

# **divadelní výchova**

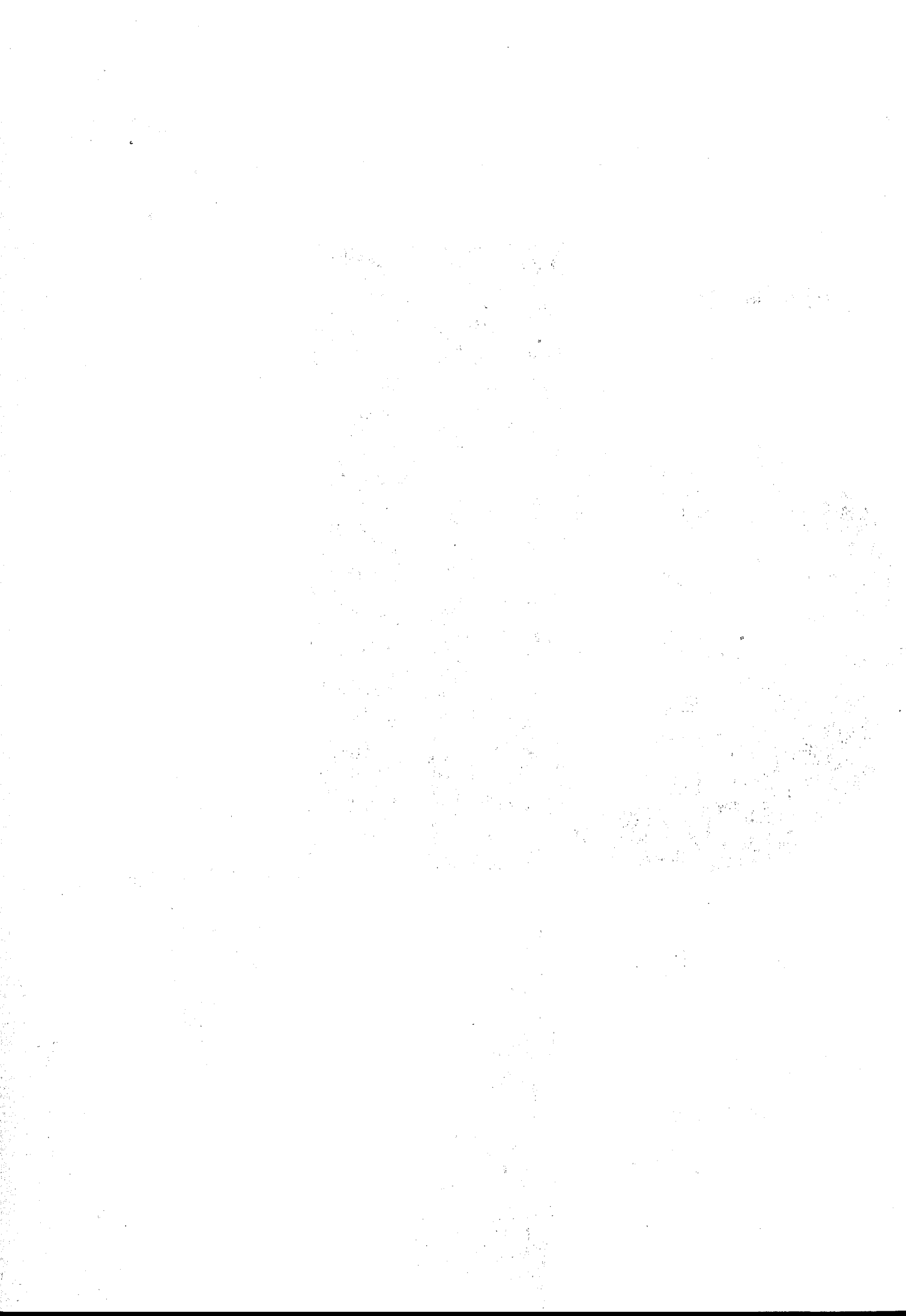
# **3**

**ročník XI**

# **3**

**Praha  
1974**

**dokumenty  
stati  
ankety  
informace  
bibliografie  
diskuse**



Dětská literatura a literární kontext

PhDr. Otakar Chaloupka, CSc

Význam umělecké dětské literatury pro osobnostní rozvoj člověka, kterým jsme se zabývali v minulém čísle, začíná být v současné době plněji chápán pod dojmem nejnovějších poznatků psychologických, sociálně psychologických a pedagogických. Těžko by však mohl být uvědomován, kdyby se psychologický či pedagogický pohled na celou problematiku nemohl opřít o nezvratná fakta skutečné existence takové slovesnosti pro děti, která má uměleckou úroveň a která je schopna plnit ty funkce, o nichž jsme se zmínili.

Je totiž nepochybné, že umění se rodí ze společenské potřeby a reaguje na ni, že však sotva může vznikat pouze na základě teoretických úvah o sociální a individuální stimulaci dítěte, aniž by autoři knih pro děti sami pociťovali celou záležitost jako otázku svého tvůrčího záměru a sebevyjádření, aniž by byli pro tvorbu věnovanou dětem motivováni vnitřně, a konečně aniž by pro děti psali takoví autoři, kteří si celkovým významem svého díla získali v literárním kontextu své doby skutečný respekt, tj. autoři, kteří jsou celospolečensky uznáváni jako tvůrci nepopíratelných a pro podobu literatury určujících hodnot.

Hlavním problémem mnoha dětských knížek z počátků této literatury, ale i z doby ne příliš dávné, byl právě nedostatek niternosti spisovatelova pohledu, příliš pragmatické, jak bychom dnes řekli objednávkové chápání textů pro děti. První knížky, časopisecké povídky a verše, loutkové i divadelní hry určené dětem se až na vzácné výjimky rodily především z rozumového poznání, že pro děti je něco zapotřebí, méně již ze skutečně tvůrčího zájmu umělce. Samo ono rozumové poznání potřebnosti textů pro děti pak bylo dáno hlavně zaměřením k zábavnosti a bezprostřední poučnosti, jak jsme vysvětlili minule. Hlubší poznání nutnosti literárního díla pro rozvoj psychiky a sociálního chování dítěte starší doba neznala a vlastně ani nemohla znát, protože jí pro ně chyběly nezbytné vědeckovýzkumné opory a teoretická zjištění. Pokud slovesné dílo převyšovalo standard utilitárního čtení (jako např. v české literatuře Karafiátovi Broučci), byl to důsledek

tvůrčí invence autora, nikoliv odraz celkového stavu dětské literatury, v níž právě takováto díla zůstávala mnohdy na dlouhou dobu ne zcela doceněna.

Autorům prvních knížek pro děti - i když je čas většinou značně kritický k hodnotám jejich textů, z nichž přežily jen nemnohé - nelze ovšem upřít dobrou vůli a dobrý úmysl.

Byli to převážně nikoliv spisovatelé zvučných jmen a obsáhlého díla, nýbrž spíše lidé přicházející do praktického styku s dětmi, hlavně učitelé a kněží. Chápali, že nová společenská situace, formující se v minulém století, vyžaduje i změny ve sféře kultury pro děti. Především se tehdy začínala rozpadat tradiční folklórní atmosféra venkova, kde se oslabovalo působení ústní lidové slovesnosti, zvykoslovných her dětí, tradičních estetických činností atd. Folklórní kulturní klima dávalo kdysi venkovskému dítěti ucelený soubor emocionálních stimulů, potřebných pro jeho rozvoj. Byly to, samozřejmě, stimuly rozsahem omezené na onen empiricky vymezený úsek světa a života, s nímž se vesnické dítě kdysi setkávalo, v tomto rámci však šlo o stimuly účinné, stabilizované, po generace osvědčené a citlivě odpovídající rozvojovým aspektům dětské psychiky, zejména představitivosti, citovosti a estetické činnorodosti. Autentické folklórní prostředí vesnice však během minulého století mizelo z generace na generaci přímo před očima: vlastenečtí učitelé, kteří je jako mladí zastihli ještě v plnosti, zachraňovali z něj později ve svých zápisech písní, pohádek a zvykosloví pouhé trosky. Zároveň se však utvářely velmi rychle nové společenské třídy proletariátu a maloburžoazie, v nichž děti trpěly kulturní chudostí. Folklórní podněty byly pro ně zejména v městských aglomeracích ztraceny a exkluzivní, elitářské podněty tzv. vyšších vrstev, v nichž měly děti náročnou výchovnou péči a četly vhodné úryvky z klasické literatury, z Homéra a Vergilia, ze Shakespeara a Racina, byly pro ně nedostupné.

Minulé století vyžadovalo tak určitou kulturu zejména pro děti maloburžoazie a proletariátu a také kulturně ideový zápas o tyto děti (projevující se např. u autorů nábožensky tendenčních), a rodičí se dětská literatura měla z tohoto hlediska především rysy sociální. Šlo však o sociální rysy dosti rozporné. Na jedné straně měl zrod dětské literatury bezpochyby demokratizační aspekty, neboť byl zaměřen především k dětem tzv. nižších společenských vrstev. Na druhé straně však



měl i rysy pauperizace, ochuzování bohatosti kultury, neboť byl spojen s redukováním její šíře a mnohostrannosti. Šlo o svého druhu sociálně-charitativní péči, již nechyběl ideový tlak snažící se kodifikovat daný stav sociálních rozdílů, bránit revoltujícím společenským myšlenkám atd., a již nechyběly projevy služebnosti, umělecké chudosti a odvozenosti.

Učitelé a kněží, píšící pro děti, zužovali většinou literární děje a myšlenky (přejímané často z druhé ruky) a ochuzovali je o jejich uměleckou bohatost, případně ve svých vlastních příbězích komponovali mechanické poučky do dějů okleštěné typologie postav a zcela utilitární syžetové linie. Toto omezování a zužování zasahovalo ovšem i do výrazových prostředků. Text býval lexikálně chudý, syntakticky monotónní, stavebně schématický, u poezie nevynalézavý v metaforách atd. atd. Vznikala jakási jednodušší, redukováná literatura - podle stanoviska, že jsou-li děti menší než dospělí, také jejich literatura může být menší.

Vzácným obohacením skladby dětské četby byla ovšem taková díla, jež původně nebyla pro děti psána, ale jichž se děti zmocnily a z nichž učinily trvalou součást svého čtenářského výběru. K takovým dílům patřil nejen Robinson Crusoe, ale u nás i např. básně Čelakovského a Erbena, pohádky Erbena a Němcové aj. Jistým paradoxem je, že právě toto "přivlastňování" některých knih pro dospělé bylo jedním z faktorů přesvědčujících autory pro děti, že jejich čtenáři žádají a jsou schopni přijmout víc, než kolik oni jim původně nabízeli.

V českém prostředí mělo toto počáteční období dětské literatury do značné míry specifický charakter, protože jeho sociální aspekty se propojovaly s aspekty národního obrození české kultury jako celku. To ovlivnilo vývoj české dětské literatury nesmírně pozitivně jednak tím, že do četby dětí vstupovaly zcela samozřejmě sbírky folklórních pohádek a písní, jednak tím, že pro děti začali brzy psát autoři v celonárodním literárním kontextu přední. Jména jako K. V. Rais, J. V. Sládek, F. Kožíšek aj. znamenají zcela zřetelný předstih před celoevropskými trendy. Dětská četba byla u nás také daleko více respektována v dimenzích kulturních a celospolečenský vztah k literární tvorbě pro děti byl u nás na principu "děti jsou budoucnost národa" zodpovědnější již v dobách, kdy jinde tvorba pro děti nebyla brána příliš vážně.

