

divadelní výchova

3

ročník VI.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti
1969

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

K A M S N Í M ?

Nerudovské dilema nad literárně dramatickým oborem

Jitka Č e l e c h o v s k á

Literárně dramatický obor na lidových školách umění je mezi svými ostatními oborovými sourozenci nejmladší. Přicházel na svět poslední i mezi tzv. "netradičními obory" /tanečním a výtvarným/, které zde byly postupně zakládány. Nedá se však říci, že by se po rodinném zákonu privilegovaných mazánků těšil stejné péči hýčkaného a vším možným pohodlím zahrnovaného dítěte. Je spíše v pozici dítěte ne-li právě nechtěného, tedy aspoň takového, které přišlo nečas, pro něž tu nebyla přichystána ani nejzákladnější výbavička, na něž se už prostě jaksi nedostalo - ani prostředků, ani sil a často ani dostatečného zájmu o jeho zdárný vývoj.

Ono to ovšem s tímhle oborem snadné není a bylo by vrcholně nespravedlivé hledat vinu za jeho nerovnoměrný vývin jen v samotných školách, pod jejichž střechou je mu dáno žít. Je to dítě vrtolivé, které samo neví, čím je a co vlastně chce a - upřímně řečeno - nevěděli to o něm asi zcela přesně ani jeho duchovní rodiče, kteří je do světa poslali. Vždyť co je tu dosud nejasností a rozdílných názorů na samo poslání těchto oborů, na účelnost či nemožnost aplikace jakýchkoli jednotných osnov, na profil pedagoga apod. Celý ten souhrn dětských nemocí - z valné části již vrozených - nedovoluje také tomuto oboru, aby si získal potřebnou autoritu v povědomí veřejnosti. Ve srovnání s tradičními obory hudebními nemá literárně dramatický obor dosud zdaleka takovou autoritu ani v očích rodičů, ani dětí a nemá ji přirozeně ani v samotných školách, kde až na vzácné výjimky není považován za zcela rovnoprávného partnera ostatních oborů a oddělení. Ze strany škol není to snad projevem nějakého podceňování, jde tu spíše o velmi malé zkušenosti s tímto druhem umělecké disciplíny, která byla školám transplantována bez jakékoli tradice, jde tu o neznalost její zvláštní specifiky i jejích potřeb. Ředitelé lidových škol umění /dříve hudebních škol/ jsou sami v převážné většině hudebníky a mají pochopitelně bližší vztah k té oblasti, ve které jsou odborníky, jejíž problematiku a potřeby znají a jsou schopni je operativně řešit.

Tendence rozšiřovat program lidových škol umění o další obory, na kterou

ostatně řada škol a ředitelů přistupovala celkem ochotně, neboť tu šlo i o prestižní otázku, musela však dříve nebo později narazit na překážky zcela elementárního rázu - na nepřipravenost organizační, materiální, kádrovou - s nimiž dosavadní organismus těchto škol nové obory prostě nemohl vstřebat. Domnívám se, že se tato situace nelepší, že se naopak problémy kolem netradičních oborů stále teprve vynořují a prohlubují, právě tím, jak zde zkušeností /spíše negativních/ přibývá a jak romantika různých provizorií a improvizací prvních let přestává být silou inspirující a stává se obtížnou překážkou. A ukazuje se, že právě kolem oboru literárně dramatického je těch neblahých improvizací a provizorií nejvíce. Velmi často to jediné, co zde ředitel může udělat, je, že vyhledá alespoň jakžtakž kvalifikovaného pedagoga - a nějaká ta volná třída se už pak v rozvrhu najde. Tím je oddělení založeno. Nelze jistě paušalizovat, ale pokud jsou výjimky, jsou to právě jen výjimky, umožněné spíše shodou šťastných situací v tom kterém místě. Jím však ani tato úvaha určena není - poměřovat možnosti převážné většiny škol v menších městech situací např. brněnské Kvapilovy LŠU i některých škol v Praze, v Liberci, Olomouci, Chebu, bylo by nesmyslné a také neúčelné. Jde mi právě o případy nejběžnější, o řadu škol, při nichž tento obor vegetuje někde na okraji učebního programu, aniž si to kdo vůbec uvědomuje a připouští si nějaké výčitky. Snahou této statí pak je u k á z a t a p o j m e n o v a t p r o b l é m y, které se často ani za problémy nepovažují a r e - k l a m o v a t pro literárně dramatický obor alespoň nepřekročitelný limit jakéhosi e x i s t e n č n í h o m i n i m a.

Jestliže se podmínky výuky jeví nejožehavější právě u tohoto oboru, je to dáno jeho zdánlivě "nespecifickou specifikou" oproti oborům, které si svým obsahem spolu a vyhraněnými pedagogickými postupy zcela samozřejmě vynucují ty nejelementárnější materiální podmínky. I naprostému laikovi je jasné, že žák-hudebník potřebuje nástroj a akustickou místnost, že žák-výtvarník potřebuje nějaké to "nádobíčko" a stůl a světlo, že žák-tanečník potřebuje volný prostor s hladkou podlahou. Co však potřebuje žák-přednášeč, žák-herce? Snad ne rovnou jeviště s oponou? Vždyť si to svoje povídání může zkoušet kdekoli. Nemá-li škola k dispozici alespoň minimální taneční sál, nemá-li kam alespoň trochu přijatelně postavit malířské stojany, asi si přece jen rozmyslí zakládat příslušná oddělení. Celkem bez velkých rozpaků jsou však zřizována oddělení literárně dramatická v oné dobré důvěře, že se nějaká ta volná třída v rozvrhu vždycky najde.

Vnucuje se mi tu - promiňte - analogie s jistou pikantní anekdotou o takové trapné hierarchii životních hodnot: předpokládejme tedy, že v našem případě máme i s k ý m, i c o, i k d y, ale nemáme k d e - a to je ta literárně dramatická výchova!

Protože o tom, kdo a jak by měl vyučovat v této disciplíně, se přece jen občas uvažuje a hovoří a píše, zaměřím se ve své úvaze právě na to téměř zcela opomíjené - k d o. Domnívám se totiž, že je to problém přinejmenším stejně závažný.

Z hlediska teoretického půjde tu o to, dobrat se kvalifikace optimálního p r o s t ř e d í pro určitou č i n n o s t. Protože však seriózní kritéria pro vhodnost tohoto prostředí nelze stanovit bez důsledného respektování dané činnosti, bez znalosti jejích mnohotvárných eventualit a potřeb, nemůžeme se v úvodu vyhnout i bližšímu pohledu na ty otázky - k d o, c o, j a k, a s k ý m - čili pokusit se nalézt specifickou problematiku tohoto oboru. Každá z těchto otázek totiž dílčím způsobem nějak spoluurčuje a ovlivňuje /kladně či záporně/ současnou úroveň materiálních podmínek literárně dramatické výchovy - vyučovacími prostory počínaje.

K d o je tedy učitelem tohoto oboru na převážné většině LŠU? Z hlediska z a m ě s t n a n e c k é h o je to téměř zpravidla /v cca 75 %/ zaměstnanec externí, vázaný ke škole jen několikahodinovým úvazkem, který navíc velmi často v sídle školy nebydlí a dojíždí sem ze svého bydliště - většího kulturního centra, sídla stálého divadla apod. Sama tato okolnost má tedy za následek, že tento pedagog není v denním styku s životem školy, nezúčastňuje se běžných provozních a uměleckých porad stálého pedagogického sboru, nezná podrobněji místní podmínky a má tedy daleko omezenější možnosti k tomu, aby i jen svou pouhou přítomností více připomínal existenci svého oboru na škole, či aby dokonce energičtěji a důsledněji uplatňoval a vymáhal pro tento obor jakékoli požadavky.

Z hlediska odborné z p ů s o b i l o s t i a vlastní původní profese pak tu bývá situace velmi pestrá. Z optimální kádrové řešení považují školy zpravidla, podaří-li se jim obsadit tento obor činohercem, pokud možno absolventem AMU. Škol s literárně dramatickým oddělením je však po republice podstatně víc než divadel a místa vzdálenější kulturních center s dostatečným rezervoárem hereckých sil takto kvalifikovaného pedagoga jen velmi těžko získávají. Nezřídka se pak tyto pedagogové rekrutují také z řad loutkoherců, z členů operních či baletních souborů, a není-li už vůbec žádná "divadelnická" profese po ruce, tedy i z učitelů češtiny na základních či středních školách.

Kdyby měl někdo odvahu porovnat kteroukoli z dosavadních verzí osnov se skutečným stavem pedagogických kádrů, musely by odbornou státní inspekci /zaplať pánbůh, že neexistuje/obejít mrákoty. Tyto osnovy se svým pečlivým rozvržením do přípravků a postupných ročníků a se svým výčtem veškerých povinných disciplín /literární a slovesná výchova, hlasová a pohybová výchova, recitace,

herecká výchova, dějiny literární a dramatické tvorby, dějiny divadla, úvod do obecné estetiky a teorie umění/ totiž jaksi tiše předpokládají, že i plně kvalifikovaný pedagog - herec-absolvent AMU - je všuměl téměř renesanční šíře. Že nejen sám ovládá svou profesi, ale že dovede i učit všem jejím dílčím disciplínám, a že je nadto také ještě tak trochu divadelní teoretik a trochu i literární historik a trochu také stylistik a poeta a možná i trochu výtvarník a loutkoherec. S výjimkou - naprosto ojedinělou - takové brněnské LŠU, kde se toto oddělení podobá malé AMU a kde si mohou v rámci oboru dovolit odborníka-specialistu na každý jednotlivý vyučovací předmět, je přirozené, že si i herec-profesionál redukuje požadavky osnov podle svých možností a zdůrazňuje v obsahu výuky a ve svém osobním pedagogickém postupu to, co je mu nejbližší a k čemu inklinuje. Pochopitelně bude taková redukce směrem k některé dílčí disciplíně ještě daleko výraznější u neherců, u pedagogů jiných profesí, např. češtinářů.

Tyto osobní dispozice toho, kdo vyučuje, určují pak tedy i co a jak vyučuje. /Prosím, aby některé příklady, které zde pro ilustraci uvedu, byly chápány jako příklady, nikoli jako kategoricky paušalizující názor./ Tedy např. - starší pedagog /herec v důchodu apod./ nebude si asi dělat velké starosti s pohybovou výchovou a soustředí se na hlasový projev. Herec komediálního typu bude preferovat práci s hereckými etudami a improvizací, jiný typ bude více pracovat s textem a s psychologickými rozbory. Herec s režiséřským komplexem se nebude příliš zdržovat ortoepií a povede své svěřence co nejrychleji k divadelnímu představení i s kostýmy a oponou. Učitel-češtinář se nebude pouštět na nejistý led hereckých etud a jevištní akce, zdůrazní ve svém přístupu k oboru to "literárně" z jeho názvu, bude u žáků rozšiřovat znalosti literatury, literárních žánrů, zákony stylistiky, stavbu verše, a v aktivním uměleckém projevu se omezí na recitaci. Podle toho, jakou složku ve své výuce preferuje, má pak pedagog i rozdílné potřeby a nároky na prostředí a vybavení vyučovací místnosti - či přesněji řečeno - podle toho mu současný stav těchto místností vadí více nebo méně.

Je tu však ještě jeden činitel, snad nejdůležitější a přitom nejopomíjenější - vlastní objekt vyučovacího procesu, ten, s kým se tu pracuje - žák tohoto oddělení.

Uvědomíme-li si, jakým způsobem se většinou provádí "nábor" žáků do těchto oddělení /zpravidla bez osobní účasti pedagoga-externisty, papírovou cestou na na výzvu LŠU "nahlásí" školy jména žáků, kteří se jim z nějakého důvodu zdají způsobilí/, jak zmanipulování autoritou svých třídních učitelů nebo češtinářů dostaví se tito "nahlášení" na první hodinu /často bez přijímacího výběru -

neboť ten sama obstará velká "úmrtnost" během několika týdnů/, jak naprosto mlhavé nebo žádné jsou jejich představy o tom, na co se to vlastně dali a jak málo jsou o smyslu tohoto oboru informováni i rodiče, kteří jsou ochotni sem dítě posílat - a dnes i platit školné - pak musíme přiznat, že dítě, které se navzdory tomu všemu přihlásí, je materiál vzácný, křehký a zasluhující mimořádné péče. Než se totiž takový nováček stačí vůbec orientovat, oč vlastně jde, než má učitel možnost nějak jej zaujmout jako osobnost a získat jeho důvěru, než sem tedy "nahlášený" žák začne chodit z vlastního zájmu o věc, vyplaší a odradí jej sebemenší maličkost, nepříznivý první dojem - a ten je mimo jiné způsoben právě i prostředím.

