

divadelní výchova

ročník VII.

**ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1970**

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

O T E V Ř Í T K N Ě Č E M U O Č I

Zápisky o práci s dětmi z Dětského domova
v Jablonci nad Nisou

Jana V o b r u b o v á

Bylo to zvláštní: během své učitelské praxe jsem se setkala ve svém literárně dramatickém oddělení LŠU s několika úplnými nebo částečnými sirotky a s dětmi z rozvrácených rodin, u nichž jsem pozorovala nápadný vliv dramatické výchovy na jejich citový život, změnu v prospěchu i v chování, kladné působení tohoto druhu výchovy na jejich osobnost i na jejich začlenění do společnosti. Tyto děti patřily mezi nejcitlivější a nejvnímavější, velmi dobře navazovaly vztah jak s dětmi téže skupiny, tak i s jinými dětmi v oddělení, náš vzájemný vztah žák-učitel většinou přesáhl běžnou náplň tohoto styku.

Přestože tyto děti prožily mnohem pohnutější a bolestnější život než děti z normálních rodin, nebylo jejich životní prostředí v zásadě odlišné. Žily v rodinném prostředí i když pouze s jedním z rodičů nebo u příbuzných a i když tento způsob života jim přinášel různé těžkosti a nerovnováhy.

Vytrvaly v oddělení jak to nejdéle šlo, staly se nejlepšimi žáky, u ostatních byly velmi oblíbené a působily jako jakýsi vzor.

Bylo to tak nápadné, že se vnucovala myšlenka, že to není náhodné. Lákavá myšlenka ověřit si tuto "náhodu" na markantnějších případech deprivovaných dětí.

Začala jsem proto přemýšlet o práci s dětmi z Dětského domova. Představu o Dětském domově jsem měla velmi matnou. Z dětských řečí vím, že většina dětí z "děcáku" je u ostatních v opovržení. Děti, které žijí ve svém bezpečném rodinném prostředí, mají k dětem z Domova odstup, považují je za jiné, nikdy je nenapadne, že by se ony samy mohly dostat do situace, kdy by musely do Domova, protože by se o ně neměl kdo starat. S dětmi z Domova se neuzavírají přátelství, nezasvěcují se do různých tajů, zůstávají i ve školním prostředí izolované. Jsou neustále vyřazovány a vystrkovány z kolektivu. Místo aby měly možnost stírat a zmenšovat rozdíly, které samy nezavinily, jsou jim ostatními dětmi neustále připomínány a někdy dost zle a bezohledně. Nemají ani nic svého vlastního ani nikoho, s kým by měly svoje jedinečné, neopakovatelné, vlastní pouto.

Z vlastní zkušenosti se mi představa Dětského domova spojuje se zážitkem vystoupení, které jsme tam před několika lety uspořádali. Tehdy děti z Domova nejvíce zaujalo scénické pásmo povídek Olgy Hejné Bubínek ze skla. Pro mne to byl velmi silný zážitek, který dosud nevypřchal. Zdálo se mi, že toto je pro mne určitý můstek, po němž bych se mohla k dětem z Domova dostat.

Předpokládala jsem, že práce v literárně dramatickém oddělení, působení dramatické hry, možnost navázání úzkých vztahů mezi členy skupiny a jejím vedoucím, by mohly sehrát důležitou úlohu ve vývoji osobnosti těchto dětí.

Cíl se mi zdál jasný: soustředění pozornosti dětí k vlastní osobě i k okolí, ovládání volné složky jednání, sebepoznáním a sebevyjádřením dosáhnout uvědomění vlastní ceny a tím najít cestu k socializaci, k začlenění do společnosti.

Zbývalo zjistit, jaké stanovisko by k tomuto mému kroku zaujalo vedení Dětského domova. Bylo příznivé. Ředitelka po dohodě s vychovateli doporučila několik dětí, u nichž by pro tuto činnost byly předpoklady. Zajímalo mne znát bližší podrobnosti o jejich dřívějším životě. Jenže to asi nejde, ředitelka přešla tuto poznámku tím, že jsou vesměs souzně odňaty z rodin a že dalo dost práce, než se naučily ovládat základní hygienu. Dostala jsem jejich seznam a nezbývalo než začít.

I.

Jdu poprvé do Dětského domova. Mám trochu strach. Dokonce dost. Spoléhám na to, že začnu tak, jak to dělám na začátku roku s obyčejnou skupinou v LŠU.

Pomalu jdu zadem do Dětského domova, vůbec si nepamatuji, kudy se jde k ředitelce. Octla jsem se někde v ložnici, musím se ptát dětí.

Zavedly mne nahoru. Vychovatelkám jsem ohlásila, kdo jsem a co chci. Musela jsem jim dát seznam dětí, který jsem dostala při první návštěvě od ředitelky. Podle něho sháněly děti, které ještě byly na obědě. Ve dvaceti jídelny se ještě hlásily nové. Místo původních devíti se jich přihlásilo dvanáct.

Jsou to: Olga, Karel, Vendula, Marcela, Lenka, Jiřina, Lída, Josef, Alena, Ludmila, Libuše, Marie. Jsme dole v klubovně; je to dost velký sál, stoly ve dvou řadách k sobě sražené, klavír, knihovnička, různé dětské výtvarné práce za vitrínkou. Šla s námi vychovatelka a během lekce

tam vystřídaly dvě. Bylo mi to trochu k smíchu, měla jsem pocit, že hlídají, aby se něco nestalo. Přestože jsme s ředitelkou domluvily, že tam vychovatelky mají volný přístup, aby viděly, co tam děláme, mám ten pocit hlídání.

Sedla jsem si do čela stolu u okna, zády ke dveřím. Děti sundaly židle se stolu a posedaly si na ně, strašně daleko ode mne. Pozvala jsem je blíž. Nacpaly se na mne tak, že jsem nemohla ani zapsat jejich jména. Chtěla jsem, aby si tedy zase trochu odsedly, ale ani se nepohnuly. Dívaly se, jak zapisuji. Nemám to ráda. Knihu jsem sklopila a zavřela do desek. Nechtěla jsem je hned napoprvé kárat, že se to nedělá.

Dvě děvčata jsou tam čtrnáctiletá, Lída a Ludmila, ty jsou nejstarší. Pár třináctiletých děvčat, mezi nimi jeden chlapec - Vendula, Marcela, Líbuše, Marie, Karel - pak menší děti; nejmenší je, myslím, ze třetí třídy, Josef.

Představila jsem se jim, kdo jsem a co dělám. U pojmu "literárně dramatický" jsme se zastavili. Chtěla jsem vědět, zda rozumějí jednotlivým částem, z nichž je složen. Lída to dobře vysvětlila. Upoutala mou pozornost už na začátku. Všechno, co říkám, napjatě sleduje, je soustředěná a je vidět, že neposlouchá pasivně. Půjde s ní pravděpodobně brzy navázat kontakt a opřít se o ni.

Přistoupili jsme k etudám. Nejprve "zrcadlo" ve dvou. Děti hru znají a někdy ji ve volných chvílích hrají. Nechala jsem je jednat bez předchozího upozornění na její zvláštnost. Chtěla jsem zjistit, zda ovládají základní princip zrcadlení. Ukázalo se, že ne. Ale stačilo udělat několik pohybů před vitrínkou knihovny, aby si uvědomili, jak se v zrcadle odrážejí. Dvojice si určovali sami a všichni se vystřídali v roli zrcadla i osoby před ním. Byli celkem dobře soustředěni. Zdá se mi, že se stydí mnohem méně než nové děti v LŠU. Je to asi tím, že se znají mezi sebou. Ale nemají velké zábrany ani přede mnou. Je zajímavé, že se nikdo neptal, co má dělat, jak tomu většinou bývá v nové skupině LŠU. Dělalí obvyklé akce s upravováním svetru, česání, naznačení mytí rukou nebo pohyby z tělocvičnými prvky. Všechno nějak účelové. Drobná, nic neznamenantající gesta nebo grimasy, které člověk dělá sám na sebe do zrcadla, to zde nebylo.

Následovala herecká etuda "Úprava před zrcadlem před odchodem do školy, do města, do kina". Výběr okolností byl ponechán jim samým. Drželi se námětů, které se vyskytly už předtím, soustředili se pouze na činnost, která byla nepřesná a bez jakéhokoli náznaku nálady. Nedalo se poznat, kam

se chystají. U všech imaginární zrcadlo ukazovalo pouze horní polovinu těla, což bylo tak nápadné, že jsem se dětí zeptala, není-li v budově velké zrcadlo. Prý ne. Neměla jsem dosud možnost vnitřek budovy si pořádně prohlédnout. Je to velký vilový dům s novějším přístavkem do zahrady. Dole je klubovna, nad ní dětské ložnice pro čtyři, osm i více dětí. Z ulice jsou vidět postele nad sebou, "dvojáky". Před vchodem do sálu je převlékárna s věšáky se šatstvem a příhrádkami na obuv. Na druhou stranu do vlastní budovy vede dlouhá chodba, která ústí na úzké točité schodiště. V mezi - patře kuchyň s nápisem Vstup zakázán a výše ředitelna s jídelnou, před nímiž je dosti prostorná arkýřová místnost se skříněmi, stůlek s několika křesly, kolem skřínky s výtvarnými pracemi, u vchodu do ředitelny nástěnky s různými oznámeními (rozvrh služeb, bodování, odměny, tresty). O patro výš jsou pravděpodobně také ložnice. Umývárny se sprchami a malými zrcadly nad umyvadly jsou někde v přízemí.

Během etud se několikrát stalo, že vychovatelky - zřejmě v dobrém úmyslu - zasáhly. Například: "Vzpomeň si, jak se šlechtíš, když jdeš v neděli do kina!" Nebylo mi to příjemné. Chtěla jsem vědět, jak se děti budou chovat bez návodných poznámek.

