

divadelní výchova

6

ročník VII.

**ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1970**

**dokumenty
stati
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

O i n t e r p r e t a c i l i t e r á r n í c h
a d r a m a t i c k ý c h t e x t ů
(Poznámky ke koncepci vyučovací osnovy)

Jiří H r a š e

1.

Koncepce předmětu s tak dlouhým jménem se rodila mimo stěny učebny. A daleko dřív, nežli jsem mezi ně zasedl jako učitel. Její jádro postupně krystalizovalo v řadě školení, seminářů a soustředění Ústředního domu a krajských středisek pro recitátory, pro vedoucí skupin a souborů, pro učitele. Setkávali jsme se spolu s Vladimírem Haladou a Danou Musilovou neustále s potřebou dát nějaký základ, odrazový můstek pro vytvoření koncepce. S tím ovšem, že nemá být universálním receptem, ale má ctižádost být universálním východiskem. Na týchž setkáních se také objevily první kontury metodiky, uplatňované ovšem jen při jednorázových příležitostech.

Podobu řádné učební osnovy vzala na sebe tato metodika před rokem, kdy se na pražské Lidové konservatoři objevila pod titulním dlouhým názvem jako průběžný předmět o dvou hodinách (letos jedné hodině) týdně pro posluchače oddělení malých divadelních žánrů, tedy herce a konferenciéry (od letošního roku oddělení konferenciérů). Vlastně jsem ho chtěl nazvat stručněji "interpretační praktika", ale termín praktika byl neobvyklý a nezavedený na školních tiskopisech a proto se nehodil.

Tak se objevil v učebních plánech předmět, který "má aktivně seznámit žáky s přístupy k rozboru textu a jeho výrazových prvků a s přípravou interpretu na realizaci tvůrčího úkolu. Jeho základní náplní je stavebný rozbor, v němž se podle povahy textů dostávají do středu pozornosti otázky jazykové, větných typů, žánrových rozdílů i rozdílů autorských rukopisů."

Předmět, jak jsem si uložil za vnitřní cíl, by měl vést k lepšímu přístupu k textu a nahradit oba extrémy, s nimiž jsem se tolikrát setkal v pořotách i na seminářích: buď recitátor důsledně vychází z vlastní, subjektivní představy a snadno se rozejde s povahou textu, stylem autora apod., nebo pod dojmem školy či školení přijme za své, že je třeba podrobně a všestranně analyzovat text - a jeho analýza je tak objektivní při vší všestrannosti, že nedává žádný jednotný základ koncepce. Přál jsem si založit předmět tak, aby umožňoval osobní a osobitý přístup k textu, ale na základě jeho objektivních možností. Zkušenosti nasbírané předchozí praxí dávaly naději; ale přece jen seminář a roční učební osnova předmětu jsou dvě příliš různé věci. O výsledku tohoto roku bych rád referoval.

2.

Záměr prvního ročníku předmětu "interpretace" byl formulován jako "stavebný rozbor základních, jednoduchých a krátkých textů uměleckých i neuměleckých, který " se dotýká principů interpretačního přístupu k realizaci." Plán učebních úkolů 1. ročníku a výběr textů k jeho naplnění vypadá takto:

1. Stavba díla: anekdota, báseň črta
(principy interpretace, o přednesu a herectví, přístup interpreta k textu)
Vlastní anekdota, K. Čapek: anekdota o TGM, Erben: Štědrý den, Ščipačev: Břízka, Holub: Země, Holub: Student, který mluvil se senátorem, Šotola: Óda na hazard
2. Stavba díla: publicistika, umělecká žurnalistika
(O novinářských druzích a žánrech, přístup k neuměleckému textu)
K. Čapek: Čert, B. Brecht: Pan Keuner, J. Fučík: O lži
3. Stavba díla: povídka
(Přístup k umělecké próze, představný "film" podtextu)
A. Jirásek: Mudrcové
4. Záznamí díla:
skutečnostní model, autor a jeho soukromí, principy uměleckého zobrazení skutečnostního materiálu.
(Studijní materiál interpreta).
Neruda: Se srdcem rekovým, Za srdcem, M.J. Lermontov: verše na N.F.I.
5. Kontrastní střih, gag, metafora:
metafora aktuální a básnická, klasická a moderní
Havel: O gagu, Nezval: O moderních směrech básnických a namátková chronologická řada básní z výboru české poezie
6. Přístup k jazykové stránce díla:
moderní česká próza
prvé dvě strany textů:
Škvorecký: Legenda Emöcke,
Hrabal: Taneční hodiny ... ,
Vyskočil: Nejsem si jist

Další ročníky předpokládají: systematictější orientaci v obsazích lyriky a lyričnosti, epiky a epičnosti, dramatiky a dramatickosti s pokusy o porovnávání tempové a rytmické výstavby v různých literárních druzích, převodu epiky do dramatizované formy, koncepce partu (role) ve vícehlazé (dramatické) formě; nejen analýzu textů, ale i zvukových snímků.

Dále: na textech nebo zvukových snímcích založenou samostatnou analýzu řady příkladů na řečnický projev, mluvenou publicistiku nebo uměleckou publicistiku, povídku, báseň, monolog, jednoaktovku.

Základním postupem každé hodiny je položení otázek k předloženému textu (např. kolik má text dílů?, které to jsou?) a záznam jednotlivých návrhů. Skupiny posluchačů se v praxi pohybovaly od dvou do pěti členů. Stačilo tedy postavit proti sobě zastánce rozdílných návrhů a žádat je o obhajobu jejich názorů. Dramatický průběh hodiny (a proto snad i zájem) byl zaručen.

Pracoval jsem často postupem zcela pavědeckým. Tak např. základní devíza našeho stavebního rozboru byla a je: každý text má část počáteční a závěrečnou, většina textů má ještě něco mezi nimi. Tím se nám na společného jmenovatele dostaly aforismus a gag a básně či povídkou (které ovšem podle rozsahu a složitosti kompozice mají možnost dalšího dělení na podčásti). Usiloval jsem o to, aby posluchači prakticky (proto: "praktika") ovládli přístup k textu, nikoli, aby se naučili přesným teoretickým poučkám. Kdykoli se píle projevila snahou zaznamenávat si některé výklady do sešitků, propadal jsem panice - a kde jsem tomu nemohl zabránit, rychle jsem diktoval formulace přesné a závazné. Brzy se mi však podařilo žáky přesvědčit, že se pohybujeme stále ve stejné oblasti, kterou postupně rozšiřujeme. Tedy, že se k problematice znovu vrátí v komplikovanějších případech a proces si zopakují a ovládnou i bez poznámek. Tak například že třídílná stavba Erbenova je v zásadě shodná s třídílnou stavbou Holubovou (jen s rozdílným klíčem) a Šotolovou (s komplikovanějšími hledisky a dalším členěním na pododdíly).

Jinou naší osvědčenou (z vulgarizovanou) tezí je, že "všechno může mít význam" a proto je třeba si všeho všimat. Tak se nám po delší diskusi (kterou trochu urychlují skrytými podněty) ukazuje, že dvě pomlky na koncích odstavců v Jiráskově povídce nemusí být umístěny náhodně a když se potom sejdou s jinými ukazateli v textu, pomáhají jednoznačně oddělit prolog a epilóg. Nebo v Holubově Zemi se ukáže prakticky použitelné odsazení posledních dvou veršů. Právě ve společné diskusi nebo vzájemné polemice se snadno odhaluje leccos, co jedněm očím uniká.

V jistém smyslu se tak neustálé lpění na jediném hledání, totiž hledání stavby textu, stává pouhou záminkou: při hledání cest k odhalení stavby se musí nezbytně vynořit mnoho postřehů o žánru, slohu, autorském rukopisu atd. Přitom je text naším Písmem svatým, co nadto jest od zlého jest. To znamená, že zaznamenáváme důsledně jen to, co text průkazně nabízí. To nás

chrání před imputováním vlastního výkladu, zkreslováním autorakého vidění či výrazu k obrazu interpreta atd.

Vlastní přínos této koncepce předmětu se ukázal v rozvinutí čtenářské pozornosti a odhadu znaků, použitelných pro interpretační výklad a pozdější koncepci. Žáci si totiž (i v případech dobré erudice ze středoškolských nebo vysokoškolských hodin literatury!) velmi málo o textu myslí. Aby bylo podníceno jejich subjektivní vnímání, chápání, výklad, musí se napřed zvýšit jejich pozornost a odhad znaků, objektivně vložených do textu díla. Čím více objektivních ukazatelů vyčtou, tím větší subjektivní odraz v nich dílo vyvolá.

Pracoval jsem (protože šlo o předmět zavedený prvním rokem) s několika kroužky několika ročníků a to mi dalo možnost ověřit si na posluchačích různě pokročilých i různého věku a vzdělání shodné výsledky tohoto postupu: 1) žáci přečtou z textu více, nežli sami tušili, 2) najdou varianty čtení, různé možnosti, 3) učí se z nich vybírat ty, které souhlasí s jinými zjištěnými hledisky, 4) dosahují v dílčích prvcích postupů, které se později mají a mohou proměnit v hledání a nalézání možnosti komplexního výkladu díla, 5) při tom se nerozcházejí s textem ani s autorem.

3.

Výběr textů, na nichž se osnova realizuje je až nápadně pestrý a nestylový. To je snad jedna z podstatných výhod právě proto, že umožňuje sledovat jediné základní stavebné hledisko a v jeho smyslu řadí texty podle obtížnosti (prostá třídílná stavba prvních textů, větší počet pododdílů u Čapka a Fučíka, pododdílů, které matou a je třeba zdůvodnit jejich odlišení od hlavních dílů, konečně zdvojená stavba povídky se stavbou příběhu). Přitom se právě pro ujasnění stavby nutně musí sledovaný cíl překračovat a z potřeby funkčně přibírat a ověřovat hlediska další. Tedy literární druh, žánr, autorský rukopis, dobová charakteristika atp. nejsou cílem práce, ale nezbytně se stávají prostředky k dosažení cíle - a jsou tedy již obsahem pedagogického záměru.

V této fázi práce ovšem daleko více usilují o empirické a bezděčné poznání (proto také se vyhýbám přesným definicím) látky, které se vrátí v dalších fázích výuky předmětu.

Na druhé straně se řada problémů do vyučování vnucuje a nelze je obejít. Tak např. předpokládám nutnost ověřit znalost cizích slov. Pochopil jsem brzy, že nemusí být zcela srozumitelné slovo "zlatoušky" (na stěnu, tomu kdo se postí), ale nenapadlo mě, že slovo štědrovka je mladým moderním Čechům naprosto cizí. A na podobná překvapení je tento předmět bohatý.

Hodina i celé pololetí se vyvíjí vlastním tempem někde mezi ideálním pedagogickým plánem a nezbytným stupněm odporu žákovského prostředí. Pracují vlastně v hodině osvědčenou metodou, známou z práce u stolu v našich divadlech v době vládnoucí metody Stanislavského. Metoda spočívá v tom, že všichni mluví, každý uplatní své stanovisko a úkolem vedoucího (režiséra) je, aby všichni dobrovolně a spontánně došli posléze k jednotnému a jednomu řešení: k výsledku a formulaci, kterou má režisér připravenou v poznámkách. Délky zákrutů na cestě tohoto hledání jsou nepředvídatelné a jsou dány stupněm obtížnosti cesty pro žáky. Není radno je zbytečně zkracovat, vyjma případů, kdy by se v diskusích ztrácel sám cíl.

4.

Osnova (v závorkách) uvádí témata, jimž se výuka věnuje při příležitosti hlavní práce. Pokud se mi to dařilo, usiloval jsem neprobírat tato témata samostatně, ale vždy v té chvíli a při té fázi práce, kde si o to diskuse nad sřavebnou analýzou sama řekla. Často se stala záminkou některá otázka žáků, jindy problém, který se vynořil v polemice. Vždy využívám možnosti odkázat své posluchače na praktické využití již zjištěného, ale snažím se to dělat bezprostředně nad konkrétními místy textu a vyhnout se samostatným "přednáškám" i přístupu k textu apod. Místa těchto hesel v osnově znamenají jen tu část výuky, v níž by se měl problém objevit.

Na druhé straně se leckdy objeví něco, co se bude hodit jindy, při jiném úkolu a textu. Vždy upozorňuji na možné případy použití, na jiné vhodnější k tomu příležitosti.

Jsou tedy tato praktika jistou "drezúrou" na ukázkách textového materiálu. Drezúrou tím spíše, že se práce na textu neověřuje a nedotváří prakticky do konečného tvaru interpretačního výkonu. V tom je i jistá operativnost předmětu: zatímco se v předmětech praktického výkonu (přednes textů, herecká výchova apod.) práce dokončuje, proto potřebuje jistý čas a proto se dostane každému žákovi nejvýše několika úkolů do roka, v interpretačních cvičeních projdou řadou titulů, autorů, druhů a doplní si tak škálu úkolů, s nimiž se alespoň zkusmo seznámili. Ve vyučování se nicméně občas utíkám k praktickému přednesu (čtení) textu: tam, kde je třeba přesvědčit praxí (např. o tempu čtení, nutnosti pauzy, o pointování dílu apod.), kde je třeba praxí uvést do zkoumaného problému (např. přečtením pasáží moderní prózy k odhadu rozdílností stylu apod.).

5.

Největším mým strašidlem po celý rok - můj "zkušební" rok - bylo, aby se z předmětu nestal nudný "český jazyk a literatura". Aby se obsahem i stylem neopakovala výuka ze střední školy. Zdá se, že se v tomto smyslu koncepce předmětu a hlavní zásady jeho vedení osvědčily. Žáci (se středoškolskou, vysokoškolskou ba i divadelně-fakultní zkušeností) mi potvrdili, že se s takovou zkušeností ještě nesetkali. Předmět je (přinejmenším soudě podle presence) bavil, projevil i přání mít ho více hodin.

