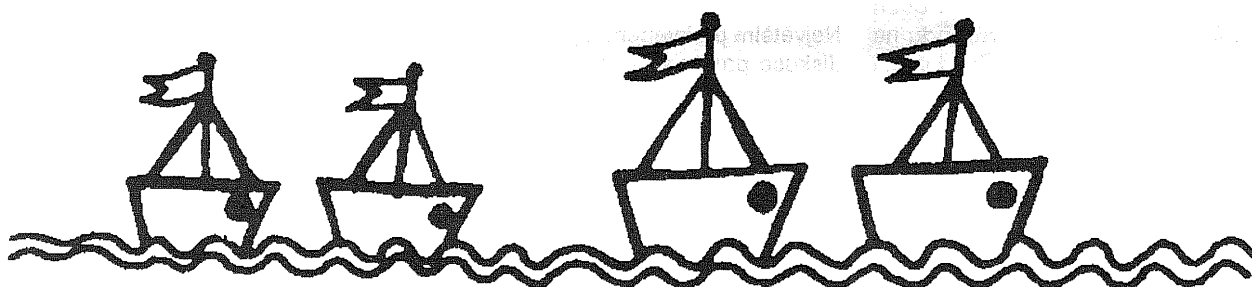
Když jsi letos přijížděl do Ústí, zmiňoval ses o tom, že bys rád zorganizoval ve Francii podobný festival, jako je Dětská scéna. Je to sen, nebo reálný projekt?

Tenhle projekt je už realitou a já sním o tom, že se vyplní. Nicméně je třeba ještě udělat kolosální práci, aby se taková věc mohla uskutečnit.

FNCTA systém vybudovaný s ohledem na dospělé amatérské divadlo, ale nikoliv zatím s ohledem na mladé. S dětmi se dělá spousta věcí (někdy báječných, někdy všelijakých), ale výhradně z iniciativy jednotlivců nebo míst. Je na mně tohle vše koordinovat a zorganizovat (aniž by se ovšemablokovali nebo odradili aktivní a nápadití lidé) tak, aby se zrodil takový festival, kde by výběr představení i reflexe byly dobře zajištěny a vyváženy jako v Ústí. Doufám, že se tomu budu moci plně věnovat, pokud mě ovšem Ministerstvo školství uvolní pro FNCTA, protože v současné době se tomu mohu věnovat jen mimo své zaměstnání.

Vzhledem k této nejistotě nemohu být zatím konkrétnější.

Otázky kladl a přeložil
JAROSLAV PROVAZNIK





MÁ DĚTSKÝ PŘEDNES NA NAŠICH ŠKOLÁCH BUDOUCNOST?

(Výpisky z ankety Deníku Dětské scény '97)

Od chvíle, kdy se na Dětské scéně začali sjíždět nejen divadelní a recitační soubory, ale i sóloví recitátoři, vznikla do té doby nikdy předtím nevidaná příležitost – reflektovat denně v písemné podobě nejen dění na recitační dílně, ale i problémy a podněty, které tímto oborem v daném roce hýbou. Kdo nevěří, nechť si zalistuje v Denících Dětské scény, zpravodajích celostátní přehlídky dětských souborů a také celostátní dílny dětských recitátorů, od ročníku 1994.

V letošním roce se redakce Deníku DS neomezila jen na registraci toho, co přinesla vystoupení sólových recitátorů celostátní dílny, ale rozhodla se, že se pokusí podívat se poněkud hlouběji, kam obvykle není vidět. A tak oslovila všechny střední a vysoké školy pedagogického směru po celé republice – protože odkud odjinud by se měli rekrutovat učitelé rozumějící literatuře a přednesu, tedy skuteční odborníci?

„Jsou vůbec školy schopny budovat u žáků vztah k literatuře? Mají vůbec žáci možnost vyzkoušet si samostatně vybudovat recitační výstup?“ – Těmito provokativními otázkami odstartovala hned v 1. čísle Deníku DS '97 redakce svou anketu. A vzápětí velmi přesně pojmenovává, v čem je jádro věci: „Jistě mi dáte za pravdu, že vše stojí a padá s učiteli.“

Proto se redakce rozhodla podívat se ne na stávající učitele, ale na ty, kteří se na svou pedagogickou dráhu teprve připravují. Zajímalo ji, je-li věnován přednesu prostor při studiu budoucích učitelů, zvláště MŠ, elementaristů, češtinářů ZŠ a SŠ. A tak dva měsíce před Dětskou scénou rozeslala redakce na všechny střední pedagogické školy a na všechny pedagogické a filozofické fakulty (zpravidla na katedry českého jazyka a literatury) anketní otázku.

„Z více než třiceti dotázaných škol jsme však dostali pouze osm (!) odpovědí,“ dočítáme se v Deníku Dětské scény č. 1. „Že by i toto číslo bylo samo pádnou odpovědí? To už necháme na vás, stejně tak jako názor na odpovědi (...). Z naší strany patří dík všem, kteří nám své odpovědi zaslali,“ dodává redakce Deníku DS.

A jaké byly anketní otázky:

1. Jaké místo má podle vás recitace ve výuce českého jazyka na našich školách?
2. Jak hodnotíte vybavenost na poli interpretace a reprodukce uměleckého díla u studentů přicházejících na vaši školu?
3. Jaké mají vaši studenti rozvrhové možnosti seznámit se v průběhu studia na vaší škole s recitací, s praxí i metodikou interpretace a reprodukce uměleckého díla?
4. Jak by se dal charakterizovat vztah vašeho pracoviště k současnému dění v dětském divadle a recitaci?

Střední pedagogická škola v Prachaticích:

1. Na hodinách ČJL se studenti naší školy seznamují s přednesem především prostřednictvím poslechu nahrávek naší i světové literatury nebo nahrávek z recitačních soutěží (viz Neumannovy Poděbrady). K nácviku recitace využíváme předmětu Literární a jazykové praktikum – LTP.
2. Vybavenost žáků základních škol v oblasti interpretace a reprodukce uměleckých děl je dost nízká – znají jen málo textů zpaměti (s výjimkou klasických básní Sládkových, Raisových, Seifertových apod.), nejsou obeznámeni s technikou přednesu (tzn. neumějí pracovat s intonací, tempem, pauzami, nerespektují přesahy, špatně frázuji, jejich projev postrádá prožitek).
3. Do rozvrhu je zařazeno Literární a jazykové praktikum – dvouhodinový předmět, který se vyučuje v 1. a 2. ročníku, jedna hodina týdně v rozvrhu je věnována metodice přednesu, praktickým činnostem a druhá literatuře pro děti a mládež.

Teoreticky se žáci seznamují s jazykovými i mimojazykovými prostředky uměleckého přednesu, s kolektivními formami přednesu, tvorbou pásma. Součástí osnov je i metodika předčítání uměleckého textu a práce s dětským přednášečem (metody práce v jednotlivých věkových skupinách, výběr textů pro děti). Využíváme učebnice Mluvený projev a přednes (Hůrková – Šrámková).

Předmět LJP je zaměřen hlavně na praktické činnosti. Studenti si vyzkouší přednes poezie i prózy pro děti, dospělé, předčítání uměleckého textu, vyprávění s rekvizitou, různá mluvní cvičení a pásmo poezie (s výběrem textů pro děti studenti nemají problémy, neboť využívají zkušeností z výuky literatury pro děti, ale proti tomu bývají problémy s výběrem pro dospělé, neboť současnou českou a světovou literaturou se zabývají až ve vyšších ročnících). Náplní předmětu LJP je i příprava studentů na recitační soutěž Pedagogická poéma (třídními koly projdou všichni žáci a tři nejlepší reprezentují naši školu v kole celostátním).

Prověrkou všech zmíněných dovedností je praktická maturitní zkouška (ve 2. pololetí 4. ročníku). Lze konstatovat, že v posledních letech má velmi dobrou úroveň.

Za komisi ČJL L. ŠÍPOVÁ

4. Vzhledem k tomu, že naše studentky v posledních letech navštěvují různé odborné semináře (Ústí nad Orlicí, Jičín...), máme možnost poznávat i nové přístupy k práci s literárním textem. Věřte, že zkušenosti těchto dívek jsou velmi cenné nejen pro ně samotné, ale dokáží je předat dalším spolužákům, ale i kantorům (např. v den, kdy jsem byla na Pedagogické poémě v Berouně, mne tyto dívky zastupovaly a celé dvě hodiny nepotřebovaly žádný dozor, vedly spolužačky přiběhem





o Mele),... některé chystají večer pro nakladatelství Velarium, jedna z nich Markéta Kocourková jede letos na Prostějov.

Napadlo mě: nešlo by profesionálně připravit videonahrávky z lekcí vedených lektory, kteří pracují třeba s texty V. Holana, J. Kainara anebo to připravit pro televizi? I širší veřejnost by se přece měla vzdělávat. Vybráno z dopisu VĚRY SCHULZOVÉ

Vyšší odborná škola a střední pedagogická škola Krnov:

1. Specifikum naší školy je determinováno i učebním plánem. Obsahuje ty vyučovací předměty, v nichž vzniká prostor pro výuku recitačních dovedností studentů – je jim především předmět jazykové a literární praktikum, osobnostní a dramatická výchova, vlastní hodiny jazyka českého a literatury. Praktické dovednosti je možné rozvíjet a zdo-konalovat i v rámci pedagogické praxe.
2. Poezie v posledních letech vymizela. Knihy básní vycházejí velmi málo (o klasických nemluvě). Záleží tedy na vyučujících ZŠ, jak dovedou své žáky nadchnout pro recitaci, jak dokážou „měřit“ jejich síly v interpretaci v různých školních přehlídkách. Je to tedy velmi individuální. Kvalita uchazečů přicházejících ze ZŠ se zhoršuje v obecné rovině, tzn. že se zhoršují i jejich interpretační schopnosti. Pouze výjimečně se setkáváme s žáky, u nichž ZŠ či mimoškolní instituce rozvíjely alespoň (v menší míře) interpretaci a reprodukci uměleckého díla.
3. V JČ je třeba mít vymezen čas a prostor na čtení poezie a recitaci. Jako budoucí pedagogové budou tuto složku ČJ potřebovat pro své povolání, ale nejen tam. V rozvrhu hodin jsou přímo dány hodiny jazykového a literárního praktika, osobnostní a dramatické výchovy.
4. Je nutné přiznat, že ne všichni pedagogové mající prostor pro sledování dění v oblasti dětského divadla a recitace využívají tohoto prostoru. Ve škole je jen malá skupinka vyučujících českého jazyka a dramatické výchovy, kteří rozvíjejí interpretační schopnosti a dovednosti studentů. Je tedy nutné, aby recitace a dětské divadlo byly nezbytnou součástí výuky a našly si své pevné místo.

Střední pedagogická škola

J. H. Pestalozziho a Rodinná škola

Litoměřice:

1. Jak rozumět pojmu „naše školy“? Můj názor:
 - ZŠ – nevěnují se recitaci všech žáků v dostatečné míře – pouze individuální práce s žáky v povinně volitelném předmětu literární praktikum;
 - ZUŠ – literárně dramatický obor – rozdílná práce se studenty podle osobnosti vyučujícího;
 - SŠ (SPgŠ) – recitaci je věnována pozornost částečně v hodinách ČJ i v jiných vyučovacích předmětech (viz dále otázka 3).
2. Odpověď na tuto otázku navazuje na předchozí – záleží především na typu a místu školy, ze které budoucí studenti přicházejí; nezanedbatelný podíl má i rodinné prostředí a jejich vlastní čtenářské zkušenosti a znalosti.
3. Integrovaný obor (Předškolní a mimoškolní pedagogika):
 - 1. ročník – Jazykové a literární praktikum – 2 hodiny
 - 2. ročník – Jazykové a literární praktikum – 1 hodina (přednes)

– 3. ročník – Jazykové a literární praktikum – 1 hodina (metodika)

Humanitární a výchovná činnost: Nemají v učebním plánu samostatný předmět jako integrovaný obor, recitace a metodika interpretace a reprodukce uměleckého díla je zařazena do 2. ročníku Osobnostní a dramatické výchovy (2. pololetí). Studenti si mohou od 2. ročníku vybrat specializaci. Literárně jazyková a dramatická specializace má pak po 2 hodinách od 2. do 4. ročníku. Zmíněná problematika je zde součástí učiva.

4. V průběhu celého školního roku připravujeme studenty a studentky na přehlídku v uměleckém přednesu poezie a prózy Poéma. Každoročně jsou do celostátní přehlídky posílány nejlepší recitátorky z celé školy.

Za PK českého jazyka za PK dramatické výchovy zpracovala LENKA KRTIČKOVÁ

Střední pedagogická škola Přerov:

1. Recitace má ve výuce ČJ nezastupitelné místo, neboť pomáhá vytvářet kladný vztah žáka k literatuře, podporuje rozvoj čtenářských zájmů, obohacuje ho jako člověka v oblasti morální, po stránce formální zdokonaluje jeho výslovnost, techniku práce s uměleckým textem... Při speciálním zaměření vycházejí z řad recitátorů příští vedoucí a učitelé v tomto oboru. Záleží ovšem také hodně i na individualitě a založení češtináře. Mnozí věnují této problematice jen málo pozornosti.
2. Žáci přicházející na naši školu nejsou prakticky vůbec (až na výjimky těch, kteří se zúčastnili různých soutěží a akcí už na ZŠ) připraveni pro interpretaci a reprodukci uměleckého díla.
3. V současné době se situace na naší škole zhoršila (není možnost tolik dělit třídy na skupiny; část hodin přešla k osobnostní a dramatické výchově – což je ovšem také plus), literární a jazyková výchova se vyučuje ve třech ročnících ze čtyř, a to: 1/1, 2/2, 1 hod. nedělená v týdnu.

Naše škola se účastní každoročně okresních soutěží v uměleckém přednesu, zpravidla všichni naši soutěžící postupují do užšího kola, někteří nás reprezentují až na celostátní soutěži Wolkrův Prostějov. Každoročně se poměrně úspěšně účastníme celostátní soutěže pedagogických škol v uměleckém přednesu Poéma. Divadelní soubor ve škole nemáme, ale naši studenti hrají pravidelně dvakrát ročně pohádky pro děti mateřských škol, popř. ve spolupráci se sekci výtvarné výchovy zahajují drobnými dramatickými dílky např. vernisáže v Galerii na schodech atd. Podporujeme samozřejmě i individuální zapojení studentů do ochotnického souboru města, loutkového divadla apod.

Za předmětovou komisi CJL VĚRA KYBOVÁ

Katedra české literatury, Pedagogická fakulta MU, Brno:

Jmenuje-li se anketa *Budoucí pedagogové a umělecký přednes*, pak mám dojem, že je určena především studentům. Jsem proto poněkud na rozpacích, zda se mám při svých odpovědích stylizovat do role „budoucího pedagoga“ a stydlivě zapřít, že již učím třicet let, anebo zda mám odpovídat jako pedagog (snad) budoucích pedagogů, jejichž vztah k aktivnímu přednesu je (řečeno z obecného pohledu) dosti nevalný. Vypustím-li ovšem toto eufemistické konstatování z úst, pak tím komukoliv nahraji



na otázku, co jsem udělal pro to, aby byl valný, čímž se ukáže, že jsem učitel kvalit rovněž nevalných.

1. Recitace zaujímá ve výuce českého jazyka určitě menší místo, než ho měla kdysi. (Myslím tím všechny stupně škol – od základních až po vysoké.) Vzpomenu-li na svá žákovská a studentská léta, pak musím přiznat, že se to v naší třídě recitátory sice příliš nehemžilo, ale i ten nejmizernější žáček musel umět vysypat z rukávu nemálo veršů, jimiž do dnes deklaruje svou intelektuální úroveň, když např. u piva spustí: „Aj, zde leží zem ta před okem mým slzy ronícím...“ nebo „Ratata, ratata, ratata, / přijela Rudá armáda, / vojáci vozili na tanku / Pepika, Tonika, Marjánku...“ Ani po létech jsem si nevšiml, že by tato nutnost a povinnost uchovat v hlavě pár veršů pokrývala svobodný rozvoj osobnosti mých bývalých spolužáků. Protože v dnešní škole již našťásti nejsou učitelé–tyrani, jeví se pro mé studenty (budoucí češtináře) jako veliký problém, mají-li odříkat prvních pár veršů Máchova Máje, aby na nich ukázali, kde je personifikace. Co to personifikace je, ovšem odříkat umějí.

- A teď vážně. Záleží vždy zřejmě na jednotlivém učiteli, zda k recitaci má nějaký vztah, zda cítí její potřebu a najde-li své vnitřní důvody k tomu, proč ji pěstovat.
2. Schopnost interpretovat a reprodukovat umělecký text má jen několik vzácných jednotlivců, kteří přicházejí studovat obor český jazyk a literatura. Většinou se přiznávají k tomu, že recitovali naposledy někdy na základní škole. Potom to po většině z nich již nikdo nechtěl. Zároveň si však uvědomují a přikyvují na to, že by bylo dobré, kdyby to uměli. Chápu, že to „patří k oboru“. Přicházejí na to většinou až ke konci svého studia, v době, kdy absolvují své první hodiny praxe ve školách. Potom většinou s údivem zjišťují, že vlastně neumějí ani číst, ani mluvit.
3. Předmět „Umělecký přednes“ se objevuje ve studijním programu mezi doporučenými semináři. Je-li tedy „nepovinným předmětem“, nezařazuje se do rozvrhu. Najde-li se pár zájemců (a několik se vždycky najde), pak se scházíme na individuálních konzultacích. Do pedagogického úvazku se tyto hodiny nezapočítávají. Také studenti je nikde „nevykazují“. (Navzdory tomu se tyto zvláštní dvojice bláznů – kantor a student – vydrží většinou scházet po celých pět let studia.)
4. Vztah mého pracoviště k recitaci? Asi dobrý, neboť mně za ta léta ještě nikdo nezakázal, abych se k recitaci se svými studenty scházel.

IVAN NĚMEC

(Pozn.: Žádám redakci, aby mé odpovědi neotiskovala v případě, že příspěvky z ostatních pedagogických a filozofických fakult podají svědectví o tom, jak u nich recitační umění vzkvétá, jak si všichni pedagogové – i budoucí – uvědomují její důležitost a potřebnost, jak se jí soustavně věnují, protože... atd. Přepočítal bych totiž svůj příspěvek ve stejném duchu.)

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta ZČU, Plzeň

1. Velmi podřadné.
2. Nepoučenost, ale i snížená schopnost komunikace s textem, zanedbatelná dovednost výrazu.
3. Semináře „Kultura řeči“ – zaměřeny však lingvisticky, semináře „Interpretace uměleckého textu“ – zaměřeny však literárněvědně, zájmový kroužek „Recitace“ – zaměřen na interpretaci textu a recitační výraz; účastníci

tohoto „kurzu“ se každoročně prezentují v „dílně“ Šrámkovy Sobotky, zájem o recitační interpretaci textu je trvale nízký.

4. Zmiňovaný „kroužek“ funguje při katedře českého jazyka a literatury (vedoucí dr. Lederbuchová); pracoviště se konstituuje a sebereflektuje jako pracoviště vědecko-pedagogické, ne umělecko-pedagogické. Dr. Lederbuchová sleduje dlouhodobě, trvale jako recenzentka profesionální scény Divadlo Alfa Plzeň.

Dr. L. LEDERBUCHOVÁ, CSc.

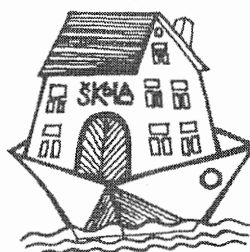
Pedagogická fakulta UJEP, Ústí nad Labem:

1. Nelze posoudit objektivně.
2. Nelze posoudit, nikdo s nimi nepracuje, ani nezjišťuje jejich úroveň.
3. Minimální.
4. Mrtvý brouk – katedra českého jazyka. Drama ve vyučování – 1. stupeň, oddělení dramatické výchovy. Dle informace kolegů z katedry českého jazyka „zpracoval“ JIŘÍ STRAŠÍK

P.S.: Omlouvám se za tento poněkud lakonický přístup, ale češtináři to přehráli na mě v domněnku, že v dramatické výchově recitujeme (především).

Filozofická fakulta Slezské univerzity, Opava:

1. Domnívám se, že na současných našich školách se výuce recitačních dovedností věnuje málo místa. Pomijím pochopitelně zájmové kroužky, které se případně na recitaci zaměřují, ale mám nyní na mysli běžné ostatní žáky. Sám učitel by měl dobře, výrazně a zřetelně mluvit, sám by měl v hodinách češtiny při výkladu přiměřeným způsobem přednést báseň jako ukázkou a měl by (i s jistým „pedagogickým násilím“!) vést žáky k učení se aspoň několika básním nazpaměť – pro budoucí život této mládeže, pro zapamatování aspoň několika veršů na celý život a pro celkovou jejich „humanizaci“ má to nedocenitelný význam.
2. Většina studentů, kteří přicházejí na naši fakultu, nemá dostatečnou přípravu aspoň k minimální úrovni hlasité četby, neřku-li přednesu.
3. Zvláštní hodiny ve studijních oborech učitelských čeština–dějepis a čeština–němčina, resp. v odborném studiu oboru česká literatura nemůžeme zařadit, ale při výuce dějin české literatury, resp. teorie literatury sám přednesu báseň jako ukázkou a zároveň dávám studentům přednášet báseň při přednáškách na místě, kde toho výklad vyžaduje.
4. Zatím nemáme žádný přímý vztah k dětskému divadlu a recitaci.
Doc. dr. JIŘÍ URBANEC, CSc., prorektor Slezské univerzity v Opavě a vedoucí oddělení literární vědy Ústavu bohemistiky knihovnictví





MAURICE SENDAK

TAM, KDE ŽIJÍ DIVOČINY

Pro vlastní potřeby využili a upravili CVRČCI ZE
STŘEDY a ROMAN ČERNÍK

*Postupně se rozsvěcí. Prázdná plocha, uprostřed kroužek
na zemi, šeptá si cosi jako rozpočítadlo.*

VŠICHNI: Tam, kde žijí divočiny.

Odchází Maminka a Max.

Ostatní staví Maxův pokoj ze svých těl:

- Byl jednou jeden dům.
- V tom domě jeden pokoj...,
- ...v pokoji stála stará lampa,...
- ...vedle lampy se kolébalo staré dědečkově houpací
křeslo,...
- ...u stěny byla skříň plná hraček...
- ...a taky hodiny s kukačkou,...
- ...pod oknem se uvelebila pohodlná pohovka...
- ...a na ní trůnil plyšový medvěd.

*Přichází Max (asi ze školy nebo z venku), je dost otrávený,
nepříjemný k okolí.*

VŠICHNI: Byl to pokoj malého Maxe:

MEDVĚD: Ten večer si Max vlezl do své vlčí kůže...

Max si hraje na Indiány, škádlí se s pokojem.

VŠICHNI (postupně): ...a zlobil.

Všeobecná mela.

Přichází maminka.

MAMINKA: Ty divočino!

MAX: Já tě sním!

MAMINKA: A spát, a bez večeře!



*Maminka odchází. Věci v pokoji se smějí. Max je smutný,
uražený, naštvaný. Věci chtějí Maxe potěšit. Začíná sen.*

POHOVKA: Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les...

VŠICHNI (postupně): ...rostl a rostl,...

Proměna pokoje na hustý les.

VŠICHNI:

- ...až zmizel strop pod listím...
- ...a stěny se otevřely do světa...

Proměny lesa na oceán.

VŠICHNI:

- ...a kolem se valil oceán...
- ...a na něm plula loďka pro Maxe,...
- ...plavil se celý den a noc,...
- ...týden po týdnu,...
- ...skoro rok,...
- ...až tam..., kde žijí...



*Proměna na ostrov Divočin – živý obraz. Max se probouzí
a slyší mručení.*

MAX: ...DIVOČINY!

DIVOČINY (ve dvojicích a ve trojicích ožívají):

- Divočiny na něj tasily své drápy.
- Divočiny na něj koulely svými strašlivými očima.
- Divočiny na něj cenily své strašlivé zuby.

VŠICHNI: Divočiny na něj spustily svůj strašlivý řev.

Divočiny ohrožují (straší, škádlí) Maxe.

Max jako čaroděj (jako Maminka) se postaví Divočinám.

MAX: TICHŮ!

DIVOČINA: To je nejdivočejší divočina ze všech.

OSTATNÍ DIVOČINY: Zvolíme ho králem.

Dekorování nového krále, krále zlobilů.

MAX (pomalu, vážně, s tajemstvím): A teď spustíme
divoký tartas!



*Hlasy přes hlasy, rachot, všeobecné řádění.
Divočiny přerůstají Maxovi přes hlavu, asi se mu stýská.*

MAX: A už dost!

Divočiny se nenechávají vyvést z míry.

MAX: Spát, a bez večeře!

*Divočiny se urážejí, nafučeně uléhají. Max prochází kolem.
Myslí na domov. Divočiny to cítí.*

DIVOČINA: Neopouštěj nás.

OSTATNÍ DIVOČINY: Samou láskou tě sníme.

*Cení zuby, drápy, zlobí se hodně. Max se znovu staví
Divočínám.*

MAX: Ne!

Max začaruje Divočiny a začíná cesta zpět s proměnami.

- A Max nasedl do loďky,...
- ...plul zpátky skoro rok,...
- ...týden po týdnu,...
- ...celý den i noc.

VŠICHNI: Až přistál ve svém pokoji.

*Max je rád, že je doma, těší se známými věcmi se svým
pokojíkem. Přichází maminka s buchtami.*

MAMINKA: Maxi, vezmi si, jsou ještě teplé...

*Všichni, v živých obrazech pokoje, loudí. Dostanou-li
sousto, proměňují se zpět v kamarády ze souboru.*

MAMINKA: VIDÍTE JE, DIVOČINY.

Soubor spokojeně dojídá, případně se dělí s publikem.

OSTROVSKÉ SOUKÁNÍ

očíma účastníka

Proč Ostrovské soukání? Název se zrodil již na počátku samotného nápadu uspořádat setkání některých divadelních, loutkářských či recitačních souborů, možná ale ještě dříve: u úspěšného představení souboru HOP–HOP literárně dramatického oboru ZUŠ Ostrov O soukání, aby tak předurčil obrazně jeho náplň – nasoukávání nitky poznání, poznávání, seznámení se s různými styly práce v souborech, nahlédnutí do jejich dílen, výměny zkušeností, aby nakonec byla usoukána překrásná síť radosti ze hry, nápadů, myšlenek, hudby. A možná chuti „lpat“ do této sítě další nadšence...

Abyste toto „soukání“ provázela i příjemná atmosféra, plná přátelství, vstřícnosti a pohody, o to se postarali hlavně organizátoři festivalu: ZUŠ Ostrov v čele s ředitelem Miroslavem Vlasatým a Irenou Konývkovou – dobrou duší festivalu, za finanční pomoci Ministerstva kultury ČR, MÚ Ostrov a DK Ostrov a samozřejmě za přispění řady sponzorů. Pohodlné ubytování ve III. ZŠ v Májové ulici a strava v ZŠ J. V. Myslbeka předčila všechna naše očekávání. Hosté festivalu z tyrolského Brixenu byli ubytováni v rodinách žáků LDO Ostrov.

Prvního Soukání (konalo se 22. – 25. 5. 1997) se letos zúčastnilo celkem 9 souborů: z Aše, Žatce, Karlových Varů a z Ostrova. Hostem byl Theater im Regenbogen z Brixenu.

Již v pátek dopoledne zahrál na uvítanou hostům soubor Hopáček z Ostrova v němčině pohádku A. S. Puškina O rybaři a rybce (v režii Lucie Veličkové). (Účastníci loňské Dětské scény ji dobře znají.)

Zahajovací představení festivalu patřilo našemu zahraničnímu hostu. Italové se představili moralitou ze školního prostředí s názvem Pfeifkonzert. I když ve foyer T–klubu byl vyvěšený obsah hry v českém jazyce, nikdo jej nepotřeboval. Téma „šikany“, vůdcovství a následného pochopení, že naše svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého, bylo všem srozumitelné.

A po prvním představení tvořivá práce. Všichni dětské účastníci byli rozděleni podle zájmů do šesti seminářů, které vedli vedoucí zúčastněných souborů. Co se skrývalo za zvláštními názvy pracovních dílen, např. Židlovka, Masky, Čarodějův učeň, Slovíčkaření, Hry s předmětem, Hry s nástroji, mohli všichni účastníci zhlédnout v krátkých ukázkách před společenským večerem v sobotu večer.

Ale ještě předtím nás v pátek večer čekalo vystoupení domácích souborů: HOP–HOP vystoupil se scénickou úpravou prózy Vladimíra Škutiny Kde bydlí čas v režii Ireny Konývkové, HOP–SKOK s dramaturgií pohádky Libuše Palečkové O malém tygrovi v režii Lucie Veličkové a soubor

HOP–HOP dále zahrál loňskou úspěšnou inscenaci Obrazy ze života Acylpyrínků.

V sobotu dopoledne se představily zbylé čtyři soubory: LDO ZUŠ Karlovy Vary se současným pohledem na známý pohádkový příběh O Šípkové Růžence (známá dramatizace Lubomíra Feldeka v překladu Milady Mašatové a s hudbou Richarda Pogody) v režii Jiřiny Rottové, soubor CVRČCI ZE STŘEDY z Aše se scénickou adaptací prózy Maurice Sendaka Tam, kde žijí divočiny a starou irskou pohádkou Mezi dvěma kopci – obojí v režii Romana Černíka.

Závěr sobotního dopoledne patřil souboru ze Žatce – scénickému pásmu poezie Jiřího Weinbergera Co si povídá pondělí s úterkem v režii Evy Vencílkové.

A odpoledne opět práce v seminárních třídách.

Večer ukázky práce v dílnách, diskotéka pro děti a pro dospělé – diskuse, při níž se především porovnávala pojetí práce zahraničního souboru s českými. Italové mají blíže spíše k psychologizujícímu uchopení tématu, jak uvedl vedoucí souboru Thomas Troi.

Závěr Ostrovského soukání patřil hudebnímu sdružení ZUŠ Ostrov PÍSK–PÍSK, který pod vedením Vlastislava Mareše svou bezprostředností, hrou na jednoduché nástroje Orffova instrumentáře, ale i pišťaly, zobcové flétny, kytaru, klávesy, klarinet atd. rozezpíval celý sál na jevišti za oponou, kde se ostatně všechna představení odehrávala. Zvuk rolníček z Amati Kraslice, které obdržel každý účastník, odcinkal I. ostrovské soukání.

JIŘINA ROTTOVÁ



CO JE PŘÍBĚH?

O některých pojetích vztahu člověka a příběhu

Máme na mysli totéž, když říkáme: je to **příběh** ze středověku; ten film nemá žádný **příběh**; ty jeho **příběhy** se dobře poslouchají? Co rozumíme pokaždé slovem „příběh“? Je příběh to, co se stalo, co by se mohlo stát nebo co by se mělo stát? Co dělá příběh příběhem? Jak patří k sobě svět, člověk, příběh? Odpověď, jakkoliv se jeví jednoduchá, nebývá jednoznačná. Ač je příběh zkoumán z různých úhlů: v antropologii, sociologii, psychologii, historiografii, teorii komunikace, literární teorii, filozofii (1), otázka zůstává otevřená. Jako by se to podstatně nedalo tak snadno pojmenovat.

Článek vychází z lingvisticky orientovaných přístupů k příběhu a pokouší se v několika zásadních momentech zachytit jejich vývoj a jejich tendenci ke sblížení s přístupy filozofickým. Postihují však dosavadní odpovědi podstatu příběhu? Anebo z nich vyplývají další otázky?

