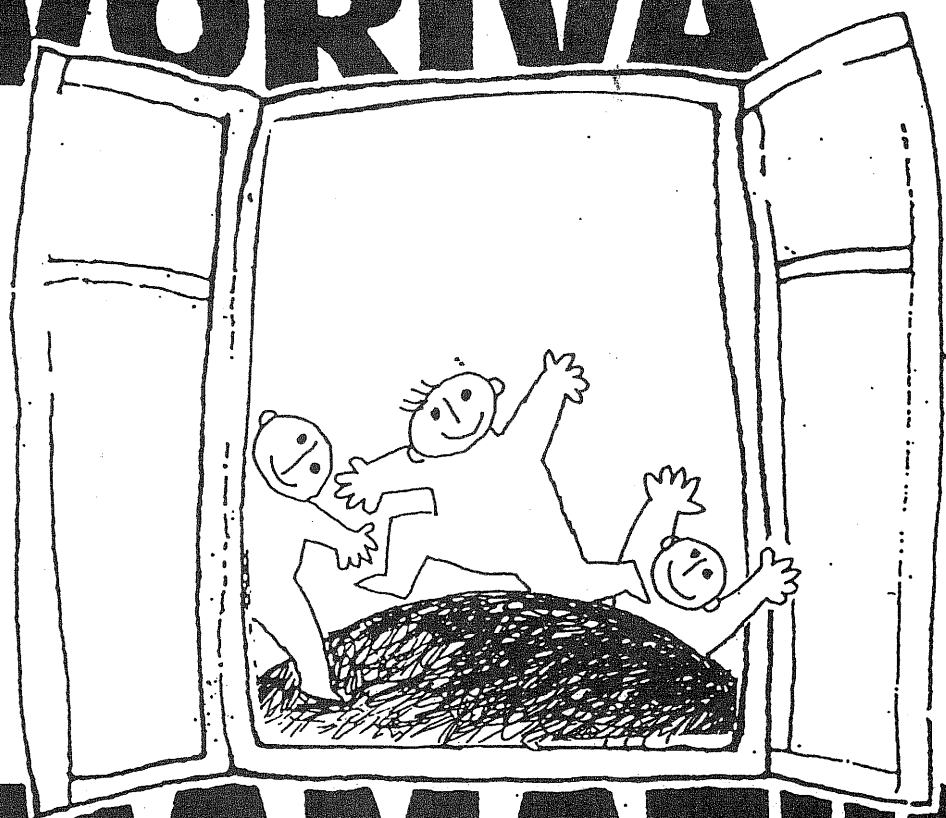


TVOŘIVÁ



DRAMATIKA

2*94

Nadešel čas konstruktivních otřesů

Setkání s dramatikou Jonothana Neelandse

Dětské divadlo v zrcadle světového festivalu

Na obzoru čítanky

**TVOŘIVÁ
DRAMATIKA
ROČ. V
číslo 2/94 (12)**

(Divadelní výchova
roč. XVI)

Září 1994

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

■
Registrační značka:
MK ČR 6628

■
Řídí redakční rada: Jakub
Hulák, Hana Kasíková,
Jana Konývková,
Jaroslav Provazník,
Irina Ulrychová,
Josef Valenta

■
Odpovědný a výkonný
redaktor
Jaroslav Provazník

■
Adresa redakce :
Centrum dětských aktivit,
ARTAMA, Křesomyslova 7,
P.S. 2, 140 16 Praha 4,
tel.: 02/612 156 83
fax: 02/612 156 88

■
Obálka a maketa
Jana Šavrdová,
kresby Jana Roztočilová

■
Tisk IPOS Praha
Praha 1994
Cena čísla 15,-Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím pošt Praha
č.j. NP 1472/1993
ze dne 3.8.1993

OBSAH

Jaroslav Provazník: Nadešel čas konstruktivních otřesů 1

CESTY K ČLOVĚKU

Josef Valenta: Pohled veskrze osobní 6
Hana Kasíková: Mind map přivezená ze Svitav 7
Soňa Kořátková: Pojďte, vstupte a nahlédněte 7
Milada Rabušicová: Řemeslo a postoj ke světu 7
Pavel Vacek: Poznámky seminaristovy 8
Ludmila Prokešová: Nedá se to dost dobře popsat 8
Iveta Kovalčíková: Zamyslenie... 8
Irena Holemá: Můj názor na dramatickou výchovu se podstatně změnil 8
Katarína Majzlanová: Učitel' dramatu by mal byť ako Jonothan 9
Dana Svozilová: Mnoho otázek a první náznaky odpovědi 9
Eva Lukavská: Je načase opravdu začít dělat české drama 10
Lenka Lázňovská: BAG - Spolkové sdružení pro hru a divadlo 10

MOSTY

Vladimíra Bičíková: Dialog 12

CESTY K DIVADLU

Jaroslav Provazník: Dětské divadlo v zrcadle světového
festivalu v Lingenu 14
Kevin Dowsett: Divadelní vlak přivezl do Lingenu Bedýnku 18
Luděk Richter: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež 20

LITERATURA RECENZE BIBLIOGRAFIE

Hana Švejdová: Na obzoru čítanka 21
Jana Roztočilová: Malujeme si s Karlou Cikánovou 24
Eva Lukavská: Nastal čas projektů? 24
Obsah Textové přílohy Divadelní výchovy 1966-1974(dokončení) 25
Knihovnička Divadelní výchovy 25
Texty dětské scény 25



NADEŠEL ČAS KONSTRUKTIVNÍCH OTŘESŮ

ÚVODEM REKAPITULACE

■ V nedlouhé historii české dramatiky lze rozeznat dvě období:

To první - zahrnující druhou polovinu 60. let a o něco více než první pětiletí let sedmdesátých - bylo érou konstituování oboru dramatické výchovy na české půdě. Rozhodující roli tu sehrála Eva Machková, protože systematicky shromažďovala a neúnavně publikovala zkušenosti několika málo tvořivých českých vedoucích dětských divadelních a loutkářských souborů a učitelů dramatické - nebo, jak se tehdy říkalo, divadelní - výchovy (M. Disman, J. Mlejnek, J. Vobrůvová, Š. Štembergová, J. Delongová, H. Budínská, S. Pavelková...)

a zkušeností, ale rovněž teoretické úvahy zahraničních pedagogů dramatiky (Hugh Lovegrove, Peter Chilver, Elsa Oleniusová, Svend Møller Nikolsen, P. N. Pemberton-Billing, J. D. Clegg...). Klíčovou úlohu v této éře sehrál předchůdce Tvořivé dramatiky - odborné periodikum Divadelní výchova (včetně svých Textových příloh a posléze i devíti svazků Knihovničky Divadelní výchovy), které Eva Machková připravovala a redigovala v bývalém ÚDLUT (posléze ÚKVČ) - zájemce odkazují na bibliografické přehledy, které vyšly v Tvořivé dramatičce (č. 2-3/91 - č. 2/94). Svůj podíl na tom měla i Amatérská scéna, kterou tehdy vedl J. Beneš a po něm P. Bošek. Nemalou roli sehrály osobní kontakty Evy Machkové se zahraničními kolegy a odborníky na dětské divadlo a dramaturgii (zvl. v IATA/AITA), na tehdejší poměry relativně čilé kontakty brněnského PIRKA s Drama Centrem v Redbridgi ve Velké Británii a také občasné návštěvy českých odborníků a pedagogů na zahraničních akcích (V. Martinec na TIP 73, Z. Josková a J. Vobrůvová na semináři vedeném Augustem Boalem ve Villachu začátkem 80. let, J. Provazník na semináři v Avignonu v roce 1979...) a v zahraničních institucích (J. Vobrůvová a E. Vyskočilová v Akademii pro výraz slovem a pohybem v Utrechtu...).

Druhou etapou české dramatiky, trvající zhruba od konce 70. let do

začátku 90. let, je období postupného budování celistvého a propracovaného systému a jeho stabilizování. Výmluvným dokladem perspektivnosti těchto snah byla rostoucí prestiž celonárodních přehlídek a seminářů v Kaplici a poté v Prachaticích a dalších akcí v oboru dramatické výchovy připravovaných a realizovaných divadelním oddělením bývalého ÚKVČ a nakonec i spontánní vznik celostátní zájmové, či spíše profesní organizace Sdružení pro tvořivou dramaturgii ihned po listopadu 1989 - v únoru 1990. Nezanedbatelnou roli v téhle éře české dramatiky sehrály zpravodaje Kaplických divadelních let (Kaplické čítanky) a v 80. letech časopis Československý loutkář, kde tehdy existovala jediná pravidelná platforma pro dramaturgii a dětské divadlo v rubrice Děti - hry - divadlo (viz opět bibliografický přehled v Tvořivé dramatičce č. 1/91).

Dovršena byla tato éra české dramatiky vytvořením dvou vysokoškolských pracovišť - pražské katedry výchovné dramatiky na DAMU a brněnského ateliéru dramatické výchovy na JAMU.

Koncept dramatické výchovy, který se vytvářel a rozvíjel v tomto období, stojí především na metodicky promyšleném systému především prupravných her, zaměřených na rozvoj jednotlivých psychických funkcí (rozvoj schopnosti koncentrace, smyslové vnímání, nonverbální a verbální komunikace atd.), na vybavování dětí dovednostmi důležitými pro jejich osobnostní a sociální rozvoj a pro jejich eventuální vystupování na jevišti a na více méně příležitostném využívání etud a improvizací jako schůdků vedoucích k divadelnímu (eventuálně recitačnímu) tvaru. Systém založený především na průpravných hrách se osvědčil především v mateřských školách a své místo získává právem i na 1. stupni základních škol (zvláště na školách hlásících se k projektu Obecné školy).

Řada tvořivých pedagogů dramatické výchovy a vedoucích dětských souborů si vytvořila své varianty tohoto systému, své styly práce, které se v praxi osvědčují, prohlubují, ale někdy také už

i vyčerpávají a začínají - zcela pochopitelně - ulpívat na vyzkoušených jistotách a někdy i klouzat ke stereotypům.

Zní to, pravda, paradoxně, ale je to tak: Totalitní režim v posledních dvou desetiletích vlastně české dramaturgie pomohl k tomu, aby se v tom uzavřeném a relativně izolovaném skleníku mohla zabývat sama sebou, pracovat na sobě. Listopadová revoluce přišla pro českou dramaturgii, zdá se, právě včas, protože ji zastihla zdravě sebejistou a dostatečně konsolidovanou, zkrátka připravenou na konfrontaci s okolním světem. Mám za to, že právě včas mohl nastat čas konstruktivních otřesů. Otřesů, které dožadují nenabourání od základu to, co se za čtvrtstoletí vybudovalo, ale přinutí nás pootočit nebo - vím já - i změnit úhel pohledu na dramaturgii a roli divadla v ní, vzít v potaz zcela jiné koncepce a styly práce, inspirovat se jinými systémy a příbuznými obory a - abychom mluvili velmi konkrétně - zabývat se soustředěně těmi oblastmi, které tvoří vlastní jádro dramaturgie, tedy improvizováním s rolí a příběhem.

K prvním konstruktivním otřesům lze počítat setkání s vysokoškolskými pedagogy zvláště z pedagogických a filozofických fakult (viz týdenní semináře Tvořivá hra a komunikace I - IV v letech 1990 - 1993), kteří začali systém české dramaturgie konfrontovat s různými směry v psychologii a pedagogice a napojovat ho na ně. A další užitečné „otřesy“ nám obstaraly a ještě budou obstarávat osobní setkání se zahraničními odborníky, kteří jsou jako lektori přizváni, aby pracovali s českými pedagogy dramatické výchovy (Hana Stanek-Vesecká a její kurzy neurolingvistického programování - NLP, první se konaly v ARTAMÉ v roce 1991 a v Ústí nad Orlicí v roce 1992; seminář Stevea Birche z Velké Británie na týdenní dílně Schola ludus v Uherském Brodě v červnu 1992; společné dílny redbridžského Drama Centra a brněnského Střediska dramatické výchovy atd.).

Za nejpodnětnější pokládám zatím setkání s britským učitelem a teoretikem dramaturgie Jonathanem Neelandsem, kterého pozvalo Centrum

dětských aktivit pražské ARTAMY poprvé v červnu 1992 do Prachatic, aby tam vedl třídu Příběh a dramatická hra, a o rok později Sdružení pro tvořivou dramaturgii na svitavskou dílnu Tvořivá hra a komunikace IV.

Myslím, že to bylo setkání natolik podstatné, že stojí za to pokusit se poněkud se zorientovat v otaznících, nápadech a úvahách, které Jonathan Neelands vyprovokoval, a pokusit se pojmenovat to nejdůležitější (samosebou z našeho pohledu), s čím přišel.

Jako odrazový můstek k pokusu o postižení Neelandsovy dramaturgie, jak se mně jeví po pětidenní práci ve Svitavách, nám poslouží trocha teorie - nikoliv dramatické výchovy, ale teorie hry obecně.

TEORETICKÁ ODBOČKA

■ Když k nám v roce 1982 uváděl Vladimír Borecký teorii hry Rogera Cailloise a seznamoval českého čtenáře s jeho zajímavou klasifikací her (viz Vladimír Borecký: Světy hráček, MONA, Praha 1982; zkrácený překlad prvních dvou kapitol Cailloisovy knihy Hry a lidé otiskl Analogon č. 6 v únoru 1992), upozorňoval na „určité podstatné rysy, které určují strukturu hry“. Zrekapitulujme si je stručně a doplňme si je na základě zkušenosti s hrami používanými v dramaturgii:

V. Borecký uvádí v první řadě rysy, které vypovídají o podstatě hry (obecně) a upozorňují na to, čím se hra liší od jiných lidských činností:

- Každá hra je smysluplná, má svůj vnitřní smysl především pro hrajícího. Nesdílí ho ani vnější pozorovatel, ani hráč, který se pro hru ještě nerozhodl. Její smysl není dán předem, vyvíjí se v jejím průběhu.
- Smysl hry souvisí s autotelismem: hra má cíl a smysl sama o sobě. To je hrajícím pocítováno jako zážitek (radosti, napětí, opojení, nejistoty, náhody...), jako čistý prožitek. Sem patří i další důležitý hrový prožitek - pocit svobody. (Eugen Fink mimochodem hovoří o rozkoši ze hry.)
- Podstatným rysem, důležitým speciálně pro dramaturgii, je hrové zdvojení: „Hra se odehrává v imaginární dimenzi zdání, ale zůstává přitom v plné skutečnosti.“ (V. Borecký, str. 14) Tento fakt mimo jiné umožňuje hráči kdykoliv ze hry vystoupit a vrátit se do skutečnosti. (A tam, kde se při hře brání hráčům -

násilím či úskokem - vystoupit ze hry nebo kde se hra začíná plést se skutečností, končí hra a nastává nebezpečné koketování s oblastmi, do kterých by si mohli troufnout jen pedagogové, lékaři nebo jiní odborníci speciálně na to připravení a mimořádně zkušení. Jakékoliv diletantské zahrávání si např. s arteterapií nebo psychohrami, byť miněné sebelépe, je velmi nezodpovědné a může mít pro hráče, zvláště jsou-li jimi děti, nebezpečné následky.)

A dále pak vyjmenovává V. Borecký rysy, které postihují vlastní mechanismus hry, které osvětlují její fungování, tedy to, co by bylo možno nazvat zákonitostmi hry (u Huizingy najdeme zmínku o „hranicích“ hry, Jonathan Neelands hovoří o přesném „vymezení rámce“ hry). Tyto konstitutivní rysy hry jsou v Boreckého interpretaci následující:

- Každá hra má svůj specifický čas, který není totožný s časem reálným, má svůj jasný začátek, průběh a konec, lze ho zastavit (evidentní je to např. u hokeje nebo fotbalu, ale právě tak i v dramatické hře), lze ho přerušit přestávkou (viz glosy Ivana Dubského v článku Čas hry, in Ivan Dubský: Diskurs na téma jedné Klímovy věty, Pražská imaginace, Praha 1991), lze ho i vrátit - což je právě pro dramaturgii velmi významné. To všechno má za následek, že hra je přehlédnutelná, zvládnutelná, že hráč je s to být jejím subjektem. (Tady je na místě připomenout, že při hře se specificky pracuje rovněž s rytmem. Ostatně citění průběhu hry a schopnost ovlivňovat ho je s rytmickým citěním spjata více než úzce.)
- Obdobně specifický je i prostor hry. „Ačkoliv je prostor hry nutně ohraničen a vymezen, neprožíváme jeho hranice jako omezení, ale spíše jako možnost k plnému otevření.“ (Vladimír Borecký, str. 14) Ve hře jde

vždy o něco „zde a nyní“.