Zdá se tedy, že uvedená osnova a postupy její realizace nejsou pro žáky nezajímavé, že rozvíjejí cit pro vlastnosti textu a vlastní myšlení, že skutečně odkrývají přístup k interpretaci textů a k základům interpretační koncepce.

o o o O o o o

recenze s ukázkami + recenze s ukázkami + recenze s ukázkami + recenze

Ú v o d d o d ě t s k é h o d r a m a t u

Šárka Š t e m b e r g o v á

Překlad ukázek Milan Kratochvíl

Peter Slade, autor obsáhlého díla Dětské drama a dlouholetý pedagogický pracovník, zabývající se výchovou dramatem, shrnul své základní poznatky a zkušenosti s dětskou dramatickou hrou ve stostránkové knížce Úvod do dětského dramatu (An Introduction to Child Drama). Knížka je metodickým zaměřením nad plánovitou citovou výchovou a dětskou hrou.

"Hra je vrozenou vitální součástí mládí. Není projevem lenosti, ale způsobem, jak projevit vlastní myšlení a pokusy, je to odpočinek, práce, přemýšlení, projev odvahy, tvořivosti a zájmu dětí. Je to vlastně život.... V této dětské hře jsou momenty tak jasné charakteristiky a citové situace, že se pro ni objevil nový termín: dramatická hra..... Divadlo (jak je chápou dospělí) znamená předem zjednanou příležitost k zábavě a citovému prožitku. Herci jsou od publika odděleni. Ale dítě (zvláště menší), pokud není vyrušováno, necítí takový rozdíl. Je zároveň hercem i divákem. V tom spočívá význam slova drama v jeho původním smyslu, pocházejícím z řeckého d r á n, tj. dělat, usilovat. V dramatu, tj. v činnosti a úsilí, dítě objevuje život i sebe pomocí duševního

i fyzického pokusu a potom opakované praxe, kterou je dramatická hra. Zkušenosti jsou osobní a mohou se vyvinout v zkušenosti skupinové. Ale v osobní ani skupinové zkušenosti tu nehraje roli divadlo v "dospělém" slova smyslu, pokud ho tam my sami "nevložíme".. Toto drama má pozoruhodné kvality: zaujetí a upřímnost. Zaujetí znamená být zcela pohroužen do toho, co se dělá nebo odehrává a vyloučení všech ostatních myšlenek včetně touhy po publiku nebo uvědomování si publika... Zaujetí a upřímnost jsou neobyčejně důležité pro rozvoj osobnosti."

Slade rozlišuje dva základní typy hry. Je to jednak hra osobní, které se dítě účastní celým tělem a samo je jednající osobou hry, jednak taková hra, do které se pouze promítá myšlení a nápady dítěte, které je sice jejím tvůrcem, ale ne plně jednající osobou. Slade ji jmenuje "projected play". Její nejčastější formou je hra s nejrůznějšími předměty, dítě při ní používá hlavně rukou a hlasu. Myšlenkově bývá velmi zaujaté a soustředěné. Takový druh hry vede k rozvoji soustředění, všímavosti, vnímavosti a organizátorství. Objevuje se hlavně v ranném dětském věku, kdy dítě ještě neovládá dokonale své tělo, především od jednoho roku do pěti let. Její značně pozdější podobou je hra na hudební nástroje, výtvarné umění, šachy, čtení, psaní, loutkové divadlo. Provozuje spíše duševní než tělesnou aktivitu dítěte, někdy se odehrává vsedě nebo vleže.

Osobní hra je běžné drama, jak je tento pojem vysvětlen v úvodu. Celá osobnost dítěte je v akci, dítě jedná, charakterizuje, ověřuje si, poznává, chápe se prostoru, projevuje se i tancem; pozdější formou osobní hry jsou jednak nejrůznější tělovýchovné hry a sporty, jednak dramatická hra v pravém slova smyslu. Objevuje se u dětí nejčastěji až po pátém roce života, ale její počátky lze sledovat i dříve. I zde hraje velkou roli slovo a hudba.

Obě formy her se navzájem obohacují a inspirují, dítě jimi získá potřebnou rovnováhu osobnosti a sebevyjádření.

V dětských hrách jsou podle věku a vyspělosti dětí patrné některé ustálené tvary, které se opakují. Tak nejmenší děti, už jako nemluvnata, často používají k osobní hře kruhového obrazce. Lezou v kruhu, točí se, později běhají a křepčí v kruhu. Kruh zůstává oblíbeným útvarem i v pozdějším věku. Mezi pěti a sedmi lety je to velký kruh, který se po sedmém roce rozpadá ve více malých, jak v dětech roste potřeba hry v partě. Různé formy kruhu sledujeme ještě mezi jedenácti a třinácti lety, pak už se začne vyvíjet sklon k divadlu. Jeviště zatím zůstává jen součástí prostoru hry, ne prostorem hlavním. Proto je třeba spojit sál a jevištěm schůdky. Děti pak většinou vytvoří při spontánním pohybu s použitím jeviště i sálu obrazec jazyka.

"Tato hra (spontánní běhání) umožňuje, aby se projevilo veliké umění, které je v osmém až devátém roce života na vrcholu svého vývoje. V některých náhlých a zvláštních momentech dítě podlehne radosti a dá se do běhu, ať již při tom hraje nebo tancuje. Někdy si kleká, ruce odstávají jako křídla, s velkým soustředěním a extatickým výrazem se dítě pohybuje svižně a rytmicky ve spirále nebo v osmičce a věnuje značnou pozornost zvuku nohou a jakémusi momentu záměrného vyvrcholení, kterému lze pomoci nebo dodat odvahy, leží-li v sále třeba praktikábl."

Mezi oběma základními druhy hry je velmi úzký vztah. Podobné obrazce i prostorové rozestupy, které si dítě okusí v osobní hře, je pak schopno i kreslit. Dosáhne-li prostorového citu natolik, aby umělo udržet rovnoměrný rozestup, je schopno uplatnit jej i jinde. Tato equidistance je pak základem pro pozdější složitější prostorové kompozice, je ale též ukazatelem, že se dítě začíná zařazovat do společnosti a vnímá potřeby druhých. Mnoho z toho, co děti ze zkušenosti v dramatické hře uplatňují, je podvědomé. Dětské drama si zaslouží největší pozornosti a citlivé podpory, jak vychovatelů, tak rodičů.

Jak mohou pomoci rodiče: Protože dětské drama je nejtěsněji svázáno s životem, s duševním i fyzickým růstem dětí, může se jeho znalostí změnit i naše porozumění dětem a postoj k nim. Pravá rodičovská láska se projeví směsí důslednosti a citovosti. Není třeba klást mnoho požadavků, ale zato trvat na jejich splnění tak, aby se dítěti stalo zvykem. Dítě má mít citovou jistotu, že "ano" je vždycky "ano" a "ne" je "ne". I návyk čistoty a pořádku se musí v dítěti pěstovat s porozuměním pro jeho hru, ne pedantsky. Stále je nutné vciťovat se do situace dítěte, abychom je pochopili. Někdy i v "projected play" ožijí různé předměty v dramatickém příběhu, ke kterému se chce dítě později vrátit. Hračky nebo věci zůstanou v obrazci, který značí určitý proces. Pedantický pořádek, vyžadovaný neustále, dítě ochuzuje. Dospělí někdy z neznalosti potřeb dítěte umlčí jeho hru, místo aby živým zájmem podepřeli důvěru dítěte k současnému životu. Také není moudré vyžadovat od malého dítěte okamžitou poslušnost, když je soustředěno na hru. Nechme mu chvíli čas, aby dokončilo, co má v práci. Je třeba dětskou hru brát naprosto vážně, nikdy ji nezesměšnit, inspirovat, ale nevtírat se rušivým zájmem o nepodstatné detaily.

"Nepopuzujte malé dítě tím, že mu berete hračku a ukazujete, jak si s ní má hrát. Nedávejte svým dětem příliš mnoho drahých hraček. Dávejte papíry, barvičky a jednoduché věci. Dejte jim štěstí. Nepodněcujte vychloubačnost. Nepodněcujte představu divadla v ranném věku....."

Publikum přináší přílišné sebeuvědomění. Nenuťte dítě k účasti, jen mu dodávejte odvahy... Buďte připraveni na rychlé změny rolí. Nesmějte se, když se pětiletý stane pěti různými osobami během pár vteřin. Jste-li požádáni, abyste se stali ukazatelem směru či hřebíkem, buďte jím. Zdržte se smíchu v nevhodnou chvíli... Vyvarujte se slov jako: "Ale to bys nemělo dělat, dítě"... Uvažujte, co může být dítěti pohnutkou k tomu, aby to nedělalo. Nešlo vám o to, že by vás dítě rušilo? Člověk se může naučit být pozitivní. "Správně, zkus to"... Vaším úkolem je zvážit, co je rozumné, zkusit to a následovat... Vaše dítě není budoucím delikventem jen proto, že se ve hře třeba vyskytne nějaká vražda. Dítě jenom překonává pomyslného protivníka. Chcete, aby vaše dítě vyhrávalo i bitvy života, že? Tohle je cvičení a příprava pro ně. Jen ať vítězí! Když s vámi dítě mluví jako s příslušníkem svého království, nabízí vám tím důvěru. Odpovězte, jak má odpovědět dvořan."

Velmi důležitým prvkem dětské citové výchovy je dětský aktivní vztah ke zvuku. Ať je to kojencova hra s chrastítkem, batolecí rámus s pokličkami nebo rytmické podupávání větších dětí. Tuto dětskou potřebu zvuku je nutno od malička pěstovat. Podle autora je to základ jak pro pozdější hudebnost dítěte, tak pro vnímání lidské řeči v plné její zvukové a emotivní kráse. Ivoří základ pro drama. Dospělý se může přidat ve zvukovém dialogu, může dítěti přinést další a další zvukové podněty v síle, rytmu, barvě (kousku plechu na provázku, kousky dřeva na klepání, rýže v plechovce). Pozdější spojení zvuku s pohybem může dospělý velmi ovlivnit citlivým výběrem hudby k dramatické hře.

"Máte-li gramofon, pusťte hudbu s výrazným rytmem nebo vzrušujícími pasážemi během hraní. Hudba bude inspirovat. Nerozčilujte se, když děti při hudbě mluví... Naučíte se rozumět dětskému dramatu, hádat potřeby dětí předem. Je praktické mít u sebe tyto druhy hudby: veselou, vzrušující, smutnou a klidnou. Veselou končete tehdy, když jsou děti buď unavené, nebo se jim po hře můžete dále věnovat. Jinak na konec užívejte klidnou hudbu. Ta je utiší... pomůžete tím i učiteli ve škole... klidným pocitem jste děti připravili pro příští aktivitu ve formě práce."

Dostí velký význam připisuje Slade již od batolecího věku hře s artikulovanými zvuky, na které může odpovídat dospělý partner podobnými slovy. Nové výrazy dětí často žijí jako součást rodinného slovníku a to je dobře, podporuje to pocit sounáležitosti v rodině. Tím, že dítě tvoří svá vlastní slova, vniká do tajemství lidské řeči a učí se. Dospělý mu pak pomáhá rozšiřovat zásobu skutečných slov. První dramatickou hrou s dítětem je "kuk", které děláme na miminko.

"Batolata a starší děti: Pokračujte v konverzací jen ve zvucích.

(Nejen mluvených - také lomozy, šramoty, ťukání atd.) Nasaďte nejošklivější tvář, jakou si umíte představit a hrajte o ní historku. Nebo zase nejhezčí tvář. Nezůstávejte dlouho oškliví. Řekněte nějakou historku a posílejte si ji dál v kruhu lidí. Potom ji zahrajte, je-li to žádáno. Popište věci v místnosti... Ale když k nim přijdete, udělejte grimasu nebo skřek, místo abyste řekli, co je to za věc. Musíme to uhodnout. Vystřihujte jednoduché masky z papíru, prostříhňte dírkou pro nos, oči a ústa. Navlékněte si je. Naneste lehce barvu na nos a ústa. Sundejte masky a hrajte, co vám připomínají neobvykle nalíčení lidé... Tlučte na buben nebo krabici a při každém "bum" zabte nepřítele. Zabte jej krutě. Zvítězte nad celým světem a všemi svými trampoty. Přimějte děti, aby vám dávaly nápady jedním nebo dvěma slovy. Dejte podle jejich nápadů dohromady krátkou historku, kterou lze hrát ...

Pusťte desku - a) přimějte děti, aby byly tím, co si myslí,

b) povězte, o čem ta hudba vypráví,

c) zatancujte to po svém.

Uspořádejte indiánskou slavnost. Po hostině válečné tance v patřičných oblecích, za zvuku bubnů a hudby.

Na trávníku pořádejte sportovní utkání s koňmi a opravdovými skoky, s bonbony nebo pampeliškami jako cenami.

... Hrajte si na pirátskou regatu.. Uspořádejte čaj na uvítání prvních Marťanů... Hrajte příhody z knih, novin a časopisů."

Slade důtklivě varuje před uváděním malých dětí na jeviště a před kopírováním divadla. Vede to k nezdravé ješitnosti a podvazuje skutečnou tvořivost dítěte.

Děti - hlavně malé, od pěti do sedmi let - se velmi dobře inspirují zvukem, u větších dětí se inspirace zvukem hodí hlavně pro skupiny, které podobnou hrou v rannějším věku neprošly. Zde jsou příklady takové hry pro pěti až šestileté děti.

"Měl bych začít dělat zvuky v sále, než přijdou děti. Potom totiž vkročí do sálu se zvědavostí a potěšením. (Zvuky vyluzujte na bubny, gong, píšťaly, skelný papír, staré plechovky, dvě tyčky atd., v pozdějších stadiích piano nebo gramofon).

Děti vstoupí ve spirálovitém obrazci, čelem ke středu. Následuje vytvoření kruhu, kde se vše pohybuje kolem dokola. Přestane se zvukem. Všechny pohyby ustane. Mám teď plnou pozornost bez jakýchkoli poznámek. Zacinám zvonečky. "Co vám to připomíná?" Dítě: "Zvonky saní." Já: "Ano, podívej se na ten sníh. Pozor, tvoje saně sebou trhnou. Jste připraveni? Škub!" Několik dětí sebou trhne, některé možná začnou běhat dokola.