Reakce na prostředí u tohoto oboru je tu daleko významnější a závažnější pro předznamenání dalšího vztahu k samotné výuce, protože se v něm dítě ocitá bez jakékoli opory, bez jakéhokoli konkrétního zachytného bodu, který by mu dodával jistoty a nějak názorně "zhmotňoval" obsah dosud neznámého učení. Prvnáček-instrumentalista se drží svých housliček nebo je posazen ke klaviatuře, nováček ve výtvarném oddělení dostane do ruky nějakou tu tužku a upne se ve svých rozpacích ke čtvrtce papíru, v tanečním oddělení už třeba jen převléknutí do předepsaného cvičebního úboru navodí autoritu určité profese. Co však může učitel literárně dramatické výchovy nabídnout svému prvňáčkovi, aby hned na počátku alespoň drápkem uvázl? Slova, slova, slova. K tomu ve třídě, která je v rozvrhu hodin právě volná, nebo i v místnosti vypůjčené v nějaké jiné instituci, v místnosti, která není jeho, kde je jen v podnájmu, kterou nemůže zabýdlet nějakými magickými znaky své profese, alespoň něčím obdobným oné obligátní posmrtné masce Beethovena v hudebních třídách školy.

Domnívám se, že tento první nepříznivý dojem z prostředí, byť třeba pocíťovaný jen podvědomě, je velmi často příčinou, proč sem děti nic netáhne a proč počet původně "nahlášených" během několika prvních hodin rapidně klesne.

Nejde však jen o tento první dojem, kdy by prostředí mělo sehrát funkci víceméně vnější atraktivní reklamy. Daleko závažnější je, jak toto prostředí uplatňuje svou funkci ve vlastním vyučovacím procesu. I žáček, který přece jen tím drápkem uvázl, zůstává zde i potom stejně bezbranný, stejně bez prostředníka, za nějž je možno se ukryt, stejně odkázaný sám na sebe jako hráč i nástroj zároveň - jak už je to dáno povahou hereckého řemesla. Každý příslušník tohoto cechu zná z vlastní zkušenosti, kolik vnitřních zábran je tu nutno překonávat při hledání hereckého, ale i recitačního projevu. Kolik studu vyvolává vlastní hlas, vlastní pohyb, mimika, celá obnažená psychika, která je vydána všanc pohledům, soudům, smíchům. U žáka nevyzbrojeného technikou, navíc zpravidla ve

ve věku puberty přecitlivělého a překritického k sobě samému, jsou všechny tyto pocity ještě mučivější.

O to víc by mělo prostředí určené pro tuto výuku respektovat tyto složité psychické stavy. Mělo by být schopno vyvolat důvěrnou atmosféru intimity bez nežádoucích svědků, atmosféru podněcující fantazii, atmosféru, v níž je možno se soustředit, uvolnit psychicky i fyzicky. S takovým ohledem na žáka a jeho potřeby mělo by být vybíráno a budováno prostředí pro výuku v literárně dramatickém oboru. Neboť zde nemá místnost pouze funkci učebny vyhovující především hygienickým parametrům a snad i požadavkům akustickým. Zde je prostředí pro žáka místem, v němž a z něhož vzniká jeho výkon, je mu partnerem, s nímž tento výkon rezonuje. Vhodné prostředí učební místnosti je zde stejně evidentní podmínkou výsledku, jako je v hudebních oborech samozřejmou podmínkou existence dobrého nástroje.

Jaké by tedy mělo být toto prostředí ?

Osobně považuji za nejdůležitější, aby co možná nejlépe vyhovovalo nárokům psychologickým. Aby do jisté míry splňovalo nebo i překračovalo očekávání žáka, který sem většinou přichází přes veškerou neinformovanost s jednou velmi konkrétní představou - že se tu bude učit "hrát divadlo". V tomto očekávání je pak často uveden do normální třídy zaplněné školními lavicemi i s hroznou černou tabulí v čele. Není-li už v možnostech školy umístit literárně dramatickou výuku v prostředí, které je schopno už svým vybavením a celkovou atmosférou probouzet příznivé asociace poukazující k divadelnické profesi, či aspoň v prostředí charakterově neutrálním, pak se naléhavě přimlouvám za to nepřidělovat jí místnost, která vyvolává asociace vesměs nežádoucí. Takovou místností je právě třeba klasicky vybavená školní třída. Zde se dítě sotva psychicky uvolní, setrvává v navyklé psychické defenzivě "vyučovaného a zkoušeného", nezbaví se před tabulí pocitu, že je "zkoušeno z básničky" - a podle toho pak i jeho projev vypadá.

Dobře nepůsobí ani prostředí tělocvičen nebo baletních sálů, při jejichž volbě je sice respektována potřeba volného prostoru, které však zase odpuzují svou pustotou a rozlehlostí. Lze tu provozovat pohybovou výchovu, uvolňovací cvičení, skupinové etudy - hůře však už se zde žák /akmeo konců i pedagog/ soustředí k individuální práci s básnickým textem, k pronikání do smyslu dialogu apod. Cítí se ztracen v holém prostoru bez intimity, bez měřítka důvěrného soukromí. Pro žáka, který dosud neovládá vnitřní techniku, který si nedokáže - v terminologii Stanislavského - zorganizovat "pocit veřejné samoty", je otázka určité diskretности prostředí nesmírně důležitá. Žák se musí cítit v bezpečí před rušivými vlivy zvenčí i před nežádoucími náhodnými posluchači či diváky, má-li se plně

psychicky uvolnit a soustředit. Byla jsem na jedné škole svědkem výuky, která se odbyvala ve třídě s lavicemi i tabulí a byla nadto ještě průchodící místností do sousední hudební třídy. Během vyučovací doby prošlo tudy snad deset žáků s hudebními nástroji a všichni při vstupu a odchodu i vychovaně pozdravili. Zvuková kulisa vyluzovaná nástroji ve vedlejší místnosti proměňovala právě procvičovaný text v bezděčný melodram. Co se tu dá dělat? Bylo mi jen líto dětí i učitelky.

Může se snad zdát, že psychologickou funkci prostředí přecenuji. Mé vlastní zkušenosti mě však zatím přesvědčují, že pro náš obor je právě tato funkce podstatná a za současného stavu snad i rozhodující, protože v kladném případě právě ona je schopna nejspíše kompenzovat nedostatky jiné. Uvedu příklad ze své vlastní praxe učitelky tohoto oboru LŠU v Mladé Boleslavi.

Zřekla jsem se - částečně z nutnosti, částečně záměrně - nároků na volnou třídu v budově školy a uchýlila jsem se se svými žáky do budovy divadla. I to je samozřejmě provizorium a zdaleka není ideální. Jsme tu opět jen "v podnájmu" a na okraji vlastního divadelního a mimodivadelního provozu, jemuž se musíme přizpůsobovat a všelijak se uskrovnovat. Někdy je nám k dispozici zkušebna, párkrát do roka i jeviště, někdy nám musí stačit herecká šatna nebo pracovní dramaturga. Není to ideální. Ale jeden nesmírný klad tu je: toto prostředí má pro děti a u t o r i t u p r o f e s e , která je tu doma. Je to pochopitelně prostředí vzrušivé a plné lákavých tajemství. Aby nerozptylovalo a nepodporovalo v dětech falešné představy a mýty o divadelní práci, musíme je tajemství zbavit. Prolézáme v prvních hodinách společně celým zákulisím - prohlížíme jeviště, tahy, horizonty, propadla, sledujeme práci osvětlovače, navštívíme vlásenkárnu, projdeme královstvím rekvizitáře a skladem kostýmů, oceníme knihovnu dramaturga, zúčastníme se zkoušky. A objevujeme divadlo jako složitou a náročnou dílnu, zvykáme si respektovat jeviště jako rizikové pracoviště i chirurgický sál, poznáváme, že dělat divadlo vyžaduje spolupráci, respekt, přesnost a disciplínu - tedy totéž, co potřebujeme pro svou vlastní práci a co zde děti pak již téměř bez výjimky zcela dobrovolně dodržují. Sugestivní atmosféra uměleckého pracoviště dokáže nadto i smazat školské klasifikační rozdíly mezi dětmi, osvobozuje je od osobních návyků a zábran a podporuje právě ty stránky psychiky - vnímavost, citlivost, fantazii - které jsou pro pedagogický proces žádoucí.

V zájmu těchto příznivých podmínek psychických jsem tedy zatím ochotna zříci se i třeba pohodlnějších podmínek provozních - nějaké té nesporně hygieničtější vypůjčené tělocvičny s vyleštěnými parketami na příklad. Zdá se mi, že se přece jen takový Seifert dá lépe přednášet v herecké šatně než u ribstolů.

I toto moje řešení zůstává ovšem zase jen improvizací na dané místní podmínky a dělá víceméně z nouze ctnost. Ale jak tedy ze současného provizoria ven? Kdybychom se pokusili alespoň v rovině čisté teorie "vytypovat" optimální vyučovací prostory pro obor literárně dramatický tak, aby vedle požadavků psychologických odpovídaly i funkčně provozním potřebám všech dílčích disciplín, dospěli bychom k naprosté utopii. Přesvědčili bychom se totiž bez nijak násilné argumentace, že pro tento obor potřebujeme i baletní sál - pro pohybovou výchovu, i třídu s tabulí a lavicemi - pro teoretické disciplíny, i dokonale akustickou místnost - pro hlasovou výchovu a studijní magnetofonové záznamy, i malou klubovnu pro individuální práci nad textem či nad vlastními literárními pokusy žáků, i kousek toho jeviště s praktikáblí, případně i loutkovou scénou s výtvarnickou dílnou. Tohle všechno totiž na příklad taková Kvapilova LŠU v Brně k dispozici má. Všude jinde nás ovšem tvrdá realita přesvědčuje, že budovy LŠU vesměs nestačí kapacitou učeben ani svým tradičním hudebním oborům, že téměř žádná z těchto budov ani nebyla původně pro tento účel postavena, že je školy zdědily po jiných uživatelích a adaptují zde svůj provoz do podmínek různých adaptací stavebních, místo aby tomu bylo naopak. Vůbec pak mi není známo, že by se za poslední čtvrtstoletí /ne-li déle/ snad postavila nová budova speciálně koncipovaná pro hudební školu. A nikde se už samozřejmě ani při těch adaptacích nepočítalo s tím, že tu jednoho dne přibude ještě nějaký další obor a bude chtít své.

Než tedy nějakí budoucí architekti vyprojektují optimální typy těchto uměleckých škol, kam se všechny naprogramované obory nejen vejdou, ale naleznou tam pro sebe i příznivé životní prostředí, nezbyvá nám, než vyvzdorovat si na současných možnostech alespoň to slušné *e x i s t e n č n í m i n i m u m*. Vidím je v respektování těchto základních požadavků:

- Vyhradit tomuto oboru k užívání *j e d n u s t a b i l n í m í s t n o s t* s trvalým domovským právem. Aby zde žáci i pedagog měli vědomí své vlastní umělecké dílny, aby měli možnost navázat k tomuto prostředí důvěrný vztah a zabydlovat si je významy a asociacemi zrozenými z povahy této profese a v procesu jejího poznávání.
- Volit místnost prostornější, schopnou plnit všechny ony provozní funkce požadované jednotlivými učebními disciplínami oboru. K tomu je třeba vybavit místnost tak, aby zde byla možná několikerá variabilita prostoru jednoduchým půdorysným i vertikálním členěním. Tedy s přihlédnutím k nejevidentnějším potřebám zhruba takto: pohybové průpravy ponechat celý volný prostor místnosti; pro práci u stolu zmenšit prostor na pracovní napomáhající soustředění, při-

padně jen na intimní kout se stolní lampou; pro rozvíjení pohybové a prostorové fantazie v herecké akci umožnit výškové členění hrací plochy.