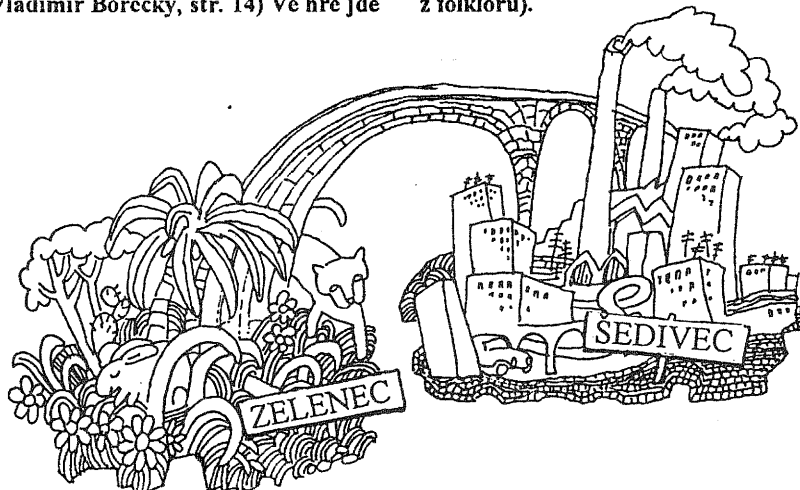
- K důležitým charakteristikám hry patří právě tak vymezení objektu hry, respektive materiálu - nikoliv jako hmoty, která se stane objektem jednostranné manipulace, ale objektem, na který hráč v průběhu hry reaguje, který hráče dokonce zpětně ovlivňuje (hra s míčem nespočívá jen v tom, že míčem manipulujeme, ale že míč „si hraje s námi“).

Vladimír Borecký vypočítává podle Rogera Cailloise, co všechno může být objektem hry:

- vlastní tělo (doplňme: včetně hlasu, ale i všech smyslů a psychických funkcí),
- nestrukturovaný materiál, např. písek, voda atd. (doplňme: včetně zvuku),
- strukturovaný materiál, tedy jakési „polotovary“, jakými jsou např. stavebnicové kostky (doplňme, že by sem patřil i jazyk jako systém a také situace, která se může stát objektem hry právě v dramatických hrách),
- figurativní objekty, např. panenky (které jsou podle mého zvláštním případem „polotovarů“, tedy předchozí kategorie objektů, stejně jako loutky)
- a role.

Další skupinou objektů hry, které však V. Borecký neuvádí, mohou být - jak z dramaturgie víme - umělecká díla, artefakty (výtvarné, hudební, literární...), a tedy i příběh, čili objekt, který je právě pro dramaturgii vedle role mimořádně důležitý.

- A konečně ke hře neodmyslitelně patří také pravidla hry (R. Caillois hovoří o „nových konvencích“, které hra nastoluje oproti reálnu), která určují průběh hry. (Dodejme, že současít pravidel bývá i podmínka, kolik hráčů se hry může zúčastnit, eventuálně jak starým hráčům je hra určena i jakému pohlaví - viz tzv. chlapecké nebo dívčí hry známé z folkloru).



NĚKOLIK POHLEDŮ NA DRAMA JONOTHANA NEELANDSE

■ Až do této chvíle jsme rekapitulovali, respektive doplňovali to, co patří ke každé hře, co dělá hru hrou, ať je zcela spontánní, nebo řízená.

Jakmile však začneme hry cílevědomě používat ve výchovném procesu - a v dramatice je právě hra klíčovým prostředkem, musíme se zabývat také tím, jak se všemi těmi pravidly a danostmi pracovat. Tady už se dostáváme na půdu technik, strategií a osobitých stylů, respektive systémů práce.

Seminář Jonothana Neelandse nám dal nahlédnout do jednoho ze systémů práce, který není v naší dramatice zatím příliš běžný.

Pokusme se - v návaznosti na předchozí poznámky - alespoň v hrubých rysech zachytit, jak s hrou - a to především hrou s příběhem a s rolí, tedy s onou klíčovou oblastí dramatiky - pracuje Jonathan Neelands.

Sloveso - klíč k dramatice

Při práci s příběhem využívá J. Neelands přirozeně čtení, brainstormingu, diskuse, respektive disputace či prostého vyprávění příběhu mimo roli a dalších „verbálních postupů“ (viz Josef Valenta: Andersenův Slavík a metodika výchovné dramatiky, in TD č. 1/94, str. 1-3). Avšak při každé příležitosti pracuje s rolí jako s prostředkem, který jednoznačně nastoluje konkrétní, přesný úhel pohledu a vytváří předpoklad ke vzniku dramatické situace, v níž se i vyprávění jednoduchého příběhu či dějové sekvence stává zaujatým činem, neboť je sdělováním stanoviska konkrétního mluvčího konkrétnímu adresátovi. Pokud to tedy je jen trochu možné, J. Neelands uvádí, respektive transponuje dějová fakta, informace, názory do akcí, a především do dramatických situací, tedy do takových situací, které jsou založeny na „vespolném“ jednání (jak píše Otakar Zich).

Jonathan Neelands v této souvislosti případně připomíná, že zatímco předškolní dítě žije ve světě sloves, svět dítěte základní školy - a to od vstupu do první třídy - je převážně světem podstatných jmen a často dokonce abstrakt. Dramatika má

možnost, dodává J. Neelands, umožnit dítěti ve škole návrat ke slovesům, k akci, k činnosti. A prostřednictvím sloves pak vede cesta třeba i k „velkým“ a složitým abstraktům, jako je spravedlnost, láska, solidarita, poctivost...

Několik příkladů ze svitavského semináře J. Neelandse:

□ *Vstup do příběhu o koře-obrovi, který se rozhodne odejít od obyvatel, kteří žijí na jeho úpatí od nepaměti, protože se k němu zachovali neurvale a necitlivě (jejich vinou se obr proměnil v horu odpaků), je realizován*

jednoduchou situací: Vedoucí v roli malého děvčátka je konfrontován se všemi hráči (kteří zůstávají sami sebou). V rozhovoru holčičky se skupinou hráčů má skupina za úkol zjistit, proč holčička odchází za obrem.

□ *Hráči jsou losem rozděleni na dvě stejně velké skupiny. Jedna skupina jsou obyvatelé ostrova Zelenec, kde je příroda nedotčená, panenská, druhá skupina jsou obyvatelé ostrova Šedivce, který oplývá nejmodernější technikou a vrcholnou civilizací. Každá skupina si společně vymyslí a nakreslí mapu svého ostrova. Vzájemná konfrontace těchto map probíhá opět v akci - s využitím hry s rolí: Nejprve na Zelenec (k mapě Zelence, kolem níž sedí obyvatelé tohoto ostrova) přijdou obyvatelé Šedivce v rolích antropologů, kteří mají za úkol vyptat se Zeleneců na všechny podrobnosti života na jejich ostrově na základě vyrobené mapy. Stejně se s mapou Šedivce seznámí antropologové ze Zelence.*

□ *Vedoucí předloží hráčům modelovou situaci ve formě nakresleného schématu: Postava A říká: „Musel jsem souhlasit. Neměl jsem jinou možnost.“ Vedle ní stojící postava B říká: „Nemusel jsi souhlasit.“ Po té, co každý z hráčů si sám vybaví konkrétní situaci z vlastního života, které odpovídají tomuto modelu, a po té, co své vzpomínky konfrontují hráči ve dvojicích, vytvoří hráči čtveřice. Každá čtveřice se domluví na jediné situaci odpovídající tomuto modelu, kterou chtějí sdělit ostatním. Následuje však verbální sdělení, ale akce: jedna čtveřice po druhé formuje z ostatních hráčů (kteří nevědí, o jakou situaci jde) sousoší tak, aby z něho byly co nejzřetelněji čitelné vztahy mezi lidmi.*

Segmentace a její možnosti

Častou a promyšleně užívanou technikou práce s příběhem je u Jonothana Neelandse postup, který

bychom mohli nazvat segmentací. Přičemž nemám na mysli jen členění příběhu na epizody či situace. Jde tu o aplikaci techniky, již jsou složitější a obtížně přehledné celky nebo komplexy (postavy, vztahy, nálady, situace, sekvence příběhu, prostředí, ale i motivy apod.) rozkládány na elementy, které jsou pro hráče přehledné, a tudíž uchopitelné a zvládnutelné. Obrazně řečeno - je to jakési „vykrajování“, „vystřihování“, vytváření naprosto přesných švů a hranic, vytváření jednoznačného hracího prostoru (viz poznámky o specifickém prostoru hry). Hra s příběhem díky tomu dostává přesná pravidla (viz výše), což vedoucímu umožňuje prohazovat role (střídání různých hráčů v jedné roli), tedy „nasvědčování“ jedné skutečnosti, jednoho názoru z různých stran a díky tomu větší příležitost pro hráče proniknout do nastoleného problému.

Technika segmentování umožňuje také přehrávat jednu situaci znovu s obměnami či s vědomím nových skutečností, případně konfrontovat různé názory na jednu situaci, jeden názor, jeden problém. Tady je několik variant s konkrétními příklady:

Technika segmentace se projevuje především na systematické a pečlivě promyšlené práci s prostorem a časem hry:

□ *Obr, odcházející od lidí, kteří mu ublížili, stojí na pobřeží (hráč ve štronzu - socha). Hrací prostor (místnost) vedoucí pečlivě rozdělí jasnou čarou na moře, do něhož obr odchází, a na souš, na níž je skupina hráčů, kteří vidí odcházejícího obra tak, jak by ho viděli vesničané.*

□ *Obyvatelé Zelence jsou vládce Šedivce postaveni do situace, kdy se musejí rozhodnout, jestli vpustí na svůj ostrov skupinu ze Šedivce, jejíž poslání je více než podezřelé. Vládce Šedivce Gordon D. Warren (vedoucí), který má technické prostředky na to, aby si mohl diktovat, vymezí obyvatelům Zelence (celé skupině hráčů) na rozhodování přesný časový limit - přesně pět minut.*

Specifickým způsobem práce s časem hry je fázování děje na drobné sekvence a často i na okamžiky, tedy časté využívání soch a sousoší.

Celá příprava příběhu o dvou ostrovech - Zelenci a Šedivci - byla rozdělena na jednotlivé sekvence, momentky a elementy, aby byli všichni hráči uvedeni do prostředí a aby měli příležitost příběh sdílet, aby si v něm mohl každý najít své místo, aby si každý vytvořil svůj vztah k tématu. Zejména vytváření soch a sousoší

umožňuje hráčům zaostřit pozornost na to nejdůležitější, čemu se chce vedoucí věnovat, zpravidla na vztahy mezi postavami a na vztah mezi tělem (gestem, držením těla) a prožitkem:

- **Pětičlenné skupiny mají za úkol vytvořit dvě sousoší. První má být obrazem toho, jak skupina viděla (cítila) stav české společnosti v červnu 1992 těsně po volbách. Druhé sousoší má být obrazem toho, jak skupina vidí (cítila) stav české společnosti více než rok poté (seminář se konal v září 1993), přičemž toto druhé sousoší má vycházet z prvního sousoší, má k němu být v určitém vztahu, mají to být dvě fáze téhož obrazu. Na stejném principu (fázování) byla pak hra rozvíjena i dál: Aniž měli hráči možnost se mezi sebou domluvit, každý v sousoší měl změnit svůj postoj na zvukový signál tak, aby sousoší vyjadřovalo další, budoucí fázi vývoje - nejprve variantu úspěšného vývoje společnosti a pak variantu pesimistickou.**
- **Obr, který je na odchodu od vesničanů (akce je soustředěna do jednoho časového bodu), stojí na pobřeží (jasně určená hranice mezi mořem a souš). Obr, jehož sochu vytváří jeden z hráčů, sleduje argumenty dvou skupin hráčů. Na souši je skupina vesničanů, kteří mají za úkol přemluvit obra, aby se vrátil. Na opačné straně, v prostoru moře, je skupina hráčů, kteří jsou vnitřním hlasem obra. Obr ve štronzu naslouchá argumentům z obou stran, porovnává je, zvažuje je a pohnout - jedním nebo druhým směrem - se může jen tehdy, až ho jedna ze stran opravdu přesvědčí.**
- **Sousoší vzniklé na základě zadané modelové situace mezi A a B (viz výše) je krok po kroku, fázi po fázi prozkoumáváno:**
- **Ostatní hráči volně (mimo roli) interpretují, jakou konkrétní situaci sousoší vyjadřuje.**
- **Hráči tvořící sousoší promluví v roli, v níž jsou, o svém vztahu k ostatním postavám ve vytvářené situaci. (Další upřesňování sousoší a vztahů v něm.)**
- **Každý hráč v sousoší pronese jednu větu, která vyjádří, co si jeho postava ve ztvárněné situaci právě v této chvíli myslí, co jí jde hlavou.**
- **„Vysazování“ do role a speciálně využívání hlasů postav je další ze způsobů, jak J. Neelands realizuje techniku, kterou jsme si pracovně nazvali segmentace. Umožňuje to jemu, ale především hráčům podívat se na jeden problém, na jednu situaci nebo na příběh z různých stran, z různých úhlů pohledu (point of view):**
- **Typickým příkladem je vyprávění**

známého příběhu - např. Červené karkulky - ústy různých postav: Jak by fabuli pohádky vyprávěl vlk? Jak babička? Jak Karkulka? Jak myslivec?... Změna hlasu - jak říká J. Neelands - vyprávěče má za následek nejen atraktivní a někdy zábavnou proměnu dějových faktů známého příběhu (jinak příběh vnímá a zažívá vlk, jinak myslivec...), ale má vliv i na jazyk, na žánrovou podobu nově vzniklého textu atd.

- **Na základě příběhu o Červené karkulce je uspořádán soud nad vlkem, který je obviněn z toho, čeho se dopustil (nejde o bezbřehé fantazírování, ale argumentuje se fakty známými z pohádky). V roli vlka je vedoucí, ostatní hráči sedí v přesném půlkruhu (opět důsledná práce s hracím prostorem!) a jejich hlasy jsou hlasem soudce, ev. poroty, které mají rozhodnout o tom, zda bude vlk odsouzen, za co a k čemu.**
- **Na stejném principu byl rozehrán dialog mezi Karkulčinou maminkou, zastoupenou pouze hlasem, který tvoří hlasy všech hráčů sedících v kruhu, a policistou, jehož roli hraje vedoucí. Situace: policista přišel navštívit maminku, aby ji vyslechl, jak je to možné, že poslala svou nezletilou dceru do temného, nebezpečného lesa bez dozoru.**
- **Je příznačné, s jakou pečlivostí dbá J. Neelands na to, aby při práci s rolí měl každý hráč co nejpřesnější představu o své postavě. Přesné a konkrétní vymezení role je buď obsaženo už v zadání hry, nebo může být upřesňování role zahrnuto v pravidlech nastolené hry jako jedna z fází této hry.:**
- **Všichni hráči i s vedoucím stojí v magickém kruhu - jsou obry, kteří se sešli na obřadním místě, aby posoudili, co má udělat obr ohrožený lidmi. Přípravou na vlastní hru s rolí, ale ve skutečnosti už první fázi hry byla chvíle soustředění, kdy všichni hráči už stojí v kruhu, pohupují se v rytmu chystaného rituálu, ale vedoucí, který ještě nevstoupil do role největšího obra, zadává všem úkol: Každý si vymyslí, jakým obrem je (zda je Obrem vodopádu, Obrem deště, Obrem Velkého kaňonu atp.). Každý z hráčů si tímto upřesněním připravil pevnou půdu pod nohama pro následující improvizaci.**
- **K segmentaci, o níž je stále řeč, používá J. Neelands také práci s typickými či důležitými detaily (postav, děje, prostředí...):**
- **Každá ze dvou skupin ostrovanů má svůj ostrov charakterizovat jedním**

typickým prvkem (detailem): Obyvatelé Šedivce mají za úkol vytvořit z vlastních těl a předmětů, které jsou k dispozici, technicky skvělou a dokonalou sochu k oslavě svého vůdce a ozvučit ji. Obyvatelé Zelence mají za úkol vymyslet a předvést druhé skupině typický zelenecký rituál.

Vizualizace

Vedle segmentace je vizualizace neméně důležitým a neméně frekventovaným prostředkem jak se orientovat v příběhu a jeho částech či elementech, v tématech atd. Slovo vizualizace, které pro tuto techniku J. Neelands volím, je třeba brát do určité míry metaforicky. Její podstatou je zviditelňování či materializování vztahů, názorů, pocitů, dojmů... pomocí těla (v pohybu i bez něj), nestrukturovaného materiálu (včetně zvuků), strukturovaného materiálu (včetně jazyka), předmětu, loutky - viz výše pasáž o objektech hry. Vizualizace je cestou větší názornosti a konkretizace, které jsou pro improvizaci životně důležité, a tedy k snadnějšímu uchopení tématu. Vizualizace je často kombinována s technikou segmentace a leckdy je vlastně vizualizace jejím prostředkem - viz už uváděná hra, v níž mají pětičlenné skupiny za úkol vytvářet sousoší (vizualizace!) stavu společnosti v době voleb a rok po nich.