Začneme příběhem:

(...) Unavený král dal zavolat svého kuchaře a řekl mu: „Je tomu padesát let, co mého otce pronásledoval zlý soused. Prchali jsme před ním dnem i nocí a síly nás už opouštěly. Bloudili jsme lesem, hladoví a vyčerpaní. Mysleli jsme, že se blíží konec. Tu však jsme narazili na domek. Drobná stařenka nás pozvala dovnitř, postavila se ke kamnům, a než jsme se nadáli, podala nám morušovou omeletu. Ochutnal jsem první sousto a pocítil jsem nádhernou úlevu. Srdce se mi naplnilo novou nadějí. Tu omeletu mi připrav. Prohlásím tě za to svým dědicem. Jestli to však nesvedeš, zemřeš.“ Kuchař odpověděl: „Pane, dejte přivést kata. Já znám tajemství morušové omelety. I přísady – od obyčejné řepičky po ušlechtilý tymián, a vařečkou ze dřeva zimostrázu že musím točit pouze doprava, a verš, jenž k tomu patří. A přece, králi, musím zemřít. Neboť kde bych vzal ta koření, která jsi tenkrát v omeletě vychutnal? Nebezpečí boje, bdělost pronásledovaných, teplo kamen, sladkost odpočinku, novost přítomnosti, nejistota budoucnosti.“ Král chvíli mlčel. Potom kuchaře bohatě obdaroval a propustil ho ze svých služeb. (Podle Waltera Benjamina)

Definice **příběhu** zohledňují v různé míře aspekty

- 1) empirické skutečnosti dění,
- 2) prožívání tohoto dění subjektem a
- 3) vyjádření proživaného dění, například v textu (2). Svět příběhu (diégésis (3)) zůstává při textovém vyjádření značně implicitní. Ani subjektivně prožívané dění není pojmenováno beze zbytku, text zachycuje pouhé jeho zlomky. V prázdných místech textu (4) se setkává zkušenost vypravěče a čtenáře a čtenář si prázdná místa domýšlí a představuje. Představte si svět králova příběhu: najdeme tam možná nelítostné boje mezi královskými rody, vojsko, koně, lesní cesty, houkání sovy, stařenčino živobytí v lese, její vlídné oči, oheň v kamnech, nádheru královských zámků, poslušnost služebnictva, královu osamělost, jeho shrbenou postavu. Král tento svět subjektivně prožívá a v určité situaci dává kuchaři příkaz. Tuto situaci můžeme rozložit do tří částí: **orientace**: král pověřuje kuchaře, aby mu obstaral lék, jenž mu kdysi pomohl, určí odměnu i sankci; **komplikace**: kuchař nedokáže splnit úkol; **řešení**: kuchař stanoví diagnózu, král se nově rozhodne. Tyto tři momenty představují **narativní strukturu** příběhu, vyjádřeného v **narativním textu**. Tím, že jsme si příběh (narativní text) přečetli, došlo k jeho realizaci ve vyprávění. Pro příběh, narativní text i jeho strukturu budu dále tam, kde je to možné, užívat společný termín **příběh**, příp. **narace** (3) (5). Ač je první termín obvyklejší v kontextu filozofickém, druhý v lingvistickém, nelze rozlišení uplatnit beze zbytku.

Lingvistika textu se odvolává ve svém chápání narace na Aristotelovo pojetí básnictví. Podstata narace je tu pak modelována buď jako struktura, nebo jako generování a transformace textu, nebo jako porozumění textu. Příznačný je určitý posun místa, považovaného v lingvisticky orientovaných teoriích za výchozí pozici narace. Na pomyslné polopřímce s pevným bodem v nitru člověka a směřující ven do světa lze tento posun vnímat jako směr **zvnějšku dovnitř**. Aristotelovo drama přistupuje **zvnějšku** k lidskému světu a **reprezentuje, zobrazuje** či **napodobuje** jej. Podobný přístup **zvnějšku** lze najít také v současných pojetích narace. Např. podle Ricoeura přináší literární narace **syntézu heterogenity**, „svádí dohromady a harmonizuje rozmanité elementy lidského světa – lidi, cíle, prostředky, interakce, okolnosti, nečekané výsledky“ (Ricoeur 1975, cit. dle: Carr 1986, s. 15).

Posun narativní perspektivy je patrný v textové lingvistice. Narace je zde chápána jako nástroj rekapitulace a **metoda vyjádření zkušenosti** (Labov 1980), jako **forma komunikace** (van Dijk 1980) nebo **strategie zvolená pro zprostředkování informace o skutečnosti** (Heinemann/Viehwegger 1991). Ve výzkumu „vyprávění všedního dne“ je narace charakterizována jako **prostředek permanentní konstrukce a distribuce intersubjektivního smyslu**, médium zprostředkování mezi „světy všedního dne“ a světem našeho života nebo „přirozeným světem“ (Gumbrecht 1980). Narace se zde stává způsobem uvažování, součástí individuálního kognitivního repertoáru, specificky zaměřeným postupem reflexe.

Jazykově „svázané“ modely, analýzy a koncepty narace nabývají nově na zajímavosti v zrcadle otázek, jež jsou kladeny ve filozofii. Mezi filozofickými přístupy k naraci se objevuje i antropologický **motiv nedělitelnosti empirického příběhu od příběhu–textu v trvalé struktuře minulosti, přítomnosti a budoucnosti** (Lévi–Strauss 1971, s. 230n); tento motiv však lze vnímat jako zadaný úkol. V jednom z dosavadních filozofických řešení se pohled na člověka a příběh zcela obrací...

Zásadní podíl na počátečním vývoji teorie narace je připisován dvěma pracím. Je to **Poetika**, pozdní dílo **Aristotelova** (384–322), a **Morfologie pohádek** Vladimíra J. Proppa z roku 1928, jež vešla ve známost až v 60. letech (6). Prvky Aristotelova dramatu: **jednání lidských bytostí** jako předmět reprezentace, zobrazení nebo nápodoby (mimésis), struktura **děje**, jež má **záčátek, střed a konec**, a **psychologické aspekty** dramatu jsou dnes srovnávány v obecné rovině s prvky pozdějších explicitních rozborů narativních struktur (van Dijk 1972). **Propp** analyzoval ve 20. letech tohoto století 100 čarodějných pohádek a vypracoval 31 pravidel jejich skladby. Hlavní jednotku, **akci jednajících osoby**, pojmenoval funkce a jednotlivé funkce diferencoval podle jejich důležitosti pro **průběh děje**. Funkce jednajících osob označil za stálé komponenty pohádky, definoval jejich pořadí a specifické **sekvence**. Až asi 30 let po svém vydání se stala Morfologie pohádek významným inspiračním zdrojem antropologického, folkloristického a sémiotického výzkumu narace.

Z doby mezi Poetikou a Morfologií pohádky jsou pro své vyhraněné stanovisko k funkci vyprávění nejčastěji připomínány **dva koncepty**: Rokem **1766** je datován pokus **G. E. Lessinga** oddělit kompetence umění výtvarného a slovesného. Výtvarné umění nechť zobrazuje to, co je vedle sebe: prostor, tělesa, barvu, vlastnosti, slovesnému umění nechť přísluší to, co existuje v časové posloupnosti, vyvíjí se, vzniká, pohybuje, co má základ



v jednání (Lessing 1974). Živým podnětem zůstala studie **G. Lukáče** z roku 1936 (Lukács 1956). Lukács v ní na literárních příkladech diskutuje paralely protikladu „Vyprávět či popisovat“. Vidí je takto:

vyprávět: popisovat
výběr smysluplného celku: iluze úplnosti
účast na pravdě: omezenost
členění: nivelizace
proměnlivost: jednotvárnost
pochopení vztahu: neuspořádanost názoru
životní souvislost: absence souvislosti
vzájemnost, působení na sebe: prázdnota
úmysly, jejich osvědčení či selhání: absence perspektivy
spoluprožívání: pozorování
život: mrtvý předmět

Specifiku vyprávěcího diskursu řeší Lukács v četných dalších eseích. Hovoří o situaci empirického subjektu, jenž zobrazuje v příběhu vlastní výsek totality jako výklad smyslu světa. Příběh buduje „...most od relativního významu ztvárněné příhody k absolutnu...“, „...v zážitku, který do sebe příběh absorbuje a jež vyznačuje, je uložení poslední smysl celého života, moc básníka dávat životu smysl a podmaňovat si jej“ (Lukács 1967, s. 112). Lukács hovoří o dialektice jednoty bytí, jež je ve vyprávění (románu) tvořena idejí celku a „souzvukem hlasů“ různé závažnosti, různé vzdálenosti od podstaty, které jsou stavebními kameny celku a ve své mnohosti celek odhalují.

Za další z **počátků výzkumu narace** je považována také práce z roku 1975, v níž Rumelhart rozkládá příběh (story) na 11 syntakticko–sémantických pravidel a přiděluje jim jazykové prostředky reprezentující **sled dějů a hnutí mysli jednajících osob**. Mezi jeho pravidly lze najít narativní triádu (setting, episode, consequence). Se jménem **Clauda Bremonda** je spojována analýza struktury narace, koncepce narativní triády (expozice, komplikace, řešení), princip hierarchie sekvencí, vytvoření obecného inventáře jednacích rolí, definice narativní syntaxe a autonomie narativní struktury, se jménem **Tzvetana Todorova** vytvoření kategorií narativní gramatiky, syntaxe, sémantiky, modality a formulace principů následnosti a transformace (Gülich/Raible 1977).

Generativní a transformační princip produkce a porozumění naraci analyzuje **T. van Dijk** (1980). Generativní proces narace je vytvářen indikátory času a místa, povrchovou strukturou textu a transformačními řečovými operacemi. Vedle povrchové roviny textu rozlišuje van Dijk implicitní hloubkovou „**narativní superstrukturu**“ textu. Jádrem této superstruktury je **hodnocení** textové informace v podobě „**morálky**“ nebo naučení. Morálka je výsledkem interpretačního procesu a abstrakce a rozumí se jí uvažování o relevanci obsahu, emocionální zpracování, uvědomění si důsledků události, jednání osob nebo příběhu. Na tomto místě je důležité zjištění, že právě pro tento aspekt morálky, nejvyšší roviny transformace, má narativní text výlučně postavení mezi ostatními druhy textu. Jiný **generativní model A. J. Greimase** (dle Keller/Hafner 1990) je založen na **napětí** mezi výchozí a koncovou pozicí narace. Napětí spočívá v sémantické **opozici nedostatku** (např. nebezpečí : záchrana, touha : naplnění, nemoc : zdraví). Tato opozice uvede do chodu narativní program. Podstatou hloubkové struktury narativního programu je mediace nebo **neutralizace výchozí opozice**.

Autor celé řady modelů narace **T. van Dijk** si všimá skutečnosti, že příběhovost a **narativní struktura** prochází **napříč znakovými systémy** a upozorňuje na potřebu komplexní teorie narativních struktur, jež by zohlednila mluvený a psaný jazyk, obrazové vyjádření, film, drama, tanec, balet (van Dijk 1972, s. 14); výčet bychom museli doplnit např. o hudbu, pantomimu.

V jednom ze svých četných modelů **van Dijk** vysvětluje **naraci jako jednání** (1975). Jako východiska modelu udává filosofii G. H. von Wrighta a D. Davidsona a lingvistickou pragmatiku. Naraci zde strukturuje jako intencionální interakci

nejméně dvou osob, jejich komunikaci a výslednou zkušenost. Jeho kategorie jednání jsou: intence, účel, mentální stav, emoce, okolnosti. Rozlišuje aspekt kompletnosti a relevance jednání, přičemž relevantní „...sentence referují pouze o tom jednání, jež je nutnou podmínkou dalšího jednání“ (s. 284). Jednání strukturuje narativně (expozice, komplikace, řešení) a promítá na ně opět vyšší kategorie: evaluaci a morálku. Tento model je dosti opomíjen, ač představuje svébytný pokus o propojení lingvistických pozic s pozicemi antropologickými a přináší posun v chápání narace.

Ke **zkušenosti** se vztahuje textový model **Labova** a **Waletzkyho** (Labov 80), v němž je **narace** definována jako **metoda** verbální reprezentace minulé zkušenosti. Autoři považují za nezbytné vyjít při analýze textu z **elementární podoby narativní struktury**, neboť tato jednoduchá struktura je podle nich vlastní každému vyjádření osobní zkušenosti. Model Labova a Waletzkyho je považován za **počátek analýzy „vyprávění všedního dne“** a patří k nejnámějším. Tzv. plně rozvinutá narace zde má 6 částí:

- 1) abstrakt (naznačení relevance příběhu, stručné shrnutí obsahu),
- 2) orientace (údaj o čase, místu, osobách),
- 3) komplikace jednání,
- 4) evaluace (má průběžný charakter),
- 5) řešení,
- 6) koda (obdoba van Dijkovy morálky).

Pojem „**vyprávění všedního dne**“ vymezuje **Gumbrecht** (1980, s. 407n) vůči literárnímu vyprávění jako jeden ze tří antropologicky konstantních způsobů výpovědi o světě, a to vedle popisu a argumentace. Vyprávění je definováno jako **prostředek distribuce intersubjektivního smyslu a konstrukce sociální skutečnosti**, médium zprostředkování mezi světem našeho života – „přirozeným světem“ a „světy všedního dne“ (7). Také tento koncept koresponduje nejméně ve dvou momentech s filozofickými analýzami narace. Zprostředkování mezi světy „JÁ“ a „MY“ je také tématem filozofické analýzy příběhu a směřování k intersubjektivnímu smyslu prostřednictvím narativní struktury koresponduje s ústřední tezí Davida Carra o narativní struktuře jako médiu vývoje sociálního subjektu (srov. níže). Ve funkčních aspektech **vyprávění všedního dne** jsou probírány jednotlivé aspekty **narace** v její **každodenní manifestaci**: partnerský charakter vyprávění, kooperativnost a antagonismus společného vyprávění, hierarchie cílů, jazykových a evaluativních rovin, napětí mezi komunikativní a interaktivní, praktickou a emocionální funkcí vyprávění, obsahový princip „minimální neobvyklosti“, „zlomu perspektivy“, emocionalizační funkce vyprávění (Gülich 1980, Quasthoff 1980, 1987).

Než se dále dostaneme k filozofii Davida Carra, jež vnáší radikální obrat do chápání narace, pokusme se ještě jednou přehlédnout celkový prostor příběhu, počet složek, částí, jednotek, z nichž je příběh poskládán, a některé způsoby hledání minimálního jádra příběhu. Ve většině přístupů se v nějaké podobě objevují dvě jednotky ve vztahu vzájemné souvislosti.

V. J. Propp: 31 funkcí (jednání osob) vytváří děj pohádkového příběhu. Mezi funkce patří např. hledání, odchod, nástraha, podvod, odhalení, zprostředkování, svatba, boj, pomoc, vítězství, potrestání, opakování. **Dvě funkce** tvoří často binární protiklad: zákaz x porušení, pronásledování x záchrana, úkol x řešení (1928; překlad do angličtiny 1958). **C. Lévi–Strauss: dvě, tři** nebo **jednu** jednotku objevuje na základě rozsáhlých empirických analýz jako jádro mýtu. V' povaze věcí, na něž se mýtus zaměřuje, nikoliv v' kvalitě intelektuálních operací, přítom Lévi–Strauss spatřuje rozdíl mezi tzv. primitivním, prvobytným, mytickým myšlením a myšlením vědeckým. **Dvě jednotky** (bohové x lidé, začátek x konec, život x smrt, nebezpečí x záchrana, muž x žena) představují vždy protiklad, jenž ústí do neustálé transformace, vede k vývoji nového. Mezi **triadickými** jednotkami se objevuje např. minulost x přítomnost x budoucnost; zemědělství x lov x válka, narození x změna x smrt. **Jedinečná** je funkce výměny, zprostředkování,



sjednocení, zrození, vzniku (1958). **A. J. Greimas: na 20 redukuje** Proppových původních 31 funkcí. Důsledněji než Propp skládá funkce **do dvojic. Dvě funkce** jsou vždy počátkem další transformace. **Jedné** z těchto funkcí, **zkouše**, přisuzuje **klíčovou úlohu** v řešení konfliktu (1963, srov. (6)). **C. Bremond:** za **jednu elementární jednotku** příběhu považuje jednání, tedy obdobu Proppovy funkce. Podstatou příběhu je sled lidských jednání a jeho specifika. Jednání dále diferencuje podle toho, zda vede k zachování původního stavu či k jeho změně, zda znamená obecně zhoršení či zlepšení, jak se jeví subjektivně, zda je pasivní či aktivní, dobrovolné či nedobrovolné atd. (1964, srov. (6)). **W. Labov/J. Waletzky: 6 složek narativního textu** (orientace, abstrakt, komplikace, řešení, evaluace, morálka) slouží k reprezentaci **jedné jednotky**, jíž je shrnutí zkušenosti (1967, srov. Labov 1980). **Van Dijk: jedna** je nejvyšší strukturální rovina narace, morálka. Svou morálku však tvoří jak vypravěč, tak posluchač v minimálním vztahu dvou. **Dvě** jsou také jednání v naraci, jež na sebe navazují, z nichž jedno vyplývá z druhého (1975, 1980). **D. Carr: Na tři časové rozměry** je rozložena narativní struktura jako reflexe konaná v přítomnosti ohlazením se do minulosti a rozvrháváním se do budoucnosti. **Dva póly** má pokaždé sdělení a sdílení příběhu jako zprostředkování mezi rolemi aktéra, vypravěče, posluchače v opozici žitého a vyprávěného, individuálního a sociálního. **Jeden rozměr** představuje narativní struktura jako struktura prožitku, reflexe, poznání (1986).

Příznačný u **Davidu Carra** je **obrat perspektivy**. Naraci nepovažuje Carr za autonomní tvar textu ani za specifický způsob formování prožitku, zkušenosti a poznání do komunikovatelného tvaru. Naopak. Carr analyzuje **narativní strukturu** v obecné rovině jako **elementární strukturu samotného bytí, prožívání a poznání**, jež nabývá svůj komunikovaný tvar v médiu jazyka. Narativní struktura textu je v Carrově pojetí výrazem a vyjádřením narativní podstaty vynacházení se člověka ve světě. Za tři hlavní zdroje svého pojetí narace označuje Carr

- 1) Heideggerův koncept dynamického sebe-rozvrhování BYTÍ jako aktivního časování (8),
- 2) teorii narace a konečně
- 3) Hegelův koncept „sociálního a kolektivního subjektu jednání, zkušenosti a historie“ (Carr 1986, s. 6).

Carrovou základní ideou je idea sociálního subjektu, pro nějž je charakteristická flexibilita, mobilita a vývoj. Tam, kde vysvětluje Carr strukturu narace jako strukturu nadindividuální zkušenosti, zkušenosti sociální a historické, opouští metodickou základnu fenomenologie. Při zasazení práce do širšího kontextu filozofie příběhu je zřejmá její specifická a také určitý komplementární charakter. Porovnejme tedy filozofický koncept Davidu Carra s konceptem **Wilhelma Schappa**, považovaným za první fenomenologii příběhu, a s filozofií porozumění **Hanse-Georga Gadamera**. Každý řeší určité aspekty vztahu člověka a příběhu:

- 1) Schapp zkoumá příběh jako nejzazší horizont poznání a jako prostor symetrické intersubjektivní.
- 2) Pro Gadamera je každé místo člověka v příběhu dějin specifickým počátkem cesty porozumění. Otázka porozumění implikuje v každém okamžiku reflexi místa ve společném příběhu.
- 3) Carr analyzuje narativní princip jako princip bytí, základnu reflexe, zdroj subjektivní koherence a trvalý počátek otevírání se vůči sociální a historické zkušenosti společného příběhu (9).

„**Zapletení v příbězích**“ („Verstricktsein in Geschichten“) je **Schappovým obrazem situace člověka** (Schapp 1985). Příběhovost představuje Schapp jako základní danost člověka, poslední poznatelnou skutečnost a základní myslitelný způsob existence. „Příběh spočívá vždy v zapletení: v zapletení JÁ, v zapletení MY a ve znalosti tohoto zapletení. Hovořit o bytí (Sein) mimo toto zapletení, nám nedává smysl“ (s. 178). Hranice mezi příběhy lidí, zvířat, rostlin, věcí nelze stanovit; způsob jejich existence je spoluzapletením. Také čas příběhu je dle Schappa nedělitelný. Má sice své úseky, minulé i budoucí, je však v horizontu příběhu vždy přítomno. Jazyk a příběh jsou stejně původní. Řeč vzniká a má smysl pouze v příběhu. Jestliže se jedna a táž věta vyřkne v různých příbězích, je její pravda vždy

pravdou jejího příběhu. Vyprávěním a nasloucháním se neustále proměňují vnímané kontury společného příběhu, prostupují se konce a začátky, proměňujeme se JÁ, TY i ON ve vzájemném zapletení jako MY ve společném příběhu. Tím, že příběhům nasloucháme, vyprávíme je, rozumíme jim, podílíme se na společném příběhu světa. Ač se lidské zapletení v příběhu jeví jako nedělitelná skutečnost, přesto hovoří Schapp o nalezení společného horizontu jako podmínky pro rozumění věci, zvířeti, rostlině, lásce, nebezpečí, starosti, pochybnosti, pravdě. Je to společně poznávání příběhu, v němž jsme zapleteni.

Podobně se dle **Gadamera porozumění odehrává v kruhu dějinného příběhu**. Porozumění má podobu hledání společné pravdy prostřednictvím jazyka. Řečeno s Gadamerem je hledaná pravda pravdou dějinného poměru, „završeného v médiu jazyka“ (Gadamer 1990, s. 392). Začátkem porozumění se může stát setkání a otázka v rozhovoru příběhů. Zkušenost cizího příběhu obsahuje souvislosti, jež jsou samozřejmé, ale také souvislosti, jež pro nás zůstaly tajemstvím. Porozumění je zprostředkování „mezi cizotou a důvěrností“. Navazuje vždy na určité předrozumění dané místem počátku rozumění a přítomné jako předsudek. Chtít rozumět znamená rozlišovat předsudky sdílené od předsudků, jež rozdělují, zabraňují rozumění, vedou k nedorozumění (s. 301). Vnímání společného příběhu jako prostoru dorozumění vyžaduje srovnávání norem, zkušeností, tradic, kultur, hodnot a je východiskem rozhovoru a zprostředkování mezi vlastním příběhem a příběhem druhého. Jazyk stojí ve službách horizontů porozumění, a teprve rozhovor o zkušenostech vytváří jazyk společný. V rozhovoru, v němž partnery spojuje jejich společná a rozdílná zkušenost, je porozumění proces a vývoj, jenž umožňuje nalézat nové pravdy; je to proměna vyznačující se stále novým chápáním toho, co je vlastní, co je cizí, co je společné. „...Dorozumívání v rozhovoru je proměnou v to, co je společné a v čem už člověk není tím, čím byl.“ (s. 384). „Rozpoznat v cizím své vlastní, zdomácnět v něm, to je základní pohyb ducha, jehož bytí je pouze návratem k sobě samému z jinakosti“ (s. 19)(10).

Svou **analýzu narativní struktury** nezačíná Carr ani v příběhu, ani v procesu porozumění, ani ve fakticitě textu, nýbrž **v momentu rozvrhování bytí v čase** (Carr 1986). Náš způsob bytí v čase a zacházení s časem charakterizuje jako podstatu narace. Narativní princip je mu totožný s principem časování, jenž se realizuje v životě, jednání, zkušenosti, poznání, jazyce a vzájemnosti jako reflexe rozdílu, změny, vývoje a vztahu, a to jak v rovině individuální, tak v rovině sociální a historické. Narativní struktura je tak chápána jako médium vývoje individua i sociální bytosti a médium dorozumívání o zkušenosti bytí. Zvlášť analyzuje Carr roli konfliktu na cestě od JÁ k vnímání sebe sama jako součást MY, tedy skupiny. Skupina je dle něj konstituována tehdy, když každý jedinec uznává autonomii a nezávislost druhých a samotnému se mu dostává téhož uznání. Historickou naraci považuje za extenzi historické existence a historickou existenci za sociální protějšek individuální zkušenosti a aktivity v čase. Skutečnost, že život, aktivitu, existenci individuální, sociální i historickou strukturujeme narativně, je dle Carra nezávislá na své textové reprezentaci. Původní podoba narativní struktury má praktický charakter. Na základě žité narace produkujeme naraci kognitivní a estetickou. Carr zdůrazňuje, že mu nejde o univerzalitu narativní struktury, má ale za to, že **narativní struktura ustavuje „jednotící formu (bytí v čase)**, jež je společná pro dva druhy opozic: je to za prvé jednota žitého a vyprávěného a za druhé jednota individuálního a sociálního nebo historického“ (s. 184). Elementární struktura časujícího se bytí může být dle Carra vyjádřena pouze jako temporální vazba **počátku : změny : konce** (s. 47). Na rozdíl od sekvencí, sérií, procesů, jež mohou „teoreticky být nekonečné“, hledáme pro to, co si uvědomujeme jako událost, zkušenost nebo akci, nějaký začátek a nějaký konec. Struktura reflexe a textu je tak se svými konstitutivními prvky **orientace : komplikace : řešení** produktem narativní struktury bytí. „Jako účastníci a aktéři svých životů... se plavíme v proudu (we are forced to swim) událostí a bereme věci, jak přicházejí“ (s. 59). Uprostřed událostí, akcí, zkušeností



jsme jejich aktéry, vypravěči, posluchači (11). Struktura časování je stále přítomná. Stává se kognitivním principem organizace událostí, akcí, zkušeností, principem tvorby pokaždé nové koherence, pokaždé **nově se vyjevujícího a nově rozvrhovaného smyslu**. Tato struktura představuje výkon časujícího se býtí, jenž, stále obnovován, v nových konstelacích JÁ a MY, by mohl být podle Neubauera nazván „děj tvůrčí sebestproměny“ (Neubauer 1988, s. 126).

Srovnáme ve zkratce:

SCHAPP (s. 205): S každým příběhem, kterému rozumíme, se nacházíme v **tomtéž poměru JÁ a MY a příběhu světa**.

GADAMER (s. 307–312): „Horizont je obzor, jenž obsahuje a obepíná všechno to, co je viditelné z jednoho bodu. (...) Z dějinného pohybu lidského pobytu vyplývá, že... horizont je nejspíš něco, do čeho vcházíme a co jde s námi. Kdo je v pohybu, jeho horizonty se posouvají. (...) **Horizont přítomnosti se stále utváří**“, také stálým prověřováním předsudků, setkáváním s minulostí, pochopením tradice. „(...) **Staré a nové srůstá a získává pokaždé novou platnost**. Porozumění se děje jako splývání (Verschmelzung) horizontů, existujících jen zdánlivě pro sebe.“

CARR (s. 75–99): **Ze stále se měnící přítomnosti očekáváme něco a ohlížíme se za něčím, co probíhá v čase**. Prostřednictvím podobného principu jednoty, struktury a koherence získáváme vzhled do událostí, zkušeností a jednání. Tato **narativní struktura** naší zkušenosti a našeho jednání není něčím, co by zde bylo samo od sebe. Na život je možno se dívat jako na stálé úsilí nebo dokonce jako na boj o to, abychom tvář v tvář možnému chaosu udrželi nebo obnovili narativní koherenci, a to na všech úrovních: od nejmenšího projektu až po koherenci životní. **To, co se nám jeví jako celek**, se může proměňovat, ale části se neproměňují samy v sobě, nýbrž ve vzájemných relacích uvnitř celku, který vytvářejí. Otázka zní: „Jak se ta či ona událost hodí do příběhu?“ Nýbrž: „Co je příběh?“

Avšak není otázka sama příběh? Otázka přece přináší zastavení a v zastavení se ptáme: Kde jsem, odkud přicházím, kam směřuji? Tato otázka je tu stále. Myslí na ni král, toužící po morušové omeletě, křičí ji dítě, jež se narodilo, vyslovuje ji poutník, když se octne v mlze. V otázce je skryta odpověď. Že je lepší ptát se jeden druhého a hledat odpověď ve dvou, v rozhovoru, o tom vypráví také Paul Watzlawick:

Jeden muž chtěl pověsit obraz. Měl hřebík, neměl však kladivo. Kladivo bude mít určitě soused. Tak se tedy náš muž rozhodne zajít k sousedovi a kladivo si od něj vypůjčit. Tu ale zaváhá. Co když mi soused to kladivo nebude chtít půjčit? Včera mi skoro neodpověděl na pozdrav. Možná spěchal. Ale možná ten spěch jen předstíral a něco proti mně má. Ale co? Přece jsem mu nic neudělal. On si to jen namlouvá. Kdyby si chtěl někdo ode mne půjčit nějaké nářadí, tak já bych mu ho půjčil. A proč on ne? Jak může odmítnout takovou maličkost? Lidé jako on člověku jen otravují život. A pak si ještě bude myslet, že jsem na něho odkázaný. Jenom proto, že on má kladivo. Tak teď už toho mám dost. – Mezitím dorazí k sousedovu bytu, zvoní, soused otevírá dveře, než však stačí říct „Dobrý den,“ náš muž řekne: „Nechte si to svoje kladivo, vy pitomče!“

Článek se pokusil popsat některé způsoby uvažování o příběhu a naznačit jejich styčné body. Dosavadní rozbor vztahu člověka a příběhu nejsou považovány za zcela uspokojivé a má se za to, že k vystižení podstaty příběhu nestačí lingvistické postupy. Ve třech filozofických pohledech se příběh ukazuje pokaždé z jiného úhlu. V Schappově příběhu je vzájemnost současně vztahem k celku světa. Pro Gadamera je setkání příběhů, jejich rozhovor a prostupování počátkem dorozumění. Pro Carra je jádrem příběhu chápání vlastní přítomnosti v obnovovaném vztahu k minulosti a budoucnosti: je to neustálý výkon spočívající v hledání a utváření individuální a sociální soudržnosti jako býtí v čase.

PAVLA ZAJÍCOVÁ
Ostravská univerzita

POZNÁMKY:

- (1) Bilanci výzkumu narace srov. např. Stanzel 1984.
- (2) Přehledný rozbor problematiky z hlediska literární teorie srov. Doležel 1991, Stanzel 1988, Lämmert 1983; zde se opírám o lingvistiku textu a teorii „vyprávění všedního dne“.
- (3) Řecké „diégésis“, latinské „narratio“: vyprávění.
- (4) K pojmu „prázdná místa“ rozvíjejícímu Ingardenova „místa nedourčenosti“ srov. Iser 1994.
- (5) K vymezení těchto pojmů srov. např. van Dijk 1972, s. 1-17, Quasthoff 1980, s. 112n, Labov 1980.
- (6) Srov. van Dijk 1972; Gülich/Raible 1977; Propp 1971, tamtéž: doslov J. M. Meletinského, s. 149-189.
- (7) Pojem je zasazen do lingvistického kontextu globálních textových struktur narace, argumentace, popis; ke globálním textovým strukturám srov. van Dijk 1980, Heinemann/Viehweger 1991.
- (8) K rozboru Heideggerova konceptu srov. Blecha 1994.
- (9) Wilhelm Schapp, 1884-1965, žák Husserliův, doktor filozofie, právník: In *Geschichten verstrickt*, 1953, 210 stran. Hans-Georg Gadamer, *1900, žák Heideggerův, emeritní profesor filozofie: *Wahrheit und Methode*, 1960, 494 stran. David Carr, *1940, profesor filozofie: Emory University, Atlanta, Georgia: *Time, Narrative and History*, 1986, 189 stran.
- (10) Srov. Zajícová 1995.
- (11) K integraci recepce a produkce textu, jazyka a tvorby v dramatické zkušenosti srov. Zymonová 1996, s. XV.

LITERATURA:

- ARISTOTELES (1964): *Poetika*. Orbis, Praha
- BLECHA, Ivan (1994): *Fenomenologie a existencialismus*. FF UP, Olomouc
- CARR, David (1986): *Time, Narrative and History*. Indiana University Press, Bloomington / Indianapolis
- DIJK, T. A. van et al. (1972): *Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken*. Helmut Buske Verlag, Hamburg
- DIJK, T.A. van (1975): *Action, Action Description and Narrative*. *New Literary History*, Volume VI, Nr. 2, s. 273-294
- DIJK, T.A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Max Niemeyer, Tübingen
- DOLEŽEL, Lubomír (1991): *Narativní způsoby v české literatuře*. Český spisovatel, Praha
- GADAMER Hans-Georg (1990, 1. vyd. 1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen
- GÜLICH, Elisabeth (1980): *Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen*. In: EHLICH, K. (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 335-384
- GÜLICH, E. / RAIBLE, W. (1977): *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. Fink, München
- GUMBRECHT, Hans Ulrich (1980): *Erzählen in der Literatur / Erzählen im Alltag*. In: EHLICH, K. (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 403-419
- HEINEMANN, W. / VIEHWEGER, D. (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen
- ISER, Wolfgang (1994): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Fink, München
- KELLER, O. / HAFNER, H. (1990): *Arbeitsbuch zur Textanalyse. Semiotische Strukturen, Modelle, Interpretationen*. Fink, München
- LABOV, William (1980): *Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Erzählungen*. In: DITTMAR, N. / RIECK, B. - O. (Hg.): *William Labov: Sprache im Sozialen Kontext*. Athenäum. S. 287-328
- LÄMMERT, Eberhard (1983): *Bauformen des Erzählens*. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart
- LESSING, G. E. (1974, 1. vyd. 1766): *Laokoon: oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. Erster Teil*. In: *Werke*. 6. Band. Carl Hanser Verlag, München. s. 7-187, zde s. 102-123
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1971, 1. vyd. 1958): *Strukturele Anthropologie*. Suhrkamp, Frankfurt a.M., s. 226-254
- LUKÁCS, Georg (1956): *Vyprávět či popisovat. K diskusi o naturalismu a formalismu*. *Světová literatura*, roč. 1, č. 4, s. 198-221



LUKÁCS, Georg (1967) *Metafyzika tragédie*. ČS, Praha
 NEUBAUER, Zdeněk (1988): *Cesta za smyslem bytí a poznání*. ZP ČSVTS při VPZVÚ, Praha
 PROPP, Vladimír J. (1971, 1. vyd. 1928): *Morfologie rozprávky*. Tatran, Bratislava
 QUASTHOFF, Uta (1980): *Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder ein Ehepaar erzählt eine Geschichte*. In: EHLICH, K. (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Suhrkamp, Frankfurt a. M. S. 109-141
 QUASTHOFF, Uta (1987): *Dabeisein durch Sprache. Zur Rolle der Perspektive beim konversationellen Erzählen*. In: CANISIUS, P. (Hg.): *Perspektivität in Sprache und Text*. Studienverlag Dr. Norbert Brockmeyer, Bochum, S. 129-151
 RUMELHART, D. E. (1975): *Notes on a Schema for Stories*.