Takové vybavení nemusí být nijak technicky ani finančně náročné. Pro členění půdorysné navrhuji několik drapérií zavěšených na lanku těsně u stropu a volně pohyblivých. Jejich použitím bude možno vytvořit několik různých prostorových variant /obr.1-4/, jedna z drapérií přitom může zastávat i funkci opony /viz obr.č.2/. Drapérie zároveň přispějí i k zvukové izolaci a k zlepšení akustických podmínek prostoru.

K členění vertikálnímu pak doporučuji základní praktikáblovou výbavu. Měla by obsahovat sadu typizovaných jevištních praktikáblů nejlépe trubkové konstrukce, která je skládací a lehce přenosná. Rozměry i počet praktikáblů třeba volit tak, aby sestava umožňovala buď celkové zvýšení hrací plochy /jeviště/, nebo jiné výškové rozčlenění. Nutno přitom mít na zřeteli, aby "stavebnice" byla úměrná prostoru místnosti i tělesným proporcím žáků. Pro tyto "školní" potřeby doporučovala bych u praktikáblů volit základní výškový modul 20 cm a plošné rozměry 1 x 1 m /4-6 kusů/ a 1 x 2 m /2-3 kusy/. S touto sestavou lze tedy vytvořit souvislou zvýšenou plochu o rozměru 2 x 4 m nebo 3 x 4 m /viz. obr.č.5 a 6/. Bohatšího vertikálního členění lze pak dosáhnout různým stavebnicovým uspořádáním tohoto dvacítkového modulu /obr.č.7/ případně rozšířeným ještě o 1 konstrukční podstavec metrový /obr.č.8/. Tato výbava měla by být doplněna schůdky dvou a čtyřstupňovými /výška stupně 20 cm, šířka 25 cm/ a zábradlím či paravánem pro zajištění bezpečnosti pohybu ve výškách. Dle prostorových podmínek místnosti je možno část podlažní plochy zvýšit stabilně zabudovaným pódium - lze se však bez něj obejít, zvláště pokud by příliš zmenšovalo celkovou volnou plochu. Výbava praktikáblová se mi však jeví nezbytnou. Domnívám se, že její pořízení nedostupné není - leckde by snad bylo možno získat ji přímo z fundusu divadla. Objednávky nového zařízení vyřizuje Divadelní služba, Praha 1, Masná 12.

Místo typizovaných praktikáblů jevištních mohly by stejně dobře posloužit i geometrické stavebnice užívané v mateřských školách, např. tzv. stavebnice Polikarpova nebo Hoškova, pokud vím, jsou však v současné době úzkým profilem. Bližší podrobnosti o nich poskytne n.p. Učební pomůcky v Praze.

Náklady na praktikáblovou výbavu sníží škole zároveň na minimum potřebu dalšího nábytkového inventáře pro tuto učebnu, protože vhodná sestava praktikáblů může nahradit židle i stůl. Stačil by pak už třeba jen konferenční stůlek se soupravou sedacího nábytku.

Tím se už dostáváme od vlastních prostorových podmínek k interiérovému

vybavení místností, případně k "učebním pomůckám". Pro jejich rozsah a sortiment si už netroufám klást nějaký limit existenčního minima. Prostý výčet toho, co zde uvedu, budiž chápán alespoň jako upozornění na některé další potřeby a prostředky, jimiž by se zpestřil, obohatil a jistě i zkvalitnil pedagogický proces v tomto oboru:

- několik jednoduchých paravánů pro větší možnost členění hracího prostoru, případně pro hru s maňásky;
- 1 nebo 2 stojanové reflektory /intenzity 500-1000 W/ k základnímu ověřování funkce světla na jevišti;
- magnetofon - zejména pro studijní záznamy hlasového projevu žáků a jejich vlastní sebekontrolu;
- gramofon a příruční diskotéka nahrávek předních hereckých osobností; možnost použití hudby v pedagogickém procesu;
- promítačka /16 mm/ k možnosti filmových ukázek tematicky doplňujících výuku;
- malý fundus běžných osobních rekvizit a kostýmních doplňků vybudovaný postupně z vlastních zdrojů, z domácností žáků atp.;
- příruční knihovnička odborné literatury a pracovních textů, které učitel většinou skládá doma a vláčí se s nimi znovu do každé hodiny.

I proto, aby takovýto fundus pomůcek mohl vůbec vzniknout, je nutné, aby obor měl někde ten svůj kousek suverénního území, kde se může zabydlet, kde může všechnu svou výbavu bezpečně uložit.

Může se zdát, že jsem v posledních odstavcích odbočila od počátečních úvah o vhodné místnosti pro výuku až k nepodstatným detailům a k jakési užitékové "inventuře". Znovu tedy připomínám, že mi nejde pouze o místnost ani o kabinet učebních pomůcek, ale o prostředí. A prostředí nevytvářejí jen čtyři stěny, ale celý souhrn věcí a jevů, které zde člověka obklopují, na něž fyzicky i psychicky reaguje a navozuje k nim i citové vazby.

A jsme opět u toho prvního požadavku, který na toto prostředí uplatňuji - u požadavku na jeho optimální funkci psychologickou. Budeme-li respektovat i jen tu jednu z podmínek "existenčního minima" - totiž alespoň stálou a relativně autonomní místnost pro tuto výuku, kde se kolektiv žáků cítí trvale ve svém, pak si zcela přirozeně děti začnou takové prostředí i spoluvytvářet, zabydlovat. Každou maličkostí, kterou sem dítě z domova vyškemrá a donese - ať je to dečka, tatínkův klobouk, hůl, hrneček, třeba i obrázek na stěnu - vším tím se budou citové vazby k prostředí prohlubovat, zdůvěrňovat, tím bude dán i výraz zcela hmatatelného aktivního přínosu dětí práci samé. Zde pak může vzniknout i to žádoucí psychické klima tolik potřebné právě pro tento druh umělecké výchovy.

Může se snad také zdát, že jsem svou úvahu někde až příliš rozšířila nad rámec základního tématu. Domnívám se však, že nechceme-li pojetí literárně dramatické výchovy sešněrovat do školsky strohého vyučovacího předmětu, pak jsme povinni přistupovat k ní, respektující celou šíři jejího silového pole. A třeba se některé úvahy a požadavky v této stati vyslovené mohou na pozadí současného stavu jevit jako naivní a nereálné, připravujeme jim alespoň do budoucna cestu.

Tento mladičký, nevyzrálý a dětskými nemocemi sužovaný obor má totiž přes všechny své handicapy jedno ohromné plus - nezastupitelné žádnou jinou disciplínou tradičně zakotvenou v učebních programech lidových škol umění. Má totiž v rámci své hlavní profese - divadla - a ze samé její podstaty ideální schopnost integrovat v sobě celou škálu jiných uměleckých oborů, s nimiž je v příbuzenském vztahu /tanec, zpěv/ nebo s nimiž spolupracuje /hudba, krásné písemnictví, výtvarné umění, film a pod./. Pro tuto šíři svého silového pole je pak jako učební obor nejlépe uzpůsoben plnit i funkci oné stále chybějící komplexní estetické výchovy. Je schopen uvádět žáka do kontaktu se všemi uměleckými druhy, pěstovat jeho estetickou vnímavost, kultivovat estetickou náročnost nejen vůči jednomu uměleckému oboru a nejen k umění vůbec, ale i vůči všem jevům denního života. V této schopnosti vidím také nejvlastnější specifiku tohoto oboru. Je to však schopnost potencionální. Reálnou se může stát tehdy, bude-li mít tento obor alespoň trochu příznivé podmínky pro svou existenci. Zaslouží si, abychom mu takové podmínky zajistili. Vhodné prostředky výuky je jednou z nich.

POHYB V DĚTSKÝCH DIVADELNÍCH SOUBORECH

Jindra Delongová

/Dokončení/

Budeme také chtít, aby děti daly do pohybu výraz nejen v jeho průběhu, ale aby dovedly zachytit jeho výraz v jediném momentě. Při návštěvě Utrechtu jsem viděla na základní škole hodinu dramatu, kde byly námětem olympijské hry - lehkostletické disciplíny. Hod diskem, oštěpem, běh ... Učitel vždy jmenoval disciplínu a pak tleskl. Děti se plně soustředily na vyjádření nejtypičtějšího

momentu té které disciplíny, uvědomily si přesně určitou jeho fázi - svalové napětí. Šlo o zachycení typického pohybu, jak jej děti znají z četných fotografií a filmových záběrů. Takto staticky však lze zachytit i určitou náladu, pocit. Naše děti rády staví sousoší na nejrůznější náměty - například radost, naděje, smutek, mládí, zoufalství, jaro. Děti se posadí do kruhu, aby ve středu místnosti zůstalo dostatek místa. Je opět potřeba, aby se soustředily a je nutno navodit určitou atmosféru, situaci:

"Postavili vám krásnou, novou školu, před vchodem je volné prostranství, na které máte postavit sousoší, které by vyjadřovalo vaši naději v lepší budoucnost."

Děti se chvíli soustředí a pak bez vyzvání některé vstane jako první a postaví se tak, aby podle své představy vyjádřilo daný námět. Pak se postupně přidávají další děti, které dbají na to, aby sousoší tvořilo harmonický celek, aby námět nebyl vyjádřen jen jednotlivými postavami, ale celou kompozicí. Jindy se děti rozdělí do skupin a zvolí si námět samy, postaví své sousoší a ostatní mají určit, co vyjadřuje. Někdy určíme sochaře, který celé sousoší sám naaranžuje, aby měl možnost svou představu realizovat celou. Stavíme sousoší do středu prostoru, aby ze všech stran působilo dobře, nebo ke zdi, jako plastický reliéf a vymýšlíme další obměny tohoto námětu. Někdy postaví děti sousoší - například SMUTEK - chvíli se soustředí na vyjádření smutku, po chvíli změním námět na NADĚJI. Na tlesknutí změním nepatrným pohybem děti výraz smutku /nejen v obličeji, ale i ve výrazu těla/ ve výraz naděje, aniž by se pohnuly z místa. Po chvíli změním naději v radost, radost ve vzdor apod.

Obdobně obměňujeme i další náměty a podněty, aby nedošlo k nežádoucímu stereotypu, aby děti byly vždy znovu zaujaty. I docela malé děti při dobrém vedení dokáží vyjádřit radost, smutek, nudu nejen staticky, ale i v pohybu. Je přirozené, že děti zcela podvědomě budou chtít smutnou náladu vyjádřit pomalou chůzí, radost zase rychlými pohyby. U starších dětí budeme chtít, aby dokázaly i ve velmi pomalé chůzi vyjádřit, že mají radost - mají zrovna spoustu času a nikam nespěchají - nebo jsou smutné, ale musí někam jít velmi rychle. Samozřejmě, že nechceme, aby to vyjádřily jen výrazem obličeje. Nestačí smát se od ucha k uchu, radost musí být v celém těle, musí být patrna i když nevidíme dítěti do obličeje. U malých dětí budeme vycházet z představy pamětní a volit náměty, pro které mohou mít zájem. U starších dětí můžeme přejít i k představám fantazijským a pokusit se i vyjádřit pohybem barvu, vůni, pocit z pohledu na obraz, z poslechu hudby.