Nejčastěji využívá J. Neelands při vizualizaci práci s tělem, doplněnou někdy také o práci se zvukem:

- **Jak vypadá obr odcházející od lidí, kteří mu ublížili, ve chvíli, kdy váhá? Jeden z hráčů je figurinou - ostatní ho mohou tvarovat do různých gest a postojů. Jak se jednotlivá gesta a jednotlivé postoje promítnou do nastolené situace odchodu? O čem tělo vypovídá („body talk“)? (A opět J. Neelands dbá důsledně na to, aby prostor hry byl jasný a přehledný: místnost je rozdělena na polovinu, obr stojí na čáře oddělující moře od souše a všichni hráči jsou na souši, aby odcházejícího obra viděli tak, jak ho viděli vesničané.**
- **Vztahy obyvatel Zelence k Šedivci a naopak je samozřejmě možné neosobně popsat (formulovat je do podoby neosobní informace). J. Neelands nabídl tento způsob vizualizace: Hrací prostor je rozdělen jasnou hranicí na dvě poloviny - jedna je teritoriem Zelence, druhá Šedivce. Každý z hráčů si zvolí, na kterém ostrově žije, a vymyslí si, čím tam je (např. šestnáctiletou dívkou, strážcem majáku,**

metařem, farmářkou...). Průběh hry se řídí velmi striktními pravidly: Nejprve vstoupí do hry obyvatel jednoho ostrova, pak druhého atd. Každý hráč se postaví na své teritorium tak daleko od hranice s druhým ostrovem, jak to cítí - např. ten, kdo je k druhému ostrovu přitahován silně, koho druhý ostrov zajímá, se postaví do blízkosti hranice, ten, kdo k němu má zcela odmítavý či lhostejný vztah, co nejdál. Jakmile hráč dojde na místo, které si zvolil, oznámí stručně, kdo je a jaký má vztah k druhému ostrovu, eventuálně proč („Jsem farmářka na Zelenci...“).
 □ Místo aby hráči popisovali slovy, jak se hora-obr proměnila devastací v mrtvou horu odpadků, vytvoří každá skupina hráčů dvě sousoší. První má být obrazem původní, malebné hory, s níž žili lidé v symbioze, druhé bude obrazem zdevastované hory-obra. Prezentace sousoší je realizována ve dvou bezprostředně na sebe navazujících fázích (využití techniky segmentace). Ostatní hráči, kteří jsou v této chvíli diváky, pomáhají skupině představující sousoší improvizovaným kolektivně vytvářeným zvukem.

Jiným prostředkem vizualizace je práce s materiálem:

□ Skupinové vymýšlení a kreslení exaktních map Zelence a Šedivce vede ke konkrétnějším představám o obou ostrovech a vylučuje povšechné fantazírování, které by klouzalo po povrchu a spokojovalo se s prvními, zpravidla plytkými nápady.

□ Zadat výchozí modelovou situaci (A: „Musel jsem souhlasit. Neměl jsem jinou možnost.“ - B: „Nemusel jsi souhlasit.“) by bylo možné opět jen verbálně. J. Neelands vyřešil zadání nakreslením schématu, které využívalo principu comicsu - bublin a grafických značek symbolizujících vztah mezi oběma zatím anonymními figurami.

V některých hrách slouží J. Neelandsovi pro vizualizaci strukturovaný materiál (předměty, z nichž se vytváří socha k oslavě vůdce Šedivce, jazyk) nebo i figurativní objekty:

□ Než se obři ze všech koutů světa (všichni hráči + vedoucí) shromáždí na obřadním místě, umístí vedoucí na podlahu miniaturní figurky zvířat (hračky) - krav, ovcí, koz..., které pomohou hráčům v představě, že se na okamžik proměnili v obry a shlíželi na svět z patřičné výšky.

Ritualizace

Občas, avšak s rozmyslem, citem pro míru a funkčnost pomáhají atmosféře, vstupu do role, prožitku nebo jen

většinu soustředění prvky rituálu, obřadu:

□ Setkání všech obrů světa, které má vyřešit problém ohroženého obra, je vlastně brainstormingem. J. Neelands mu dodává na napětí, závažnosti a také malebnosti tím, že ho mění v rollovou hru (všichni jsme obry), a tím, že ho tvaruje jako obřad: všichni stojí v magickém kruhu, do rytmu se pohupují a největší obr - vedoucí - nastoluje problém, který je třeba řešit, tišším hlasem ve volném tempu: „Přátelé, obři ze všech koutů světa, musím vám oznámit smutnou zprávu: Odešel jsem od lidí a už se k nim nikdy nechci vrátit...“

Pravidla (konvence - viz výše) takto nastoleného obřadu dávají nadto vedoucímu (který je stále v roli) možnost přirozeně a organicky (ve hře!) ovlivňovat průběh brainstormingu a včas ho i ukončit: „Přátelé, čas našeho setkání vypršel...“ (práce s časem hry).
 □ V příběhu o Zelenci ohroženém invazí ze Šedivce porada starších zeleneckých rodů, tedy diskuse o způsobech řešení nastalé situace, dostává rovněž podobu „tradičního“ obřadu. Ritualizace tady pomáhá nejen těm hráčům, kteří jsou v roli starších, ale tvaruje opět tuto improvizaci do podoby zajímavé i pro ostatní, kteří jsou pro tuto chvíli diváky, tedy mimo hru.

Závěrem pokus o obecnější resumé

Hry, kterým Roger Caillois přidal nálepku *mimicry* (V. Borecký jim říká *mimetické*), mezi něž patří také hry s rolí a s příběhem a další hry využívané v dramatičce, jsou nemyslitelné bez improvizace. Zdá se dokonce, že IMPROVIZACE, IMPROVIZOVÁNÍ patří k jejich základním charakteristickým znakům. (Michodem i fotbal, hokej, šachy a další *agonální* - opět Cailloisův termín - hry počítají s určitou dávkou improvizace. Dokonce ani některé hry založené na náhodě - V. Borecký je nazývá podle R. Cailloise *aleatorické*, jako např. Člověče, nezlob se! nebo třeba Domino, se bez určité příměsi improvizace neobejdou, byť to pro ně není prvek klíčový.) Mám za to, že u „mimetických“ her je to především improvizování, které je zdrojem Finkova zážitku svobody

Pokus o charakterizaci Neelandsovy práce s improvizací však, myslím, naznačuje, že skutečná, tvořivá, do hloubky jdoucí a celou osobnost aktivizující improvizace může

začít teprve tehdy, jsou-li splněny jisté podmínky:

1. Hráči potřebují být na improvizování určitým způsobem připraveni a někdy, zdá se, i vybaveni; musí zpravidla zvládnout určité dovednosti, aby se měli od čeho při hře odrazit. Důležitou roli tu zřejmě hraje REPRODUKCE: Abych se mohl pustit do hry, musím zvládnout její pravidla (u šachů nebo hry na babu je to evidentní, ale např. i zmíněná hra na soud s vlkem vyžaduje, aby všichni hráči dobře zvládli fabuli pohádky o Červené karkulce...), musím získat jisté dovednosti (abych mohl hrát vodní pólo, musím se naučit přinejmenším plavat, chci-li přednášet básničku, musím se jednak naučit nazpaměť její text, ale měl bych se naučit i správně tvořit hlas, artikulovat apod....). Chci-li se jako pedagog pustit s dětmi, ale zrovna tak i s dospělými do hry s rolí a chci-li, aby neulpívala na povrchu, měl bych pracovat na rozvoji jistých dovedností hráčů. Zdá se ovšem, že bude třeba zkoumat, které z těch dovedností je nutné pro zdar a smysluplnost improvizací s rolí a příběhem zvládnout předem a jakým způsobem. Práce J. Neelandsa (a nejen jeho) naznačuje, ba dokládá, že do improvizace je možné jít za určitých okolností i s hráči „dramatácky“ málo vybavenými, protože určitou nezbytnou míru vybavenosti získávají vlastním improvizováním. Tohle je ovšem problém, kterému bude třeba věnovat pozornost, ale rozhodně by bylo nebezpečné dopouštět se předčasně unáhlených a krátkých spojení.

2. Je nezbytné, aby hráči dostali nebo si vytvořili přesné zákonitosti hry, nebo jinak - slovy J. Neelandsa - aby měli přesně vymezený rámec hry. A to souvisí s tím, že je nutné, aby hráči byli schopni pravidla a další zákonitosti nastolené hry skutečně pochopit, orientovat se v nich, aby se jich mohli zmocnit a svobodně je používat. A to už je věc INTERPRETACE.

JAROSLAV PROVAZNÍK

SETKÁNÍ S DRAMATIKOU JONOTHANA NEELANDSE S ROČNÍM ODSTUPEM

■ Sdružení pro tvorivou dramaturgii nastartovalo ihned po svém vzniku v roce 1990 sérii každoročních týdenních dílen pro pedagogy pedagogických a filozofických fakult z celé ČR a pro případné zájemce ze Slovenska, které se pod názvem Tvorivá hra a komunikace konaly jednou v Prachaticích (začátkem října 1990) a třikrát ve Svitavách (v září 1991, v září 1992 a v září 1993). První tři ročníky měly charakter „zaváděcí“ – hlavním cílem pořadatele bylo seznámit vysokoškolské pedagogy, kteří projevíli zájem o dramatickou výchovu, s různými styly a osobnostní české výchovné dramaturgie (Eva Polzerová, Šárka Štembergová, Milada Mašatová, Dana Svozilová, Jana Vobrubová, Mirek Slavík, Jiřina Lhotská). Čtvrtý ročník dílny Tvorivá hra a komunikace, který se konal 5. – 10. září 1993, byl setkáním s dramatem, tedy po česku dramatikou v anglickém vydání – jak ji praktizuje, jak o ní uvažuje a jak ji rozvíjí Jonathan Neelands, pedagog Arts Education Department na Univerzitě ve Warwicku, autor několika publikací o dramatu, které patří v současné době k velmi ceněným ve Velké Británii (Making Sense of Drama, Structuring Drama Work, Learning Through Imagined Experience).

Protože jádrem dramaturgie Jonothana Neelandse je právě to, čeho se české dramatické výchově zatím příliš nedostává, totiž promyšlený systém stavějící na improvizaci s příběhem, pocítovala dvacítku účastníků loňského svitavského semináře setkání s Jonathanem Neelandsem jako výrazný impuls pro svou práci, a někteří dokonce jako průlom do svého dosavadního pojetí dramatické výchovy.

Proto se redakce Tvorivé dramaturgie obrátila na účastníky svitavského semináře s žádostí o reflexi svých prvních dojmů a myšlenek a položila jim dvě orientační otázky:

1. Pozměnila, posunula nebo dokonce proměnila práce Jonothana Neelandse vaše dosavadní chápání dramatické výchovy?
2. Co vyžaduje dramatická výchova od pedagoga?

Pohled veskrze osobní



Pootevření dveří do krajiny dramatické hry po anglicku dělo se v jistém sledu etap. Byly tu nejprve překlady anglické literatury, které připravila Eva Machková, a též přímé podněty, zejména v různých diskusích, kde Eva Machková rozebírala svou zkušenost z návštěv v ostrovním království. V červnu roku 1992 na Scholudus nám dal do téže krajiny nahlédnout Steve Birch, bytjén zčásti, neboť jeho cíl směřoval hojně do rovin též jiných metod osobnostně sociální výchovy (o tom byla v Tvorivé dramaturgii již řeč – viz TD č. 7-8/92). A konečně v září 1993 Jonathan Neelands a práce s příběhem ve výchovné dramaturgii. Tři pohledy do dramaturgie trochu jiného typu, než jaký vyrostl z domácího českého podhoubí. A z nich vlastní skládanka pohledů na další možnosti dramatické výchovy, konfrontace „starých“ pohledů s „novými“ (minéno chronologicky!), prostě učení se dramatu ve výchově.

Zavedu si tu pracovně u nás kdysi použitý pojem „axiodrama“ – tedy nejhrůznější varianty hraní rolí vedené prioritně cílem aktivizovat ve hře hodnotové žebříčky a mravní rozhodování aktérů, intervenovat do jejich postojů sociálně etického typu atd. – nejen ve hře, ale i po jejím skončení. Při vlastních vstupech na toto pole jsem měl „strukturní problémy“ – nedařilo se mi najít klíč pro skloubení logiky daného problému (např. ukázat ve hře všechny vrstvy vytvářející cestu mravního

rozhodování počínaje „osobní životní filosofií“ přes hodnotové orientace, dílčí hodnoty, postoje a názory až k jednání), neboť i té se mají naši studenti učit, s logikou – řekněme – „divadelní“ výstavby akce a zajištění prostoru pro rozmanité prvky podporující rozvoj tvořivosti (zčásti též lze říci: aby akce „vypadala“) a ještě k tomu – do třetice – s vlastní specifickou logikou akce, která si (hrána živými lidmi s rozmanitou zkušeností) kráčí vlastními pěšinami.

Týden dramatu s Jonathanem mi potvrdil tezi sice známou, ale přesto diskutovanou. Totiž že improvizace a hraní rolí může (!) nebrat zřetel na požadavky tvarování, aniž by opustila ono pole zvané dramatická výchova. Prostě v daném okamžiku preferuje jiný cíl.

A dále: může (!) začínat z jedné vody na čisto, totiž i bez předchozí průpravy, již se zmocňujeme postupně své postavy, vytváříme si „vnitřní iluzi“ atd., tedy aniž bychom se vnitřně připravovali důkladněji na budoucí jednání v roli. V jisté americké knize autor praví, že taková příprava – warming up – trvá zpravidla 3-5 minut před zahájením akce. Je to prostě možná varianta. Naše dramatika pečlivě a s láskou oddělována divadelníky (termin jistě v mnohém nepřesný, ale použitelný) si naopak tyhle věci často velmi hlídá.

Ještě jinak řečeno: záleží na tom, kam improvizaci a hraní rolí umístíme na pomyslné ose „sociální učení“ – „umělecké učení“ (! o tom Jonathan mluvil; obecně se jedná o dva regulérní druhy učení, které tvoří jistou obsahovou specifiku dramatu vůči jiným předmětům). Jedno lze spojit s druhým, ale také lze obojí pracovat samostatně: buď jdeme do rolí ihned, protože cílem je řešení určitého, např. etického problému, nebo postupně,

protože nám jde o čistotu vyjádření, estetickou propracovanost komunikace atd.

Jiná, opět neznámá, ale ve Svitavách jasně viděná záležitost se týká právě logické strukturovanosti. Nešlo tu o dramatizaci příběhů, ale hledání klíčových míst, jejichž rozehráváním se dopracováváme k oné aktivizaci vlastních hodnotových postojů a etických rozhodnutí. Toto rozehrávání nás může vést k tomu, že opustíme samu logickou výstavbu příběhu a jeho vnitřní čas, a dokonce i k tomu, že se dostaneme úplně mimo příběh, tedy do situací, které v příběhu nejsou. A není až tak nezbytné, aby výdobytky průzkumu těchto situací byly do příběhu vráceny (např. za účelem jeho dokonalejšího tvarování). Podstatné je, že vše má oslovit především naše vnitřní schémata, nutit nás k tomu, abychom si začali klást otázky o sobě, o lidech, o věcech ap. a tím posouvali své poznání života. Logika zkoumaného jevu (třeba ony mravní volby) je tedy stěžejní, ale ne ve smyslu aplikace vědních struktur daného jevu, nýbrž ve smyslu individuálního propracování k vlastní struktuře. A vědou vyzkoumané struktury vstupují do hry jako podpůrný prvek, jemuž patří místo v reflexivních částech dramatu, diskusích či písemných „evaluacích“ toho, co proběhlo ve hře.

Či snad ještě jinak: učitel ví, jaká je struktura jevu, o čem je rozhodování, tolerance ap., a toto vědění uplatňuje při řízení hry, ale současně respektuje onu specifickou logiku akce. Čímž se dostáváme k otázce druhé.