In: Bobrow, D. & Collins, A. (Eds.): *Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science*. Academic Press, New York, s. 211-236
 SCHAPP, Wilhelm (1985, 3. Aufl.): *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M.
 STANZEL, Franz (1984): *Linguistische und literarische Aspekte des erzählenden Diskurses*. Verlag der ÖAW, Wien
 STANZEL, Franz (1988): *Teorie vyprávění*. Odeon, Praha
 ZAJÍČOVÁ, Pavla (1995): *Der narrative Text im Unterrichtsfach DaF*. In: *Jahrbuch Ostrava-Erfurt. Literaturwissenschaft, Linguistik, Didaktik*. OU Ostrava, 147, č. 1, s. 188-202
 ZYMONOVÁ, Helena (1996): *Dějiny tvořivého dramatu. Pohled z USA. Tvořivá dramatika VII, č. 3 (19), s. I-XVI*

mozkové
 zákulisí



5. DRAMATICKÁ HRA JAKO PŘIROZENÁ POTŘEBA DÍTĚTE?

Když se ohlédnou po již napsaném a snažím se z mozku vyzdímat ještě další tušené souvislosti mezi mozkiem a dramatickou výchovou, napadají mě následující otázky:

1. Potřebuje člověk napětí a vzrušení, které poskytují dramatické situace k uspokojení v životě? Mohou dramatické hry nahradit nedostatek vzrušení v životě současného člověka, který nemusí každodenně svádět boj o přežití jako naši prapředci?

2. Kde končí hra a začíná dramatická hra, kde končí dramatická hra a začíná opravdové drama? Co se odehrává v mozkovém zákulisí při stupňování situace od nezáživné hry až po „šileně dramatické a kontrole se vymykající básnění“? Kde je míra příjemného – zvládnutelného napětí? Kdo kontroluje dramatickou hru „uvnitř“ (tedy v nás – v našem mozku) a kdo „mimo nás“? Kdo jsou režiséři našich „postmoderních her“?

3. Může mít dramatická výchova ochranný význam (posílení celoživotní resilience)?

Ad 1) Ano, nepochybně jsme na programování tak, že (zejména v dětství) doslova bažíme po dobrodružství těla i ducha. Je to limbický systém, který nám pomáhá dramatické prožitky přivolávat, vychutnávat, a je to prefrontální lalok, který by nás měl hlídat, abychom do bažiny bublajícího vzrušení nezapadli příliš hluboko a nenávratně. HIPOKAMPUS funguje jako separátor i syntetizátor informací, to znamená, že současně – ve stejném zlomku vteřiny – dokáže rozlišit svěží novinky od nudné veteše, doslova jedním dechem umí ozvláštňovat i spleťat nesmyslné do nových souvislostí. Bez hipokampální třídírny a lisovny by naše myšlenky zmateně bloudily. Je to hipokampus, který nese základní melodii mozkové symfonie, kde tisíce houslí hrají jak tichá sóla, tak mohutná společná finále.

Opravdovou šťavu a barvu dodává AMYGDALA („emotivní mandle“) – to jsou bubny i basy tvrdící muziku – celé tělo se otřásá burácením emocí a pudů.

Pak s nebesky rafinovanými požitky přichází CINGULUM („páska lásky“), které se jako duha klene nad mozkovým středem... Slyšíme harfu a flétny – těšíme se z dotýkání spřízněných duší...

Břesknou fanfárou se ozývá SEPTUM („limbická křížovatka“), zde se hipokampální, amygdalární i cingulární prameny spojí – a náhle vytryskne pramen motivace – uzrálo rozhodnutí. Každou chvíli v napjaté pauze očekáváme čin.

A je to PREFRONTÁLNÍ LALOK – geniální, leč nevyzpytatelný „dirigent“, který vládne taktovkou. Na něm záleží, zda se rozpoutá uragán zmitající tělem i duší, nebo vše strne v sošné nehybnosti. Pak zazní cinknutí triangu a ukápné slza.

Ad 2) Zdá se, že běžná, neutrální činnost nechává amygdalu i cingulum mimo hru, a je to hipokampus, který mechanicky třídí a lisuje, lisuje a třídí...

Když si začneme hrát, neurony u běžícího pásu ožijí – tu přehodí šrouby mezi matky, otce mezi ovce a z temných kotců podvědomí vyběhnou učenlivé myšky. Tvář dítěte na jevišti se pousměje a cingulum v zákulisí se slastně protáhne. Vyplaví trochu endorfinů (tedy pár kapek domácího opia) – dítěti se to líbí a zkusí to znova – myšky dělají odvážná salta a hipokampus zkusí něco silnějšího – promění štokrle v medvěda a z hlediště udělá temný les – zahučí meluzina a amygdala se poděšeně zavrtí, cvrnkne do hypotalamu, ten do hypofýzy, ta do nadledvinek – stoupá hladina adrenalinu – stoupá tlak – stoupá napětí – tvář dítěte zbledne hrůzou nebo zrudne vzrušením. Septum v nápovědní budce našeptává: Uteč, bodni, křič! V poslední chvíli se ozve tiché prefrontální zašumění: Je to jen hra..., je to jen jako..., jako by...

Dirigentem sice může být prefrontální lalok sám o sobě, ale z vývojového hlediska to nelze očekávat před šestým rokem, a teprve po dvanáctém roce je mozek schopný ukáznit se zcela sám. Samozřejmě jak který mozek. Je otázkou, do jaké míry hostující dirigenti zvenčí (z rodiny, ze školy či z televize) nechají dozrát dirigenta uvnitř – zda mu vnutí své interpretace Bacha, dějin, sexu či nekonečna a jak moc si to v zákulisí dozrávající a nesměle dirigující čelní lalok nechá líbit.

Ad 3) Asi ano, snad kultivované nastavování citlivosti limbického systému a posilování rozlišovací schopnosti prefrontálního laloku může pomoci v pozdějších kritických situacích... Snad dobrá dramatická výchova může zvýšit šanci odolávat zjevným i skrytým režisérům.

Jenže jak rozpoznat dobrou dramatickou výchovu, která dává prostor pro přirozenou a osvobozující tendenci k „blbnutí“ i tvoření, vhodně využívá touhu pohrávat si s napětím a dar dětí proměňovat se a plout prostorem i časem od dramatické hry špatné, kýčovitě, která nabízí laciné vybití..., kde se učíme stávat se loutkami místo být sám sobě vodičem i loutkou... Jak rozeznávat provázky pohybujiící nejen mým tělem, ale i mou myslí a duší..., jak se naučit za ně jemně tahat, a nepotřhat, neproplést, a těšit se z toho, že se dobrovolně nechám vést dobrým dirigentem. Kdy se uchopit taktovky a jak najít rovnováhu mezi úzkostnou, přísnou sebekontrolou (kde provázky ztuhnou v klacky a limbické prameny vysychají) a bezbřehou uvolněností, kde je člověk zmitán limbickými živly?

No vida, z pevné půdy neurofyzologie se dostávám na tenký led selfpsychologie, pod kterým tuším nebezpečnou hlubinu filozofie. Tak raději skončím, dokud ještě jakž takž rozeznávám, který provázek je který.

VLADIMÍR KOMÁREK



JAK VYPADÁ DRAMATIKA na našich vysokých školách?

Redakce letošního Deníku Dětské scény, zpravodaje 26. celostátní přehlídky dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů a celostátní dílny dětských recitátorů, se obrátila na všechna vysokoškolská pracoviště v České republice, o nichž je známo, že se v jejich učebních plánech/programech objevuje dramatická výchova. Výsledek ankety – situační zprávy, ale i nulová reakce některých fakult – pokládáme za natolik zajímavý a příznačný pro současné místo tohoto oboru v přípravě budoucích učitelů, že jsme se rozhodli všechny došlé odpovědi zprostředkovat také čtenářům Tvořivé dramatiky.

Otázky, které redakce rozeslala všem pedagogickým fakultám v ČR, pražské a brněnské filozofické fakultě a samozřejmě oběma uměleckým školám, kde se dnes dramatická výchova studuje na speciálních katedrách (DAMU a JAMU), byly následující:

1. Jak se profiloval obor dramatické výchovy na vaší škole a jaké místo zaujímá?
2. Jaké místo zaujímá dramatická výchova v rámci studia na vaší škole vzhledem k jeho cílům?
3. Jakými změnami prošlo studium dramatické výchovy na vaší škole od svého konstituování?
4. Jakou praxí procházejí studenti vaší školy? S jakými problémy se setkávají?

Ateliér dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU, Brno:

1. Studium dramatické výchovy bylo na Divadelní fakultě JAMU zahájeno ve školním roce 1992/93, a to jako první denní studium v republice. Ne nepodstatné je, že zájem o otevření oboru na fakultě měl její tehdejší děkan – první po „sametu“ a současně první v historii fakulty vůbec – Josef Kovalčuk. Podle ústní tradice to byl právě on, kdo sešel po točitých schodech do Ornisu (malé sklepení scény tehdejšího PIRKa) a požádal Silvu Mackovou a Danu Svozilovou o vytvoření nového ateliéru.

Začínalo se jednooborovým studiem, později se ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU v Brně otevřela možnost dvouoborového. Po ukončení dosud čtyřletého cyklu, ale pro letošní druhý ročník již pětiletého, získávají absolventi magisterský titul. Původně se počítalo s nástupem absolventů do ZŠ (vzhledem k ministerskému projektu obecné a občanské školy), a tak první studenti si od třetího ročníku volili specializaci buď osobnostně sociální, nebo divadelní. U prvních se předpokládala práce v základním školství (učitelé DV), u druhých spíše v ZUŠ, domech dětí apod. (vedoucí souborů). Vzhledem k tomu, že projekt občanské školy vychází v našich krajích doztracena – nepřihlásila se k němu téměř žádná škola – a je minimum základních škol, kde by se dramatická výchova učila na druhém stupni, přehodnotili jsme situaci a letošní absolující ročník si už specializaci nevolil a měl ve vyšších ročnících širší nabídku z oblasti divadelní.

2. Dramatická výchova má na naší škole svůj ateliér, který z hlediska hierarchie odpovídá katedře na univer-

zitních fakultách. Ateliér dramatické výchovy tedy existuje na DiFa JAMU vedle ateliérů herecké výchovy, dramaturgie apod. Pro své kolegy na škole jsme vlastně „ti, kteří dělají divadlo s dětmi“. Díky vedoucímu ateliéru A. Pernicovi a jeho vedení studentských představení letošního absolventského ročníku jsme si získali relativní respekt u ostatních oborů. Jinými slovy z těch, „kteří si jen tak hrají“, jsme se proměnili v ty, „kteří dělají divadlo s dětmi a občas ho dělají i sami“. – Kritériem na divadelní škole totiž zůstává umělecký výkon, nemůžeme proto předpokládat nadšení pro naše výchovné cíle, vývojovou psychologii, alternativní pedagogiku atd. Ale relativní otevřenost Divadelní fakulty JAMU, její již tradiční hledání nových postupů divadelních i pedagogických, tato svým způsobem až eklektická atmosféra, je – a dosud zatím byla – dobrým zázemím pro všechny složky našeho oboru.

V prvních dvou letech působení ateliéru cítili studenti i pedagogové jistou izolaci od ostatních oborů. Myslím, že se povedlo ji překonat také díky kreditnímu systému, který škola zavedla. Ten totiž mimo jiné podpořil vznik široké škály volitelných předmětů, které jsou otevřené všem studentům školy bez rozdílu zaměření a umožňují přirozený kontakt s ostatními i našim studentům. Jejich volbu podporují i samotné studijní programy – od druhého ročníku si musí studenti dramatické výchovy zapsat alespoň jeden z těchto předmětů, aby získali dostatečný počet kreditů a mohli uzavřít ročník.

Co by však stálo za zvážení a k čemu jsme se zatím nedostali, je možnost otevřít práci v našem ateliéru jiným oborům, umožnit jim poznat, kdo jsme a co děláme i zevnitř.

3. Změn bylo přinejmenším tolik, kolik začínalo ročníků. Každým rokem se velmi proměňují studijní plány, což je na jedné straně výrazem snahy pedagogů ateliéru stále hledat, z druhé strany je to pak podmíněno potřebou připravovat studenty v souladu s jejich skutečnými možnostmi uplatnění.

Ono zmíněné hledání má několik směrů či podob. Jednak se týká samotné podstaty oboru (*Co a proč je dramatická výchova? Jaké místo má a může mít v našich podmínkách?*), dalším a neméně důležitým okruhem jsou metody výuky (*Jak vzdělávat a vychovávat adepty oboru?*).

Za pět let existence ateliéru se sice částečně měnil obsah studijních programů, ale především se formovala jejich struktura. Od množství jednotlivých speciálních předmětů (v duchu „učitel dramatické výchovy potřebuje všechno“) přes snahu různými způsoby je propojovat, se dospělo k (jistě prozatímnímu) řešení – a tím už prozrazují poslední koncepci, která bude v plné míře (až do odvolání) platná pro nastupující první ročník:

Základ oboru, který si všichni studenti povinně zapisují, je tvořen dvěma typy předmětů – projektovými a průběžnými.

Ty průběžné probíhají celý semestr (případně rok) pravidelně určitý počet hodin a známými formami – přednáška, seminář. Takto podávané předměty patří buď k teoretickým z celkové nabídky (ona „teorie“ však může být velmi relativní, protože i v těchto předmětech získávají studenti často dovednosti, bez nichž se učitel dramatické výchovy neobejde), nebo jde o ryze praktické disciplíny (hlasová, pohybová výchova, praxe s dětmi). Teoretické



předměty tvoří čtyři linie, které procházejí několika roky studia:

1. linie dramatické výchovy (teorie, historie, metodika, didaktika),
2. linie divadelní (základy herecké a režijní práce),
3. linie pedagogicko-psychologická (+ filozofie),
4. linie literatury a práce s textem.

Předměty projektové běží většinou v šestitýdenních cyklech (vždy jeden nebo dva dny v týdnu). Od letošního akademického roku nově zkoušená forma výuky se osvědčila pro několik svých výhod: práce v projektech je totiž intenzivnější a komplexnější. Tento rok ji využíváme v prvních ročnících především pro praktické seznámení s jednotlivými druhy umění, jejichž prostředky dramatická výchova využívá – hudba, výtvarné umění, literární tvorba. Ale samozřejmě také pro základ oboru i různé „lahůdky“ z divadelních i jiných oblastí (poslední čtrnáctidenní projekt s anglickým lektorem R. Sellem byl zaměřen na divadelní techniky Augusta Boala). Svě místo v programech má i systém samostatných studentských projektů, které bývají obvykle kratší (třídenní až týdenní).

Vzhledem k tomu, že se nám projekty osvědčily, budeme v nich dále pokračovat. Od příštího školního roku však chceme realizovat pozměněný model. Každý ročník bude mít svůj kmenový dramatický projekt, který poběží celý rok a povede ho jeden pedagog. Ten si však bude volit spolupracovníky ze speciálních oblastí a během roku je buď přizve ke spolupráci, nebo jim na čas předá vedení projektu. Doufáme, že se nám tak podaří zmenšit „pocit roztržitosti“ z výuky – tak totiž během roku doformulovali své dojmy studenti.

4. Naši studenti mají povinnou pravidelnou praxi po celou dobu studia, je jí vyhrazeno páteční dopoledne.

V prvním ročníku probíhá společně v Centru dramatické výchovy v Lužánkách, a to tak, že první semestr studenti pouze sledují a reflektují práci různých pedagogů s rozličnými věkovými kategoriemi dětí. Od druhého semestru si už všichni vyzkoušejí připravit a vést lekci za kritického přihlížení spolužáků a pedagoga – vždy dva studenti vedou skupinu dětí, kterou si sami zvolí.

V druhém ročníku už dvojice studentů pracují souvisle s vlastní skupinou dětí. Využíváme za dosavadní roky vybudovaných kontaktů s učiteli na obecných školách v Brně. (Někteří studenti jezdí se svými třídami na školy v přírodě, kde si často ozkoušejí své první projekty.) V tomto roce ještě musejí mít praxi v Brně, musejí být připraveni na návštěvy svého pedagoga, vést si deník praxe a měli by využívat konzultací.

Od třetího do pátého ročníku už mohou pracovat s dětmi v místě bydliště, zůstává však povinnost vedení deníku a občasných konzultací.

Nemáme potíže s hledáním míst pro praxi našich studentů, naopak – většina učitelů obecných škol má o tuto spolupráci zájem. Problém je v tom, že absolventi nemohou v práci pokračovat, protože si žádná škola nemůže dovolit zvláštního učitele na dramatickou výchovu.

ALICE SVOBODNÍKOVÁ

Pedagogové Divadelní fakulty JAMU o ateliéru dramatické výchovy

Rozhovor s doc. dr. JOSEFEM KOVALČUKEM, bývalým děkanem

Přesto nebo snad právě proto, že jste byl na počátku vzniku nového ateliéru dramatické výchovy Divadelní

fakulty JAMU: Myslíte si, že tento obor má své místo na divadelní fakultě?

Při příležitosti konstituování nové samostatné fakulty JAMU v roce 1990 jsme se vážně zamýšleli nad obory, které by tu měly být. Jedním z těch, pro které jsme se nakonec rozhodli, byla právě dramatická výchova.

Osobně jsem si vždycky myslel, že divadelní fakulta by neměla být jen záležitostí výchovy profesionálních divadelníků, ale měla by také zahrnovat celý proces využívání metod, technik a postupů, které jsou součástí divadla i výchovy. Říkal jsem si tehdy, že naše školství potřebuje nové výrazné impulzy – a v tvořivých metodách, které dramatická výchova praktikuje, jsem viděl jednu z možností, jak mu přispět. Sliboval jsem si dokonce, že právě ona bude takovou štikou v rámci českého školství a že pomůže české pedagogice ze stojatých vod – proto jsem chtěl zřídit tento nový obor na fakultě.

Ateliér prošel svým vývojem, ví sám, s jakými problémy se potýká a co se na druhé straně výrazně podařilo. Byl bych však docela rád, kdyby docházelo k většímu propojení s divadelními obory. Docela mne mrzí, že studenti dramatické výchovy neprocházejí společnými základními předměty v prvních dvou letech studia. Myslím, že základ by měl být společný pro všechny obory. Byl bych také rád, kdyby se ateliér více projevovat svými aktivitami na škole. Někdy pociťuji, jako by se začal izolovat, žít jaksi sám sebou. Možná je to můj klamný dojem, možná je to způsobeno také problémy, které si řeší uvnitř. Nicméně větší spoluúčast na životě školy by mi byla sympatická.

Vždyť v pravidlech dramatické hry je, že může být otevřenější a naléhavější, může jít více k podstatě některých jevů ve společnosti. Dokáže zprostředkovat pohledy na problémy z různých stránek a nabízí ne snad jejich řešení, ale pojmenování.

V Dartingtonu jsem byl svědkem závažných a zásadních podnětů, které může dramatická hra přinášet jak divadlu, tak celému našemu životu. Je škoda, že pokud se něco takového realizuje, zůstává to mimo hlavní pozornost.

Rozhovor s doc. dr. VÁCLAVEM CEJPKEM, současným děkanem

Pane děkane, vy znáte některé studenty dramatické výchovy ze svých přednášek a od zkoušek, dnes máte za sebou čerstvou zkušenost z obhajob diplomových prací našich studentů – pozměnilo to nějak vaše vnímání tohoto oboru? Co si myslíte o přítomnosti dramatické výchovy na divadelní fakultě?

Nejprve druhá část otázky: Myslím si, že sem jednoznačně patří, to dokázala celá její existence na škole od té doby, co se zde konstituuje a je to pěkná řádka let – máme už i absolventy tohoto oboru.

Pokud jde o širší souvislosti, prožívá podle mého názoru dramatická výchova, nejen u nás na škole, ale i jinde, značný rozvoj, konstituuje se jako samostatný obor a hledá svá specifika, hledá to, v čem je osobitá, to, co by mělo být přesně jejím posláním. Je to, myslím, vidět i na strukturování studijních programů, které se rok od roku proměňují, hledá se lepší a dokonalejší model. I délka studia se protáhla z původního čtyřletého na regulérní univerzitní pětileté studium, což je myslím zcela oprávněné. Konstituování dramatické výchovy se projevuje například v tématech diplomových prací a ve způsobu, jak jsou tvořeny. Škála problematiky, kterou se diplomové práce zabývají, je velmi široká a rozpíná se pro mě mezi dvěma póly: divadlem a pedagogikou. Z toho vyplývá, že využívá jak divadelních metod, tak výchovných. Dramatická



výchova je podle mne obor, jehož cílem je směřování k nějakému výchovnému procesu – a prostředky, které k tomu používá, za respektování všech pedagogických zákonitostí, jsou divadelní. Myslím si, že divadlo může být skvělý prostředek výchovy.

Jak vnímáte vztah DV k jiným oborům na škole?

Myslím, že je přirozený a organický. Mám trochu pocit, že dramatická výchova se jako by sama izoluje od divadelního představení v obavě, aby nepřišla o svou specifiku. O to však nemusí mít strach.

Neříkám, že je úplně izolovaná, ale jakousi jemnou distancí pociťuji – v organizaci ateliéru, možná i v chování studentů, kteří nejsou plně zapojeni do akcí školy. I když jsou opačné případy – třeba divadelní představení ateliéru v Martě v loňském roce, jsou to však spíše výjimky. Tato jemná distance existuje a myslím, že je zbytečná. V podobné situaci je i výchovná dramatika pro neslyšící, která je také cílena pedagogicky. Její studenti jsou samozřejmě ještě více výluční tím, že mají kvůli svému postižení problémy s integrací do prostředí fakulty. Ale zdá se mi integrovaná do celku školy. Netroufám si říci, čím to je, možná osobou doc. Mikotové, která je divadelnice a dokáže propojit obě věci velice jemnými předivými právě tak, jak to umí jen ona.

Myslím si, že by dramatická výchova měla usilovat o to, aby se emancipovala, aby se chovala suverénně. Samozřejmě že je jiná, nabízí se však spolupráce s herci, s režiséry, se scénografy. Je tu možnost prolínání studijních programů. Očekávám větší agresi studentů dramatické výchovy v tom, že si budou zapisovat jiné obory do osobních specializací. Myslím, že posluchači ostatních oborů žádné bariéry nestavějí, a pokud by tu přece jen nějaké byly, velice snadno se zbourají už tím, že jste plnohodnotnou součástí fakulty.

Cítím jakýsi meziprostor, ale myslím si, že bude vyplněn a že byste s tím měli začít vy.

Myslíte si, že dramatická výchova může něco nabídnout ostatním oborům na fakultě?

Odpověď nebude až tak složitá, jak by se mohlo zdát. Myslím si, že ano. Samozřejmě že hledání těch cest nebude snadné, ale mohu uvést konkrétní příklad: Za týden se bude konat doktorandské řízení s paní Mgr. Svozilovou, která ukončuje své postgraduální studium v oboru dramatická výchova. A práce, kterou odevzdala, vzbudila velkou pozornost na hereckých oborech. Prof. Karlík, budoucí předseda obhajovací komise, ji hodnotí velmi vysoce a tvrdí, že by si ji měl přečíst každý pedagog herectví na naší škole. Nesporně máte co nabídnout v metodice výuky, dokonce v metodice výuky herectví.

I publikace, které jsou v dnešní době překládány především z angličtiny, dokládají, že podstata tvorby jak u herectví, tak v dramatické výchově je stejná, je to totiž hra, tvořivá hra. Ta je stejná u herců, kteří se učí své profesi, a je stejná u dětí. Vezmeme-li si Finkův nebo Huizingův pohled na hru, zjistíme, že existují průniky, které se dají dešifrovat. – Máte, co nabídnout, a práce Mgr. Svozilové je první konkrétní věcí.

Byl bych velmi rád, kdyby se do projektu Pouliční divadlo, připravovaného na začátek příštího školního roku, plně zapojili i vaši studenti. Vy můžete akci otvírat směrem k dětem, využívat prvky hry, iniciovat komunikaci s lidmi na ulici – s tím máte možná větší zkušenosti než herci. Posluchači dramatické výchovy by neměli trpět žádným komplexem, ale naopak nabízet to, co znají víc než studenti dalších oborů, kteří často žijí izolovaně v jakémsi skleníkovém divadelním prostředí.

Otázky kladla ALICE SVOBODNÍKOVÁ

Katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Na Divadelní fakultě AMU je – toť nepochybně řadě čtenářů tohoto listu známo – samostatné pracoviště pro dramatickou výchovu, označované jako „katedra výchovné dramatiky“. Geneze názvu není důležitá, měl v jisté době svůj význam a prakticky i dnes substantivem „dramatika“ celkem vhodně odkazuje na lokalizaci pracoviště na vysoké škole umělecké (s tím, že „výchovné“ tu není nijak odsunuto). Lidé zde se nacházející jsou celkově vlídní a na pohled přitažliví. Věcně vzato katedra disponuje centrálním úředním i učebním prostorem v podobě bývalého bytu (ale co se tam všecko vejde...), dvěma dislokovanými učebnami, trvale obsazeným WC a taktéž věšáčky.

Katedra pěstuje jednooborové denní i dálkové magisterské studium, zkouší rozjet dvouoborovou kombinaci s češtinou na pražské Filozofické fakultě UK a dále uskutečňuje rozšiřující studium (pro absolventy VŠ) dramatické výchovy. Perspektivně je připravena otevřít rozšiřující studium zaměřené na divadlo hrané dětmi a příp. též magisterské studium pro absolventy vztažných bakalářských cyklů z jiných škol či oborů. Doktorandské studium je v jednání.

Tradice i zasazení do prostředí divadelní fakulty vede katedru k tomu, aby se snažila sledovat ve výuce tři linie umělecko-pedagogického vztahu divadlo, resp. divadelní prostředky + aktivní (tedy nejen divající se) žák, student, účastník, a to školní dramatickou výchovu a divadlo hrané dětmi. Teprve na počátku cesty stojíme ve věci třetí linie, systému dle angličtiny zvaného divadlo ve výchově (představení hrané dospělými s různými zásahy a reflexemi dětského diváka).

Nejobecnějším cílem výuky na katedře pak je, aby studenti zvládli k těmto systémům náležející základní praktické dovednosti a nabyli schopnosti myslet (což mimochodem slavná britská učitelka dramatu Dorothy Heathcoteová označuje za největší, ale také jediný luxus učitelské profese) o dramatické výchově, divadle a výchově vůbec i na základě teorie.

Z výše řečeného vychází i skladba předmětů učebního plánu. Předměty jsou jak teoretické, tak praktické, dovednostní či kreativní povahy. Z jiného hlediska: obor má tzv. interdisciplinární charakter, je to prakticky dvou- až třínohý tvor. Existuje tu soubor předmětů vztažených přímo k dramatické výchově (teorie, praktikum, metodika, praxe ve školách, výběrová aplikovaná témata), který sledují různé typy dramatických her (od jednotlivých improvizací po dramata), dále soubor divadelních disciplín (teorie společná s jinými katedrami DAMU – divadelní pojmosloví, dějiny divadla – , praxe (příp. další teoretické vstupy) vlastní – dramaturgie, herectví, režie, scénografie, materiál a loutka...), několik předmětů v teoretickopraktickém bloku pedagogickém a psychologickém a dále širší společenskovední základ (literární teorie, komunikace, antropologie, etika atd.), sledující často výseky životní reality jako zdroje dramatických her.

V letošním roce katedra rekoncipovala učební plán s hlavní tendencí přesunout divadelní obory poněkud více do nižších ročníků, a naopak přenést výše společenskovední pilíře oboru (vlastní dramatická výchova zůstává páteří studia po celou dobu).

Systém je založen jednak na výuce formálně oddělených jednotlivých předmětů a dále – logicky zejména při práci v praktických divadelních disciplínách – na



týmových projektech, tedy syntéze těchto oborů (to je nejbližší, poprázdňinová budoucnost).

Převážná část předmětů je povinně předepsána, vedle toho je dále předepsáno jisté penzum zkoušek a zápočtů, u nichž však není určeno, z čeho je má student získat. Studenti si tak mohou volit pro obor vztažené předměty na jiných katedrách DAMU či jiných vysokých školách, ale též povinně nepředepsané výběrové kurzy na vlastní katedře. Tak se mohou profilovat více podle svého individuálního směřování a svých vzdělávacích potřeb a nejen podle toho, co je předepsáno učebním plánem.

Pět let existence katedry (v základních formách studia absolvovaly prakticky teprve necelé dva ročníky dálkového studia) není na konstituování instituce i oboru na VŠ⁴ zas až tak mnoho. Interdisciplinární studium, N.B. nepřipravující umělce jako takové, se nepochybně neshoduje s některými vizemi divadelní vysoké školy. Děkan DAMU však považuje obor za integrální součást profilu fakulty, což je dobrý základ pro stabilní vývoj.)

Pro budoucnost zůstává nadále otevřený vývoj učebního plánu, vnitřně se stále ještě přetváří výuka teorie i praxe vlastní dramatické výchovy, trvale je formulována otázka zázemí pro praxe studentů (zčásti probíhají na různých typech škol zejména v podobě zájmových kroužků, protože dramatika se jako samostatný předmět v Praze málo učí), čeká nás rozjezd doktorandského studia, trvale se vytváří síť (nejen „písemných“!) styků se zahraničními institucemi, úkolem pro budoucnost je též výzkum.

Katedra svou produkci odborných textů, skript a knih z oboru patří k nejčilejším na DAMU, ale potřeba dále psát trvá.

JOSEF VALENTA

Ústav pro svobodné alternativní školství Pedagogické fakulty OU, Ostrava

Na začátku byly otázky, tu skryté, ale mnohdy otevřeně vyřčené: Dramatická výchova? – Co to je? Proč na vysoké škole a proč její zařazení do přípravy učitelů prvního stupně? Těch otázek bylo pochopitelně víc, ale dají se shrnout tak, jak je uvedeno. Řeč je o Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Nabízím malé ohlédnutí do roku 1990, kdy to všechno začalo:

V září 1990 nastoupily Eva Polzerová a Hana Císovská na katedru pedagogiky s tím, že bude dramatická výchova experimentálně začleněna do studia učitelství, a to do prvního ročníku zimního semestru. V letním semestru na dramatickou výchovu navazoval předmět komunikativní dovednosti.

Pochopitelně naše plány byly větší a v průběhu školního roku 1990/1991 jsme připravili plán studia dramatické výchovy jako specializaci pro učitelství prvního stupně.

Protože doba vybízela ke změnám, podařilo se, že z katedry pedagogiky se oddělila skupina šesti lidí a vznikl Ústav pro svobodné alternativní školství. Vedoucím a duchovním otcem se stal a doposud je prof. L. Ries, zástupkyní doc. H. Kantorková a členkami PhDr. R. Mecnerová, PhDr. K. Stojanová, Eva Polzerová a Hana Císovská. (V roce 1993 přibyl Jan Karaffa za Hanu Císovskou, která tehdy odešla na mateřskou dovolenou, a v roce 1995 začala na katedře pracovat za dr. Macnerovou, která se stala ředitelkou školy, Beata Kocurová, nyní Krejzová. Počet se ustálil na čísle šest a ten je dosud.)

Již ve školním roce 1991/1992 experimentálně, ale s vymezenou programovou skladbou a výchovnými cíli byla dramatická výchova zařazena jako druhá specializace do studia učitelství prvního stupně ZŠ. Ve školním roce 1993 iniciuje náš ústav experimentální studium učitelství prvního stupně se specializací alternativní škola a dramatická výchova.

Ve školním roce 1995/1996 je dramatická výchova zavedena již jako první specializace ve studiu učitelství prvního stupně ZŠ.

Z našeho plánu z roku 1990 se stává uskutečňovaná realita.

Významnou součástí studia dramatické výchovy je průběžná praxe, kterou studenti absolvují ve třetím ročníku studia. Praxe probíhá na ZŠ Matiční 5 a ZŠ Šeříkova. Dvojice studentů vyučuje dramatickou výchovu jednu hodinu týdně po celý školní rok v určené třídě ve spolupráci s třídní učitelkou. Kromě toho se studenti podílejí na organizaci a průběhu třídních schůzek i dalších aktivit jednotlivých tříd. Spolupráce s učiteli i řediteli obou škol je velmi dobrá.