Hudba bude často podnětem k pohybovému vyjádření, i když u menších dětí půjde spíš o rytmické postižení hudby v jejím průběhu, můžeme u starších dětí chtít pohybové ztvárnění také až po poslechu. Jak je možno různě přistupovat k stejnému podnětu mohu doložit příkladem. Jde o pohybové postižení dojmu z poslechu konkrétních zvuků. V hodině dramatu v Utrechtu měla vyučující připraven souvislý magnetofonový záznam konkrétních zvuků /zvonění zvonů, projíždějící vlak, štěkání psa, neurčitý hluk, pískání/. Jako by nám u televizoru nefungoval obraz a bylo pouze slyšet scénický zvuk. Děti si záznam dvakrát poslechly, velmi pozorně, a při třetí přehrávce reagovaly na zvuky pohybem v prostoru. Například při zvuku zvonů některé znázorňovaly tahání za provaz, jakoby samy zvonily, ale jiné dítě si například lehlo na zem a zvukem zvonů se probouzelo jako by bylo nedělní ráno. Při štěkání psa některé děti utíkaly a schovávaly se před dorážejícím psem, jiné si naopak se psem hrály a hladily jej. Konkrétní zvuky vyvolaly v dětech představu určitého, také velmi konkrétního děje, který současně pohybově znázorňovaly. Naproti tomu si na semináři v Haveringu v Anglii vedoucí souboru z NSR vzala za podklad pohybového výrazu také konkrétní zvuky - ty však nebyly nahrány v souvislém sledu, ale byly od sebe odděleny pauzou /houkání sirény, různé těžce definovatelné hluky, úryvek hudby, kvílení/. Vedoucí, která improvizaci vedla, nechtěla, aby si účastníci vybavili určitý děj, určitou situaci, aby zvuk ilustrovali, ale šlo jí o zcela abstraktní vyjádření okamžitého pocitu, o impulzivní pohybovou reakci na zvuk. Je tedy vidět, jak různě se dá využít stejného námětu a jak různě se dá obměňovat také s ohledem na věk a vyspělost členů kolektivu. Na rozdíl od požadavku vybavení si určitého souvislého a velmi konkrétního děje u dětí v Utrechtu /hodina pokračovala tak, že se utvořily skupinky dětí, které se domluvily na určitém námětu a ten pak postupně provedly jako kolektivní etudu/ šlo v druhém případě o okamžitou citovou reakci starších účastníků na zvuk bez jakéhokoli vybavení děje /pocit úzkosti, strachu, nebo jen napětí, uvolnění/.

Při kolektivních improvizacích děti nikdy neopravujeme. Děti se uvolní a projeví se po svém tak, jak opravdu situaci cítí, bez ohledu na vnější vyznění a přestanou se ostýchat.

Nyní už můžeme přejít ke skupinovým i sólovým etudám, kde si děti již zvykají na to, že jsou sledovány svými kamarády, a tak se pomalu zbaví i zábran proti zveřejnění svých představ. Je to krůček k jejich pozdějšímu jevištnímu vystoupení, které se tak pro ně stane záležitostí přirozenou.

V etudách už nevedeme děti průběžně, ale zadáme jim předem konkrétní námět /určitou činnost, kratičký děj/, který pak děti pohybově vyjádří, tentokrát již tak, aby byl sdělný i divákům. Samozřejmě, že i zde budeme dbát na to, aby děti

jen vnějškově neznázorňovaly pohyb pro určitou činnost charakteristický, ale aby zároveň vyjádřily svůj vztah k této činnosti.

U nejmenších dětí budeme opět vycházet z pamětních představ a volit náměty z prostředí školy, domova, dětských her. Děti si musí vybavit skutečný průběh pohybu. Když například šněrují "jako" boty, musí tkaničku vsunout do dírky, pus- tit ji a teprve potom ji mohou na druhé straně dírky vytáhnout. Děti obvykle zpočátku znázorňují šněrování /stejně jako šití/ souvislým pohybem, jakoby dírkou procházela i ruka. Menší děti nebudeme opravovat jednotlivě, ale upozorníme všechny, jaké chyby se v celé skupině vyskytly. Děti si opět zkoušejí šití a mytí nádobí, uklízení, zalévání květin společně. Teprve později, když se zbavily zábran všeho druhu, přejdeme i k sólovým etudám, kde už je každý vystaven kritickému soudu svých kamarádů. Ale mají-li děti nakonec vystupovat i na scéně, musí si zvyknout na to, že jsou sledovány. Ovšem ani tady nesmí nastoupit pocit předvádění se, ale dětské hry, jako když si děti hrají na řemeslníky. Při etudách můžeme také postupovat formou hry. Napíšeme například náměty na papírky, každý si jeden vytáhne, takže on ví, jaký má námět. Ostatní se pak snaží uhodnout význam etudy. Nebo se děti rozdělí na dvě skupiny, které si navzájem zadávají náměty a to tak, že vyslanec jedné skupiny dostane tajně námět od skupiny druhé. Jeho vlastní skupina pak musí poznat, co její vyslanec znázorňuje. Docílíme toho, že nedochází v námětech k opakování, každá skupina se snaží vymyslet námět co nejneobvyklejší. Vyslanec se pak snaží vyjádřit smysl etudy co nejsdělněji.

Budeme ovšem chtít, aby dítě vedle pohybového vyjádření určité činnosti, příhody, vyjádřilo také svůj vztah k ní. Musíme poznat, umývá-li nádobí nerado /chce jít za dětmi ven/ nebo chce umytím překvapit maminku a udělat jí radost. Úlohu může psát s nechutí nebo se zaujetím. Teprve vyjádřením vztahu dáváme pohybu výraz. Jinak zůstane jen vnější ilustrací. Proto dříve, než přejdeme k dějovým pohybovým etudám, věnujeme se s dětmi dlouho společným improvizacím, o kterých jsem psala a které naučí děti soustředit se a vyjadřovat pohybem určité pocity a nálady.

Při kolektivních improvizacích i při dějových etudách můžeme vést děti také k představě, že mají v ruce rekvizitu. Je pak ovšem nutno, aby si představily její přesný tvar, váhu, barvu. Nebudou si tedy hrát jen s jakýmsi pomyslným neutrálním míčem, ale s míčem určitých vlastností. V průběhu etudy musí zůstat tyto vlastnosti pomyslné rekvizity stále stejné. Není možné, aby některé dítě házelo "jako" tenisový míček a jeho partner chytal velký nafukovací míč. V kolektivních improvizacích vedených slovem však můžeme záměrně měnit rekvizitu v ruce dítěte v něco zcela jiného, aby muselo vyjádřit výrazem různý vztah k různým rekvizitám.

"Hrajeme si s lehkým nafukovacím míčem veselých barev, když do něj jen lehce uhodíte, vznáší se vysoko a jen pomalu klesá zpět - a teď se změnil v tenisový míček, když s ním uhodíte, prudce vyskočí - je to míč na házenou a hrajete školku o zeď - nehrajete si už sami, máte tu kamarády a můžete si míče přehazovat - každý si chytil svůj míč, ale ten je najednou těžký - mění se v kámen - je tak těžký, že jej sotva udržíte - ale najednou jakoby byl lehčí a lehčí - stává se vláčný - dá se z něj modelovat - snažíte se vymodelovat ptáka - podařilo se vám to - podívejte se, je jako živý - podívejte se lépe, vždyť mu tluče srdce, opravdu ožil, ale je prokřehlý - kdyby se trochu zahřál, snad by i vzlétl - pokouší se o to, máte radost a chcete mu nějak pomoci, aby nebyl tak prokřehlý - pomalu zvedá hlavičku a snaží se vzlétnout - už se mu to podařilo, vzlétl a krouží nad námi - jakoby se s vámi loučil, odlétá ..."

Při těchto improvizacích reaguje dítě okamžitě a nepřipraveně na slovní podnět. Nedáváme dítěti přesný návod k jednání, neřekneme "pták je prokřehlý, dýchej na něj, aby se zahřál", ale snažíme se dítě přivést k jednání bez přesného návodu, jak má jednat, například: "Pomoz mu nějak, udělej něco, aby mu nebylo zima." Při předcházející improvizaci děti opravdu na ptáčka dýchaly, hladily jej a v závěru téměř všechny zvedly dlaně vysoko nad hlavu, aby mohl ptáček dobře vzlétnout, aniž by k tomu byly přímo vyzvány.

Když zadáváme obdobné téma na pohybovou etudu, má dítě čas připravit se, promyslet si námět předem. Jde již o jakousi hru, při které dítě přemýšlí, volí, vybírá mezi několika možnostmi. Proto je možno už starší děti posuzovat a citlivě opravit. Nejlépe je, když se děti samy navzájem pozorují, diskutují, tím vzbudíme nejen jejich aktivitu, ale děti se zároveň učí na svých chybách, učí se nejen poznat chybu u druhého, ale také přijímat kritiku.

O pohybových etudách se přece jen občas píše a v řadě souborů jsou již součástí schůzek. Bohužel, někdy jsou opravdu tak detailně vypracovány předem vedoucím, že dětem pro vlastní tvořivost nezbyde místo. Neřekne se "raduješ se", ale "poskoč si" - jakoby každé radující se dítě muselo poskakovat. Neřekne se "mrzí tě, co se stalo", ale "zamrač se", neřekne se "zlobíš se na něj", ale "pohroz mu prstíkem". Tam kde se takto mění etudy jen v jakási polopatisticky vedená cvičení, tam se bohužel stejně postupuje při nácviku hry. Ani zde se pak nevychází z vlastní hry dětí, ale z představ vedoucího.

Má-li například jít dítě po scéně, musí vědět proč a kam jde, jaký je cíl jeho chůze po jevišti. /Zbytečné a bezdůvodné přecházení po scéně nemá smysl/.

Proto nikdy neřekneme dítěti "Půjdeš tři kroky kupředu, pak se prudce otočíš doleva, uděláš dva kroky zpět a opět se vrátíš." Dítě se pak soustředí jen na počítání kroků, myslí na to, jak a kterou nohou má vykročit, na to, že je námi přísně sledováno. I když přesně splní daný úkol, je jeho chůze PRÁZDNÁ, nemá žádný SMYSL, žádný VÝRAZ. Ať jde o etudu nebo o práci na inscenaci, vždy musíme dětem říci, PROČ mají na scéně jít a nikoli, JAK mají jít. To JAK už musí dětem vyplynout ze situace a musí to být JEJICH JAK a nikoli naše. Půjde-li totiž dítě několik kroků kupředu, pak se otočí a po dvou krocích se opět vrátí, může to znamenat cokoliv. Například to, že někdo náhle zavolal, dítě se mylně domnívalo, že zavolání patřilo jemu, ale po dvou krocích omyl pozná a vrátí se do původního směru. Nebo si dítě při chůzi vzpomene, že si doma asi nechalo sešit, chce se vrátit, ale přitom si náhle uvědomí, že si přece jen sešit dávalo do aktovky, a proto pokračuje v cestě. Nebo si uvědomí, že by nedošlo včas do školy, a proto se vrátí i bez sešitu. Atd. atd. Situaci musíme dětem vysvětlit a ne jim určovat, po kolika krocích se mají otočit. I když počet kroků a obraty - vnější stránka pohybu může být ve všech případech stejná, musí být jeho VÝRAZ vždy jiný. Musí být poznat, zda se dítě otočilo na nečekané zavolání, nebo zda se rozhodlo samo, že se vrátí, zda omyl zjistilo vizuálně nebo myšlenkovým pochodem. Bude jistě rozdíl, jdeme-li k něčemu, co je před námi a přitahuje nás, nebo jdeme-li od něčeho, co je za námi.

Pokud nám jde již o konkrétní pořad, volíme náměty kolektivních improvizací a etud tak, aby se staly také přípravou pro jevištní inscenaci. Nepředehráváme a nevnučujeme dětem svou představu pohybového vyjádření, ale necháme jim dostatek času a možností, aby došly samy k vlastnímu vyjádření.

Začneme-li hodinu přímo soustředěním a kolektivní improvizací - bez rozvíčky - můžeme volit námět tak, abychom zároveň i procvičili celé tělo: Můžeme například zkoumat prostor jeskyně, ve které je úplná tma. Pak bude nutno sahat rukama co nejvýš i na všechny strany, abychom si ověřili výšku prostoru i jeho šíři, můžeme se i plížit po zemi, chránit si hlavu před padajícím kamením, plazit se zúženým prostorem ... Můžeme měnit chůzi v různém prostředí - jít po sypkém písku, brodit se bahnem, kráčet po horké zemi, po ostrých kamenech, vznášet se v beztížném prostoru.