Aby mohla být dětská literatura brána skutečně vážně jako literatura, nikoliv pouze jako služebně potřebná nezbytnost, musela překonat základní disproporci mezi svou oprávněností společenskou a zdánlivou neoprávněností uměleckou: o tom, že společensky potřebná je, nebylo nutno pochybovat, její zábavné a výchovné funkce byly uznávány. Pochybnosti nastávaly o tom, zda je, může být či dokonce má být uměním. Názory, že umění začíná až někde jinde a že v této oblasti o umění vůbec nejde, takové názory nebyly ještě v druhé polovině minulého století nijak řídké a koneckonců měly podklad ve skutečné úrovni většiny tehdejších dětských knih. Nijak řídké však nebyly ani názory ještě vyhraněnější, totiž že v dětské literatuře o umění ani nemusí jít a dokonce ani nemá jít, protože příliš mnoho umění oslabuje výchovně instruktivní vliv dětských knížek. Dětské literatuře se přiznávalo, že má existovat, a dále se jí doporučovalo, aby "využívala" některých uměleckých postupů ke zvýšení své účinnosti, ale jaksi s mírou. To bylo na dlouho vše. Teoretickou změnu v nazírání na dětskou literaturu přineslo až tzv. estetickovýchovné hnutí (A. Lichtwark, H. Wolgast aj.), reprezentované v Čechách velmi dobře na přelomu století skupinou kolem Otakara Hostinského. V té době si však již dětská literatura sama svou oprávněnost uměleckou vydobyla a prokázala, byť zatím ještě pouze u některých autorů a v ojedinělých dílech, aniž by tím byla podstatně ovlivněna společenská kritéria jejího průměru.

Nikoliv asi náhodou se dětské literatuře dařilo prokázat svou uměleckou oprávněnost nejdříve v oblasti, kde hranice mezi tvorbou pro děti a pro dospělé ležely uvnitř specifického kontextu, tj. u pohádky. Folklórní pohádkářství znalo totiž příběhy pro děti i pro dospělé a předěl mezi nimi byl dán obsahově (např. lascivní pohádky se před dětmi nevyprávěly), nikoliv v základních polohách výrazových. Proto autoři prvních pohádkových knih určených přímo dětem, např. bratři Grimmové (1812), Andersen (1839) a dávno před nimi jako zjev vskutku ojedinělý Perrault (1697) nestáli tak akutně před problémem přizpůsobování dítěti, deformujícího zjednodušování, významové redukce atd., jak před ním stála ostatní počáteční dětská literatura.

Ale k pohádkovým dílům tohoto typu se posléze začaly připojovat umělecky významné knihy jiných žánrových charakteristik - Carrollova Alenka (1864), Collodiho Pinocchio (1876), u nás Karafiátovi Broučci

(1876) aj. Postupně se tak v tvorbě pro děti objevují po výtce autor-  
ské knihy oprávněné i umělecky natolik, že přežívají svou dobu a stá-  
vají se "zlatým fondem" dětské četby. Časový interval od prvních lite-  
rárních pokusů pro děti k dílům umělecky přesvědčivým bychom mohli  
nazvat obdobím "sebereflexe" literatury pro děti: dětská literatura  
v tomto ne právě krátkém časovém intervalu musela především reflektovat  
sama sebe, své možnosti, platnost či neplatnost obecně domnělých  
omezení, závaznost či nezávaznost konvenčních výrazových i syžetových  
zjednodušení, významovou podstatu své specifičnosti tvárné i funkční  
atd. Je pozoruhodné, že tento časový interval sebereflexe je rozdílný  
nejen v dětských literaturách různých národů (a ekvivalentně  
v postojích kritiky a teorie dětské literatury v různých zemích), ale  
že je rozdílný i v kontextu jedné národní literatury v různých lite-  
rárních oblastech, druzích, žánrech a žánrových formách, a dále je  
pozoruhodné, že tam, kde dětská literatura této sebereflexe dosáhla,  
následuje obvykle po určitém časovém období další kvalitativní změna.

V české literatuře můžeme tento fakt vývojové sebereflexe dolo-  
žit např. na třech stěžejních oblastech dětské literatury - na pohád-  
ce, verších pro děti a příbězích z dětského života.

U pohádky lze nabýt dojmu, že časový interval prvotní sebereflexe  
postulující uměleckou oprávněnost tvorby pro děti byl nulový a že  
česká pohádka pro děti byla od počátku hodna respektu jako tvorba umě-  
lecké úrovně. Tento dojem je pouze částečně správný, protože je dán  
hodnotami takové tvorby, jež buď nebyla přímo pro děti psána (Erben,  
Němcová), nebo vycházela jednoznačně z rudimentu folklórní slovesnosti  
a z její estetické stabilizovanosti (Bartoš, Kulda, Hraše). Nezávisle  
na této sféře dětské četby však existovaly až do našeho století četné  
pohádkové sbírky pro děti a zejména pohádky publikované časopisecky,  
adaptované pro loutkové divadlo apod., které svou oprávněnost umělec-  
kou neprokazovaly a které byly právě naopak literárně velmi pokleslé.  
Skutečnou sebereflexi pohádky přímo v tvorbě pro děti reprezentují pak  
vlastně až autoři z přelomu století a z prvních desetiletí našeho sto-  
letí, jako např. V. Říha, J. Š. Baar a J. Š. Kubín - tj. autoři, u  
nichž adresnost textů dítěti je již zřejmá a kteří navazují na tradice  
Němcové, Erbena, Bartoše aj. v přímém kontextu dětské literatury. A  
nedlouho poté, od dvacátých let, nastává v české pohádce její druhá  
sebereflexní poloha tvorbou autorů tzv. moderní pohádky - K. Čapkem,

H. Malířovou, K. Poláčkem, J. Wolkerem, V. Vančurou aj. V posledních desetiletích pak můžeme v tvorbě řady současných autorů (V. Čtvrtek, M. Macourek, Z. K. Slabý aj.) pozorovat třetí polohu této sebereflexe pohádky, zajímavou tím, jak se děje nikoliv na úkor umělecky hodnotné pohádkové tvorby starší, ale v kontinuitě s ní.

Ve verších pro děti, jež tvoří podobně jako pohádka tradičně významnou a rozsáhlou součást české dětské literatury, můžeme časový interval od počátečních pokusů k umělecké sebereflexi vymezit rozpětím mezi verši V. Vinařického, F. Šumavského, F. Douchy apod. na jedné straně a poezií J. V. Sládka, F. Kožíška a K. V. Raise na straně druhé - opět ovšem, jako u pohádky, musíme tu vyčlenit texty, jež se stávaly dětskou četbou, ale pro děti adresně psány nebyly, např. básně Erbenovy, Čelakovského, Havlíčkovy aj. U poezie pro děti je rozdíl, daný časovým intervalem sebereflexe, zvláště patrný, a nápadný je také interval mezi touto prvou sebereflexí poezie pro děti a její druhou polohou, vymezenou jmény F. Halase, F. Hrubína, V. Nezvala aj. V současné poezii pro děti (např. M. Florian, J. Hanzlík, L. Dvořák, P. Šrut aj.), akceptujeme již třetí polohu tvůrčí sebereflexe, počítovanou jak autory, tak kulturní veřejností jako zcela organickou součást literárního kontextu.

Jestliže u české pohádky i poezie pro děti dochází k umělecké sebereflexi tvorby poměrně brzy (ještě na sklonku minulého století) a dříve než v mnoha jiných zemích, pak situace v příběhu z dětského života je jiná. Tato žánrová oblast reflektuje sebe sama na úrovni umělecky adekvátní vlastně až teprve chlapeckými knížkami V. Řezáče a Robinsonkou M. Majerové, tj. poměrně pozdě (Řezáč 1933, 1934, Majerová 1940), jako by se zpožděním jedné etapy za pohádkou a verši. Tento fakt byl určen řadou činitelů dosti rozdílných, působících však k témuž výsledku. U pohádky i u veršů byla umělecká sebereflexe tvorby pro děti snazší díky intenzivnímu působení dědictví lidové slovesnosti, v těchto oblastech silně zastoupené, a také díky tomu, že v tvorbě pro menší děti byla nezbytnost výrazové i syžetové emocionality více počítována, že autorům tu byla bližší jakási "obnaženost" citového světa dětství, a dále, že autoři tu mohli bezprostředněji evokovat svět svých vlastních dětských prožitků, aktualizovaný v zážitkových formách. Naproti tomu tvorba pro větší děti, a to především právě příběh ze života, byla vždy nejvíce zatěžkána explicitní výchov-



ností a mravoučností, racionálním usměrňováním dítěte, příkladovostí atd., katechetním pojetím dětské knihy, proti němuž bylo později stavěno nikoliv pojetí uměleckých ambicí, ale oddychově kompenzační (ve skautských a tábornických příbězích atd.). Tento stav skutečně mění až Řezáč a Majerová, a to v oblasti příběhu ze života s jistým zpožděním za tvorbou světovou (Käsner, Ransome). Proto i druhá poloha sebe-reflexe příběhu z dětského života, charakterizovaná jmény současných autorů (např. O. Hofman, I. Hercíková, V. Adlová, J. Mareš, V. Cachaj.) přichází vlastně v době, kdy pohádka a poezie reflektují již své polohy další. Tentokrát však nikoliv se zpožděním, protože ve světové tvorbě až na výjimky (jako Gajdar, Katajev, Lindgrenová) je kástrněrovské či ransomovské pojetí dětského příběhu posud normotvorné.

Schématické rozvrstvení sebereflexe pohádky, poezie a příběhu z dětského života, které jsme tu podali, je ovšem vskutku jen schématické, velmi obrysové. K otázce včlenění dětské literatury do kontextu "literatury vůbec" poukazuje však velmi zajímavě - naznačuje totiž, že plně respektovaného a obecně pocíťovaného místa v literárním kontextu získává tvorba pro děti až ve své třetí sebereflexní poloze. Až do té doby jsou totiž díla umělecky hodnotná označitelná jako "výjimky", a skutečně nemají v obecném kontextu natolik normotvornou závaznost, aby vylučovala existenci a vydávání textů umělecky neoprávněných. Např. v době Sládkově, Kožíškově a Raisově byl veršovaný brak pro děti něčím časopisecky i knižně zcela běžným, a vegetoval dokonce ještě ve čtyřicátých letech, kdy pro děti psal Hrubín. V. Říha, Kubín i Baar dali dětem řadu umělecky hodnotných pohádkových knih, ale na pohádce pro děti tehdy parazitovalo mnoho pisálků s naprostou samozřejmostí, které nezabránily ani pohádky Čapkovy či Malířové. V současné době je však umělecká sebereflexe pohádky i poezie pro děti v takových polohách, že tyto literární oblasti vstupují do kontextu písemnictví jako celek a texty bez uměleckých aspirací jsou se zdrcující převahou zadrženy již ve sféře redakční práce, k dětem se nedostanou a profil literární tvorby neovlivňují. Naopak ale v oblasti příběhu z dětského života přes celou řadu knih skutečně umělecky vyvrážděných není dosud normotvorná závaznost úrovně fixována natolik, aby nevycházely knížky, jež obecná kritéria literárního kontextu nesnesou.

Hledisko včlenění dětské literatury do celku literárního kontextu, jež jsme tu naznačili, se může zdát příliš statistickým a kvantitativ-

ním - o místě dětské literatury v úhrnu umělecké slovesnosti podle něj rozhoduje nikoliv tvůrčí imanence procesu, ale míra, s jakou v té či oné oblasti literatury pro děti jsou pocíťována normotvornými taková kritéria, jež nazírají hodnotu textu v polohách pro literaturu obecně závazných.