Všechny tvoří... nedávám žádné pokyny, ale jen měním rychlost zvonků, zpomaluji, když myslím, že se to hodí. Děti se zvuku podrobují. Učí se tím něco o vyvrcholení - klimaxu - a trošku o náladě, o soustředění (a to nejen na hru). Zapískám na píšťalu. Já: "Co to bylo?" Dítě: "Vlak". Jiné: "Prosím, horký kotel." Já: "Docela správně, vlak s kloboukem na komíně." - Výkřiky radosti. Zapískám a udělám ššš. Všichni se postupně přidávají. Zrychlujeme... Děti na sebe trochu narážejí. Nekritizují n i c . Přemýšlím zároveň, jak cvičit spořádanost a všímám si všech náznaků únavy. Když jejich tvorba začne odumírat - to musíme sledovat pozorně - řeknu: "Vjíždíme do stanice! (Hudba ustává) Musím chvilku počkat, až cestující vystoupí. Potom zacouvám opatrně zpět." Začíná hluk. Navrhl jsem couvat, protože jsou trochu udýchaní a při couvání budou musit zpomalit. Říkám "já", protože všechny děti jsou teď soustředěny a každý z nás je "já"...

Já: "tak jsem tady (zvuk ustává), jsem velmi unaven. Tak co budu dělat?" Dítě: "Půjdu spát." Jiné: "Svléknu se." Já: "Ano, sundám si klobouk s kotle a opatrně ho odložím.." Zahihňání, možná dvě, ale většinou jsou teď zticha a soustředěné... Čekal bych třeba po celý zbytek hodiny a neříkal bych nic, kromě slůvka "dobře" na konci. Ale dnes začíná tvoření vadnout. Je jen jediný pravý okamžik a vynasnažím se ho zachytit. Já: "Sundám si kolečka a připravím je k čištění." Pantomima začíná znovu. Pokud se návrh nesetkal s představitivou odezvou, může někdo váhat. Uvědomuji si, kdo váhá. Je mentálně starší, nebo mu pouze schází představitivost? Hodně o něm zjistím včas, což mi velmi pomůže v ostatních předmětech ve škole. Já: "Svléknout, nesmím se zapomenout umýt a vyčistit si zuby!" atd. "Jsem velmi unaven, myslím, že budu spát." Děti jsou teď zcela uvolněny, některé zívají. Nálada v hlase a atmosféra jsou důležité. Myslím, že to stačí a jdu k pianu zahrát pochod nebo pustím desku. Všechny děti dychtivě vstávají ... Já: "kdopak jste? - říkám "jste", ne "jsme", protože jsem postřehl, že soustředění zmizelo... Dítě: "Král." Jiné: "Voják." Akceptuji návrhy a dávám jiné. Jsme koně, zvířata, motory, všechno. Získává se nesmírná zkušenost, mnoho se zkouší, všechno je radost. Nikdy nepřikazuji důrazně: "udělej tohle." Dítě by nemohlo poslechnout. Nejsou-li příkazy, není ani neposlušnost. Navrhuji jen "já jsem", "my jsme", nebo "budeme?" A tím už je dána kontrola. Nejsou kontrolovány mnou, ale přátelstvím, důvěrou, radostí. Vlastně samy sebe učí disciplíně. Do sedmi let je vcelku nutné navrhopvat, co se má dělat, ale nikdy se nemá ukazovat, jak to dělat. To by zničilo tvořivost. Nepřehlédněte! Doprovod pianu při pohybu pomáhá tvořivosti! Disciplína dětí, sledujících gramodesku pomáhá kontrole. Neztrácejte odvahu, když zprvu nevíte, co kdy dělat. Nepochybně porozumíte hlavním rysům."

Abychom podnítili vlastní tvořivost dětí, je dobré vést je později k tomu, aby samy přinášely nápady, z nichž učitel s nimi sestaví příběh. Ten pak budou hrát. Děti samy vyluzují nejrůznější zvuky za plné pozornosti ostatních, které vymýšlejí, co jim zvuk připomíná. Malým dětem je třeba vymýšlet krátké historky, nejsou schopny soustředit se na dlouhou dobu. Jinak by u nich nastal útlum.

Příklad: Učitel zacinká hřebíkem o kus zavěšeného kovu. Dětem to připomene myšku nebo malého človička. Pak dvě děti samy najdou zvuky.

"Jana teď má tamburinu, Petr nějakou kovovou škrabku nebo struhadlo.

Učitel: "Hezké. A teď: Malý človiček se strašně velikýma nohama žil v hradu a měl malou ochočenou myšičku, kterou měl moc rád. - Ale venku žil ohromný nohatý klokan. Ukaž nám ten zvuk, co dělal. Jano. (Jana udeří na tamburinu). A ty, Petře, ukaž jaký zvuk dělala myška. (Petr dělá škrábavé zvuky. (Teď každý vstaňte, jestli chcete, a přidejte se k tomu příběhu. Ten človiček s velkýma nohama chodí po svém hradu.

(používám titěrných zvuků pro velké nohy). Dětem to pomáhá najít způsob, jak dělat velké kroky bez přílišného hluku. (všechny děti jsou tím človičkem.) Jeho myška škrábe na dveře, aby ji pustil dovnitř. (Petr dělá škrábavé zvuky, zatímco všichni jsou myška.) Človiček ji vezme do ruky a jdou se projít. (Plesk, plesk, našlapuje učitel.) Najednou je potká ten velký klokan. Zrovna skáče přes zahradu.) Jana napodobuje zvuk skoků a všichni jsou klokani.) Ale ten človiček s myškou včas utečou. (Učitel vygraďuje zvuk tamburiny až k vrcholu a všechny děti utíkají před pomyslným klokanem.) Zabouchne dveře. Zabouchněte je! (Některé děti křičí bum, jiné dupou.) Nezapomeňte si na rohožce očistit boty! Pak si klidně sedněte před krb. Velmi tiše, to je to pravé. Sedme tiše a pozorujme chvíli plameny."

Mezi šestým a sedmým rokem už děti samy s učitelem spoluvytvářejí vypravovaný příběh. Na vhodnou příležitost živě reagují. "A co myslíte, že se stalo pak? A kam myslíte, že pádil tou silnicí? apod." Méně pohotovému učiteli děti svými nápady velmi pomohou. Postupně se pak naučí tvořit příběhy samy.

Když se děti do sedmi let naučí udržovat v prostoru vzdálenosti, milovat zvuk, objeví rytmus, takt, gradaci, vyvrcholení, když se dokáží naprosto soustředit, vykonal s nimi učitel obrovský kus důležité výchovné práce. Je třeba v nich také pěstovat smysl pro tichou pozornost. Například: "Učitel velmi tiše tluče na bubínek: Chci slyšet tikat hodiny, tak odejdete velmi tiše do své třídy." Svou lásku k mnohotvárnému zvuku začne dítě kolem šestého roku převádět do řeči. Příklad: "Děvče šest a půlleté: "A přišla vedra, a přišel déšť a smutné, velmi smutné mraky. Pak jsem věděla, že je čas jít spát." Děvče sedmileté: Tančí po místnosti: "Jezdím si radostně po slunci na lesklém hřebíku."

Spontánní plynulá promluva je u dítěte vychovávaného hrou se zvuky bohatší, poetičtější, často i s filosofickým obsahem. Ani nejnepříznivější podmínky ve třídě s nehybným nábytkem nás nesmějí odradit od dětského dramatu. Stoly se mohou zapojit do hry jako hory, lodě, auta, chlěvy pro krávy, dětská fantazie uvěří ráda. Jen nedělte třídu na jeviště a hlediště. Všecko ať je hracím prostorem. Točí-li se v takových podmínkách děti zády k ostatním, nevytýkejte jim to. Učitelovo mistrovství pak bude spočívat v tom, kdy poradí, kdy neporadí (malé děti ještě potřebují inspiraci dospělého) - jak taktickým průvodcem dětské hry se stane.

Děti sedmi až devítileté

Metoda podrobně citovaná u malých dětí zůstává táž, jen ubývá učitelova podílu na tvorbě příběhu a příběh se prodlužuje, stává se složitějším. Jen neukazovat ani neříkat j a k co dělat! Inspirace zvukem je na místě u těch kdo jí neprošli v mladším věku. Jinak nápady vznikají již hrou myšlenek.

Jako příklad Uvádí Slade povídku z dětských nápadů: Řeka, chlapeček, vrba, hrozná matka. Spojil je v poetické vypravování tohoto obsahu: Jeden chlapec měl zlou matku, která ho trápila hladem a těžkou prací do noci. Jednou k němu promluvil měsíc v úplňku jako živá bytost, když se zračil v hladině blízké řeky: Nezůstávej tam, pojď ven a žij u řeky. Když chlapec poslechl a usnul pod vrbou, nabídla mu vrba ve snu, že se stane jeho novou matkou. Kdykoli bude potřebovat sílu, ať vysaje její zelenou haluz. Když se probudil a udělal to, pocítil radost a sílu. U hodného sedláka pak dělal drvoštěpa, ale ke své vrbě se vracel pro posílení. Jednou se řeka rozhněvala a s lomozem se vylila ze břehů. Chlapec vzpomněl na ohroženou vlastní matku a v poslední chvíli ji na prámu z dveří zachránil před povodní. Obou se ujal hodný sedlák. Matka si uvědomila svá provinění a polepšila se. Když voda opadla, vrba zmizela. Vlastní vyprávění je mnohem bohatší, s inspirujícími detaily. Například:

"Vzal si svůj oblíbený kus provázku a lesklý knoflík zpod polštáře a plížil se dolů se schodů z domu. Jakmile byl venku, utíkal tak rychle, jak jen mohl, až se udýchán posadil u břehu řeky a uložil ke spánku."

Je zde patrné, jak i učitel, který příběh sestavuje, musí cítit děj již předem v akci. Jak se děti vžívají do příběhu, popisuje autor takto:

"A proč se ta řeka tolik rozzlobila? Já: "Nevím, Co myslíte?" Jiné dítě: "Vona se zlobila na tu matku, protože ta provedla něco vošklivého." Jiné: "Ten člověk z měsíce řek něco, co se jí nelíbilo." Já: "Ano, mohlo to mít všechny možné důvody... Každý, kdo chce, může přemýšlet, co by jeho rozzlobilo, kdyby byl tou řekou. Pak se řeka spravedlivě rozhněvá. Chlapcův dům je támhle, řeku mějme tady. Udělejte jí hezký tvar. Kde bude ten strom?" Hrubé rysy byly jasné, děti navrhly zbytek a vybraly si obsazení!"

Zbylé děti pak učitel zapojil jako řeku, lomenicí u stavení, zvířata na statku. Pak už jen označil začátek příběhu a všechno ostatní samostatně zorganizovaly děti. Citlivý doprovod gramofonu dodal náladu. Řeku nejdřív tvořily v obrazci ležící děti, když se rozvodnila, stouply si a rozběhly se z břehů. Vyprávění se hrálo 24 minuty.

Děti sedmi až devítileté už můžeme opakovanou improvizací vést k vypílování projevu. Je na místě dávat málo rad, ale pečlivě volených, spíše ve formě návrhu nebo otázky - "Co myslíte, že by bylo dobré zde,-- Myslil jsem, že by se lidé nemuseli mačkat v tomhle koutě, ale využít i téhle části místnosti a vytvořit pěknou skupinu," Co nejvíce tvořivé svobody dát dětem, a nenápadně je vést ke kráse, k přemýšlení i k úspěchu. Vždycky však mít na zřeteli, že hru vytvářejí děti, ne učitel.

Devítileté dítě je již schopno improvizovat plynulý dialog. Často je poznamenaný prostředím, kde dítě žije a bývá ve volbě slov i v melodii řeči nespisovný. Tady záleží na pedagogickém taktu, aby učitel našel způsob, jak nenásilně uvést dítě do spisovné řeči bez mentorování. Zkoušet ji ne jako lepší, ale jako jiný způsob vyjádření, až si ji dítě osvojí ne školsky, ale tvořivě. Samo si pak nalézá příležitost, jak uplatnit různé druhy řeči.

V tomto věku také děti často používají ve hře nesourodých nebo anachronických prvků (zbožní mnichové například zpívali Škoda lásky), ale svou logiku přece jen mají.

Děti schopné tvořit dialog a vlastní fabuli nechme co nejvíc hrát to, co chtějí, i když se nám téma nezdá dost vhodné. Je to jejich duševní hygiena, vyrovnávají se s nestrávenými problémy a "vyplivávají" je. Projevují nám tím vlastně důvěru. Na citlivém vedení dospělého záleží, uděláme-li nakonec z bandity třeba Kolumba.

"Tak dobrá, odvedli jsme kus dobré lupičské práce. Teď změňte maličko téma a mějme naše badity na lodi. Ví někdo něco o pirátech? Co nosí na sobě? Kdo bude obchodovat s pašeráky? ... Tak pracujeme, až začneme uvažovat o pobřežních hlídkách. (Děti hrají)... "Muselo to být hrozné v těch dobách, když jste se nemohli odvázat vyplout na moře beze strachu z pirátů. Znáte jméno někoho, komu asi bylo obtížné vyplout na moře? Ne kdo se bál, ale kdo musel piráty hodně brát v úvahu? Ví někdo, kdo to musel v historii zdolávat?" Když nikdo neodpovídá, řekněte nějaké jméno. Podnikněte objevnou cestu. Spojujte hrubé chování pravých lupičů s konstruktivním cílem. At jsou badateli, divochy plnými síly, ale chcete-li zajistit morální efekt, všimněte si, jak časem spíše zvítězí dobrý člověk. Vždycky poznamenávám, že může být i dobrý pirát, dobrá pobřežní stráž a soucit je důležitější než smrt a spravedlnost důležitější než zákon."

V tomto věku ještě stále není dobré používat ke hře jeviště. Zato výbor-nou pomocí je praktikábl. Vertikálně členěný prostor pomůže dítěti pocítit plnou radost, když ve spontánním pohybu dosáhlo vrcholu. Zároveň je přecho-dem k pozdějšímu využití jeviště.

Děti od devíti do jedenácti let

Schopnost vytvořit dětské drama je tu už vyvinuta, ale dospělý může mno-ho pomoci dalšími pokyny, nápady, oživením. Přibíráme náměty z pověstí a bá-jí, probíraných ve škole. Prohlubuje to čtenářskou vnímavost dětí, smysl pro děj, charakteristiku. Při opakování a vybrušování se musí svěžest udržovat stále novými nápady. Příběhu použijeme pořád jen jako námětu pro vlastní tvorbu bez psaných rolí. Slade uvádí příklad, jak v jedné škole děti hrály krysaře z Hammeln. Místy dobře, místy bez života. Jejich učitel totiž použil několika svých dobrých nápadů, například vtipně vybrané hudby pro krysaře, ale nedokázal zapojit děti, aby samy vymýšlely.