Závěr studia dramatické výchovy tvoří písemná práce, která je reflexí průběžné praxe, a státní ústní zkouška, při níž je prověřována teoretická způsobilost.

Kam cílíme dramatickou výchovu v současné době?

Vzhledem k projektu obecná škola (ale nejen k němu), kde je předmět dramatická výchova jasně, věcně a zdůvodněně zakotven, se soustřeďujeme na přípravu učitele ZŠ. Současně dramatická výchova zůstává (avšak jen v informativní podobě) ve studiu učitelství druhého stupně Pedagogické fakulty a Přírodovědné fakulty, a to jako součást předmětu profesní praxe v prvním ročníku studia.

Kam bychom mohli směřovat dál?

Pochopitelně k profesní přípravě učitelů druhého a třetího stupně Filozofické fakulty Ostravské univerzity a ve větší míře, s přesným zacílením, by bylo žádoucí se zaměřit na studium vychovatelství.

Naší snahou je rozšiřovat a zkvalitňovat výuku dramatické výchovy tak, aby vedla k vytváření vědomí učitele jako člověka vnitřně bohatého, komunikačně a profesně zdatného.

EVA POLZEROVÁ

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, Praha

Obor dramatická výchova se u nás profiluje od roku 1990. Tehdy se uskutečnily první jednotlivé semináře. Ve školním roce 1990/91 zorganizovala PdF UK ve spolupráci s ARTAMOU, Sdružením pro tvořivou dramaturgii a Domem dětí v Praze 5 ve Stodůlkách roční vzdělávací cyklus, doplněný o návštěvy škol, kde se pracuje metodami dramatické výchovy. Následoval výběrový seminář dramatické výchovy ve studiu s kombinací předmětů a povinný jednosemestrální seminář pro obor rodinná výchova. V letech 1992/96 měli možnost studenti učitelství pro mateřskou školu a pro primární školu zvolit si tříleté specializační zaměření dramatická výchova. Studenti studovali obor na DAMU a státní závěrečnou zkoušku vykonali na PdF UK.

Od září 1995 mají studenti učitelství I. stupně možnost zvolit si dramatickou výchovu jako druhou specializaci a studovat ji přímo na naší fakultě (tuto možnost má zatím přibližně 25 studentů učitelství 1. stupně ročně). Koncepce



výuky dramatické výchovy je ve fázi ověřování, kurzy zařazené do 4. ročníku čekají na svou premiéru. Toto tříleté studium (se šesti hodinami týdně v každém semestru) by mělo umožnit studentům hlouběji proniknout do teorie i praxe oboru, připravit je na výuku předmětu dramatická výchova na základní škole (resp. obecné a občanské škole) a na využití dramatické výchovy jako metody v dalších vyučovacích předmětech a při řešení výchovných situací. Toto specializační studium je zakončováno státní závěrečnou zkouškou.

Všichni studenti učitelství 1. stupně procházejí během studia několika typy pedagogické praxe (průběžná praxe ve 2. ročníku, tj. 3 hodiny týdně, souvislá týdenní praxe v 1. a 3. ročníku a souvislá šestitýdenní praxe ve 4. ročníku). Během těchto praxí mají někteří možnost sledovat i výuku dramatické výchovy přímo na základní škole a sami si tuto výuku vyzkoušet. Řízená praxe (náslechy a vlastní výstupy) pro studenty specializace dramatická výchova je zařazena do zimního semestru jejich 4. ročníku.

Řada témat diplomových prací našich studentů úzce souvisí s dramatickou výchovou.

Někteří studenti volí téma přímo z oboru dramatická výchova, jiní hledají např. možnosti využití dramatické výchovy v dalších vyučovacích předmětech.

I někteří další studenti učitelství 1. stupně mají možnost seznámit se se základy (spíše prvky) dramatické výchovy ve 2. ročníku v kurzu obecné didaktiky, v rámci modulového studia je nabízen např. literárně dramatický seminář. Kurz dramatické výchovy je zařazován i do dálkového a rozšiřujícího studia učitelství 1. stupně. Povinným kurzem dramatické výchovy procházejí na fakultě studentky předškolní pedagogiky (1 semestr) a rodinné výchovy (1 semestr). Prvky dramatické výchovy se objevují i v dalších oborech, např. v psychologii, literatuře, občanské výchově, výtvarné výchově a matematice. V loňském školním roce zrealizovala katedra primární pedagogiky v rámci vzdělávacích cyklů pro učitele z praxe také úspěšný kurz dramatické výchovy a v podobných aktivitách hodlá pokračovat.

Počet zájemců o specializaci dramatické výchovy je v současnosti mnohem větší, než jaký katedra primární pedagogiky může uspokojit. Obor dramatická výchova má zatím na PdF UK pouze okrajové místo, věříme však, že si svou pozici upevní. Každý absolvent PdF UK, budoucí učitel základní školy, by měl být seznámen s podstatou a možnostmi zařazení a využití dramatické výchovy na základní škole.

ANNA TOMKOVÁ

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, České Budějovice

Předmět Dramatická výchova (u nás tvořivá dramatika) je povinnou součástí studijního programu ve studiu učitelství pro I. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Je dotován 2 hodinami týdně ve třetím ročníku v letním semestru. Zařazení této disciplíny je záměrné a vychází z obsahové návaznosti na další vybrané pedagogické disciplíny. V prvním ročníku ZŠ 2 hodiny osobnostní a sociální výchovy, v druhém ročníku letního semestru 2 hodiny pedagogické komunikace.

Za nejdůležitější změny v průběhu zařazování dramatické výchovy do studijního programu považují, že: 1. se dramatická výchova stala předmětem povinným,

takže se s ní setkají všichni studenti alespoň v podobě základní – informační (dříve to byl pouze volitelný seminář), 2. z organizačního hlediska a v souvislosti s obsahovou návazností i na didaktiky jednotlivých předmětů pokládám za lepší současné zařazení do 3. ročníku (namísto původního zařazení do 4. ročníku), 3. je stabilně vyučována kvalitním externím učitelem, který má v prvním ročníku osobnostní a sociální výchovu, takže je i jistá obsahová kontinuita (jde o Jiřího Pokorného).

Problém je praxe na školách. Žádná z našich tří fakultních škol nerealizuje projekt Obecná škola. Studenti se s dramatickou výchovou jako předmětem (viz projekt Obecná škola) setkávají sporadicky, jako metodou občas v rámci hospitací (například v rámci pedagogických pozorování při didaktice ZŠ). Ale i při těchto příležitostech vidí často věci přinejmenším problematické.

Možnost účastnit se vyučování například ve třídách dramatické výchovy na ZUŠ je obtížná organizačně. Výuka tam je zpravidla odpoledne a večer, kdy studenti mají jiný stabilní rozvrh, ve třídách ZUŠ je menší počet dětí, ale ve studijních skupinách až 25 posluchačů, takže je to poněkud jiná situace než v běžné vyučovací hodině na základní škole.

Pro uplatnění vlastních představ, jak realizovat metodu tvořivé dramatiky ve vyučování, mají studenti dost příležitostí při souvislé pedagogické praxi ve čtvrtém ročníku. Toho – pokud mám informace ze setkání se studenty po návratu z praxe – řada studentů opravdu využívá.

Velkou možností jsou pro ně i diplomové úkoly. Každý rok se na katedře pedagogiky témata z dramatické výchovy obhajují."

Situaci v učitelství pro 2. stupeň základní školy (na naší fakultě jde o čtyřleté studium) dobře neznám. Předpokládám, že bude lepší ve skupinách s aprobační kombinací český jazyk a literatura, protože didaktiku literatury učí František Zborník. Katedra pedagogiky nabízí tomuto studiu některé volitelné semináře, v jejichž obsahu je zmíněna i metoda tvořivé dramatiky (např. komunikace ve vyučování, globální výchova apod.). Kromě toho všichni povinně absolvují i tzv. pedagogická praktika, kde volba obsahu do značné míry závisí na zájmu studentů a možnostech vyučujícího. V letošním roce se mi osvědčilo žvát učitele dramatické výchovy z praxe přímo do semináře.

Je to asi málo, ale snad pro začátek alespoň něco.
LUDMILA PROKEŠOVÁ

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se studia dramatické výchovy zatím dotýká jen nesměle. Razantnějšímu průniku brání v současnosti dva faktory: v tomto kalendářním roce končí funkční období stávajícího děkana fakulty a ve vedení školy není žádná velká chuť zasáhnout významněji do učebních plánů, neřku-li do obsahu a organizace studia způsobem principiálním, dále pak je nutné získat pro tuto specializovanou výuku externí učitele, jejichž verbování bylo dočasně pro nedostatek financí zmrazeno.

Dramatická výchova je tedy přítomna dosud takto: Studenti pro I. stupeň ZŠ navštěvovali seminář jakéhosi úvodu do studia, v němž lektor Jiří Pokorný „dělal



dramařárnu", tj. základní cvičení komunikační, rozvoje citlivosti vnímání, rozvoje sebereflexe, tvořivosti. Obor český jazyk a literatura (studium pro 2. stupeň ZŠ a SŠ) nabízí studentům I. ročníků jednohodinový, resp. dvouhodinový seminář (cvičení) nazvaný složitě Komunikace učitele v sociální situaci se zřetelem na rozvoj jeho tvořivosti, který má zčásti obsah i používané formy jako seminář J. Pokorného, zčásti se pak zaměřuje i na znak divadelní a dramatickou situaci. Výsledkem bývají kratičké divadelní „inscenace“ většinou za použití zástupných předmětů, často vstupují studenti i do dramatických rolí. V 6. ročníku byl ještě loni v nabídce pro studenty ČJ výběrový seminář přímo s názvem Tvořivá dramatika, jehož obsah, z názvu zřejmý, byl ovlivněn tím, že jde o studenty literatury, a tak inspirace pro dramatickou hru či pokusy o strukturované drama byly často této provenience. Obě posledně jmenované disciplíny jsem učil já. V tomto končícím školním roce seminář vypsán nebyl, protože na škole došlo před časem k reorganizaci (studium pro ZŠ bylo na rozdíl od studia pro SŠ staženo do čtyř let) a výsledkem byly škrty v učebních plánech. Jen pro pořádek: v příštím roce má být studium znovu prodloženo na původní období... (myslím, že výsledkem budou škrty v učebních plánech, br, to je humor). Ale abych nebyl větším škarohlídem, než je nutno, a nepodlehl tak módním vlnám. Ve vedení katedry bohemistiky i pedagogiky jsem o potřebě právě těchto obsahů pro budoucí učitele několikrát mluvil, je zřejmé, že bude-li zvoleno jen trochu slušné vedení školy, mohla by být má příští výroční zpráva optimistější.

Praxe na tzv. cvičných školách je dosud zavedena takto: ve 3. ročníku pro čtyřleté studium, ve 4. ročníku pro pětileté studium. Jde o jednu hodinu výstupu týdně ve skupinách po zhruba čtyřech posluchačích. Každý tak odučí asi jednu hodinu za měsíc. V následujícím, tedy posledním roce studia každý posluchač absolvuje souvislou šestitýdenní praxi na některé škole v terénu. Skupina didaktiků připravila v tomto roce návrh na zcela odlišné pojetí praktického výcviku, návrh by mohl být projednán na začátku příštího roku – viz shora uvedené důvody. Dnes je využití metod dramatické výchovy individuální, záleží na zaměření didaktika příslušného oboru PdF i na vzorech, jež posluchač někde zažil.

FRANTIŠEK ZBORNÍK

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta UP, Olomouc

Dramatická výchova byla začleněna do učebních plánů katedry speciální pedagogiky v roce 1991. V současnosti jednosemestrálním povinným seminářem dramatické výchovy prochází všechny formy studia (i dálkového) realizované na naší katedře včetně klinických logopedů. Semináře jsou zařazeny v I. či 2. ročníku studia a navazuje na ně výběrový týdenní kurz zaměřený na projektování v dramatické výchově.

Většinou studentů je dramatická výchova přijímána velmi vstřícně, až nadšeně.

Na katedře předmět vyučují společně s kolegou Oldřichem Müllerem.

Kromě uvedené formy dramatickou výchovu ukončila skupina 5 studentů prohlubující studium dramatické výchovy (osmisemestrální) v loňském roce, šlo o experiment hrazený z grantu a zaštitěný garantem – Miladou Mašatovou. Výuku vedli i další externisté Pavel Němeček.../.

Od loňského roku je povinný kurz dramatické výchovy (4 dny) zařazen i do dálkového studia výchovných pracovníků pro speciální pedagogická zařízení.

MILAN VALENTA

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UK, Praha

Katedra pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze nabízí denní, dálkové, kombinované i sólové, úplné i jiné formy studia „titulního“ oboru (ano, nejde o přípravu na konkrétní profesi, ale přípravu v oboru). První cyklus studia (2 roky) obnáší řadu povinně předepsaných předmětů, druhý (2–3 roky) pak předkládá studentovi nutnost volby studijního zaměření (jsou čtyři), k čemuž předepisuje 1–2 povinné páteřní předměty zaměření a dále určitý počet zkoušek a zápočtů, avšak u těchto již neříká, z čeho mají být složeny. Volit individuální program je možno z několik desítek předmětů zcela výběrových a povinně nepředepsaných.

Před několika roky bylo zřízeno též zaměření s názvem Pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje. Pro ilustraci uvedme základní disciplíny předepsané či volitelně vztažené k tomuto zaměření: teorie člověka, pedagogika osobnostně sociálního rozvoje, osobnostně sociální výcvik, metody a techniky interakční pedagogiky, řeč lidského těla, technika řeči, verbální komunikace, hra ve vyučování, asertivita, kooperace a týmová práce, sexuální výchova, krizové intervence atd.

Základy těchto disciplín mají studenti zvládnout tak, aby byli schopni se orientovat v různých systémech tohoto typu interakční pedagogiky a současně měli elementární dovednosti v praktickém vedení výuky různých typů „žáků“ (od dětí po dospělé). – I v těchto oborech je vlastní odborné „zrání“ delší než několikaletý pobyt na škole vysoké...

Tento nutný úvod je současně rámcem pro charakteristiku postavení dramatické výchovy v uvedeném systému. Nebyla zatím jmenována, ale tvoří nikoli nedůležitou součást nabídky předmětů pro studenty pedagogiky osobnostně sociálního rozvoje, de facto samostatný modul v rámci zaměření. Učíme tyto předměty: teorie dramatické výchovy (zk), tvořivá dramatika – úvod (z na základě projektu hodiny), sociálně etické dramatické hry (z), literárně dramatická výchova (z na základě určených podmínek).

Tento modul navazuje na předchozí studium pedagogiky v I. cyklu. Samostatný výklad teorie dramatické výchovy má tedy povahu aplikace obecných didaktických struktur v oblasti dramatické výchovy. Dále je výuka teorie propojena s praktickým výcvikem, resp. učí se spojitě též v hodinách praktického dramatu. Praktické předměty se snaží ukázat všechny typy školního dramatu, principiálně důležité typy obsahů a co nejširší škály metod dramatické výchovy.

Samostatně se dramatická výchova objevuje také v praktiku v systémech osobnostního a sociálního rozvoje (z nebo zk na základě vlastního výstupu).

Mimoto se jako metoda objevují postupy dramatické výchovy v řadě výše zmíněných předmětů (hra ve vyučování, osobnostní výchova) ve volné kombinaci s praktickými postupy jiných systémů (sociální výcvik, kreativní tréninky atd.) podle potřeb konkrétního obsahu lekce či osobnostně rozvojového učebního komplexu. Zde se v praxi sledují též hranice různých systémů a zvláštnosti jim vlastních principů fungování a naopak použitelnost



metod dramatické výchovy i jiných v různých cílových oblastech osobnostního a sociálního rozvoje (např. nácvik neverbálního chování, vyjednávání atd.).

Takto pojata je tedy dramatická výchova souborem předmětů volitelných, vesměs – pokud není právě nasycena potřeba příslušných ročníků – volených (i studenty jiných kateder FF UK); otázky jí se týkající jsou též součástí souboru státních závěrečných zkoušek ze zaměření.

Cílem je, aby studenti pochopili základní principy fungování dramatické výchovy jako jednoho ze systémů osobnostně sociálního rozvoje a získali ony elementární dovednosti v plánování, řízení a hodnocení procesů v samotné dramatické výchově, ale aby byli výrazněji schopni využívat metod DV (již nejen elementárně) v kombinaci s postupy jinými.

Praxe v rámci tohoto zaměření se nehledají lehce – předměty osobnostního a sociálního rozvoje se sice zejména na některých středních školách učí, ale vskutku ne často, a pokud jde o praxi s dospělými, tam firmy žádají většinou zkušeného harcovníka. Spíše výjimečně některý jedinec vyhledává specifickou možnost praktikovat v oboru dramatické výchovy. Většinou studenti volí v rámci praxe výuku předmětu pedagogika na středních školách možnost kombinace postupů různých systémů včetně dramatické výchovy.

Výuku zajišťují dva učitelé (tvořivou dramatiku společně týmově), kteří ovšem v zaměření vyučují i další předměty.

JOSEF VALENTA

Oddělení dramatické výchovy na katedře hudební výchovy, PdF UJEP, Ústí nad Labem

Prvky dramatické výchovy byly poprvé zařazeny do učebního plánu jako součást výuky předmětu komunikativní dovednosti oboru učitelství pro 1. st. ZŠ. koncem 80. let. V tomto prostředí také vzniká samostatný předmět dramatická výchova jako jedna z možností specializace studentů, tedy jako volitelná varianta vedle dalších „výchov“ od 2. do 7. semestru s dotací cca 4 hodiny týdně. Od svého konstituování před 3 lety podoba studia neprošla výraznější změnou, studenti jsou poprvé na souvislé praxi a jejich příprava teprve čeká na vyhodnocení a případné korekce.

Skladba učiva je koncipována podle potřeb školské praxe v prostředí 1. stupně (a jeho alternativ), tedy pro budoucí učitele dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu ve škole obecně i jako metoda ve vyučování vůbec. Od loňského roku navíc i v prostředí mimoškolním a ve školách speciálních, neboť dramatická výchova byla jako volitelná specializace zařazena do učebního plánu i pro obor vychovatelství a ŠMVZP.

Tematické celky učiva: osobnostní a sociální rozvoj, improvizace a hra v rolích, práce s předmětem, drama ve výchově, literární text v dramatické výchově, metodika dramatické výchovy...

Organizační zajištění výuky je v kompetenci katedry hudební výchovy, resp. jejího oddělení pro 1. st. ZŠ, kam také spadá odd. výchovy dramatické. Personálně je výuka zajištěna dvěma externistkami (Jana Štrbová, Eva Vocásková) a jedním interním vyučujícím (Jiří Strašík). Naším cílem je rozšířit výuku i mimo rámec specializace, zatím ovšem cílem poněkud vzdáleným vzhledem k nejisté výši úvazků a počtu studentů a, jak jinak, k finanční situaci. Existence, obsah a rozsah dramatické výchovy na 2. a 3. stupni mi nejsou známy.

JIŘÍ STRAŠÍK

Ústav pedagogických věd (dříve katedra pedagogiky), FF MU, Brno

Studium dramatické výchovy je chápáno jako tzv. specializační studium, které je nabízeno posluchačům oboru pedagogika po absolvování první státní zkoušky (tedy od 3. ročníku) jako jedna ze specializací (vedle např. speciální pedagogiky, výchovného poradenství, sociální pedagogiky a ekologické výchovy). Organizačně má studium podobu dálkového studia (vždy celý pátek dvakrát v měsíci), takže je přístupné i pro dálkové studenty a všechny, kteří již absolvovali nějaký typ vysokoškolského vzdělání s pedagogickou kvalifikací. Tito studenti tím získávají aprobaci pro výuku dramatické výchovy na různých typech škol.

Kromě toho je mezi volitelné kurzy v rámci studia oboru pedagogiky zařazen také jednosemestrový kurz základů dramatické výchovy (dotace 2 hodiny týdně) pro všechny zájemce, kteří si nezvolili dramatickou výchovu jako svoji specializaci.

V září 1997 otevíráme již třetí běh specializačního studia dramatické výchovy. První běh byl zahájen v akademickém roce 1991/92 a trval 6 semestrů, následoval další 4 semestrový. Nyní otevíráme pětisemestrové studium dramatické výchovy, neboť se ukázalo, že 4 semestry vzhledem k náročnému obsahu nestačí. Studium prochází i obsahovými změnami, což je dáno především jiným personálním obsazením, ale v zásadě vycházíme z původního modelu, který se, myslím, osvědčil.

Absolventi studia dramatické výchovy by měli být připraveni učit předmět dramatická výchova na různých typech škol nebo dramatickou výchovu používat jako metodu ve výuce jiných předmětů. K tomu inklinují, jak se zdá, spíše ti, kteří již své aprobační předměty mají a na FF si přicházejí rozšířit „arsenál“ svých pedagogických postupů.

V rámci studia dramatické výchovy absolvují posluchači praktickou práci nejprve sami mezi sebou, potom s dětmi a dospívajícími podle své orientace. Také součástí závěrečných zkoušek je předvedení a hodnocení lekce dramatické výchovy. Celkově je studium koncipováno tak, že zhruba 2/3 celého studia zabírají praktické kurzy (včetně metodiky) a 1/3 teoretické disciplíny.

MILADA RABUŠICOVÁ

Pedagogická fakulta MU Brno

1. DV patří mezi základní předměty pro studenty 2. a 4. roč. NŠ – 2 semestry.
2. DV jako specializace pro studenty NŠ od 1. ročníku končí závěrečným projektem a zkouškou za 4. roč. studia, učí se 8 semestrů (dříve pouze 6 semestrů).
3. DV – volitelný seminář pro studenty NŠ ve 4. ročníku studia.
4. DV – volitelný seminář pro studenty oboru ČJ ve 3. a 4. roč. studia. Studenti DV od 2. ročníku procházejí praxí na ZŠ v Brně. Nemají žádné problémy, neboť uvádějící učitelé jsou absolventy distančního studia na DIFA JAMU, FF MU atd. Absolvent specializace DV dostává osvědčení, může učit DV na 1. st. ZŠ, volitelný předmět literární a dramatická výchova na 2. st. ZŠ a obor dramatická výchova v 1. cyklu ZUŠ.

Neustále bojuji za zvýšení hodinové dotace a o zařazení DV jako základního předmětu pro studenty češtináře a občankáře.

MARIE PAVLOVSKÁ



Evropský kongres

DRAMA IN EDUCATION

Kongres se konal od 21. do 26. března 1997 v malinkém městečku Schlaining, kterému dominuje středověký hrad a které leží v rakouské spolkové zemi Burgenland, proslavené mimo jiné kvalitním vínem.

Jako lektoři byli rakouskými organizátory pozváni a takto prezentováni v informačních materiálech:

Emilie FitzGibonová (Irsko) – umělecká ředitelka a zakladatelka divadelní společnosti Graffiti; mimo divadelní práci se věnuje dramatu ve výchově, a to nejen jako lektorka v Irsku i v cizině, ale také jako organizátorka a členka poradních sborů;

Marcel Cremer (Belgie) – režisér známého německy hrajícího belgického divadla AGORA, který se proslavil nejen inscenacemi pro děti, ale i pro dospělé;

Fedor Suchov (Rusko) – režisér a pedagog Tvůrčího centra pro děti – Am Kai; hlavní smysl tvůrčí výchovy spatřuje v absolutním respektování hodnot dětství samotného, v jednání s dětmi jako individualitami, v soustředění na představení jako na skutečný umělecký tvar, v řešení výchovných problémů pomocí obsahu specifických cvičení a her, v cestě, která dovede děti k uvědomění si svých osobních možností jak v sobě, tak i ve vztahu ke kolektivu;

Pavel Vacek (Česká republika) – pedagog Vysoké školy pedagogické z Hradce Králové, který vyučuje jak dramatikou, tak psychologií, lektor mnoha národních dílen.

Organizační systém výuky byl úplně odlišný od způsobu, na který jsme zvyklí v Čechách. Každý den ráno se účastníci zapsali na připravené archy k lektorům do skupin. Všichni lektoři pracovali tedy po čtyři dny více méně na tomtéž, ale s jinými seminaristy. Velkou výhodou byly malícké seminární skupinky (maximálně 10 lidí), které dávaly zúčastněným pocit intimity.

Střídání skupin mělo své přednosti:

- účastníci mohli vidět práci všech lektorů, kteří byli na kongres pozváni,
 - vznikl ucelenější obrázek s možností lepší konfrontace stylů práce,
 - když se někdo dostal do dílny, s níž byl totálně nespokojen, do večera to vydržel a druhý den stejně šel jinam.
- Ale tento systém měl i své i zápory:
- účastníci se seznámili se stylem práce jednotlivých lektorů, ale v žádném případě neměli šanci do něj hlouběji proniknout,
 - nedala se hlouběji budovat skupinová atmosféra a důvěra,
 - každý den se začínalo jakoby od nuly.

Časový harmonogram měl po většinu dní prakticky stejné schéma: 9.00 – 9.30 hromadná pohybovka, kterou vedla Lee Bradley Cedriková (Cedric) z USA, cvičení citlivě vedené i s ohledem na starší účastníky. Dílny začínaly v 9.30, trvaly do 12.30, odpoledne se pokračovalo od 14.30 do 18.00 a večer se pracovalo od 19.30 až do 21.30. Poslední dopoledne bylo věnováno závěrečnému teoretickému shrnutí, pak bilanci oboru z pohledu téměř patnáctileté tradice kongresů „Drama ve výchově“, a oficiálnímu zakončení.

Jednotlivých dílen jsem se účastnila tak, jak mi dovolil program stálé komise AITA pro děti a mládež, jejíž jsem členem.

Z práce Pavla Vacka jsem viděla pouze večerní dvouhodinovku, a to hned první den. Pracovali jsme s přírodninami, ale současně s nonverbálním oslovováním partnera a mimoslovním dialogem. Cílem bylo vzájemné přizpůsobování se, budování společné atmosféry, důvěry a hromadné do–rozumění a po–rozumění.

V dílně Fedora Suchova byla celá náplň orientována k divadlu. K divadelnímu tvoření a řemeslu zároveň. Práce prodchnutá láskou a úctou ke kumštu i k lidem. Zkušenosti účastníci mohli přesně sledovat schůdky, po nichž je lektor vede a které byly tak připravené, že po nich současně mohli bez problémů stoupat i méně zkušení. Cesta vedla od soustředění přes představu předmětu, představu postavy, vstup do role, dialog, kolektivní úkol v etudách po hledání (a nalézání!) kolektivní výpovědi. A během práce prostor pro radost.

Marcel Cremer pracuje stylem, který by se dal nazvat „Velký Guru“. Začínal u dechu, chůze a jména každého účastníka, pokračoval přes oči a zvuk jako nositele prvních kontaktů mezi lidmi i mezi jednotlivcem a skupinou. Zcela cíleně vedl seminaristy k překročení svých hranic. Hranic soustředění na jednu dlouhotrvající činnost, hranic studu, hranic fyzického ostychu. Při reflexi se ukázalo, že část skupiny se necítila při výuce úplně svobodně. Na mě ze společné intenzivní práce dýchala vážnost a závažnost, která jako by nepřipouštěla radost a humor. Ale i to mi připadalo jako záměr lektora. Během jednoho dne se však nelze dozvědět proč.

Způsob práce, kterým pracuje Emilie FitzGibonová, u nás známe od britských lektorů. Od nezávazného začátku (Chicago 1920, bar s dobovou muzikou) se odvíjela rodinná sága. Během dne jsme jako skupina řešili mnoho úkolů. Prostřednictvím dějové improvizace, vstupu do rolí, oživení skutečné dobové fotografie, mapování rodinné atmosféry podle předem dané osnovy a mnoha dalších, při nichž jsme se pohybovali časem ve hře kupředu i nazpátek. Bylo fascinující sledovat, jak se s každou aktivitou prohlubuje význam a narůstá kontext a síť vztahů, tedy souřadnice, ve kterých se drama odehrává. Spousta legrace během dne na jedné straně pomáhala účastníkům odreagovat se od napětí, na druhé straně však ještě zintenzivňovala napětí. Vážné věci v konfrontaci s humorem jsou daleko působivější.

A jak se mi jeví kongres v kontextu současného dramatu ve výchově?

Nejaktivnějším kontinentem je na tomto poli jednoznačně Evropa a po ní následuje Severní Amerika.

Ale i tady, na starém kontinentě, někde věci fungují a dějí se, a jinde drama ve výchově jako by vlastně ani neexistovalo. Například v sousedním Polsku, ale i na Slovensku a asi bohužel i jinde.

Problémy jsou zřejmě všude. Skandinávci se momentálně snaží převést lidi z dramatu ve výchově k dětskému divadlu, protože cítí nutnost návratu k divadelnímu řemeslu, z něhož drama ve výchově mimo jiné vyrostlo.

U nás je zase, jak všichni víme, problém opačný. Kde jinde vzít kvalitní lektory a učitele dramatu ve výchově než na poli dětského divadla, které u nás má, na rozdíl od dramatické výchovy ve školách, letitou tradici.

Ve skutečnosti ale nejsou tyhle věci opravdickými problémy, protože svědčí o jediném. V těchto zemích se drama ve výchově a dětské divadlo dělá, lidi se o něj zajímají a uvědomují si, že obě oblasti jsou neoddělitelně propojené.

A jak jinak lze posouvat věci kupředu než tím, že je budeme dělat, přemýšlet o nich a hledat nové souvislosti a možnosti?

RADKA SVOBODOVÁ



Medvědí služba dramatické výchově

Publikace Josefa Zavadila *Dramatická výchova* (agentura DUHA, Brno 1995) má podtitul „Učebnice pro 1. až 5. ročník“. Hned v úvodu je třeba říci, že nejde ani o dramatickou výchovu, ale bohužel ani o učebnici, nemluvě o tom, že věkové určení v podtitulu vůbec neodpovídá skutečnosti.

Na autorově práci je od první stránky zřejmé, že má velmi zmatenou představu o tom, co je to dramatická výchova, co je jejím obsahem a smyslem, jaké jsou její metody a prostředky, co tento obor (předmět) vyžaduje od pedagoga a co nabízí žákovi – a jak by tudíž měla učebnice dramatické výchovy, která se obrací především na žáky (!) – však je to v úvodu nepřehlédnutelně uvedeno – vypadat.

Na první pohled by se mohlo zdát, že autor vychází z osnov dramatické výchovy pro obecnou školu. Je to však pouze zdání – materiál, který jednotlivé oddíly nabízejí, je snůškou nahodile shromážděných textů a pochybných námětů různé úrovně – od primitivních her, vhodných pro děti v netvořivě vedené mateřské škole, nebo dokonce i v jeslích (např. Věž z rukou na str. 29), přes různé posbíraná a nijak neutříděná cvičení po zcela nejasné úkoly, které jsou někdy těžko srozumitelné a někdy více než sporné (příklady – viz dále).

Součástí „učebnice“ je také záplava velmi různorodých, zpravidla veršovaných textů, jejichž úroveň kolísá od kvalitních po zcela substandardní. Za neseriózní pokládám to, že autorství a prameny jsou uváděny spíše nahodile a že mnohé z textů (včetně folklorních) jsou svévolně upravovány.

Za samostatnou zmínku stojí „moudrá slova“ (sic!) roztroušená po celé „učebnici“ a umístěná v rámečkách, aby nikomu neunikla. Jejich smysl mně zcela uniká. Některá jako by dětem „tlustými“ písmeny vnucovala poučení – začasté velice banální, a leckdy dětem mladšího školního věku úplně odtažitá („První a nejtěžší úkol člověka je, aby se hodil do světa.“ – str. 8, „V mládí děláme hlouposti pro sebe, v stáří pro jiné.“ – str. 19), jiná jsou mně naprostou záhadou: „Dějepis je to, o čem si dějepisec myslí, že to tak bylo.“ Nebo např.: „Čím méně kdo ví, tím méně pochybuje.“ (str. 20) Nebo kupř.: „Kdo něco má, myslí také, že něco je.“ (str. 44)... Příznačné pro Zavadilův přístup k učebnici je i to, že se vůbec nezabývá autorstvím těchto bonmotů či aforismů.

Publikace J. Zavadila (ostatně stejně jako jeho předchozí práce nazvaná *Dramatická výchova v ZŠ, DUHA, Brno*

1993 – její recenze vyšla v *Tvořivé dramatičce V*, 1994, č. 1, str. 18) je natolik sporná a zavádějící, že pokládám za nutné upozornit obšírněji na její problémy v pořadí, jak se vyskytují v publikaci:

Úvod na str. 7 („Milé děti!“) je jasným signálem, že autor nemá představu, co je dramatická výchova, ale navíc nemá ani představu, kdo by měl být adresátem publikace. Falešně, sentimentálně znějící věty, vyprázdňené fráze („Hlavně však budete potřebovat odvalu, upřímné srdce a chuť do života.“ – str. 8), jimiž se autor „sklání“ (ve skutečnosti jde o nepokryté podbízení) k dětem, působí nepřírovně a pochybuji, že osloví dnešní děti. Stranou nechávám skutečnost, že tento úvod určený dětem je čas od času proložen jakýmsi metodickými poznámkami, které budou – podle mého názoru – dětem (nota bene šesti– sedmiletým) buď nesrozumitelné, nebo zcela lhostejné.