Soudíme však, že právě toto obecnější cítění normotvorných kritérií je odrazem a výsledkem toho, jakých společensky platných realizací imanentní tvůrčí procesy dosáhly, tzn. že je rozhodující pro hodnocení skutečného stavu. Současná dětská literatura je totiž zaštitěna tolika teoretickými apologiemi své oprávněnosti, že by snadno za touto hradbou apriorních postulátů mohla podléhat povrchnímu sebestvrzení, které by se neprojektovalo do poloh tvůrčích. Obranářský entuziasmus dnes dětská literatura nepotřebuje, neboť v teoretické rovině její umělecká oprávněnost dávno prokázána je. Tvorba sama ji však musí neustále konkretizovat do takových textů, jež svou úrovní vědomí literárního kontextu navozují a jež před kritérii obecné platnosti obstojí. Teoretická oprávněnost dětské literatury "uvnitř" celkového literárního kontextu totiž ještě neznamena, že se týká automaticky každé knížky. A co více - neznamena ani, že v polohách daného stavu nemůže být tato oprávněnost u některé oblasti dětské literatury prozatím omezena na perspektivní teoretický postulát s výhradou, že ona oblast tvorby proniká dosud do kontextu pouze díly ojedinělými a řadou textů stojí vně obecných literárních kritérií. V době Sládkově jistě patřily do celku literárního kontextu verše tohoto autora, ale to ještě nebyl důvod, aby tak byly chápány všechny verše pro děti psané. Kritérium obecněji závazné normotvornosti umělecké úrovně v jednotlivých oblastech tvorby pro děti pokládáme proto za rozhodující hledisko aplikační, neměnicí nic na výchozích teoretických postulátech.

Souvisí ovšem velmi těsně s kritérii tvůrčích postojů autorů pro děti a mládež, s tím, jak autoři chápou závaznost a závažnost své tvorby - vždyť ona "sebereflexe", o níž jsme zde psali, nebyla nikdy dána jakýmsi samospádem času, nýbrž byla vždy právě a především odrazem imanence tvůrčího procesu. Tam, kde pro autora je tvorba určena dětem zcela samozřejmě chápána v obecně platných polohách závažnosti literární práce, je vztah díla ke kontextu zahrnován zcela organicky, protože hodnota díla je pak určena schopnostmi autora (a přirozeně, i pro dospělé píší autoři lepší i horší), nikoliv předem přijatou redukcí

významů a funkcí díla, jeho sociokulturního poslání. Tam, kde autor připouští pouze jakousi izolovanou aplikaci některých formálních znaků a vyjadřovacích způsobů literatury a rezignuje na celistvé a z tvůrčího hlediska svébytné zaujetí uměleckého postoje ke skutečnosti, vypadá ovšem celá otázka jinak.

Tvůrčí postoje autora, jeho záměry, hodnotové intence, vědomí zodpovědnosti, náročnost vůči sobě atd. atd. tvoří ovšem jakousi "černou schránku", o níž dohadovat se nemá valný smysl. Hodnotově analyzovat lze pouze dílo jako výsledný artefakt. A to či ono dílo, byť sebelepší, nemůže samo o sobě argumentovat obecně přesvědčivou a platnou sounáležitost té či oné oblasti s celkem literárního kontextu, pokud tato sounáležitost není argumentována dostatečným počtem děl navzájem sice různých, ale ve svém souhrnu pro úroveň dané literární oblasti normotvorně platných.

V literatuře pro děti existuje dnes již celá řada oblastí, druhů, žánrů a žánrových forem, kde tato sounáležitost s kontextem, místo knih pro děti "uvnitř" celkového literárního kontextu, je zcela mimo diskusi nejen v rovině teoretické, ale i v rovině existujících textů. Někde zatím jde více o teoretický postulát, jehož oprávněnost tvorba sama teprve usiluje prokázat. Toto úsilí jí snad může usnadnit zásadní fakt, že teorie a kritika dětské literatury přistupuje k výsledkům autorské tvorby s vědomím jejich společenských a kulturních funkcí a na základě kritérií, kladoucích mj. právě otázku kontextovosti dětské literatury. Pro dětskou literaturu umělecky i společensky skutečně hledající své místo v literárním kontextu to může znamenat větší respektování jejích významů, výrazových specifik a širší chápání jejího poslání vůči čtenáři, pro knížky bez uměleckých ambicí ovšem takovéto uplatňování obecně platných hodnotových kritérií může znamenat nesmlouvavější obnažení jejich substandardnosti, umělecké bezvýznamnosti a literární druhotnosti.

Problematika hodnot a hodnocení dětské literatury i přístupů teorie a kritiky k ní bude zde však tématem statě samostatné.

## PŘÍSPĚVEK DRAMATICKÉ HRY K SOCIALIZACI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Eva Bičišťová

Hra jako podmínka socializace dítěte

V okamžiku kdy dítě vstupuje do mateřské školy, nastává pro ně řada změn. Do této doby bylo s určitým omezením zvyklé, že se mu okolí více méně přizpůsobovalo. Nyní se dostává do skupiny vrstevníků, vstupuje do nových vztahů, setkává se s jinými požadavky na sebe. Znamená to pro dítě první větší změnu v sociálním prostředí.

Dítě se dostává do nových a složitějších situací, které není schopno na základě svých dosavadních zkušeností vždy zdárně vyřešit. Má ale svůj způsob, který mu pomáhá lépe poznat a pochopit okolní svět. Je to hra. Hra umožňuje dítěti lepší adaptaci ve světě. Dítě může vykonávat takové činnosti, které nejsou motivovány akomodací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému bez nátlaku a sankcí. Přizpůsobuje si svět, vytváří si své vlastní symboly, které mu pomáhají lépe se ve světě orientovat. Dítě se v této hře dostává do různých situací, hledá nejekonomičtější způsoby řešení, ověřuje si jejich správnost na sobě i na reakci spoluhráčů a tak získává určitý "trénink" pro řešení konkrétních situací v konkrétním životě.

## Pojetí dramatické hry na mateřské škole:

Jestliže hra je považována za nezbytnou podmínku socializace dítěte, pak právem zaujímá přední místo ve výchovně-vzdělávacím procesu na mateřské škole. Dítě přejímá role a napodobuje činnosti dospělých, jejichž zvyky, zákony, způsoby jednání není schopno pochopit, postupně do nich vnáší své pojetí a tak z chování vlastního i reakce druhých upřesňuje svou představu.

Dítě si hraje na někoho nebo na něco a tak si znovu připomíná situaci, jak ji prožilo, nebo jak by si přálo prožít.

V české pedagogice je pro hru v tomto smyslu používán termín

## d r a m a t i c k á h r a .

Děti nedramatizují jen zážitky, které samy prožily, nebo se jich zúčastnily, ale dramatizují i příhody nebo pohádky, které znají z poslechu. V tomto pojetí je rozšířen termín d r a m a t i z a c e .

Dramatizace se v mnoha směrech liší od dramatické hry. Koncepti dramatizace na mateřské škole se pokusím nyní nastínit.

Práce učitelky na mateřské škole se řídí pokyny, které jsou obsaženy v Programu výchovné práce. Dramatizaci je zde věnována jen nepatrná část, podrobněji je rozpracována v metodických příručkách, např. v Metodice rozvíjení poznání a řeči dětí se říká: "Některé povídky a pohádky, které děti dobře znají a které jsou svým tématem k tomu vhodné, můžeme s dětmi znovu opakovat v dramatizované formě. Děti se stavají jednajícími osobami, mluví přímou řečí. Učí se charakterizovat jednající osoby výběrem slov, stavbou věty, barvou hlasu, melodickou a dynamickou modulací, tempem a přiměřenými pohyby těla a mimikou ..."

"Celý děj nelze zpravidla zachytit dialogem, a proto učitelka určí ještě vyprávěče, který uvádí změnu místa, příchod nové osoby apod. Dramatizace upoutá zájem a pozornost dětí, vzbuzuje v nich silné pocity, takže mnohdy i děti jinde nesmělé a ostýchavé se ochotně zapojí a dají do řeči."

Takto pojatá dramatizace má význam v tom, že vede děti k výrazné, správně artikulované řeči, k provádění pohybů v souladu s mluveným slovem. Na druhé straně tento způsob dramatizace potlačuje dětskou přirozenost.

Pro dramatizaci jsou voleny hotové, předem dané předlohy textů a tudíž i vzorců chování. Dítě se dostává do situace, která je předem vyřešena, formulace textů neodpovídá vždy chápání dítěte a je pravděpodobné, že dítě by na základě svých zkušeností jednalo v dané situaci často jinak.

Je dán začátek a konec, jsou vyřešeny všechny konfliktní situace a dítě jen reprodukuje text a demonstruje ho pohyby často bez vlastního tvořivého přispění.



Většina předloh, kterých se používá k dramatizaci, zapojí jen část skupiny. Ostatní děti se stávají diváky. Protože je zdůrazňována mluvní stránka projevu, zapojí se především děti aktivní, s dobrými vyjadřovacími schopnostmi a jedinci, kteří mají potíže s adaptací (např. ostych projevít se před větší skupinou z důvodů špatné výslovnosti nebo jiných) se stávají přihlížejícími.

Dramatizace není omezena jen dějově, ale je omezena i časově, protože je zařazena do výchovného programu jako zaměstnání, jehož doba je redukována na 25 - 30 minut a je prováděna jako součást mateřského jazyka jednou až dvakrát do měsíce.

Vedoucí úlohu při dramatizaci přejímá učitelka. Vybírá předlohy, určuje role, kontroluje a usměrňuje správnost provedení, vzhledem k dané předloze. Řídí zvnějšku.

Z výše uvedených důvodů se domnívám, že dramatizace v tradiční formě plně nevyčerpává možnosti výchovného působení této oblasti a že jejím vhodným doplněním je dramatická hra, jejíž teoretické základy a praktickou realizaci se pokusím nastínit.

Podstatou dramatické hry je vzájemné jednání - sociální interakce v hravé podobě, na které se podílí celá skupina. Tato hra není určena divákům. Znamená to tedy, že cílem není výsledek, ale tvořivý prožitek jejího průběhu. Jde o skupinovou činnost, ve které děti poznávají mimo jiné základní pravidla styku s druhými.

Dramatická hra vede dítě k poznání toho, jaké je a jaké by mohlo být v rámci svých možností a tím pomáhá najít dimenze pro vytvoření vnitřní rovnováhy.

Přes sebepoznání dítě poznává a chápe jednání druhých i celé skupiny, vmýšlí se do skupinového cítění. Má-li dramatická hra usnadnit socializační proces, není nutné její průběh předem plánovat, ale je nutné vytvořit pro ni vnější, tj. prostorové a časové podmínky i vnitřní podmínky, to znamená, vycházet při její realizaci z prožitků dítěte.

Učitelka dramatickou hru neřídí, ale taktně vede, vybírá role vzhledem k individualitě dítěte, nekontroluje, ale kontrolu ponechává na dětech.

Hra jako prostředek socializace dítěte

Na základě teoretických úvah předpokládám, že dramatická hra může kvalitativně ovlivnit a uspišit socializační proces.

Rozhodla jsem se ji proto použít při práci s dětmi, které mají potíže se sociální adaptací. Smyslem mé práce není naučit děti "hrát si", ale umožnit jim v hrové situaci získávat předpoklady pro jednání v běžném životě. Přitom chápu dramatickou hru jako strukturu činností, které mohou usnadnit socializační proces.

Výběr dětí pro dramatickou hru:

Sledovala jsem hru dětí v jedné třídě mateřské školy. Do třídy je zapsáno 35 dětí ve věku 5 - 6 let. Počet docházejících dětí do této třídy se pohybuje kolem 30. Při sledování hry v tak početném kolektivu je patrná tendence vytvářet si pro hru menší skupiny. Hru řídí jeden i více jedinců, kteří si vybírají spoluhráče. Některé děti i přes svou snahu zapojit se do hry neuspějí. Buď je hrající si skupina nepřijme, protože se izoluje před tak početným kolektivem, nebo samy narážejí na překážky, které souvisejí se socializačními obtížemi. Při sledování hry jsem se zaměřila právě na tyto děti.