"Pak jsem s dětmi diskutoval o tom, jaká by byla nejlepší slavnost na světě... Když jsme hezky zhasli pomyslné svíčky, všechny děti se staly tlustými krysami a tancovaly podle desky s rumbou... Když jsme prohovo-řili, jaká hudba je v této situaci nejlepší, skončili jsme mohutným prů-vodem radních, krys a dětí, kteří spolu všichni žili přátelsky na světě, pochodovali jsme jako jedna velká figura z osmi obrazců po celé míst - nosti podle vroucího nápěvu z baletu Sylvia. Slovní projev se pak uvol-nil, děti se soustředily a hra byla pevnější a důvěryhodnější."

Po devátém roce již děti cítí ve spontánním tanci společné zážitky, spo-lečně ovládají prostor. Dokonce se rozvíjí i určitý osobní styl pohybu (podobně jako osobní rukopis). Prostorové vztahy, které dítě už chápe sku-pinově a trojrozměrně, jsou základem pro perspektivní obraz ve výtvarném umění. Soustředění a upřímnost je v tomto věku na vysokém stupni. Improvizo-vaný dialog plyne přirozeně a lehce. Stále ještě není žádoucí psaný text, ani jejich vlastní psaný text. Improvizovaný dialog je daleko přesvědčivější než naučený. Začátky dialogu se mohou nenásilně objevit v písemném vyprávě-ní, o čem jsme hráli.

V tomto věku si děti libují v převlecích. Ale daleko lepší a výchovnější nežli hotový kostým je buď náznak, nebo ještě lépe kostým z různých křiklavě barevných hadříků, který dítě samo vytvoří.

Tam, kde není k dispozici prázdný sál, je třeba alespoň sešoupnout lavice a stoly ke stěně, aby se uvnitř vytvořilo volné prostranství. Stále ještě ne-dovolujeme oddělit herce od publika. Hra ve skupinkách je však přirozená. I mezi lavicemi s uličkou se dá hrát. Ani děti tohoto věku nebudeme přerušovat uprostřed dialogu - ať se cvičí plynulá řeč. Brousit a zušlechťovat musíme, ale ve vhodnou chvíli. Spontánní dětské drama je prevence, vybiže přebytečnou energii dětské party.

Od jedenácti do třinácti let

Jiná je práce s dětmi, zvyklými od malička na dětské drama a jiná s nováčky. Zkušené děti budou již pracovat skoro samostatně, začnou se objevovat náznaky sebeuvědomění, kterému citlivý vedoucí pomáhá. Způsob práce bude podobný jako s předešlou věkovou skupinou, jen myšlenky se prohloubí a výsledek zdokonalí. Hra se po volné podlaze přibližuje k jevišti, na kterém se však ještě nezačalo hrát.

Začátečníci v tomto věku mohou začínat tvořit příběh podobně, jako mladší děti. Jejich nápady budou pochopitelně zralejší, okruh zájmů jiný. Malé by měly na nádraží vlak a výpravčího, velké unavenou, starou paní, poděšeného psa, spěchajícího pána, který ztratil lístek. Učitel může pomoci pozorovat každodenní drama života i charaktery. Hoši mají rádi náměty z vesmíru, nebo gangsterské, dívky třeba z kloboučnictví. Ale každý námět se může stát školou.

"Byly prodavačky hodně milé k tomu pánovi, co kupoval klobouk?" Dívky: "Ne." Já: "Vím, že to byla jenom vaše hra, ale mohli bychom to teď zkusit znovu a pečlivě přemýšlet o tom, jak správně prodávat a brát na vědomí zákazníka?" - Začali jsme znovu, dívky za pultem si povídaly. Zákazník čekal. Já: "Je lepší rovnou věnovat pozornost zákazníkovi. Nebylo by příjemnější nabídnout starým lidem židli?" - Začali jsme znovu. Byly mnohem pozornější. Já: "Dobře, to je mnohem lepší. Nebyl bych proti návštěvě takového obchodu. Jen jednu maličkost: Všimli jste si, že ta dívka, která odcházela staré paní pro čepec, udělala na druhou dívku grimasu? Kdybyste byly tou starou paní, jak by vám bylo?" Odpovědi: "Zlobila bych se," - "Byla bych zmatena." - "Musela bych odejít." Já: "Ano, mohly byste udělat cokoli z toho. Já myslím, že když pracujeme v obchodech, bankách, autobusech, úřadech, tak si málokdy uvědomujeme, že opravdu sloužíme veřejnosti. Lidé mají plné právo od nás očekávat ohleduplnost a dobré chování... A na příští hodinu si rozmyslíte a ukážete učiteli, jak to klope v nejslušnějším kloboučnictví na světě. A já se vsadím, že to bude v pořádku."

Jak překlenout mezeru mezi improvizací a psanou hrou

Kolem třinácti let pomalu přecházíme k psané hře. Nejdříve fixujeme improvizovaný dialog, vybíráme nejzdařilejší texty, které pak opakujeme a napíšeme. Dospělý zase jen navrhuje, radí, provokuje kolektivní tvořivost dětí. Příklad: "Přemyslím, zda by člověk v té situaci řekl tohle. Myslíte, že by třeba mohl být vystrašenější nebo vzrušenější?" Část textu je napsaná, ostatní se ještě nechá improvizaci. Můžeme dramatizovat třeba vzrušující zprávu z novin nebo jednoduchý příběh ze života. Děti se postupně odváží samy něco napsat. Zpočátku však ještě hrajeme mimo jeviště. Lásku k dobrým autorům je vhodnější pěstovat jinou cestou nežli předčasným hraním

hodnotných textů. Láskou ke zvuku, cvikem výrazné charakterizace, se literární vkus dostaví nenásilně sám.

Dále používáme praktikáblů, které už děti začínají seskupovat v podium. To je známkou, že jejich vývoj je zralý pro jeviště. Chtějí-li je, otevřeme jim je. Takový nenásilný přechod příznivě ovlivní prostorový cit dětí. Pohybují se po jevišti přirozeně, aniž musíme zasahovat. Místo nezdravého sebevědomí nastoupí radost z dobré hry.

Od třinácti do čtrnácti let

Zde se pracuje již převážně s psanými texty, ale stále necháváme dost velký podíl improvizaci, postupně zdokonalované. Pěstuje tvořivost a představitost.

Slade uvádí příklad hry, tvořené chlapci, na jejíž jedné scéně s nimi pracoval. Chlapci v ní zjistí ztrátu důležité mapy, zřejmě klíče k dobrodružství a dohadují se, kdo jim ji mohl vzít.

"Já - k chlapcům: "To bylo moc hezké. Chtěl bych, abyste to zopakovali. Ale tentokrát jak vejdete, můžete to zkusit udělat celé rychleji, hlasitěji a ještě vzrušeněji. Nezáleží na tom, jak rychle jdete, ale na tom, jak ve vás narůstá vzrušení jako hora a uvidíte, že nás docela strhnete. Připraveni!" Vbíhají tedy znovu.

1.: Podívejme se ještě naposledy do mapy, než se vydáme na cestu.

2.: Ano, to je dobrý nápad.

Já: "Ano, ale to ještě není úplně dobře. Zkusme to ještě jednou, ano? Až přijдете, pohybujte se rychleji, vběhněte rychle, jste přece rozrušeni, ne?" Hra začala znovu, ale zase jsem zastavil na témže místě. -

Já: "To je mnohem lepší. Ještě jednu maličkost, než to zkusíme znova. Jak říkáte - podívejme se do mapy, řekněte to důrazněji." Hra začíná znova, ale tentokrát je jí přáno doběhnout bez přerušení až do konce."

Podobně lze za plné tvořivé aktivity dětí zdokonalovat improvizace a uvést děti do způsobu studia psaných her.

Čtrnáct až patnáct let

Mládež již hraje psané hry. Ale jakmile se octne zkouška v mrtvém bodě, oživí ji improvizace, text řečený vlastními slovy apod. Například jedna skupina nacvičovala hru o Noemovi. Hlavní herci zápasili s čteným textem, ale zvířátka, která hrála bez textu, byla živá a přirozená.

"Učitelka - ke mně: "Jak to děláte, abyste je naučil vžít se do role?"

Já: "Nikdy to nepůjde, když mají takové potíže se čtením textů... Zkusil bych na chvíli Noema... aby vytvořil vlastní text, který by říkal, kdyby opravdu byl onou osobou v takové situaci... Je svázán neschopností číst text.

Učitelka to zkusila... Na třetí pokus se na Noemově tváři objevil úsměv

a najednou se dostavila řeč... Pak učitelka požádala chlapce, aby zkusil znovu číst text. Výsledek byl patrný. Byl teď téměř Noemem."

Poznámky k věkovému období třinácti až patnácti let

Děti tohoto věku jsou již schopny vystupovat před obecností. Tvořte s nimi i dokumentární hry, vycházející z diskusí o jejich současných problémech. Některé věci je lépe dělat v koedukaci, některé odděleně. Vybírejte vhodné úkoly pro chlapce a pro dívky. Důležitá je v tomto období diferenciace pohybu, chlapci potřebují příležitost k mužnému výrazu, aby nepovažovali cit pro krásu za zženštilost. Dívky, které rychleji vospívají, vedeme k lадnosti, nejlépe tanečním dramatem (náměty z mytologie, biblické výjevy apod.).

U chlapců zdůrazníme skoky, běhání, souboj s pomyslnou zbraní (ten začíná již u mladších; aby si odvykli rvát se, nesmí se v tomto souboji jeden druhého dotknout, ale bojují s plnou vervou a svalovým vypětím). U obou pohlaví je stále nejvydatnějším výchovným pomocníkem hudba: Mládež se v té době teprve začíná formovat a uvědomovat si "kdo jsem". Pomáhá jí jak pozitivní, tak negativní charakter, který hraje. Začíná se tu vedle výchovného zaměření vytvářet i zkušenost divadelní. Se skupinou dívek, zvyklých hrát scénky s pohádkovými náměty, vyzkoušel jednou Sladé téma, kterého jinak používal s narušenými dětmi.

"Já: "Přemýšlejte chvíli, jaké by to bylo, kdybyste byly velmi ošklivé - jako ohyzdné sestry - a podívaly byste se do velikého zrcadla. Jak by vám bylo?" Odpovědi: "Smutno," "Zle." Já: "Ano, mohlo by vám být třeba tak nějak. Ale teď, jak se díváte, vidíte, že pomalu krásníte a vkročíte zrcadlem do nového kouzelného kraje, kde se uskuteční vaše největší přání." Rozvinuli jsme tento nápad v diskusi a zažili několik překrásných napjatých okamžiků, když spustila líbezná hudba a dívky se změnily ze strašně ošklivých v oduševnělé krásky. Rozkošně prostoupily pomyslným zrcadlem a okamžitě začaly tančit místností po kouzelné dráze. Potom jsme začali hovor o tom, co si přejí. Bohatly, vdávaly se za velké umělce a hladověly, unášeli je rychlí koně, kteří spíš tančili, nežli běželi. Cestovaly do Indie, Švýcarska, Londýna a New Yorku. Tančily valčík, bruslily, létaly. Nikdy jsem nebyl za tak krátkou chvíli přenesen do říše tak půvabné, jako bylo království těchto snů... Potom kouzlo trochu zesláblo... a já jsem pečlivě vybral vhodnou hudbu z desky a zesílil jsem v pravou chvíli zvuk. Záře na jejich obličejích pohasla, s odvahou, ale přece váhavě vstoupily zpět do skutečnosti a octly se zase v místnosti plné ohyzdných starých panen, které mluvily hrubě, dokud se z nich nestaly zase normální a veselé mladé ženy."

V chlapecké skupině například lze k utkání s pomyslnou zbraní přidat hudbu, která má výrazný rytmus, případně udělat zvuky srážejících se zbraní a vnést do boje taneční prvky. Pak vhodným způsobem navázat na zajímavou rytířskou literaturu, přečíst jim z ní něco přílehlavého. Pak se ovšem nedramatizuje čtené, ale jde se spíš k myšlenkovému jádru, především k citovému obsahu, který se stane podkladem improvizace. Pak se s nimi může pohovořit o dnešním rytířství, o fair play, o dobrém chování atd. Na závěr takové výchovné hodiny je pak nutné dát dětem možnost volné improvizace, aby v nich zůstal pocit s a m o s t a t n é práce a vlastní tvorby.

Prospěné je najít v hodinách dramatu čas pro scénky ze života. Příklady: Vítání cizince ve škole, vstup do ředitelny, žádost o povýšení, vedení schůze, převádění slepce přes ulici, odvážné chování v nepříjemné morální situaci, vysvětlení jak kam jít; žádáme dívku o tanec, dívka požádala někoho o tanec - jak se zachovám, voláme naléhavě o pomoc k požárníkům, na policii apod.

Hovory o čistotě, oblékání dnes i dříve, o volbě barev atd., jsou v tomto věku důležité.

Slade uvádí příklad: učitel dal dětem námět, jak se jdou ucházet o místo v prvním zaměstnání. Mají vypadat a chovat se co nejlépe.

"Následovaly nejneuvěřitelnější verze takového rozhovoru. Uchazeč o práci byl předveden dvěma lidmi, podobnými žaláříkům, kteří jím mrštili li do místnosti. Šéf spal s nohama na stole a uvedl rozhovor jako výslech inkvizice. Žadatelé byli mučeni a nikdo práci nedostal. Některé repliky: "Kolik peněz chceš?" "1000 dolarů týdně." "Pch, to nemůžeš být moc dobrý, my tu platíme jediné 2000." Jiné: "Kolik chceš?" "15 liber." "Měsíčně?" "Ne, týdně." "Co, takovej prcek, jako ty? Odveďte ho a svažte mu ruce!"