Tedy učitel tohoto dramatu a jeho výbava (vnitř jeho hlavy). Když jsem si na jaře za účelem „badatelským“ tabuloval na 500 výroků o učitelích dramatické výchovy, právě z angličtiny přeložené materiály mne přivedly k závěru, že příprava učitele orientovaného na drama jako osobnostně sociální výchovu by měla být vyváženě umělecká i společenskovední. Pokusil jsem se tuto společenskovední složku vyjádřit ve formě ideální sestavy předmětů, k nimž by bylo dobré v takové přípravě přivonět. Tu jsou: pedagogika a psychologie, etika aaxiologie, antropologie, sociologie, specificky duševní hygiena (ač ji lze „zasunout“ do psychologie), základy filozofie, specificky pojednaná historie a konečně základy dalších sociálních věd (čímž míněna politologie, ekologie, ekonomie a taktéž kus vědy právní). Program jistě velkorysý. Uvážíme-li však, že učitel dramatu nemá být v těchto vědách odborník, ale má porozumět fungování jevů, jimiž se tyto vědy zabývají, pak je jistě onen celek stravitelný (mimo chodem – specificky tam mohou náležet i speciální pedagogika, arteterapie, sociální patologie ap.). Po svitavském semináři bych z tohoto kanónu nic nevypustil, ale ani bych nic nepřidal. neboť interpretace života se dělá jak „přes“ umění, tak „přes“ vědu a v dramatické výchově je obě užito svým způsobem.

Vedla se, tuším, v dějinách anglického dramatu kdysi diskuse o tom, zda drama ve výchově jest věcí spíše osobnostně sociální výchovy, či spíše

theatre training. Jonathan, myslím, předvedl spíše cestu první, pochopitelně - jak jinak v dramatu - s využitím elementárních prvků divadelního vyjadřování jako forem sociálního učení. Připraven byl na tuto práci velmi dobře!

JOSEF VALENTA
FF UK, Praha

Mind map přivezená ze Svitav



Bývam na sebe dosti přísná. Po příjezdu ze semináře (neurolingvistika Hany Stanek, seminář S. Birche apod.) činím strojepisný záznam příslušného semináře včetně úvah, čím je to podstatné. (Teď mi prošla hlavou celá řada seminářů, které ARTAMA a STD pro pedagogy uspořádaly a musím říci: Je to na medaili! Vlastní pracoviště se o vzdělávání svých učitelů tak nestará jako „cizí“ - NAŠE!) Tentokrát to nešlo. Zdálo se mi to takhle časově bezprostředně neuchopitelné a odložila jsem vědomě psací aktivitu, „až to dozraje“. Je říjen (1993 - poz. red.), doba sklizení, ale nejsem si jista, jestli proces dozrávání dozrál. Spíše ne. Když mě však přišel dopis s otázkami o svitavském semináři, pokusím se: Vypracovala jsem si na Jonathanův seminář *mind mapu* a prezentuji bez ladu a skladu některé její výsledky.

a) Čím mě to oslovilo, bylo především slovo PROZKOU MÁME a vše, co k němu náleželo. Celý týden byl pro mě tím, co hlásá směle pedagogická věda, aniž ji praxe příliš reflektuje: *mimo zkoumání není poznání*.

K prozkoumání se nabídl vlastně dvě linie: *téma samotné* (moc, její využití a zneužití, otázka ohrožení, možnosti postavit se moci atp.) a *metodologie* výchovného dramatu, konkrétně při práci s příběhem. Výsledek? Zcela ve smyslu Jonathanových slov: Úplně nejlepší je, když děti prostřednictvím dramatu zkoumají něco, co je zajímavé. Znovu mě začalo zajímat téma moci jako velké společenské téma a předpokládám, že jsem (ač ne již dítě) postrčena do toho, jak dělat drama. Neboť knihy o anglickém a americkém dramatu, byť přečteny, a určité náznaky, které se objevovaly v jiných seminářích (Dana Svovizilová atp.) dávaly pouhý signál, že typickou českou cestu dramatické výchovy provází ještě jedna cesta, která se konečnou může stát jejím pokračováním. Na základě prozkoumání „anglické cesty“ doufám v to, že bude.

b) LOGICKÝ pak ve vztahu k prozkoumávání byl důraz na práci skupin: v celém týdnu byla skupina základní interakční jednotkou. Zkoumání prostřednictvím konfrontace a kooperace je efektivním zkoumáním: což z toho vyplývá, je zcela specifická pozice a funkce učitele dramatické výchovy.

c) NÁSLEDOVÁNÍ HODNÁ byla důsledná práce s oběma liniemi zkoumání v průběhu celého kurzu. Příklad: již tzv. ohříváčky zaměřené na téma (honička Zajiček a liška) i na metodologii (Příběh vlastního jména).

d) K HLUBOKÉMU ZAMYŠLENÍ: na ose sociálního učení - estetické učení jako by se u Jonathanu trochu více fandilo učení sociálnímu. Přesto mi připadá, že umění nedostalo na frak:

přišlo si na své nikoliv pulirováním a precizací pohybu, barev atp., ale prezentací různorodých forem a zprostředkování i touhou vložit do toho to nejlepší, co je ve mně.

e) ÚLEVNÉ: že teorie je skutečně tak podstatná, jak ji vnímám i já, a opět NÁSLEDOVÁNÍ HODNÉ: i teorie dramatické výchovy se dá učit přes činnost.

f) PRŮLOMOVÉ: dotažení teze „drama je akce“ čili posouvání příběhu a tím i optiky vidění. Tam, kde je zdánlivě skončeno - skupiny odvedly svou práci - přichází nová akce rozehrávající akci předchozí (jako v životě).

g) KE SMEKNUTÍ KLOBOUČKU: všechno, ale zvláště pak improvizace lektora. Reakce na téma či jen na poznámku, která se „vynoří“, a rychlé nasazení techniky, kterou se nový motiv osvětlí jinak či blíže ohmatá.

K TICHÉMU SMUTNĚNÍ: lektor v roli. Ještě bych si tak troufla na babičku, s vypětím všech sil na Karkulku, ale vůdce ostrova? Výchovné drama není divadlo, ale práce lektora v roli hereckou průpravu dle mého názoru vyžaduje. Aby to bylo k uvěření. Jako byl celý ten týden.

HANA KASÍKOVÁ
FF UK, Praha

Pojďte, vstupte a nahlédněte



Tak stále cítím týden strávený na semináři ve Svitavách '93 s britským lektorem Jonathanem Neelandsem nad rozkrýváním příběhů v situacích.

Drobnější žánr dramatických her rozehrávacích a uvolňovacích byl z počátku týdne lehké naznačen a lektor jej využil jako východisko k teoretickým úvahám o hře - dětské i divadelní, o jejich společném a rozdílném.

Linie tří příběhů (Karkulka, Obr, Dva ostrovy) byla zvolena s gradací v obsahu, ve formě ztvárnění jednotlivých dramatických situací k příběhům se vztahující i v oblasti sociálních postojů, formulací názorů a priorit u každého účastníka.

Jonathan Neelands skvěle dokládá teoretické úvahy a závěry přímo k právě prožitým dramatickým situacím. Drama navozovalo přirozenou interakci učení se zájmy, zkušenostmi a prožitky především v oblasti sociální. Jak se lektor přímo vyjádřil: „Drama je sociální umělecká forma, nelze ho dělat jednotlivcem, pro mládež je důležité, učí-li se zde, co může dělat společně, učí-li se o sobě, o druhých.“

Inspirující byla i volba jednotlivých dramatických situací jako postupných kroků evokujících představy z běžného života, a tak vlastně zvnitřňujících příběh který ponechán jen sám sobě, by se nás nemusel ani dotýkat.

Oceňuji zařazení tématu „řešení s problémy“, jeho motto bylo: „Musel jsem souhlasit, neměl jsem jinou volbu.“ Lektor tím citlivě a pohotově navázal na poslední příběh Dva ostrovy, ale nechal nás přemýšlet v rozměru našich životních příběhů, které vybraná skupina ztvárnila sošně, leč doslovně nezapovědila. Ostatní účastníci byli lektorem podněcováni k přemýšlení o spatřeném a ve svých úvahách nad formou

ztvárnění tak vlastně vytvářeli další možné příběhy. Tak fungovalo propojení a vzájemné ovlivnění formy a obsahu ve vybavování a prožitích každého z nás.

Právě tato závěrečná část semináře byla pro moji práci se studenty nejinspiračnější, stejně jako maximální nasazení a soustředění lektora a jeho schopnost improvizace.

SOŇA KOŤÁTKOVÁ

katedra školní pedagogiky PF UK, Praha

Řemeslo a postoj ke světu



Při odpovídání na položené otázky si dovoluji obrátit jejich pořadí, neboť teprve přemýšlení nad otázkou druhou mě přivedlo zpět k odpovědi na otázku první.

1. Takže: co taková dramatická výchova vyžaduje od pedagoga?

Podle mého soudu minimálně dvě věci, ale spíše dva velké balíky věcí: dokonalé zvládnuté řemeslo dramatické výchovy a promyšlený postoj ke světu.

Dvě oblasti, které jsou na první pohled od sebe hodně vzdáleny, jako by stály na opačných pólech, neboť první vyžaduje cvičení, trénink, možná dokonce dril, a druhá hodně přemýšlení a snad dokonce filozofování. Ani jedna sama o sobě nestačí, alespoň při tom typu práce, který nám předvedl Jonathan, ani jedna nemůže nahradit druhou. Prostě musejí být přítomny obě, aby výsledek byl takový, jaký jsme zažili.

Zvládnuté řemeslo dramatické výchovy představovalo v podání Jonathanově nejen dobře volené techniky sdělování pokynů a pravidel, zastavování, posouvání či akcelerování události a děje, hodnocení apod., ale také schopnost a ochotu převzít v pravý okamžik roli. Myslím, že toho jsme se někteří zalekli (já určitě). Tam je asi „hranice“ mnohých z nás (moje jistě). Možná ji lze za jistých podmínek překonat, z nichž za nejdůležitější považuji naprostou důvěru ve skupinu, s níž pracuji (o důvěře v sama sebe ani nemluvíme). Ale jakou má učitel dramatické výchovy a učitel obecně šanci naprosto důvěřovat své třídě? Může si to vůbec dovolit? Možná pokud má toto vše zvládnuto dokonale „řemeslně“, tak ano.

Proč promyšlený postoj ke světu? Učitel vybírá problémy, které chce se svou skupinou řešit nebo se k nim alespoň vyjadřovat nebo je alespoň otevírat, volí témata a obsahy, které se mu pro ten který účel jeví vhodné, v některých okamžicích prostě ovlivní vývoj události (děje) směrem, který je jeho názoru blízký, a nabídne jej ostatním jako východisko, jako možné řešení. Tím vším je silně ovlivňuje. Také z Jonathanovy práce byl jasně patrný jeho postoj, a to včetně postoje politického. Jak moc nás ovlivnil?

2. Pozměnila, posunula nebo dokonce proměnila práce Jonathanova moje dosavadní chápání dramatické výchovy?

Ve smyslu cílů, k nimž by výchova pomoci dramatiky měla směřovat, ne. Ve smyslu obsahu, s nímž může dramatická výchova pracovat, také ne. Ve smyslu inventáře postupů, jež má dramatická

výchova k dispozici, také spíše ne. Pomohla mi ale při přemýšlení o teorii dramatické výchovy, o vztahu a spojení pedagogiky a umění (divadla). Přiměla mě poněkud jinak nahlížet na učitele dramatické výchovy. Připomněla mi, že učitel dramatické výchovy musí disponovat mnoha dovednostmi jednat i přemýšlet, které prostě nejsou obecně dostupné. Které snad lze získat tréninkem a filozofováním.

MILADA RABUŠICOVÁ
FF MU, Brno

Poznámky seminaristovy



Do Svitav jezdím rád a těším se. Těším se tam a těším se i tam. Důvodem mého těšení jsou setkání: setkání s pozdním - tedy umírněným - létem (neboť září), setkání se Svitavami, setkání s milými a spřízněnými kolegy, setkání s atmosférou

večerů za jevištěm svitavského Čecha Karla Šefmý a s teplými rohlíky, setkání s nadějí, že to přece jenom půjde, a především setkání s tvořivou dramatikou - zosobněnou tentokrát Jonathanem Neelandsem.

Lze - dle mého soudu - konstatovat, že to bylo velmi povedené zosobnění. Už v průběhu semináře a těsně po jeho skončení jsem oceňoval řadu Jonathanových kantorských a „dramaťáckých“ šikovností. Předně se mi zamlouvalo úsporné, ale velmi funkční dávkování elementární teorie, byť se jednalo o praktickou dílnu. Teoretické vsuvky umožňovaly „dotahovat“ prožitě a zasazovat získané zkušenosti do širších souvislostí. Tedy na vyšší úroveň aplikovatelnosti. Předností byla bezesporu vytvářená proporce mezi racionální a emocionální složkou našich aktivit (Jonathanova práce s prožitkem). Výrazný byl rovněž pocit směřování (moment gradace), rytimizace činnosti. Metodicky zajímavé byly věci vpřed posunující „herecké“ Jonathanovy vstupy. A pak hlavně práce s příběhem - zvláště postupné vtažování účastníků do děje (vlastně ani nešlo být „mimo“). Byli jsme pevně vedeni - nicméně respektováni (Jonathanem zvládnuté psychologické „jemnosti“). Co to vyžaduje od pedagoga? To zřejmě všichni známe: přípravu, připravenost dlouhodobou a aktuální, sociální empatii, schopnost improvizace atd. A také něco, co bych nazval zažitostí (ošklivé slovo, ale lepší mě nenapadá).

Pro mne osobně bylo zvláště významné vyústění velké většiny prováděných činností do oblastí etiky (resp. etických problémů). To samo o sobě není věcně objektivní, ale naléhavost svitavského oslovení je inspirující a posunuje mne k stále odkládanému záměru pokusit se prezentovat pojmenované a propracované eticko-psychologické otázky prostřednictvím tvořivé dramatiky.

Dominantní pocit s odstupem času: Zážitek trvá, neboť na setkání s vysokou profesionalitou, a ještě k tomu, „z oboru“ se nezapomíná. Onkrátka uměl a tlumočnice Radka Svobodová taky.

PAVEL VACEK
PF Hradec Králové

Nedá se to dost dobře popsat



Když jsem začala znovu přemýšlet o týdnu s Jonathanem, zjistila jsem, že se to nedá dost dobře popsat. Oslovily mě známé, ale v nových souvislostech vyslovené myšlenky o smyslu a funkci příběhu v dramatické výchově. Oslovilo mě sice dávno akceptované, ale teď skutečně prožité poznání, že co se udělá dohromady, je víc, než co dokáže sám jedinec, že problém nevyřeším tím, že ho „hodím“ na jiného, že je důležité nenechat se „zadít“ konvencí nebo výhodou, i když by to v danou chvíli bylo nejjednodušší.

Moje nahlížení dramatické výchovy - tvořivé dramatiky - se posunulo intenzivně zažitou a těžko popsateľnou zkušeností, do jakých „hlubin“ člověka může tato metoda zasáhnout, když se to opravdu umí.

Podle mého názoru vyžaduje takový způsob práce od pedagoga (a to vynechávám její „technickou“ stránku):

- množství fantazie a tvořivých dispozic,
- integritu osobnosti a mimořádnou citlivost k lidem,
- a také pokoru, protože záměr, se kterým přináším příběh, nápad, situaci, se společnou činností proměňuje, obrací se možná i proti mé původní představě a já nemohu chtít, aby se každý ztotožnil s mým řešením problému, s mou zkušeností, s mým viděním světa.

LUDMILA PROKEŠOVÁ
Pedagogická fakulta JU, České Budějovice

Zamyslenie...



Obohatená množstvom skúseností, informácií a nápadov som sa vrátila roku 1992 zo seminára Tvořivá hra a komunikace vo Svitavách. Priznám sa, nemala som možnosť byť častou účastníčkou takýchto stretnutí, a čo sa dramatickej výchovy týka, som skôr samouk, ktorý k nej dospel intuitívne, podporený dostupnou literatúrou. Cítila som však, že to, kam siahajú moje doterajšie skúsenosti, predstavuje akýsi predstupeň toho, čo raz musí prísť. Po každom seminári som mala tušenie, že skončil vtedy, keď malo prísť niečo, ale čo, to bol pre mňa otáznik.