Když vychovatelka odešla, zavedla jsem volnou debatu. Co mají nebo nemají rádi ve škole, do které třídy chodí. Myslím, že vesměs chodí o jeden až dva roky níž než mají. Nikdo z nich pořádně neví, kolik mu je let. Nejmladší Josef je velmi bystrý. Při etudě na něm něco chřestilo. Chtěla jsem vědět, co to je. Měl v zadní kapse u kalhot krabičku od krému na opalování a v ní pár kuliček. Ukázal mi ji s lišáckým a spikleneckým výrazem. Karel má rád fyziku, Lída si spravuje známky čtením a recitací. Při této besedě děti ohromně ožily. Měla jsem radost, že každý má nějaký svůj oblíbený předmět. Zajímala jsem se o vystavené výtvarné práce. Přinesly mi ukázat výtvary svoje i jiných dětí. Nikdo neukazoval svoje vlastní práce. Některé byly velmi hezké. Prý je dělal Karel. Najednou mezi dětmi nebyl. Seděl na okně skoro za mnou, otočený k nám zády a byl celý červený. Upřímně jsem mu práce pochválila. Plaše se usmál.

Práce jsme zase uklidili a šli jsme nahoru, kde jsem měla boty a kabát. Olga a Líba se do mne zavěsily a ještě se jich několik tísnilo za mnou. Ludmila mi vzala tašku a dotlačily mne ke skříně. Šly mne vyprovodit k plotu, Ludmila až k brance. Měla jsem radost a dobrý pocit, že jsem to začala.

II.

Zmohla jsem se na úplně nový bubínek s paličkou a vzala jej do barevné tašky, protože se jinam nevejde. Jak mne děti spatřily, šly mi na proti, tahaly se o obě tašky a vedly mne nahoru. Tašku s bubínkem nesla Marie. Mrkla jsem na ni, aby neprozrazovala, co nese. Všichni byli zvědaví, ale držela tašku zavřenou a nic neprozradila. Obsah jsem jim ukázala až v sále.

Posunutím stolů jsme si udělali poměrně dost velký prostor a do půlkruhu seřadili židle, na nichž sedíme, pokud něco vykládám, nebo když je v akci pouze jedna osoba.

Myslela jsem, že bubínek znají z tělocviku, ale není to pravda. Zachycovali jsme rytmus tleskáním podle bubínku. Nejprve individuálně. Vystřídali se všichni. Vesměs to šlo dobře, Lídě a Ludmile velmi dobře. Kdo se přihlásil, šel do volného prostoru. Pořadí si určovali sami.

Pak se všichni usadili a předvedla jsem všechny možné zvuky, které se dají z bubínku vyloudit. Úhozy slabé, silné, jiné ve středu, jiné po okraji, paličkou, prsty, nehty, pěstí, dlaní. Nejprve mechanicky ke skutečnému zjištění, který zvuk v kterém místě jak zní. Potom se soustředěním, jak který zvuk působí a co by jim šlo vyjádřit. Pomocí těchto zvuků je možno dosáhnout určitého napětí, vyvolat atmosféru, dokonce i představu konkrétního děje.

Znovu si všichni bubínek mohli půjčit, aby si různé zvuky vyzkoušeli. U všech šlo však zatím pouze o mechanické vyzkoušení bez navození atmosféry.

Zkoušeli jsme ještě kolektivně reprodukovat lehké a krátké útvary, jaké zprvu zkoušeli individuálně.

Při akci s bubínkem byli všichni velmi dobře soustředěni. Nikdo nepředváděl nic pro diváky. Asi proto, že šlo o skutečné poznávání něčeho neznámého. Všichni stáli o to, si to zkusit.

Následovalo procvičení svalového napětí a uvolnění podle rytmu bubínku. Proběhlo velmi dobře.

Na závěr byla pomocí bubínku vytvořena určitá atmosféra, jíž se děti měly podříditi a snažit se na ni pohybem okamžitě reagovat. Normální chůze pozvolna se zpomalující do tak volné, že je nutno chvíli počkat, než je možno opět došlápnout. Opět normální rytmus chůze, mění se v poklus, zrychluje se v běh, drobí se do drobounkých krůčků, přechází v cupitání. Celá skupina se dostává do jakéhosi hroznu, cupitají těsně vedle sebe v sevřeném kroužku, vypadá to jako roj. Přestávají být jednotlivci. Tvoří jeden velký celek.

Všichni byli velmi soustředěni a ukázněni, i když tam vychovatelka zrovna nebyla. U některých bylo vidět vážné zaujetí a radost z pochvaly a úspěchu (Ludmila, Lída, Karel, Marie). Zdá se, že se jim to líbí a že je to baví. Vychovatelce se to také líbilo.

Pokud jsme seděli, sedla si vedle mne Marie. Děti jí říkaly Máňa, já Maruška. Líbily se jí moje bačkory, které se rozpadávají a chtěla, abych jí je dala. Taky mne upozornila, že mi utíká oko na punčoše.

Přihlásilo se další dítě - Pepa.

Houf dětí mne vedl opět nahoru. Otevřenými dveřmi v jídelně bylo vidět rádio. Děvčata, mezi nimi Ludmila, se k němu vrhla s výkřikem, hrají písničky.

Už si mne nikdo nevšímal.

III.

Na ulici už vyčkávají Olina a Lenka. Dovídám se, že asi tři děti z Domova utekly, mezi nimi Ludmila. Zdá se mi, že jsem zklamaná. Bude mi ve skupině chybět.

Je úterý po velikonocích. Je dost horko. Jdeme do sálu a necháváme otevřená okna. Mám s sebou opět bubínek. Při úpravě hracího prostoru jsou všichni nějak zdivočelí. O velikonocích prý mnozí z nich měli volno a byli několik dní doma. Doma se jim líbilo a měli se dobře. Přivezli si bonbony.

Na židle do obvyklého půlkruhu si kromě Líby a Marcely a střídavě sem tam pár dětí neseďá nikdo. Posedávají po zemi, lezou pod stoly, abych nevěděla přesně, kde jsou. Olina, Marie a Vendula sedí na stolech u okna, ale za chvíli leží a jsou poskládané jedna přes druhou. Líba a Marcela se drží stále spolu a jsou smutné a tiché. Marcela byla minule nemocná, má prý astma. Pepa stále do něčeho tluče, kope do nábytku a huláká. Taky se pere s Jiřinou, která leží na zemi a vůbec jí to nevadí. Její sestra Lída tu není, má změnu v rozvrhu a má tělocvik. Chybí mi tu. Snažím se, aby si posedali na židle, ale zdá se, že neslyší a nevnímají. Nemám chuť je přemáhat násilím. Budu dělat s těmi, kdož jsou zrovna v tu chvíli při věci. Připadám si jako v blázinci nebo ve lví kleci.

Pro Marcelu opakuji akce s bubínkem z minulé lekce. Ostatní už to nezajímá a nejsou schopni udržet klid. Snažím se se všemi opakovat tleskání a pohyb podle bubínku. Není to k ničemu. Mluví, pošťuchují se, schovávají. Dnes není dozor. Kdo je právě chvíli hodný, je okamžitě demoralizován druhým.

Nechci na ně křičet ani se dostat do pozice vychovatelky. Jsem znechucená a rozmrzelá. Končím dřív. Dávám zavřít okna a nařizuji slušně si sednout. Než je rozpouštím, chci s nimi mluvit. Z prvních dvou lekcí jsem z nich měla lepší dojem, než z obyčejné skupiny, ale dnes je to strašné. Nechodím k nim proto, abych na ně hodinu a půl řvala. Mám důvod se domnívat, že když měli dozor, byli hodní a bez dozoru se neumějí chovat. Příště zavolám dozor. Kdo je pro? Jedině Marcela a Líba, které jsou samy vzorné. Prý se nedá takhle nic dělat. Ostatní řvou, že dozor nechťejí. Hlavně kluci. - Já sama bych byla raději, kdybychom se obešli bez dozoru. Chci s nimi navázat vztah a ne je mocí zvládat. V prvních lekcích se zdálo, že to půjde. Teď to vypadá, že o to vůbec nestojí. Říkám si, že jsem pitomec, že jsem to vůbec začala. Propadla jsem idealismu, že budou o tento druh činnosti stát a že jim snad přinese něco užitečného pro jejich duševní život. Závaďa je asi také v tom, že se sami nepřihlásili, ale byli vybráni. Mají pocit, že musí chodit, protože vychovatelka je shání, když přijdou. Po dvou lekcích samozřejmě není možné, aby chodili z vnitřní potřeby, ale v budoucnu by to mělo jít. To znamená, že musím udělat všechno pro to, abych je na tu práci nalákala, získala.

Že nemají zábrany zdálo se mi po při etudách výborné. Jenže nedostatek zábran jim také dovoluje chovat se za jistých okolností pro slušně vychovaného člověka zcela nepřístojné. Dnešní chování je jistě důsledkem velikonočních návštěv. Proč je to láká domů, když je to pro ně jistě horší než v Domově? Zajímalo by mne, proč Ludmila utekla, ty ostatní, co utekly, neznám.

Úcta k druhému je jim, zdá se, vzdálená. Pod dozorem se chovají slušně, protože se bojí. Je to zdánlivé a povrchní.

Když jsem přišla, ptali se mne, budeme-li chodit ven. Slíbila jsem, že ano. Dnes vím, že s nimi hned tak ven nepůjdu. Mám strach, když jdu s dětmi z obyčejné skupiny ven, abych je měla všechny a aby se jim nic nestalo. Tyhle bych asi neuhlídala.

Všichni slíbili, že budou hodní bez dozoru. Řekla jsem, že tomu chci věřit, ale jak budou zlobit, zavolám dozor. Rozešli jsme se chladně. Všichni odešli ze sálu, nikdo mne nikam nevyprovodil. Ani jsem o to nestála.