Ano, můžeme mnohé. Ale především si musíme uvědomit, že máme před sebou děti, vnímavé a citlivé ke všem podnětům. Že není naším posláním vychovávat z nich drezúrou příčinlivé interprety. A chceme-li, aby se staly citlivější a vnímavější ke svému okolí, k přírodě, k lidem, pak ne proto, aby se mohly úspěšně postavit na jeviště, ale proto, aby mohly zpřímá vykročit na onu velkou scénu, které se říká život.

- - - - -

prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny

O V Ý C H O V N Ě , F O R M U J Í C Í A L Ě Č I V Ě

S Í L E H R Y

Prof. Dr. Franz R ö s e r

V naší době vystupuje stále více do popředí problém krize kultury a výchovy. Mluvíme o nové epoše, o atomovém věku, v němž jsme nuceni žít. Jsme pronásledováni stále se stupňujícím tempem proměn, které se odehrávají, jsme pronásledováni stále se graduujícím tempem postupu civilizačního procesu. Tato kulturní akcelerace je příčinou krize ve výchově a rozvoji osobnosti člověka, je příčinou masové neurotizace. Technika, která je vnějším, nejmarkantnějším projevem těchto proměn, si vyžaduje celého člověka, člověka nesmírně výkonného. Vyžaduje si výkonnost takového stupně, že je třeba, aby člověk zapojil celou svou intelektuální kapacitu, chce-li obstát. Tím je dána jednostrannost, která brání člověku, aby se projevil a rozvíjel a sám sebe chápal jako individuum mnohostranné, jako organismus složitý, košatý, mající široké možnosti vývoje a také aby takto viděl i okolní svět, aby jej viděl v celé rozmanitosti, bohatosti a chcete-li kráse i ošklivosti. Člověk již není tím čím býval, není tím, který stejně jako kdysi Spasitel, jako Kristus by sloužil věcem velkým a nejvyšším; člověk se stává součástí světa strojů, stává se kolečkem v soukolí. Nejvystižnějším příkladem takového technické proměny jsou astronauti, vmontovaní do svých kosmických korábů. Přední odborníci v oboru kosmických letů prohlašují o člověku, že je škrznaskrz vadně zkonstruován, že je to bytost, kterou je třeba dodatečně vybavovat všemi nutnými technickými prostředky, bytost, kterou je třeba přizpůsobit složitému světu přístrojů, technizovat, adaptovat. Cestou je nezadržitelně postupující specializace. A specializace proměňuje stále více společnost lidskou na společnost masovou, proměňuje lidi na masu, dav.

S technikou je spojena komercializace světa. Člověk je hodnocen jako konzument. V té míře však, jak člověk konzumuje, je i sám konzumován. Z konzumenta se stává předmět konzumu. Přitom je člověk odlidšťován, je předmětem procesu desintegrace a deformace, které zoufale volají po reformě, po obnovení ztracených rysů individuality, stylu, osobitosti. Deformační proces vede k znehodnocení

obrazu tvora nejdokonalejšího, člověka. Nazývá-li Nietzsche ve své zatrpklé hořké moudrosti člověka "zkroceným domácím zvířetem", je tím jasně a bez obalu ukázán v celé strašné pravdě konečný výsledek tohoto znehodnocovacího procesu.

Výchova, jakožto spoluzodpovědná ochránkyně tvůrčích sil, má za úkol uchránit člověka před dalším úpadkem, před další degradací, má za úkol zachránit jeho integritu. Nedokáže sice bezprostředně změnit okolní svět, ale pokouší se nalézt, probudit, zavolat ku pomoci všechny prostředky, všechny síly, které se mají soustředit na to, co je v člověku lidského a pomáhají to probouzet, uchovávat, vytvářet. Hledajíc ony pomocníky, kterých je velmi mnoho a velmi rozmanitých, našla výchova mimo jiné i onu oblast, kterou nazýváme vznešeně "múzickou", tedy oblast umění v širším smyslu slova. Umělecká výchova probouzí v dětech tvořivou představivost, ať již pomocí výtvarného dětského projevu, kreslení, malování, modelování, či třeba pomocí výchovy tělesné, pomocí tělocviku, gymnastiky, sportu; vyučování mateřskému jazyku usiluje o zušlechťování stylistického projevu a tím probouzí v dětech dovednost vyjádřit krásné, vznešené myšlenky. V tělesné výchově nejde již jen o dosažení fyzické síly a zdatnosti. Pomocí rytmické výchovy, pomocí umělecké gymnastiky usilujeme o jakési produševnění, zušlechtění těla, pohybu. Dokonce i biologie začíná pátrat po původu a příčině krásy a dokonalosti lidského těla.

Tím ovšem vstupuje do pedagogického myšlení nový rys, který ukazuje hranice mezi vědou a uměním /poiesis/. Gustav Siewerth vidí vůbec v umění podstatnou součást vzdělání. "Neboť člověk bytostně potřebuje žít uměním, přesvědčivým a tvořivým. Básní, tvoří, oslavuje." Dá se dokonce říci, že intelektuální práce, pojmový řád, hledání a objasňování příčin a z toho plynoucí výzkum a experiment, vůbec všechno teoretické bádání a konání tvoří v dynamice vzdělávání jednu stránku, ale že umění /poiesis/ je onou doplňující druhou polovinou, která teprve činí vzdělání úplným. A zejména hra rozvíjející myšlení, tvořivá hra, která zároveň objasňuje smysl našeho existování a toto existování formuje, takováto hra je těžiště, v němž se střetávají teorie a umění /poiesis/.

Tak tvoří hra veliký oblouk, spojující pradávnu minulost, současnost a budoucnost. Jako zářící duha se klene od pramenů dávnověku, rozjasňuje přítomnost a ozařuje svými nádhernými barvami i ty nejvzdálenější zítřky.

XX-X-X-X-X-XX

A nyní: kdo si vlastně hraje ? Ten hrající je přece člověk ! Hra je více než kvantitativní rozvoj života, více než jeho gradace a více než prostředek k nabývání nových sil. Jsou to takové malé etudy, nácvik nového prstokladu, soustředěné

hromadění nových poznání, koncentrování starých i obohacování o nové možnosti. Vše co člověk jako lidská bytost hraje, jak si hraje, to vše přispívá k rozvoji jeho "Já". Hra umožňuje člověku seberealizaci tím, že mu dovoluje, aby nejen tvořivě sám sebe vyjádřil, ale umožňuje dokonce sebegradaci.

Hra má svou vlastní dynamiku, která je dána střídáním napětí a uvolnění. Vždy znovu můžeme pozorovat, jak i to nejlhostejnější dítě je hrou zaujato, napjaté a jak tímto napětím dosahuje zároveň uvolnění. Tím se nejen zvětšuje šíře rozletu jednotlivého individua, ale stupňuje se i intenzita jeho prožitků, jeho života. Pozorujte dívku, která stále znovu a znovu vrhá míč proti zdi a zase ho chytá. Zdá se skoro, jakoby dítě a míč byly v této hře jednou bytostí. Ale najednou se dívka otočí, hodí míč za sebe - přes hlavu, stranou přes ruku, sehne se, aby nechala míč jako čtveračivého šibala proskočit mezi svými kolínky. Tyto zdánlivé skoky ve hře vznikají oním momentem překvapení, který je v každé hře ukryt a který právě "Já" do hry vkládá. Tím se také liší hra člověka od hry zvířat. Hra je nejen výlev do apeironu, do bezhranična. Hra zároveň také klade meze volnosti a sebeuvolnění tím, že má svá obmezující pravidla, svůj řád. Antinomie hry je v tom, že v ní polarizuje v jednotě volnost i spoutanost. Hraje-li si člověk, pak drží otěže těchto dvou alternativ ve svých vlastních rukou. "Já" experimentuje a zkouší své možnosti. Jde nad své možnosti, aby našlo nová, sebe důstojnější omezení. Nejzřetelněji se to ukazuje v pubertě, kdy všechno to experimentování, fantazírování, snění o sobě i o světě, všechny ty rozporuplné pocity, ta zdánlivá nevypočitatelnost - to vše /analogicky s dialiektickými proměnami - kvantita-skok-kvalita/ slouží právě k nacházení sebe sama. Vzrušená, rozporuplná období ve vývoji člověka jsou také dobou velkých her. Jen do pohádkové země líného blahobytu se lze prokousat horou rýžové kaše. Rozvoj osobnosti vyžaduje nesmírného vypětí, odvážných agonálních sázek, velkých vzruchů a gradací. Děti, které si neuměly správně hrát, vlečou břemeno tohoto nedostatku s sebou celý dlouhý život. Svoboda hry je tedy svoboda pro rozvíjení a posilnění osobnosti. Hra je základna pro seberealizaci, hra je hlasatel svobody a důstojnosti člověka.

XX-X-X-X-X-XI

Stává se hra v našich rukou pedagogickou technikou nebo dokonce pedagogickou machou? Má být, ona, která je jinak bez účelu, spoutána okovy účelnosti? Připouštíme hrou dobromyslně svou slabost? Hrajeme, protože víme, že člověk chce být šťasten? Nebo užíváme hry k tomu, abychom člověka demaskovali a blámovali?

Hra je obrazem lidské existence. Proto má podobné proporce, jako lidská existence sama. I země by se přece točila dál, kdyby člověk neexistoval. Člověk cítí

dvojakost své existence, cítí, že je buď velmi potřebný, nebo úplně zbytečný. Jeho existence je tudíž zvláštní směsicí radosti a žalu, komedie a tragédie zároveň. Právě tak jako je člověk dvojaký v duchovním smyslu, jako je "světletmavý" /Peter Wust/, stejně tak dvojaká je jeho existence vzhledem k bytí, k tomu pochybnému štěstí existování. Je vesele vážný /Rahner/, je ten, v němž soutěží veselí s vážností. Nejlépe se to ukazuje právě ve hře, která je často nejjistějším prostředníkem pro pochopení zdejší naší existence v její dvojí tváři boha Januse. Tak plní hra svou významnou funkci. Kdyby si člověk nehrál, nebyl by člověkem. To, co Schiller nazíral takto čistě z estetického hlediska, nabývá - přeneseno do dimenze lidského bytí - svůj hlubší smysl. Člověk musí ovšem i zde nalézt onu správnou střední cestu. Nemůže si stále jen hrát, stejně jako nemůže být ustavičně zoufalý. Neboť jak praví básník, ten, kdo by si jen a jen hrál, ten chce skrýt své zoufalství.

"Stále si hrajete a žertujete,
vy musíte, ó přátelé, mne z toho bolí duše,
protože toto musí jen zoufalci."

/Hölderlin/

A přece činí hra člověka bezstarostným. Člověk si může hrát, protože může doufat /Rahner/. Ve hře se člověk realizuje jako hračka boží, s níž si hraje veliký Lidi Magister. Největší tajemství hry je v tom, co říká kniha přísloví:

"Když stvořil nebe, byla jsem tu,
když zpevňoval základy země,
tu jsem byla u něho, jako jeho milé dítě,
tu jsem byla jeho radostí každickým dnem,
hrála jsem si před jeho tváří po celou tu dobu,
hrála jsem si na jeho zeměkouli
a radost ze mne měly všechny lidské děti."

/Podle Rahnera/

Kéž by naše hra přispěla k tomu, aby člověk mohl být plně člověkem !

XX-X-X-X-X-XX

L É Č I V Á M O C H R Y

Magdalena M a n s t e i n o v á

Úlohou mého referátu bylo předeslat plánované diskusi o hře jako terapeutickém prostředku některé základní úvahy, stanovit vedoucí myšlenku teoretického charakteru jako základ pro další referáty a diskusní příspěvky účastníků jednání, kteří přišli, aby se poradili a navzájem získali podněty z praxe a pro praxi. Upustila jsem od rozboru jednotlivých teorií, snažím se pouze rozlišovat dva pojmy - hru ve vlastním smyslu a hru terapeutickou.

Důležitou otázkou je tedy otázka rozdílnosti obou výše zmíněných typů hry - hry v pravém smyslu a hry terapeutické.