Když za zoufalého učitele převzal hodinu Slade, pokračovala takto:

"Já: "Dobrá, teď si o tom popovídejme. Pamatujte, že jdete za svým zaměstnáním. Chtěli byste být vhozeni do místnosti, nebo ne?" Pár odpovědí: "Ne." Měli stísněný pocit. Já: "Myslíte, že by se vám to opravdu stalo?" Odpovědi: "Ne, prosím." "Určitě ne, prosím." "Ne, pokud by se člověk správně choval." Já: Ne, myslím, že můžeme být jisti, že by se to nestalo. Tedy co by se stalo?" - Děti zpozorněly... Já: Jste to opravdu vy. Každý z vás, kdo jde za svým prvním zaměstnáním. Jak myslíte, že byste měli vypadat a jak se chovat?" Odpovědi jen přšely: Čistě. Sporádaně. Stát rovně. Být slušný. Správně odpovídat. Já: "Ano, to je výborné. Je to věrohodnější, ne? a teď šéf. Myslíte, že by opravdu spal s nohama na stole?"

Slade pak rozebral vztah zaměstnavatele k uchazeči.

"A teď to zkusme znova. Předtím jste z toho dělali skoro grotesku, bylo to směšné. To je v pořádku. Ale místy se tomu dalo věřit. (Takovým jednáním si udržíte sympatii. Nebořit, jen vést!) Ale udělejte to pravděpodobněji... Je to teď zcela vážné téma pro dospělé lidi."

Po opakovaném výstupu se rozvinula živá diskuse o šéfovi a podřízeném, spolupráci a pracovních vztazích. Pomohlo to chlapcům zas trochu k dospělosti. Sociální drama může být nejlepší formou jak začínat se staršími dětmi dramatickou hru, jestliže ji nedělaly jako malé. Je to příprava do života a zároveň estetická výchova. Pro všechny věkové skupiny jsou kriteria společná:

"Upřímnost, soustředění, jistota, plynulé vyjadřování, citovost, schopnost měnit náladu, vžívat se do situace, vědomá radost z pohybu a rytmu, přirozenost. Snažte se je všechny rozvíjet.

V řeči: Zřetelnost, upřímnost, plynulé vyjadřování, radost ze zvuku, kontrastu a nálady."

Dramatickou hru je důležité pěstovat p r a v i d e l n ě , ne nárazově. Pak má ve výchově mnohem lepší výsledky. Z dětského dramatu se začíná inspirovat i profesionální dětské divadlo, které by mělo zavádět pro jednotlivé věkové skupiny takové formy práce, které by odpovídaly tomu, co děti samy tvoří, aby vzbudily spoluúčast dětského diváka.

Čemu nás dítě učí

Slade tu uvádí mnoho otázek, které kladl nejrůznějším dětem, mladším než jedenáct let. Vybírám některé z nich a dětskou odpověď na ně:

Ot.: Učí vás vaši učitelé hrát?

Odp.: Ano, někteří z nich na nás pořád mluví, vy ale ne. Je to lepší, protože člověk ví co dělat, ještě než začne."

Jiná odp.: "Když na vás mluví, vyrušují vás od toho, co děláte."

Ot.: Kdybyste při hře uvázli ... je to hezké, když vám pomůže někdo velký?

Odp.: Je hezké to dokončit, ale musí to být příjemný dospělý. Někteří jsou nepříjemní. Moc vám přikazují co a jak.

Ot.: Kdybyste hráli hru o historii a někdo by vás zastavil, aby vám řekl, jak ti lidé z dávných dob žili a jak se chovali, líbilo by se vám to?

Odp.: Ne, myslel bych, že ruší a stejně bych neposlouchal.

Ot.: Ale dělali byste, že posloucháte?

Odp.: Ano.

Ot.: Proč?

Odp.: Nechtěl bych, aby věděli, že neposlouchám.

Ot.: Proč?

Odp.: Ze strachu, abych se nedostal do nějaké mrzutosti.

Ot.: Máte rádi, když je při hře puštěná hudba?

Odp.: Ano, říká vám, kdy máte být šviháci nebo víly anebo kdy přichází nepřítel.

Většina Sladem uvedených dětských odpovědí zavrhuje příliš vtíravou pomoc dospělých. "Když se o něco snažíte, je (rozuměj: nevhodná) rada dospělého protivná, je jako kopnutí."

Dětské drama je složitý tvořivý proces, který se musíme naučit znát, respektovat a citlivě rozvíjet.

"Nepřítelem dětského dramatu je "dobrá pověst učitele", který se snaží zvrhnout všechno ve vlastní slávu nebo ve slávu školy."

Autor knihy hovořil a vytvářel drama se třiceti dvěma tisíci dětí. Jen tři z nich řekly, že mají raději psanou hru nežli své vlastní dětské drama.

Podobné tvořivé principy hry jako s dětmi lze uplatňovat i s dospělými. O tom píše Slade v chystané publikaci o hře dospělých.

Zbytek knížky tvoří otázky, které autor dostával buď osobně, nebo v dopisech, a odpovědi na ně. Většinou jsou to shrnuté nebo zopakované myšlenky, které v knížce najdeme. Proto vybírám jen několik, které přinášejí myšlenky pro čtenáře nové.

Co byste dělal, kdyby nějaké těžko ovladatelné dítě začalo narušovat skupinu?

Odp.: To lze sotva generalizovat, každé dítě je jiné. Navrhl bych toto: svěřte dítěti buď předobrou, nebo úplně zlou postavu... jeho chování má svůj důvod, někdy cítí jen potřebu vyjádřit se ... Pochybujete-li o tom, zůstávejte dítěti na blízku. Když se chování zlepšuje, pomalu se vzdalujte, takže odpovědnost za sebeovládání převezme dítě samo. Jestliže se dále nezlepšuje... vynalezte pro ně nějakou statickou úlohu jako strom, lampu, nejdřív o samotě, pak přesuňte hru ostatních dětí k němu, takže se zase cítí být součástí hry... Ostrou řeč používejte jen jako druhé východisko a ostré jednání jako poslední východisko..."

A co sborový přednes?

Odp.: Může to dětem pomoci objevit cit pro skupinu, ducha skupiny, když ho neobjevují jinými způsoby. Odborníci někdy dosahují pěkných výsledků. Ale neoborníci vnesou do dětského hlasu mrtvý, podrážděný či fňukavý tón, který pak převládá ve všech jejich veřejných slovních projevech... Jediná cesta, jak zdržet řeč přirozenou a živou, je spousta improvizací, které jdou s řečí ruku v ruce... Neztracují sborový přednes, jen odmítám, když ho bezobsačně a bezmyšlenkovitě užívají neodbor-

ní učitelé. Někdy je to jediné cvičení v řeči, které děti mají a to je politováníhodné.

Hájil byste pohyb podle rolniček?

Odp.: Ne. Buďte opatrní, ať zbytečně nepřeženete důležitost rýmu. Způsobuje to později, že děti považují poezii za špinavé smetí. Děti mají v sobě silný smysl pro poezii, ale jejich vlastní poezie se nerýmuje... Je spíše podobná Bibli a "moderně".... Tak nacházejí příležitost, jak vyjádřit spoustu nápadů... Jak dítě jednou chytí ošklivou nemoc rýmu, jeho schopnost vyjádřit se poeticky se scvrkne do uzounkého kanálu rýmující se balady a převládne na mnoho let, možná na celý život.

Připadá Shakespeare v úvahu na škole druhého stupně?

Odp.: Ano, ale v dětském dramatu až v kategorii psané hry... viděl jsem čtrnáctileté a patnáctileté herce, kteří pochopili poetické základy Shakespeara. K vyvolání zápletky hry používejte nejdříve improvizací. Když probudíte výraznou hru, zkuste to s psaným textem." Sladova knížka je cennou pomocí pro každého, kdo vychovává děti, nejen pro učitele dětského dramatu. Zavádí vás přímo do nepoznaného světa dětské hry a do tajemství tvořivého vývoje dítěte.

Č e s k é h u m a n i s t i c k é d í v a d l o

(Z přednášky na 40. Jiráskově Hronovu)

Dr. Milena C e s n a k o v á - M i c h a l c o v á , CSc

Období divadla humanistického a reformačního začíná v českých zemích koncem 15. století a končí bělohorskou katastrofou. Rozdělujeme je na dvě vývojové etapy. První začíná v době jagellonské a uzavírá se v polovině století. Jako předěl uvádíme rok 1547, tj. první protihabsburské povstání. V uvedeném období se Čechy poprvé seznámily s humanistickým divadlem, ze začátku ovšem převážně latinským, jež zdomácnělo dost rychle na školách, kde se stalo jedním z prostředků výchovy. V tomto časovém úseku se divadlo postupně laicizovalo, to znamená, že se z chrámového prostoru dostalo do škol, z rukou kněží do rukou světských učitelů. V druhém období, od poloviny 16. století až do Bílé hory, se potom v divadelních hrách vedle latiny stále více uplatňovala čeština. V té době pronikalo divadlo do širších vrstev městského obyvatelstva právě vlivem srozumitelnosti jazyka, neboť čeština zpřístupnila obsahovou stránku her divákům neznalým latiny. Na školách bylo divadlo pěstováno sice i nadále, ale s iniciativou si ho přivlastnily a podle svých představ přetvářely také cechy řemeslníků a li-

terátská bratrstva. Současně se drama začíná také různit žánrově. Vedle školního dramatu biblického vzniklo drama historické, dále světské hry s námětem ze současnosti, masopustní frašky a nejrůznější kratší dialogické formy, pěstované hlavně na jezuitských školách. Lze se domnívat, že nebyť osudné porážky českých stavů na Bílé hoře, byl by s největší pravděpodobností tento proces vzniku světských her pokračoval analogicky s vývojem divadla v cizině a divadelní vývoj v českých zemích by byl dospěl ke vzniku profesionálního divadla v české řeči. Dnes však můžeme jen s lítostí konstatovat, že pobělohorské období vrátilo drama zpět na linii náboženskou, biblickou a legendární a prakticky přešlo jeho přirozený vývoj.

Druhá polovina 16. století a začátek století 17. je obdobím, v němž u nás humanistické divadlo vrcholí. Měšťanstvo si ještě udrželo svoje vedoucí postavení v kultuře i když bylo po nezdařeném odboji v roce 1547 zbaveno své moci politické. Humanistická kultura byla vytvořena převážně měšťanstvem a ještě v této poslední fázi obohatila soudobý kulturní život nejen domácí, ale i evropský významnými hodnotami. Z tohoto kulturního prostředí vyrostl Jan Jesenius, Václav Holar, v něm má své kořeny i dílo Jana Ámose Komenského, v němž byly domyšleny a zdokonaleny veškeré evropské humanistické snahy o školské divadlo.

Jak v první tak i ve druhé polovině 16. století je divadlo dále pěstováno na akademické půdě. Vedle pražské university, která si podržela jako jevištní řeč latinu, nacvičují divadelní představení rektori a učitelé venkovských partikulárních škol se svými žáky, někdy v jazyce latinském, jindy českém. Vzrostl počet měst, o nichž máme bezpečné zprávy, že se v nich provozovalo divadlo. Kromě Prahy to byla Kutná Hora, Kolín, Pardubice, Jindřichův Hradec, Soběslav, Třeboň, Prachatice, Plzeň, Louny, Litoměřice, Mělník, Nové Město nad Metují, Uherský Brod a pravděpodobně i další obce s významnými školami, na nichž působili autoři zachovaných dramatických textů, jako Strážnice, Klatovy nebo Slaný. Tehdejší česká města žila tedy poměrně rozvinutým kulturním životem a nejinak tomu bylo v městech s německým obyvatelstvem. Zasloužili se o to jednak rektori a učitelé škol, jednak cechovní organizace. Menší město mívalo zpravidla školu, literátský kůr, městské trubače, určitou výtvarnou kulturu v oblasti církevní stejně jako světské a mělo někdy i vlastní knihtiskárnu. Divadelní představení bylo však vždycky něčím mimořádným, strhovalo na sebe všeobecnou pozornost, bylo zaznamenáváno do kroniky města, ale nebylo počítováno jako nezbytná součást života.

Celou tuto divadelní tvořivost ovlivňovaly čilé mezinárodní kulturní styky českých humanistů, kteří poznávali v cizině divadlo a podněcovali potom doma jeho pěstování.

Trvalo však dost dlouho než divadlo na školách v Čechách zdomácnělo a byl to především vliv luteránství, jenž k tomu přispěl. První čeští humanisté, ještě silně ovlivnění husitskou tradicí, divadlo příkře odsuzovali. Svědčí o tom zejména obšírnější pasáž v Petrarkově díle *Knihy dvoje o lékařství proti štěstí a neštěstí*, které roku 1501 přeložil do češtiny Řehoř Hrubý z Jelení. Petrarkův text volně upravoval a tak se v něm objevily některé soudobé názory českých vzdělanců na divadlo. Např.: "Mnoho se zlého v mysl ušima vnáší, ale mnohé více očima." Nebo: "Kterézto dvě místa, totižto Cyrkus a Teatrum že jsou se vždycky protivily dobrým mravom, velmi známé to jest." Hercům se jejich činnost poněkud promíjí, protože prý často hrají z chudoby, zato diváci prý hřeší více než oni, neboť přicházejí do divadla jen ze zvědavosti a z touhy po zábavě. Dále napsal Řehoř Hrubý, že zlý člověk odchází z divadla ještě horší a dobrý se zkazí, protože tato zábava nepřispívá ke zvýšení mravnosti, ale spíše k jejímu úpadku. (Ř. Hrubý z Jelení, O užitku i škodě divadel. Podává Č. Zíbrt, Divadlo 5, 1906-7, 137-142.)

Pod vlivem těchto názorů se humanistické divadlo u nás vyvíjí především jen jako divadlo školské, do značné míry neveřejné. Humanisté začali intenzivně studovat starověké autory, mezi nimi i spisovatele divadelních her. Ocenili vytríbenost stylu komedií Terentiových a Plautových, které doporučovali studovat na universitách a městských latinských školách. Od četby a výkladu byl už jen krok k předvedení těchto komedií na jevišti. Studium Terentia prosazoval ve svých školních řádech Melanchton, který jeho komedie nacvičoval se svými žáky. Melanchtonova příkladu následovali potom rektori a učitelé latinských škol nejen v Německu, ale i v českých zemích.