Pokračování příště.

recense + recense + recense + recense + recense + recense + recense +

J a k n e p s a t h r u p r o d ě t i

(G.L. Kerman: Plays and Creative Ways with Children, New York 1961)

Eva M a c h k o v á

Nemohu jinak, než zahájit recenzi knihy členky profesorského sboru Střediska pro dětskou tvořivost (Children's Centre for Creative Arts) při Adelphi College v New Yorku svým "ceterum autem censeo": vytvářet texty nebo scénáře pro dětská představení přímo s dětmi není nouzový, vedlejší nebo méněcenný způsob jejich vzniku. A proto jsem si také pro titul této druhé z řady recenzí zahraničních publikací vypůjčila název od Waltra Kerra.

Knihy G.L. Kermanové je určena učitelům elementární školy a pedagogům, kteří pracují s dětmi na táborech, ve skautské organizaci, v místních nebo církevních klubech a podobně.

Autorka vidí v dramatické práci s dětmi dva základní problémy, které ji podnítily k napsání této knihy: 1. najít pro malé představitele vhodnou hru, 2. pro vystoupení před pozvaným, tj. neplatícím publikem ji připravit tvořivě.

Dvě třetiny knihy - 200 stran - věnuje textům, nebo lépe řečeno scénářům, které vznikly její prací s dětmi. V knize je jich otištěno dvanáct a jsou seřazeny podle věku dětí, jimž jsou určeny a jež je také vytvořily (v rozpětí od 5 do 15 let). U každého scénáře je udána minutáž (od 10 do 20 min.), věkový rozsah a co je nejzajímavější - ve většině případů i několik různých způsobů interpretace. V jednom případě je to v próze psaný námět na improvizaci, u textů pro menší děti (5 - 10 let) je hra vždy kombinována s vyprávěčem, hra sama může být pantomimická, improvizovaná nebo memorovaná, případně je improvizace kombinována s memorováním. Náměty jsou velmi různorodé - od denních příhod ze života dětí přes drobné náměty fantastické a dramatizaci obecně známých příběhů (Robin Hood) a umělé pohádky (Císařovy nové šaty) až po dvacetiminutovou adaptaci Snů noci svatojanské pro děti deseti až čtrnáctileté. Počet osob je pohyblivý a obměnitelný, v poznámkách k textu bývá uvedeno, které postavy lze např. "rozmnožit", kde je možno ženskou postavu nahradit mužskou a naopak.

Protože texty nemůžeme přetisknout z důvodů autorskoprávních, bude pro nás zajímavější první třetina knihy, v níž autorka popisuje svoji metodu práce s dětmi.

Nejprve krátce o organizaci práce: autorka pracuje v Středisku Adelphi, kam dochází celkem 150 dětí, rozdělených do skupin po patnácti; scházejí se jedenkrát v týdnu, v sobotu. Délka schůzky záleží podle Kermanové na věku a počtu dětí a na jejich soustředěnosti, i na množství jejich mimoškolních povinností. Početnější skupiny větších dětí se mají scházet na dvě hodiny, nejběžnější délka je jedenapůl hodiny, děti od pěti do sedmi let se scházejí na dobu kratší. Ve vyučování je dramatické výchově vyhrazena jedna pětáctyřicetiminutová lekce týdne.

O velikosti skupiny říká Kermanová: "Ideální jednotka se skládá z 8 - 15 chlapců a děvčat podobné úrovně zralosti. Práce jen s několika dětmi, jak zjistíte, snižuje zisk, který vyplývá z reakce jednoho dítěte na druhé. Práce s příliš mnoha dětmi, k níž je dnes často nucen učitel ve škole, nás na druhé straně přivede do úzkých problémů, jak udržet pozornost skupiny, když dáváte každému dítěti příležitost aktivně se zúčastnit." (s.12) Kermanová navrhuje tedy zcela jinou velikost skupiny, než Adland ve Skupinovém dramatu (viz Divadelní výchova č. 1); těžko posoudit, co je příčinou tak velkého rozdílu (Adland doporučuje ve věku 11 - 13 let skupiny po pěti dětech, v dalších dvou ročnících až po sedmi) a domnívám se, že soustavné zkoumání tohoto problému by mělo být úkolem některého z odborných pracovišť pro dramatickou výchovu. Rozhodujícím momentem by tu však mělo být to, co oba autoři, lišící se ve výsledcích, mají společného, tj. zřetel k "zisku, který vyplývá z reakce jednoho dítěte na druhé."

Kermanová odmítá divadelní prostor i techniku; kukátkové jeviště s hledištěm považuje za nepotřebné, zejména v prvních letech tvořivé práce s dětmi. Vyvýšené jeviště vyžaduje ohledy na diváka (mluvit nahlas, obracet se k publiku) a prázdnota a hloubka hlediště ruší soustředění dítěte na hru. Proto doporučuje těm, kteří nemají k dispozici jiný prostor než divadelní, aby zapomněli na účel, pro nějž byl postaven a buď pracovali s dětmi na jevišti za zataženou oponou stejným způsobem jako na jakékoli jiné ploše, anebo zůstali v hledišti a jeviště užili jako vyvýšeniny tam, kde je to potřeba (jako trůnu, balkónu, vlaku atp.). "Dítě se těší z možností, které mu nabízí neformální prostor. Magií své imaginace transformuje prostor na jakékoli seskupení, které si přeje, často sloužící jako dvě nebo tři soustavy najednou." (s.13) Obdobně ve vybavení dekoracemi,

rekvizitami a kostýmy dává Kermanová přednost dětské fantazii před divadelní technikou a připomíná, že "příliš mnoho rekvizit bude vaše hráče mást, zatímco málo rekvizit je bude podněcovat. Dítě do deseti let by nemělo mít kostým, který překáží jeho fyzickému pohybu, nebo mnoho rekvizit do ruky, které je rozptylují. U starších představitelů se obraz mění. Dítě je zvědavé na skutečné lidi a skutečné vztahy a bude chtít život kolem sebe vytvářet kostýmem a rekvizitami." (s.15)

Ale citujme obsáhlejší pasáže ze zajímavé knihy: "Důležitější než místo, hodina a vybavení je váš vlastní postoj k dětem. Že chcete s nimi sdílet radosti tvořivých zážitků, to je zřejmé, jinak nebudete plánovat program, který si činí neomezené nároky na váš čas a vynalézavost. Ale vy i skupina jste nováčky v dramatických zážitcích, které mohou způsobit zklamání (frustraci), jestliže nepočítáte s určitými faktory.

První z těchto faktorů je přátelskost a neformálnost vašeho chování na každé schůzce. Povídejte si s chlapci a děvčaty, když všichni odpočíváte v kruhu na podlaze. Žádné prkenné posazení, prosím! Chraňte se smát výkonu nebo mu říkat "roztomilý". Udělejte humornou poznámku místo sarkastické. Dotkněte se ramene dítěte, s kterým mluvíte. Dejte každému dítěti plnou příležitost, aby v pohybových mezihrách uvolnilo svoje napětí.

Důležité je také uznání skutečnosti, že mentální potenciál i podmíněnost prostředím je každému dítěti vlastní a jedinečné. Studujte bedlivě různé stránky jeho osobnosti, pak plánujte různá cvičení a projekty kolem nich.

V cítění a povzbuzení namísto nepříznivé kritiky jsou ve vašem programu stejně cenné jako znalost dramatických technik. Nevylučujte však korekci. Pokuste se jí dosáhnout nepřímo, aniž zraníte city kohokoli. Nechť udělá malý hráč svou scénu bez přerušování, pak se zeptejte na poznámky pozorovatelů. Pečlivě dohlížejte na kritiku, aby se nestala nepřijemnou nebo nespravedlivou. Skupina může podat náměty na zlepšení interpretace nebo na změnu jevištního pohybu, ale když má představitel svůj vlastní určitou myšlenku, nechte ho, aby ji vyzkoušel a sám si objevil, která cesta je lepší.

Nikdy neukládejte svoji vlastní interpretaci některé části nebo scény. Místo toho veďte dítě diskusí a obratnými otázkami před začátkem scény k zformování vlastního svěžího přístupu. Pomozte dítěti a jeho kolegům věřit v sebe a probouráte se stěnou, která zatarasuje tvořivý proud.

Pokud jde o vaši vlastní účast v improvizaci, je lepší pozorovat tiše ze sedadel, ledaže vás hráči žádají o spoluúčast. Opět se střežte hrát roli, abyste něco ilustrovali. To poslouží jen k podporování nápodoby.

Dítěti, které si samo sebe uvědomuje, které ze začátku schůzky váhá hrát, můžete pomoci projektem, zahrnujícím mnoho dětí současně. Užitečná jsou rytmická cvičení, pantomimická cvičení a situace, které vyžadují dav. Jakmile dítě shledá, že se ostatní účastníci, připojí se ochotně a brzy vás překvapí svou chutí pracovat samo...

Poslední bod. Potřebuje to čas a to hodně času, máme-li vyprodukovat živý, barvitý kus práce, která je stejně původní jako pravdivá. Neodpusťte, aby vaše dospělé uvědomování si času nutilo spěchat. Tlak na výsledky přinese jenom umělost a manýrismus, které mají tvořivé techniky vyloučit. (s.17-18)

Cílem "tvořivé dramatiky" (creative dramatics), jak nazývají dramatickou výchovu v USA, je "... i ty nejpotlačenější z vašich chlapců a děvčat inspirovat k dramatickému růstu a připravit je pro uměleckou participaci ve hře." (s.9) Kermanová se v úvodu odvolává na známou americkou odbornici Dr. Winifred Wardovou, která ve své knize Playmaking with Children píše, že cílem tvořivé dramatiky "není ani výchova herců, ani představení pro obecenstvo... (ale) poskytnout každému dítěti cestu k sebevyjádření, řídit vybití jeho tvořivosti, pomoci mu při budování citlivých postojů a porozumění a dát mu příležitost k růstu v sociální kooperaci." (s.XV) Kermanová dále polemizuje s těmi pedagogy, kteří se vyhýbají užití dramatických technik a vedení dětí a ponechávají je jen a jen jejich spontánní hře.