Duševně zdravé dítě rozvíjí ve svých hrách zcela nenuceně a bezúčelně svět svých vnitřních představ. Svět, který dítě obklopuje, se mu stává zdrojem bohatých zážitků a tyto zážitky pak dokáže dítě volně přenášet do svých her. Jak nám praxe stále více ukazuje, je ovšem schopnost takto si hrát podmíněna určitými ranými zážitky dítěte, jako jsou například zkušenosti z láskyplného, bezpečného, jemu nakloněného a péčí jej zahrnujícího okolí. Ten, kdo si mohl hrát, máje v podvědomí takovéto rané zážitky, takovéto prazážitky, ten se jako dospělý bude moci mnohem snáze oddat tvůrčí radosti hry.

Naši svěřenci si bohužel neumějí a často ani nemohou vůbec hrát, přinejmenším si nedokáží "správně" hrát. Pro nás, kteří jsme s těmito ubožátky v každodenním stálém styku, je otřesné sledovat, jak úzce spolu souvisí ona výše zmíněná potřeba lásky a životního přitakání s oním "uměním" nenuceně si hrát. Láska a kladné životní zkušenosti jsou totiž nezbytnou podmínkou k tomu, aby si člověk uměl opravdově, správně hrát. Ve stínu neukožené touhy po lásce zakrňuje svět vnitřních obrazů a ty obrazy, které se v lidském podvědomí vytvářejí, jsou temné, děsivé, vzbuzují úzkost. Normální zdravé dítě může dát svým temným zážitkům nějaký výraz a dokáže se tvořivým způsobem od takových děsivých obrazů oprostit. Nesmí se jich však nakupit příliš mnoho, neboť potom tato schopnost ustrne. Hromadí a proplétají se ve stále neproniknutelnějším chaosu a důsledek: dítě začne špatně, defektně reagovat, objevují se u něho symptomy negativního chování. Tu pak již nelze počítat se zdravým rozvojem osobnosti bez záchranné pomoci zvenku.

Velmi zjednodušeně lze shrnout: čím častěji se dítě dostává do konflikt-

ních situací, tím méně je schopno se oddat opravdové, volně se rozvíjející hře. Čím méně se mu daří takto si hrát, tím chudším a omezenějším se stává rozvoj jeho osobnosti, jeho duševního života. /K objasnění pojmu konfliktní situace byly stručně probrány některé pojmy, jako vztah matka-dítě, vztahy mezi rodiči, vztah otec-dcera, matka-syn atp., přičemž se vycházelo z obsahu pojmů konfliktní situace jak je stanovil Freud. Byly uvedeny příklady z tohoto okruhu - komplex méněcennosti, nedostatek harmonické pohlavní výchovy, nedostatečné vědomí rodinného řádu, rodinných vztahů atd./.

V jakém vztahu je normální hra ke hře terapeutické? Dalo by se také říci: jaké záměry ji pojí s terapeutickým úkonem, přičemž ve slovech záměr a úkon je již naznačen princip terapeutické hry /v každé terapii je něco sledováno, má určitý cíl, totiž zdraví, a k dosažení tohoto cíle se něco určitého aranžuje, přičemž je stále třeba mít tento cíl - zdraví - na zřeteli/. My, tedy ti, kdož chtějí pomoci, musíme své nápady, svou iniciativu při takové hře stále podřizovat onomu cíli, stále tento cíl sledovat. Správnost našeho postupu musí být ustavičně naším konáním korigována. Selhávají-li některé postupy, vzdáme se jich proto a uijeme jiných.

Tak například slouží hra k navázání kontaktu mezi pedagogem-terapeutem a pacientem. Přitom je někdy důležité, který prostředek je vhodnější - jiný použijeme, chceme-li navázat kontakt pedagoga s pacientem, jiný, je-li tomu naopak, a to ať již to míním všeobecně, či ať jde o nějaký individuální případ. Pokaždé se musíme ptát, zda je k navázání kontaktů vhodné použití hry, zda může dosažení cíle usnadnit, přiblížit. Tak někdy obklopíme pacienta hračkami nebo různými předměty, potřebnými k té které hře, snažíme se jej zaujmout tak, aby si jich alespoň povšiml. Pacient vezme do ruky jednu hračku, odloží ji, sáhne po jiné a tato jeho činnost pomáhá posléze překlenout rozpaky a cizotu. My přitom "čítáme", zda se námi naaranžovaná akce nemine cílem, dáváme pozor, zda se něco děje, čekáme na první byt nesmělé krůčky spějící k navázání kontaktu. Víme až příliš dobře, že pacientova důvěra k naší osobě, jeho pomalu klíčící touha přiblížit se nám a být námi chápán je bezpodmínečně nutná k tomu, abychom mu mohli pomoci. Voda či zápas, stavebnice či testy, hra v kuželky nebo stolní tenis, šachy, kostky, přetahování lanem, hra s míčem, tenis, hra na flétnu nebo na foukací harmoniku? Způsob hry, druh hry a hračka nejsou rozhodující a řídí se podle toho, jak je náš pacient starý. Důležité je pouze to, aby se nám podařilo vyvolat pomocí hry zájem pacientův, aby se s ním pomocí této akce něco stalo, aby k nám nabyl důvěru. Takto se v každém případě uvolňuje cesta a pacient se jakoby osměluje, aby prostřednictvím hry začal vyjadřovat svá zklamání, aby vyjádřil nakupené negativní zážit-

ky, které v něm bojují. Afekty zatížené situace se hrou odreagovávají. Přitom je jedním z důležitých pomocníků právě hraní divadla, včetně loutkového. Hra přináší trpícímu úlevu, uklidňuje jeho zatíženou duši, často je samozřejmě teprve po několikerém opakování takovéto terapie dosaženo vytouženého uvolnění, úzkost a strach se odbourávají, ale každý, byť dílčí výsledek znásobuje naši naději, že cesta k prolomení zábran a nastolení pacientova tvořivého zaujetí byla nastoupena. Takováto hra, hra jako osvobozující proces, vytváří předpoklady k vlastní tvořivé hře, která vede pacienta k plnému chápání lidské existence. Terapeutická hra - to jsou první kroky člověka, učícího se chodit. Byť ve své podstatě rozdílné, přece jen oba tyto typy her spolu úzce souvisí. Ve hře terapeutické je třeba pacienta zaujmout a je bezpodmínečně nutná naše spoluúčast na tomto dění. Centrem je plán pomoci pacientovi, aby se uzdravil. Ve skutečné hře je centrem i cílem hra sama. V terapeutickém procesu, i když se užívá hry, se člověk pozvolna hře ve vlastním smyslu tohoto slova učí. Podaří-li se to a pacient se naučil hrát si, pak již nemusíme více aranžovat, pak se již jen radujeme.

Každý, kdo se terapeutickou hrou zabývá, ví, že se terapeutická a skutečná hra v průběhu léčení čím dál víc prolínají. Myslíte si, že ještě fungujete jako důležitá usměrňující instance, a najednou zpozorujete, že se stáváte zbytečným, nebo dokonce že jste sám spontánně zatahován do hry pacientem, u něhož se probouzí schopnost hrát si. /Přestáváte být terapeutem, stal jste se spoluhráčem, i když to často zpozorujete až mnohem později./ Důležité ovšem je rozpoznat ihned, kdyby se porušila pacientova schopnost samostatně si hrát. Tu je třeba obrátit se znovu zapojit do hry v původní funkci toho, kdo hru řídí a zapojit do hry opět vhodné terapeutické prostředky. Abychom správně, ve vhodnou chvíli a terapeuticky co nejvýhodněji dokázali zaměnit svou funkci, abychom poznali, kdy máme být těmi, kdo jsou při hře nepostradatelnou a vedoucí složkou nebo opět pochopili, že jsme najednou zbyteční /ale pak zase potřební/, abychom jednali účelně a co nejúčinněji vzhledem k našemu pacientovi, k tomu je třeba si teoreticky vyložit a upřesnit rozdílnost obou typů hry a vědět, že v obsahu termínu hra terapeutická je sice zahrnuta hra jako činnost, jako konání /to jest hraní si/, ale že termín terapeutická hra není totožný s termínem hra jako taková, že v něm není beze zbytku obsažen rozsah pojmu "hra", že má obsah značně rozdílný.

Hermann R u d o l p h

Dovolte mi, abych shrnul účinky, které mají nejrozmanitější formy představující /zobrazující/ hry /darstellendes Spiel/:

1. Jsou ideálním prostředkem k navazování kontaktu pro naše žáky, kteří jinak kontaktu dosahují jen obtížně.
2. Prokazují nesmírné služby při vytváření kolektivu.
3. Umožňují odreagování pudového přebytku sil.
4. Uvolňují křečovitost a podněcují činnost fantazie.
5. Uvolňují síly, které jsou v člověku ukryty a vedou k sebevyjádření a rozvoji vlastního "Já".
6. Pomáhají získat nové vztahy k věcem, situacím a charakteru tím, že umožňují jakousi rekonstrukci těchto vztahů.
7. Otevírají učitelům nejskrytější hlubiny dětské duše.
8. Pomáhají odbourávat psychopatické jednání.
9. Mohou působit terapeuticky vzhledem k mluvnímu projevu.
10. Poskytují mnoho radostí a veselí.

Podporují tedy rovnoměrným způsobem tělo, duši a ducha v jeho rozvoji.

Překlad a úprava Dagmar LEDEČOVÁ

Poznámka redakce: Otištěné úryvky jsou převzaty z brožury "Die Erzieherischen, heilenden und formenden Kräfte des Spielens", vydané Zemským sdružením pro hru a amatérské divadlo v Nordrhein-Westfálsku /Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater/. Brožura obsahuje nejpodstatnější příspěvky z konference o terapeutickém významu hry, uspořádané Zemským sdružením pro hru a amatérské divadlo v roce 1963 v Cáchách.

XX-X-X-X-X-XX

ROZČITADLO K DĚTSKÉ HŘE

/K textové příloze/

Josef Mlejnek

Práce v dětských dramatických kroužcích nemůže vycházet jen z textu, určeno k veřejnému provozování. Její záběr by měl být podstatně širší, výchovné působení na děti komplexnější.

Mluvíme často s nadšením o dětské fantazi, kterou právem považujeme za inspirační pramen naší činnosti. Méně se již zmiňujeme o jejích mezích, které jsou zákonitě dány stupněm rozvoje dětského intelektu. V našem souboru jsem čas od času pociťoval potřebu jakéhosi impulsu pro dětskou činnost, které již již hrozilo nebezpečí zevšednění. A protože dětský nápad se nerodí vždy na povel a vlastní paměti už dávno nevěřím, zakládal jsem si dobré náměty do lístkového pořadače a občas se k některým vracel. Někdy mě zaujal nápad z jiného souboru, ať publikovaný či uvedený na školení vedoucích nebo vyprávěný při náhodném setkání. I tyto náměty, u kterých jsem si vždy poznamenal autora, jsem zařazoval mezi naše lístky. Ale nešlo mi o jakousi sbírku toho, co bylo. Všechny hry a náměty jsme prověřovali se třemi skupinami dětí; v první byly 8-10leté, v prostřední 11-12leté a ve třetí 13-15leté. Hry, které děti nezaujaly, jsme vyřadili. I tak se životaschopné náměty rozrostly na mnoho desítek. Při zařazování jsme vždy volili aspekt, který v námětu převažoval:

1. Koncentrace pozornosti
2. Rozvoj vnímání a/ zrak, b/ sluch, c/ čich, d/ hmat, e/ chuť
3. Pohyb a/ objevení těla, b/ uvědomění prostoru, c/ rytmus
4. Řeč a/ cvičení dechová, b/ hlasová, c/ artikulační
5. Fantazie a/ díváme se na obrazy, b/ posloucháme hudbu, c/ hry s věcmi, d/ s pomyslnými rekvizitami, e/ náročnější hry bez rekvizit
6. Teorie základní poznatky o divadle a jeho dějinách

Považuji toto rozdělení za pomocné a uvědomuji si jeho nepřesnosti. Například fantazie bude rozvíjena nejen náměty tohoto oddílu, ale přesahuje i do ostatních her a podobně.