Je známo, že velkým milovníkem divadla byl zvláště Martin Luther, jenž ve svých spisech teoreticky zdůvodňoval funkci divadla ve školském vyučování. Podporoval četbu a představení Terentiových her a zastával se divadla proti puritánům, kteří v něm viděli jen hříšnou zábavu. Svou formulací významu školních divadelních představení podal teoretický podklad a zdůvodnění celého dalšího vývoje divadla na reformačních školách a do určité míry později i na školách jezuitských. Luther zdůrazňoval význam nacvičování divadelních her na školách především proto, že se žáci cvičili v latinském jazyce a rétorice. Za důležité pokládal také to, že se v hrách předváděly typy lidí, v nichž mohla mládež spatřovat buď vzor hodný následování, nebo naopak odstrašující příklad špatných vlastností. (M. Luther, Tischreden, sv. IV, Berlin 1848.) Vliv Lutherových názorů na divadlo můžeme sledovat v širokém okruhu soudobého evropského školství. Například v Bardějově na východním Slovensku se hrála první školská hra na uherské půdě roku 1556 zásluhou tamějšího rektora Leonarda Stöckela, který byl žákem

Lutherovým a Melanctonovým a zároveň jedním z prvních školských reformátorů na Slovensku.

V Čechách se stala Praha, jako sídlo university, průkopníkem latinských školských her. Divadla se tu zastával přední člen humanistického kroužku Jana Hodějovského z Hodějova, mistr Matouš Kolín z Chotěřiny (Collinus), který byl žákem Melanctonovým. Latinská divadelní představení organizoval po něm na pražské universitě Šebastián Měděný (Sebastianus Aerichalcus), který vydal tiskem obsahy dvou Terentiových her se svými výklady a poznámkami.

Vliv luteránské reformace na vznik školského divadla u nás způsobil tedy značnou proměnu ve vztahu českého utrakvistického měšťanstva k divadlu. Namísto dřívějšího odsuzování získalo si divadlo opět uznání a ocenění a je také častěji pěstováno. Tento příznivý vliv se projevil i pokud jde o repertoár školského divadla, v němž začaly nad klasickými římskými komediami čím dál tím více převažovat biblické hry soudobých autorů, hlavně nizozemských a německých.

Biblické hry napodobovaly formálně klasické římské komedie a tragédie. Byly podobně rozčleněny na akty a scény a jejich dialog byl často přejímán z latinských klasických textů. Jejich duch a umělecké zaměření však bylo zcela jiné než u her Plautových a Terentiových. Rozdíl v námětu nebyl důležitý, poněvadž i biblické příběhy byly ze soudobého života. Důraz byl kladen především na náboženskou nebo moralistickou ideu, ponaučení, které z příběhu vyplývalo. Děj se obvykle věrně přidržel biblického podání, takže hry měly velmi epický ráz.

Už v první polovině 16. století se vedle školských her s biblickými náměty objevilo i drama světské a rýsovaly se i četné další možnosti vývoje, z nichž však české humanistické divadlo realizovalo jen některé.

Zatímco v první polovině století vznikaly první překlady her do češtiny, ve druhé se u nás setkáváme už se samostatnou dramatickou tvorbou, latinskou i českou. Domácí latinská produkce nebyla bezvýznamná. Pozornost si zaslouží hra pražského humanisty Jana Orla (Aquilij) z Plavče: Toboeus, comedia sacra et nova (Tobiáš, komedie posvátná a nově sepsaná), hraná roku 1575, ale především drama známého mistra pražské university Jana Campana Vodňanského: Bretislaus, comoedia nova (Břetislav, nová komedie) z roku 1603, jehož námět vybral autor z českých dějin. Období rozvoje humanistického divadla v českých zemích přineslo však cenné hodnoty především v dramatu psaném v národním jazyce. Tématicky převažovalo stále drama biblické, ale objevovaly se v něm nové prvky ideové a umělecké a snaha o aktualizaci biblického tématu. Z tohoto hlediska jsou zajímavé překlady Daniela Stodolia z Požova nebo Mikuláše Vrány Litomyšlského. Z autorů původních českých dramát je nutno jmenovat na prvním místě Pavla Kyrmezera, autora tří biblických

her, dále Jiřího Tesáka Mošovského a Jana Záhrobského z Těšína. To jsou představitelé reformační větve dramatické tvorby. Na straně katolické, ale nikoli ještě jezuitské, psal v duchu středověkých velikonočních a vánočních dramát své hry Šimon Lomnický z Budče. Vznikaly i hry s náměty ze současného života a to buď překlady a úpravy cizích předloh, nebo masopustní frašky domácího původu, které mají někdy charakter interludií. Z nich například anonymní fraška Polapená nevěra přešla pod názvem Salička i do lidového divadla pobělohorského. I při lidových a žákovských zábavách v době masopustu nechyběly divadelní hry nebo aspoň veselé scény.

V rozmezí sedmdesátí let, od poloviny 16. století do dvacátých let století sedmnáctého postupovala demokratizace divadla, která se projevila zejména v stále častějším užívání češtiny a v rozšíření divadla do řady venkovských měst a městeček, tématicky pak v stále intenzivnějším sbližování divadla se soudobým životem. Humanistické divadlo postupně opustilo školní učebny a stalo se veřejnou záležitostí. Otevřelo si cestu k širokému okruhu diváků užíváním českého jazyka místo vzdělanecké latiny a rozšířilo se do venkovských měst. Z nového prostředí čerpalo nové podněty. Nikdy předtím nebylo možné doložit divadelní tvořivost z tolika míst, jako v tomto období. Z někdejší vzdělanecké záliby se stalo divadlo majetkem širší veřejnosti v městech i na venkově a přizpůsobilo tomu i svoji uměleckou tvářnost.

K tomu je třeba přičíst ještě divadelní tvorbu jezuitského řádu, jejíž těžiště je sice až v době pobělohorské, ale začátky spadají už do druhé poloviny 16. století. V roce 1556 přichází prvních dvanáct členů Tovarišstva Ježíšova do Prahy, v témže roce založili pražskou jezuitskou kolej a za dva roky tu už hrají první divadelní hru. Namísto typu biblických her, který jsme poznali v divadle utrakvistickém a který se vyznačoval úzkým vztahem k soudobému životu, nastupovaly v jezuitské produkci velké podívané, v nichž bylo jeviště zaplňováno množstvím postav biblických, alegorických a historických. Specificky jezuitským útvarem byly alegorické holdovací hry, předváděné zejména při korunovacích císařů, v nichž se mohl plně uplatnit sklon jezuitů k okázalosti. Jako první uvedli u nás na jeviště hru z českých dějin a v české řeči, tragédii o sv. Václavu od Mikuláše Salia (1567). Čeština se objevovala na jezuitském jevišti jen výjimečně, avšak české historické tématické věnovali jezuité i později pozornost, se záměrem čerпали z dějin tendenčně protireformační argumenty. Využívali divadlo k oslavě katolické víry a poníženému pochlebenství vládnoucí třídě a reakčnímu habsburskému rodu, jenž je do Čech povolal a jemuž především sloužili.

Od svého počátku až do roku 1618 nabývalo jezuitské divadlo postupně převahu nad divadlem utrakvistickým i ostatním katolickým. Zatímco se totiž jezuitské divadlo těšilo štědré podpoře dvora a šlechty, bylo utrakvistické

divadlo potlačováno přísnou cenzurou. Avšak utrakvisté nebyli schopni konkurovat jezuitskému divadlu i z příčin jiných, hlubších, které tkvěly už v samé povaze odlišné víry. Utrakvistické školské divadlo kladlo důraz na slovo, bylo kazatelsky moralizující, často se záměrně vzdávalo smyslového divadelního účinku, protože ho ve své myšlenkové strnulosti považovalo jen za světskou marnost. Jezuitské divadlo, v podstatě také jen školské a také spíše recitované než hrané, využívalo však v největší možné míře jinde dosažených formálních pokroků v jevištní technice a působilo oslnivou divadelní výpravou, předtím u nás nevídanou. Duch tak osvícený, jakým byl Komenský, si nemohl nevšimnout rozdílu v názorech na divadlo mezi utrakvisty a jezuitu a právem dával svým souvěrcům jako vzor jezuitské chápání úlohy divadla ve školské praxi.

Vítězstvím reakce a protireformace po porážce českých stavů na Bílé hoře byl násilně přerušen rozvoj české humanistické vzdělanosti a současně i rozvoj českého divadla. Velká část nejvzdělanější a nejkulturnější vrstvy českého národa musela na začátku třicetileté války odejít do exilu. Naše kultura, zejména slovesná, se tak rokem 1620 rozdělila na tvorbu domácí, ideologicky ovládanou po celé protireformační období řádem jezuitů a na rozptýlená díla českých exulantů v cizině. Divadlo, zvláště v české řeči, nemělo ovšem v cizím prostředí žádné předpoklady k existenci, a tak se doznívání tradice školského divadla omezuje vlastně jen na latinskou dramatickou tvorbu J.A. Komenského.

Humanistická tradice nezanikla Bílou horou naráz. O její životnosti svědčí zčásti pobělohorské písemnictví domácí, především však literatura exulantská, na niž neměla jezuitská cenzura vliv. Ačkoliv slovesná tvorba českých exulantů v cizím prostředí stále více živořila, přesto dala vyrůst zjevu tak světovému, jako byl Komenský, v jehož díle vyvrcholily nejlepší snahy přecházející měšťanské kultury. Také česká humanistická dramatika se pozvedla v Komenského díle k poslednímu a v mnohém vrcholnému projevu.

Komenského předchůdci, velcí humanisté a náboženští reformátoři, Erasmus Rotterdamský, Martin Luther a Filip Melancton, doporučovali ve školách vedle Terentiových komedií číst a hrát především hry biblické, jejichž prostřednictvím si žáci měli snadněji zapamatovat a názorně vštípit biblické příběhy a zároveň se cvičit v latinském jazyce. Komenský uplatnil pedagogickou funkci školských her daleko všeobecněji, neboť dramatisoval celou učební látku. Využití divadla pro jasnější a konkrétnější výklad učební látky byla v pedagogice myšlenka zcela nová a původní. Proti statické formě výkladu za pomoci obrazů a modelů objevil Komenský v scénickém předvedení a dialogizované řeči mnohem účinnější a názornější metodický prostředek vyučování. Ve svém díle Škola hrou spojil dokonce obě tyto formy výuky: na

jevišti použil i obrazy, příklady a modely, takže tu v zásadě vypracoval metodu, na níž - využívá např. naučného filmu - navazuje i dnešní školská praxe.

Komenský dal školským hrám, z nichž promyšleně učinil součást své vyučovací metody, hlubší náplň pedagogickou než jezuité, kteří své pedagogické cíle podřizovali svým rekatolizačním a reakčně politickým záměrům. Dal školskému divadlu obsah v pravém slova smyslu humanistický, přičemž naprosto nepodceňoval jejich propagační význam a společenský dosah zase na rozdíl od svých souvěrců. Svými dramatickými pracemi a svým pojetím divadla jako účinného výchovného prostředku dovršil a shrnul mnoho kladných složek školského humanistického divadla předbělohorského.

- x - x - x - x - x - x -

I když nemáme doklady o tom, že Komenského soubor školských her byl realizován i jinými, je nesporné, že Komenského dramatická tvorba měla vliv na oživení divadelního ruchu v různých evropských protestantských i jezuitských školách. Svědčí o tom například školní hra slovenského exulanta Juraje Lániho: Agapetus scholasticus seductus et reductus (Žák Agapetus svedený z cesty ctnosti a opět na ni přivedený), která vyšla tiskem v Lipsku roku 1685 a byla hrána tamějšími žáky. V předmluvě Láni uvádí Komenského jako autora Školy hrou a ve druhém dějství líčí vyučování podle Brány jazyků a Světa v obrazech. Za zmínku stojí, že v 19. století se v Německu W. Bötticher s úspěchem pokusil o předvedení některých částí Školy hrou. Také u nás při příležitosti 300. výročí narození Jana Ámose Komenského zahrálo Národní divadlo v Praze dramatický obraz Škola mravovědy, vybraný z díla Schola ludus a přeložený Janem V. Novákem. Představení se konalo roku 1892 v režii J. Šmahy. V úloze boháče vystoupil Eduard Vojan a lakomce hrál Jindřich Mošna. Mimo tuto ukázkou z dramatického díla Komenského uvedli ještě jednoaktovku Jana Pelíška Věštba Komenského.

Komenského osobní tragédií bylo, že nemohl za svého života ovlivňovat svou pedagogickou činností národ, ze kterého vyšel a pro který celou duší toužil pracovat. Byl však ve stálém spojení s poddaným lidem doma, který se vystěhovat nesměl a posílal tajným souvěrcům české knihy, vytištěné v cizině. Byl nejen velkým vědcem, ale také výborným organizátorem.

Mírem vestfálským zmizely všechny naděje českých exulantů na návrat do vlasti a také Komenského školské reformy mohly jen těžko proniknout do Čech. Nicméně jezuité nebyli natolik neprozíraví, aby se úplně distancovali od Komenského pedagogických reforem a didaktických metod a vydali některá jeho díla (Bránu jazyků) ve svém nakladatelství v Praze. Některé jezuity, například Bohuslava Balbína, získal Komenský pro své myšlenky. Školní divadlo v českých zemích přímo neovlivnil, zato ve značné míře zasáhl jeho vliv

evangelickou část Slovenska. V oblasti školního divadla je vliv Komenského zřetelný na prešovském kolegiu, s nímž udržoval styky hlavně v období svého pobytu v nepříliš vzdáleném Blatném Potoce.