"Takový přístup může být stejně škodlivý jako důraz, jež profesionální režisér klade na divadlo. Dětské drama není ani vypilované představení a jeho zájem o reakce obecenstva, ani to není bezcílná činnost. Je pravda, že malé dítě nepotřebuje reakci obecenstva aby se samo bavilo, ale to neplatí pro starší chlapce a děvčata. Po mnoho schůzek budou "dělat" spokojeně, pak nastane určitý nepokoj, pravděpodobně vlivem toho, že viděli mnoho filmů a televizních programů. Tyto děti chtějí dávat hru. (s.7)

Důležitým zřetelem tvořivé práce je provedení her před pozvaným, neplatícím obecenstvem. Obecenstvo, které platí za svá místa, očekává hru, která potrvá kolem 1 1/2 hodiny, bude mít pronikavou kresbu charakterů, složitý děj, talentované představitele, vypilovanou řeč - krátce profes-

onální neboli formální divadlo. Takový komerční tlak nutí režiséra udělat co nejlepší představení. Výsledkem bude, že vybere nejtalentovanější děti a bude je cvičit ve své koncepci hry. Bude jim také klást omezení profesionální režie: "Otoč se k publiku. Mluv nahlas. Postav se stranou doprava. Jdi tímto směrem. Udělej gesto po tomto slově."

Bohužel důraz na konečný produkt maří účel pro nějž jste byli povoláni předvést tuto hru: přinést radost ze spoluúčasti každému dítěti ve skupině a nabídnout mu příležitost pro tvořivý a sociální růst - skutečné drama. Takový důraz může rovněž často vyústit v představení, jemuž chybí žádoucí spontaneita, povzbuzovaná neformálním dramatem. (s. XVI)

V kapitole věnované "technikám tvořivého hraní" odvolává se autorka na systém Stanislavského, který přizpůsobuje potřebám dětí. Etudy pro děti nad 8 let rozděluje do čtyř etap:

1. pantomimické
2. s náladou
3. s dialogem
4. s charakterizací

"Práce na několika složkách scény souběžně - na náladě a charakterizaci - znamená pro nezkušeného hráče příliš velkou zátěž. Má s předváděním úkolu tolik co dělat, že spíše "myslí" než hraje scénu od okamžiku k okamžiku a nechává náladu, dialog a charakterizaci, aby přicházely samy od sebe. Přistupuje ke své práci umělec, čili zvenčí, místo dynamicky, čili zevnitřku. Výsledkem je ztráta autenticity, přirozenosti, technicky známé jako pravdivost.

Jestliže je jeden prvek zvládnut dynamicky - a délka času, potřebného k tomu, aby toho bylo docíleno, záleží na věku, vyspělosti a schopnostech skupiny - je přidán druhý prvek, pak třetí, čtvrtý a tak dále, až dítě ovládne všechny prvky scény, pravdivě a také simultánně." (s.26-27)

V první etapě hraje dítě pantomimicky, bez partnera a hraje sebe. Tuto etapu charakterizuje autorka jako "cvičení pravdivosti", proto musí mít jednání účel, cíl. V jednoduchých ("jednorozměrných") činnostech tu má být podpořeno soustředění a uvolnění. Témata jsou volena z běžné zkušenosti dětí, etudy mohou dělat všechny děti současně. V začátcích pomáhají otázky "Kde? Co? Proč?", později se zesílí naléhavost situace otázkou "Co se mi stane když...?". Na závěr této první, pantomimické etapy má dítě samo vymyslet určitou dějovou situaci na daný úkol jako je např. "Vstupuji do místnosti."

V druhé etapě se k těmto fyzickým jednáním připojuje nálada. Základní pomocné otázky jsou "jak bych se cítil kdyby..."; dítě si vyvolává osobní zkušenosti a klade si otázky "Co jsem tehdy dělal?", což vede k otázce "Jak se cítím teď?" "Ale sebezkoumání je nejproduktivnější až tehdy, když je jedinec dost starý, aby měl zásobu zkušeností - obvykle kolem 18 let. Čím je představitel mladší, tím méně zažil episod, jež může využít" (s.35). Etudy s náladou hrají děti nejprve samy za sebe, pak v postavě stejného věku a pohlaví a v různých okolnostech. Po zvládnutí etud s jednou náladou, zavádí autorka změny nálad a to ji vede k dalšímu kroku této etapy - překážce. Překážkou může být osoba nebo věc, může být uvnitř osoby nebo mimo ni.

Třetí etapa je charakterizována v nadpisu jako "plynulost dialogu". Zde teprve mají děti zvládat komunikaci (spontánnímu slovnímu vyjádření v předchozích etapách však autorka nebrání). Musí pečlivě naslouchat, protože nevědí, co partner řekne a slova "překážky" musí zažít intelektuálně i emocionálně.

"Toto naslouchat, reagovat, pak odpovědět přináší na jeviště komunikaci a je cenným faktorem pro docilování pravdivosti. Ačkoli hráči všeobecně komunikují v improvizacích, často opomenou tak činit, jestliže je jim už vývoj scény důvěrně známý. To se může přihodit během zkoušek a představení psané hry. Zde mohou děti přebírat narážky nebo přednášet text jistým druhem mrtvého papouškování a telegrafovat obecenstvu svoje pokročilé vědomosti... (s.44-45)

Dobrá dikce je důležitá při hraní i v každodenním životě, ale pokud její ovládnutí závisí především na drilu, vytvářejícím návyky, neleží v oblasti dramatického jednání. Když jsou děti absorbovány spontánním tvořením, neměly by být nuceny dávat také pozor na řečové problémy....

..... tvořivá dramatika může podporovat dobrou dikci tím, že pomáhá chlapcům a děvčatům emocionálně se uvolnit a učinit je vědomými si vokální jasnosti a kvality...

Jestliže vůbec dril použijete, zařaďte jej do několika minut, které předcházejí před hraním a dramatizací. V žádném případě nepřipusťte, aby rušil nebo nahrazoval tvořivý akt samý." (s. 49-50)

Konečně ve čtvrté etapě docházejí děti k charakterizaci.

"Dosud dítě pracovalo na tvořivém hraní po jednotlivých krocích. Improvizovalo jednoduchá cvičení pravdivosti; situace s cílem; situace s časem a vyplývajícími naléhavými záležitostmi; situace s překážkami živými i neživými; situace s náladou. To předvádělo z větší části samo sebe; ale příležitostně hrálo jinou osobu, když začalo pracovat s partnerem.

I pro dospělé je studium charakterizace obtížné, protože se týká souhry fyzických, mentálních, sociálních a psychologických rysů postavy.....

U dětí musí přístup k charakterizaci začít nutně na elementární úrovni, musí odpovídat jejich chápání a schopnostem. Čím je hráč starší a pozornější, tím větší je hloubka jeho charakterového portréту. Čím je hráč mladší, tím spíše je jeho práce povrchní a jednorozměrná." (s. 51)

V etapě charakterizace je důležité pozorování a imaginace, a skládá se z charakterizace fyzické a z vnitřních postojů postavy.

"Možná, že nebudete vždy souhlasit s dětskou interpretací nebo ji schvalovat. Ale děti potřebují vyjádřit svoje city, zbavit se svých úzkostí. Tvořivá dramatika nabízí sociálně přijatelnou možnost vybití, zbavení se břemene takových napětí. Když chlapci a děvčata vnesou svoje vlastní představy, zkušenosti a imaginaci, chápavý učitel je jejich průvodcem." (s. 57)

A jak vzniká u Kermanové scénář, text hry: "Dělání her" (promiňte ten termín, ale anglická "plymaking" lze sotva přeložit jinak) nebo dramatizace je podle definice Kermanové "tvoření neformálních her hraním improvizací na příběh, obsahující události, jež samy dramatizaci pomáhají" (s. 10)

"Obecně řečeno, dítě do osmi let má větší zájem o beztvárovou dramatickou hru, než o vývoj děje. Má málo životních zkušeností na nichž by se dalo budovat a nevládne silou soustředěnosti, nutnou pro rozvinutí obsahu. Jeho dramatická hra však odhalí známky struktury, když improvizuje na báseň nebo na povídku s obsahovými prvky." (s. 62-63)

Autorka pak podává výklad o stavbě dramatu, konfliktu a jeho vzniku, dramatické jednotě, zápletky a řešení. Z této pasáže jsou zajímavé hlavně dvě poznámky, týkající se dětí: 1. malé děti dávají přednost jednoduchým dějovým konfliktům dvou osob (např. šerif-zlý kovboj nebo Robin Hood - hrabě apod.) větší děti už se zajímají i o "tématické" konflikty; 2. u menších dětí nelze počítat s více než jednou zápletkou. "Hra je spíše jen pohybuující se přímou linií od začátku do konce." (s. 65)

"Které náměty a příběhy zajímají dítě a kde je najdu? Kdekoli. V denních událostech ze života dítěte. V denním tisku. V obrovské knihovně folklóru, pohádek, balad, mýtů, nonsensů, přírodních a zvířecích příběhů. V dějepise. V literatuře. Druhem vybrané látky je dáno, zda první úsilí vaší skupiny o dramatizaci vyústí v původní text nebo v adaptaci. (s. 73)

Nevnucujte svoje vlastní zážitky. Literaturu nelze cpát někomu do krku. Naopak, buďte ve svém postoji poddajní. (s. 75)

Krátký přehled některých známých chutí a nechutí každé věkové skupiny odkrývá užitečné momenty.

Dítě do sedmi let má zájem jen o sebe a jen postupně je vtahováno do uvědomění si života mimo sebe. Jak už bylo poznamenáno, jeho tvořivost je většinou omezena na dramatickou hru bez syžetu, jednající o známých postavách jeho světa - v pomyslných příhodách. Je absorbováno každou skutečnou zkušeností v cirkuse, na pláži nebo v mateřské škole. Dítě má rádo zvířecí postavy, které vybavuje lidskými charakteristikami, jako je řeč. Jak zraje, jeho fantazii zaujme několik pohádkových postav - víly, pohádkové královny, obři a čarodějnice z příběhů, které čte.