Při výběru mi bylo vodítkem hodnocení dětí učitelkou a pozorování jejich hry. Nepracovala jsem s celou skupinou, ale jen se skupinou osmi dětí, které ve většině případů nepřekonaly ještě počáteční adaptační potíže. Nenalezly cestu k navazování kontaktů, nemají dostatečnou sebekontrolu, nedokáží se vždy chovat adekvátně v dané situaci apod. Osvojily si jen několik technik chování, které jim nestačí pro řešení náročnějších situací (např. únik do nemoci, izolace, agrese).

Pro upřesnění údajů o těchto dětech jsem jako další metodu volila pozorování hry. Pozorovala jsem hru dětí po dobu tří dnů před zahájením výzkumu a stejnou dobu po jeho ukončení.

Abych zachytila chování dětí pokud možno v jedné hrové situaci, pozorovala jsem jednotlivé děti ve dvouminutových intervalech. Zaznamenávala jsem počet interakcí a slovní projev při hře. Záznamy frekvence interakcí jsem převedla do frekvenčních tabulek. Srovnáním frekvenč-

ních tabulek získaných před začátkem výzkumu a po jeho ukončení jsem získala podklady pro hodnocení dramatické hry v této skupině.

#### Metodika práce s dětmi:

Pracovala jsem se skupinou osmi dětí po dobu 4 týdnů, celkem v deseti lekcích, v době volných her v prostoru tělocvičny. Začínala jsem rytmickými cvičeními a pantomimou, navazovala jsem skupinové situace, ve kterých děti ztrácely ostych se zapojit a které jim umožnily spontánní slovní projev. Zároveň jsem zařazovala některá cvičení se zavřenýma očima, která dávala dětem možnost plně se soustředit na sebe a pohyb prožívat, aniž by byly rušeny a rozptylovány vizuálními podněty. Volila jsem jednoduchá dramatická cvičení a etudy a očekávala jsem, zda vyústí v rozsáhlejší improvizaci, do které se zapojí celá skupina.

Přitom chápu dramatická cvičení jako cvičení převážně individuálního charakteru. Volila jsem je jako prostředek pro rozvoj vnímavosti smyslů a svalového sebecitu (např. zvedáme těžké zavazadlo, jdeme s kamínkem v botě). Etudami bylo rozehrání takových situací, které měly několik způsobů řešení a vyžadovaly v některých případech kontakt s partnerem (např. hra s imaginárním míčem, zakutálel se, kdo ho najde?) Improvizace vycházely často z rozehrání etud. Byla to stále se rozvíjející situace, na které se podíleli všichni jedinci v zastoupení určitých rolí. Improvizací dramatická hra vrcholí.

Protože bylo obtížné zachytit reakci všech dětí, zaměřila jsem se při popisu především na Olinu K. a Simonu S. Obě děti jeví známky nedostatečné sociální zralosti.

Olina - téměř nulová sociální interakce. Zapojení se do skupinové hry je před ní postaveno jako překážka. Malá obrazotvornost se projevuje i při její hře - jednoduché, většinou mechanické pohyby. Inklinuje k izolaci.

Simona - odmítá přítomnost druhého při své hře, každou jeho snahu o navázání kontaktu odráží útokem. Sama někdy vstoupí do skupinové hry, ale nebere ohled na ostatní děti a způsobuje často konfliktní situace. Inklinuje k agresivitě.

Nyní stručně popíši průběh některých lekcí.

Při prvním příchodu do tělocvičny si děti sedají na lavici, strkají se a tlačí se jedno na druhé. Druhá lavice je volná. Vybízím děti, aby si sedly do kruhu na zem.

Při první lekci jsem chtěla vyjít z rozhovoru, který měl pomoci najít další náměty. Předpokládala jsem větší spontaneitu při hovoru. Vypěstované návyky, které jsou nutné při práci s tak početnou skupinou, byly jednou ze zábran. Děti jsou naučené odpovídat jednotlivě a hlásit se. Některé děti odpovídaly až na přímý dotaz.

Náměty první lekce vycházely z běžných situací jejich života: je ráno, vstáváme, jdeme si pro svou nejmilejší hračku a hrajeme si s ní, pomáháme mamince při úklidu apod.

Všechny děti prováděly tyto činnosti současně.

Simona - pohybovala se volně bez ohledu na ostatní, jen v části prostoru tělocvičny.

Olina - nevzdálila se od skupiny, převážně jen sledovala ostatní děti, sama prováděla neurčité pohyby.

Protože volný pohyb v tak velkém prostoru činil dětem potíže, vymezila jsem zpočátku jen jeho určitou část a pro další lekce volila cvičení, která měla umožnit jeho plné využití, např. listí je shrabáno na hromadu a vítr je rozfouká po celé zahradě (pohyb vycházel z lehu, děti měly oči zavřené; napodobovala jsem zvuk větru a tím udávala i směr pohybu); nebo: proběhneme se po louce, dáme pozor, abychom nepošlapaly květiny; foukáme do semínek pampelišky, sledujeme jejich let, snažíme si je chytit; utíkáme se schovat před deštěm pod veliký strom.

Simona - pohybovala se v celém vymezeném prostoru. Několikrát se střetla s dětmi, sama změnila směr pohybu.

Olina - otvírala oči, napodobovala děti, pohybovala se v těsné blízkosti skupiny.

Při některých cvičeních jsem používala jednoduchých rytmických nástrojů (bubínek, triangel, dřevěné tyčky apod.). Děti se zavřenýma očima vnímaly zvuk a jmenovaly předměty, nebo celé situace, které jim připomínal. Společně je pak předváděly. Hra na některý z těchto nástrojů udávala rytmus a intenzitu jejich pohybu v jiných cvičeních, která byla prováděna převážně se zavřenýma očima.

Své místo v dramatické hře má i rekvizita. Je-li konkrétní (např. panenka), zužuje možnost využití jen na konkrétní situaci. Proto je výhodnější pracovat s rekvizitou imaginární, nebo s rekvizitou, která není jednoznačně určena.

Ve všech následujících cvičeních a etudách jsme pracovaly převážně s imaginární rekvizitou, nebo děti použily skutečných rekvizit (tyče, kroužky, molitanové hvězdičky apod.), které byly k dispozici v tělocvičně. Ty se pak staly nepostradatelné při rozsáhlejších improvizacích. Např. při cvičení s tyčemi dávaly děti tyči význam podle způsobu, jakým ji uchopily. Hra pokračovala vzájemným pokládáním hádanek. Z tyče se stal např. rostoucí strom, kůň, koště, trumpetka, dalekohled, panenka atd.

V průběhu dalších lekcí se zlepšoval pohyb dětí v prostoru. Pohybovaly se volněji a méně se shlukovaly do skupiny.

Při jedné z lekcí jeden chlapec vystoupil na švédský žebřík. Položila jsem mu otázku "Co vidíš z rozhledny?". Okamžitě ho následovaly další děti a jmenovaly nejprve reálné předměty, které skutečně viděly a postupně přecházely k líčení fantastických a pohádkových výjevů, které se staly náměty pro další etudy a improvizace v následujících lekcích. Např. procházíme začarovaným lesem, vyhýbáme se stromům (cvičení se zavřenýma očima); ježibaba honí princeznu (v úloze ježibaba se děti střídaly, všechny ostatní byly princeznami); procházíme temnou chodbou, rukama se dotýkáme stěn, které nám udávají směr (cvičení se zavřenýma očima).

Vedle těchto námětů jsem zařazovala i náměty ze skutečného života, např. voláme na kotě, podáváme mu misku s mlékem; sypeme zrní slepici; pracujeme na zahradě, zaléváme ji, plejeme atd., pozveme si kamaráda, zahradu mu ukážeme apod.



Od jednoduchých pantomimických cvičení jsem postupně přecházela k cvičením a etudám, které si vyžádaly slovní projev, jenž vyplynul spontánně ze situace. Některé etudy se rozvinuly v improvizaci, např. maminka tě poslala pro mléko a ty ztratíš peníze. Děti si mezi sebou rozdělily role a celou situaci vyřešily tím, že poslaly pro mléko "mladší sestřičku, která je hodná" a kluk byl potrestán tím, že se nesměl dívat na Večerníček.

Pro hodnocení dvou sledovaných dětí lze říci, že se znatelně začal měnit vztah Simony k ostatním dětem. Agresivita se v jejím chování objevovala méně. Např. při hře "Na rozhlednu" jedno dítě zůstalo stát na zemi, protože pro něj nezbylo místo. Simona sestoupila se švédského žebříku a místo uvolnila s tím, že vidí i když stojí dole. Její chování během etud i improvizací odpovídalo dané situaci.

Zlepšil se i projev Oliny. Sama se hlásila a přijímala některé role, např. ježibaby v honičce. Přijímala a navrhovala role v některých improvizacích. Napodobování druhých ustupovalo vlastnímu projevu, který začal nabývat určité jistoty vzhledem k počátečním lekcím.

Improvizace, jejichž náměty vycházely ze zkušeností dětí (např. chlapci pomáhají tatínkovi spravit auto, aby mohl přivést příbuzné; maminka zatím vaří; teta se strýcem a se svými dětmi mezitím sbírají houby, maliny atd., které přivezou jako dárek) nebo z pohádkových příběhů (např. drak unese princeznu, král s královnou přemýšlejí, jak princeznu zachránit, hledají prince apod.) nekončily za dveřmi tělocvičny. Taková hra pokračovala ještě v umývárně "Musím si ty ruce pořádně umýt, mám je špinavé od draka" a ve třídě "Nalejte mi hodně čaje, jsem královna".

#### Výsledky výzkumu:

Po skončení dramatické hry jsem opět pozorovala hru dětí a postupovala jsem při tom stejným způsobem jako na začátku výzkumu. V souhrnné frekvenční tabulce je uveden počet interakcí sledovaných dětí před zahájením výzkumu ku počtu interakcí po jeho skončení.

## Souhrnná frekvenční tabulka

Jméno dítěte	A	B	B	A	A	U	U	A	A x B	B x A
Tomáš B.	2 : 7	1 : 3	3 : 1	2 : 0	1 : 0	2 : 1				
Marie B.	0 : 5	4 : 5	0 : 1	1 : 1	0 : 0	0 : 0				
Martin F.	7 : 9	1 : 0	3 : 6	1 : 1	2 : 0	0 : 0				
Olina K.	3 : 7	1 : 2	1 : 1	0 : 1	1 : 0	1 : 0				
Zdeněk M.	7 : 3	2 : 4	2 : 4	1 : 2	5 : 1	0 : 0				
Simona S.	2 : 5	1 : 3	0 : 0	3 : 0	7 : 1	0 : 0				
Bohuslav S.	8 : 8	2 : 4	1 : 3	4 : 0	2 : 0	0 : 0				
Martina Š.	1 : 4	3 : 4	1 : 2	0 : 0	0 : 0	0 : 0				
S o u h r n	30 : 48	15 : 25	11 : 18	12 : 5	18 : 2	3 : 1				
	45 : 73		23 : 23		21 : 3					

- A B** Podnět vychází od pozorovaného dítěte směrem k druhému dítěti nebo skupině
- B A** Podnět vychází od druhého dítěte nebo skupiny směrem k dítěti pozorovanému
- A U** Podnět vychází od pozorovaného dítěte směrem k učitelce
- U A** Podnět vychází od učitelky směrem k pozorovanému dítěti
- A x B** Konflikt způsobený pozorovaným dítětem druhému dítěti nebo skupině
- B x A** Konflikt způsobený druhým dítětem nebo skupinou pozorovanému dítěti

Tyto údaje mi byly vodítkem pro hodnocení jednotlivých dětí a celé skupiny. Pro informaci podávám hodnocení Oliny K. a Simony S.