Za příznačnou pro naprosté nepochopení dramatické výchovy a jejího smyslu pokládám větu na str. 7 o tom, že „někteří z vás úspěšně napodobí slavné herce“ Je-li něco vzdálené smyslu dramatické výchovy, a ve škole zvlášť, pak je to právě napodobování hvězd a hraní si na „slavné herce“.

Typické pro toto pojetí je jedno z cvičení na straně 11, kde jsou děti – domyšleno do důsledků – nabádány k tomu, aby zcela mechanicky, povrchně intonovaly a gestikulovaly. Že by dramatická výchova měla vést naopak k tomu, aby se – mimo jiné – děti naučily komunikovat slovem, a ne aby nahodile gestikulovaly a vyráběly grimasy, to autorovi zůstalo zjevně skryté. Neboť při takovémto zadání bude samozřejmě výsledkem jediné: nesmyslná posunčinka, která je vším možným, jen ne přirozeným projevem.

Velký prostor v prvním oddílu věnuje J. Zavadil jazykovým hrám. Nic proti nim – mezi průpravnými cvičeními mají v dramatické výchově svůj význam. Jenže J. Zavadil nechápe jazyk jako prostředek komunikace, ale materiál k biflování.

A ještě jeden důležitý problém: Z řady úkolů, které autor v knize uvádí, mám dojem, že autor – navzdory své proklamované dlouholeté praxi – vůbec nezná dnešní děti. Jak jinak hodnotit úkol („učebnice“ je pro děti z 1. až 5. tříd!), který zní takto: „Víte, že dospívání je velice obtížná etapa lidského života? Proč? Rozmlouvejte o tom.“ (str. 17) Co si od takto zformulovaného úkolu slibuje? Co si s ním mají děti počít?

Závěrem k prvnímu oddílu pokládám za důležité jasně říci, že drtivá většina

úkolů v této části (jako ostatně i v dalších) nemá s dramatickou výchovou nic společného. A další výhrada, kterou pokládám za důležitou: jejich uspořádání má zcela nečitelný klíč. – Přiznám se, že jsem při nejlepší vůli nepřišel na to, jak je tento oddíl vlastně koncipován a proč. To je ovšem, bohužel, vada všech ostatních oddílů této publikace.

Pro oddíl B („Dramatické hry“) platí prakticky totéž co pro oddíl A: I tady autor mate natolik pojmy, že zcela zkresluje, o co v dramatické výchově vlastně jde. Žádná z her na stranách 25, 26, 27, 28, 29 a dalších není dramatická (de facto jde opět o čistě slovesné či jazykové hry), a mnohé jsou ke všemu i velmi sporně zadány či popisovány.

Samostatnou kapitolou jsou hry se zavřenými očima. I ty prozrazují, že autor netuší, proč jich vlastně dramatická výchova využívá. Podle toho, jak popisuje např. „Skok do neznáma“ (úkol č. 35), mu naprosto uniká smysl této hry. To jediné, k čemu mu slouží, je, aby nastalo veselo...

Oddíl C nadepisuje autor „Jednoduché a dramatické improvizace“. Co tím myslí? Jaký je rozdíl mezi „jednoduchou improvizací“ a „dramatickou improvizací“? To, obávám se, neví ani sám autor.

Jestliže předchozím dvěma oddíly jsem vyčítal chaotičnost a nekoncepčnost nebo nejasnost ve formulacích, oddíl C je ještě problematictější: Co si např. mají děti (ale i učitelé) počít hned s prvním úkolem tohoto oddílu („Přečtěte si verše a potom předvádějte říkanku jako pohybovou etudu s jako skutečným zvířátkem“ (sic!))?? Opět dokonalý návod k primitivní posunčince a povrchnímu přístupu k textu i k improvizování. Co se tím děti naučí? Co tím získají? V čem je takovýto úkol obohatit???

Na str. 45 (úkol č. 3) prozrazuje autor obzvlášť zřetelně, že naprosto neví, co to znamená improvizace a k čemu může sloužit. Zadává dětem, aby vyjádřily „některé prožitky, jako jsou radost (nadšení), lhostejnost (nezájem), smutek (žal, trápení)“, je projevem elementární metodické chyby. (K čemu jinému může takové zadání vést než opět k povrchním grimasám a šaškování?) A jestliže teprve vzápětí chce po dětech, aby hledaly konkrétní situace pro tato abstrakta, pak to ve svém důsledku vede k tomu, že se je vlastně snaží „nachytat na švestkách“. V dramatické výchově (ale jsem přesvědčen, že při jakémkoli jiném předmětu) jde však snad o to podněcovat děti k tomu, aby se jim úkoly podařily, a ne je záměrně mást tak, aby byly neúspěšné.

Totálně scestný a neobyčejně nebezpečný je oddíl D – „Cesty k divadlu“. Setkal se někdy autor s dětským divadlem? Vše nasvědčuje tomu, že jeho představa o dětském divadle má kořeny kdesi v 50. letech nebo snad ještě hlouběji – v dobách, kdy se dětem lepily na obličej fousy a líčily se, aby byly co nejdokonalejší



nápodobou špatného ochotnického dospělého divadla. Smysl dětského divadla je ovšem zcela jiný – a mohl by se o tom přesvědčit každý, kdo by alespoň jednou zajel na každoročně pořádané přehlídky dětského divadla a dětského přednesu (konají se pravidelně od počátku 70. let!). Dokonalou ukázkou toho, jak se autor v problematice neorientuje, je citace z Maxe von Sydowa a zejména pak zdůrazňování toho, jak je při hraní důležité „vcítění“ do postavy, její prožívání. Kdyby se autor orientoval v problematice, věděl by, že mladším dětem (prakticky až do 15 let) je charakterizace postavy založená na psychologickém herectví zpravidla nedostupná, protože k ní zatím nemají ani životní zkušenosti, ani psycho-fyzické dispozice.

Ostatně operování se vzpomínkami herců pokládám za mimořádně pochybené a ve svých důsledcích nepedagogické. A zařazení citátu V. Klause pokládám za trapně podbíživé.

Za zcela neuvěřitelné pokládám charakteristiky různých druhů divadla. Taková míra diletantismu je vskutku na pováženou. Nejde tu jen o věcné nesmysly, ale také o totální ignorování adresáta. Myslím, že obzvlášť křiklavý je popis činohry: „Činohra je obecné označení pro mluvené divadlo. (...) Činohry počítají ve zvýšené míře s citovou působností na diváky.“ (str. 48). Za takovou formulaci by se věru nemusel stydět ani Jára Cimman...

Na str. 50 pak začíná podivuhodná sbírka textů určených k vystoupením. Jde opět o chaos bez ladu a skladu – z folkloru (leckdy necitlivě upraveného), z umělé poezie (F. Hrubína a dalších – opět tu mnohdy ani autoři uvedeni nejsou) a někde patrně i z vlastní tvorby.

Oddíl E se šalamounsky jmenuje „Různé“ a texty do něj zařazené se tu třídí podle stěží vysledovatelných kritérií. Jednou je tím kritériem funkce (příčemž dva oddíly jsou vlastně o tomtéž – „Říkadla pro ohebný jazýček“ a „Jazykolamy“), jindy náměty („Verše od jara do zimy“).

Celkově jde o velmi nevynalézavý výběr textů – zpravidla (proč hlavně?) veršů.

Závěrem J. Zavadil zařadil ukázkou jedné vyučovací hodiny dramatické výchovy (str. 86). Za prvé opět nejde ani náhodou o dramatickou výchovu. Za druhé je i tak tato hodina elementárních cvičení na rozehrání a soustředění a na slohový výcvik metodicky problematická. A konečně: jaký má tento typ textu význam v „učebnici“ určené prvňáčkům až pátákům?

Na str. 87 v Doslovu „p. učitelkám a p. učitelům“ relativizuje autor pro jistotu vše – a vytváří si tak alibi pro případné výhrady, že jeho publikace nemá koncepci. Jenže dramatická výchova JE SYSTÉM a její učebnice (když už je někdo přesvědčen o její užitečnosti pro děti) by právě tento systém měla zprostředkovat nebo ho přinejmenším naznačovat.

Mnohé z toho, jak je autor informován o dramatické výchově, naznačuje Literatura (str. 88), kde nenajdeme jediný titul (nepočítám-li osnovy) skutečně se týkající dramatické výchovy. Nechybí tu však žádná ze všech tří autorových problematičtějších publikací, které učitele mohou ještě víc zmást.

Za vrchol neserióznosti však pokládám přetištění článku Iriny Ulrychové z Učitelských novin bez jejího vědomí s uvedením, které u čtenáři navozuje představu, jako by do této publikace přispěla sama spoluautorka osnov dramatické výchovy.

O úrovni „učebnice“ vypovídají rovněž neuvěřitelně nekvalitní ilustrace (v čele s agresivně podbíživou obálkou) a amatérská grafická úprava. Kresby v publikaci (Jitka Krejčířková) jsou dílem trapně diletantské, dílem jsou to zjevné plagiáty – některé z nich snad vznikly přímo obkreslením ilustrací Josefa Palečka, Věry Faltové, Evy Průškové, V. Leštiny a kdo ví, koho ještě.

Stručně shrnuto: Jde o publikaci nejen velice nekvalitní, ale také dezorientující, zkreslující chápání dramatické výchovy jako předmětu a její metodické kvality jsou více než sporné.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Josef Zavadil: Dramatická výchova – učebnice pro 1. až 5. ročník. II. Jitka Krejčířková. Odp. red. ? Agentura DUHA, Brno 1995. 100 str.

H. DOSKOČILOVÁ a M. MACOUREK: dvě cesty české moderní zvířecí pohádky

Co nabízí zvířecí pohádka dnešnímu dětskému čtenáři? Co osobitého a jedinečného přináší tento žánr? S čím by měl počítat dramatičtější nebo režisér, když se rozhodne pracovat s tímto typem moderní pohádky?

Na tyto i další otázky budeme hledat odpovědi především za pomoci dvou autorů, kteří jsou výraznými osobnostmi současné české literatury pro děti a jejichž texty se v posledních letech často dramatičtější či adaptují v dětských divadelních či recitačních souborech nebo si je často volí dětská recitátoři. Oba autoři mají na svém kontě množství zvířecích pohádek. A jeden i druhý si k tomuto žánru našel svou vlastní cestu. Jakou cestu zvolil Miloš Macourek, když tvořil svůj Živočichopis? A jakým způsobem přistoupila k psaní knih Pohádky na dobrý den a Pohádky na usínání Hana Doskočilová?

Zvířecí pohádka má mezi pohádkovými žánrovými variantami své nezastupitelné místo. Hrdinou příběhu, hybatelem děje, je místo bytostí lidské nebo fantastické, nadpřirozené – zvíře. A to zpravidla zvíře vstupující do světa lidského. Pověštinou přichází jako typ, nesoucí si určitou charakterovou či psychofyzickou vlastnost, která je mu od pradávna určena nebo přisuzována. Ta je pak hlavním podnětem pro zobrazení a hledání paralel

s vlastnostmi a typy lidí. Zvířata se stávají symboly určitého chování nebo jednání, přístupu k okolnímu světu i k životu samotnému, a to ve smyslu pozitivním i negativním. Rozdílnost povah je pak ohniskem pro vytváření situací a motivů korespondujících s lidským světem.

Kromě toho je zvířatům rodicím se jako pohádkové postavy dáno do vínku i ledacos lidského. Hovoří spolu lidskou řečí, v mnohém se chovají jako lidi (oblékají se, bydlí v domech, pracují apod.). Tato antropomorfizace je důležitým a cenným prostředkem pro vytváření alegorických obrazů světa lidí a umožňuje autorovi při zobrazování skutečnosti nadhled, stejně jako „didaktické“ pojetí, kterým se některé tyto pohádky přibližují bajce.

Jak k těmto základním charakteristickým znakům zvířecí pohádky přistupují zmínění autoři?

Výběr zvířat je u obou velmi bohatý a zdaleka neodpovídá zvířatům objevujícím se v tradičních pohádkách, jak je uvádí Ján Sedlák: „Nejpočetnější skupina zvířecích motivů souvisí s postavami vlka, lišky, medvěda, zajíce.“ (Ján Sedlák: Epické žánre v literatúre pre mládež)

Miloš Macourek často volí zvířata exotická, která děti mohou poznat v zoologické zahradě, prostřednictvím knížek, televize nebo filmu. V Živočichopisu se setkáme se sépii,



bourcem, mandrilem, zebu, chameleónem, zoborožcem či jepicí, tedy se zvířaty neobvyklými už samotnými názvy. Vedle těchto cizokrajných hrdinů jsou tu však i zvířata „obyčejná“, známá, všední, jako např. moucha, slepice, ropucha, ježek, pavouk.

U Hany Doskočilové se výběr zdá být jakoby náhodnější. Od domácích – osla, prasátka, ovečky – přes veverka, strakapouda, kolouška, až k cizokrajným – tygr, tuleň, želva, klokán atd. Kromě toho se objeví i zvíře pohádkové – drak. Autorka v uvedených knížkách však nezůstává jen v živočišné říši. Postavami jejich příběhů se stávají také květiny (sedmikráska, pampeliška), personifikuje i jevy přírodní, neživé, např. slunce, moře, louži, tmu, Měsíc a dále i věci reálné (lodička, bandaska, lampa); zvláštností je pak postava Snu. Vždy jim je však partnerem opět zvířecí postava.

Zajímavé je použití lidských postav.

V Macourkových příbězích se o lidech přímo nemluví, nejsou uvedeni jako konkrétní postavy. Zvířata však nakupují u prodavačů, ve škole je učí učitelé, setkávají se s taxikáři, krejčímí apod. Je na samotném čtenáři a jeho fantazii, zda si za zmíněnými postavami představí lidská stvoření nebo zvíře odpovídající druhu hrdiny nebo zvíře jiné, hodící se k určitému povolání. Buďto si čtenář vytvoří obraz zcela běžného světa, ve kterém se tu a tam objeví zvíře, nebo obraz světa zvířat, který je nápodobou našeho světa.

H. Doskočilová občas dosadí do příběhu člověka, buďto jako pomocníka hrdiny (Jolanta v Oslátku s copánkem, muž v Pohádce o Měsíci) nebo protivníka (Honza v příběhu Honza a drak, kupec v příběhu Copak stojí liščí kožich?).

U obou autorů je patrné, že výběr postav je výrazně závislý na námětech jednotlivých příběhů, jejich přístup se však v tomto ohledu liší.

M. Macourek důmyslně vychází ze samotných živočišných projevů a podoby svých hrdinů, ne ojediněle je pro něj odrazovým můstkem název zvířete (kudlanka nábožná, elektrický úhoř, racek chechtavý, brejlovec...). Jako by se nechal okouzlit jedním zvířetem, uvědomil si, co je na něm typické, známé, co se o něm povídá – a o tom pak vymyslel příběh, kterým to vše objasňuje a zasazuje do situací běžného života.

U Hany Doskočilové se setkáváme s postupem jakoby opačným. Prvotní je téma, to, o čem chce psát, problém či vlastnost. Podle toho volí nejvhodnější postavy s jejich stylem života a jejich projevy.

Jako příklad lze uvést příběhy o zebře, které se objevují shodou okolností u obou autorů. Oba vycházejí z toho, že zebra je pruhovaná.

Macourek tento jev dá do spojitosti s pruhovanými tričky – triček je nedostatek, proto zeber ubývá, protože si musí koupit jednobarevné svetry.

Doskočilová zebra dosadila do příběhu, který nás upozorňuje na to, že není radno zůstat venku. Bylo nutné zebra potrestat. Proto je na začátku zebra bílá a černé pruhy jí udělá tma za trest.

Macourek spíše sleduje úděl jednoho zvířete, Doskočilová oproti tomu nastoluje setkání dvou i více postav, více se zabývá vztahy mezi nimi, okolnostmi, které setkání zapříčiňují a provázejí.

Zde je nutné podotknout, že tvorba Hany Doskočilové je výrazněji než u Macourka didaktická. Poukazuje na rozličné mezilidské problémy, zabývá se tématy, jako je přátelství,

osamělost, lenost, chytrost apod. Je zřetelné, že ví, že píše pro dětského adresáta a že jeho svět dobře zná. V příbězích jsou řešeny problémy, se kterými se děti často setkávají a které zažívají (strach, stýskání, touha být dospělý).

Snahou autorky je, aby se dítě v knize našlo, ztotožnilo se s pohádkovou postavou a jejím prostřednictvím hledalo řešení svého vlastního problému či nacházelo ponaučení a varování z následků rozličných špatností a nefestí.

Mnohde je tato funkce zdůrazněna tím, že postavy příběhu, potýkající se s problémem a nesnáze, jsou také v pozici dětí (oslátko, klokán holčička Pusinka, tuleňata, koloušek, červená lodička, zebra). Díky tomu je zde soustředěna pozornost na pozici dětí mezi dospělými, na vztah rodičů a dětí.

Těmto námětům se nevyhýbá ani Macourek. O tom, jaké potíže mají rodiče s dětmi a děti s rodiči, vyprávějí např. příběhy Rosnička, Žirafa, Sépie, Moucha.

Soustředíme teď pozornost na to, čím vlastně jsou tyto drobné příběhy o zvířatech přitažlivé pro děti, čím je obohacují a co jejich prostřednictvím může dětský čtenář zažít a poznávat.

„Je to moment dobrodružství, přitažlivost neznámého, tajemného, ale i blízkého světa, která má velmi různé podoby. Rozmlouvat se zvířaty jejich řečí a rozumět jim, to tvoří valnou část kouzla onoho věčného světa pohádek. Bavit se se zvířetem, ale také žít jeho životem zvnitřku, být 'v jeho kůži'. Je obdivuhodné, že i spisovatelé, kteří nejsou nějak bytostně spjati s tradicí pohádek, kouzel a fantastiky, ale dobře znají děti, nebo zůstali blízko svému vlastnímu dětství, tuto potřebu pochopili a dávají promlouvat zvířatům. „ (Jacqueline Heldová: V říši obrazotvornosti)

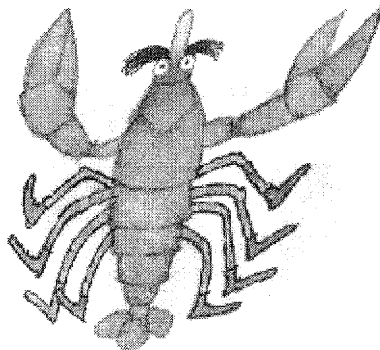
Zvíře je pro dítě ideálním společníkem, dostatečně blízkým, aby se s ním mohlo ztotožnit a aby se do něj mohlo projektovat. Zvířecí příběhy jsou pro dítě útočištěm, v němž poznává svět jako takový, obzvláště svět dospělých, a jsou mu určitým vodítkem pro různé životní situace, které řeší nebo řešit bude.

O tom hovoří ve své knize i Jacqueline Heldová, když se zmiňuje o tom, že dítě ve zlidštěném zvířeti nalézá místo, kam může promítnout své vlastní touhy a obavy. Stává se mu oporou, jež umožňuje symbolicky přenést některé situace z rodinného života.

Dostává se mu utěšení, že nejen ono, ale i jiní, hrdinové příběhů, zažívají stejná trápení.

Tuto možnost nabízí hned několik příběhů H. Doskočilové, např. o kolouškovi, který nechtěl zůstat sám bez rodičů; o prasátku, které nikdy v ničem nebylo nejlepší; o bázlivé klokání holce Pusince; o ovečce, kterou ostatní odstrkují, protože má černou skvrnu. Všechny zmíněné příběhy i další mají pozitivní řešení, které se pak může přenést i na malého čtenáře.

Miloš Macourek řeší vzniklé situace svým osobitým humorem a nadsázkou. Jeho humor je jedinečný a originální. S lehkostí poukazuje na drobnosti každodenního života, všímá si obvyklých jevů, svým pohledem je však povyšuje na jevy, kterými je záhodno se zabývat. Jeho příběhy jsou ve své podstatě drobnými anekdotami a hříčkami. Jeho vidění a vykrešlování věcí vždy okouzlí svou překvapivostí. Dětem přístupnou a zábavnou formou vytváří jakýsi fantazijní přírodopis. Vysvětluje, jak některá zvířata přišla ke své podobě nebo se zamýšlí nad jejich projevy – proč ubývá zebra, proč





má mravenečník dlouhý jazyk, proč se hlemýžď plazí pomalu, jak se housenka proměňuje v motýla, proč nemá želva uši, jak vznikly létající ryby apod.

Výstižně o Macourkově stylu píše autor předmluvy jeho výboru Láska a dělové koule, který obsahuje i zmíněný Živočichopis:

„Nevychází z osnovy epické, rozvíjející příběh, ale z roviny lyrické, jejímž základem je obvykle pocit, dojem, postřeh, myšlenkový paradox. Hlavním rysem těchto próz je zvláštní fantazijní vidění světa, připomínající dětsky naivní objevený pohled, který vymaňuje věci z všednosti a banality a činí je součástí tvorby a hry.“ (Rostislav Vaněk: Láska a dělové koule – text na záložce)

Ano, hra je v tomto ohledu neodmyslitelným prvkem a principem tvorby. Aby se čtenáři příběhy staly blízké, musí na autorovu hru přistoupit, přijmout možnost jevů nevšedních, které jsou následkem personifikace Macourkem dováděné ad absurdum, ke zcela nečekaným nápadům. Mám na mysli např. chobotnici jezdící v autě, sépii, která vypije inkoust, ptakopyska, který si vymění s kachnou pusy za zobák.

O humoru a jeho úloze ve fantastických příbězích se zmiňuje i Jacqueline Heldová. Poukazuje na neoddělitelnost hry a humoru:

„Humoristicky, ironicky založený duch je takový, který si vede hrát, který se volně pohybuje. Je to duch nedogmatický, otevřený a přístupný.“ (Jacqueline Heldová: V říši obrazotvornosti) Dítě velmi dobře přijme, když do jeho zvířecího hrdiny jsou promítnuty jeho vlastní nezdary, nešikovnosti a různé nedostatky, jak už o tom byla řeč. Samo se v příbězích pozná a pobaví se jimi. Tomu napomáhá právě humorná poloha, kdežto přímou kritiku by nepřijalo nebo velmi hořce. Takto pak dítě lépe přijímá samo sebe. Výchovný účinek humoru spočívá mimo jiné v tom, že posiluje.

A jak jsou na tom knížky Hany Doskočilové, co se humoru týče? I zde nás v příbězích provází, není však hlavním stavebním prvkem. Jde o humor poetičtější, křehčí, který je často jen naznačen slovně než situačně. Výrazným příkladem jsou pohádky Oříšek, Líný strakapoud či Pohádka o hadích nožičkách.

Humor v knížkách, obzvláště dětských, je mnohdy zdařile podpořen ilustracemi. Tohoto posílení je dosaženo ve všech knížkách, o kterých je řeč. Dětem velmi blízké jsou obrázky Gabriela Filčíka v knížkách Hany Doskočilové, stejně jako s Macourkovou tvorbou svázané ilustrace Adolfa Borna.

Porozumět různým polohám humoru se děti učí s přibývajícím věkem a zkušenostmi. Proto není věková adresa knížek jednoduchou záležitostí.

Z tohoto pohledu, ale i s přihlédnutím na obsahovou stránku a jazykovou stylizaci, jsou knihy H. Doskočilové směřované zjevně k dětem mladším, než jakými jsou čtenáři Macourkových knížek, i když v realu se budou patrně obě čtenářské skupiny překrývat. Záleží především na čtenářské vyspělosti dětí, neboť Macourek nepochybně počítá se čtenáři, kteří jsou schopni pojmut v malém literárním útvaru více podnětů a přijmout a zorientovat se v jeho neobvyklém a originálním stylu.

Tato originalita spočívá především v bohatém řetězení myšlenek. Mnohdy je celý příběh obsažen jen v několika větách, ty jsou však bohatě větvené a informace v nich na sebe plynule navazují, takže vzniká jakýsi nepřerušovaný tok vyprávění. I promluvy postav a dialogy jsou tomuto stylu podřízeny, jsou do vět vkomponovány,

nejsou nijak formálně vyděleny z ostatního textu. Tím všim dostává vyprávění velkou dynamiku a napětí.

Jako ukázkou uvádím část příběhu Pes z Živočichopisu:

„Je sobota, sobota odpoledne, leje jako z konve a pes sedí, čte noviny a uvažuje, jestli se budou v neděli konat chrtí závody v takovém psím počasí, a proč ne, řekne si, proč by se neměly konat, psi počasí je právě počasí pro psi závody, a jak tak uvažuje, dostane telegram, někdo ukradl kachně zobák, jste odborník ve stopování, praví se v telegramu, ujměte se svého úkolu, a pes vrčí, copak to nemůže počkat do pondělka...“ (Miloš Macourek: Živočichopis)

Na této ukázce je dobře vidět, jak autor vyvozuje jednu myšlenku z předešlé, jak se k jednotlivým motivům vrací, jak asociačně se rozvíjí jeho uvažování. Používá

ustálených tvrzení a úsloví (např. psi počasí), a vzápětí se je pokouší logicky zvrátit a využít pro další pokračování. V tom spočívá Macourkova hra s významy.

S tím koresponduje i poznatek J. Heldové, která dává do souvislosti jazyk fantastické literatury a poznatky z psychologie dítěte:

„Vrozené okouzlení dítěte jazykem se z mnoha psychologických hledisek podobá stavebnicovým a skládacím hram, Dítě nevědomky nebo polovědomě hledá něco nekonečného, žasne nad možností propojování a nad nekonečnými možnostmi kombinací. Je to pro ně jakási nádherná závrať.“ (Jacqueline Heldová: V říši obrazotvornosti)

Jazykový styl Hany Doskočilové také vyvěrá ze znalosti dětí a jejich potřeb. Dominantní u ní jsou dialogy, které většinou nesou celý příběh a zásadní sdělení.

Důležité pro ni je zprostředkování myšlenek a vnitřních pohnutek jednotlivých postav. Často jsou tyto osobní promluvy uskutečněny jako přímá řeč:

„Koloušek je sám a čeká. (...) 'Až nebudu pořád čekat, budu velký. Až budu velký, budu mít malé koloušky. Až budu mít malé koloušky, budou mi říkat: Vezmi nás sebou...“ (Hana Doskočilová: Pohádky na dobrou noc)

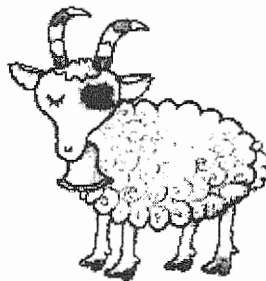
Lyrický nádech jejímu vyprávění dodávají i vyobrazení přírodního prostředí, jako je tomu např. v Pohádce o toulavém koníčkovi: „Svět byl doopravdy moc krásný. Louky byly skoro tak nekonečné jako ve snu, protékaly jimi řeky a potoky, lesy byly hluboké, přehluboké a bílé cesty se kroutily tou zelení a vedly pořád dál a dál.“ (Hana Doskočilová: Pohádky na dobrý den)

I jinde volí malebná pojmenování a přirovnání, jako např.: „klokani holka Pusinka byly malá jako rukavice“ nebo „ve skořápce se jak v kolíbce spokojeně protahuje červ napucánek“.

Zcela nezávazně, leč výstižně dává postavám konkrétní jména (Pusinka, želva Karotela, velryba Filoména).

Objevují se příběhy, které zůstávají do jisté míry otevřené, ve čtenáři je vyvoláno nové očekávání, kam by příběh mohl dál směřovat, neboť příběh je zakončen nečekanou pointou (např. u příběhu Oříšek, Jedna malá pruhořaná, Copak stojí liščí kožich). Nicméně i toto je jistý vědomý prvek, který slouží k vytváření typických drobných útvarů a autorka jím dosahuje jednoduchosti, přehlednosti a dává tak vyniknout základní dějové lince.

Texty obou autorů jsou u dětských čtenářů velmi oblíbené a jsou také často vybírány k interpretaci – na dětských recitačních soutěžích a přehlídkách, stejně jako na přehlídkách dramatických kolektivů se s nimi setkáváme v hojně míře. Jsou vděčným materiálem pro





práci s dětmi, jsou dětem přístupné a lákají svým humorem, tématy, hravostí, nevšedním jazykem. Díky originální poetice patří k těm textům, jimiž stojí za to se s dětmi zabývat, ale k nimž je třeba přistupovat nanejvýš citlivě a pokorně.

HANA HRONOVÁ

PRAMENY:

Doskočilová, Hana: *Pohádky na dobrý den*, Albatros, Praha 1984

Doskočilová, Hana: *Pohádky pro děti, pro mámy a pro táty*, Albatros, Praha 1987

Macourek, Miloš: *Láska a dělové koule*, ČS, Praha 1989

Macourek, Miloš: *Pohádky*, Mladá fronta, Praha 1971

LITERATURA:

Badegruber, B.–Pirkel, F.: *Příběhy pomáhají s problémy*, Portál, Praha 1994

Kol.: *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*, Albatros, Praha 1985

Heldová, J.: *V říši obrazotvornosti*, Albatros, Praha 1985
Chaloupka, Otakar–Voráček, Jaroslav: *Kontury české literatury pro děti a mládež*, Albatros, Praha 1984 – 2., upr. vyd.

Sedlák, Ján: *Epické žánre v literatúre pre mládež*, SPN, Bratislava 1972

Ilustrace na straně 29 Adolf Born, na straně 30 Gabriel Filčík

Klíč od království

Před více než deseti lety – v roce 1986 – vyšel v Albatrosu poprvé *Klíč od království*, jedna z knih, která se nejen rázem zařadila ke zlatému fondu české literatury pro děti, ale která je výtečným a v pravém slova smyslu inspirativním materiálem pro všechny učitele dramatiky i vedoucí dětských souborů, kteří pracují s menšími dětmi. Recenzi Petra Peňáze, kterou v roce 1987 uveřejnil Československý loutkář (XXXVII, 1987, č. 2) v rubrice Děti – hry – divadlo (právě ta byla mimochodem jedním z podstatných stupínků vedoucích po Listopadu ke vzniku odborného časopisu Tvořivá dramatika), přetiskujeme, abychom naše čtenáře upozornili na 2. vydání této výjimečné knihy.

REDAKCE

Klíč od království vydali vloni na jaře v Albatrosu Josef Brukner a Josef Paleček. Klíč od království je jakési vademekum fantastickým světem dětských říkadél různých národů, světem, který necítí potřebu poutat se svou vlastní realitou a je ochoten nabírat plně hrsti pestrobarevného nonsensu a patlat ho po sobě s naruživostí dítěte, které se rochní v blátě anebo řádí v babiččině šatníku. Je to svět, kde oslíček s medvídkem nemají zjevně nic lepšího na práci, než dělat hups do Dunaje, svět, kde pobíhají bubušelmy s uzlem na ocase, svět, kde zajáci, hození do ohníčka, snášejí si tři vajíčka, očividně hlavně proto, že se to tak rýmuje; z těchže důvodů se jiným zajícům dokonce nepedagogicky zdá, že na Měsíci je nejlépe pít víno, když už je tam pořád „rozsvíceno“ (ačkoliv jinak je autor poměrně dbalý korektní distinguované češtiny).

Brukner sám tvrdí, že po deseti letech práce nad tímto světem „rozpoznal neuvěřitelnou jednotu poetické oblasti dětského říkadla“, a že se proto pokusil „přetlumočit všechna ta říkadla, říkačky a povídky tak, aby zdůraznil jednotu světa říkadél a vlastně i světa všech lidí“. Nejsem si úplně jist, jestli se mu to podařilo přesně tak, jak píše, ale jestli ano, tak tím lépe, protože z jeho říkadél (nebo spíše z říkadél, která přebánil hlavně z němčiny, angličtiny a francouzštiny, tu a tam i z polštiny, srbochorvatštiny, řečtiny, maďarštiny, norštiny, švédštiny a snad i jiných jazyků) rozhodně kouká svět ve vší své rozmanitosti, pestrosti a rozdílnosti.

Kdo vlastně vytváří tento svět a jak vlastně vzniká poezie dětských říkadél? Nedělejme si iluze, že je to svět, ve kterém hlavní tón udává dítě! Rozhodně ne (podobně jako naše dětská divadla). Je to svět tvořený těmi dospělými, kteří nechápou jako něco pod svou důstojnost, když ze sebe chvíli dělají šašky a dávají se inspirovat tím, co za svět dětí považují. Ti šťastnější a šikovnější se trefí a vytvoří díla, která fascinují děti i dospělé; ti méně šťastní vytvoří občas poezii, o které dospělí soudí, že by se dětem mohla líbit, a děti zase, že se možná líbí dospělým (ale tahle směla neubírá tvůrcům na cti).