Rádo hraje několik postav v téže scéně....

... Je to věk, kdy je snadnější vyjádřit pocity v činnosti než ve slovech. Tvořivá práce dítěte je obohacena nesmyslnými zvuky, zábavnými jmény a jednoduchými říkankami....

Asi v sedmi letech dítě přestává být zaujato svým každodenním životem a je více vtahováno do světa čarování.

Záliba v magickém "kdysi za onoho času" je na vrcholku u sedmi a osmiletých. Pro tyto děti jsou pohádkové kmotřičky, spící princezny, fazole, které rostou a rostou, žárlivé královny odsouzené k čarodějnictví živější, než jejich vlastní rodiče. Dramatická hra se prodlužuje a začíná přijímat dějový vývoj velmi krátké hry. Postavy jsou stále ještě buď dobré nebo zlé.

Kolem deseti let je sklon k magii dosud zřejmý. Nyní se pozornost dítěte postupně obrací k hrdinským příběhům, skutečným nebo fiktivním... I dívky rády ztělesňují mužské hrdiny.

Příběhy hrdinské a idealistické dál ovládají vkus 11-13 letých. Zájem o první vzrušení romantické lásky se objevuje mezi staršími, filmem poučenými dívkami, ačkoli scény s líbáním a sentimentálními milostnými výlevy jsou jim trapné a jsou obvykle tabu. Chlapci, dospívající pomaleji, se budou těmto látkám sebevědomě posmívat ještě po mnoho měsíců.

Od čtrnácti let je všechno ostatní zastíněno problémy dospívání a snahou zbavit se závislosti na rodině. Tvořivá práce dospívajících odráží zájem o vztahy chlapců a děvčat, o sňatek, kariéru a náboženství. Zatímco v těchto zamyšleních obvykle převládá idealistický, nadějeplný postoj, do hraní se může vkrást pseudozkaženost. Láska je podávána lehce, spíš s humorem než citově (s. 75-76)

Dramatizování příběhu začíná přirozeně výběrem námětu. Učitelka přečte nebo vypráví několik příběhů a děti si z nich vyberou. Vyprávění musí ovšem připravit, příběh důkladně prostudovat a osamotě nebo před nezúčastněným pomocníkem si vyprávění vyzkoušet. Vyprávět musí s přestávkami, užívat při něm slov označujících akci a improvizovat dialogy.

Pak následuje diskuse s dětmi: "Co se vám na povídce líbilo? Byla zábavná? Proč? Učitelka má na počátku diskuse myslet nahlas, pak už se debata rozběhne, zvláště když užije k vyvolání atmosféry třeba i obrázků. Začíná se od hlavní postavy, jejího fyzického zjevu, pak se přechází k jejím vnitřním postojům a odtud ke konfliktu. Kermanová dokládá "dělání hry" na Císařových nových šatech, kde vychází od císařovy záliby v krásném oblékání, hledá s dětmi příčiny této záliby (císař byl v dětství chudý a na pěkné šaty neměl). V určité chvíli dojde i na otázku, která navodí konflikt ("Když je císař tak dobrý, proč mu někdo neřekne, že se na svou funkci nehodí?") a odtud k protihráči hlavní postavy (první ministr) a jejímu charakteru. Budování struktury pomáhá shrnování toho k čemu děti dosud dospěly, charakterů a epizod, které schválily a přijaly; z tohoto materiálu pak je třeba vytvořit dramatickou jednotu. Vytváření děje a prohlubování konfliktu pomůže, jestliže změníme situaci (tkalci, vyrábějící proslulé neviditelné sukno pro císaře, nejsou podvodníci ale poctiví krejčí, nátlakem prvního ministra donucení spolupracovat na léčce, směřující k odhalení císařovy slabiny). Jak příběh vyústí v tomto případě? Diskuse je prokládána drobnými improvizacemi a etudami, při nichž se objevují různé detaily jednání a charakterů postav. Tak dospívá Kermanová k pokusné dějové linii, která už má mít všechny náležitosti dramatické stavby (expozice, kolise atp.), ale je dosud jen obrysová. Pak začíná volná, svobodná a nepřerušovaná improvizace celého obrysu hry. V tomto stadiu si každý začne hrát, co chce.

"Povzbudte kohokoli, aby si vyzkoušel tolik postav a úryvků scén, na kolik je čas. Dejte dohromady dítě s imaginací a dítě utlumené - druhému to pomůže přinést vlastní podíl na scéně. Pobízejte hráče, aby jako scény užívali prostoru celého, kde jsou předem určeny jen hlavní prostory jako např. stanoviště stráží u dveří třídy; trůnní sál u tabule, učitelův

stolek slouží jako trůn; procesí se vine sem a tam uličkami mezi lavicemi. Později budou fixovány hranice, vstupy a rekvizity.

Během tohoto proměnlivého období - jak často je obrys přehráván, to musí být ponecháno úsudku vedoucího - zaznamenejte si všechny původní nápady nebo řeči, které herci vytvoří. V tomto stadiu nemáte vyhlídku, že uslyšíte mnoho svěžího. Mladí lidé zahrají obsah doslovně, vracejíce vám to, co jim dáte při vyprávění příběhu - nebude to nijak povznášející pocit; bude bujet imitace; a nezkušené děti budou přerušovat hru a ptát se: "Já nevím, co mám dělat. Co říkám potom?"

Když se zastaví, do improvizace se nevměšujte. To jest nepředvádějte, jak by mohla být postava hrána a neříkejte, co by jiná postava měla říci. Spíše dejte hráči několik dobře volených otázek, které se týkají hry a oné jednotky, kterou hraje.

Pokud jde o látku nepatřící k věci, která se vloudí - úryvky pohádek, filmů, televizních programů - nechte to proběhnout bez diskuse. Hraní scény po scéně ukáže, že to nemá k obsahu příběhu žádný vztah. (s. 88)

Pak začíná stadium propracovávání hry scénu po scéně.

"Zatímco dříve jste měli zájem o podněcování dětí k tvořivé hře, nyní je vaším cílem usměrnit jejich tvořivost k budování hry, která může být neformálně předvedena. (s. 89)

Nikdy nezastavujte improvizaci kvůli kritice. Takové přerušování zničí ponoření dítěte do postavy a příběhu a utrpí tím jeho proud tvořivosti.

.... v krajních případech můžete sami vstoupit do improvizace, ne jako učitel, ale jako postava v epizodě. Vždy se střežte ukázat utlumenému dítěti, co má dělat nebo říci mu, co má mluvit. Vynalézavost, kterou může samo rozvinout, vás překvapí. (s.90)

Nekritizujte ostře. Prodiskutujte každou poznámku rychle, ale taktně... Když dítě trvá na interpretaci, nechte je vyzkoušet to na jevišti, aby bylo vidět, jak to působí." (s. 92)

Po přehrání hry v jednom "obsazení", následuje diskuse, zhodnocení toho, co udělala první skupina. Dobré náměty skupiny první mají být převzaty při druhém obsazení.

Nad hotovou hrou je nutno uvážít, zda má být připravena k vystoupení. Hru pro vystoupení si obsadí děti samy: pokud se podílely na vzniku hry, budou jak rozumět postavě, tak znát schopnosti spoluhráčů.

"Mnozí instruktoři, kterým chybí tvořivý základ práce, užívají zkušební systém obsazování inscenace. Takový "jednozáběrový" náslech je nepříjemný a neefektivní. Neobjeví schopnosti. Agresivní dítě zazáří na úkor senzitivního. Příliš často však agresivní dítě selže, má-li příslib talentu, který projevilo u zkoušky, uvést v život. I režiséři na Broadwayi zkoušce nedůvěřují a vyhýbají se jí, jak mohou." (s. 96)

Posledních osm nebo devět stránek metodické části knihy je věnováno režii, jsou zde vyjmenovány druhy zkoušek, stručně popsána práce režiséra na jednotlivých složkách inscenace atp. Tato kapitola je však natolik stručná, že sotva může říci něco nového a zvlášť zajímavého.

Ostatně o věrnou reprodukci celého obsahu recensovaných knih nám nejde a nesrovnatelně důležitější než detailní popis všech metod a postupů je zachycení podnětných a cenných přístupů k dramatické výchově dětí.

o o o O o o o

Pracujeme s dětmi zajímavěji

(Ze zkušeností z práce se souborem na ZDŠ)

Karel H a m b e r g e r

Žijeme v době nedůvěřivé, důsledně stavící na skutečnosti, kterou lze zkoumat experimenty a smysly ozbrojenými moderními kontrolními metodami a postupy. Co se nedá objektivně změřit, z čeho se nedají vyvodit určitá pravidla a předpoklady, tomu nevěříme. Tento reálný fakt se promítá do všech oblastí společenské práce. Neexistuje jedno odvětví lidské činnosti, ve kterém by člověk nehledal jádro věci a z něho vyplývající zákonitosti.

Existují obory v oblasti psychologie, jež svým společenským významem v současné době patří mezi nejpotřebnější. Jedná se zejména o problematiku psychologie tvůrčí práce, speciálně o její zkoumání, měření a rozvíjení. Bádání a zživotňování poznatků a postupů v tomto oboru má velký význam pro výchovu a didaktickou práci.

Škola se snaží zaměňovat neúčinné metody přednáškové, metodami pokusnými, mnohdy se pokouší i vychovávat lidi nespokojující se s tím, co se jim k věření předkládá.