Olina K. - V počátečních lekcích dramatických činností jen napodobovala děti a neopustila skupinu. Postupně se začínala sama projevat ve skupině a volněji pohybovat v prostoru. Sama se hlásila a přijímala různé role v improvizacích. Při sledování její hry byla patrna tendence stále častěji navazovat kontakty (3 : 7). Sama několikrát úspěšně řídila hru v menší skupině.

Simona S. - V počátečních lekcích dramatických činností se projevovala samostatně, bez ohledu na skupinu. V situacích, kdy došlo ke styku s druhým brala na partnera ohled. Pokud došlo k improvizaci, spolupracovala. Spolupráce se několikrát objevila i ve hře. Hrála si delší dobu ve skupině a pokyny dětí respektovala. Pokud si hrála sama, snažila se druhé děti pro svou hru získat. Podstatně se snížil počet konfliktů (7 : 1).

Dle hodnocení chování dětí lze říci, že dramatická hra v této skupině byla účinná.

Podstatně se snížil počet konfliktů (21 : 3) a zmnožil se i rozšířil počet interakcí (45 : 73). Počet interakcí mezi dětmi a učitelkou zůstal nezměněn (23 : 23).

I když jsem s vybranou skupinou pracovala odděleně od ostatních dětí, nemělo to vliv na izolaci této skupiny, ani to neovlivnilo původní partnerské vztahy uvnitř třídy.

Je možné, že se vyskytnou námitky, že sledování hry dětí po tři dny je doba příliš krátká pro hodnocení účinku dramatické hry, protože výskyt konfliktů a četnost interakcí je dána druhem hry, kterou děti volí a vytvářením hrových skupin, které se tvoří často nahodile.

Měla jsem ale možnost sledovat děti po celý den také v době, kdy jsem s nimi pracovala. A právě u dětí, které pro neschopnost zapojit se do skupiny inklinovaly k izolaci, se začaly objevovat snahy po sebeuplatnění.

Zpočátku jsem se domnívala, že "hrát si" v prázdném prostoru, kde nejsou "hračky", děti nezaujme. Ale hned druhý den po mém příchodu do třídy mě děti pokládaly otázku "Kdy už půjdeme do tělocvičny?" a samy ochotně přerušovaly hru.

Několik námětů k dramatické hře jsem měla předem připravených, ale zařazovala jsem je jen tehdy, když si to vyžádala situace. Některé mé náměty nebyly realizovány vůbec.

Hodnotila jsem s dětmi jejich chování po skončení každé lekce. Zjistila jsem, že pochvala udělená v průběhu dramatické hry vedla právě ty děti, které byly ve svých projevech nejisté, k napodobování druhého. Domnívám se, že na zlepšení sociálního chování těchto dětí mělo vedle dramatické hry vliv i to, že jsem se mohla věnovat právě jen jim a že má pozornost nebyla rozptylována činnostmi ostatních dětí ve třídě. Při pozorování hry dětí jsem se snažila svou přítomností narušovat jejich hru, ale právě děti z vybrané skupiny se na mne často obrácely a snažily se mne do své hry zapojit.

Pro objektivní posouzení celé situace by bylo vhodné pokračovat v dramatické hře a pozorovat znovu chování těchto dětí po delším časovém odstupu.

Vzhledem k tomu, že s dětmi nepracuji soustavně, nemohla jsem výše uvedené podmínky splnit.

### Závěr

Výsledky výzkumu potvrdily hypotézu, že dramatická hra kladně ovlivňuje socializaci dětí mateřské školy.

Okolnost, že dramatické činnosti byly konány se skupinou osmi dětí (zatímco počet dětí ve třídě mateřské školy se pohybuje okolo 25 - 30) neruší význam výsledků, protože ve výzkumu šlo o skupinu dětí maladaptivních a pokus probíhal jen v deseti lekcích.

Výzkum potvrdil i správnost pojetí dramatické hry jako činnosti vycházející z potřeb dítěte, pracující s materiálem jeho zkušeností a opírající se o osvojená poznávací schémata.

V tomto smyslu není dramatickou hrou libovolná hra používaná v terminologii mateřské školy. Témata nemohou být vzbírána předem, ale musí být vyvozována z představ těch dětí, s nimiž učitelka právě pracuje.

Rozlišení tří základních forem dramatické hry na cvičení, etudy a improvizace se ukázalo jako vhodné. Užití těchto forem se řídí podle poznávací i citové úrovně vyspělosti dítěte.

Vedení dramatických her, to znamená jak výběr témat, tak volba formy, předpokládá i specifickou přípravu učitelky.

### MEZINÁRODNÍ DIVADELNÍ DÍLNA SCHEERSBERG 1973

Eva Willigová

Ve dnech 9. - 21. října 1973 se uskutečnil v Německé spolkové republice již po devatenácté mezinárodní divadelní festival mládežnických scén a seminář amatérského divadla - akce známá pod názvem "Mezinárodní divadelní dílna Scheersberg".

Divadelní dílna v Scheersbergu není jistě ve světě mládežnického amatérského divadla pojmem neznámým. Vždyť i naše soubory na tomto mezinárodním poli již od roku 1956 pravidelně reprezentují naši republiku. Nezapomenutelně se vryla do paměti účastníků Scheersbergských festivalů vystoupení našich souborů Kladivadla v roce 1965 a dětské scény z Kaplice pod vedením Jaromíra Sypala v roce 1971.

V Scheersbergu 1973 bylo složení delegace naší republiky poněkud odlišné od tradičního způsobu. Vedle divadelního souboru Rádio, jenž se představil na festivalu inscenací hry "Řezník", přijelo do NSR ještě šest seminaristů, kteří působili poprvé jako přímí členové Divadelní dílny. Ústředním pracovním tématem Divadelní dílny bylo "Spiegelungen - Zrcadlení". Otázkami spjatými s touto problematikou a jejich praktickým řešením se pod odborným vedením lektorů zabývalo v šesti tematicky rozlišných skupinách sedmdesát sedm seminaristů z Francie, Itálie, NSR, Švédska, Švýcarska a ČSSR. Ze studijních materiálů se mohli účastníci Divadelní dílny předem seznámit s pracovní náplní jednotlivých skupin a vybrat si, kde chtějí pracovat. Zařazení, které u některých zahraničních seminaristů bylo náhodné, bylo možno, jestliže nevyhovovalo, během prvního dne změnit. Čtyři z nás pracovali na projektu č. 4 pod vedením Karla Friedricha Biermanna - profesora sportovní vysoké školy z Kolína nad Rýnem; pátá účastnice ve skupině č. 5, kterou vedli Michéle Ody a Martin Roy - členové divadla Théâtre Création z Lanssanne a poslední z naší delegace se seznámila se způsobem práce Dr. H. Giffeie - lektora skupiny č. 6. Vedoucími všech



projektů byli odborníci vynikajících znalostí s dlouholetou praxí, jejichž metody práce lze akceptovat.

#### ČINNOST SKUPINY ČÍSLO IV.

Cílem práce naší skupiny bylo rozvíjení hracích scén pohybem, přičemž nezbytně nutnou součástí každodenního cvičení bylo zvládnutí pohybové techniky. Denně se pracovalo šest a více hodin. Na závěr Divadelní dílny předvedly jednotlivé skupiny ukázky své práce.

Náplň práce prvního týdne směřovala cílevědomě k rozvíjení pohybové improvizace a techniky na pohybová témata. Dopolední i odpolední lekce se skládaly z těchto částí:

1. probrání jednotlivých technických prvků,
2. cvičení kontaktů a kontrastů ve dvojicích, či trojicích, cvičení zrcadlovitá za použití osvojených cviků,
3. pohybové improvizace na daná témata.

Během této krátké doby dokázal vedoucí skupiny vytvořit z lidí, kteří se dříve neznali, skutečně homogenní skupinu, která s opravdovým zájmem a nelíčeným zápalem pro cvičení, plnila co nejlépe všechny jeho pokyny. V kamarádkém ovzduší vznikaly tak originální, technicky náročné pohybové etudy. Skupinu tvořilo 12 Němců a 4 Češi. Všichni semináristé pracovali vždy zároveň; nejlepší výkony byly závěrem předvedeny ostatním. Každý den znamenal možnost osvojení si nových technických prvků - k dispozici byl sál a dokonale vybavená tělocvična. Práce začala vzájemným seznámením se - cvičením kontaktů v náhodných dvojicích - od počátečního dialogu, přes použití nezbytně nutných slov, k vyjádření situace mlčky - pohybem. Další dny byly postupně věnovány procvičování jednotlivých částí těla: chodidla, celé nohy, trup, ruce, ramena, lokty, hlava a nakonec tělo jako celek (uvědomování si svalové činnosti, cílevědomé uvolňování se.) Vedle prvků statických to byla celá řada dynamických cviků v prostoru a cvičení rytmických. Osvojení si techniky se odrazilo ve zbývajících složkách práce ve cvičení kontaktů, kontrastů a zrcadlení a motivovaných pohybových improvizacích.

Druhý pracovní týden byl ovlivněn vystoupením, které každá skupina předvedla jako ukázkou své práce na závěr celého festivalu. Nejzda-

řilejší pohybové etudy, které vznikaly z nápadů jednotlivců, byly hlouběji propracovávány a spolu se záměrem vedoucího skloubeny v jednolité celek - představení. Toto se setkalo s úspěchem a bylo hodnoceno jako jedno z nejzdařilejších.

## PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH CVIČENÍ

### I. LEKCE

#### 1. Cvičení seznamovací

- 1.1 Pohyb za zvuku bubínku. Při silnějším ťuknutí leh na zem, převalení a pokračování v pohybu.
- 1.2 Pohyb za zvuku bubínku volně prostorem místnosti (ne po obvodě kruhu). Při setkání dvou lidí utvoření dvojice - jeden druhého uchopí za paži, chvíli jej vede, pustí a pokračuje vlastní cestou. To se děje nepřetržitě za doprovodu bubínku.
- 1.3 Obdoba. Dvojice se nedrží, pouze sledují očima.
- 1.4 Pohyb za zvuku bubínku a vytváření dvojic, čtveřic a shluku a zpětné postupné oddělování jednotlivců. Opakovat.
- 1.5 Pohyb za zvuku bubínku a vytváření dvojic. Při setkání dialog. Např.: "Ahoj!" "Ahoj!" "Jak se jmenuješ?" "Eva." "Chceš jít se mnou na kávu!" "Ano." "Tak pojď." Odvede partnera.
- 1.6 Další stupeň dialogu s použitím pouze základních výrazů: "Ahoj!" "Eva." "Káva."
- 1.7 Cvičení beze slov. Podle výrazu tváře, gestikulace a pohybu poznat, oč jde a provést to.
- 1.8 Pohyb za zvuku bubínku. Při setkání dvojice pohled na sebe. (Zvětšit kontrasty - malý člověk se stane ještě menším, přejde do kleku, hlava na zem, velký ještě větším - do výponu.) Při pohledu setrvat několik vteřin nehnutě. Hledat různé varianty - opakovat.

#### 2. Orientace v prostoru a jeho dokonalé využití

- 2.1 Pohyb za doprovodu bubínku. Při setkání vzájemné vyhnutí. To se děje tak, že se oba partneři otočí o 90° a pokračují ve své cestě. Prostor neustále zmenšovat. Je nutno: prostor plně využít, rovnoměrně se rozmístit, vyhnout se kolizím, s prostorem pracovat.

2.2 Obdoba za poklusu. Orientace hlavou - při změně směru se nejprve v tu stranu otočí tvář.

### 3. Rytmická cvičení s chodidlem

3.1 Sed na zem. Jedna noha leží natažená, druhá, pokrčená, se opírá o zem. Nejlepší je začít cvičit s chodidlem pokrčené nohy položeným přes nějakou čáru na podlaze, či přes příčnou parketu. Střídavě se opírá o zem špička a pata. Před čarou je špička na zemi a pata ve vzduchu, za čarou naopak. Několikrát opakovat v tempu pomalém.