Zúčastniac sa, vďaka ARTAME a STD, svitavského seminára v septembri 1993, pochopila som mnoho vecí:

- Obávam sa, aj keď si to nechcem pripustiť, ale myšlienka je to vtieravá, že som až teraz poriadne pochopila podstatu dramatickej výchovy.
- Presvedčila som sa, aký dokonalý a profesionálny musí byť ten, kto vedie a organizuje dramatickú hru, ako častokrát (alebo vždy?) záleží na ňom, kam speje a dospeje dramatická hra, ako pevne musí držať v rukách jej kormidlo a svojim citlivým slovom a pohybom ňím manipulovať.
- S dobrým pocitom konštatujem, že Jonathan nás bez dlhej prípravy dokázal s úspechom uviesť do tajov práce s príbehom (napadlo ma, ako by

pracoval so skupinou bez predchádzajúcich skúseností s dramatickou výchovou),

Jonathanov brilantný spôsob práce (preklad Radky Svobodovej ho len umocnil) bol pre mňa prenesmiernozaujímavý, zároveň ma však postavil pred mnoho pochybností:

- Podarí sa mi niekedy odviesť tak dokonalú prácu?
- Nevymkne sa mi dramatická hra z rúk, vstúpim do roly citlivo, presvedčivo, v pravý čas...?

Viem, že odpovede na tieto otázky mi dá len čas, ďalšie skúsenosti ukážu, či budem môcť ako Jonathan niekedy povedať: „Mám toho v hlave strašne veľa, ale iba na vás záleží, či to dokážete odomknúť.“

A samozrejme, veľmi chcem, aby neostalo pri sľuboch.

IVETA KOVALČÍKOVÁ
PF Košice

Můj názor na dramatickou výchovu se podstatně změnil



Než jsem se zúčastnila prvního semináře vedeného Jonathanem (na DDL v Prachaticích v roce 1992), měla jsem za sebou několik podobných seminářů dramatické výchovy a též několik zkušeností z praxe, kdy jsem se pokoušela použít prvky dramatické výchovy při vyučování. A zde je vlastně hlavní kámen úrazu, neboť já jsem opravdu chápala dramatickou výchovu jako soubor jednotlivých prvků a cvičení, které se mohou téměř libovolným způsobem a téměř v libovolný čas vmísit mezi probíranou látku (pomohou dětem odreagovat se, ale i problematiku probírané látky dětem přiblížit a objasnit).

Díky Jonathanu Neelandsovi jsem poznala dramatickou výchovu jako příběh a v příběhu. A sama jsem během setkání s ním a jeho prací vstupovala do obrovské pestrobarevné škály rolí a příběhových postav. Uvědomila jsem si tu neodmyslitelnou návaznost jednotlivých dramatických situací a najednou pro mě bylo lehce představitelné, že dramatická výchova není vlastně nepatrnou součástí vyučování, ale naopak vyučování se může proměnit v dramatickou výchovu, a tedy v příběh.

Ale pozor! Než jsem poznala Jonothana Neelandse a jeho metody, připadalo mi, že používat dramatickou výchovu ve vyučování může zvládnout téměř každý pedagog. I v tomto směru se můj názor podstatně změnil. Pedagog, který dokáže vtáhnout děti do příběhu takovým způsobem, že děti příběh žijí a je pro ně opravdovým přínosem, musí mít rozsáhlé vědomosti, ale především praktické zkušenosti z oblasti dětské psychologie. Musí být hercem a svým způsobem exhibicionista, a vlastně zůstat dítětem. Při své hře s dětmi a při práci s nimi však nemůže v žádném případě zapomenout na obrovskou zodpovědnost, kterou má sice každý, kdo pracuje s dětmi, ale jeho zodpovědnost je mnohem větší, neboť děti pomocí dramatické výchovy dostávají někdy do velmi vážných a choulostivých situací.

Myslím, že mě čeká mnohem více přípravy a mnohem zodpovědnější přístup k dramatické výchově, pokud ji budu chtít dělat aspoň z části tak dobře jako Jonathan.

IRENA HOLEMÁ
ZŠ Praha

Učitel dramatu by měl být ako Jonathan



1. Seminář ve Svitavách jednoznačně rozšířil a obohatil moje představy a vedomosti o možnostiach využívania drámy pri práci s deťmi i s dospelými.

Pomocou práce s príbehom sa mi podarilo - pochopiť (presnejšie postihnúť) rozdiel medzi dramatickou výchovou a dramaterapiou, - získať novšie pohľady na možnosti neverbálneho vyjadrenia myšlienky (výrazu) „rečou tela“, - získať korektívne skúsenosti z prežívania dramatických situácií v simulovaných „okolnostiach“.

Celý pobyt mal pre mňa veľký inšpiračný význam. Niektoré z prístupov som v modifikovanej forme uplatnila vo výučbe (v predmete dramatická výchova) so študentmi Pedagogickej fakulty. Ohlasy sú jednoznačne pozitívne.

Som vďačná českým kolegom a priateľom, že som sa mohla aj tento rok semináru zúčastniť.

2. Učiteľ dramatu by mal byť asi taký ako Jonathan - tolerantný, rozvážny (slová i skutky), mal by si veriť, neosobný, optimistický, dobrý odborník (vie, čo chce, a vyzná sa v tom), kritický (najmä voči sebe), s určitými hereckými vlohami a schopnosťami, tvorivý.

KATARÍNA MAJZLANOVÁ
PF UK, Bratislava

Mnoho otázek a první náznaky odpovědí



Shodou okolností se mi během jednoho roku podařilo absolvovat tři týdenní semináře vedené zahraničními lektory. Stevea Birche, který byl hostem v červnu 1992 v Uherském Brodě, známé z jeho práce v Redbridge Drama Centre v Londýně již řadu let. Kromě vzájemných návštěv souborů jsem měla možnost vidět jeho práci s dětmi i učiteli např. při pobytu celého lektorského týmu v Brně v roce 1988. V rámci divadelní přehlídky dětských souborů v Prachaticích v roce 1993 se mi podařilo pracovat pod vedením kanadské lektorky Evy Russelové v semináři nazvaném Od spontánních představ dramatického utvaru. Zcela programově jsem se těšila do Svitav na Jonathana Neelandsa, o kterém jsem slyšela samé zajímavé a lákavé informace. Před-

vším - pracuje s příběhem. Tady se mi nabídla výborná příležitost jak spojit zážitky inspirované ze tří zdrojů a konfrontovat svou představu se zahraniční podobou Drama in Education.

Po nabídnutých technikách vedoucích k plánování a strategii tvořivé dramatiky i možnostech jejího začlenění do našeho školství (Birch), po praktické práci na tématech, pro která jsme hledali převážně pohybovou formu vyjádření v určitém prostoru (Russelová), nabídl třetí lektor další důležitý článek k doplnění mozaiky - budování, vedení a rozvíjení příběhu až do důležitého okamžiku nastolení konfliktu a jeho řešení formou dramatické hry - hry s postavami a dějem. Domnívám se, že v brněnském středisku, právě díky výše zmíněnému přímému kontaktu, a tudíž i vlivu anglické školy, jsme měli možnost si určitou představu o tomto typu práce vytvořit. Sami se čas od času o něco podobného „pokoušíme“ v lekcích i seminářích. Ale vše osobně absolvoval pod vedením zkušeného profesionála byla příležitost neocenitelná a gicím nenahraditelná. Při práci s Jonathanem se pro mě v celé naléhavosti otevřela klíčová otázka „české tvořivé dramatiky“ - ona stěžejní součást procesu, kolem které neustále v praxi i teorii kroužíme, víme o jejích úskalích, ale máme s ní u nás tak málo konkrétních zkušeností. Při své práci si stále více uvědomuji, že v dramatické výchově by do popředí mělo mnohem intenzivněji vystoupit vlastní jednání - vyhrání se (acting out) v nastolené dramatické hře. Neboť to je hlavní těžiště celého procesu. Zatím jsme se asi vzhledem k řadě nejrůznějších okolností více věnovali vybuzování, nazhazování a rozvíjení všech smyslů, učili se citlivost k sobě i k druhým, hledali cesty k objevování okolního světa - prostě nahrazovali dramatickou výchovou spoustu zanedbaných oblastí lidské psychiky. A pokusy vstoupit aktivně do akce samotné zůstávaly kdesi na půli cesty. (U převážné většiny dospělých narazíme spíše na obavy z hraní „scének“, u dětí troskotáme na malé zkušenosti s rolovými hraními.)

A tak se mi během pracovního týdne ve Svitavách nabízel mnoho otázek, které budou vyžadovat alespoň počáteční náznak odpovědi (neboť jestliže jsme se již jednou rozhodli obhájit specifčnost dramatické výchovy vedlejších předmětů, pak právě toto je nejdůležitější složka celého procesu, ke které se můžeme různými doplňkovými a dílčími cvičeními pouze připravovat):

- Je to jednání za sebe v situaci nebo za někoho jiného v situaci, a to v situaci nabízející konflikt a vyžadující rozhodování, variování a řešení nebo i nevyřešení (protože i to je zkušenost)?

- Jaký je rozdíl mezi přístupem dětí a dospělých k tomuto typu her a improvizací, kdy vstupují do role, jedná jakoby za někoho jiného, a přesto je podstata některých her založena na tom, že vlastně za sebe skrývá postavu, kterou prozkoumává, vyhrává pocity, postoje a své názory na předložené nebo zvolené téma?

- Kde je ta jemná hranice dovedností přijmout, převzít a udržet pro jiný typ her postavu někoho druhého, pro nne zcela typové odlišného jedince?

- Jak funguje vědomé a podvědomé vstupování do role a vystupování z ní? Někdy mi role pomáhá, schovávám za ni své reakce. Někdy se bráním ji přijmout jen proto, že mi není jednání postavy vlastní a nemohu nebo nechci se s ní ani v rámci nabídnuté hry ztotožnit.

Je to celé velmi složitý proces, který se zcela programově musíme učit ovládat (teď nazírám z hlediska učitelů dramatické výchovy), abychom s ním mohli vědomě a cíleně pracovat ve prospěch

fungujícího principu dramatické hry (teď nazírám z hlediska dětí, které do hry uvádíme).

Mají o část této náročné práce nám J. Neelands v semináři nabídl. Navíc dokázal, že témata k uchopení a ztvárnění jsou všude kolem nás. Mohou se skrývat v banálním příběhu (např. dilematech Červené karkulky), ze kterého mnohé vytěží dospělí, nebo v opačném sledu - „velká“ témata mohou být bez obav z nepochopení zprostředkována dětem, víme-li jak na to. Konkrétní recepty by vyžadovaly samostatnou studii a více zkušeností z praxe. Doufám, že obojí bude následovat. Zatím nabízím pár lektorových vstupních premis pro vyjádření vztahu škola - tvořivá dramatika - divadlo:

- V dramatu se učím, jaká v konkrétních situacích najít slova pro to, abych dosáhl toho, co chci.

- Kdo jsme, kde jsme, jaký je čas, co se stalo, že jsme teď na tomto místě, co tady budeme dělat - na těchto pěti okolnostech závisí vše, co řekneme a uděláme v dramatické hře.

- Předškolní děti rozumějí metafoře zvuku, kresby, pohybu a celé škále výrazu pro význam sdělení jazyka mluveného i psaného. Přes tuto metaforu si dítě dělá mluvené viditelným. Škola se zajímá jen o jazyk mluvený, psaný a tištěný, a tak si odbourává ostatní „jazyky“ vyjádření. Velký rozdíl v individuálních schopnostech dětí při vyjadřování nejrůznějšími prostředky zůží jen na jeden. Škola je svět podstatných jmen a věcí. Zkusíme je převést zpět do světa sloves, akce, prožitku, abychom se prostřednictvím akce snažili porozumět i slovům a významům abstraktním.

- Divadlo mluví všemi jazyky. Využijme jeho nabídky také ve škole.

Jonathanovo vedení semináře bylo pro mě opět důkazem, že takovou práci může praktikovat jen člověk nanejvyšší citlivý a vnímavý k individuálním potřebám každého člena skupiny i celkovému vyladění a zkušenostního zázemí. Zároveň dokonale profesionálně připravený a vybavený. Uvědomila jsem si znovu, jaké nároky jsou kladené na učitele dramatické výchovy. Jakými např. hereckými dovednostmi by měl být vybaven - kolikrát sám vstupuje do různých rolí v rámci jedné situace, v krátkém okamžiku se stává jednou či druhou jednajícím postavou a tak se stává součástí hry. Sám ji řídí nebo naopak vystupuje nejen z role herecké, ale zdánlivě i z role učitele. Stává se citlivým a trpělivým pozorovatelem, aby vzápětí přehodnotil své plány a záměry, usměrnil tok iniciativy, snažení i citů jednotlivců a skupiny správným směrem a v pravý čas nabídl jiné možnosti, jak své žáky, za které je zodpovědný, vyvést z tunelu, ve kterém by sami zabloudili.

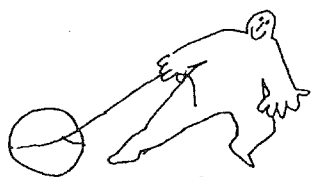
Přes jazykovou bariéru se celá práce dařila, což byl zážitek (bez ohledu na témata) sám o sobě velmi příjemný. Možná naopak díky této bariéře a vzhledem k překladu jsme byli nuceni jasněji formulovat to, co jsme chtěli sdělit jen slovy. Snaha být přesnější a čitelnější nám nedovolila zabřednout do našeho obvyklého nekonečného diskotování a nutila nás k tomu, o co tu hlavně šlo, - JEDNAT. Navíc, na rozdíl od dvou předcházejících seminářů, se velmi pozitivně projevilo i to, že se skupina v převážné většině sešla ve stejném složení za stejným účelem již počtvrté. Vyhnuli jsme se tak rozjedlovým rozpakům a vyčkávání, věděli jsme rámcově, co jeden od druhého můžeme čekat. Tak jsme sobě i lektorovi ušetřili velký díl klopotné práce a vymezený čas jsme beze zbytku využili. Jaká radost! Nelze nevzpomenout na krédo paní Russelové: Zapojte všechny smysly a přidejte smysl pro krásno a pro humor!

Takže mám-li odpovědět na otázku, zda pozměnila, posunula nebo dokonce proměnila práce Jonothana Neelandse moje dosavadní chápání výchovné dramatiky, mohu zodpovědně prohlásit: utvrdila mě v nutnosti přesného pochopení pojmu dramatická hra i jejího nezastupitelného místa v celém komplexu výchovné dramatiky. A zároveň upozornila na aktuální otázky týkající se poctivé, tvrdé a profesionální přípravy kvalifikovaných učitelů tohoto předmětu se všemi nároky, které z toho pro něj i pro nás, jako učitele učitelů, vyplývají.

DANA SVOZILOVÁ

Středisko dramatické výchovy Lužánky, Brno

Je načase opravdu začít dělat české drama



Zdá se mi, že patrně až u Jonothana (ale také na kazetách ze Střediska dramatické výchovy v Brně) jsem pochopila,

že dramatická výchova je trochu něco jiného než to, co se nabízí na většině seminářů, co jsem já absolvovala. Učitelé dramatické výchovy ze ZUŠ a vedoucí souborů došli k podstatě dramatické výchovy tam, kde to dělali dobře, zcela zákonitě, neboť díle hry využívali jako prostředek k pochopení a uchopení tématu (mající svůj vnitřní konflikt) na kterém pracovali. *Ony díle hry však nejsou celá dramatická výchova!* Ze škol mám však pocit, že učitelé toto rovnítko činí. Budiž sice pochváleni za snahu rozvíjet děti po všech stránkách. Ale myslím si, že bychom měli být skromní a nazývat věci pravými jmény. Dokud nebudou na světě schopní učitelé dramatické výchovy (absolventi DAMU či JAMU), nechť se předmět raději nazývá třeba Osobnostně sociální rozvoj. O dramatické výchově jako předmětu nechť se hovoří až tehdy, budeme-li to umět.

Při práci s Jonothanem jsem si uvědomila, že to asi hned tak někdo nedokáže.

Promně byla práce s Jonothanem Neelandsem a Radkou Svobodovou zážitkem. Uvědomila jsem si:

- kolik pedagogicko-psychologické teorie musí člověk pochopit,
- že je třeba být vnitřně svobodný, abych se mohl pouštět do problémů, které chci předložit ostatním, nebát se řešení s mnoha konci a umět ty konce *tolerovat*,
- kolik existuje problémů, které se my nyní, vinou jejich zprofanování v minulosti, obáváme otevřít,
- jak skutečně mocně působí akce a tělesný prožitek, jak je silnější než sebelépe napsaný a dokonce ilustrovaný text,
- jak pozitivní vyladění skupiny a atmosféry sblíží lidi,
- jak je možné přistoupit ke „scénkám“ tak, aby se jejich lidé nebáli a nepovažovali je za trapné předvádění,
- jak je třeba opravdu začít dělat ČESKÉ DRAMA.