Z běžné praxe však vyplývá, že některé nejcennější vlastnosti, jež vzbuzují obdiv i závist svou vzácností, nedovede za současného stavu dát člověku téměř žádná škola. Jedná se zájem o tvořivé schopnosti, respektive o jejich odhalování a rozvíjení. Tvořivá práce se většinou na našich školách provádí tradičními formami - písemným projevem, recitací, výtvarnou výchovou apod. Jakých postupů používá vyučující v jednotlivých estetických disciplínách je záležitostí individuální, důležitou otázkou však zůstává jiný jev, neméně důležitý, ale většinou opomíjený. Totiž problém specifických, individuálních rozdílů ve schopnostech jednotlivých žáků a metody práce s talentovanými dětmi.

V hodnocení schopností převládá tradiční pohled, mnohdy povrchní a pro rozvoj osobnosti bezcenný. Často slyšíme "on se nějak protluče, má-li talent..." apod. Ale co děti, které jsou odkázány opravdu jen na odhad a trpělivost vyučujícího či vedoucího kroužku.

Někdy se nám nepodaří vzít v úvahu subjektivní zvláštnosti žákovy psychiky, opomíjíme specifika jeho přirozeného vývoje. Žáci zvláště pubertálního věku jsou často duševně labilní, snadno zranitelní, nestálí, plní ostychu. V mnohém případě vlivem netaktního, nepromyšleného jednání se stane, že své schopnosti děti ani neprojeví.

Pro školu tak vzniká řada disproporcí především v oceňování žáků. Mnohdy je prospěch žáka jediným kritériem pro posuzování nadání a talentu. Ostatně sami známe příklady, kdy za nadaného byl pokládán žák s dobrou mechanickou pamětí. Při bedlivějším rozboru tohoto typu docházíme k závěru, že řada těchto žáků postrádá schopnost tvorby vlastního názoru, podřizuje se bez výhrad školské soustavě a nedovede se orientovat ve složitých situacích. Jsou však takoví žáci, často s tvořivými schopnostmi, kteří nejsou tak dobře ovladatelní, nepodléhají tak snadno prostředí, umějí hledat nové možnosti v řešení různých úkolů, nacházejí nové postupy nejen ve školní práci, ale v celém svém mladém životě. Nemají to však vždy snadné, někdy nebývají vyslyšeni, dostávají se do konfliktu s navyklymi normami, s tradicemi a výsledkem je pak často zklamání a znechucení, které je rodnou sestrou lhostejnosti.

My si však nemůžeme dovolovat takovéto plýtvání, vždyť denně platíme vysokou daň za to, že si nevážíme tvořivých lidí tak, jak toho zasluhují. Měli bychom se pokusit změnit tento nepříznivý stav, odstranit přehlížení podmínek a zákonitostí tvůrčí práce. Jen tak může dojít ke kladným změnám objektivních podmínek této práce, a to se jistě pozitivně odrazí ve vytváření specifických aspirací části dětí.

Tradiční názor na tvůrčí činnost hovoří o nepochopitelnosti, o zvláštěnostech, které nepodléhají žádným zákonitostem, o záležitosti vyložené intuitivní a náhodné inspirace. V současné době se však těmito otázkami zabývají zejména američtí psychologové. Profesor Viktor Löwenfeld z pennsylvánské university a psycholog J.P. Guilford z Kalifornie se pokusili zjistit pro uměleckou i vědeckou činnost měřitelné vlastnosti, které jsou základem tvořivosti. Studium intelektuálních faktorů v tvůrčí činnosti se zvláště zabýval Guilford. Za nejdůležitější z nich pokládal "schopnost vidět problémy, rychlost myšlení, pružnost myšlení, původnost, schopnost nově organizovat a definovat vědomosti." Löwenfeld, který se hlavně soustředil na uměleckou oblast, považuje za rozhodující podmínky tvořivosti tyto faktory: senzitivitu, schopnost aktivní percepce, originalitu, schopnost tvorby analýzy a syntézy, schopnost organizovat apod.^{+) Z pečlivých výzkumů vyplývá, že učitel má největší podíl na vytváření tvořivých schopností dětí. Jen tvořivý učitel může vychovat žáka k tvořivosti.}

I když všechny tyto analýzy nemůžeme považovat za definitivní, z uvedených výzkumů vyplývá řada podnětných námětů pro práci s dětmi.

^{+) Podrobněji viz F. Holešovský: Ciele estetickej výchovy a ich konkretizácia, Bratislava 1967, s. 168}

Chceme-li rozvíjet a odhalovat dětskou tvořivost v oblasti dramatického projevu, musíme mít na mysli základní estetické pravidlo: tvořivost si vyžaduje dvě složky - emocionální a intelektuální. Ty se navzájem ovlivňují a doplňují, jsou neodlučitelné. Zvláštností umění je však složka emociální, intezita emocionálního zážitku, proto je tedy nutné své metody propracovat právě v této oblasti.

Kromě tohoto obecného pravidla nelze však zapomenout ani na osobnost dítěte, na jeho zvláštnosti. Nebýváme vždy zcela zpraveni o jejich stá - rostech, nevědomky děti zastrahujeme, i když mnohé z nich ještě neodrostlo koloběžce.

V této spletnosti nás na samém začátku bude zajímat žákův estetický vztah ke skutečnosti, který se zdaleka nevyčerpává vztahem k umění, nýbrž můžeme hovořit o komplexnějších vztazích k věcem a jevům mimoumělecké povahy, které nejvíce ovlivňují a budují žákův styl. Jakmile začneme uvažovat o využití těchto podložených poznatků, chceme-li jim dát tu pravou funkci, dostaneme se nezbytně k problému, do jaké míry se můžeme opřít o zkušenost, a kdy je třeba vedle ní používat pokusných metod, podporujících rozvoj tvořivosti.

Velmi obtížné však je najít vhodné metody. Tato obtíž je dána zvláštnostmi estetických disciplín. Vcelku lze říci, že nelze používat stále stejných postupů, že žádná metoda podněcování dětské tvořivosti není definitivní, protože právě oblast rozvoje tvořivých schopností je daleko komplikovanější a citlivější. Zde se zaměřujeme především na rozvíjení tvůrčích schopností, kdežto v jiném případě jde třeba jen o poznatky. Je tedy nutné metody chápat jako jev velmi dynamický, je třeba počítat se stálým jejich korigováním.

Obyčejně se nám nepodaří zjišťovat výsledky našich pokusů ihned, nýbrž až po delší době, kdy se teprve projeví oprávněnost zvláštností naší práce v kvalitě schopností, ve změně žákova vztahu ke kráse, k práci, k lidem, ke kultuře vůbec.

Proto je třeba metody vybírat a uplatňovat velmi obezřetně, používat různé varianty týchž metod, verifikovat dosažené výsledky doplňujícími metodami, pečlivě analyzovat každý jev, jeho průběh a výsledky.

Pro tvoření vhodných metod je důležité najít co možná objektivní rovinu, v níž by byla dána možnost vhodné intelektualizace některých postupů. Předpokládejme, že nacvičujeme určité dramatické pásmo a že máme před sebou děti od 10 do 12 let. Obecný pohled hovoří o období největšího zdraví, o rostoucí fyzické síle, o celkově dobré nervové rovnováze před ná -

stupem puberty. Zdá se tedy, že tento věk je pro rozvíjení tvořivých schopností optimální. Není však tomu tak docela. Některé děti si s sebou přinášejí řadu neduhů v podobě špatné, nedbalé výslovnosti, mechanického myšlení, málo rozvinuté abstrakce apod.

Neméně pozoruhodná je jakási deprivace pramenící z nedostatku silných estetických zážitků. Tento fakt se zdá být planou obavou, ale již při prvním střetnutí poznáte na dětech, že jsou plny něčeho tíživého, něčeho, co v nich narůstalo, dřímalo, a o co se málokdo staral. Projevují jistý odstín plachosti, hraničící až s bezradností a u vitálnějších dětí naopak dochází často k těžko odstranitelným projevům nevkusů.

Prvním požadavkem v této situaci je nezbytnost sladění rozdílů v projevech, jejich utřídění a zároveň povzbuzení těch schopností, které jsou naší práci prospěšné.

Základním momentem úspěchu při odstraňování výše uvedených těžkostí a dosažení zmíněných nutností je forma přístupu. Pro začátek je nesmírně důležité nenásilně navodit pocit uvolnění, klidu, připravit atmosféru bez ostychu a subjektivních zábran. Jedním z působivých prostředků pro vytvoření těchto podmínek je hra. Učitel či vedoucí si musí umět hrát, hra se musí stát důležitým pomocníkem. Musíme však vyloučit samoučelnost hry a naopak využít její funkčnost se silným prvkem motivace. Příkladem mohou být hry pohybové, námětové, fantazijské, napodobivé apod. Dítěti je však třeba ponechat na vůli, aby si hrálo s požitkem pocitu svobody a vlastního rozhodnutí.

Při samotném nácviku recitace, krátkých zdramatizovaných výstupů a jiných projevů se nabízí řada možností, kterými lze využít prvků tvořivého přístupu, a jak také v dětech podporovat základy tvořivé práce. Zajímavou oblastí je tříbení fantazie, neboť k tomuto jevu mají děti nejblíže.

Uvedu několik příkladů, jak lze rozvíjet bohatost představivosti, jak čistit kontury fantazie a jejího vyjadřování. Hledání výrazu, pozvolné pronikání do hlubin tohoto věčného zápasu poskytuje nejspravedlivější stupnici schopností. Žák dostane například za úkol pokračovat ve vyprávěném dramatickém příběhu podle vlastních představ. Jindy je možné, aby hovořil o vzhledu vymyšlených postav, o jejich obléčení. V napjatých situacích podrobněji popisuje tvar pohybu, eventuálně jej může sám znázornit. Zde pomůže drobná rekvizita, ale také nezaujatá, objektivní pozorování ostatních dětí. Další variantou bývá sestavování pěkných, logických vět z několika daných slov odlišného významu. Zde je dobré hodnotit rychlost, kombinační schopnost, bohatost a originalitu nápadů.