Celkově jsme volili Dismanův analytický postup od komplexního a kolektivního řešení ke skupinovému a odtud k individuálním úkolům. Volba tohoto postupu si vyžádala rozdělní námětů do tří velkých skupin:

I. Kolektivní hry

II. Hry ve skupinách

III. Individuální hry

Při definitivním třídění her jsme usilovali o to, aby se děti s námětem setkaly nejprve v kolektivu, aby obdobný úkol později řešily ve skupinkách, a teprve nakonec aby byl stanoven podobný hravý úkol individuální. Pro přehlednost mají proto hry s obdobnými náměty ve všech oddílech sborníčku stejná čísla /například hra číslo 19 přináší ve všech třech částech náměty ze světa zvířat /Rak, Veverka, Kohout/. V prvním oddíle běží o kolektivní improvizaci hru, ve druhé části o skupinovou improvizaci a v závěrečném oddíle jsou úkoly formulovány individuálně.

Většina her má ve sborníčku dvě části: a/ úvodní text, b/ náměty pro hru. Text jsme vzali z literatury, napsali si jej sami nebo převzali z práce jiného souboru. Tyto úvodní statě si děti soustředěně vyslechnou. Vycházíme z tohoto textu jako z inspiračního zdroje, který nám pomůže navodit potřebnou atmosféru pro naši hru. Myslíme si, že úvodní slova, která zaujmou děti, jsou lepší než pouhé strohé vytyčení pravidel hry. Nepovažujeme za vhodné interpretovat umělecký text jako etudu, improvizaci apodobně. Těžiště sborníčku nevidíme tedy v úvodních textech, ale v závěrečných námětech, které většinou míří do dětského světa. Za nejdůležitější z nich pokládáme úkol, podle kterého mají děti přicházet s náměty vlastními. Domníváme se, že tady by měla začínat vlastní tvořivá činnost dětí: hra, která bude jenom jejich a kterou budou provádět s největším zaujetím.

Máme velmi dobré zkušenosti s náměty na soustředění pozornosti se všemi skupinami dětí. Koncentrací pozornosti by měla začínat každá dramatická práce s dětmi. Domníváme se, že soustředění pozornosti není jen záležitostí her, označených ve všech třech oddílech ROZČITADLA číslem 1. Pozorné vyslechnutí úvodních textů, nejlépe interpretovaných vedoucím, jistě plně soustředí děti k další činnosti.

Přiznám se, že hry na rozvoj smyslového vnímání jsem zpočátku považoval za záležitost pionýrských a skautských schůzek, školních družin apod. Teprve školení Olgy Velkové v Hradce Králové a její článek v Divadelní výchově mě přivedly k tomu, že jsem hry s dětmi v dramatickém kroužku zkusil. A protože se hry dětem líbily, začali jsme si vymýšlet náměty vlastní.

Ve hře "Popletený drogist" /I.oddíl Rozčítadla, hra čís.4/ děti podle číchu určují obsah lahviček. Pro malé i větší není ten úkol při základních kapalinách nijak obtížný. Nás zajímaly především asociace, které jsou s čichovým vnímáním spojeny. Devítiletému chlapci vybavila vůně benzínu prázdniny a při bližší konkretizaci si vzpomněl na tatínka, jak si myl u auta ruce od smůly. Děvčeti /12 let/ připomněla voňavka prostředí třídy při některých předmětech /!/ "Když se říznu, bolest mi připomíná ocet. Ale proč, to nevím," říká třináctiletá Irena.

Námět na hru "Šachová partie" /II, 2/ vymyslel třináctiletý chlapec, který také napsal úvodní text. Zaznamenali jsme si plnění úkolu, podle kterého mají děti dát pět rozházených figurek na původní místo na šachovnici. Výsledky nás překvapily. Skupinka nejmladších splnila úkol nejlépe, hůře pracovali jedenácti až dvanáctiletí a nejstarší měli výsledky nejhorší.

Mezi náměty pro pohyb jsou zařazeny etudy k posílení rytmického citění. Chci upozornit na námět, který jsme nazvali "V rytmu srdce" /I, 10/ a který je převzat ze semináře na Mezinárodním festivalu mládeže v britském Haveringu. Považuji tento námět, který vychází z rytmického prázákadu našeho života, za velmi blízký a srozumitelný dětem.

Patří sem také "Hra na otázku a odpověď" /III, 11/, která je jednou z nejjednodušších forem Orffovy školy. Myslím, že neobjevím Ameriku, když řeknu, že mnohé myšlenky a náměty tohoto německého pedagoga by se daly aplikovat i na naši práci s dětmi. "Jako bystrý pozorovatel a dobrý psycholog Orff ví, že si děti rády hrají v kolektivu, že mají výtečnou paměť, že jsou jim vrozeny vynikající napodobovací schopnosti, že velmi citlivě a citově reagují i na velmi jemné vnější podněty a že dětská fantazie dosahuje takové intenzity, že skutečnost i snová představa jim splývají v jednotný obraz: květina se například pohybuje, zvířata i věci se dorozumívají lidským jazykem." / 1 : 3/

Pro úplnost jsme se pokusili zařadit do ROZČÍTADLA i náměty na zlepšení techniky řeči. Uvědomuji si, že zvládnutí této obtížné disciplíny nemůže být otázkou několika her. Hry mohou naši práci zpestřit, oživit.

Mezi hry na rozvoj fantazie jsme zařadili tři náměty s použitím výtvarných děl /hry č.16 ve všech třech oddílech/. Nešlo o besedy o umění, i když některé části budou styčné /tichá práce s obrazem, spontánní pozorování, jistě se nevyhne ani nejelementárnějšímu poučení o umělci a díle/. Děti /od 11 let/ hovořily o svých dojmech nad reprodukcemi obrazů. "Přístav" Jana Zrzavého v nich probouzel představu vánoc, zřejmě pro skořápky lodiček.

Na výtvarných dílech, jako je Alšův obraz "Setkání Jiřího z Poděbrad s Matyášem Korvínem", děti snadno vyčtou z tváře zobrazených postav jejich charakter. O Jiřím se vyjadřovaly, že je neústupný, tvrdý, že ví, co chce; Korvína zařadily mezi lidi záludné a zákeřné.

Nad knihami o výtvarné výchově jsem si uvědomil, jak shodné jsou naše názory na dětskou hru s výtvarníky-pedagogy: "Hra, ve které už vychovatelé dávno nevidí nevýznamnou dětskou činnost, ale příležitost, při níž se ozývají všechny složky dětské osobnosti, udržuje rozvoj estetického citění dětí v přiměřeném tempu. Jejím přičiněním se dítě rozumově a citově zmocňuje vztahů mezi věcmi i mezi lidmi navzájem daleko rychleji, než kdyby bylo odkázáno jen na vlastní zkušenost a poučení dospělých." /2 : 111/

Zajímavé byly představy a pocity, které děti měly při poslechu hudby. /Hry číslo 17 ve všech třech částech sborníčku./ Při poslechu Prokofjevovy hudby k baletu Romeo a Julie /Montekové a Kapuleti/ se v besedě s dětmi /11-12 let/ opakovala slova: válka, vojenský tábor, rozloučení, mrtví apod.

S velkým ohlasem se u dětí setkala hra Klobouk /II,30/. Spočívá v tom, že každý se musí pohybovat tak, aby jeho chování odpovídalo klobouku. V buřinkách se potkával tichošlápek se strnule napřímeným lordem. Majitel staré mlynářské čepice byl zřejmě chlap od rány, který klátil celým tělem. Děvčata ve starých směšných kloboucích afektovaně cupitala. Kovboj si hodil ležérně sombrero na záda. Skupinka starších obohacovala svoje improvizace o nápady z vlastních zkušeností a z četby. Starší chlapec v buřince jenom neprocházkoval, ale plížil se při stěnách a pilně si vše, co viděl, zaznamenával na pomyslnou manžetu. Tajného policisty si kdosi všiml, upozornil ostatní, děj improvizace se rozrůstal.

Hra ve druhé části ukládá dětem, aby vymyslely příběh k některému klobouku. Kluky samozřejmě inspirovalo především sombrero. V jedné jeho díře objevili stopu po kulce. Šlo teď o to, podle velikosti a umístění otvoru určit zbraň a místo, odkud bylo vystřeleno, a vypátrat zlosyna.

V námětech děvčat můžeme vysledovat i značný citový náboj. Dvanáctiletá Marcela napsala: "U nás ve skříni je mnoho klobouků. A o jednom hnědém placatém mi maminka vypravovala: "Tehle klobouk se zasloužil o manželství dědečka a babičky. Tehdy babička nemohla sehnat gumičku pod bradu, a tak si klobouk vzala bez gumičky. V neděli byl vítr a klobouk neposlucha zaletěl do cizí oplocené zahrady.

Co zbývalo babičce jiného, než poprosit mladíka, který tam sázel stromy, aby jí klobouk podal. A ten mladík byl můj dědeček. A tenhle slavný klobouk leží na dně skříně a nepoví o sobě ani slůvko."

Ve hře "Pátrání po pachateli" /III,2/ si děti prohlédnou devět předmětů a na základě asociací se pokoušejí popsat pachatele a snaží se rekonstruovat postup krádeže. Zatímco se popis pachatele u obou dětských skupin celkem shodoval /starší pán, silný kuřák, nervózní, rozčilený, roztržitý, zkušený kasař/, krádež rekonstruovaly obě skupiny naprosto odlišně.

První skupina dětí /11-12 let/: "Pachatel obhlédl okolí, zda je čistý vzduch. Navlékl si rukavice. Aby ani na zemi nezanechal stopy, klekl si na noviny. Zkoušel paklíče, jeden zlomil a přitom narazil hlavou na zeď. To ho znervóznilo, často si zajel rukama do vlasů, snažil se zklidnit kouřením. Konečně se mu podařilo pokladnu otevřít. Bankovky hodil do pytle, byl ale vyrušen, kořist nestačil ani zavázat provázkem a dal se na útěk."

Odlišné je řešení případu skupinkou starších dětí /13-14 let/: "Krádež v městské spořitelně provedli pachatelé dva. Přinesli si paklíče zabalené v papíře, který byl ovázan provázkem. Při otvírání trezoru zlomili paklíč. Mladší kouřil, starší se na něho zlobil. Při dělení peněz se opět nepohodli. Hádka vyvrcholila rvačkou, při které jeden ze zlodějů narazil na zeď. Po bitce zůstala na zemi čepice a několik šedivých vlasů staršího. Při vyrušení pachatelé sbalili peníze, zapomněli na zemi rukavici a baterku a rychle utekli."

Pod číslem 20 jsme zařadili ve všech třech oddílech sborníčku lidové hry z různých dob. V první části je to starořímská lidová hra Micare, která se hraje v Itálii pod jménem "mora-mora" ještě dnes. /Zmiňuje se o ní Josef Toman v románu "Po nás potopa"./ Do druhého oddílu jsme zařadili "Hry dětské ze 17.století", jak je popisuje J.A. Komenský. V poslední části je to dětská lidová hra Na lišku. Uprostřed kola stojí chlapec nebo děvče a /jako/ se umývá, utírá, obouvá, strojí a modlí. Není tato hra důkazem, že kořeny toho, čemu říkáme "improvizace bez rekvizit", tkví hluboko v naší dětské lidové poezii? A nejen fantazie tu přijde ke slovu. Děti rytmižují své příkazy "lišce", síla se tady uplatní při "trhání zámků" a rychlost a postřeh při závěrečné honičce.

Hra "Co je" /III,26/ vychází z poetického textu Nezvalova. Vtipné a křehké odpovědi Aničky a Slaměného Huberta by neměly zůstat zasuty v objemné knize. Ani tady neinterpretujeme úvodní text, vymýšlíme si slova vlastní: "Džbán je pětka, nafouklý starosta, balón. Hřívá je kus mlhy, roztržený prapor. Vlašťovky na drá-

tech jsou noty na linkách, počítadlo, nůžky a nit. Prapor ve větru je říčka, pameliška. Jiní na stromech jsou víly, zem pokrytá stříbrem. Mozaika je listnatý les na podzim."