EVA LUKAVSKÁ

PF Plzeň

BAG

SPOLKOVÉ
SDRUŽENÍ
PRO HRU
A DIVADLO

■ BAG Spiel und Theater sdružuje organizace, které působí v Německu v oblasti hry a divadla s dětmi a mládeží. Jsou to Sdružení pro hru mezi evangelickou mládeží, Sdružení pro dramatickou hru ve škole, Katolická společnost pro hru a divadlo, Pracovní kruh zemských společností pro hru a divadlo, Spolkový svaz dramatické výchovy, Akademie Remscheid a Institut pro hru a dramatickou výchovu na Vysoké škole umění v Berlíně. Členy BAG jsou také festivaly Theaterwoche Korbach, Göppinger Spieltage, Theatertage am See Friedrichshafen, mezinárodní divadelní dílna Scheersberg. Kooperujícím členem je ATV (Spolek amatérského divadla), sdružující divadelníky bývalé NDR. Ten je současně také členem jiného celoněmeckého divadelního svazu BDAT.

BAG patří ke kuratoriu (tj. řídicímu výboru) Spolkového setkání školního a mladého divadla (každoročně v Berlíně) a kuratoriu Spolkového centra pro dětské a mladé divadlo ve Frankfurtu nad Mohanem.

Ve svém programovém prohlášení o sobě říká, že působí na celoněmecké úrovni, v jednotlivých spolkových zemích, regionech i místech v těchto oblastech:

- praktická práce divadelních skupin,
- mnohostranná nabídka poradenství,
- intenzivní další vzdělávání v oblasti hry a dramatické výchovy,
- pořádání mezinárodních, celoněmeckých, zemských a dalších divadelních setkání.

Svou činnost staví na :- poznání významu dramatické hry s dětmi a mládeží pro život společností a rozvoj osobnosti,

- společenské potřebě hledání nových forem chování a života (v tvořivé hře mohou být vyzkoušeny a diskutovány),
- vědomí, že setkávání s prostředky divadla obohacuje otázky smyslového vnímání člověka,
- oživování a znovuobjevování těla, smyslového vnímání, přijetí a vyjadřování pravdy,
- pochopení řeči těla a smyslu pro osobnost člověka,
- přesvědčení o použitelnosti divadla jako prostředku politické a veřejné komunikace,
- tezi, že zkušenost vlastní tvorby a kreativity usnadňuje svobodnou komunikaci se společností.

Předsedou BAG Spiel und Theater je Klaus Hoffmann.

Podívejte se blíže na některé členské organizace BAG.

SDRUŽENÍ PRO HRU MEZI EVANGELICKOU MLÁDEŽÍ (AGS - Arbeitsgemeinschaft Spiel in der Evangelischen Jugend)

AGS chce sledovat všechny aspekty hry, podporovat další vzdělávání, realizovat praktické pokusy, reflektovat teorii i praxi. Pořádá semináře, modelové akce, zabývá se odborným poradenstvím, dalším vzděláváním učitelů, vedoucích skupin dětí i mládeže. Vzdělávání probíhá na dvou úrovních. Na zemské se konají základní kurzy, na spolkové pokračovací kurzy, např. k tématu biblické divadlo, příběhy z minulosti, putovní divadlo - letní divadlo, projekty ke Dni německé evangelické církve.

Kdo může spolupracovat s AGS? Pověření zástupci evangelických zemských společností, farností a každý, koho deleguje shromáždění věřících.

SDRUŽENÍ PRO DRAMATICKOU HRU VE ŠKOLE (BAG für das Darstellende Spiel in der Schule)

Posláním sdružení je získat odpovídající prostor pro hru v učebních plánech a rámcových osnovách, jenž by byl adekvátní jejímu významu pro vzdělávání a osobnostní rozvoj dospívajících. Dlouhodobým cílem je zakládat organizační a personální podmínky pro dramatickou hru na středních školách I. a II. stupně. V souladu s tímto požadavkem je nová pedagogická orientace, která slouží k posilování kreativních a emocionálních schopností prostřednictvím estetické výchovy jako

příspěvku ke komplexní výchově osobnosti. Sdružení se v této souvislosti pokládá za stálé forum pro rozvoj pedagogiky a hry na školách. Sdružení akcentuje a rozvíjí vlastní hru žáků a její divadelní formy jako autentický výraz kultury dnešních dětí a mládeže. Sdružení hájí pedagogické a umělecké cíle dramatické hry proti úřadům a institucím. Chce rovněž přispívat ke správnému chápání a oceňování dramatické hry ve vztahu k amatérskému a profesionálnímu divadlu.

Pořádá setkání vedoucích skupin a učitelů v zemském i celostátním měřítku a vzhledem k proměnam v východní Evropě podporuje rovněž hlubší vztahy mezi školními divadly v celé Evropě. Každoročně organizuje přehlídku Školní divadlo v německých zemích. Jde o setkání školních divadelních skupin otevřené všem formám a stupňům školy. Má ukázat regionální tradice a východiska a napomoci jejich využití jinde. Proto se koná vždy v jiné spolkové zemi a je zaměřeno k jinému tématu (např. Školní divadlo a politika - 1991, Divadlo bez hranic - 1992). Akce je doprovázena odbornými semináři a dílnami, jež se zabývají přípravou a rozбором představení. Výsledky jsou dokumentovány na videokazetě. Tato přehlídka je součástí průběžné práce sdružení, jež je podporována regionálními médii a stálou konferencí ministrů kultury spolkových zemí.

Sdružení se rovněž podílí na pořádání Divadelního setkání mládeže v Berlíně a podobných akcí v regionech.

Jako svůj náležitý úkol v 90. letech vidí objevení a přípravu dalších vedoucích. K tomu směřuje jeho zájem o obsah a organizační rámec studia „předváděcí hry“ (naše dramatická výchova spojená s výchovou komunikačních dovedností a sebepoznání) na vysokých školách. Je chápána jako kvalifikační a odborný základ, avšak vždy ve spojení s pedagogikou. Sdružení usiluje o to, aby zvyšování kvalifikace učitelů pro oblast dramatické hry realizovaly odborné instituce v jednotlivých spolkových zemích.

Předsedkyní Sdružení je Elinor Lippertová.

KATOLICKÁ SPOLEČNOST PRO HRU A DIVADLO (KAST - Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater)

Členy KAST se mohou stát diecézní lektori promúzičkou výchovu, odborní lektori katolických spolků a sdružení, vedoucí poradenských míst pro hru, svátky a slavnosti, osoby, které se ztotožňují s úkoly KAST.

Jejím posláním je podpora dramatické hry ve všech jejích formách. K tomu patří také amatérské divadlo a hry, jež slouží duchovnosti a komunikaci. K tomu společnost pořádá tzv. ústřední pracovní týdny, které se v pracovních skupinách zabývají dramatickou a duchovní hrou a pořádáním duchovních svátků a slavností. Jeden z těchto týdnů se koná každoročně v týdnu po Velikonočích a zahrnuje osm seminárních skupin, které jsou zaměřeny např. na pantomimu, rytmiku, dramatické hry, režii, výpravu, průpravná cvičení a hry, řečovou a dechovou techniku, masku a líčení, výrobu loutek a hru s nimi, hru s postiženými, divadelní hry s dětmi atd.).

Společnost pořádá rovněž jednotlivé semináře a modelové kurzy k formě a metodice hry, vydává publikace a příručky.

Předsedou společnosti je Josef Hülkenberg.

PRACOVNÍ KRUH ZEMSKÝCH SPOLEČNOSTÍ PRO HRU A DIVADLO (ALS - Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften für Spiel und Theater)

V mnohých spolkových zemích působí v mimoškolní oblasti zemské společnosti pro hru a divadlo. Na celostátní úrovni se spojily do pracovního sdružení, které je odbornou koordinační platformou. Připravuje modelové programy pro různé cílové skupiny a experimenty. Pořádá tříleté kurzy pro dobrovolné vedoucí, dvousemestrální kurzy hry a dramatické výchovy, které nemají kvalifikační charakter. Vydává seznamy lektorů, odborných akcí, nabídky divadelních představení, brožury a odborná periodika. Spolupracuje s dalšími subjekty jak v SRN, tak v zahraničí.

SPOLKOVÝ SVAZ DRAMATICKÉ VÝCHOVY (Bundesverband Theaterpädagogik)

Byl založen 10.3.1990 v Unně a sdružuje pedagogy a studenty dramatické výchovy. V SRN působí několik set pedagogů dramatické výchovy, např. v profesionálních i amatérských divadlech, v sociální, kulturní a školské sféře, v zařízeních pro děti, mládež a volný čas, v oblasti pomoci starým lidem. Posláním svazu je podpora dramatické výchovy ve všech sférách jejího působení.

Mezi úkoly svazu patří zastupování kulturně politických a specificky profesních zájmů vůči veřejnosti, orgánům a organizacím doma i v zahraničí. Ke kmenovým úkolům také patří vybudování komunikační sítě na celostátní úrovni, spolupráce s odbornými institucemi a spolky

a podpora institucionalizace dalšího vzdělávání, výzkumu a vědy. Od svého založení úspěšně realizuje akce, setkání a projekty, např.:

- celostátní setkání klubů mládeže při divadelních scénách,
- divadelní dílnu v Hessensku,
- akce na téma seniorské divadlo a dramatická výchova v Německu,
- jedenkrát až dvakrát ročně praktické dílny pro multiplikátory,
- mezinárodní setkání na téma Praxe dramatické výchovy v Evropě (1992).

AKADEMIE REMSCHEID

Akademie pro muzická studia a mediální výchovu je ústřední celostátní institucí pro kulturní vzdělávání mládeže. Je podporována spolkovým Ministerstvem pro ženu a mládež a vestfálským Zemským ministerstvem pro práci, zdraví a sociální věci. Kulturní výchova je charakterizována smyslovou názorností a bohatstvím tvořivých zážitků. Vedle rozvoje intelektuálních, sociálních a emocionálních schopností a dovedností přispívá k aktivizaci člověka a podtrhává jeho komplexní výchovu.

Odborné okruhy:

- kulturní práce a kulturní výchova,
- hudba, tanec, rytmika, hra,
- divadlo, literatura, výtvarné umění,
- fotografie, video, počítače,
- mediální pedagogika a poradenství,
- tisk a veřejná práce,
- sociální psychologie a poradenství,
- mezinárodní setkání.

Osu vzdělávání tvoří pedagogika hry. Akademii jde o to čelit nebezpečí přepedagogizování v pedagogické oblasti, v kulturní oblasti nebezpečí degenerace setkání a festivalů na pouhou zábavu a v oblasti práce s mládeží nebezpečí absolutizace sociálních problémů. Nabízí širokou paletu od krátkodobých dílen až po kvalifikační kurzy pro pedagogy. Kromě toho nabízí akademie poradenskou službu také

prostřednictvím databanky a nabídkou literatury v informačním čtvrtletníku (Gruppe & Spiel). Vydává rovněž metodické příručky v různých edičních řadách (např. Remscheider Diskussionspiele, Remscheider Spiele-Kartei, Kennenlernspiele ad.). Akademie pořádá kurzy sexuální výchovy a kreativní práce s postiženými. Základním tématem kurzů dramatické výchovy je vztah mezi uměním a pedagogikou na jakékoliv profesní bázi.

PŘIPRAVILA LENKA LÁŽŇOVSKÁ

Důležité adresy:

BAG Spiel und Theater
Lessingstrasse 2
3000 Hannover 1

Arbeitsgemeinschaft Spiel in der Evangelischen Jugend (AGS)
c/o Ev. Medienzentrale
Archivstrasse 3
3000 Hannover 1

Katholische Arbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (KAST)
Volkerweg 3
5000 Köln 60

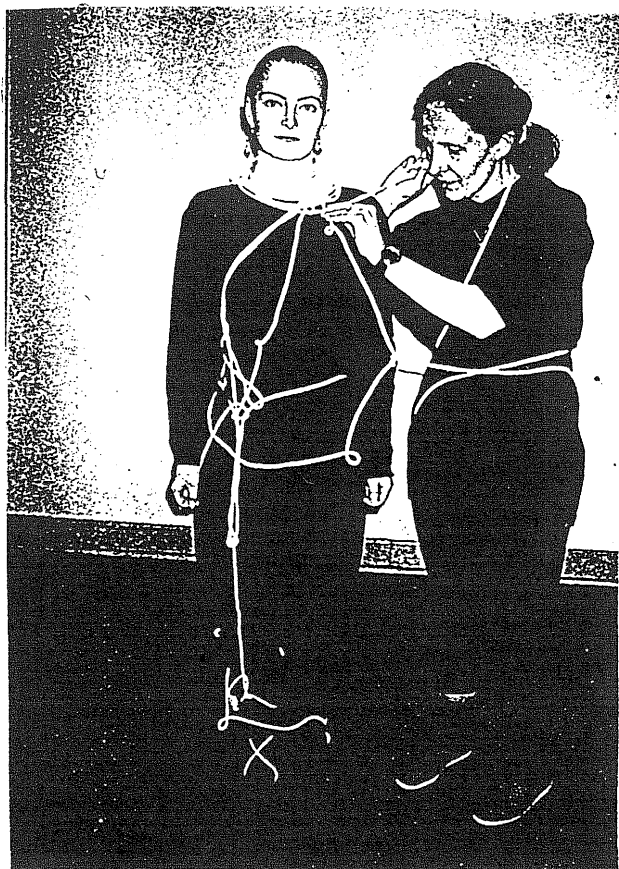
Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften für Spiel und Theater (ALS)
c/o Ev. Medienzentrale
Archivstrasse 3
3000 Hannover 1

Bundesverband Theaterpädagogik
TPZ Köln
Genter Strasse 23
5000 Köln 1

Akademie Remscheid
Küppelstein 34
5630 Remscheid



DIALOG



O předposledním březnovém vikendu se v Jihlavě sešlo na pozvání pražské ARTAMY několik desítek učitelských nadšenců, kteří pod vedením zkušených lektorů z oblasti akčního umění a tvořivé dramatiky přijali účast na neobvyklém dialogu. Dialogu mezi výtvarnou a dramatickou výchovou.

Jihlavský Dialog, konaný ve dnech 18.-20.3.1994, se chtěl pokusit odpovědět na otázky, jaký je vztah těchto dvou předmětů, jak se mohou vzájemně prolínat, doplňovat a obohacovat, ale také v čem je specifika každého z nich. Hovořilo se zde o tom, jaké je postavení těchto dvou oborů v systému předmětů vyučovaných na našich školách a zda lze mezi nimi nalézt podobnosti. Účastníci měli dále možnost získat inspiraci, jak v hodinách výtvarné výchovy využít prvků akčního umění a zda existují styčné body mezi akčním uměním a tvořivou dramatikou.

V poslední době se začínají vynořovat obavy, zda se z dramatické výchovy nestává nový modní strašák, který po vzoru nechvalně proslulých tažení s brannou a posléze mravní a estetickou výchovou z doby nedávno minulé postupně zaplavuje naše školy, děsí snaživé ředitele a láká jejich nepřipravené učitele. Zajímalo mne tedy, kde jsou hranice tohoto oboru a do jaké míry a zda vůbec má právo vstupovat do výchovy výtvarné. A rovněž tak i obrácený vztah: je pro tvořivou dramaturgu přínosem využití prvků výtvarných?

Pořadatel - pražská ARTAMA - zajištěním lektorů, kteří v daných oborech opravdu mají co říci, dosáhl vysoké úrovně celé akce: pozice akčního umění obhajovali vysokoškolští

pedagogové Igor Zhoř, Radek Horáček a Vladimír Havlík, s dramatickou výchovou pak seznamovala Milada Mašatová z olomoucké univerzity a scénograf Karel Vostárek z katedry výchovné dramatiky pražské DAMU.

V průběhu tří dnů měli všichni účastníci Dialogu možnost vyzkoušet si a na vlastní kůži prožít v konkrétních akcích, co je vlastně akční umění, čím je specifické, jak působí na tvůrce, ale i na diváka. V paralele s tím pak pracovali půl dne i v semináři dramatické výchovy pod vedením Milady Mašatové a v pátečním večeru měli někteří možnost pokusit se o výtvarné ztvárnění dramatického útvaru se scénografem Karlem Vostárkem. Nechyběly ani ukázky „zvenčí“. Performance Josefa Daňka uzavřela sobotní večer a celý Dialog pak v neděli zakončilo svérázné povídání, promítání a posléze i akce brněnského výtvarníka Mariana Pally.