Komenský několikrát navštívil Slovensko. Prešov a Levoča byly prvními slovenskými městy, kde zavedli na školách jeho učebnice i novou vyučovací metodu. Prešovští měšťané nabídli Komenskému dokonce rektorát na svém kolegiu. Snad nejvíc následoval jeho vzor v oblasti divadla prešovský konrektor Izák Caban. Typickou školskou hrou je už jeho první hra Lyceum Eperienze dramaticum (Prešovské lyceum zdramatizované) z roku 1661, v níž vystupují personifikované učební předměty, např. jazyk hebrejský, řecký, latinský, dále gramatika, poetika, rétorika, dějepis apod. a vychvalují svoji důležitost a význam. Cabanova další dramatická práce splňovala Komenského požadavek, který formuloval v Zákonech školy dobře spořádané, aby totiž žáci různých tříd hráli divadlo v několika po sobě následujících dnech. Je to soubor pěti dramát s názvem Labarum triumphale victricis Palladi Fragariae solenne (Vítězoslavný prapor každoročně obětovaný vítězné prešovské Minervě), který předvedli studenti v červenci roku 1665 a který byl vlastně veřejnou zkouškou učební látky, zakončenou rozdělením prémie nejlepším žákům přímo na jevišti. Školní hry pěstoval v Prešově i Komenského žák Eliáš Ladvier a po něm i jiní učitelé. Ohlasy představení Komenského se projevily také u slovenských exulantů a to jak u zmíněného již Juraje Lániho v Lipsku, který se na ně přímo odvolává, tak u četných Slováků, kteří působili na školách v Toruni, Elblongu nebo v Gdaňsku.

- x - x - x - x -

Komenský je v naší pobělohorské emigraci jediným známým reprezentantem divadelní tvorby. Čeští exulanti se ovšem nemohli podílet na rozvoji světského divadla, které v západních zemích vykročilo na cestu profesionalismu, mohli se však uplatnit v divadle školském, které bylo v 17. století hlavně na německých školách stále pěstováno.

V Komenského díle vrcholí a současně doznívá onen směr divadelní kultury českého a evropského humanismu, který byl spjat se školskou výchovou. Komenský byl nejvýznamnějším představitelem tohoto směru myšlenkovou originalností svých děl i jejich určitou uměleckou hodnotou. Zůstal ovšem poplatný i záporným rysům českého humanistického divadla, neboť moralizátorské poučování a náboženská tendence převládla i v jeho hrách.

Komenského dramatické dílo i jeho teoretické myšlenky o školském divadle zapůsobily v několika evropských zemích a ovlivnily činnost mnohých soudobých pedagogů.

V emigraci končí tedy poslední ohlasy českého humanistického divadla Komenského smrtí roku 1670, zatímco na domácí půdě byly už daleko dříve potlačeny nastupujícím divadlem barokním.

Jakkoliv vidíme v Komenského dramatickém díle vyvrcholení českého humanistického divadla, nepřeceňujeme jeho zásluhy o rozvoj divadla vůbec a znovu připomínáme, že pro Komenského bylo divadlo jen prostředkem pro dosažení určitých výsledků v pedagogice a nikoli cílem.

Vývoj šel k vytvoření divadla světského, ale tento vývoj ve střední Evropě brzdila především církev. Ani v Německu nebyly příznivé podmínky pro vznik stálého veřejného divadla i když kočovné německé společnosti se začaly objevovat už koncem první poloviny 17. století. Avšak hry domácího autora Andrease Gryphia se hrávaly stále jen především na universitách a v kolegiích.

V některých zemích, v nichž se společenské poměry vyvíjely příznivěji než u nás, kde napřed husitství, potom Bílá hora přervaly přirozený vývoj divadla směrem k divadlu světskému, dosáhlo divadlo v období humanismu a renesance skvělého rozkvětu. Například v Itálii se k renesančnímu humanismu připojila nejen šlechta, ale i duchovenstvo, náboženská otázka tu nebyla nijak v popředí zájmu a světský ráz tohoto proudu umožnil v Itálii jedinečný rozkvet umění, mimo jiné i divadelního. Také v Anglii se na renesanční kultuře podílely všechny společenské vrstvy, stala se kulturou celonárodní, takže alžbětinské období představuje jednu z nejslavnějších epoch dějin divadla, v níž dominuje dodnes nepřekonaný génius Shakespearův. Podobně ve Francii, ve Španělsku i v malé Dubrovnické republice je renesance obdobím rozkvětu divadla a slavnou kapitolou v evropských divadelních dějinách.

Renesance přinesla také vznik hereckého profesionalismu, který začíná v Itálii brzy po roce 1500. O něco později přistupuje Francie, Anglie a Španělsko. Commedia dell'arte, hlavně v době, kdy se rozšířila za hranice Itálie, je už čistým profesionalismem. Do 16. století spadají také začátky slavné éry anglických kočovných společností na evropském kontinentu. Navštívily i Čechy a Moravu. Italové byli ve dvorské službě už za císaře Maximiliána, kdy aranžérem velkolepých slavností o masopustě roku 1570 v Praze byl Quiseppe Arcimboldo. První zmínka o cizí herecké společnosti v Praze je z roku 1595, byla to skupina Roberta Browna. Vystoupení profesionálních herců byla u nás omezena převážně jen na okruh šlechtického obecenstva. Veřejná představení, která by byla mohla podnítit vznik profesionálního divadla v české řeči, nemáme z té doby přímo doložena. Po Bílé hoře, vlivem jezuitů a války třicetileté, návštěvy cizích hereckých skupin u nás na dlouho přestaly.

Vlivem složitého vývoje, nepříznivých podmínek vnitřních i rušivých zásahů vnějších, mohla se u nás skutečně celonárodní česká divadelní kultu-

ra vytvořit až za českého národního obrození, jež bylo tím pravým impulsem, který české divadlo k svému vzniku nezbytně potřebovalo.

o o O o o

O t e v ř í t k n ě č e m u o č i

(Dokončení)

Jana V o b r u b o v á

XXVII.

V sále bylo už delší dobu naskládáno několik různobarevných krychlí, na jevišti všelijaké meče, helmy a halapartny mezi složenými stoly a židlemi a také rozličné kusy kostýmů. Všechno to mají ochotníci na zkoušky a vždy úzkostlivě střežím, aby se děti ničeho nedotýkaly, aby se věcem nic nestalo, přestože vím, že by bylo prima, kdybychom jich mohli také použít. Dnes se první příchozí, Pepa, Láďa a Franta, chopili hned halaparten a nasadili si helmy. Také Olina si doslova napařila helmu a uchopila velký zlatý kalich. Kluci se přidělili různými kusy brnění a každý se důležitě procházel po sále a vychutnával blaho převleku. Brzy nato přišli ostatní a hned se také vrhli na jeviště a natahovali na sebe kusy kostýmů a na koho nezbylo, přehodil si aspoň kousek látky přes záda. Nechala jsem celému počínání volný průběh.

Vzájemně si svá oblečení půjčovali. I děvčata se oblékala do pánských kostýmů a nasazovala si také brnění a helmy. Menší kluci vyndali meče z pochv. Protože mečů nebylo pro všechny dost chodili někteří jen s pochvou a měli pocit, že mají celý meč. Chvillemi se pochvy měnily v trumpety. Hlavně Pepa s velikou chutí a silou troubil. Vytvořily se asi tři skupinky, které si nevěřily jedna druhé. Jejich členové se dohadovali na improvizované scéně, kterou si v kostýmech zahrají. Náměty byly z doby husitské, osoby - kardinál, křižáci, husité, královna, zbrojnoši, pážata, rádce. Náměty scének vesměs "Boj za pravdu."

Našli ještě svitek pergamenu, který ihned zapojili do hry a můj bubínek rovněž. V celém sále byl děsný řev, protože skupinky hrály současně, nezávisle na sobě. Byla jsem zcela zbytečná. Ostatně nebylo ani nutno ani možno do hry zasáhnout, protože jejich zápal i křik byl nepřehlušitelný. Pouze ve chvíli, kdy Petr držel oběma rukama dvě halapartny, obrátil se na mne o pomoc, když se mu zkřížily a kácely k zemi a už neměl sílu je udržet. Nikdo se nehádal, ochotně si vše půjčovali a vyměňovali. Jen asi jednou došlo k nespokojenosti a to, když na Pepu v jedné scéně nezbyla helma. Sedl si na

schůdky a skoro brečel. Ale ne vzteky. Bylo mu to opravdu líto.

Podruhé vzniklo nedorozumění při domluvě děje a obsazení scény. Skupina, v níž byl Petr, byla převážně složena z bojovníků. V předešlé scéně byl Petr zabit. Celou scénu zabití prožíval velmi ochotně, opravdově a věrohodně. Když se teď domlouvali na nové scéně, Láďa opět určil Petrovi, že bude mrtvý. Petr se opravdu rozzlobil, že už jednou zabitý byl.

Přestože se téměř všichni zapojili do hry (až na Marii, která se ani neoblékla, ani nehrála žádnou úlohu a zůstala sedět stranou jako divák), byl mezi účastníky rozdíl v zaujetí hrou, v prožívání hrané postavy, v pravdivosti jednání a mluvení, ve schopnosti dobré slovní improvizace. Nejvíce byli hrou zaujati Petr, Pepa a Franta, z větších Láďa, Olina, Lída, Alena. Ta se teď oproti loňsku dobře zapojuje mezi ostatní, jichž se dříve stranila. Těžko se smířovali s koncem lekce. Přesto velmi ukázněně všechno složili a uklidili na místo. Vyřídili se asi skvěle. Mne z toho hluku bolela celý večer hlava.

Marcela utekla z Domova. Přejde to vždycky jako rána. Když si o někom myslím, že se s ním začíná dobře pracovat, stane se něco nepředvídaného.

XXVIII.

Blíží se konec roku a bylo by potřeba uspořádat v Domově nějaké odpoledne, v němž by účinkovaly i děti, které chodí sem. Ze dvou ubohých pokusů o přednes se během celého roku nepodařil ani jeden. Zjistila jsem za tento rok bezpečně, že s nimi mohu dělat všechno možné, jen ne spát a pracovat na přednesu. Přesto z holé nutnosti, aby měli aspoň něco krátkého, s čím by mohli vystoupit, vzpomněla jsem si na nedlouhou básničku J. R. Bechera Zpěv o učení. Když jsem ji kdysi ve dvou skupinách dělala, dětem se líbila. Zkusila jsem ji tedy přinést i do této skupiny.

Při příchodu se Olina hned tázala, jsou-li tam ještě věci, s nimiž minule hráli. Řekla jsem, že ne. Včera odpoledne si totiž ochotníci všechno odvezli. Byla jsem ráda, že už nebude nikoho nic pokoušet, a taky, že se minule mohli "vyblbnout". Zesmutněli a protáhli obličej.

Sedla jsem si ke stolu a ostatní se nacpali až na mne. Olina si sedla na lavici za mne a nechtěla si předsednout. Až se všichni usadili, oznámila jsem, co mám připraveno. Pro seznámení s básničkou jsem chtěla rozdat text asi třem z nich, aby si ho přečetli pro sebe a pak všem nahlas. Olina se hned hlásí: "Mně!" Dávám jeden Lídě, Láďovi a když chce dát Olině, nechce. Divím se proč, když se hlásila. Tvrdí, že se nehlásila a že nechce číst. Na Lídinu radu dávám třetí text Vendulce. Nejlépe přečetla básničku Lída. Když jsem chtěla, aby se vyjádřili, líbí-li se jim, (zdůraznila jsem, že

se jim líbit nemusí a mohou to říci) Lída byla hned pro. Proti nikdo nic neřekl, ale Vendulka se tvářila omrzele. Na moji přímou otázku, co o tom soudí, řekla, že neví, že se jí nechce. Rozdali jsme si texty a nadiktovala jsem rozdělení, jak jsem je měla připraveno pro sbor a jednotlivé hlasy. Rozhlížela jsem se, kdo by ohlásil autora a nadpis. Pepa se okamžitě hlásí. Váhám. S mluvením na tom není zrovna skvěle. Tváří se odhodlaně a zaujatě. Dává si ohromně záležet, každé slovo důrazně a pečlivě vyslovuje s vědomím důležitosti a s potěšením. Přistupujeme ke zkoušce nejdříve v sedě u stolu. Snažíme se držet společně rytmus. U jednoduchých říkánek se to už dařilo. Teď to vypadá, jakoby ani neslyšeli a nevnímali, co se říká okolo. Dva verše v první sloce mají děvčata, Olina, Marie, Vendulka. Vidím, že říká pouze Olina. Ostatní klapou pusou, ani nahlas ani potichu, jen tak, aby se neřeklo. Několikrát vracíme. Olina se snaží. Ostatní dvě čím dál míň. Projdeme u stolu každou sloku několikrát. Když se zdá, že už text trochu ovládají, zkouším, aby říkali se mnou a nemuseli stále nahlížet do papíru. Petr a Franta vyslovují jiná slova a jiné slabiky, ale mám dojem, že to nedělají schválně. Zdá se, že práce u stolu není vyhovující. Navrhuji přesehnout do sálu, já proti jejich radě. Gestem napovídám, kdo je na radě. Není to dirigování v pravém smyslu. Spíš nápověda a pomoc. Lída vede. Silou hlasu a výrazem. Teď je jasné vidět, že Marie a Vendulka mlčí. Zastavuji práci. Navrhuji, kdo nechce dělat s námi, může si sednout ke stolu. Marie i Venda odcházejí. Ostatní se tím zdají být zaraženi. Také Nina mluví velmi nezřetelně. Po chvíli o ona odchází. Udělalo se jí prý nevolno. Víím, že trpí nějakými bolestmi hlavy a žaludku. Mohla to však říci zpočátku. Na dva verše v první sloce zbyla tedy Olina sólo. Mám prý jí ukázat, jak to má říkat. Myslím, že je lepší, přijít si na něco sám, než dělat pořád, co mi kdo poroučí. Pokouší se tedy sama. Dobře, ale nesměle. Trochu jí pomáhám, dál pokračuje správně. Druhá sloka ještě jde. Petr ve sboru strašně křičí, jako by hulákal někde na pochodáku. Na moje upozornění, že je to zbytečné, říká že chtěl, aby ho bylo slyšet. Franta mluví špatně. Pepa se snaží, Láda také.

Stavíme se do úzkého kroužku. Lépe se tak přenáší soustředění ze mne na ně. Na chvíli se skutečně projevuje zlepšení. Třetí sloka už nejde. Je nutno skončit, než se pokazí, co je aspoň trochu uděláno. Do příště se mají naučit text. Jsem zvědavá, kdo nezapomene a kdo ho ztratí.

Zatímco mluvím s Ninou, která si ke mně přisedla, slyším za sebou nejasné šramocení. Pootočím se, ale na pohled se nic nezměnilo. Několikrát se opakuje totéž. Jako by se někdo nekam potichu stěhovat. Děti jsou tiše. Přestávám tomu věnovat pozornost. Po chvíli zjišťuji, že Olinino místo je prázdné. Hned je mi jasno. Přesto se jakoby překvapeně ptám, kde je Olina. Lída ukazuje spiklenecky za mne. Snad nemine hodina, aby se Olina neschovala.