Zdá se mi, že Bruknerova říkadla mají od všeho něco. Jsou to říkačky na prsty a na houpání na kolenou, které asi nemohou než být ve všech jazycích stejné, prostě proto, že každé dítě má pět prstů, s kterými si hraje, a tátův nebo mámin klín, na kterém se houpe, aby neřvalo a dalo pokoj. Jsou tu rozpočítadla, prazvláštní poeticky

útvary s podivuhodnými slovy, jako „ententyky“, „enyky benyky“ anebo – jako u Bruknera – „ik spiridix kvikve“, za jejichž historií bychom se mohli vydat, kdybychom chtěli, do latinské kuchyně alchymistů, do pradávných židovských hospůdek a synagog nebo do středověkých latinských modliteb. Jsou tu veršičky vyložené lidově, a přitom dobře rozpoznatelné podle národnosti: kdo by si u Deseti malých černoušků (str. 118) nevzpomněl na další anglické rýmovánky založené na tam, že něčeho po jedné přibývá až do deseti anebo naopak ubývá (One man went to mow; Ten green bottles are hanging ..). Jsou tu básně, jejichž autora bychom se možná i byli schopni dopátrat, kdybychom šli po stopách Christiana Morgensterna (srov. např. Neuvěřitelné na str. 112), Edwarda Leara (např. Slečna Fina a Doktor Fastr na str. 72–73) a podobných duchů. Kulturní svět Evropy není tak nedohledný, jak by se mohlo zdát: kdo ví, jestli mezi prarodiči Námlov na str. 122 nejsou slavné „žákovské“ námluvy z latinských Carmina Burana? Ostatně jaký by to byl vlastně věk, ve kterém si člověk s potěšením vyslechne naivně bezstarostnou báseň o dívce, která pohrdne všemi profesemi, aby se vdala za muzikanta a celé dny s ním tancovala? Asi těžko říct; právě proto, že se zde míchá naivní dětská obraznost, teenagerovské životní pocity i rozvázná shovívavost staršího věku: různí duchovní otcové nechali v té jednoduché básni kus sebe. Zbývá jen ověřit, jestli taková báseň může mít i tolik čtenářů, jako měla tvůrců. To ostatně platí o celé Bruknerově sbírce.

Po výtvarné stránce je knížka vybavena takřka dokonale. Palečkovy ilustrace, prokomponované s graficky pestře řešeným textem (autoři se nebáli takových typografických experimentů, jako básní tištěných vzhůru nohama, svisle, do vlnovky a vůbec všelijak),



dokážou být stejně naivní, potrhle a pestrobarevné jako texty samy.

Takže když se to vezme všechno dohromady, knížka patří rozhodně k tomu, čím se náš dětský knižní trh může chlubit. Teď je ale na nás,

abychom vyzkoušeli, co všechno se dá s takovou knížkou podniknout: dramatické soubory s menšími dětmi rozhodně dostaly podnět k tomu, aby hry se slovy, s jejich rytmem a obrazností obohatily o celý ten svět,

ktej je v Bruknerovi uložen. Jde o ten druh poezie, před nímž netřeba mít ostych a úctu a na němž je možno nerušeně řídit.

PETR PEŇAZ

J. M. Barrie: Petr Pan
Podle anglického originálu Peter Pan převyprávěl Pavel Šrut (Albatros, Praha 1997 - II. Jiří Běhounek. Graficky upr. Oldřich Pošmurný. Odp. red. Blanka Sýkorová)

Možná to bude někomu připadat na první pohled poněkud nadnesené, ale je tomu tak: České dětské literatuře 90. let suverénně kraluje Básník a Vypravěč Pavel Šrut. Jeho přítomnost nelze v naší současné literatuře pro děti a mládež přehlédnout a každou novou knihou nás o tom přesvědčuje víc a víc. Po Obrovi Drobečkovi (v Tvořivé dramate se o něm psalo v minulém čísle) tu máme další sousto pro literární labužníky, ale hlavně a především pro čtenáře, které baví hrát si - s postavami, se situacemi, s příběhem, s jazykem.

Ačkoliv James Mathew Barrie vydal svého Petera Pana už začátkem století, v Čechách se jeho postava nestala známou jako jiní hrdinové angloamerické dětské literatury první desítky našeho století (Traversové Mary Poppinsová, Milnův Medvídek Pú, Loftingův Doktor Málo dělal - toho ovšem známe spíše v převyprávění Korneje Čukovského jako Doktora Bolíto), jejichž kořínky sahají kamsi k Lewisí Carrollovi.

Všem těmto hrdinům, respektive jejich často bláznivým nebo snovým příhodám, je společný akcent na fantazii, která je s to vytvářet nové světy a ten náš, prozaický, všednodenní nasvědčovat z nečekaných úhlů. Není patrně náhodné, že ve všech těchto knížkách, Barrieho nevyjímaje, vystopujeme to, čím se vyznačuje i pedagogika tohoto období: soustředění pozornosti na dítě a mnohdy až okouzlení dětským světem a dětským viděním světa.

Věčné dítě Peter Pan, nejdříve postava stejnojmenné divadelní hry (1904), později knihy pro děti (1906), je pro Barrieho symbolem dětství; v jeho příbězích hrají klíčovou roli sen a snění jako protiklad „dospělého“ racionálního a skeptického světa. Takovýto kontrast v sobě ovšem nese pro dnešního čtenáře i jistou dávku melancholie a někdy i sentimentality.

NAHŮŽENÍ DO NOVÝCH KNÍŽEK

Pavel Šrut, který si jako východisko své adaptace vybral druhou Barrieho knížku o Peteru Panovi - Peter and Wendy (z roku 1911), se této britské klasiky zmocnil nejen se zjevnou radostí z fantazijní hry a s úctou k autorově lehké melancholii, ale i s citem pro češtinu a s lehkým, okouzujícím nadhledem. Učitele dramatu a vedoucí dětských souborů okouzli Šrutův Petr Pan především samozřejmě svými snovými obrazy, ale neměl by ujít jejich pozornosti také proto, že je ukázkou promyšlené práce s motivy a ukázkou kompoziční ukázněnosti.

Autorský (zdaleka ne jen adaptátorský!) čin Pavla Šruta je ovšem také výzvou českým překladatelům a nakladatelům. Protože upozorňuje na to, že tento typ angloamerické literatury pro děti získává znovu na aktuálnosti, a přitom některé jeho vrcholy zůstávají dodnes českému čtenáři prakticky neznámé. Je to případ zejména B. Potterové (jejíž zvířecí příběhy jsou ostatně jedním z inspiračních zdrojů knih Daisy Mrázkové), M. Nortonové, E. Farjeonové a vlastně i H. Loftinga (prvopublikánské vydání jeho Doktora Málo dělal je dnes těžko dostupné, ale hlavně už poněkud neobratné).

A ještě jedna věc stojí, myslím, za zmínku: Pavel Šrut svým Petrem Panem, Obrem jménem Drobeček, Prckem Tomem a předtím i Kočičím králem, tedy knížkami pro děti, spoluvytváří obraz současné české literatury stejně plnohodnotně jako třeba D. Hodrová, J. Kratochvíl nebo M. Ajvaz. Nejen pro ně, ale i pro Pavla Šruta platí, co napsal Jiří Kratochvíl v Literárních novinách: „Naše současná literatura nám už nepředkládá příběhové mustry, orientující nás v každodenním životě, a nevypráví příběhy, které nám poskytnou okamžité ukojení a bezprostřední konzumentský užitek, ale zato nás činí účastny tvořivosti, v níž hra, ten nej-

základnější kreativní princip, je z nejdůležitějších komponent textu.“ (Jiří Kratochvíl: Nový čas příběhů. In: Literární noviny VIII, 1997, č. 33, str. 7)

Jiří Stránský: Povídačky pro Klárku
(SEDISTRA, Praha 1996 - II. Matěj Forman. Obálka a graf. úprava Mira Antonovič. Odp. red. Jitka Chládková)

V dovětku k Povídačkám pro Klárku si můžeme přečíst, že „František Nepil měl něco společného s touto knížkou. (...) Byl to právě on, kdo přiměl autora, aby rukopis Povídaček pro Klárku nabídl nakladatelství.“

Upřímně řečeno, nedivím se, že právě F. Nepilovi byl Stránského rukopis čímsi blízký. Podobně jako Nepilovy texty - zvláště ty fejetonkové - i Stránského „povídačky“ jsou rozvolněné a těkavé jako improvizované ústní vyprávění, které se vypráví proto, aby řeč nestála a aby se slovy, respektive řečí materializoval a akcentoval pohodový vztah mezi lidmi, v případě Stránského knihy mezi tátou a jeho malou dcerkou. Potíž u Stránského je však v tom, že té rozvolněnosti, těkavosti a také „pohodovosti“ je tu na můj vkus přespříliš.

První problém Stránského Povídaček spočívá už v onom vágním žánrovém určení - „povídačky“. Jako by si chtěl autor udělat předem alibi, že čtenář nemá očekávat žádná pravidla hry, tedy vyprávění. Prostě se povídá, aby se povídalo. Začíná to už nejasným nastolením vypravěče: první „povídačka“ začne jako vyprávění v er-formě o Klárčině tátovi, který byl námořním kapitánem, ale po několika stránkách se náhle, nečekaně, a hlavně zcela nezdůvodněně objeví dopis, kde táta figuruje jako vypravěč: „Ahoj Klárko, holka moje modrooká...“ Právě tak náhle a nezdůvodněně jsou skoky od příběhu ze života k pohádkové fikci a pak zas třeba k detailnímu, málem odbornému návodu, jak se dělá mra-kodrap z ptačích budek...

Není tedy divu, že stavba těchto textů je těžko vysledovatelná. Ani v jednotlivých „povídačkách“, ani



v celkové kompozici knížky nenacházíme princip, který by celek držel pohromadě. Skoro to vypadá, jako by autor své texty posbíral z různých koutů svých spodních zásuvek, jako by knížka byla poskládána z toho, co za léta psaní kdesi zbylo. Mezi jednotlivá povídání o dětech a zvířatech jsou sice čas od času vsunuty „povídačky“ stylizované jako dopisy táty námořníka dcerce Klárce - ale i jejich funkce v celku knížky je stěží dešifrovatelná. V první chvíli se zdá, že z nich bude autor budovat jakousi jednotící linku, která by mohla jednotlivé texty pospojovat. Ničeho takového se však čtenář nedočká. Jak rozpačitě kniha začala, tak rozpačitě, a navíc sentimentálně skončí: „...takže pac a pusu, buď statečná a žádné smutné ksichtičky ani slzičky. Líbá tě a objímá tvůj táta“ - protože táta právě dostal „depeši s rozkazem,

že musíme plout pro nějaký důležitý náklad přes celý oceán...”

V osmnácti „povídačkách“ vystupují většinou děti a zvířata, občas personifikované věci. Chvilku máme pocit, že čteme moderní zvířecí pohádku, chvilku zas že jde o příběh ze života a pak zas že jde o durrellovské zvířecí humorné příběhy. Jenomže J. Stránský nemá Durrellův dar s gusem vyprávět, gradovat, budovat situace, cítit a cítit pointu. Když si neví rady s tím, jak zakončit „povídačku“ o červotoči Oskarovi a holce Kitě, oznámí jednoduše čtenáři: „Až jednoho dne nebyl Oskar k nalezení. A všichni hned věděli, že se z něho stal brouk, který ovšem už neví, že se jmenuje Oskar a že je cvičený, a proto odešel bůhví kam.“ A je to.

Co však autor nikdy neopomene - při každé příležitosti vytvářet za každou cenu atmosféru idylické pohody,

kteřá hraničí až se sentimentalitou. Velmi úzce to souvisí s dalším velkým otazníkem, který nad knihou visí - kdo je vlastně adresátem těchto textů? Dítě? Jak staré? Většinou námětů jako by mířily k předškolákům nebo nejvýš mladším školákům, ale svou nepřehledností a zdlouhavostí by stěží udržely jejich pozornost. Anebo je skrytým adresátem dospělý?

Povídačky pro Klárku jsou knížkou, která na první pohled mnohé slibuje (mimo jiné i jménem svého autora, odkazem na F. Nepila, ale i přebohatými, co nejbarevnějšími, ale stejně problematickými ilustracemi), ale podíváme-li se na ni zblízka, pramálo nabízí. Stránského výlet do literatury pro děti se bohužel příliš nevyvedl.

JAROSLAV PROVAZNÍK

Regular section Drama-Art-Theatre of the journal Tvořivá dramatika (Creative Dramatics) is devoted to an annual main event of the Czech Drama - Dětská scéna (Children's Scene); festival of children theatre, puppeteer's and reciting groups which took place in Ústí nad Orlicí. Radek Marušák's article *Children's Scene* contains the detailed analysis of individual performances and their main problems and inspiration. Vladimír Zajíc who moderated public discussions about performances at the festival compares the quality of this year festival with festivals of children's groups in Kaplice in 70s and 80s (Kaplice Theatre Summer). He pays special attention to the quality of discussions at Dětská scéna '97. Michel Guillet, vice-president of French federation F.N.C.T.A., who took part in Dětská scéna for the second time, appreciates in an interview for the Creative Dramatics especially skills of children and systematic long-term process which is reflected in many performances played by children and presented at the national festival. He believes that the system of performances selection to a national festival by juries from regional festivals is efficient. He also mentions a good level of a workshop for foreign participants and he advocates the idea of regular organisation of such workshops for foreign participants at national festivals of children's theatre in Ústí nad Orlicí.

Does children's reciting have the future in our schools? - The Czech drama-in-education is specific by the interest in children's reciting which can be a good means to building a good relationship to high quality literature but also a means for acquiring some essential theatre skills especially in the area of work with language and verbal communication. Teachers play decisive role in this process. Therefore the editorial board distributed to all secondary teacher's training schools and universities and faculties of arts in the Czech Republic questions concerning the level of the preparation of teachers of Czech language and literature with regard to reciting and their methodology and situation in their school.

Maurice Sendak-Roman Černík: Where the Wilderness Lies - The script of the performance which was one of the most interesting at Dětská scéna '97. It is an easy theatre form based on Maurice Sendak's picture book which was prepared by Roman Černík with a group of small children (9 year old) from the basic art school in Aš. **Pavla Zajícová: What's a Story? About some concepts of a relation between a man and a story** - The article, whose author is a teacher of German at the Teacher's Training Faculty at Ostrava University, follows the development of linguistic approaches to the nature of the story and their tendencies relating to philosophical approaches.

Vladimír Komárek: Drama Game as a Natural Need of a Child? - The fifth part of a serial of articles on brain and neurological context

of the drama. The author tries to find answers to three important questions: 1. Does a man need tension and excitement provided by drama situations for his satisfaction in life? Can drama games replace lack of excitement in life of a current man who does not have to fight for survival as our ancestors? 2. Where does a free game finish and where does a drama game start and where does a drama game finish and a real life drama start? Who/what controls a drama game „inside“ (i.e. inside us - in our brain) and who „outside us“? Who are directors of „post-modern plays“? 3. Can drama-in-education have a protective importance (strengthening of lifetime resilience)?

What does drama look like at universities? -

The survey maps in details the situation in the area of drama at all universities and colleges in the Czech Republic where this discipline is taught, especially at the department of drama at Janáček's Academy of Arts in Brno, department of drama-in-education at AMU in Prague and at Teacher's Training Faculties in Prague (Charles University), Ostrava, Olomouc, České Budějovice etc. Teachers of these schools describe what place drama has at their school, what the concept of drama studies is at their faculty, what types of drama studies are offered to students, what the quality of drama teachers is at their faculty and how the practical training for students is organised etc.

Jaroslav Provazník: Disservice to Drama-in-Education - Detailed review of very bad and misleading drama textbook distributed by an ambitious author Josef Zavadil in basic schools all over the country. The author of the review warns against the use of this textbook and stresses that such underwork can discredit drama as a discipline, especially at present when it is introduced to some basic schools.

Hana Hronová: Hana Doskočilová and Miloš Macourek: Two Ways of the Czech Modern Fairy Tale with an Anima! Hero - Study on two different approaches to this type of a fairy tale and specific features of works of these two successful contemporary Czech writers for children and youths whose texts have become the starting point for drama work in children's theatre, puppeteer's and reciting groups.

The reviews of new books for children and youths deal with books that drama teachers and heads of children's groups should pay attention to, but also to substandard commercial books. This issue of Creative Dramatics pays attention mainly to an excellent collection of poetry for children Klíč od království (Key to the Kingdom) by the best contemporary Czech poet for children Josef Brukner.

Irina Uirychová: Drama structures - The annex of this Creative Dramatics issue includes an extensive commentary about the classical British drama book „Drama Structures“ by Cecily O'Neill and Alan Lambert.

Informační a poradenské středisko
pro místní kulturu v Praze
útvor pro neprofesionální umění
a dětské estetické aktivity ARTAMA
Křesomyslova 7
140 16 Praha 4

Distributor předplatného:
A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.
P.O.BOX 732
111 21 Praha 1

NOVINOVÁ ZÁSILKA
Podávání novinových zásilek
povoleno Ředitelstvím pošt Praha
č.j. 259/95 ze dne 18.1.1995





DRAMATICKÉ STRUKTURY

Cecily O'Neillové a Alana Lamberta

Dramatický směr, jemuž je věnována „praktická příručka pro učitele“ *Drama structures*, má několik výrazných specifických rysů, které ho odlišují od jiných systémů dramatické práce.

První je už dán samotným pojmenováním tohoto typu dramatu – **drama in education**, což bývá u nás překládáno jako „drama ve výchově“, „drama ve vzdělávání“ nebo „drama ve vyučování“ (termín, který budeme v textu nadále používat). Ať už se ale přikloníme k té či oné variantě překladu, jedno je zřejmé – toto drama zdůrazňuje své sepětí se školou, s výchovou a vzděláním, jichž se tam studentům dostává. Sami autoři ho charakterizují takto: „Drama ve vyučování je způsob učení. Žáci se prostřednictvím aktivní identifikace s představovanými rolemi a situacemi v dramatu mohou učit zkoumat problémy, události a vztahy.“ (str.11)

Druhý rys úzce souvisí s názvem knihy (*Drama structures – Dramatické struktury*). Je to drama, které upozorňuje na svoji **strukturu**. Někdy se mu proto u nás říká „strukturované drama“. Co znamená tento pojem?

Nahlédneme-li do „Slovníku literární teorie“ (Š. Vlašín a kol., Čs. spisovatel, 1977), najdeme v něm následující definici: „Struktura (od lat. *struere* = vrstvit, stavět) – systém vazeb mezi prvky (...), udržující je ve vzájemné funkční součinnosti a hierarchii.“ Z toho ovšem plyne, že strukturu má každá dobře postavená lekce, ať už vychází z toho či onoho pojetí dramatu. V případě dramatu ve vyučování není ale tento systém vazeb založen primárně na rozvíjení schopností nebo budování dovedností, nýbrž na zkoumání určitého obsahu – tématu, což může mít podobu vytváření více či méně uceleného děje („příběhu“) nebo montáže různých situací k tomuto tématu vztažených.

Třetím důležitým rysem tohoto typu dramatu je proměna funkce **učitele**. Učitel zde není jen organizátorem tvořivého dramatického procesu, ale stává se jeho přímou součástí, jeho aktivním účastníkem, přijímá v něm svoji roli a vstupuje tak do hry s dětmi.

Podívejme se nyní na tyto charakteristické rysy poněkud podrobněji tak, jak je ve své knize rozpracovali oba autoři.

DRAMA VE VYUČOVÁNÍ

Cíle

„Nejvýznamnějším druhem učení, který je možno připsat ke zkušenosti z dramatu, je růst dětského porozumění lidskému chování, sobě samým a světu, v němž žijí. Tento růst porozumění, který zahrnuje

změny v navyklých způsobech myšlení a citění, je prvotním cílem vyučování dramatu. Druhotným cílem je zvyšování schopnosti užívat dramatickou formu a uspokojení z práce v jejím rámci.(...)

Vedle těchto dlouhodobých cílů má učitel dramatu zvláštní cíle pro každou lekci, přímo vztažené k potřebám třídy. Ty mohou zahrnovat:

Učení, které vyplývá z obsahu lekce, např.:

- Poznání faktů o chudobě, životě ve městě a práci dětí ve viktoriánské době.
- Uvědomění si míry vykořisťování a bezpráví, kterým trpěli Indiáni.
- Porozumění faktorům, které vedly lidi v 19. století k emigraci z Evropy.

Sociální učení, např.:

- Růst sociální kompetence a důvěry.
- Schopnost cílevědomě pracovat s ostatními.
- Ochota přijímat a respektovat nápady druhých a stavět na nich.
- Ochota přijmout odpovědnost.
- Příležitost vymanit se z dosavadního sebeobrazu nebo role ve skupině (klaun, potízišťa, outsider).

Dovednosti, např.:

- Rostoucí dovednost zacházet s jazykem.
- Jistota a dovednost při pohybu.
- Schopnost úspěšně fungovat v různých rolích.
- Schopnost účinně sdělovat své nápady ostatním.
- Schopnost vybírat a formovat materiál pro představení.“ (str. 14)

Drama a kurikulum

Drama by nemělo být izolováno od ostatních částí školního kurikula a tím od oblastí značného významu, které mají k dispozici učitelé ostatních předmětů. Dojde-li k tomu, drama se může stát povrchní a fragmentární.

„Každý pohled na drama, který by ho omezoval jen na čtyřicetiminutovou studiovou aktivitu, by zužoval jeho možnosti jako prostředku učení.

Pokud se snad zdá, že prosazujeme, aby drama bylo považováno za služku při vyučování jiných předmětů, je důležité uvědomit si, že když je drama využíváno v jiných kurikulárních oblastech, není nezbytně pouhým služebným prostředkem. Proces, který se zde odehrává, je dvousměrný. Ostatní předmětové oblasti poskytují dramatu vážný a hodnotný obsah i působivý kontext pro fikci, zatímco dramatické strategie tyto oblasti kurikula oživují a osvětlují. Užití dramatu v těchto oblastech dodává aktivitě na významnosti, posiluje zaujetí a víru žáků



a zvyšuje jejich ochotu pracovat seriózně a konstruktivně. (...)

Jestliže je drama užíváno jako prostředek učení v určitých oblastech kurikula, je třeba mít jasno v tom, co se jeho prostřednictvím mohou žáci naučit. Drama bude vhodným způsobem práce tam, kde jde o porozumění lidské zkušenosti v určité situaci, zkoumání postojů a názorů nebo o zobrazení abstraktních pojmů v konkrétní podobě." (str. 16 – 17)

Uvnitř školního kurikula může drama podporovat:

Získávání informací:

- Jaké okolnosti vedly emigranty k tomu, aby se vydali do Nového světa?
- V jakých podmínkách pracovali děští dělníci?
- Jaká je skutečná historie strašidelného domu?
- Proč se tento člověk stal zločincem?
- Jaká katastrofa způsobila, že se země stala neobyvatelnou?

Kritické a konstruktivní myšlení:

- Je v pořádku, že rodina ve Velkém domě je bohatá, zatímco kominíci spí na slámě?
- Jak by měla vypadat a fungovat ubytovna pro mladé bezdomovce?
- Jak by měla vypadat reklamní kampaň, aby dosáhla svého cíle?

Řešení problémů:

- Je možné demonstrovat mimozemšťanům, že muži jsou inteligentní?
- Jaké budou nejučinnější způsoby poskytování charitativní pomoci
- Jak mohou být Indiáni přemluveni, aby povolili osadníkům cestu přes své území?
- Jaká opatření by měla být učiněna, aby komunita přežila zimu?

Schopnost srovnávat, interpretovat, posuzovat a rozlišovat:

- Kdo je skutečně zodpovědný za nehodu kominíka?
- Co vyplývá ze stop nalezených detektivy? Které z nich jsou důležité?
- Lze důvěřovat návštěvníkovi chudobince?
- Jaký je význam rituálu předváděného domorodým kmenem?

Navazující učení a výzkum:

- Jaké reformy týkající se dětské práce byly realizovány v 19. století?
- Pohlíží zákon odlišně na muže a ženy?
- Jaký vliv měla Lady Macbeth na chování svého manžela?
- Jakým způsobem je postaráno o mladé lidi bez domova v Londýně dnes?
- Dodržovali běloši své úmluvy s Indiány? (str. 15 – 16)

„Jedním z největších kladů dramatu při jeho využívání v kurikulu je, že vytváří příznivou atmosféru pro různé způsoby uplatnění jazyka. Jazyk je základním

kamenem dramatického procesu a prostředkem, skrze nějž je drama realizováno. Jakýkoliv typ aktivní rolové hry je spojen přímo a nezbytně s jazykem. Drama může poskytnout silnou motivaci k řeči a tato řeč se neodehrává v izolaci, ale je zapuštěna do kontextu a situace, kde má stěžejní organizující funkci.“ (str. 17 – 18)

Podstatnou částí dramatického procesu je potřeba radit se, vyjednávat, uskutečňovat rozhodnutí a posuzovat jejich důsledky. Kolektivní povaha práce tak klade na jazykové schopnosti děti velké nároky a tím je obohacuje a rozšiřuje.

„Drama umožňuje jak učitelům tak žákům uniknout ze zažitých šablon jazykové interakce, které existují ve třídě, a nabízí jim řadu nových možností. (...) Zejména role představuje výzvu, která u žáků i učitele uvolňuje dříve nedostupné nebo nerozpoznané vlastnosti jazyka (...). Učitel v roli ředitele chudobince může znát hodně jako „učitel“, ale v roli rodiče, jehož dítě uteklo z domova, bude muset najít jiný druh jazyka. Učitelovo hledání vhodných rejstříků pro různé role (...) bude žákům dodávat odvahu objevovat vhodné role a jazykové styly pro sebe.“ (str. 18 – 19)

Drama a žáci

„Pro zapojení do dramatické aktivity nepotřebují žáci již kultivované divadelní dovednosti. Nicméně by měli být připraveni a ochotni:

Přistoupit na fikci ve vztahu k objektům, např.:

- deska stolu se může stát vozem nebo vorem;
- kruh židlí může představovat vesmírnou loď;
- sevřené ruce mohou obsahovat vzácný předmět.

Přistoupit na fikci, která se týká akce a situace, např.:

- plížení školní chodbou může být útekem z chudobince;
- skupina sedící schoulená na podlaze může být pasažéry v podpalubí lodi s emigranty;
- hra, při níž je třeba získat svazek klíčů, může představovat zkoušku lstivosti a obratnosti pro válečníky.

Přijmout roli, např.:

- osadníka, který odjíždí do Oregonu, aby tam hledal nový domov;
- chudého dítěte žijícího na ulicích Londýna;
- teenagera, který utekl z domova.

Udržovat fikci verbálně, např.:

- popsat průjezd, v němž strávili noc;
- před komisí pro reformu uvést fakta a dětské práci;
- diskutovat o problému, na který narazili při cestě do Ameriky;
- vyprávět jednu z pověstí o strašidelném domě.

Být v interakci s ostatními ve skupině, např.:

- souhlasit s připojením se k posádce vesmírné lodi;
- vybírat vůdce komunity;



- účastnit se rozhodování skupiny o setkání s Indiány;
- předvést scénu ze života v chudobinci;
- učit přítele určité dovednosti.

(...) Drama se nemůže úspěšně rozvíjet, jestliže účastníci nejsou připraveni zúčastnit se fikce výše popsanými způsoby, sdílet svou fikci s ostatními ve společné práci, udržovat a rozšiřovat svou fikci prostřednictvím vhodné akce, role a jazyka.

Účastníci musí být schopni porozumět °pravidlům hry° a přijmout je. Ať je věk žáků jakýkoliv, °pravidla hry° v dramatu zůstávají stejná. Tato °pravidla° nemusí být nezbytně formulována předem, ale účastníci musí respektovat omezení, která před ně staví struktura, v níž pracují. Například – jako chovanci chudobince musí přijmout drsné podmínky, jestliže nemohou najít vhodný způsob, jak je změnit.

(...) Aby byl dramatický proces smysluplný a uspokojivý jak osobně, tak výchovně, účastníci musí výběrově používat osobních znalostí a zkušeností ze skutečného světa tak, aby se hodily k požadavkům rolí a situací ve fikci. Když to udělají, budou pracovat s vírou, zaujatostí a integritou.“ (str. 11 – 13)

Jak už bylo řečeno, „není nezbytné, aby skupina měla divadelní dovednosti předtím, než se pustí do dramatu, ale práce v dramatu tyto dovednosti rozvíjí a obohacuje. Jak dramatické, tak divadelní dovednosti rostou v průběhu práce a uvnitř této práce. Dramatická dovednost, jako je úspěšné osvojení role (např. chudé dítě setkávající se s lidumilnou dámou), roste z bytí v situaci. Není to třeba procvičovat mimo drama. Divadelní dovednost (např. předvést pohybem nejobtížnější úsek cesty) se také bude rozvíjet z motivace a významu poskytnutých kontextem dramatu.“ (str. 13 – 14)

STRUKTURA

Proč vlastně drama ve vyučování klade takový důraz na strukturu? Jako odpověď na tuto otázku by se nejspíše dala použít slova, která autoři napsali v úvodu své knihy: „Domníváme se, že to, co učitelé postrádají, není přístup k dramatickým °nápadům°, které jsou obsaženy v mnoha příručkách, ale návrhy na typy struktury, které jim pomohou v rozvíjení těchto nápadů a při práci do větší hloubky s jejich žáky. Zřetelně stanovený kontext a silný, ale pružný a přizpůsobivý rámec, které budou podporovat a rozvíjet význam práce, budou žákům pomáhat k tomu, aby ovládli pojmy, porozuměli komplikovaným otázkám, řešili problémy a pracovali tvořivě a kooperativně.“ (str. 9)

Uvedli jsme už, že dramatická struktura může mít (a velice často také má) podobu jakéhosi příběhu. Přesto nelze klást rovnítko mezi „drama“ a „příběh“. Drama není prostě rozvíjení sledu událostí. Když učitel přemýšlí, jaký by měl být další krok v dramatu, neuvažuje o ději (°co se stane dále°), ale jak prohloubit

určitou zkušenost a dát jí význam. Proto, stává-li se tok děje příliš překotný, snaží se učitel jeho běh zpomalit nebo přerušit a poskytnout tak účastníkům příležitost k objevení smyslu dění. Jedním z prostředků, jak toho docílit, je práce s časem: „Rozvoj práce (...) neprobíhá nezbytně chronologicky. Každý úsek ve struktuře může být orientován směrem k minulosti, přítomnosti nebo budoucnosti, jak se učitel snaží určit potřeby a zájmy třídy i požadavky látky, na které pracují. (...) Okamžik intenzivní debaty nebo přímé konfrontace může být vystředán fází reflexe orientované směrem k minulosti nebo fází plánování, kdy jsou zkoumány budoucí možnosti.“ (str. 28)

Plánování

„Drama (...) pracuje se silou skupiny. Čerpá ze společné zásoby zkušeností a na oplátku obohacuje myšlení a citění jednotlivců ve skupině.“ (str. 13)

„Učitelé (...) musí být připraveni stavět na znalostech a zkušenostech, které do práce přinášejí žáci a musí si vážit jejich příspěvků více než svých vlastních.“ (str. 21)

„Protože rozvoj dramatu závisí na tom, čím přispěje třída, může být obtížné plánovat práci příliš daleko dopředu. Pevně strukturované lekce mohou bránit žákům, aby zkoumali látku způsoby, které považují za důležité. Učitel, který tvrdošijně dodržuje plán lekce, odpírá žákům jakoukoliv odpovědnost za formování zkušenosti. (...)“

Doporučujeme, aby učitelé – namísto toho, aby vypracovávali každou fázi lekce a každý její detail – vzali v úvahu následující série otázek, které mohou sloužit jako vodítka při plánování a uskutečňování lekce.

Cíle:

- Jaké mám cíle v této konkrétní lekci?
- Jaký vztah mají k mým dlouhodobým cílům a záměrům pro třídu?
- Jaké typy učení mohu podpořit u svých žáků, ať už se to týká problémů a významů vyvstávajících z dramatu nebo jejich kompetencí v zacházení s dramatickou formou?

Metody:

- Jaký je nejlepší způsob jak přiblížit obsah lekce?
- Jakých problémů a otázek se to týká?
- Který z nich vyberu jako počáteční ohnisko pro drama?
- Jak to mohu převést do praktické aktivity – jako párovou práci, scény malých skupin, řídicí hru učitele v roli, celoskupinové „žití skrze“ drama?
- Které z těchto způsobů práce budou vhodné pro potřeby třídy a pomohou jim ztotožnit se se situací?
- Jakou funkci a roli budu vykonávat v dramatu – instruktor, komentátor, poradce, předseda, iniciátor?