Přemýšlet bylo rozhodně o čem. Z jednotlivých akcí vzešlo mnoho podnětů, a proto k ujasnění stanovisek byly tři dny strávené v Jihlavě příliš krátké. Snad i to byl jeden z důvodů poněkud rozpačitého rozjezdu nedělní besedy. Když jsme se pokoušeli zformulovat, co je vlastně výtvarná a co dramatická výchova a jaký je jejich vzájemný vztah, jen velmi nesnadno jsme se dobírali nějakých závěrů akceptovatelných pro všechny nebo alespoň pro většinu zúčastněných. I to je důkazem, že tato problematika rozhodně není jednoduchá, a čím víc o ní člověk přemýšlí, tím více podrobností, ale i úskalí nachází. Situaci komplikovalo i to, že oba zde zastoupené obory nejsou paralelní: proti dramatické výchově by měla stát výtvarná výchova, proti akčnímu umění spíše divadlo. Čerstvě prožité zkušenosti z disciplín, které nejsou na stejné úrovni, srovnání tedy poněkud zatemňovalo.

A tak teprve s delším časovým odstupem docházím k určitým závěrům, které pro mě z této rozhodně inspirativní akce vyplynuly. Jako učitelka výtvarné výchovy jsem se pochopitelně zajímala především o možnosti využití tvořivé dramatiky ve výtvarné výchově. Následující úvahy jsou tedy jenom výsekem z rozmanitého programu Dialogu a vycházejí pouze z tohoto zorného úhlu.

Dramatická výchova má - už svými vyjadřovacími prostředky - mezi ostatními uměleckými výchovami poněkud odlišné postavení. Jak zdůraznila Milada Mašatová, zatímco ostatní výchovy užívají vyjadřovacích prostředků nacházející se mimo osobnost dítěte (výtvarné umění je sdělné linií, barvou, tvarem, strukturou..., hudební tvorba potřebuje zvuk a literatura písmo), pak vyjadřovacím prostředkem dramatické výchovy je samo lidské tělo: gestem, mimikou, zbarvením hlasu, pohybem atd. Už tím se tedy dramatická výchova ze systému uměleckých výchov poněkud vymyká.

Než se však v kterémkoliv vyučovacím předmětu rozhodneme užít prvků tvořivé dramatiky, je dle mého názoru v první řadě nutné si uvědomit, čeho chceme dosáhnout: zda vychovat herce a dobrého recitátora, anebo zda se chceme dostat jen zdánlivě na polovinu cesty, která k tomuto cíli vede, tedy k uvědomění si sebe sama, svých vyjadřovacích schopností, svých možností sdělení a komunikace, schopností vcítění se do situace, do jevu, do psychiky druhého. To všechno jsou schůdky, které musí úspěšně zdolat dobrý herec než se dobrým hercem stane. Domnívám se, že v podmínkách školy je pro nás daleko důležitější právě tato přípravná cesta objevování než výsledný efekt. A to je moment, který si učitelé zřejmě ne vždy plně uvědomují. Lekce dramatické výchovy, již na jihlavském Dialogu vedla Milada Mašatová, obsahovala řadu právě takových ukázek, jak by bylo možno prvků dramatické výchovy užít i v běžných hodinách, v našem případě výtvarné výchovy, s cílem naučit děti vnímavosti.

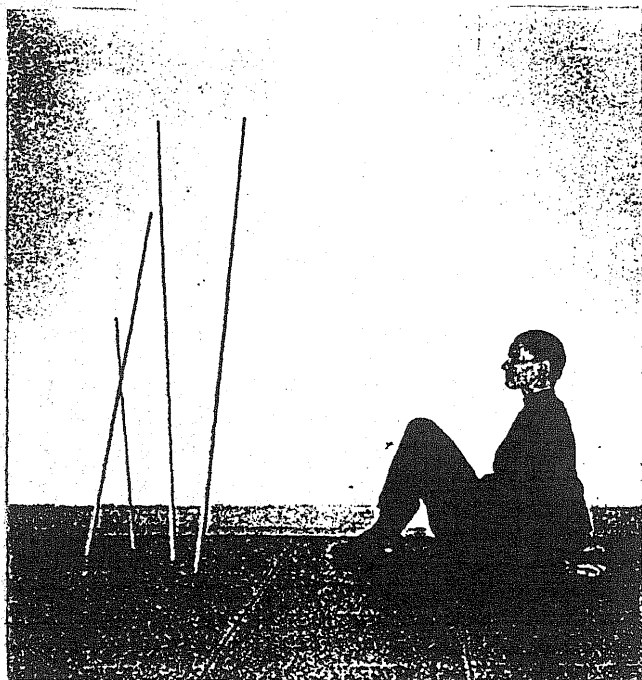
Každý z nás má v sobě jakousi třináctou komnatu. Místnost, do které se nedostáváme snadno, a pokud tak přesto

učníme, je to pro nás obvykle spojeno nejen s nečekaným poznáním, ale pravděpodobně i s velkým rizikem. V této třinácté komnatě je ukryta citlivost.

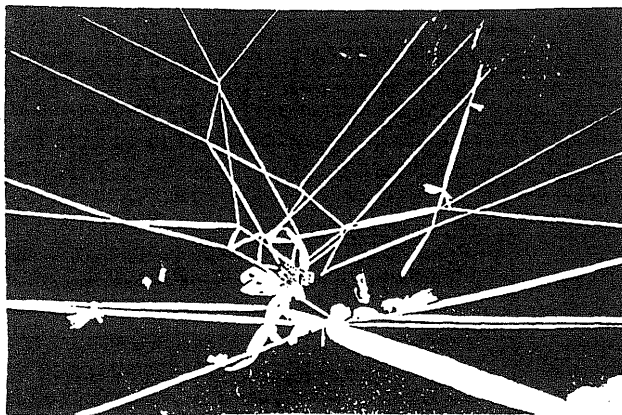
Na citlivosti dítěte stojí uměleckovýchovné předměty. Bez ní nebude dítě opravdu dobrým muzikantem nebo vnímavým hudebním posluchačem. Možná se naučí rutinně zvládat výtvarné techniky, ale k výtvarnému umění zůstane netečné, nevezme z vnitřní potřeby do ruky knihu. Pro vnímání umění je tedy citlivost člověka nepostradatelná. Kdo a jak ji však dítě naučí, aby mu tak vlastně bránu umění teprve otevřel? Jakých metod má učitel užít, aby svým žákům odkryl schopnosti vnitřního prožitku? Ne každému je tato schopnost dána do vínku a značná část dětí navíc vyrůstá v rodinách, jež vnímavost ve svých potomcích nerozvíjejí. V lepším případě. Učitelé mi jistě potvrdí, že stále častěji se dnes u dětí školního věku setkáváme s necitlivostí, ba až otrlostí, která je z velké části produktem filmového braku, jimž je mládež denně sycena. Není to však příčina jediná. Jde zde o celý složitý komplex jevů, které přímo modelují mládež do podoby snadno manipulovatelných konzumentů. Je chválabohu dost učitelů, kteří si tuto situaci velmi dobře uvědomují a hledají cesty, jak se k dětské duši dostat, jak ji oslovit a jak ji naučit citlivosti.

Domnívám se, že právě tady je místo dramatické výchovy na škole: vést žáky k ponoru do své osobnosti, k zaplouchání se do svého nitra a k formulaci jeho odpovědi na vnější vlivy. Je to nejschůdnější cesta, jak naučit dítě chápat svoji jedinečnost a také svoje právo na tuto jedinečnost.

Milada Mašatová dala v jedné z mnoha dramatických etud posluchačům například tento pokyn: „Představte si, že jste si od svého souseda půjčili kolo a někdo vám ho díky vaší neopatrnosti ukradl. Přistupte nyní ke svému sousedovi s pocitem (nikoli tedy se slovy nebo gestikulací!), že mu tuto nepříjemnost jdete sdělit.“ Na vlastní kůži jsem si uvědomila, co všechno taková krátká a pro diváka možná nezajímavá etudka dokáže udělat s člověkem uvnitř: to, že nemusím formulovat žádný slovní projev, že nemusím hledat „správný“ výraz tváře nebo odpovídající gesto, mi ponechává plnou volnost danou situací opravdu prožít se všemi nepříjemnými průvodními pocity: provinění, trapnost, strach z následků, ale zároveň i oprávněné rozhořčení sama na sebe, v němž už vlastně jakoby klíčilo poučení, že příště se musím chovat jinak.



DIALOG



To všechno „herec“ sám na sobě prožije, ale zároveň má možnost být i divákem svého vnitřního dění, což běžně v životě patrně málokdy děláme. A divák se nejen dívá, divák i hodnotí a obvykle i činí závěry. Tyto závěry je pak nutno slovně vyjádřit a tím je i konfrontovat se závěry ostatních ve skupině. Prožili totéž, nebo se jejich pocity od mých něčím lišily? Proč tomu tak je? Nepostřehli třeba ostatní něco, na co jsem já nebyl dostatečně pozorný? Besedy, které po všech etudách následovaly byly tedy nesmírně důležité. Možná vyslovím kacířskou myšlenku, když řeknu, že byly snad důležitější než dramatické konání samo, jež vlastně bylo jen jakýmsi impulzem nebo inspirací k nim. Teprve v nich se člověk postupně jakoby otvírá, odkládá ulitu, do které jsme všichni více či méně neprodyšně uzavřeni. Tak neprodyšně, že k nám nedoléhá volání našeho nitra a tím i volání z vnějšku.

Možná někdo namítne, že to všechno jsou postupy zabývající se spíše psychologii než vlastním procesem. Zjistěte bude mít pravdu, ale mnohokrát jsem si v praxi ověřila, že sebelépe připravený a promyšlený výtvarný úkol, který dětem zadám, se mine účinkem, jestliže narazí na nedostatečně připraveného dětského vnímatele.

Dramatická výchova by tedy mohla být jedním z pomyslných klíčů, které dokážou otevřít třináctou komnatu v duši dítěte a dát mu tak možnost odnést si z hodin výtvarné (hudební, literární) výchovy to, co bychom si přáli: estetický prožitek. Musí však bezpodmínečně spočívat v rukou zkušených, citlivých učitelů, kteří ji dokážou užít funkčně a cílevědomě. V žádném případě tedy není pouhým prostředkem ke vzbuzení zájmu dětí o vyučovací látku nebo jen efektním hraním si pro jejich zabavení.

Pokud si tedy kladu otázku, zda mohu jako učitelka výtvarné výchovy prvků tvořivé dramatiky využívat, pak docházím k následujícím závěrům: Ano, dramatická výchova může být pro mne jednou z pomůcek, a to dokonce vynikajících pomůcek, při přípravě dítěte k vnímání výtvarného díla nebo k jeho vlastní umělecké tvorbě. Není při tom však vůbec důležité, zda zvolená etuda, hra nebo postup vycházející z výtvarného prvku, nebo zda k němu spějí. Výtvarné problematiky se vůbec dotýkat nemusí. Rozhodující je pouze to, zda dítě správně „naladí“, zda ho otevře k přijímání krásna.

VLADIMÍRA BIČÍKOVÁ

Fotografie: Jana Rozložilová

DĚTSKÉ DIVADLO

v zrcadle světového festivalu v Lingenu

INSCENACE UVEDENÉ NA SVĚTOVÉM FESTIVALU

IRSKO

Carrigaline Junior Dancers (vedoucí, choreograf a režisér Sheelagh McCloskey)
Oisínova matka (podle irské legendy)

RAKOUSKO

Big Pantomimegruppe, Vídeň (ved. Eugen Frank)
Mor ve Vidni (podle staré vídeňské pověsti)

BANGLADÉŠ

Dětský divadelní soubor Loko Natyda, Dháka (vedoucí, výprava a režie Liaquat Ali Lucky)
Hashi Siddiqy: Shonghaar

TURECKO

Skupina Çalışmasi divadla Oluşum, Ankara (ved. Naci Aslan)
Çocuklar Yönetimde

LOTYŠSKO

Dětský divadelní soubor, Talsi (ved. Gita Broka)
Klučičí hry

POLSKO

Przedszkolaki, MŚ Bronisze (ved. Zbigniew Wójcik)
Hra na pohádku o spící princezce

UKRAJINA

Dětský soubor Rodina, Kyjev
Pásmo zvyků, her, tanců a písní

VELKÁ BRITÁNIE

Theatretrain, Londýn (ved. Kevin Dowsett)
Kevin Dowsett a kolektiv souboru: Bedýnka

GRUZIE

Dětské hudební divadlo Prestige (ved. Georgi a Manana Todadze, režie Georgi Todadze)
Když slunce svítí

SLOVENSKO

Dětský divadelní soubor ATĎ, ZUŠ Žiar nad Hronom (ved. Irena Novotná)
Pavel Kymäzer: O boháčovi (úprava hry Komédie o bohatci a Lazarovi)

PERU

Elenco Juvenil kulturního centra NOSOTROS, Lima (ved. Myriam Reátegui)
Kolektiv pod vedením Myriam Reátegui:
V plném světle

RUSKO

Hudební divadlo mladého diváka, Moskva (ved. Alexandr Fjodorov)
L. Bart: Oliver (na motivy knihy Charlese Dickense Oliver Twist)

JAPONSKO

Tojamská tanečně divadelní společnost (ved. Haruka Kasai)
Láska k Florence a sen
Macuri v Japonsku

FINSKO

Olipa Kerran Kuningas, skupina amatérského divadla Tikkurilan Teatteri,
Elja Velander-Timo Hannelin: Byl jednou jeden král

UGANDA

Buganda Road School (ved. Frank Katoola-Kazengure)
Sladká špína

ČESKÁ REPUBLIKA

DDS Modrý pták, ZUŠ Žďár nad Sázavou (ved. Jana Křenková)
Tomáš Pěkný-Jana Křenková: Havrane z kamene

USA

Skupina Studio East (ved. Puget Sound)
Hraj!

MALTA

Drama Unit, Department of Education
Kolektiv souboru: Zlaté tele

MAROKO

Asociace Noujoum al Achbal et Renaissance,
El Jadida
Prodavač vody

DÁNSKO

Tarnby Teater
Svět snu

Mimopřehlídkové představení:

NIZOZEMÍ

Dětský divadelní soubor Pimpemel, Almelo (ved. Irene F. M. Luitsz)
Irene F. M. Luitsz: Sen noci svatojánské (adaptace hry Williama Shakespearea)

centra dramatické výchovy a dětského divadla. Nejnovějším dokladem tohoto úsilí je zřízení Evropského centra AITA/IATA v tomto dolnosaském městečku. Největší zásluhu na zviditelňování Lingenu má dozajista agilní emslandské Divadelně pedagogické centrum Theaterpädagogisches Zentrum (TPZ). Pod jeho bohatou činností, nabízenou nejen městu a kraji (Emsland), ale i všem spolkovým zemím a také zahraničí, jsou podepsáni především Norbert Radermacher, umělecký vedoucí TPZ, Bernd Ruppig, který se prosazuje čím dál tím víc jako teoretik dětského divadla, a další interní a externí divadelníci a učitelé a lektori dramatické výchovy. Vedle průběžné i jednorázové přímé práce s dětmi patří k činnosti TPZ odborné a organizační zajišťování seminářů, dílen, kurzů a dalších vzdělávacích akcí pro učitele a vedoucí dětských skupin a také pořádání festivalů.

Mezi těmi nejvýznamnějšími akcemi dlužno jmenovat Evropský kongres o dětském divadle, který se v Lingenu konal na podzim roku 1992 (ukázky ze sborníku, který shrnoval výsledky jednání kongresu, uveřejní TD v některém z příštích čísel). A v letošním roce to byl Světový festival dětského divadla - World Festival of Children's Theatre, který se konal od 2. do 9. dubna 1994.

Nebyla to první akce svého druhu. Před čtyřmi lety se konal rovněž v Lingenu 1. světový festival dětského divadla. Před dvěma lety světový festival hostilo turecké město Antalya. Ten letošní, třetí v pořadí, se konal pod poněkud bombastickým heslem: All together now... - A teď všichni dohromady... a nesl podtitul: „Děti hrají a tančí dětem.“ Pro násince bude jistě zajímavé, kdo je pod touto finančně a organizačně náročnou akcí podepsán. Pořadatelé byli: město Lingen, mezinárodní organizace amatérského divadla AITA/IATA, Divadelně pedagogické centrum Emslandského kraje (TPZ), Národní centrum AITA/IATA v Německu a Divadelní centrum pro děti a mládež ve Spolkové republice Německo (Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland), působící ve Frankfurtu nad Mohanem. Finančně byl 3. světový festival podpořen spolkovým Ministerstvem pro ženu a mládež, dolnosaským Ministerstvem pro vědu a umění, Emslandským krajem a víc než třicítkou firem, institucí a soukromých osob (mezi jiným jadernou elektrárnou, která leží poblíž Lingenu, obchodními domy, restauracemi, továrnami na hračky, bankami...).