3.2 Tentýž cvik v tempu stále se zrychlujícím a opětně zpomalujícím (za doprovodu bubínku). Co nejtíšeji.

3.3 Tentýž cvik v tempu pomalém. Nohu zvedat o hodně výše.

3.4 Totéž, ale velmi rychle.

3.5 Totéž staccatto.

Všechny uvedené cviky procvičíme také s druhou nohou.

3.6 Uvedené cviky oběma nohama zároveň.

3.7 Kombinace těchto cviků (při nízkém kmitání pohyb rychlý, při vysokém pohyb pomalý).

3.8 Kombinace těchto cviků (při nízkém kmitání pohyb pomalý, při vysokém pohyb rychlý).

3.9 Volné improvizace s oběma nohama (ne současně, ale jedna po druhé). Improvizace velmi krátké - dvakrát až třikrát opakované. Improvizují všichni naráz. Nejzdařilejší improvizace závěrem předváděny ostatním.

Po technickém zvládnutí těchto prvků cvičí každý jedinec vlastní improvizace v širším prostoru. Představitosti se meze nekladou. Závěrem si každý připraví etudu o 3 cvičebních prvcích a dvou rychlostech. Předvedeno ostatním.

### 4. Uvědomění si vlastního těla ve vztahu k prostoru

4.1 Každý se snaží udělat co nejmenším, nejnepatrnějším (schoulen na zemi).

4.2 Opak - snaha být co největší (opět ležet na zemi).

4.3 Za zvuku bubínku střídat obě polohy (zvukově odlišit) za doprovodu vedoucího.

## 5. Cvičení nohou

- 5.1 Leh na boku. Volná noha se zvedá (jak je nejvíce možno) a klade zpět. Přitom lze použít cviků dříve probraných. Cvičení má mít nějaký obsah (např. noha znázorňuje padající list na podzim atd.). Každý improvizuje sám, hledá varianty.
- 5.2 Totéž cvičení ve dvojicích. Jeden ukazuje druhému<sup>na</sup> co předtím přišel a úkolem druhého je poznat, o čem jde. Jestliže v druhém vyvolá improvizace jinou představu, než byl záměr demonstranta, nevadí. Role vyměnit.
- 5.3 Vybrat zvlášť úspěšné jedince a ti pak předvádějí celé skupině. Skupina má usoudit, co bylo demonstrováno (např. noha = zmije, noha = rostoucí květina, noha = bojící se a chytající mouchu atd.).
- 5.4 Skupina se rozdělí na dvě části. První polovina předvádí každý vlastní improvizaci (všichni dohromady), druhí se dívají. Jejich úkolem je říci, co v nich ukázka vyvolala za představu. (Např. nohy = chalupy v moři). Potom vyměnit.

Vzhledem k tomu, že při cvičení se předpokládá i práce prstů, je lepší, cvičí-li žáci bosí.

## II. LEKCE

### 1. Hudební nástroje z Orffovy školy - práce s nimi

- 1.1 Každý si vybere jeden nástroj, který se mu líbí (bubínek, triangel, dřívka, rumba-koule, tamburína, rolničky, xylofon atd.) a seznamuje se s ním. Vyluzuje na něj co nejvíce rozličných zvuků (od tichých po hlasité, od typických po atypické).
- 1.2 Každý na svém místě reaguje na pokyny vedoucího (potichu, pomalu, rychle, hlasitě, virbl ...) cvičí všichni naráz - vyluzují s nástroji co nejvíce příslušných zvuků.
- 1.3 Reakce na pokyny vedoucího všichni dohromady. Ten nemluví, pouze ukáže rukou, co mají dělat. Např. palec ruky nahoru znamená, že hrají jen chlapi, palec ruky dolů - hrají jen dívky, rozevřená ruka - hrají všichni, pěst - ticho.
- 1.4 Vytvoření orchestru. Žáci si sednou do půlkruhu a rozdělí se do 3 skupin podle nástrojů (bicí, dřevěné a znělé). Vedoucí řídí celý orchestr (hrají jednotlivé skupiny, na které ukáže, nebo

všichni dohromady; hrají piano, mf, forte = podle úhlu rozpětí palce a dlaně. (Je-li palec blízko u dlaně, hrají piano, je-li daleko, hrají forte.) Po produkci dirigují stejným způsobem ještě 1 až 3 žáci.

- 1.5 Pro stejný účinek lze použít názornější pomůcky, než je uvedený úhel rozpětí palce a dlaně. Je možno na 3 kusy papíru nakreslit křížky. Na 1. je křížků velmi málo, na 2. středně, na 3. je křížků husto. Vedoucí ukazuje na jednotlivé papíry a podle toho žáci hrají.
- 1.6 Utvoření dvojic s nástroji. První ukáže druhému několik zvuků o určité síle a rytmu, druhý opakuje. Role vyměnit a několikrát opakovat ve změněných variacích.
- 1.7 Cvičení kontrastů - ve dvojici. První předvede, druhý vytváří opak (rychlost, hlasitost).
- 1.8 Vytvoření dvojic s nástroji. Cvičení napodobení zvuku nástroje. První žák ukáže druhému typický či atypický zvuk svého nástroje. Druhý žák se pokusí zvuk napodobit svým hlasem. Role vyměnit a několikrát opakovat. Cvičí všichni zároveň (ve dvojicích). Totéž cvičení lze obměnit.
- 1.9 Všichni žáci se sesednou do kruhu. První vyloudí s nástrojem nějaký zvuk, druhý jej svým hlasem napodobí, třetí - zvuk s nástrojem, čtvrtý - napodobí atd. po obvodě kruhu až do vystřídání všech žáků.

## 2. Cvičení na rozhýbání

- 2.1 Pohyb za zvuku bubínku. Při silnějším ťuknutí se všichni převalí na zem a vzpřímeně ihned pokračují plynule v pohybu.
- 2.2 Leh na záda. Zvednout nohy a převalit se na břicho, přitom se snažit držet nohy stále nad zemí. Několikrát opakovat.
- 2.3 Leh na záda. Zvednout ruce a hrudník a převalit se na břicho. Snažit se držet ruce i trup stále nad zemí. Opakovat.
- 2.4 Leh na záda. Zvednout nohy i ruce a převalit se na břicho. Snažit se držet nohy i ruce stále nad zemí. Opakovat.

## 3. Pohyb v prostoru

- 3.1 Široké rozkročení - v tomto postoji mírné pokrčení v kolenou. V tomto "podřepu" jeden za druhým úhlopříčně přejde tělocvičnu.



- 3.2 Za doprovodu bubínku poklus přes tělocvičnu.
- 3.3 Za doprovodu bubínku poklus přes tělocvičnu - vysoko zvedat kolena.
- 3.4 Za doprovodu bubínku poklus přes tělocvičnu v mírném podřepu se zvednutými koleny.

Cviky 3.2 3.3 3.4 dělají nejdříve všichni zároveň, potom po trojicích.

3.5 Výchozí postavení jako u cviku 3. 1. V tomto postoji výpon, zpět, výpon, zpět. Těžiště udržet po celou dobu cvičení ve stejné výši (několik vteřin). Opakovat.

3.6 Výchozí postavení jako u cviku 3.1, Výpon, LN přechází na celé chodidlo, PN na celé chodidlo, LN do výponu, PN do výponu atd. Dále následují po sobě. Tempo zrychlovat.

3.7 Rozdělení do dvojic. Tyto improvizují zrcadlové scény na základě osvojených prvků (jde o dramatické jednání).

3.8 Obdoba v konfrontaci. Dramatické jednání - improvizace ve dvojicích (za užití kontrastních cviků).

Cvičení 3.7 a 3.8 provádějí zároveň všichni žáci.

3.9 Ukázky nejzdařilejších dvojic.

### III. LEKCE

#### 1. Přípravné práce se "sochami" pro vystoupení

1.1 Poklus za doprovodu bubínku. Na domluvené znamení strnout několik vteřin v právě prováděném pohybu. Opakujeme.

1.2 Cvičení obdobné v kratších intervalech.

#### 2. Podlézání

2.1 Honička: Po celou hru honí stále tentýž žák. Ten, kdo dostane "babu", musí zůstat stát rozkročen. Vysvobodit jej může jen to, že jej někdo podleze. Honička končí v momentě, kdy všichni stojí rozkroče- ni a nemá už kdo podlézat.

2.2 Pochod za doprovodu bubínku. Na domluvené znamení ze dvou nejbliž- ších sousedů jeden druhého podleze. Poté pochod pokračuje.

2.3 Pochod za doprovodu bubínku. Na domluvené znamení se všichni na- jednou vzájemně podlézají. (20 vteřin). Snahou každého má být pro- vést cvik co nejčastěji.

3. Cvičení k uvědomění si svalů (není radno přepínat až ke křeči /pozor u dětí/. Vyvarovat se přepětí zejména kolem úst a krku. Je třeba dodržet správné držení těla v lehu.)

3.1 Leh na záda. Žáci se snaží položit na zem tak, aby mezi zemí a zády nevznikla žádná mezera. Zkoušet tak, že pokrčí nohy v kolenou (chodidla jsou na zemi). V této poloze je snadné být "přilepen" k podlaze. Pak pomalu nohy posouvat do vodorovné polohy, až celé leží na zemi. Přitom se snažit záda od země neodlepit. Cvičit krátce.

3.2 Cvičení napínání svalů. Leh na záda. Zvedá se hlava, podívá se, položí zpět. Opakovat.

3.3 Napnout svaly zádové - povolit, břišní - povolit, hýžďové - povolit, lýtkové - povolit. Nejprve procvičit každý zvlášť. Potom postupně po sobě a nakonec napnout všechny a povolit.

#### 4. Cvičení uvolňovací

4.1 Rozdělení do dvojic. První si lehne na záda a zavře oči. Druhý mu uvolňuje svaly na ruce. Ruku otáčí, kroutí, protřepává ji, pouští a nad zemí chytá. Ruka se úplně uvolní. Totéž provádí s rukou druhou a nakonec s oběma zároveň. Vyměnit. Jde o relaxaci, které musí pomoci i ležící snahou o psychofysické uvolnění. Pohybující se zase musí vcítit do tělesných pocitů ležícího a být ohleduplný.

4.2 Obdoba s uvolňováním svalů na nohou.

#### 5. Cviky "prkenné" - s pevným svalstvem

5.1 Stoj spatný. Každý se maličko kývá do stran, dopředu, dozadu. Musí stát se svaly pevnými, naprosto rovně, neprohýbat se!

5.2 Obdoba ve dvojicích. První dává pozor, aby druhý nespádl. Výkyvy se zvětšují - pouze dopředu a dozadu. Oči zavřené.

5.3 Vytvoření kruhu. Jeden cvičenec stojí uprostřed, oči má zavřené. Pomalu se kývá do stran, dopředu, dozadu, krouží. Ostatní mu pomáhají, takže se výkyvy a kroužení zvětšují a zmenšují. Cviky je nutno cvičit v naprostém tichu a soustředění. Prostředního je možno zvednout i položit.