Všichni uklízejí žádle a spěchají ven. Lída zůstává poslední. Otálí, je jasné, že něco chce, ale neříká co. Zvu ji, až bude příští rok v učení, že může kdykoliv přijít, bude-li něco potřebovat, nebo se může jen tak přijít podívat. Je ráda. Příště může přivést Olinu. Měla prý z Domova zakázáno sem chodit, protože zde zlobila. Ale to na ni museli říci ostatní, sama jsem nic nehlásila.

XXIX.

Aby se zpočátku nejprve všichni vyřádili, vyndavám bubínek. Dávám jim ho k dispozici, aby se střídali v bubnování podle své fantazie. Ostatní mají naprostou volnost pohybu. Největší zájem o bubínek má Pepa, Franta a Petr. Tlučou do něj, div ho neprorazí, kroutí při tom celým tělem a rukama a nohama dělají nenapodobitelné pohyby, připomínající indiánské tance. Chvilími také něco vyřvávají. Olina je zcela zaujata sama sebou, vlní se v rytmu sálem, vlaje pažemi, po chvíli si lehne na zem a na záda a rukama i nohama vyťukává rytmus. Láďa, Vendulka i Alena jsou soustředěni na svůj pohyb. Petr a Franta, pokud sami nebubnují, neuvěřitelně rychle skáčou po čtyřech a řvou, že skáče klokan. Něčím ale toho klokana skutečně připomínají. Marie a Líba, která se dnes po delší době opět objevila a tvářila se nesměle, jak ji přijmu, si sedly do kouta na stoly. Marie byla hezky oblečená, slušelo jí to a tak jsem ji hned pochválila. Líba si půjčila bubínek, vyťukávala rytmus nějaké písničky, aby prý ostatní poznali, jaké. Pak tiše zpívala pro úzký okruh posluchačů a Olina ji doprovázela stejnoměrnými tlumenými údery na bubínek.

Když jsem viděla, že zájem o tuto činnost ochabuje, ptala jsem se, znají-li hru "Měl jest Adam sedm synů. Myslela jsem, že ano, protože se v Domově podobné hry pěstují. Ale nikdo ji neznal. Vysvětlila jsem princip a předzpívala melodii. Kdo dělá Adama, určí pak sám svého nástupce.

Pro začátek se jich na Adama hlásilo tolik, že jsem nevěděla, koho spravedlivě určit. Abych se vyhnula rozhodnutí, navrhla jsem, že zavřu oči a natáhnu ruku. Budou chodit kolem a koho chytím, ten začne. Souhlasili, ale nesmím prý podvádět. Začali se kolem mne strkat, aby byli co nejbliž. Chvilí jsem je nechala chodit, náhle jsem vztáhla ruku a někoho uchopila. Otevřela jsem oči. Byla to Olina. Jenže nechtěla začít, postoupila tedy své místo Pepovi. Při zpěvu všichni křičeli tak, že mne z toho bolelo v krku, i když jsem sama nekřičela. Pohyby byly velmi bujné, několikrát se vyskytl i pohyb ve dvojicích, jako točení dokola, hlazení a hubičkování u děvčat, u kluků pak praní, kopání, podrážení nohou, což dělali s velkým zápalem. Když jsme dohráli, přišla Líba s Ninou. Byla jsem ráda, že jsme všichni a bude možno přistoupit k básničce. Jenže ostatní namítali, že Líba a Nina by hru neznaly a tak jsme hráli ještě jedno kolo. Když se vyskytl pohyb pro dvojice a děti byly liché, bez ostychu mě děvčata čapla do své dvojice. Rovněž při pohybu, kde byli vši-

chní v jednom chumlu (cuchání vlasů).

Končíme hru a soustřeďujeme se v malém kroužku. Pepa, Olina a Lída se uklidnili téměř hned, ostatní teprve po chvíli mého soustředěného pozorování a mého návodného mluvení. Poté už nebylo proti práci na básničce námitek. V sevřeném kruhu opakujeme celý text, aby byl rytmizovaný a jednohlasý. Zdá se mi, že jsou blíže přednesu, než když se o něj snažíme. Postupujeme po strofách, s rozdělením do hlasů. Líba se automaticky přiřadila k děvčatům. Jen Marie zůstala sedět na stole v koutě a trvala na svém, že recitovat nebude. Dost mě to u ní udivuje, kromě toho vím, že recituje docela dobře. Poslední sloka je stále špatná.

Během dnešní lekce někteří dost zlobili. Začalo to tím, že Pepa žvýkal, přestože ví, že sem zvykačku nesmí nosit. Olina totéž. Nechtěli zvykačku vyplivnout, prý nevědí, kam si ji schovat. Franta měl s sebou bombičku s benzinem a starý rezavý zapalovač. Plnil ho v okamžiku, kdy jsme poslouchali Líbin zpěv. Doporučila jsem mu, že bude lépe, když sem už nic podobného nebude nosit. Všichni spontánně touží dělat hodně hluku, ať už svým vlastním řvaním nebo tlúčením do něčeho. Bylo by jistě dobré, kdybychom tu měli nějaké bicí nástroje, nejen jediný bubínek. A také kdybychom mohli pohyb dělat při hudbě, alespoň z pásku.

XXX.

Byla jsem právě na chodbě, když přišli první příchozí - Marie a Pepa. Pepa nesl kytičku bezu a když mně uviděl, rychle ji schoval za záda. Marie jí pak dala do pивní sklenice. Bez je prý od nich ze zahrady. Po chvíli přišli ostatní. Petr je ostríhaný dohola a vypadá skoro strašidelně. Měla jsem na sobě nový zelený manšestrový kostým, který ještě neviděli. Když jsem zapisovala prezenci, Olina si sedla za mne a zkoumala rukáv, je-li prý to dobrá látka a ptala se jestli si může sako zkusit. Procházela se v něm dlouhými kroky a všichni ostatní se postupně dovolovali a sako si oblékali. Pepa ho nechtěl ani sundat, přestože v něm byl celý utopený. Byla to asi náhrada za to, že se nemohou převlékat do kostýmů.

Pepa a Petr začali polohlasně prozpěvovat melodii Adama, takže jsme vytvořili kruh a chvílku hráli. Jenže řvali ještě více než minule, a tak se melodie úplně vytratila. Pohyby nabývaly čím dál větší hrubosti. Zůstala jsem jako Adam poslední a pohonila jsem je po sále, že jen funěli.

Pak opět zklidnění na zemi v leže. Někdo se ptal, budeme-li dělat na básničce. Odpovídám, že samozřejmě. Olina hned bručela, že nechce.

Už při svém příchodu dnes oznamovali, že do Domova dostali nové skříně. Marie prohlásila, že se jí nelíbí. Jeden po druhém si okamžitě začali sedat jako by se domluvili a Olina první začala, že od podzimu budou mít v Domově rodinné buňky. Proto se celý Domov opravuje. To mě samozřejmě zajímá, a proto

jsem je nechala vyprávět. Všichni se na změny těší. V budově se maluje a tak děvčata spí v klubovně, kde jsme se loni scházeli a kluci v pingpongové herně. Je to příjemná změna. Z poschoďových postelí budou válendy. Všude nový nábytek a koberce, pro které dnes Láďa ještě s několika chlapci byl; jsou prý krásné a drahé.

Skupiny budou asi po pěti dětech a vychovatelkou, tetou. Každý měl možnost volby: na lístek napsat jména dětí i vychovatelky, s nimiž by chtěl být ve skupině.

Děvčata se také těší na to, že i život v Domově nebude tak ústavní. Budou-li potřebovatna sebe něco nového, půjde to teta koupit s nimi a podle jejich vkusu.

Musím se prý k nim po prázdninách přijít podívat.

Nastala chvíle ticha, v níž náhle Líba vyslovila prosbu, abych jim vyprávěla něco z války. Vyprávěla jsem jim, jaké to bylo za války ve škole, o svém nasazení a o revoluci v Praze. Leželi nebo seděli na zemi, ani nedutali. Jen občas Pepa nebo Petr řekli něco jako "to já bych udělal tak" nebo "to já bych se nedal". - Nikdo nevyrušoval kromě Petra, který vydával zvláštní zvuk, jako když v lese skřehotá nějaký pták. Několikrát jsem ho napomenula, ale nevnímal a dělal to dál. Před rozchodem se Olina ptala, budou-li ještě příští rok ke mně chodit. Řekla jsem že ano, kdo bude chtít. Marie řekla, že nechce. Zajímala jsem se proč. Prý neví. K chystaným změnám v Domově řekla, že je jí to jedno.

XXXI.

Dopoledne jsem šla do Domova probrat hodnocení dětí za tento rok. U některých zaznamenávám výrazný pokrok. Například u Oliny, která byla loni hlavním iniciátorem "zlobení". Letos se dokázala dost uvolnit a soustředit, už tolik neříká, že něco nedokáže a také tolik neprojevuje nechuť bručením. Schovávání jí ovšem zatím zůstalo. Ale projevila o práci velký zájem a vyvinula vlastní iniciativu. Rovněž Pepa se v poslední době snažil ukáznit, dokonce při recitaci vyvíjel úsilí, aby pracoval dobře. Lída, pokud v druhém pololetí chodila, byla dobrá. Té by byla práce na textech snad nejpřístupnější. Má smysl pro přednes a výraz a dovede se soustředit. Konečně i Láďu mohu počítat k dobrým dětem. Pak je tu ale dost početná skupina těch, které sice vyložené nezlobí, ale dá se s nimi dělat, jen když mají zrovna dobrou náladu. To je Marie, Vendulka, Líba, Marcela, Alena, Jiřina.

Franta a Petr zůstávají "problémem."

Ředitelka velmi chválila Alenu za její změnu v chování i za to, že se v tomto smyslu snaží působit na Frantu. Olina prý velmi lajdačí ve škole. Při pohovoru s ředitelkou prý plakala. Mohla by mít vyznamenání a studovat dál, kdyby ovšem chtěla dobře pracovat. Upozornila jsem na její poznámku, že by

chtěla být vychovatelkou v Domově. Lída je prý hrozně nepořádná, jen by zpívala a recitovala, ale na manuální práci není. Přitom má ve škole špatný prospěch. Marie je teď zcela bez zájmu, chtěla by domů, jenže do toho prostředí se nemůže vrátit. Totéž je s Líbou. Marcela se výrazně začala měnit od té doby, co chodila ke mně. Jenže se skamarádila s nějakým chlapcem, který na ni měl špatný vliv, začala pít a kouřit a nakonec utekla.

Pro příští rok by tedy odpadla Marie, Lída, Líba, Marcela a z kluků Petr a Franta. Při pohybu jsou sice dobří, ale i tam nakonec vidí ve všem záminku k neplechám. Viditelná změna zatím na nich není vidět. Možná, že za dlouhou dobu by v nich přece jen něco zůstalo, ale to by mě asi dřív umučili. A narušují vlastně práci celé skupiny. Pokud by šlo o mne, váhala bych se zařazením Jiřiny. Ředitelka se však za ni přimlouvá, že už bude v Domově sama. Změna na ní sice vidět je, ale nepatrná. Z nových dětí by zatím připadaly v úvahu dvě holčičky z II. a III. třídy.

Odpoledne jsem chtěla provést hodnocení s dětmi, protože na vysvědčení není ani pomýšlení. Marie s Olinou přinesly větev kvetoucího rhododendronu. Prý na rozloučenou. S větším hloučkem ostatních přišel taky Petr. Svíral něco v dlaní, přišel až ke mně, otevřel ruku a na stůl vyklopil bílou myš. Začala jsem ji hladit a hrát si s ní. Napůl s obdivem a napůl zklamaně se na mne dívají a ptají se: "Vy se jí nebojíte?"

Myš tedy značně narušila vážnost pohovorů, protože jsem musela dávat pozor, aby mi nekousala třídní knihy, nelezla do rukávu a nekousala do prstu.

Olina si lehla na lavici a přes moje výzvy si nesedla. Ptala jsem se jí, co by tomu řekla, kdybych já si také lehla na lavici. Prý by jí to bylo jedno. Celou hodinu byla nafouknutá. Ostatní ji napomínali, ale ona se jen nafoukla ještě víc. Řekla jsem, že bych jí nikdy nepochválila, kdybych věděla, že pochvala bude mít na ni tento účinek.

Před rozchodem jsme si udělali pohybovou rozvíčku a jen tak jsme zkusili zpěv o učení. Byla to katastrofa. Nikdo nic neumí z paměti a ani s textem v ruce to nestojí za nic.

Nakonec udělali improvizovaný orchestr tlučením do stolů a tleskáním, Lída a Vendulka zpívaly, pak se přidala i Olina, která tím ožila.

Zakončení roku bylo tedy naválné. Měla jsem co dělat, abych přemohla rozladění. Měla jsem pocit, že moje úsilí během celého roku přišlo úplně vniveč. Dnes se vůbec nedokázali ukáznit, nedovedou se chovat, neprojevují snahu při ničem.

Myslím, že další bod, k němuž bych měla směřovat, je posílit jejich sebevědomí. Jenže tu mohou získat tehdy, až uvidí někde kladný výsledek své práce, na niž si dají záležet. Musí sami chtít. Nikdo za ně v této oblasti neudělá nic.

Když jsme se loučili, někteří vystřelili hned ven. Jiní okouněli a nerozcházel se. Někteří se loučili několikrát.

Jiří HRAŠE:	O interpretaci literárních a dramatických textů	1
Šárka ŠTEMBERGOVÁ:	Úvod do dětského dramatu	6
Dr. Milena CESNAKOVÁ		
- MICHALCOVÁ, CSc:	České humanistické divadlo	22
Jana VOBRUBOVÁ:	Otevřít k něčemu oči (Dokončení)	31

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 7, č. 6. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvorivosti, 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. Jazyková korektura - Alena Ryšanová.
Uzávěrka čísla - 15. září 1970. 500 výtisků, Cena jednoho výtisku 3,- Kčs, roční předplatné 18,- Kčs.

Vytisky Středočeské tiskárny
provoz 19-2873/70