- Jak mohu učinit své jednání co nejúspornějším?
- Kolik toho potřebuji vysvětlit předem a proč?

Vymezení hranic:

- Jaké kontrolní a regulační prvky musím zajistit pro tuto skupinu – vymezení pracovního prostoru, určení pravidel, převzetí hlavního dílu odpovědnosti, zadávání malých a jasně vymezených úkolů, omezení fyzické aktivity?
- Jaké potřeby může každý úkol uspokojit?
- Zaujme úkol žáky?
- Budou požadavky kladené na žáky stačit k tomu, aby je vyprovokovaly, ale nepřetížily jejich sociální a dramatické dovednosti?
- Jaká rizika by měli žáci převzít?
- Jaká bezpečnostní opatření mohu vestavět do práce, abych žákům pomohl k tomu, aby si poradili s těmito riziky?
- Jaké jsou oblasti rizika pro mě?
- Jestliže zde jsou nějaká rizika, která nejsem připraven převzít, je potřeba, abych kvůli tomu změnil své plány?
- Jaké jsou stupně mé tolerance pro hluk, fyzickou aktivitu, sdílení odpovědnosti, spontánní práci, blízkost kolegů, přerušování?
- Bude tato třída potřebovat pozvolné uvedení do dramatu, nebo by žáci měli být okamžitě zapojeni do praktické práce?
- Měla by místnost být jinak uspořádaná, aby byla vytvořena vhodná atmosféra pro toto drama?
- Měla by lekce začít navyklym způsobem, nebo by bylo vhodné začít odlišným stylem nebo v jinak uspořádaném prostoru?

Reagování na vývoj:

- Jaké úpravy svých původních plánů musím udělat, jestliže lekce nepokračuje, jak jsem si představoval?
- Jaké nové strategie mohu uplatnit, abych dal aktivitě jasné ohnisko?
- Jaké typy otázek pomohou nasměřovat přemýšlení žáků a prohloubí jejich zaujetí?
- Jakým novým výzvám by měli žáci čelit?
- Budu muset změnit nebo redukovat požadavky, které kladu na žáky?
- Jaké nepředvídané oblasti učení se otevírají?
- Jsem připraven vzdát se těch sfér učení, kterých jsem chtěl dosáhnout a věnovat se jiným?
- Jaké typy dramatické struktury budou pomáhat žákům zkoumat tyto nové oblasti?
- Jsou mé původní cíle ještě důležité a aktuální?
- Jakých strategií mohu užít, abych si udržel dostatek energie k zvládnutí zátěže při vyučování dramatu v řadě tříd (např. zadání písemného úkolu)?
- Bude vhodné zadat takový úkol právě této skupině?
- Jak budu pomáhat třídě reflektovat jejich práci?
- Bude vhodné podporovat reflexi prostřednictvím diskuse nebo prostřednictvím jiných způsobů vyjádření?

- Jaké typy otázek mi pomohou posoudit, co žáci považují v práci za důležité?
 - Jak odhadnu a posoudím učení, které se mohlo odehrát?"
- (str. 134 – 136)

Užívání divadelních prvků

Pro učitele není snadný úkol připravit drama, které aktivně zaujme žáky jak po intelektuální, tak po emocionální stránce. Pomoci mu v tom mohou některé prvky dramatické formy používané při divadelní tvorbě.

„Učitel by měl být schopen:

1. Utvořit pro akci jasné *ohnisko*, v němž bude přesně stanoven problém, téma nebo otázka, a to konkrétním způsobem, s uvedením:

- roli nebo postojů, které by žáci měli představovat,
- konkrétní situace, ve které se nacházejí,
- úkolu, který drama odstartuje.

Například: Obyvatelům města ze Středozápadu je při schůzi na radnici nabídnuta volná půda v Oregonu. Mají se rozhodnout, zda přijmou tuto nabídku.

V každé následující fázi práce budou učitelé muset znovu formulovat ohnisko, třeba tak, že se sami sebe budou ptát: °O čem je ta práce *nyni*? Jak lze tuto záležitost vytvořit dramaticky, aby to probudilo zájem žáků a zároveň mi to dovolilo splnit určité výukové cíle?°

2. Rozpoznat a využívat *napětí* obsažené v situaci. Napětí může mít někdy podobu přímé konfrontace, která poskytne účinný způsob uvolnění nebo využití energie třídy.

Například: Rodiče se stavějí proti plánům své dcery na připojení se k sufražetkám.

Jindy může napětí mít podobu dilematu, hrozby, nátlaku nějakého vnějšího činitele nebo časových faktorů, které vyžadují reakci v nejbližší budoucnosti. Například: Vráti výzkumníci dítě kmeni, který pozorovali v tajnosti v minulých týdnech? Znamená to, že budou muset odhalit svou přítomnost a ohrozit tak úspěch svého experimentu?

(...) Učitel může zvyšovat napětí pomocí záměrně zpomalující hry v roli. Například: Lékař, který má k dispozici kresby malé holčičky, se snaží vystupňovat zájem svých kolegů o to, co tyto kresby mohou prozradit, aniž by jim je zatím byl ochoten ukázat.

3. Vytvářet účinné momenty *překvapení*, které činí dramatickými jejich neočekávanost. Mohou vést k náhlému zvýšení napětí nebo vyvolat ovzduší ostražitosti a strachu.

Například: Mimosměštan odmítá akceptovat, že by kapitánem vesmírné lodě mohl být muž.

4. Užívat *kontrastu* jako prostředku k obměňování tempa dramatu, vytváření atmosféry a zvětšování napětí.



Například: Horečná aktivita uprchlíků, snažících se vyhnout odhalení, je vystřídána obdobím, ve kterém setrvávají tiše na stráži.

5. Používat předměty, které mohou pomoci budovat víru v situaci a které, zapojeny do vhodné akce, mohou také dospět k *symbolizování* významů ležících za konkrétním kontextem dramatu. (...)

Například: Po smrti vůdce je jeho hůl zvednuta jeho následovníky jako standarta, aby shromáždila všechny, kdo chtějí pokračovat v boji v jeho jméně." (str. 137 – 138)

UČITEL

„Struktury a postupy popsány v této knize předpokládají, že učitel má v dramatickém procesu podstatnou roli. Příliš dlouho zůstával učitel jako facilitátor tvořivosti žáků vně tvořivého procesu a spokojoval se s funkcí inspirátora k práci nebo komentátora finálního produktu. Ale jsou-li žáci ponecháni sami sobě, je pravděpodobné, že jejich práce zůstane na povrchu a že budou opakovat a znovupřehrávat jen své dosavadní názory a pochopení. Bude-li učitel od počátku práce součástí tvořivého procesu, je pravděpodobnější, že jeho strukturování a intervence povedou žáky k novému porozumění a náhledu na věc. Tím, že se stane součástí dramatického procesu, může učitel sdílet zkušenost, dát jí význam a ovlivňovat i kontrolovat práci zevnitř.“ (str. 22)

Prostředkem, jímž lze vstoupit do fiktivního kontextu, je role. „Přijme-li učitel roli, může:

- vtáhnout třídu do dramatu rychle a účinně tím, že žáci jsou nuceni okamžitě reagovat na intervenci role;
- poskytnout model pro chování a jednání žáků tím, že v roli demonstruje vhodný jazyk, postoje, akce a zapojení do hry;
- nabídnout takový druh výzvy, která pomůže zaměřit a soustředit myšlení žáků v určitém směru a povede k zaujatější účasti na zkoumání kontextu;
- uplatnit v průběhu dramatu takové prvky napětí, kontrastu a překvapení, které mohou poskytnout zkušenost a zážitek vystupňované dramatické účinnosti, a tak nabídnout žákům model pro jejich vlastní snahy;
- využít akcí a předmětů tak, aby při získaly na dramatické významnosti;
- udržovat kontinuitu zkušenosti a zážitku zevnitř; – prostřednictvím vlastního zapojení nabídnout povzbuzení a podporu žákům.

Práce v roli může sloužit jako vynikající strategie pro iniciování celoskupinových aktivit, při nichž žáci reagují na situaci, aniž by plánovali výsledky dopředu. Role působí výzva, které se nelze vyhnout, i když se o to zpočátku mohou žáci pokoušet. Drama se utváří z jejich myšlenek, citů a činů, které vznikly spontánně jako odezva na tuto výzvu. Konkrétní síla této

vyučovací strategie spočívá v bezprostřednosti a spontaneitě, které vyvolává.“ (str. 138 – 139)

Role by neměla pro učitele být příležitostí k působivé herecké exhibici. Stále by si měl být vědom své odpovědnosti za strukturování zkušenosti žáků. „Role je prostě nástroj ke vstupu do fikce. Všechno, co role říká a dělá, je diktováno výukovými zájmy.“ (str. 139)

„Při práci v roli by si učitel měl klást následující otázky:

- Jaký typ role bude vhodný pro drama? Může to být:
 - Ten, kdo má autoritu a velení? Například – kapitán, šéf gangu, vůdce.
 - Ten, kdo přijme podřízenou pozici? Například – učedník, nový příchozí. (Poradí si učitel s tímto typem role a může předat velkou část odpovědnosti třídě? Poradí si s tím třída?)
 - Ten, kdo stojí někde mezi opačnými póly? Například – prostředník, zástupce velitele bez absolutní autority.
- Jaký druh interakce by měla role podpořit? Je záměrem sjednotit třídu do energické opozice vůči agresivnímu samovládcovi, nebo vyvolat jejich péči a starostlivost tím, že se budou zabývat problémem, který nemůže jeden člověk zvládnout sám? Například: Matka přichází žádat o pomoc při pátrání po svém ztraceném dítěti.
- Jaký druh jazyka, postoje a gest by měl být vybrán, aby propůjčil zvolené roli přesvědčivost a podpořil vhodnou reakci?
- Jsou úkoly, které budeme v roli stavět před žáky, slučitelné s tím, co tato role může oprávněně požadovat? Například: Vůdce může přikázat, aby bylo udělány určité věci, zatímco nováček ne.
- Jak zařídít, aby role – po té, co se drama rozeběhlo, – mohla být na určitou dobu odložena, počítá-li se s ní ještě v pozdější etapě? Například: Šéf gangu může být odvolán, aby se setkal s někým důležitým. Než se vrátí, gang plánuje podrobnosti loupežného přepadení.
- Jaké pomůcky budou třeba, aby pomohly vytvořit nebo posílit víru žáků v roli a v drama? Například: Svazek klíčů, fascikl supertajných dokumentů, fotografie ztraceného dítěte.
- Jaké kroky by měly být udělány, aby zajistily, že žáci vědí, kdy učitel je a kdy není v roli nebo kdy změnil roli, protože to v vyžadovala situace? Jsou chvíle, kdy zjevně není vhodné pracovat v roli. Například zorganizování práce v malých skupinách je mnohem rychleji dosaženo přímou instrukcí od učitele mimo roli. Objevili-li se v průběhu celoskupinového dramatu problémy, které nelze legitimně v roli zvládnout, pak je účinnější drama zastavit a obtíže vyřešit v diskusi mimo role. I když s mnohými kázeňskými problémy si lze poradit přímo v roli, aniž je tím ovlivněn průběh práce, někdy je třeba drama přerušit a upozornit na destruktivní účinky takového chování. Má také jen malý smysl setrvávat v roli, jestliže fiktivní kontext přestal existovat pro všechny s výjimkou učitele.“ (str. 140)



Jádro knihy tvoří patnáct dramatických struktur. Čtyři (z nichž jednu jsme vybrali jako ukázkou) jsou detailně rozpracované, ostatních jedenáct je určeno k dalšímu rozvíjení.

„Každá struktura popisuje průběh úvodní lekce o určitému tématu se skutečnou třídou a zaznamenává učitelovy cíle, použité strategie a reakce žáků.“

Pod komentářem k jednotlivým krokům lekce je vždy umístěn odstavec poznámek psaný kurzívou s doplňujícími informacemi a glosami, které by měly pomoci učitelům řešit některé z problémů, jež se mohou objevit v průběhu práce.

„Tam, kde je práce založena na historickém námětu, je doplněno několik informací o pozadí a seznam knih k dalšímu studiu. Nebude vždy nezbytné, aby učitel měl na počátku lekce mimořádné znalosti o látce, ale může se ukázat, že je třeba udělat

doplňující výzkum, aby rozeznal jasněji problémy a otázky a rozevřel širší škálu dramatických možností. Úkolem učitele je vést žáky k hlubšímu porozumění motivům a citění lidí a důsledkům jejich činů, ne pouze organizovat precizní rekonstrukci historických událostí.

Ačkoliv uvádíme konkrétní okolnosti, ve kterých se každá lekce konala (např. věk žáků, délka lekce, typ pracovního prostoru), tyto údaje by neměly být považovány za rozhodující pro úspěch práce. Bylo by nerozumné domnívat se, že práce se bude vyvíjet stejným směrem v různých rukách a v různých okolnostech. Doufáme, že učitelé budou tyto příklady používat jen jako základ pro svou vlastní práci, a ne jako strnulý vzor, který je třeba okopírovat do nejmenších detailů. Učitelé musí uspokojit potřeby a schopnosti různých skupin a respektovat vlastní učební styl a odbornost.“ (str. 30 – 31)

CESTA NA ZÁPAD

Scénář školního dramatu Cecily O'Neillová

ÚVOD

Tento námět, pojednávající o putování osadníků napříč Amerikou v polovině 19. století, nabízí značný prostor pro zkoumání prostřednictvím dramatu. Při užívání tohoto kontextu bude možné prozkoumat situace, ve kterých lidé činí obtížná rozhodnutí, čelí nebezpečím a cestují do neznáma, aby hledali lepší život. Prostřednictvím poskytnutého rámce budou žáci povzbuzováni, aby se postavili do pozice těchto osadníků a znovu vytvořili některé z překážek a podnětů, na něž museli reagovat během své cesty.

Může se stát, že žáci nejprve přistoupí k tomuto námětu způsobem nadměrně orientovaným na akci a že jejich pohled na tematiku bude výrazně ovlivněn stereotypy z televize a filmů. Úkolem učitele bude zatáhnout třídu do zkoumání, které jde hlouběji než tyto předsudky a které zvýší jejich porozumění myšlení a citění lidí v takových situacích.

Největší růst se nachází v části, kde celá třída pracuje společně, zatímco práce v malých skupinách a párech by mohla pomoci prohloubit drama.

Pro žáky zde bude značná příležitost k dalšímu prozkoumávání nebo čtení doplňující literatury. Svoji zkušenost by dále mohli rozšířit prostřednictvím výtvarné práce, tvořivého psaní, historických a individuálních výzkumů.

KONTEXT A ZDROJE

Putování osadníků, kteří hledali zem k obdělávání na Dalekém západě a cestovali hlavně ve vozových kolonách, začalo v roce 1840. Spojené státy a Británie se ostře přely o vlastnictví Severozápadních teritorií.

Kdyby se dostačující počet Američanů přestěhoval do Oregonu, toto území by připadlo Spojeným státům právem obsazení. Proto americká vláda nabízela volnou půdu každému muži, který by se v Oregonu usadil, stejně tak jako půdu pro jeho ženu a pro každé dítě. Jelikož zemědělská půda všude jinde už byla zabrána nebo koupěna, byla to skvělá nabídka. Mnoho lidí z pohraničních oblastí bylo nyní připraveno vykonat cestu dlouhou dva tisíce mil z hranice u Mississippi a Missouri k Tichému oceánu^o

První skupina dorazila do Oregonu v roce 1841, ale až velká emigrace z roku 1843 nastolila model pro pozdější osadníky a rozřešila otázku vlastnictví Oregonu jeho obsazením Američany. V květnu 1843 se blízko města Independence shromáždilo dvě stě rodin a dalších emigrantů, celkem více než tisíc lidí, připravených na cestu. Věděli, že se musí dostat do Oregonu před nástupem zimy.

Ti, kteří měli rodiny, cestovali na vozech krytých plachtami. Mnohé z nich byly obyčejné farmářské vozy, asi deset stop dlouhé a čtyři stopy široké. Pod těmito povozy byla připevněna vědra a také soudky s vodou, lucerny, nástroje a konve na mléko, zatímco uvnitř bylo oblečení, lůžkoviny, nádobí, hrnce, pánve a zbraně.

Vozy byly většinou tažené voly, protože ti byli silnější a spolehlivější než koně nebo mezci. Muži řídili spřežení a ženy s dětmi šly podél vozů. Za jeden den – byl-li dobrý – urazili asi dvacet mil. Načasování odjezdu osadníků bylo maximálně důležité. Jarní tráva na prériích musela být dost vysoká, aby poskytla pastvu pro dobytek. Jestliže však byl odjezd opožděn příliš, hrozilo nebezpečí, že uvíznou ve sněhu v horách.

Problémy představovaly přechody řek. Například řeka Platte byla „míli široká a palec hluboká“ (2,54 cm),



jak napsal Mark Twain. Jiný cestovatel se o ní vyjádřil, že byla „příliš hustá na pití a příliš řídká na orání“. Dno řeky místy tvořil pohyblivý písek, což bylo extrémně nebezpečné a těžké vozy v něm často beznadějně uvázly. Na přechod řeky (včetně výroby vorů) potřebovala v roce 1843 kolona šest dní.

Během čtyř– až pětiměsíční cesty museli osadníci čelit i dalším obtížím a nebezpečím. Běžné byly nehody a nemoci. Lékařská pomoc byla obvykle neumělá a omezená. Monotónní strava vedla k mnoha nemocem, včetně úplavice. Francis Parkman našel při Oregonské cestě dřevěnou desku s nápisem:

„Mary Ellis
Zemřela 7. května 1845
ve stáří dvou měsíců“

Vozy se často rozbily a nápravy praskly. Bylo zde však velmi málo dřeva vhodného k opravám. Také Indiáni způsobovali osadníkům mnoho problémů krádežemi dobytka a pronásledováním vozových kolon.

Když se osadníci konečně dostali do Willamette Valley v Oregonu, bez ohledu na vyčerpání po dlouhé cestě je čekalo hodně práce před nastávající zimou.

Les jim poskytl dřevo na domy a ohrady. Potěšeni byli objevem, že mohli okamžitě díky mírnému a vlhkému klimatu Oregonu sázet plodiny, které by rostly během zimy. Jejich odvaha a vytrvalost je dovedla skrze nebezpečí a strádání cesty až k novému životu v Oregonu.

Další informace se lze dočíst v těchto publikacích:

Chandler, G.M.: The Way West, The American Museum, Claverton Manor, Bath

Dickinson, Alice: Taken by the Indians: True Tales of Captivity, Franklin Watts 1966

May, Robin: The Wild West, Macdonald Educational 1975

Parkman, Francis: The Oregon Trail, Penguin 1949

Schaefferm, Jack: Shane, Heinemann Educational Books 1957

Stewart, George: The California Trail, Eyre and Spottiswoode 1964

Mark Twain: Life on the Mississippi, New English Library, Cygnet Classics 1962

Van der Loeff, Rutgers: Children on the Oregon Trail, Puffin 1963 Wilder, Laura Ingalls: The Little House on the Prairie, Puffin 1964



ÚVODNÍ LEKCE

Tomuto námětu se věnoval první ročník „secondary school“ v učebně dramatu ve dvou po sobě následujících hodinách.

Cíl:

Učitelčiným záměrem bylo pustit se do části dramatu, které by zaměstnalo třídu po několik týdnů a poskytlo rámec pro práci v určité hloubce a které by současně poskytlo kontext pro dramatickou akci.

1. LIDÉ, KTERÝCH SE TO TÝKÁ

Celá skupina

Učitelka zahajuje tím, že ukáže třídě autentickou fotografii. Ptá se jich, co jim obrázek napovídá. V diskusi se třída rozhodne, že jde o cestovatele do západních států Ameriky přibližně před sto lety. Lidé vypadají chudě a mohli by to být farmáři. Diskutuje se o možných vztazích mezi lidmi na fotografii. Učitelka předkládá třídě několik historických údajů o pionýrech, kteří vykonali cestu do Oregonu v roce



1840. Proběhne krátká diskuse o důvodech, které mohli mít tito lidé k podniknutí tak nebezpečné cesty.

Poznámky: Tato úvodní diskuse může trvat krátce. Základem pro práci jsou údaje nabídnuté učitelem. Jakékoliv další faktické informace, které mohou potřebovat, mohou být uvedeny v průběhu práce nebo je může třída vyhledávat mezi lekce.

2. DŮVODY K ODCHODU

Ve dvojicích nebo trojicích

Učitelka požádá osoby „A“, aby si vybraly jednoho člověka zachyceného na fotografii nebo nějakou osobu podobného typu. Jejich partneři „B“ představují buď přítele, spolupracovníka nebo příbuzného této osoby. „A“ se doslechl o vozových konvojích, které vyrážejí do Oregonu, a myslí si, že je to dobrý nápad připojit se k nim. „B“ zjišťuje důvody pro jeho rozhodnutí.

Po několika minutách požádá učitelka každého „B“, aby seznámil zbytek třídy s tím, co zjistil.

Poznámky: Toto krátké cvičení by mělo posloužit k odstartování přemýšlení třídy o tématu. Protože jejich informace jsou v tomto stadiu omezené, cvičení nemusí přinést mnoho užitečného materiálu. Nicméně i v tom krátkém čase, který je cvičení poskytnut, se může objevit řada zajímavých nápadů na důvody, které mohou lidi vést k opuštění svých dosavadních domovů. Např. jsou to ti, kteří získali špatnou pověst a chtěli by začít znovu; ti, kteří se stěhují kvůli dluhům, výpovědi z bytu, smůle při farmaření nebo kvůli smrti někoho z blízkých příbuzných.

Učitelka může toto cvičení komentovat jen krátce, protože příležitost rozvíjet tyto nápady bude ještě později.

3. SHROMÁŽDĚNÍ

Celá skupina

Třída sedí v kruhu. Učitelka je žádá, aby si představili, že jsou na shromažďovacím místě v malém městě na Středozápadu. Možná je to místnost ve škole nebo kostel. Vysvětluje, že se do následující činnosti aktivně zapojí.

Představí se jako zástupce vlády. Přišel mezi ně, aby je seznámil s příležitostmi, které je očekávají, jestliže by se rozhodli pro cestu do Oregonu. Vláda jim dá volnou zemědělskou půdu, která je výjimečně úrodná. Jestliže se rozhodnou přestěhovat, bude se jim mnohem lépe dařit.

Povzbuzuje třídu, aby kladla otázky o Oregonu a o cestě, kterou budou muset podniknout, aby se tam dostali. Otázky se zaměřují na taková témata, jako je délka cesty, nebezpečí, která cestovatelům hrozí, a život, který je čeká v Oregonu. Učitelka se ptá, jestli někdo z přítomných už cestoval na Západ a někteří ze

třídy tak mají možnost uplatnit svou znalost nebezpečí a obtíží na cestě.

Postoj učitelky je pozitivní. Minimalizuje nebezpečí, kterým by pravděpodobně čelili. Zdůrazňuje také, že ti, kteří se rozhodnou jít, musí být pracovití a odpovědní, protože jen takoví lidé přežijí.

V tomto okamžiku učitelka netlačí třídu směrem k rozhodnutí, ale žádá je, aby důkladně přemýšleli, dříve než si utvoří názor. Musí vzít do úvahy, co pro ně bude cesta znamenat a co zanechají za sebou. Setkají se znovu, aby učinili své závěrečné rozhodnutí.

Poznámky: Skutečnost, že jde o mužskou roli, nepředstavuje pro učitelku–ženu žádnou obtíž. Je to docela snadná role, jíž je možné se přizpůsobit, jelikož nevyžaduje o mnoho více než být předsedou shromáždění a reprezentovat osobu s určitou informací a autoritou. Učitelka by měla povzbudit třídu, aby reagovala na roli co nejdříve, možná kladením otázek, jako např.: „Kdo z vás už přemýšlel o cestě do Oregonu?“ apod. Částí učitelčiny funkce v roli je pak uvádět další informace jako odpověď na otázky třídy.

Postavení žáků v této aktivitě může být zvýšeno a hodnota jejich příspěvků uznána, když učitelka naznačí, že někteří z nich již mohou mít značné vlastní zkušenosti a informace.

Užitečnou vizuální pomůckou pro učitelku může být jednoduchý náčrt mapy plánované cesty, který pomůže při poskytování informací a pomůže provokovat otázky o vzdálenosti, terénu a možných překážkách. Může se stát, že třída bude dychtivá učinit rozhodnutí okamžitě, bez důkladného přemýšlení o cestě, která leží před nimi. Proto když učitelka uzavírá tuto část práce, může poukázat na to, že ještě nevíme dost o lidech, kterými se třída stane. Jestliže má třída tendenci pracovat rychle a povrchně, je důležité, aby jim učitelka pomohla zapojit se promyšleněji a budovat role a postoje postupně.

Užitečné písemné úkoly:

- Zpráva v místních novinách o tomto shromáždění.
- Plakát seznamující s vládní nabídkou volné půdy.

4. ROZHODNUTÍ

Malé skupiny

Učitelka žádá třídu, aby se rozdělila do skupin po čtyřech nebo pěti. V jedné krátké scéně může každá skupina ukázat okamžik nebo incident, který je přiměl, aby se rozhodli riskovat cestu na Západ. Zdůrazňuje, že tyto scény budou důležité pro poskytnutí informací o zázemí lidí, kteří se vydali na cestu, a o tom, jaký typ lidí to byl.

Poté, co byly scény předvedeny, je učitelka krátce okomentuje. Upozorňuje na velkou rozmanitost motivů lidí, které vedly k cestě, a na různost osobností, které musely cestovat společně po tak dlouhý čas.



Poznámky: Některé skupiny budou rozvíjet nápady obsažené ve cvičení 2. Některé ze skupin mohou už pracovat jako rodiny. V některých jiných scénách se mohou členové skupiny ujmout rolí „non-migrantů“ – domácích pánů, přátel nebo měšťanů, které mohou odložit, když cesta začne. Tato změna rolí nemusí představovat problém, ačkoliv některé skupiny to mohou shledat obtížné.

5. PLÁNY

Celá skupina

Učitelka uvádí tuto část práce tím, že říká, že všichni lidé, kteří se rozhodli vydat na cestu, se nyní musí sejít společně, aby udělali své konečné plány. Jako zástupce vlády je bude doprovázet do Oregonu. Diskutují o následujících otázkách:

- Jak by měla být výprava organizována?
- Kdo povede osadníky?
- Jakou ochranu budou na cestě potřebovat?
- Co by si měli vzít sebou ve svých vozech?

Poznámky: Od tohoto bodu je důležité zdůrazňovat, že práce je o lidech, kteří se rozhodli vykonat cestu. Jinak – jestliže třída zůstává rozdělena – může být obtížné pokračovat! Učitelka zde opět funguje jako předseda.

6. VOZY

Malé skupiny

Ve třídě je v tento okamžik značné vzrušení, protože je dychtívá začít cestu co nejdříve. Aby učitelka učinila jejich práci promyšlenější, zastavuje diskusi a vystupuje z role. Uvádí konkrétní rozměry vozu a žádá třídu, aby udělala seznam nezbytností, které si vezmou sebou na cestu. Jen věci, které mají na seznamu, budou brát sebou, a to všechno se musí vejít do jejich vozu.

Ve skupinách, které nyní představují rodiny, dělá třída seznam všeho, co bude potřebovat na cestu. Pak si každá skupina vybere v místnosti prostor, který bude představovat jejich vůz na cestě. Rozhodnou, jak bude jejich majetek rozmístěn a kolik místa bude zabírat. Učitelka postupně navštíví každou skupinu a zkontroluje jejich uspořádání. Během této fáze práce začínají vyrůstat role. Nakonec jsou skupiny plně připraveny na cestu.

Poznámky: Tento seznam majetku se opakuje znovu později. Jestliže skupina vymyslí obrovské zásoby potravy a zbraní, může to oslabit hodnověrnost a zablokovat rozvoj práce. Učitelka by měla zdůraznit, že pouze ty věci, které jsou zapsány v seznamu, skutečně existují. Může být účinnější prodiskutovat potřeby pro cestu společně se třídou a ne nezbytně v rolích. Pomoci by mohlo načrtnutí

plánu vozu, ukazující uspořádání zásob a vybavení.

Učitelčiným záměrem při návštěvách jednotlivých vozů je podporovat a posilovat víru žáků a provokovat jejich myšlení, stejně jako povzbuzovat rozvoj jejich rolí.

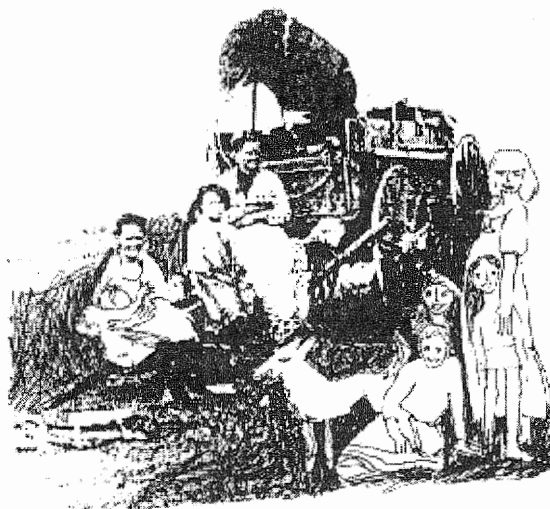
Je prozíravé povzbuzovat žáky, aby přijímali role dospělých nebo dospívajících. Nebylo by příliš užitečné, kdyby se rozhodli být miminky nebo velmi malými dětmi. Každá skupina může mít několik imaginárních členů, za které jsou odpovědní, a to by mohly být právě malé děti.

7. FOTOGRAFIE

Malé skupiny

Učitelka žádá všechny skupiny, aby se naaranžovaly u svých vozů, jako kdyby pózovaly pro fotografii. Jde o okamžik, kdy jejich cesta už téměř začíná. Z jejich výrazů a postojů by se mělo dát vyčíst, jak velné jsou jejich naděje, důvěra a odvaha.

Poznámky: Toto tablo nebo fotografie je ve vztahu k úplně první aktivitě lekce. Třída se začíná aktivně identifikovat s lidmi, kteří byli na fotografii, na kterou se dívali prve.



(Zde končí první dvouhodinová lekce. Tato třída se zajímala o další rozvíjení tématu a pokračovala v práci na něm ještě po několik týdnů.

Jelikož tento námět má narativní podobu danou principem cesty, je důležité se snažit, aby nepřevládla lineární rozvoj příběhové linie. Kdyby k tomu došlo, práce by se mohla stát pouze sérií událostí – „co se přihodí dále“. Ale drama vzniká z okamžiků napětí a rozhodování nebo tehdy, když osadníci musí čelit důsledkům svých činů. Jestliže dojde k těmto dramatickým okamžikům, drama se pravděpodobně značně odchýlí od navržené struktury a učitelka musí být připravena pokračovat v práci odlišným směrem.)



8. ZAČÁTEK (PŘÍPRAVA)

a) Malé skupiny

Následující lekce by mohla začít znovuvyvořením fotografií cestovatelů, kterými předešlé setkání končilo. Když každá skupina zaujme svou pozici, učitelka je požádá, aby pozvolna měnili „fotografii“ tak, aby ukazovala, jak by osadníci mohli vypadat po té, co jsou už měsíc na cestě:

- Změnili se fyzicky?
- Je možné říci, jestli se změnily jejich postoje k cestě?
- Jaké jsou jejich vzájemné vztahy nyní?

Poznámky: Předtím, než bude práce pokračovat, učitelka potřebuje posoudit stupeň zájmu třídy. Jestliže se zdá, že zájem trvá, je tato „fotografie“ užitečným způsobem, jak jim připomenout téma a vybavit si předchozí práci na něm. Jemnou změnou „fotografie“ si třída uvědomí, že cesta už začala. Učitelka žádá třídu, aby si postupně prohlédla každou skupinu a povzbuzuje žáky, aby vzájemně pozitivně komentovali svou práci. Jejich schopnost pozorovat a interpretovat jazyk těla, uspořádání prostoru, gesta a výraz bude narůstat, jak bude práce pokračovat.

b) Individuální práce

Když každá skupina zaujme svou pozici na druhé „fotografii“, učitelka požádá jednoho nebo dva lidi z každé skupiny, aby říkali své myšlenky nahlas.:

- Na co se těší ve svém novém životě?
- Čeho se nejvíce obávají v příštích měsících?
- Co postrádají ze života, který opustili?
- Litují, že se vydali na cestu?

Alternativa: Žáci pracují ve dvojicích a sdílejí své myšlenky a city se svým partnerem.

Poznámky: Individuální výpověď by měla pomoci žákům budovat jejich vlastní role a posílit jejich víru ve hru. Jestliže třída není v této fázi ještě připravena na individuální zapojení, lze tuto strategii použít v dramatu později.