5.4 Cvičení ve trojicích. Libovolné výkyvy prostředního dopředu a dozadu.

- 5.5 Cvičení ve trojicích. První si lehne na záda - "prkenně". Zbývající dva s ním pohybují. Opatrně i přesvědčit se napřed maličkým nadzvednutím o dostatečném zpevnění ležícího. Nejprve jej zvedají za hlavu (chytnou jej za krkem). On má nohy - chodidla na zemi. Vystřídat.
- 5.6 Totéž v lehu na břichu. Nezvedat za krk, ale za ramena.
- 5.7 První si lehne na záda. Druhý jej uchopí za krk, třetí za nohy těsně za patami. Zvedají a pokládají ho. První má zavřené oči. Vystřídat.
- 5.8 Improvizace na dané téma. Ve trojicích. Přemísťování člověka = sochy.
- Např.:
1. dva nesou nehnutě stojícího
  2. přenesení sedícího Turka
  3. přenesení stojícího na hlavě
  4. Dva si lehnou jako válečky, třetí přes ně. Koulením ho přesouvají.
  5. Jeden klekne a předkloní se, druhého žáka zdvihnou další dva (jeden jej drží za krkem a druhý za paty) a položí jej vodorovně přes klečícího jako prkno na houpačce.
- 5.9 Předvedení ukázek ostatním.

#### IV. LEKCE

##### 1. Návuk prvků pro závěrečné vystoupení - Pohřební průvod

- 1.1 Improvizace. Každý si vymyslí typickou chůzi při pohřbu a ve stylizované podobě ji předvede (držení těla, rytmus chůze, výraz tváře). Cvičí všichni zároveň.
- 1.2 Totéž cvičení jednotlivě. Cvičenci přecházejí asi ve třímetrových intervalech přes tělocvičnu.
- 1.3 Vybrání nejtypičtějších ukázek a vytvoření smutečního průvodu. Ostatní se dívají.
- 1.4 Cvičení jednotného rytmu chůze za doprovodu bubínku. Držení těla i rukou si uchovává každý individuálně.

##### 2. Prvky z lidových dětských her v přírodě

- 2.1 Kolečko - větrník. Sudý počet žáků se chytne pevně kolem ramen - vy-

tvoří kolo. Potom se pomalu a stále rychleji začínají roztáčet. Při počtu např. 6 první, třetí, pátý zvednou nohy dozadu a visí ve vzduchu. Druhý, čtvrtý a šestý se točí stále. Zpomalít a zastavit.

2.2 Obdoba. Valašské kolečko použito jako nápodoba řetízkového kolotoče. Tři tvoří kolotoč a pomalu se točí. Přicházejí tři děti, kolotoč se zastaví, děti nasednou a vezou se. Kolotoč se zastavuje, zastaví se, děti vystoupí a kolotoč se opět pomalu točí.

## V. LEKCE

### 1. Pohyb v prostoru za zvukových projevů

1.1 Pohyb za zvuku bubínku. Na domluvené znamení výskok a vydání jakéhokoli zvuku.

1.2 Obdoba. Při výskoku otočení se o  $90^{\circ}$ .

1.3 Obdoba. Cvičení ve dvojicích. Jdou vedle sebe, vyskočí, otočí se a jdou za sebou, vyskočí, otočí se a jdou vedle sebe. Při výskoku zvuk.

1.4 Obdoba. Cvičení ve dvojicích - zrcadlovitá.

### 2. Pohyb na zemi za zvukových projevů (u cviků pozor na držení těla)

2.1 Sed na zem. Váhy se přenášejí střídavě na pravou a levou sedací kost posunem nohy dopředu. Totéž zpět posunem nohy dozadu.

2.2 Obdoba v lehu na zádech.

2.3 Cvičení ve dvojicích. Prvý si lehne, druhý jej uchopí za vzpažené ruce a střídavě jimi pohybuje (popotahuje ho za levou, pravou, levou, pravou ...). Celé tělo ležícího se pod vlivem těchto pohybových impulsů vlní.

2.4 Cvičenci si sednou do kroužku. Pohybují se stejným způsobem jako u 2.1. Všichni ve stejném tempu. Zvuky.

2.5 Obdoba. Dvornitř kruhu pohyb rychlý, zpět pomalý.

2.6 Obdoba. Dvornitř kruhu pohyb pomalý, zpět rychlý.

2.7 Obdoba. Dvornitř kruhu pohyb rychlý vsedě (tgtgtgtg), zpět pomalý vleže (mrum mrum mrum).

2.8 Cvičení stejné, ale ve dvojicích.

2.9 Cvičení kontrastů ve dvojicích. Jeden jde určitým tempem a způsobem, druhý vedle něj odlišně (jiné tempo, jiný způsob).

Podobné improvizace lze provádět na závěr v prostoru. Cvičí se opět ve dvojicích. Dvojice předvádí dvě pravidelně se měnící variace. Domluví se, po kolika krocích, skocích, či posunech změna. Cvičí všichni zároveň, nakonec opět ukázky.

### 3. Cvičení s rukama

3.1 Každý sám pomocí pohybu ruky znázorňuje určitý děj.

3.2 Vytvoření dvojic. Cvičení paralelní - souběžné vytváření obou zároveň.

3.3 Vybrání ukázek. (Např. padající list papíru.)

### 4. Cvičení s hlavou

4.1 Každý sám pomocí pohybu hlavy, očí, znázorňuje určitý děj.

4.2 Ve dvojicích cvičení paralelní - souběžné vytváření obou zároveň.

4.3 Všichni dohromady sledují (jeden imaginární děj). Např. tenisový zápas, automobilový závod. Děj sledují dle vedoucího.

## VI. LEKCE

### 1. Cvičení k uvědomění si svalů

1.1 Leh na záda. Kolena pokrčena, chodidla na zemi. Opřít se rameny o zem a zvednout pánev. Zpět na zem. Opakovat.

1.2 "Sed na uzel". Levou nohu skrčit tak, že koleno je vlevo, noha od kolena k chodidlu směřuje k pravému boku. Koleno leží na zemi. Prává noha přes levou stojí opřena chodidlem o zem v koleně ohnutá tak, že chodidlo je vně levého kolena. Vztyk a sed. Nohy vyměnit. Opakovat. Poznámka: pozor na držení těla.

1.3 Výchozí postavení stejné jako u cviku předešlého. Trup krásně vyrovnán. Levá ruka opřena o pravé koleno, loket volný. Prává ruka na zemi u pravého boku. Trup se otáčí doprava, spolu s ním hlava, až je otočen, jak nejvíc může. Vrací se zpět. Strany vyměnit. Opakovat.

- 1.4 Výchozí postavení stejné jako u 1.2. Trup se otáčí doprava, do zadu. Pravé rameno položit na zem, hlavu též. Zpět. Vyměnit strany. Opakovat.

## 2. Cvičení uvolňovací - hlava, ruce

- 2.1 Rozdělení do dvojic. Jeden druhého kontroluje. Stoj v mírném rozkročení. Narovnat se, povolit svalstvo, narovnat, povolit ...
- 2.2 Cvičení ve dvojicích. Stoj vzpřímený v rozkročení. Napjaté ruce pomalu upažovat až do vzpažení. Nezdvíhat ramena. Pomalu zpět. Opakovat.
- 2.3 Obdoba. Když jsou ruce ve vzpažení, nechat uvolněně spadnout jednu, potom druhou ruku. Opakovat.
- 2.4 Stoj vzpřímený v mírném rozkročení. Povolit šíjové svalstvo, nechat hlavu klesnout na prsa.
- 2.5 Obdoba. Hlava klesne dozadu (brada dopředu, obličej vzhůru.)
- 2.6 Obdoba. Hlava klesá střídavě doleva a doprava.
- 2.7 Obdoba. Hlava krouží a klesne na prsa. Poznámka: Tato cvičení v tomto postavení nejsou moc dobrá; spíše škodlivá, uvolňování šíjového svalstva je lépe dělat vleže. Pasivní pohyb spolucvičením; ve stoji mohou být svaly krku a šíje povoleny jen v předklonu, jinak jde vlastně o chybu; v uvedeném způsobu je cvičíme jen jednou pro odstrašující příklad. Správné kroužení předpokládá zapojení zádového svalstva, v krční partii pak jde o aktivní uvolnění, aby se šíjová linie v záklonu nenalomila dozadu, ale přesně ohnula.
- 2.8 Stoj vzpřímený v mírném rozkročení. Nohy pokrčit v kolenou, těžiště vysadit, trup ztopornit a mírně předklonit, prsa vypnout. Ruce volně podél těla, hlava zvrácena dozadu. Do výponu. Zpět a opakovat.

## 3. Cvičení uvolňovací - celé tělo

- 3.1 Obdoba cviku 2.8. Kolena pokrčena mnohem více - až do dřepu, kleku a zhroucení se na zem. Opakovat.  
Poznámka: Aby se kolena nepoškodila, natno držet těžiště co nejdále nad patami. Vhodné je napřed cvičit dřepy.
- 3.2 Stoj vzpřímený v mírném rozkročení. Napjaté ruce pomalu upažovat

až do vzpažení. Uvolněně nechat klesnout zároveň obě ruce i hlavu (na prsa). Opakovat.

3.3 Cvik 3.3 + uvolněný předklon. Opakovat.

3.4 Cvičení ve dvojicích. Přezkoušení, jsou-li ruce uvolněny.

3.5 Cvičení ve dvojicích. Cvik 3.4 + druhý uchopí prvního oběma rukama v pase (stojí za ním) a vlní jím. Je-li tělo uvolněno, vlní se.

3.6 Cvik 3.4 + uvolněný pád do strany. Pokrčit v kolenou, dopad na vnější stranu stehna, pozor na hlavu a loket.

3.7 Vytvoření trojic. První spadne a zůstane na zemi. Druzí dva improvizují: křísí raněného, přenášejí ho, je pro ně loutkou, hračkou, robotem, nafukovacím panákem atd. Bez slovních pokynů.

3.8 Předvedení ukázek. Připomínky. Opravy.

## VII. LEKCE

### 1. Rozcvičení

1.1 Klus po obvodu kruhu za doprovodu bubínku. V jeho rytmu poskoky. Při rychlém tempu poskoky nízké, při pomalém, vysoké.

1.2 Totéž ve dvou skupinách. Nejprve cvičí jedna, pak druhá.

### 2. Pohyb prostorem

2.1 Všichni si stoupnou k jedné straně tělocvičny a nějakým způsobem se snaží dostat ke straně opačné. Zpět. Varianty.

2.2 Obdoba. Tam pomalu, zpět rychle a naopak.

2.3 Žáci se rozdělí na dvě poloviny. Stoupnou si k opačným stěnám tělocvičny. Jdou si naproti. Při setkání moment pozdržení, otočí se zády k sobě (ve dvojicích) takto se minou a pokračují normálně ve své cestě.

2.4 Cvičení obdobné v tempu rychlém.

2.5 Výchozí postavení jako u 2.3. Při setkání jeden druhého podleze.

2.6 Vytvoření trojic. Pohybují se tak, že jen čtyři nohy jsou na zemi. Jakkoli.

2.7 Totéž na třech, eventuálně, je-li to v silách žáků, na dvou nohách.

## 2.8 Ukázky.

### 3. Cvičení rameny

- 3.1 Každý sám hýbá nejprve jedním, potom druhým ramenem - dopředu, dozadu, nahoru, dolů, plynule, trhaně, krouží.
- 3.2 Stejně cvičení oběma rameny zároveň.
- 3.3 Obdoba v měnícím se tempu.
- 3.4 Vytvoření dvojic. Cvičení zrcadlovitá.
- 3.5 Improvizace kontaktů pomocí ramen ve dvojicích.
- 3.6 Improvizace kontrastů pomocí ramen ve dvojicích.
- 3.7 Improvizace. Rozhovor pomocí ramen - lze přidat zvuky.
- 3.8 Předvedení ukázek.