Fantazie by nám však mohla pomáhat ještě účinněji při pěstování originality myšlení. Zkuste zadat žákům řešení neobvyklé situace, dejte jim nějakou, zdánlivě nesmyslnou, otázku, velmi dobře rozpoznáte rozdíly v chápání a v kvalitě myšlení. Někteří američtí pedagogové doporučují stavět před dítě problémy, neobvyklé situace, které vyžadují nešablono-vité, tvořivé myšlení. Vžitě, často toporné způsoby myšlení zde naprosto nepomohou.

Jiným důležitým okruhem je problém původnosti projevu. Nové děti v souboru jsou relativně na stejné úrovni, přitom nelze tvrdit, že ve schopnostech není rozdíl. Je třeba však brzy je rozpoznat, vést stále v patrnosti a nenásilně rozvíjet. Chceme-li v dítěti pěstovat určitou osobitost, musíme se nejdříve seznámit s jeho konkrétními schopnostmi, temperamentem, povahovými rysy apod., potom mnohem snáze formujeme jeho projev a požadavky. Společně s žákem budeme hledat nejvhodnější odstín, v němž by se projevily jeho schopnosti v plné své hodnotě.

Trpělivost a taktní přístup musí přinést úspěchy. Děti doslova touží po vlastním uplatnění, chtějí něčím "explodovat", jsou jak nepokojně přeshlapující mláďata, ale to vše zdaleka ještě nestačí. Nadšení je jistě důležité, ale mnohdy postrádá kvalitní projev, houževnatost a téměř vždy vkus. Nechtějme však na dětech, aby se přizpůsobovaly našemu vkusu, nepřetvářejme je k obrazu svému. Samy nás brzy přesvědčí o vlastních schopnostech.

Na samém počátku naší práce se přizpůsobivosti nevyhneme, pro dítě je nutné z něčeho vycházet, musí slyšet, vnímat a vytvářet si zafixované představy. Zkušenost, cit a vlastní pozorování nás včas musí upozornit na okamžik, kdy vzor splnil svoji funkci, kdy je možné začít s budováním osobitých zvláštností a spolehnout se na pevné návyky. I za této situace však mladý interpret je relativně omezen naší celkovou představou, je pochopitelně podřízen našim drobným úpravám. V podstatě se však jedná o společnou práci, o vztah, hledající a dotvářející příslušný výraz, pohyb a uvolněnost.

Společně pronikáme složitostí textu, blížíme se k příslušnému výrazu a neustále ve volném, co možná nejméně unavujícím tempu, retušujeme. Dítě stále více rozpoznává svou roli, blíží se k jejímu koření, přestává zápasit s jejími úskalími a do výrazu vkládá úspěšnost a účel.

Při přípravě přednesu básní je tato situace celkem jednoduchá, její složitost vynikne až teprve při přípravě dětského představení.

Především by žák neměl znát text z paměti dříve, než se mu podaří vniknout do jeho složitosti a "přivlastnit" si jej. Vždyť do paměti kro-
textu musí vejít i provedení. Nejde tedy jen o paměť slovní, ale i o pa-
motorickou, paměť pocitovou, kombinační atd. a někde na konci celého pro-
cesu by měla být radost z práce a lehkost v projevu.

O čisté originalitě v dětském projevu nelze zodpovědně mluvit, jde
spíše o zárodky budoucí osobitosti, a to ještě ne vždy. Snazší to mají
děti vitálnější, u nich mnohem snáze a hlavně dříve lze rozpoznat míru
schopností.

Při nácvicích, při různých besedách, sezeních apod. se vždy snažme
vytvořit u dětí podt. platnosti v kolektivu, jistotu prostoru vlastního
"já". Dejme dětem možnost projevit se ve všech možných situacích, v re-
citaci, tanci, vyprávění, při hrách atd. Žák se vlivem určité metody m-
ocitnout ve frustrační situaci, ale i to má svůj význam. Chování v této
situaci vám může napovědět úroveň žákovské osobnosti.

Máme-li v kolektivu talentované děti, je dobré pro začátek neproje-
vit jim své nadšení, nechválit je na úkor ostatních. K vědomí vlastní v-
jimečnosti musí dítě dospět samo. Musí umět rozpoznat, či hlasový proje-
je kvalitnější, který z pohybů je uvolněnější, kde chybí vkus a skutečn-
schopnost. Jen nenápadný souhlas a tiché dorozumění s talentovaným žáke-
dopomůže nám udržovat radostné napětí tvořivé práce.

Neméně zajímavý okruh otázek patří prostorové orientaci. Z divadel-
praxe je známo, že herec, jakmile vstoupí na jeviště, stává se samozřej-
mou složkou tohoto prostředí. Z toho vyplývá dynamika výkonu, různě od-
stíněná slova, mimika obličeje, hra rukou atd. Celé hercovo tělo se stá-
prostředníkem jeho emocí, každé gesto dostává hmotu a prostorový rytmus.
Dítě ovšem nemá zdaleka takové schopnosti, zkušenosti i dejme tomu - od-
vahu. Začátečník se obvykle leká prostoru, bojí se obecenstva, chápe sv-
ji roli často bohužel opačně, dopouští se nevkusných projevů a laciných
póz. Jak nuceně, nepřírozeně a toporně vypadají děti na jevišti či v
situaci, když se chtějí přiblížit dospělým. Především úzkostlivá, spíse-
ná výslovnost kazí dojem. Asi proto, že právě dítě má samozřejmý, nejv-
odstup od knižní mluvy.

V běžné praxi však tato problematika není tak složitá. Nacvičujeme
většinou ve třídách nebo v klubovnách, kde jsou prostorové možnosti mno-
hem jednodušší; předem je vyloučeno výtvarné vyjádření, děti se pohyb-
v dobře známém prostředí. Přesto však mnohé těžkosti odstraní drobná
kvizita (obrázek, klobouk, deštník apod.), náznak potřebného prostředí.

edba atd. Všechny zmíněné prostředky pomáhají vytvářet pocity prostoro-
vé souměrnosti, dodávají jistotu a odvalu. Děti si rády zahrají různé
studky, dramatické zkratky. Sami se přesvědčíme, jak najednou získávají
jistotu, jak je krok i celkový výraz umisťován v prostoru.

Naméně dobrým pomocníkem je tanec, respektive jakási rytmická cvi-
čení doplněná tanečními prvky. Děti se radují z tohoto pohybu, ale to
není tak podstatné, mnohem důležitější je faktor uvolňování projevu, zís-
kávání plochy a vytváření smyslu pro tvarování pohybu. Mějme však vždy
na paměti pohyb přirozený, uvedený v určitý rytmus a řád a řízený zákony
účelnosti a potřeb.

Přístupů a forem práce pro dramatickou výchovu je nepřeberně, vždy
však je nutné metody upravovat, nové zkoušet, nepodléhat stereotypu, ale
ani vlastnímu sebeuspokojení. Nechtějme z dětí dělat mladé umělce, nedě-
lejme z naší práce cíl, úzkostlivě sledovaný a za každou cenu splnitelný.
Nepokoušejme se vytvářet dvanáctileté básníky a herce. U dítěte nelze mlu-
vit o nějaké umělecké tvorbě, dítě patří jinému světu, samo si jej vytváří
společně s kritérii pro hodnocení objektivní reality. Jsou to hrstky zku-
šeností, odhalování tušených jevů, chvíle úmorného tápání, ale i vítězství.
Nedý ne umělecká tvorba, pouze její zárodky, a to jen u skutečně talento-
vaných dětí. Mělo by nám jít o daleko širší souvislosti, neboť kromě roz-
víjení a zkoumání tvořivých schopností dětí je třeba u nich vytvářet pevný
fundament v oblasti citových vztahů. Jedná se zejména o rozvíjení a respek-
tování důležitých citů - důvěry, radosti, které pak obzvláště mají velký
význam v procesu tvořivé práce, neboť jsou spjaty s potřebou seberealiza-
ce. Dále i zvláštní forma radosti - smysl pro humor - má nemalý vliv na vy-
tváření dobrého prostředí a na řadu dalších faktorů.

Závěrem bych chtěl znovu zopakovat některé důležité body:

- 1. Obecné formy práce - úměrnost, netradičnost, zajímavost, hravost,
nenásilnost, účelnost.
- 2. Formy přístupu - laskavost, náročnost, cílevědomost, taktnost.

Vážený čtenář nechtě si uvědomí, že uvedené myšlenky a metody jsou
píše individuálního charakteru, než aby se mohly považovat za obecně plat-
né, že jejich podoba závisí na mnoha okolnostech, často lokálních, nety-
pických. Pravděpodobně však to nebudou pokusy marné, byť zůstanou jen
v oblasti empirie, neboť jejich problematika se dotýká celé estetické vý-
hovy.

K i n s c e n a c i d r a m a t i c k é ú p r a v y

" P ě t i h o l e k n a k r k u "

V ě r a P á n k o v á

Založením literárně dramatických oborů na lidových školách umění vznikl - kromě mnoha jiných - i problém, jaké vybírat texty pro tuto výuku. Samozřejmě jsou to jednak básně našich i světových autorů, jednak próza, kterou učitelé zařazují do vyučování. Náplní výuky však musí být i texty z literatury dramatické. Už proto, že je to samostatná umělecká oblast, která má odlišný způsob vyjadřování, s kterým je také nutné žáky seznámit. Ta pro ně bývá obvykle nejlákavější. Pochopitelně: divadlo, jako tichá úmluva herce a diváka, dovoluje alespoň na chvíli vytvořit iluzi odlišného světa. Alespoň na chvíli posouvá život všech zúčastněných do zcela odlišných životních poloh s jinými konflikty i vztahy. Tato touha po změně životního prostředí a vytváření nových vztahů je vlastní už dětem.

Každý učitel ovšem stojí před otázkou co s mladým kolektivem inscenovat. Her pro děti a mládež je málo; vhodných pro potřeby literárně dramatických odborů ještě méně. A řídíme-li se zásadou (kterou JE NUTNO DODRŽET!), že je vyloučené ukládat žákům úkoly nad jejich síly a neúměrné jejich věku, pak jich zbývá nepatrný počet. To je tedy fakt současné situace ne zrovna nejutěšenější.