Náročný je námět hry "Kolemjdoucí" /III,31/, podle kterého mají děti popsat životní osudy neznámého člověka. Třináctiletý Honzík potkal kulhajícího starce s protézou v tmavožlutém kabátě, který pokuřoval perletí vykládanou dýmku. Zamyslel se na jeho osudem a zachytil jej takto: "Dne 30.července r.1891 se narodil v malé vsi u Klatov bohatému sedlákovu syn František. Jeho rodiče byli bohatí, a proto se o něho starali, jak mohli. Jenže František byl jedináček a péčí rodičů se jen rozmazloval. Měl vždy co chtěl, a tak když rodiče zestárli a musel pracovat na poli, nebyl spokojen. S rodiči se často hádal. Když vypukla válka, využil první příležitosti k útěku a dal se naverbovat do vojska. Velitel jeho jednotky postřehl, že nový voják má zvláštní schopnosti. Posílal ho proto do nejprudších bitev a ukládal mu nejtěžší úkoly. František je dobře plnil, a proto byl několikrát povýšen a nakonec jmenován velitelem pluku. Dozvěděl se o něm také císař a pozval ho dokonce k sobě. František byl vyznamenán a od císaře dostal zvláštní dar: perletí vykládanou dýmku. Ale František zpychl a už nebyl obezřetný, a tak se stalo, že ho v jedné bitvě zasáhlo nepřátelské dělo do nohy. Byl okamžitě převezen do vojenské nemocnice a několik dní zápasil se smrtí. Nakonec se sice uzdravil, ale noha mu musela být amputována. Protože však byl vynikající vojevůdce, dostal vysoký invalidní důchod a ten mu dovolil v klidu žít až dodnes. Chodí po náměstí, pokuřuje z dýmky a vzpomíná na staré časy. A nikoho z kolemjdoucích nenapadne, koho to tu vidí procházet se."

Jednotlivé oddíly sborníčku uzavírají náměty, při kterých si mají děti hravým způsobem zopakovat základní poznatky o divadle a jeho dějinách. /Náročnější hry jsme pochopitelně prováděli jen s nejstaršími./ Je samozřejmé, že těmto hrám /číslo 33 ve všech třech oddílech/ musí předcházet beseda, při které se děti dovedí víc: měly by vidět díla autorů, o kterých je řeč, přečíst si z nich ukázky, prohlédnout si vyobrazení starých jevišť, masek apod. Dobře nám tady poslouží statí "Kdo všechno dělá divadlo" a "Něco z dějin divadla" z dětské encyklopedie Vítězslava Kocourka /3:542-554/. Při stanovení otázek našich her jsme nepřekročili myšlenkový rozsah těchto statí.

Nemohu si před závěrem odpustit dvě drobné poznámky: Předně nedoporučuji, abychom děti ke hře nutili, přemlouvali je nebo prosili. A za druhé: Nepovažuji za podstatné stanovení podrobnějších pravidel některých her, hodnocení, bodování atd. Jde nám o přirozenou dětskou hru, ne o vítěze. Jistě pochválíme za pěkný

detail v improvizaci toho, kdo by podle regulí byl poslední.

V práci na Rozčítadle jsme se neuzavírali před náměty z jiných souborů. Mnoho nového jsme získali z anglického vyučování dramatu a ze semináře v londýnském Haveringu. Možná, že se někomu zalíbí i některá hra naše a že ji bude dál rozvíjet po svém. Z některých námětů /i dětských/ by mohla vzniknout scénka.

V našem souboru jsme už dvakrát vybrali z Rozčítadla některé etudy a improvizace, a předvedli je dětskému publiku jako soutěžní úkoly. Program jsme doplnili hudebními čísly.

Celkově můžeme říci, že hry byly vítaným osvěžením práce našeho dramatického kroužku. Překvapilo nás, že při některých si relativně nejlépe počínali nejmenší. Korněj Čukovskij tvrdí, že nejspontánnější zaujetí pro hru najdeme u předškolních dětí. Zaznamenal mnoho příkladů, které to potvrzují:

"Znal jsem klučinu, který si hrál na kominíka tak vášnivě, že vykřikl: "Nesahej na mě, mamí, zamažeš se !"

A jiného, který se v zápalu hry proměnil v kotletu, a zatímco svědomitě syčel na pekáči, rozhněvaně odstrčil matku, která ho v dojetí chtěla políbit: "Jak mně můžeš dávat pusinky, když se smažím !" /4 : 165/

S přibývajícímí léty jakoby u dětí slábla schopnost si hrát. A co my dospělí ? Nepoztráceli jsme v kolotoči života onen citlivý a vnímavý přístup ke každé zdánlivé drobnosti ? Nebo jsme si již navykli otrle přehlížet "maličkosti" a naší fantazii věčným "plněním úkolů a usnesení" zakrňovala křídla ?

Aby si děti uměly co nejdéle hrát. O to jde. Pojďme tedy s nimi:

Ene bene, Emane,
kdo tu babu dostane ... ?

LITERATURA:

1. Vladimír Poš - Orff Schulwerk, Supraphon, Praha 1967
2. Jaromír Uždil - Igor Zhoř: Výtvarné umění ve výchově mládeže, SPN, Praha 1964
3. Vítězslav Kocourek - Jiří Rathouský: Vesmír, Země, člověk-a my děti, SNDK, 1966
4. Korněj Čukovskij: Od dvou do pěti, SNDK, Praha 1960

 edice údlut + edice údlut + edice údlut + edice údlut + edice údlut + edice údlut

V letošním roce začínáme vydávat pro naše čtenáře

KNIHOVNIČKU DIVADELNÍ VÝCHOVY,

v níž budou vycházet obsáhlejší metodické a teoretické práce.

V letošním roce vyjde:

Šárka Štembergová: Metodika řeči starších dětí

Miloslav Dismán: Rovnou do Národního ?

Eva Machková: Teoretické problémy dramatické výchovy

Pro ročník 1970 jednáme s autory o zpracování metodiky pohybové výchovy dětí, metodiky dramaturgické práce v dětském kolektivu a psychologických problémů oboru. Každý svazek bude mít asi 100 stran malého formátu, cena jednotlivých svazků asi 5,- Kčs. Objednávky jednotlivých svazků i celé edice posílejte na adresu: Ústřední dům LUT, k ruk. s.Paduchové, Sněmovní 7, Praha 1.

XXX-X-X-X-X-X-XXX

OBSAH

Jitka ČELECHOVSKÁ: Kam s ním ?	str. 1
Jindra DELONGOVÁ: Pohyb v dětských divadelních souborech III. /dokončení/	str. 11
PRAMENY - O výchovné, formující a léčivé síle hry /NSR/	str. 17
Josef MLEJNEK: Rozčítadlo k dětské hře /K textové příloze/	str. 25

 DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 6, č.3. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvorivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva M A C H K O V Á. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Kresby Marie Hlobilové-Kubíkové. Uzávěrka čísla - 31.března 1969. 400 výtisků. Cena jednoho výtisku Kčs 3,-, roční předplatné Kčs 18,-.

DISMAN, Miloslav

Co víme o svých nejvěrnějších

Čs.loutkář, 1964, roč.14, č.3, s.50-52
č.5, s.100-101

Několik závěrů z mezinárodní ankety o vnímavosti
nejmenších diváků loutkového divadla. Otázky anke-
ty zjišťovaly, zda děti mají smysl pro vlastnosti
jednačících postav, jaká má být délka představení
apod.

DISMAN, Miloslav - KUBÁLEK, Vratislav

Dětský přednes a dramatický projev

Praha 1968, SPN

Metodika dětského přednesu a dramatického projevu.
Doplňeno texty pásem.

DĚTI

Děti dětem /Repertoárový sborník sestavily
Alena Břízová a Eva Košlerová/

Praha, 1960

Úvod a dramaturgicko-režijní poznámky
Miloslava Dismana.

DISMAN, Miloslav

Estetický vztah k přírodě

Vedoucí pionýrů, 1962, č.6, s.18-19

O výchově k vnímání a chápání přírodních krás.

DISMAN, Miloslav

Loutka - tvůrce kolektivu

Čs.loutkář, 1954, r.4, č.5, s.100

DISMAN, Miloslav

Z historie školského rozhlasu

in: Rozhlas jako pomocník školy /Sborník/

Praha 1964, SPN

DISMAN, Miloslav

Tradice půlstoletí

Amatérská scéna, 1964, I.roč., s.6, s.8-9

Vzpomínka M.Dismana na začátky jeho práce.

DISMAN, Miloslav

Z režisérova zápisníku

Čs.loutkář, 1952, roč.II. č.5, s.119

Článek o zkušenostech z práce s dětmi.

HANZÁLKOVÁ, Jarmila Družina radosti, práce a lásky Praha 1956, Státní pedagogické nakladatelství 1.vyd., 74 s. V popisu práce školní družiny píše autorka mj. i o práci dramatického kroužku družiny.	HOŠEK , Dr. Otakar Náš soubor Praha 1958, Státní pedagogické nakladatelství, 1.vydání, s.235 O práci recitačního a dramatického souboru na pedagogické škole.
MÍROVSKÝ, O. Unhošť měla dětský festival Amatérská scéna, r.5, 1968, s.6, s.23 Festival dětských souborů z okresu Kladno, uspořádaný v březnu v Unhošti.	NÍVLT, Karel STM a dětské divadlo Vedoucí pionýrů, 1961, s.12, s.21 O zlepšení úrovně dramatického souboru;

OBERT, V. Tým, čo ešte nezačali Vedoucí pionýrů, 1963, č.8, s.30 Rady pro zřizování maňáskového divadla.	PARUBICKÝ Pardubický festival dětských her Ochotnické divadlo, r.4, 1958, č.6, s.130 Zpráva o festivalu dětského divadla ve dnech 18.-24.února. Zúčastnilo se ho 7 souborů. Autor zprávy hodnotí dobrou organizaci festivalu a dobrý dramaturgický výběr.
PROŠA, Petr Divadlo bez hrdiny Amatérská scéna, r.5, 1968, č.4, s.13 Problémy divadla hraného dětmi a divadla pro děti. Otázky dramaturgie. Hodnoty způsobu práce, který uplatňuje Josef Mlejnek.	POJÍZDNÁ Pojízdná herna PI-PI-DI Vedoucí pionýrů, 1965, č.5-6, s.50 Nápad pro šikovné děti z domu pionýrů /PI-PI-DI = pionýrské pímprlové divadlo/

RÖDL, Otto

Maňáskova abeceda

Vedoucí pionýrů, 1959, č.1, s.19

Pohybová i mimická abeceda maňásků.

ROUČKOVÁ, Věra

Krajský sraz mladých recitátorů

Vedoucí pionýrů, 1967, č.3, s.26

O pobytu mladých recitátorů ve stanovém městečku u Boleveckého rybníka a o cíli tohoto pobytu.

SEKYROVÁ, Hana

Putování za básničkou

Vedoucí pionýrů, 1962, č.9, s.23

Zprávy o průzkumu jak čtou děti poezii.

SEMRÁD, Vladimír

Dvě hry pro děti

Ochotnické divadlo, r.3, 1957, s.12, s.272

Dvě původní novinky Miroslava Franka, vhodné pro dětské soubory: Nedáme se a Jendova cesta na měsíc. Hry vyhrály v soutěži lidové tvořivosti.

ŠMÍDOVÁ, Zdenka Dramatický soubor - pomocník při výchově mládeže Vedoucí pionýrů, 1962, s.4, s.23 Výňatek z pedagogického čtení o zkušenostech autorky s dramatickým souborem.	ŠRÁMEK, JAN Remscheid - kurs 107 Amatérská scéna, r.5, 1968, s.3, s.6-8 O studijním pobytu v Musische Bildungsstätte Remscheid /NSR/. Kursy pro amatérské režiséry a pedagogické pracovníky.
ŠTERC, Luboš II.Šrámkův Písek - úspěch ochotnického divadla Ochotnické divadlo, r.4, 1958, č.8, s.184-185 Hodnocení přehlídky a nejlepších představení, problémy v nedokonalém soutěžním řádu, jímž byl výběr zkomplikován.	ZAVORAL, Miloslav Zkusil jsem to s dětmi Amatérská scéna, roč.5, 1968, s.6, s.9 O práci divadelního kroužku Domu pionýrů a mládeže ve Vrchlabí.