## VIII. LEKCE

### 1. Rozcvičení

- 1.1 Široké rozkročení. Při záklonu směřuje levá ruka k pravé patě, pravá ruka k levé patě.
- 1.3 Sed na zem, nohy rozkročeny, ruce upaženy, záda rovná. Ruce kmítají dozadu.
- 1.4 Sed v kleku na patách. Levá ruka opřena o koleno. Pravá ruka upažená se vytahuje do strany a zpět. Vyměnit.
- 1.5 Obdoba. Cvičení s oběma rukama zároveň.
- 1.6 Obdoba. Cvičení s momenty přeryvu a strnutí.
- 1.7 Sed v kleku na patách. Levá ruka opřena o koleno, pravá pokrčena v lokti v upažení. Cvičí se loktem pravé ruky. (Vytáčí se do stran apod.). Výměna.
- 1.8 Sed v kleku na patách. Cvičení oběma lokty zároveň.
- 1.9 Sed v kleku na patách. Cvičení s oběma lokty zároveň. Pomalu vstávat.

### 2. Přemísťování těžké věci - improvizace

- 2.1 Vytvoření dvojic. Dvojice improvizují transport imaginární těžké věci.



- 2.2 Převedení ukázek. Např. a) bedna s alkoholem (nesou 2)  
b) stěhování klavíru  
c) rovnání koberce pod skřín  
d) klepání koberce

### Připomínky:

1. Při zvednutí věci nad zem musí být pohyb rozfrázován na trhnutí a stěžknutí.
2. Nestačí být předkloněn a něco těžkého zvedat. Tak se nic neunes. Musí se váha lépe rozdělit správným umístěním těžiště pomoci pokrčením v kolenou.
3. Při ukázce dát divákovi nejprve zřetelně najevo, jaký předmět je transportován. Např. u klavíru otevřít jej, zahrát ...
4. Dobré je vyhrát si se situací - dát najevo marnou snahu, námahu.
5. Oběma nohama stát pevně na podlaze. Nohy musí být rozkročeny.
6. Ne si klekat, ale stát - byť v podřepu, ale stát!
7. Nestát si na koberci, když jej někde chcí dát.
8. Při transportu nemít ruce hned vedle sebe, ale kousek od sebe. Tak se víc unese.
9. Oba partneři ruce ve stejné výši.
10. Při chůzi práce s nohama. Neprohýbat se v zádech, ale pokrčit v kolenou.

## IX. LEKCE

### 1. Cvičení s otáčením hlavy

- 1.1 Úklony hlavou doleva, doprava, dozadu, dopředu a kroužení obě strany.
- 1.2 Otáčení hlavy na všechny možné strany.
- 1.3 Hlava je otočena doleva. Pomalu plynulým pohybem se otáčí doprava a zpátky.
- 1.4 Hlava je otočena doleva. Rychlým pohybem se otočí na druhou stranu a zpět.
- 1.5 Hlava je otočena doleva. Pomalým, přerušovaným (kouskovaným) pohybem se otáčí na druhou stranu a zpět.

- 1.6 Různé kombinace předchozích čtyř cviků. Cvičí každý sám. Improvizuje podle vlastní fantazie.
- 1.7 Vytvoření dvojic. Cvičení zrcadlovitá s použitím osvojených pohybů.
- 1.8 Cvičení kontrastů ve dvojicích. Předvedení ukázek.

## 2. Znázorňování práce za doprovodu hudebních nástrojů - improvizace

- 2.1 Každý sám improvizuje. Vymyslí si určitý druh práce, kterou se snaží znázornit.
- 2.2 Vytvoření dvojic. Jeden druhému předvádí to, co si nacvičil. Druhý má poznat, o jakou práci se jednalo.
- 2.3 Improvizace ve dvojici. Každá dvojice si vymyslí určitý druh práce, který předvede. K tomu použije vlastních zvukových projevů. Např. a) zatlukání hřebíku do zdi a věšení obrazu, jeho pád.  
b) vrtání vrtačkou
- 2.4 Předvedení ukázek. Vybrání nejzdařilejších a jejich propracování. Zvukové projevy jsou nahrazeny hrou na hudební nástroje. Např. a) řezání pilou (předvádí trojice: dva řezou, třetí hraje na dřevěnou ozubenou tyč, jejíž zvuky připomínají pilu).  
b) práce dlaždiče (předvádí dvojice: jeden je dlaždič, druhý jej doprovází ťukáním dvou dřevěných hůlek).  
c) házení písku lopatou (předvádí dvojice: jeden hází písek, druhý pomocí bubínku a ruky vydává zvuky podobné této práci).

## X. LEKCE

### 1. Práce se sochami - pro závěrečné vystoupení

- 1.1 Všichni společně se pokusí vytvořit seskupení soch.
- 1.2 Vytváření skupiny soch. Nejprve jeden vytvoří sochu, která bude středem sousoší, připojují se po jednom další. Zkoušet rozličné variace.
- 1.3 Každý sám si vymyslí jednu sochu - snadno přenosnou, ve které se cítí pohodlně.
- 1.4 Polovina cvičenců zůstane v poloze soch, druhá polovina sochy přemísťuje do sousoší.

- 1.5 Sochy jsou přemístěny na jeviště. (Mají to být polohy pohodlné, ve kterých je možno zůstat dlouho nehnutě).
- 1.6 Sochy na jevišti se začínají hýbat (pohyby trhané, postupné otáčení hlavy, potom rukou, otáčení trupu), každá socha hledá jinou k navázání kontaktu.
- 1.7 Při objevení sochy spřízněné, pomalu se posunovat k sobě opět trhanými pohyby. Setrvání ve změněné poloze.

## 2. Cvičení na hudbu - pro závěrečné vystoupení

- 2.1 Všichni se pohybují volně v prostoru tělocvičny za doprovodu hudby z magnetofonu.
- 2.2 Každý si vymyslí jednoduchý prvek chůze či tance, který se opakuje - na hudbu.
- 2.3 Cvičení jednoduchých poskoků (všichni naráz) na šest dob. Na sedmou dobu a osmou dobu tělo strne - hlava se obrátí vzhůru, tělo jakoby v křeči strnulé, trup v mírném předklonu, stoj rozkročný, kolena mírně pokrčená, ruce v lokti ohnuté - ve vzpažení. Všechny osm dob se za doprovodu hudby stále opakuje.
- 2.4 Cvičení stejné, ale na čtyři doby.
- 2.5 Uvolňování končetin. Jejich roztřepání + uvolněná hlava. Cvičení má napodobit kostlivce.
- 2.6 Obdoba. Roztřesení v mírném podřepu, strnutí, do nižšího podřepu, ztrnutí, do kleku a pádu na zem, prudký vztyk a opakovat.
- 2.7 Spojení cvičení 2.4 a 2.6 - vše za doprovodu hudby.

## 3. Hra s malou věcí

- 3.1 Každý sám improvizuje.
- 3.2 Vytvoření dvojic. Jeden druhému předvádí svou produkci.  
Např.: 1. hra s pouťovým míčkem na gumiče  
2. navlékání korálek a uvázání si jich na krk  
3. stavění tunelu z písku
- 3.3 Cvičení ve dvojicích. Každá si vymyslí hru s určitou věcí.
- 3.4 Vybrání ukázek a připomínky.  
Např.: 1. hra s míčkem - pinkání, kopání, pád ...

2. náleží stužky, hra s ní, uvázání jí na hlavu druhého, její pád, přetržení, smutek.

### STRUČNÝ POPIS ZÁVĚREČNÉHO VYSTOUPENÍ POHYBOVÉ SKUPINY

Naše vystoupení mělo pantomimický ráz. Bylo tvořeno vstupní "hrou nohou" - pozdravem publiku a scénami "V práci" (předváděním pracovních úkonů za doprovodu hudebních nástrojů), "Sochařův ateliér" a "Pohřební průvod". Scény byly spojovány hrou na bubínek za zvukového projevu celé skupiny (včetně vedoucího) v rytmu bubínku. Tato místa byla jedinými okamžiky, kdy kromě pohybu pracoval též hlas. Střídaly se úseky ticha a hluku, světla a tmy. V závěrečné scéně bylo použito též nahrávek z magnetofonu, které sugestivně umocnily výkony herců. Na předchozích stránkách byl uveden přehled jednotlivých lekcí. Popis cvičení dává tušit, jak uvedené scény vypadaly. Proto se dále omezím jen na udání děje.

V práci - Na jevišti je vidět dlaždiče, dva dřevorubce, kopáče a vrtače. Všichni, až na posledního, pilně pracují. Ten si hledí jídla a pití. Objevuje se ředitel podniku. Prochází mezi zaměstnanci a nepokrytě dává najevo, že jej zajímá, jak jim jde práce od ruky. Také oni jeho počínání zaznamenají a podle toho se chovají. Hlas zvonku práci přeruší - oznamuje výplatu. Ředitel spravedlivě každého odměňuje. Vrtač, který žádné peníze nedostal, začíná pracovat pilně jako včelka. Od své práce přebíhá ke dlaždiči, k dřevorubcům, ke kopáčovi - odstrkuje je, dělá za ně, vrací se k vrtače, až nakonec se v jámě, kterou hloubí, sám zahází.

Sochařův ateliér - Je večer před otevřením výstavy. Sochař se svým pomocníkem přemísťují sochy a dokončují na nich poslední úpravy. V noci se sochy začnou pohybovat. Opatrně, nedůvěřivě se dívají kolem sebe, pozorují okolí. Vzájemně se prohlížejí - hledají kontakty. Konečně každá z nich objeví sochu spřízněnou. Začnou se naklánět, pohybovat, vztahovat k sobě ruce. Z odtažitých gest a neosobních poloh se stanou výrazy přátelské. Ráno je výstava otevřena. Má obrovský ohlas. Přicházejí fotoreportéři, kritikové. Sochař i jeho pomocník teprve teď zjišťují, že úspěch výstavy není výsledkem jejich práce.

Pohřební průvod - Stylizovaným, smutečným krokem za tlumeného doprovodu bubínku kráčí pohřební průvod. Funebrák, vdova, dítě, smuteč-

ní hosté, milenec. Tma; reflektor na vdovu a dále se odehrává děj - na co vdova myslí: představuje si, jak tančí se svým milencem. Tma, světlo, průvod stylizovaným krokem jde dále. Opět tma, reflektor na dítě - děj na co myslí dítě: ozve se pouťová muzika a na scéně se objevuje řetízkový kolotoč, houpačka a gumový panák. Dítě se svými dvěma kamarádkami se nejprve svezou na kolotoči, potom zhoupnou na houpačce a nakonec si hrají s gumovým panákem. Nafouknou jej a v momentě, kdy se panák dá do pohybu směrem k dítěti, děj končí - tma. Světlo a průvod pomalu kráčí ke hřbitovu. Lidé, kteří se projevili jako cynikové, v prostoru hřbitova ztrácejí svoji pravou podobu - jsou vlastně troskami lidí, ne nepodobným kostlivcům; jsou to lidé bez tváře. Ozývá se sugestivní hudba, násilím přerušovaná a opětně se opakující, při které tito lidé klesají na zem. Tu z hrobu vystupuje postava; nemůže dále snášet jejich přítomnost a vyhání je pryč. S jejich odchodem doznívají také poslední takty hudby.

Dr. Otakar CHALOUPEK:	Dětská literatura a literární kontext	1
Eva BIČIŠŤOVÁ:	Příspěvek dramatické hry k socializaci předškolního dítěte	10
Eva WILLIGOVÁ:	Mezinárodní divadelní dílna Schceersberg 1973	21

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. XI, č. 3, Bulletin Ústavu pro kulturně výchovnou činnost, odboru zájmové umělecké činnosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka Eva MACHKOVÁ. Návrh obálky Jiří Pavlína a Gustav Šeďa. Jazyková korektura Lenka Chlebečková. Uzávěrka čísla 31. srpna 1974. 350 výtisků. Cena jednoho čísla 3,-- Kčs, předplatné na celý ročník (4 čísla s přílohami) 12,-- Kčs.  
Tisk: Klub pracujících Trutnov