Po dvouleté zkušenosti jsem došla k názoru, že nezbývá než hledat ve vhodných textech prozaických a ty upravit do jednoduchých dramatických celků.

První kniha, která přišla vhod, byla novela Ivy Hercíkové "Pět holek na krku". Především proto, že základním motivem je problém přátelství mladých lidí; dále, že kniha nepostrádá humor; že ji lze celkově nenásilně upravit a nakonec, že zde vystupuje pět děvčat. (Jaká výhoda pro složení literárně dramatických tříd!)

Nechť mi autorka paní Iva Hercíková odpustí všechny mé přečiny proti jejím představám. Jsem přesvědčena, že dramatizace této knihy by mohla být mnohem ucelenější a působivější, kdyby byla stmelena do pevnějšího dramatického celku. Poněvadž nemám zatím v této oblasti zkušenosti, ponechala jsem většinou sled dialogů jako základ úpravy a spotřebu je postavou komentátora - Svědomí.

Myšlenkový pilíř inscenace a tedy i záměr je zcela zřetelný; hledání a nalézání hodnot a pahodnot přátelských vztahů. Nataša, která tento úkol předem dán, předpokládá "čisté kamarádství" u svých spolu-

žáček. Jakmile však zjistí, že z jejich strany je značně povrchní, třeba nerada, vzdává se tohoto vztahu. Nezaměňuje Petra za děvčata proto, že je to hoch, ale že si s ním rozumí, že u něho vycítí pochopení pro svou osamělost.

V prvním obraze představuje divákovi všechna děvčata i jejich zatím utajovaný konflikt postava Svědomí. Svědomí se chvílemi obrací k divákovi, chvílemi je děvčaty vtaženo do dramatického děje. Není tedy jen komentátorem, ale citlivě vnímajícím partnerem, nenápadným a stále přítomným, taktním a laskavým. Svědomí většinou neodchází z místa děje, ale sleduje jednání děvčat a vytváření stále nových situací, aby vždy znovu, kdy je zapotřebí, zasáhlo do děje.

Rozpor mezi Natašou a Jiřinou, jejich vzájemné soupeření, je hnací silou, která příběh posouvá kupředu. Ne tedy vnější impulsy, ale konflikty, které vznikají z různých postojů jednotlivých postav, jsou základem dramatické linie.

Jiřina vyřazuje Natašu z kolektivu děvčat;

Nataša se snaží jakýmkoli prostředky získat náklonnost děvčat (vlašský salát);

Nataše poznává Petrova otce a seznámení využívá k opětnému získání děvčat;

Jiřina zorganizuje návštěvu na zámku bez přítomnosti Nataši;

Nataša předejde děvčata a vyhledává na zámku Prince opět proto, aby vzbudila u děvčat zájem;

Jiřina píše s děvčaty milostný dopis.

V této chvíli nastává v jejich vzájemném vztahu zvrat, kdy si Nataša konečně uvědomí, že vztah s děvčaty nebyl přátelstvím, a i kdyby jakkoli děvčata sama u sebe omluvila, nemůže si už dál předstírat iluze o přátelství. V této chvíli přestává Natašina snaha o získání děvčat. V této chvíli si je ovšem získává, (Jiřina pochopí, že prohrála) ale Nataše není schopna ani ochotna vztah přijmout pro jeho povrchnost.

Celou inscenaci je třeba jednoduše aranžovat v jednoduché náznakové scéně (stačí jeden praktikábl 100 x 100 x 50 cm, jedno křeslo na zámek, dvě až tři židle do školy, konferenční stůl a drobné doplňky v pokoji Nataši) a dát přednost hercům ve vytváření vztahů a charakterů jednotlivých postav. Je nutné zřetelnými hereckými prostředky podtrhnout častý rozpor mezi vnitřním dialogem a dialogem skutečným. (Hlavně ve scénách

děvčat v přítomnosti Nataši, dále ve scénách Princ- Nataša). Neochudit inscenaci o napětí vznikající na základě tohoto rozporu. Je třeba najít přesné charakteristické rysy citového, rozumového a s tím nutně spojeného pohybového projevu. Není to náročné, vždyť děvčata mohou při vhodném obsazení hrát z velké většiny samy sebe.

Příklady: Jiřina - energická, sebejistá, zlomyslná, strohá, s komplexem vyniknutí v každé situaci. Pohyb celého těla rázný, hranatý až neladný, většinou vzpřímený postoj.

Nataša : temperamentní, pohotová, citlivá, upřímná, ale také uzavřená, lítostivá, nejistá sama sebou, přecitlivělá z trvalé osamělosti. Fyzický projev: pohyblivá, uvolněná - ale i sevřená: pohyb energický, ale i nejistý; zřetelný i roztěkaný. Tato pohybová rozkolísanost je pochopitelně přímo závislá na psychickém stavu Nataši.

Jana : temperamentní, upřímná, lehkomyšlná, koketní, pozornost citová i myšlenková soustředěna ke společnosti chlapecké. Pohyb zaměřovaný vědomě k upozorňování na svou osobu, vláčný, ladný.

A tak je třeba (i podrobněji) vytvořit obraz všech rolí. Za druhé přesně označit vzájemné vztahy všech postav, konflikty a jejich změny. To považují za základ práce. Neobávám se, že by inscenace byla pro mladé lidi náročná.

Záznam přesného aranžmá inscenace nepokládám za vhodné ani za nutné uvádět. Přesný rozpis by musel mít okamžité a podrobné zdůvodnění. Bylo by to zdlouhavé jak pro mne tak pro čtenáře. A pak, omezila bych do určité míry názor toho učitele, který by na úpravě chtěl s žáky pracovat.

VOBRUBOVÁ: Otevřít k něčemu oči I.	1
SENSE S UKÁZKAMI - EVA MACHKOVÁ :	
Jak nepsat hru pro děti	8
Karel HAMBERGER: Pracujme s dětmi zajímavěji	19
Věra PÁNKOVÁ : K inscenaci dramatické úpravy	
"Pěti holek na krku" (k textové příloze)	26

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 7, č. 2. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Vedoucí redaktor - Jaroslav Š i n d e l á ř, odpovědný redaktor - Eva M a c h k o v á .
Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Technická úprava a jazyková korektura - Hana Kubešová. Uzávěrka čísla - 15. ledna 1970.
500 výtisků. Cena jednoho výtisku s přílohou 3,- Kčs, roční předplatné 18,- Kčs.

MIKULKOVÁ, Jarmila

Zásady pro práci bábkárských kroužků
Vychovávatelů, 1961/62, č. 4, příloha

1. Zásady organizace loutkářských kroužků
2. Metodické poznámky k této práci
3. Obsah a postup práce
4. Rámcový obsah práce v krátkodobém kroužku
5. Ukázky plánování práce

PELIKÁN, K

Podnětná hra o mládeži

Vychovávatelů, 1963/64, č. 2, s. 56-57

Zpráva o představení hry Z. Taxe: Neradosti (s kytarou a sám), kterou uvedl dramatický kroužek Domova mládeže v Obořišti. Život mladých lidí v partě, jejich osamocenost.

RUDOLF, Stanislav

Dětské divadlo - významný pomocník v mimoškolní výchově vesnických dětí
Vychovávatelů, 1964/65, č. 4, příloha

Přípravu dětského představení jako závažný faktor mimoškolní výchovy. Výběr hry, nácvik, premiéra.

SEKOTOVÁ, Jaromíra

Dramatizace - nejjednodušší divadelní forma
Vychovávatelů, 1960/61, č. 5, s. 153

Příprava vychovatele před nácvikem nové hry.

Příprava záležití především ve výběru vhodné hry, v promyšlení postupu a jednoduché režii.
Požadavky na text.

KOŠTIALOVÁ, Anna Malé javiskové formy Vychovávateľ, 1962/63, č. 4, příloha Plánovat práci v dramatických kroužcích tak, aby přinesla užitek. Uveden plán rámcový, tematický a režijní.	KOŠTIALOVÁ, Anna Výchova divadlem Vychovávateľ, 1961/62, č. 2, s. 56-60 Proč hrát, komu hrát a jak hrát. Rozbor textu před nácvikem hry.
KUDRNA, A Amigos a poesie Vychovávateľ, 1965/66, č. 8, s. 279-282 Poznátky z vedení recitačního kroužku v záchytném domově v Praze.	KUŽEL, K Práce dramatického kroužku Vychovávateľ, 1961/62, č.2, příloha O práci dramatického kroužku v dětském domově v Kostelci n. Orli. O výběru hry Dva roky prázdnin, o nácviku hry a ocenění této hry na krajské přehlídce STM ve Dvoře Král. n.L.

BIELENÁ, G

Hráme divadlo

Vychovávateľ, 1965/66, č. 5, příloha

O loutkách a jejich využití v dětských kroužcích

DÁLKOVÝ

Dálkový kurs pro práci s loutkou
Vychovávateľ, 1960/61, č.4, s. 127

Kurs pro výchovné pracovníky, zprostředkuje
teoretické i praktické poznatky z pedagogické
a umělecké práce

FIKAR, Miroslav

Jednoduché formy bábkového divadla

Vychovávateľ, 1962/63, č.3, příloha

KAŇKA, Vladimír

Pedagogická poéma z Obořiště

Vychovávateľ, 1962/63, č.1, s. 25-26

Rady začínajícím loutkářským souborům
(druhy loutek, výběr her). Připojen
seznam doporučené studijní literatury.

Zpráva o představení hry Z. Taxe "Taková ztrá-
ta klíčů kostí", kterou Pražanům předvedli
v Divadle Na zábradlí. O výchovných problémech
práce kroužků v domovech mládeže.

ÚKVV odbor ZUČ
KNIHOVNA
Praha 1, Sněmovní 7