9. PROBLÉMY

Malé skupiny

Skupiny zůstávají stejné jako při předchozích činnostech. Učitelka je žádá, aby připravily a ukázaly událost, která se jim přihodila během prvního měsíce jejich cesty. Mohl by to být problém s obtížným terénem, špatným počasím, ztrátou vybavení nebo zásob, špatným zdravím nebo cokoliv jiného, co skupinu napadne. Ze scény, kterou připraví a předvedou zbytku třídy, by mělo být možné jasně identifikovat problém.

V následné diskusi může třída uvažovat o těchto otázkách:

- Byl problém, který se objevil, něčí chybou?
- Jak na obtíže reagoval zbytek skupiny?
- Našla skupina řešení svého problému?

– Může se zbytek kolony vozů poučit z problémů jiných skupin?

Poznámky: Toto je pro skupiny první příležitost k předvedení nějaké „akce“. Otázky a komentáře po scéně – od učitelky a zbytku třídy – by měly skupinám pomoci pracovat promyšleně.

10. OKOLO TÁBOROVÉHO OHNĚ

Celá skupina

Tato část může být uvedena učitelkou, která použije propojující vyprávění: „Každý večer uspořádali cestovatelé své vozy do kruhu. Postarali se o zvířata, vykonali různé domácí práce a snědli svou jednoduchou večeři. Nakonec se všichni společně sešli, mluvili o událostech proběhlého dne, zkoušeli řešit problémy, které se objevily, a spřádali plány na další den cesty.“

Diskusi, která následuje, může řídit a koordinovat učitelka jako jeden z cestovatelů. Co nejvíce lidí by mělo být povzbuzováno, aby do ní přispělo, i když to může trvat nějaký čas. Jestliže byl za vedoucího kolony zvolen některý ze žáků, může – s učitelskou pomocí a podporou – řídit sám toto shromáždění.

Diskusi bude třeba zaměřit na problémy, které se objevily v průběhu cesty, a je možné pracovat s tím, co bylo nabídnuto v předešlých scénách.

Mohou se objevit problémy s vůdcovstvím nebo se sdílením odpovědnosti za bezpečnost vozů, s lovem nebo péčí o zvířata. Jestliže se neobjeví žádný závažný problém, táborový oheň by mohl být oživen zpíváním nebo vyprávěním příběhů o dobrodružstvích na Západe.

Může být užitečné, zavede-li se zvyk, že třída sedí při tomto shromáždění v kruhu a že lidé mluví po řadě nebo že je zde vždy jeden mluvčí za každou skupinu ve voze.

V této části práce drama nabírá svůj vlastní směr a učitelka musí být připravena akceptovat příspěvky třídy a stavět na nich. Nebude možné sledovat každé vodítko, které je nabídnuto, a tak učitelka bude muset pozorně přemýšlet o nejpłodnější cestě pro rozvoj práce a nejlepších prostředcích k zaměření se na důležité otázky.

Poznámky: V této fázi mohou skupiny potřebovat určitý čas, aby se zapojily do „dramatického hraní“, které jim pomáhá rozvíjet víru v život, jenž vedou. Aktivitu z táborového večera mohou být ponechány, aby postupně narůstaly, a učitelka zůstává jejich součástí například tím, že nachází důvody pro návštěvu jedné skupiny po druhé. Tento druh neformální interakce bude dětem pomáhat udržovat jejich role a zachovávat fikci.

V této diskusi se mohou objevit důležité otázky a učitelka by měla pozorně naslouchat, protože některé mohou přinést podněty k novému rozvoji dramatu, a měla by je zkusit posílit. Některé



problémy, které se objeví, mohou být čistě praktické povahy, vyžadující spolupráci nebo vyřešení záležitosti. Další ale mohou obsahovat dost složité otázky, které mohou mít značný potenciál pro růst práce. Takovým problémem by mohlo být rozhodnutí týkající se toho, zda by měla být opuštěna nemocná rodina nebo jestli by celá kolona měla riskovat zpoždění kvůli jednomu vozu.

Ukazuje-li se, že třída už je netrpělivá a chce zakusit vzrušení z útoku Indiánů, může být moudré přesunout se k pozdějším částem této struktury, kde jsou návrhy na zacházení s tímto druhem srážky. Jestliže má učitelka obtíže při rozhodování, jak si poradit s některými nápady, které se objevily, může být rozumné zadat třídě nějaký úkol s tím související a získat tak čas pro posouzení možné strategie.

Užitečné by mohly být např. takovéto úkoly:

- Kresba domova, který opustili.
- Mapa dosavadní části cesty včetně různých aspektů, na které narazili, a událostí, které se staly.
- Deník z cesty.

11. VZÁCNÝ PŘEDMĚT

Individuální práce

Učitelka připomíná třídě majetek, který si vezou sebou na svých vozech. Kromě toho, co je na seznamu nezbytností, si každý člověk vzal sebou jeden předmět ze svého předešlého života. Může být hodnotný nebo může být bezcenný, ale má pro svého majitele velký citový význam. Je spojovacím článkem se životem, který navždy opustili. Všichni ve třídě jsou požádáni, aby si tuto věc představili tak jasně, jak jen to je možné. Mohli by ji popsat ostatním? Proč má pro ně hodnotu? Co jim připomíná? Naslouchat může celá skupina nebo mohou pracovat ve dvojicích.

Poznámky: Toto cvičení nabízí další příležitost pro promyšlené osobní zapojení. Některým žákům může pomoci, jestliže dostanou čas, aby předmět, který má pro ně takovou důležitost, nakreslili.

12. NA CESTĚ

a) Malé skupiny

Každý vůz má v místnosti pravděpodobně vyčleněn zvláštní prostor nebo je zastoupen uspořádanými praktikáblí a židlemi. Je možné, aby každá skupina sdělila pocit pohybu vozu, zvířat a lidí? Učitelka by to mohla zadat skupinám jako problém k vyřešení.

Poznámky: Úspěch této části práce bude záviset na pohybových dovednostech skupiny. Pro některé třídy se může ukázat tento úkol jako extrémně obtížný. V tom případě by nebylo rozumné se o to pokoušet.

b) Malé skupiny

Alternativním prostředkem přiblížení pocitu pokračování cesty by mohlo být, kdyby jedna skupina po druhé převzala odpovědnost za vedení celé kolony v obzvláště obtížném úseku cesty. Terén může být bažinatý, skalnatý, s pohyblivými písky, hornatý, říční, s úzkými soutěskami atd. Vedoucí skupina by měla naplánovat svou konkrétní část cesty, dát všechny potřebné instrukce ostatním skupinám a pomoci vytvořit terén, kterým podle jejich popisu budou projíždět.

Poznámky: Učitelka by měla být opět připravena, že během práce tohoto typu může drama dostat nový směr. Může dojít k závažným nehodám nebo ke ztrátě zásob či vozů. Neočekávané události a jejich souvislosti musí být akceptovány a začleněny do dramatu.

13. SNY O BUDOUCNOSTI

Malé skupiny

Učitelka může uvést tuto část práce vyprávěním:

„Ačkoliv cesta byla plná problémů, kolona se blížila k prvnímu místu opravdového odpočinku – Fort Laramie. V osadnicích začala znovu klíčit naděje. A stále ještě si uchovávali sny, které si vysnili o svém novém životě v Oregonu.“

Skupiny teď mají připravit a ukázat snovou sekvenci z báječného života, který na ně čeká na novém místě. Scéna může obsahovat jak řeč, tak pohyb, a měla by být přehnaně optimistická. To poskytne příležitost pro humor a nadsázku jako kontrast k obtížnému životu, který někteří osadníci nechali za sebou.

Poznámky: Tento druh aktivity může být užitečný pro započetí nebo ukončení lekce, protože může připomenout třídě starosti osadníků, ale neposunuje drama nezbytně kupředu. Počítá s vynalézavostí a humorem, stejně jako se změnou v přístupu k tématu.

14. FORT LARAMIE

a) Celá skupina

Pro učitelku zde může být užitečné změnit roli a stát se obchodníkem ve Fort Laramie, který bude osadníkům prodávat nové zásoby a vymění jim jejich unavené koně a voly za čerstvá zvířata. Obchodník vítá kolonu a žádá cestovatele, aby si udělali tábor mimo pevnost.

Ukazuje se, že zásob není mnoho a jsou mnohem dražší, než osadníci předpokládali. Co z vlastnictví každé skupiny by mohlo být vyměněno za potraviny, stělivy, čerstvé voly a koně? Protože osadníci jsou závislí na tom, co je k dostání v pevnosti, může se stát, že obchodník bude chtít využít této okolnosti. Jak bude vypadat vyjednávání s obchodníkem?



Co když obchodník bude žádat ještě další platbu za zboží, které opatřil?

Poznámky: Jestliže učitelka cítí, že v tomto okamžiku by nebylo užitečné měnit roli, není to nezbytně nutné. Zdá-li se mu lepší zůstat v roli jednoho z osadníků, může být tím, kdo přijde do tábora a seznamuje ostatní s cenami zásob, které zjistil od obchodníka. Pokud se v této etapě učitelka rozhodne nepracovat v roli vůbec, může nezbytně informace poskytnout spojovacím vyprávěním.

b) Malé skupiny

Každá rodina by se měla rozhodnout, které věci jsou nejdůležitější pro delší cestu. Jak za tyto věci mohou zaplatit? Zbývá ve vozzech ještě něco, co by mohli použít k výměnnému obchodu?

Jako nezbytné se může ukázat svolání shromáždění celé kolony a prodiskutování problémů, které se objevily ve Fort Laramie. Jsou na tom některé rodiny opravdu špatně? Mohou jim ostatní skupiny pomoci?

Poznámky: Pro některé rodiny se může ukázat jako nezbytné prodat i předměty, které pro ně mají velkou osobní hodnotu (viz krok 11).

15. HOSTINA

Celá skupina

Osadníci se dozvídají, že je vžitým zvykem, aby každá kolona, která dorazila do Fort Laramie, pohostila místní indiánské kmene a tím si zajistila jejich dobrou vůli. Tuto noc přichází řada na ně. Co ze svých zásob mohou postrádat, aby se postarali o takovou hostinu? Indiáni také mohou očekávat dary. Každá rodina musí převzít část odpovědnosti za hostinu a rozhodnout se, čím do ní může přispět. Osadníci by neměli zapomínat na to, že to, co se může jim zdát běžné, může se Indiánům jevit vzácné nebo neobvyklé.

Každá skupina přináší své jídlo a dárky na shromažďovací místo. Jedna po druhé popisuje, co přinesli, a předkládá to slavnostně zástupci indiánského kmene. (Jiná možnost: Jídlo a dárky jsou popsány a ponechány na zemi, aby si je Indiáni později sami mohli vyzvednout.)

Poznámky: Tato aktivita zahrnuje rozhodování celé skupiny a plánování v menších skupinkách. Jestliže se osadníci rozhodnou, že si hostinu pro Indiány nemohou dovolit, riskují pozdější útoky na cestě nebo to, že budou muset opustit Fort Laramie dříve, než dokončí přípravy na následující etapu své cesty.

V této fázi práce pravděpodobně nebude moudré žádat část třídy, aby se stala skupinou Indiánů. Skutečně nezbytný je pouze jeden Indián, zástupce

celého kmene, který by měl přijmout jídlo a dary od cestovatelů a reagovat na ně. Tímto Indiánem může být ten člen třídy, který má schopnost udržet takovou roli, starší žák, student nebo kolega, případně učitelka, která tak opět změní svou roli. Přítomnost Indiána může této části práce dodat na významu, ale není absolutně nutná.

16. DENNÍ CESTA

Malé skupiny

Cestovatelé vyřázejí znovu na cestu. Pro obnovení pocitu cestování žádá učitelka každou skupinu, aby vybrala čtyři nebo pět různých okamžiků z každodenní cesty a předvedla je, jako by to byly „momentky“ z filmu nebo ilustrace z knihy o osadnících. Tyto obrazy by mohly zachycovat ranní probouzení, jídlo, lov, obstarávání dobytka, incident na cestě apod. Třída se bude muset rozhodnout, jak jednotlivé snímky vzájemně propojit, jaké bude jejich pořadí atd. Jakmile tato sekvence začne, neměl by se objevit už žádný pohyb nebo hovor.

Poznámky: Bude-li to třeba, může učitelka po diskusi se třídou vybrat momenty k ilustrování a zadat pak každé skupině stejný úkol. Pravděpodobně bude zajímavé srovnat rozdílné interpretace těchto okamžiků různými skupinami. Tento druh aktivity by měl zvyšovat schopnost žáků vybírat a tvarovat scény k předvedení. Učitelka organizuje práci různých skupin tak, aby každá sekvence byla prezentována s minimem rozruchu a zmatku.

Jako písemné pokračování tohoto úkolu by mohl být užitečný deníkový záznam včetně různých podrobností, jichž byly děti svědky při předvádění.

17. OHLÉDNUTÍ

Skupinová práce

Učitelka pokračuje ve vyprávění: „Nejobtížnější a nejnebezpečnější úsek cesty mají cestovatelé ještě před sebou. Lidé i zvířata, jsou unaveni a pokračují jen pomalu. Jejich odvaha a energie už nejsou tak velké jako na začátku a osadníci začínají vzpomínat na svůj předešlý život s nostalgií a dokonce s lítostí.“

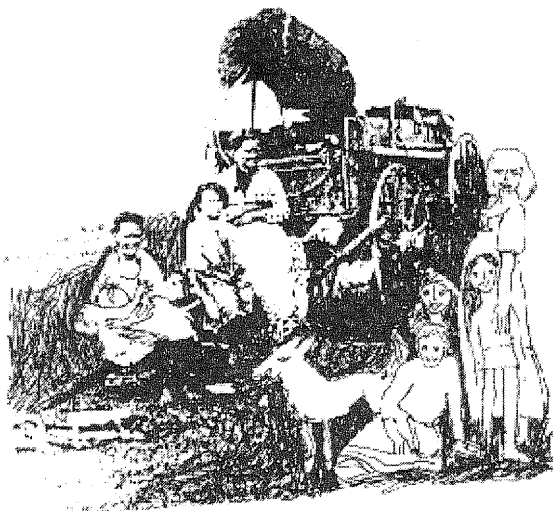
Učitelka nyní žádá skupiny, aby rekonstruovaly jednu opravdu šťastnou chvíli ze své minulosti. Mohla by to být například svatba, setkání s přáteli, štědrý den nebo nějaký jiný okamžik, který jim připomíná, jak bývali šťastni. Skupiny mohou být při vybavování si svého šťastného okamžiku ve vzájemné interakci, takže improvizace se rozvíjí sama od sebe.

Poznámky: Tento druh práce může být užitečný se skupinou, která pracuje příliš rychle a je zaměřena pouze na to, co se stane dále. Vyvolání



minulostí může napomoci zpomalení jejich práce a jejímu prohloubení.

Při reflektování této části práce může být užitečné zvážit změny, které se odehrály od této šťastné události. Pociťují nějakou lítost nad tím, že se vypravili do Oregonu? Je zde něco, co by mohli na cestě oslavit podobným způsobem? Například: rozhodnou-li se pro vánoční oslavu, mohou si členové každé rodiny vzájemně vyměnit dárky a pak se setkat s ostatními skupinami při společném jídle nebo bohoslužbě.



18. INDIÁNI

V každé etapě je pro učitele důležité odhadnout zájem třídy na práci. Jestliže se ukazuje, že chtějí pokračovat v tématu, mohlo by pro ně být užitečné změnit perspektivu změnou rolí. Budou-li této změny schopni, mohlo by to obohatit jejich porozumění tématu a vyprovokovat jejich schopnost pracovat uvnitř něj. Jako osadníci si mohli uvědomovat přítomnost Indiánů v krajině, kterou cestovali. Nyní se musí přesunout do pozice Indiánů, jejichž teritoriem osadníci projíždějí, a zkusit si představit, jak Indiáni myslí a cítí.

Poznámky: Tato změna perspektivy funguje obvykle nejlépe, jestliže nastane na začátku lekce.

Ve změně rolí bude třídě pravděpodobně pomáhat zařazení úvodní diskuse o Indiánech, jejich způsobu života, postojích a tradicích. Prospěšné může být zařazení fotografií a popisů, které budou povzbuzovat třídu, aby se zbavila stereotypů a klišé.

Jestliže je třída velmi zaangažována na rolích osadníků, může se ukázat, že je pro ně těžké změnit své role. Nastane-li tento případ, nemusí být vhodné dělat tuto část.

Celá skupina

Učitelka žádá děti, aby se uspořádaly tak, jak si představují, že by Indiáni očekávali setkání

s příslušníkem jiného kmene. Přichází posel ze sousedního kmene a žádá, aby směl promluvit k Indiánům. Jeho kmen sledoval cestu osadníků a on nyní přišel zjistit, co jejich sousedé míní dělat s kolonou. Jestliže si učitelka přeje pracovat v roli, může převzít tuto funkci.

Skupina, jejímž je učitelka členem, diskutuje o přítomnosti kolony vozů a jejím významu pro kmen. Učitelka může pomoci zaměřit diskusi na takové otázky, jako:

- Co je zaujalo na koloně vozů?
- Jak se chovají bílí osadníci?
- Čím se odlišují od Indiánů?
- Setkal se už někdo někdy s bělochem?
- Vzpomíná si někdo na předcházející příležitost, kdy kolona křížovala jejich teritoriem?
- Co se s ní stalo?
- Jaká akce by měla být podniknuta ve vztahu k této koloně?
- Může její přítomnost poškodit indiánský způsob života?

Tato část práce může trvat nějaký čas. Co nejvíce členů skupiny by mělo dostat příležitost vyjádřit své názory. Učitelka by měla být schopna povzbudit je, aby do svého vyprávění začlenili imaginární události z minulosti, například předcházející střetnutí s bílými obchodníky, lovci nebo cestovateli, nebo pověsti, které slyšeli o bílých lidech.

Setkání by nemělo být ukončeno dříve, než budou vyslechnuty všechny argumenty a názory. Nemusí být uzavřeno tím, že je hned dosaženo rozhodnutí. To může být odloženo například tímto způsobem:

„Musíme učinit obtížné rozhodnutí. Počkejme s ním raději do západu slunce. Každý z nás se teď vrátí do svého stanu a bude velmi pozorně přemýšlet o tom, co bychom měli dělat, a požádá Velkého ducha o radu. Při západu slunce se zde znovu sejdeme.“

Poznámky: Práce v této etapě může být uvedena řadou způsobů. Přibližující se kolonu může zahlédnout člen kmene a předat tuto zprávu radě. Zprávu o osadnících může přinést příslušník sousedního kmene (jak bylo popsáno výše) nebo mohou Indiáni obdržet psaný vzkaz.

Jazyk a chování Indiánů budou velmi odlišné od jazyka a chování osadníků. Učitelka by se měla snažit povzbudit pocit důstojnosti ve skupině prostřednictvím svého jazyka a gest jako součásti role, kterou převzala.

Užitečné cvičení, které může pomoci žákům uvěřit svým novým rolím, je rozhodování o indiánských jménech – jménech, která budou odrážet jejich dovednosti, kvality nebo postavení mezi ostatními příslušníky kmene.

Učitelka se může snažit v této části oddálit akci, protože je možné, že třída bude dychtivá okamžitě zaútočit na kolonu.



19. VZPOMÍNKY NA BITVU

Je-li z předcházející práce zřejmé, že ostatní kolony byly v minulosti napadeny, může učitelka svým vyprávěním posílit tuto myšlenku a uvést tak následující část práce:

„Když Indiáni seděli osamoceni ve svých stanech, někteří z nich si připomněli, co se přihodilo, když jejich zemí projížděla předešlá kolona. Kmen svolal velkou radu a bojovníci na ní rozhodli, že musí napadnout cizince a vyhnat je ze svého území. Jejich odvaha byla velká a bili se ze všech sil, ale mnoho z těch nejlepších bojovníků už se z bitvy nevrátilo.“

Poznámky: Tato část práce je navržena, aby uspokojila žáky zaměřující se v dramatu na akce. „Bitva“ ovšem musí být velice kontrolovaná. Protože ukazují to, co už se stalo, mohou mít požitek z dramatického „umírání“ a zapojení do boje, aniž by to ovlivnilo pokračování práce.

a) Skupinová práce

Učitelka rozdělí třídu do velkých skupin a požádá je, aby připravily a předvedly, co se stalo, když Indiáni napadli předcházející kolonu vozů. Budou znovuvytvářet událost, která se stala součástí historie kmene, proto by měla být odvaha i zuřivost bojovníků v bitvě jasně patrná a může být i hrdinsky nadsazená. Někteří ze skupiny se budou muset stát napadenými osadníky.

Tyto scény by měly být sdíleny se zbytkem třídy. Při reflektování těchto bitev by měla učitelka zdůrazňovat ty kvality, které podporují víru v práci a v nové role, které přijali. Např.: dovednosti boje, spolupráce, lstivosti, odvahy apod.

Poznámky: Čím důkladněji jsou „bitvy“ připraveny, tím účinněji budou vypadat. Povzbudte třídu, aby pracovala téměř choreograficky, možná s využitím zpomaleného pohybu nebo za pomoci zveličování účinku každého gesta.

b) Ve dvojicích

Účastník této poslední bitvy hovoří s mladším členem kmene, který ji nezažil. Líčí mu, jak to bylo a jaký účinek bitva měla na kmen jako celek. Přijala rada správné rozhodnutí? Byl boj jedinou možností? Mohou riskovat další bitvu?

Poznámky: Tento druh cvičení umožňuje reflexi „bitvy“ a měl by pomoci žákům zvažovat účinek války na lidi. Osobou, která popisuje průběh bitvy, nemusí být jen přímý účastník, ale také některý její divák.

20. RADA PŘI ZÁPADU SLUNCE

Celá skupina

Ještě jednou se schází kmen na radě, aby učinil rozhodnutí týkající se nové kolony vozů. Jaké rozhodnutí přijmou teď, když si právě připomněli

předešlou bitvu? Mohou si dovolit ztratit další skvělé bojovníky? Bylo by možné dohodnout se s osadníky? Učitelka jako příslušník kmene, možná stařešina, se může zeptat skupiny, zda někdo z nich dostal radu od duchů v době, kdy odpočívali ve svých stanech. Jejich kmen byl vždy veden obrázy, které jim posílá Velký duch v jejich snech. Dostal někdo z kmene nyní znamení nebo varování?

Učitelka může ve vhodný okamžik vnést do diskuse informaci, že obdrželi dopis od bílého muže, který se táže, zda by mohl navštívit jejich tábor. Každý učitel se může rozhodnout individuálně pro způsob, jakým se dopis dostane k indiánům. Může být zanechán na kraji tábora, aby ho našel některý člen kmene, nebo ho bílý cizinec dal jednomu z dětí.

Kmen musí rozhodnout, zda cizince přijmout. Jestliže bude přijat, jakou formu by toto přijetí mělo mít? Může být důležité nezneprátnit si návštěvníka, ale současně mu ukázat sílu kmene, jeho zvyky a kulturu. Jestliže rada rozhodne přivítat ho s velkou okázalostí, pak to bude muset být připraveno velmi pečlivě.

Podaří-li se učitele povzbudit třídu, aby se rozhodla přivítat cizince, poskytne jim to příležitost budovat život a kulturu kmene. Souhlasí-li, může práce pokračovat, jak je dále popsáno (viz krok 21).

Poznámky: Učitelka může naznačit podobu rady, kterou kmen obdržel od Velkého ducha, líčením jiného příkladu snu, který dal kmeni varování při nějaké předcházející příležitosti.

Jestliže je třída popořadě tázána na to, co se jim zdálo, měli by být účastníci schopni tlumočit své sny jako varovná znamení.

Skutečný dopis od cizince by mohl být už připraven. Může být napsán anglicky (česky) nebo nějakým typem obrázkového písma.

Rozhodne-li se kmen, že cizince nepřijme nebo že s ním bude jednat nepřátelsky, může to vést k dalšímu rozvíjení práce. Na tomto rozhodnutí bude záviset i výběr toho, kdo převezme roli cizince. Méně náročné je být příjemcem dáreků a divákem ceremoniálu než tím, kdo musí reagovat na nepřátelství.

21. UVÍTÁNÍ CIZINCE

Malé skupiny

Učitelka rozdělí třídu do malých skupin a žádá každou skupinu, aby nesla odpovědnost za jednu z rozmanitých činností, které budou předvedeny jako součást kmenového uvítání bílého cizince. Tyto činnosti by mohly obsahovat:

- Zobrazení loveckých dovedností.
- Válečný tanec.
- Simulovanou bitvu.
- Obětní rituál.
- Výměnu dáreků.
- Velkou hostinu.



- Hudbu a bubnování.
- Tanec k uctění Velkého ducha.

Když jsou různé aktivity plně připraveny, je cizinec uvítán na shromažďovacím místě kmene. Role bílého cizince může být převzata někým ze třídy, starším žákem nebo kolegou. Uvítání by mělo být velmi obřadné.

Poznámky: Učitelka zde bude mít důležitou řídicí funkci. Uvítání cizince a ceremoniál, kterým je pozdraven, by měly – jakmile jednou začaly – pokračovat hladce a každý by měl udržovat svou roli a postoj.

Učitelka bude muset rozhodnout, v jakém pořadí budou skupiny předvádět svou práci a jak bude každá aktivita zahájena a ukončena. Pro kmen může být užitečné, aby seděl v polokruhu, z něhož jednotlivé skupiny vstávají a předvádějí svou činnost.

22. SMLOUVA

Celá skupina

Výsledkem hostiny může být, že pro tento okamžik bude mezi Indiány a osadníky nastolen mír. Příslušníci kmene se setkávají na radě s bílým cizincem, aby se domluvili, co může být uděláno pro jejich vzájemné mírové soužití během doby, kdy bude kolona projíždět indiánským teritoriem.

Bude možné, aby Indiáni s osadníky sepsali oficiální smlouvu? Jaké podmínky by v ní měly být zahrnuty? Jak budou prosazovány?

Poznámky: Diskuse v rolích o těchto otázkách by si měla podržet obřadnost a formálnost předcházející části. Mohlo by být zajímavé uvažovat o tom, jak by měla být tato smlouva sepsána, aby jí rozuměli jak Indiáni, tak osadníci.

23. ZTRACENÍ NA CESTĚ

Malé skupiny

V této etapě práce by bylo dobře, aby se Indiáni s osadníky vzájemně setkali bez nebezpečí stereotypních reakcí na situaci. Požádejte třídu, aby si připomněla obtíže, které osadníci zažili na své cestě. Ačkoliv v několika minulých krocích mysleli jako Indiáni, někteří z nich budou mít nyní příležitost obnovit své role osadníků. Následující úkol může být za pomoci vyprávění uveden takto:

„Kolona pokračovala ve své cestě. Nyní zdolávali jeden z nejobtížnějších úseků trasy. V tomto okamžiku se od hlavní části odtrhla skupina mladých lidí a zůstala pozadu. Možná to bylo kvůli lovu nebo se jim porouchal vůz, zabloudili při hledání dobytka nebo je přepadla bouře.“

Učitelka žádá třídu, aby se rozdělila na malé skupiny. Mohou ukázat ve scéně beze slov, jak se tito mladí lidé oddělili od zbytku kolony?

Třída má vybrat vysvětlení, které se jí zdá jako nejpravděpodobnější verze toho, co se stalo, a které je ochotna akceptovat jako pravdivé.

Nyní musí třída rozhodnout, kteří z nich by byli rádi mladými osadníky a kteří z nich si přejí zůstat Indiány.

Poznámky: Rozhodnutí, zda budou Indiány nebo osadníky by mělo být pravděpodobně ponecháno na jednotlivých žácích. Ti, kteří se znovu stanou osadníky, nemusí nezbytně pracovat v původních skupinách a v původních rolích. Užitečné bude, zvolí-li postavy mladší.

Ti, kteří si přejí zůstat Indiány, se mohou rozhodnout pro vytvoření indiánské verze toho, jak mladí osadníci zůstali pozadu – pravděpodobně se zdůrazněním jejich neopatrnosti nebo neznalosti podmínek. Práce beze slov by měla pomoci zjednodušit scénu a zvýraznit pohybové kvality toho, co se děje.

24. SPOLUPRÁCE

Spojovací vyprávění

„Vzhledem k obtížnosti terénu, ve kterém se nacházeli, bylo pro mladé osadníky nemožné pokračovat okamžitě v cestě. Museli zůstat po nějakou dobu v blízkosti kmene.“

Celá skupina

Indiáni zpozorovali neutěšenou situaci mladých osadníků. Jak se budou chovat k cizincům na svém území? Jsou bojovní a agresivní, nebo dodržují smlouvu, která byla podepsána? Obě skupiny jsou vzájemně poněkud nedůvěřivé. Osadníci mohou potřebovat pomoc Indiánů, jestliže chtějí pokračovat ve své cestě a znovu se připojit ke koloně. Jak je mohou přesvědčit, aby jim pomohli?

Poznámky: Jakmile se uskutečnilo setkání mezi oběma skupinami (ať už zosnované učitelem nebo iniciované žáky), bylo by dobré nechat žáky, aby přebírali odpovědnost za řízení setkání a jeho výsledek.

a) Ve dvojicích

Jeden je Indián, druhý osadník. Indián začíná učit bělocha některým dovednostem kmene – lovu, stopování, stahování bizona, vyrábění tepee apod. Žáci, kteří si vybrali, že budou osadníky, předvádějí tyto dovednosti zbytku skupiny. Jak dobře se naučili indiánské způsoby? Umí se přizpůsobit kmenovému způsobu života? Jak je s nimi zacházeno? Hlíďají je Indiáni, nebo jim důvěřují a nechávají jim svobodu pohybu?

Jestliže je kmen akceptuje, kdo je za ně odpovědný? Je zde nějaká možnost, jak by mohli být pro kmen užiteční? Co se od nich lze naučit?

b) *Ve dvojicích*

Nyní ten, kdo představuje bělocha, učí Indiána jedné z dovedností osadníků – jak používat pušku, šít, péci chleba, stavět vůz, číst, psát atd.

Poznámky: Jestliže je nerovný počet osadníků a Indiánů, toto cvičení může být uskutečněno ve skupinách po třech nebo čtyřech. Základní úkol zůstane stejný – instruktážní cvičení. Jeho prostřednictvím se žáci budou rozhodovat, co oceňují na indiánském způsobu života nebo později, když se cvičení opakuje, formulovat některé z dovedností a hodnot bílých lidí.

Pro skupinu, která je schopná práce do hloubky, by mohlo být zajímavé zadat složitější úkoly. Například vysvětlit si vzájemně své názory o náboženství, nebo vyprávět si o historii svého lidu.

25. ZÁCHRANA

a) *Malé skupiny*

Osadníci jsou svými lidmi osvobozeni od Indiánů. V malých skupinách ukažte, jak se to mohlo odehrát. Rozuměli osvoboditelé situaci? Pochopili pozici mladých osadníků uvnitř kmene? Bylo pro tyto osadníky snadné opustit kmen? Co pro ně znamenal jejich život zde?

Poznámky: Tato záchrana opět poskytuje příležitost pro akci, ale akci, jejíž součástí jsou prvky reflexe.

b) *Ve dvojicích*

Osoba, která se vrátila od kmene, hovoří s přítelem nebo příbuzným, který má velmi zjednodušený a omezený pohled na Indiány. Může vyprávění z první ruky o vlastní zkušenosti pomoci příteli k lepšímu porozumění toho, jací jsou Indiáni?

Poznámky: V tomto úkolu pokračuje reflexe (v roli) o Indiánech a jejich způsobem života.

26. NOVÁ ZEMĚ

Spojovací vyprávění:

„Všichni osadníci bezpečně dorazili do Oregonu. V prvním roce pracovali pilně a těžce. Čistili zem, stavěli sruby, sázeli plodiny. Rok po svém příjezdu, v čas Díkuvzdání, se společně sešli, aby vzdali díky za svůj nový život.“ Ve velké skupině: může každá osoba říci, jaký význam pro ni cesta měla?

Poznámky: Tato slavnostní příležitost je pro skupinu šancí reflektovat obecněji celou práci, kterou udělali na tomto tématu. Je také prostředkem, jak dodat smysl a význam objevům, které učinili v průběhu dramatu, o tématu a o sobě.

27. VZPOMÍNÁNÍ

Ve dvojicích nebo trojicích

Osadníci, kteří putovali do Oregonu, jsou už nyní starými lidmi a od jejich cesty uplynulo mnoho let. Mohou vyprávět svým vnoučatům o zážitcích z této cesty tak, aby malé děti pochopily, co pro ně tato záležitost znamenala?

Poznámky: Toto poslední cvičení je opět příležitostí pro reflexi celé práce, která byla realizována na tomto tématu.

Recenzi s ukázkami připravila IRINA ULRYCHOVÁ

Cecily O'Neill–Alan Lambert: DRAMA STRUCTURES. A practical handbook for teachers Stanley Thornes (Publishers) Ltd–Heinemann Educational Books, Inc., Cheltenham–Portsmouth 1994 (Originally published in 1982 by Hutchinson Education)