■ Lingen nad řekou Ems leží severně od Münsteru, pár kilometrů od nizozemských hranic. Průměrnému Němci neřekne jméno Lingen skoro nic. Zato pro některé amatérské divadelníky a zájemce

o dramatickou výchovu a dětské divadlo nejen z Německa, ale ještě více ze zahraničí začíná být tohle městečko pojmem. Ostatně už několik let se Lingen usilovně snaží budovat si image přinejmenším evropského

K vlastnímu programu lingenského světového festivalu:

Od soboty 2. dubna, kdy byl festival se vši slávou a pompou zahájen v lingenské sportovní hale, do pátku 8. dubna, kdy se konalo slavnostní zakončení, se vystřídalo ve dvou sálech (velké divadlo pro víc než 400 diváků a divadelní sál gymnázia Georgianum) celkem 20 souborů z Evropy, Asie, Afriky, Jižní Ameriky a Severní Ameriky. Jeden soubor vystoupil mimo oficiální program přehlídky (nizozemský Pimpernel).

Důležitou a na obdobných mezinárodních akcích spíše výjimečnou součástí programu byly veřejné hodnotící diskuse (pravda, jen o některých představeních) a také ukázky metodiky práce několika souborů (zamýšlené a organizované přesně tak, jak tomu bývalo zvykem na našich národních a pak i na některých krajských přehlídkách blahé paměti), které pokládám za velký přínos lingenského setkání. Vždy zhruba s půlhodinou až třicetvrtěhodinou své práce s dětmi vystoupilo šest vedoucích hrajících souborů a jeden lektor (Rus Vladimír Čikišev) pracující se svým lingenským dětským seminářem.

Jaký obraz současného dětského divadla ve světě tedy načrtlo lingenské setkání? Upřímně řečeno - navzdory všudypřítomnému oficiálnímu ostentativnímu optimismu - nijak oslňující. Spíše naopak. Řada našich vedoucích by patrně byla rozčarována tím, kolik problematických, metodicky nebo umělecky sporných, někdy až podprůměrných inscenací tu bylo prezentováno. Některé z nich by u nás i na regionálních přehlídkách působily jako totální anachronismus nebo omyl. Myslím, že to, že na našich přehlídkách - a nejen národních - na sebe máme tak vysoké nároky a více než dvacet let jsme zvyklí mluvit o práci vedoucích zcela otevřeně a že debaty zvláště na národních přehlídkách programově přesahují jednoduchou dojmologii a mají mnohdy i teoretické ambice, nese své ovoce.

Mezi divadelní a pedagogické nejchatrnější produkce, které lze jen s velkými výhradami nazvat divadlem, patřila podle mého vystoupení souborů z Ukrajiny, Peru, Malty a Maroka. Jejich společnými rysy byly chaotičnost a diletantismus.

Ukrajinský soubor byl původně objednan jen s ukázkou jarního folkloru do programu slavnostního zahájení, ale nakonec se dostal i do hlavního programu, když se zdálo, že marocký soubor pro problémy s vizy nebude moci do Lingenu přijet (Maroko nakonec dorazilo, ale až těsně před závěrem festivalu). Ukrajinci předvedli bezradné pásmo písní, her a tanců, které bylo smutným gulášem ohlasů nejen ukrajinského folkloru rozředěným neuvěřitelnými citacemi a variacemi citací

ze zcela jiných soudků. Příklad za všechny: hra se Smrtkou doprovázená citací z Bizetovy Carmen... O dramatickou výchovu, ale ani o divadlo tady věru nešlo. Byl to spíš - do jisté míry i mimoumělecký - pohled do světa, který si neví rady sám se sebou, se svými kořeny a tradicemi a netuší, kam vlastně patří.

Peruánské představení V plném světle bylo spíchnuté, jak uvedla při metodické ukázce jeho vedoucí Myriam Riáteguiová, za tři měsíce a bylo připraveno - ostatně stejně jako mnohé jiné pořady hrané v Lingenu - speciálně pro světový festival. Není divu, že u dětí nebylo možné hovořit nejen o elementární vybavenosti, ale chyběl i jakýkoliv náznak zaujetí. Zato na jevišti, efektně nasvíceném, defilovala chaotická změt táborákových čísel, která se křečovitě snažila tvářit se co nejzávažněji. V první části, nazvané „Kdo jsme“, předváděly děti amorfní scénky ze školy, z prvního zamilování, her atd., v druhé části - „Co vidíme“ - se střídaly etudy natukávající problémy současného světa (drogy, povrchnost dospělých...) s efektními, ale zcela povrchními názvy starých tradic. Je příznačné, že neméně rozpačité, chaoticky a bezkonceptně vypadala i ukázka metodiky práce, při níž se naplno ukázalo, že děti nejen netuší, proč co dělají, ale hlavně je to nechává naprosto chladnými a nezaujatými.

Nepřehledné, chaotické bylo i maltské Zlaté tele, které bylo pásmem scének, jimiž chtěl soubor zpracovat snové zážitky skupiny dětí tábořících v jakémsi neolitickém chrámu. Opomenuti nebyli ani maltézští rytíři (jejich funkcemi však zůstala utajena), ani turistické krásy Malty (promítané v úvodu na diapozitívech).

Obrazem divadelní bezradnosti a diletantismu při práci s dětmi bylo i marocké představení Prodavač vody. Příběh, odvolávající se na tradiční marockou postavu Prodavače vody, ale zatěžkaný „zdravuškovským“ moralizováním (neumyjete-li si před požitím jablko, dostanete průjem jako Prodavač vody, který strávil na stínovém pojednaném záchodě uprostřed scény dlouhé, nekonečně dlouhé minuty; odhazování banánových slupek je nebezpečné a může na to doplatit i sám nepořádník, jako se to přihodilo Prodavači vody...), byl odříkáván bezradně postávajícími a šaržujícími třemi dětmi, třemi dospělými a jedním maňáskem (doktor z Červeného půlměsíce). Obávám se, že absence jakéhokoli temporytmu nesouvisela tak úplně jen s mimoevropským, islámským cítěním a prožíváním času.

Chaotičností trpěla i koláž Hrej! amerického Studia East. I ona byla z rodu pásm „táborákových“ vtípků, opatřená hojnými playbacky a podbizivým skotačením, kopírujícím komerční televizní šou. Na rozdíl od čtyř předchozích

vystoupení bylo však to americké sympatické alespoň tím, že nic nepředstíralo, že nemělo větší ambice, než aby si děti na výletě do Evropy užily a pobavily se, jak umějí. I proto možná působily americké děti docela přirozeně a uvolněně.

To lze stěží říci o čtveřici dalších představení, které mají pro mne velmi nepříjemný společný jmenovatel: nevкус a - eufemisticky řečeno - problematický přístup k dětem.

Když jsem sledoval představení tureckého souboru, vybavilo se mi nejedno představení některých našich vedoucích, kteří bezkonceptnost a nahodilost omlouvali dnes už okřídlenou větou: „To všechno přinesly děti.“ Tohle napsali vedoucí tureckého souboru o své práci do programové brožury: „Při přípravě své hry (...) jsme využívali metod tvořivé dramatiky a improvizace. (...) Cílem bylo dát dětem příležitost vyjádřit v procesu dramatické výchovy své názory na život a budoucnost.“ Co jsme viděli na jevišti? Devět plytkých „scének“ anekdotického charakteru - většinou ze školního prostředí -, stojících na prvních, banálních nápadech, oddělovaných jakoby radostným hopsáním, ale především nekultivovaný a necitlivý, místy až agresivní dětský projev, nekomunikaci a falešnou spontaneitu.

Tvořivostí a spontaneitou se vehementně oháněl také neobyčejně ambiciózní vedoucí polského souboru, který si nechává říkat „stryček Zbyszek“. Spolu se svou ženou - „tetou Sofií“ - začíná pracovat vždy se tří- až čtyřletými dětmi, a protože působí v mateřské škole, jsou s nimi deset hodin denně. - Upřímně řečeno, na práci souboru je to vidět pramálo. Děti mají nekultivovaný projev, necítí nejen prostor, ale hlavně ani sebe navzájem, nekomunikují mezi sebou a mají sklon k nepříjemnému předvádění se. Jejich variace na Šípkovou Růženku (bez růží) připomínala místy - zvláště v úvodních pasážích - Feldekovu verzi. I Poláci se snaží o nadsázku, jejich inscenace má být hrou na hru, ale vinou divadelní nepoučenosti a pedagogické necitlivosti vyúsťuje v nevкусnou exhibici. Naplno se to nakonec projevilo v metodické ukázce, která byla vším možným, jen ne ukázkou systematické a koncepční práce.

Do kategorie nevкусných a více než sporných představení pro mne patřilo i závěrečné vystoupení dánského souboru. Opět další z rodu představení, které si děti tzv. vymyslely samy. Představení daleko za hranicí vkusu, mající náter televizních šou, ve kterých musí být legrace za každou cenu: princezna hledající štěstí putuje po světě a na své cestě potkává mezi jiným kupř. těhotného trpaslíka (který pro fabuli není ani trochu důležitý, ale hlavně je „legrační“), tři tučňáky (velemasky), kteří po jevišti dlouho „legračně“ hopkají,

přičemž jeden z nich hopkání kazí, aby té švandy bylo ještě víc... Při pohledu na toto představení mně bylo smutno, ale ještě smutněji mně bylo při pohledu na freneticky jásající festivalové obecnost, které se nechalo strhnout - a nejen v tomto jednom případě - nejpovrchnějším pozlátkem a zdáním dětské spontaneity.

Dětské hudební divadlo z Gruzie se jmenuje Prestige. Nomen omen. Velkoplošné muzikálové divadlo s bohatými moderně se tváříci, ale totálně nefunkčními dekoracemi, přepestrými kostýmy a ryčným play backem, je kolesem, v němž jsou děti jen ozubenými kolečky. Všechno tu je naaranžované na efekt, s více než neskromnými ambicemi, se zjevným cílem ohromit diváky profesionální nasládlou podívanou (dokonce bychom tu mohli objevit i „inspiraci“ legendární rockovou operou Juno a Avos: záplava svíček na jevišti a uprostřed divka v růžovém, která otvírá pusu do sopránů na playbacku...).

Z podobného kadlubu bylo i mimopřehlídkové představení nizozemského souboru Sen noci svatojánské, v němž se Shakespearův text zcela utopil v záplavě nefunkčních a nevkusných zpěvů, tanečků a efektů, takže by ho v té beztvaré směsi neinformovaný divák stěží našel.

Všechny inscenace, o nichž jsme dosud mluvili, měly společné jak podstatné pedagogické problémy (neujasněná nebo ještě častěji nekoncepční a nesystematická práce s dětmi), tak divadelní neobratnost či nezkušenost (byť někdy doprovázenou přebujelými ambicemi). Následujícím dvěma představením nutno naopak přiznat velkou dávku divadelní profesionality. O to menší však v nich byl ohled na to, že se tu pracuje s dětmi. Obdobně jako tomu bylo v představení gruzinském, ani tady nejsou děti subjekty, ale loutkami v rukou režiséra-perfekcionalisty.

Ruský Oliver byl profesionální monstrózní podívanou, ve které bylo všechno promyšleno do posledního milimetru - od složitých, rafinovaných světél přes komplikované dekorace a dokonale vyvedené kostýmy, profesionální hudbu (zkomponovanou profesionálním skladatelem L. Bartem), dokonalý zpěv (šlo de facto o muzikál) až do nejmenšího gesta každé postavy a do každého pohybu obrovského komparzu. Děti tu jako dokonalé strojíčky hrají, zpívají a tančí profesionálně nedětsky všechny postavy včetně prostitutek a chumtáků. Nad celou touhle stavbou se mi však vznáší jeden velký otazník: K čemu tohle všechno je? Kdyby se totiž do tohoto soustrojí, režírně dokonalého (byť dramaturgie je velmi sporná a disproportionální - hodina představení obsáhne pár prvních epizod Olivera Twista), hudebně, pohybově a výtvarně propracovaného, dosadily jiné děti - nic by se nestalo. Protože smyslem celé inscenace

je režisérova exhibice, nikoliv dialog s dětmi.

Metodická ukázka jen potvrdila, že děti jsou v tomto systému práce doslova materiálem, který je třeba hníst jako vosk tak, jak to režisér potřebuje. Před pohybovými dovednostmi ruských dětí, které jsme mohli vidět při metodické ukázce i na jevišti při představení, máte chuť smeknout. Ale zároveň si uvědomujete, že tu nejde o rozvoj osobnosti každého zúčastněného dítěte, že o osobnosti dětí tu vůbec nejde, ale že jde o práci s hmotou, z níž režisér tvaruje svou vizi.

V jiné podobě jsme byli v Lingenu svědky téhož na představení japonského souboru. Manipulace, skrytá u Rusů do evropského hávu, je tady přiznaná se vším všudy: děti jsou dokonalé strojíčky, naprogramované včetně umělých úsměvů do obecnosti. Méně účinné bylo z tohoto hlediska druhé japonské představení (Macuri v Japonsku), snad proto, že šlo o ukázkou tradičních japonských slavností. Avšak první představení, balet se sladkobolným milostným příběhem Michala, který miluje květiny, a Florence, zkonstruovaný na montáž z evropské vážné hudby různých období a různých národů, byl chladnou, vykalkulovanou drezúrou.

Po sérii nepřilíh veselých referencí přicházíme konečně k télepi, bohužel však menší polovině představení světového festivalu, ke skupině, kterou bychom mohli označit jako zajímavé podněty.

Hned první den přehlídky jsme měli příležitost setkat se s příjemným tanečním divadlem irského souboru. Inscenace Oisina matka, vycházející ze staré irské legendy, byla ukázkou jednoduchého kultivovaného jevištního tvaru, v němž základním sdělovacím prostředkem byla hra nohou. Bylo až neuvěřitelné sledovat, co vše lze vyjádřit kroky, pohyby nohou, prací s těžištěm... Tato výrazná pohybová stylizace byla podtržena jednoduchou, ale působivou hudbou - osnovu této inscenace tvořila nepřilíh profilovaná melodie hraná na harmoniku po celou dobu představení, což jen posilovalo obřadní charakter tohoto tanečního divadla. Škoda že se nepovedlo tuto stylizaci zachovat všude a že pohybový projev dětí, většinou kultivovaný a pro-

pracovaný, byl tu a tam narušen popisným gestem nebo divadelní neobratností (knírky a vousy nalepené děvčatům, která představovala mužské postavy...).

Rakušané vyslali do Lingenu soubor hluchoněmých s pantomimickým ztvárněním vídeňské pověsti o nebojácném kouzelníkovi, který za velkého moru vyzve Mor (Smrt) na souboj - na partii šachu. Po divadelní stránce bylo rakouské vystoupení plné nedůsledností a nešikovností (neujasněné výrazové prostředky - mísila se tu realistická gesta s výraznou pantomimickou stylizací...), z hlediska metodiky práce s dětmi šlo však o účtyhodnou ukázkou práce s handicapovanými. Metodická ukázka, velice příjemná a promyšlená, prozradila, že E. Fraňk staví svou práci především na rytmu, citěném celým tělem, a na kontaktu očima. To jsou nejdůležitější prostředky, jimiž děti vede k získávání sebedůvěry, k zvládnutí prostoru, k rozvoji obrazotvornosti a fantazie, k hledání různých možností neverbální komunikace, ke spolupráci ve skupině.

Se sympatickým představením přijely do Lingenu děti z Finska. Moderní pohádka Byl jednou jeden král měla mnohé společné rysy s našimi ladovskými pohádkami naruby. I přes nedůslednosti a nejasnosti ve stavbě příběhu a v ne vždy stylově sjednocené výpravě (kostýmní prvky a rekvizity vycházely z dětských her a hraček, scéna naproti tomu byla poněkud toporná a popisná) to bylo představení, na němž byly vidět radost a zaujetí dětí, smysl pro humor a pro nadsázku a celá řada pěkných divadelních nápadů.

Setkání s ugandským souborem bylo pro mne jedním z nejinspirativnějších zážitků. S jejich představením jsem měl, pravda, trochu problémy a myslím, že to nebylo dáno jen jazykovou bariérou a nám odlehlou kulturou. Řídoučkový příběh dvojčat, z nichž jedno se dostane mezi privilegované vrstvy a druhé skončí v bidě na ulici, má podobu vyprávěného divadla (místy jde spíše o kolektivní recitaci), které je však prokládáno folklorní muzikou a tanci. Hudební a taneční složka se díky své autenticitě stává záhy dominantou představení, zatímco vlastní příběh je neustále droben, je vyprávěn v tak volném tempu, že se místy zcela vytrácí. Inscenace má evidentně výrazné mimoestetické funkce: děti si v ní připomínají nejen kořeny své existence, ale i novou situaci, v níž se africké kultury ocitají, jak se napojují na evroamerický konzumní svět nebo jsou jím pohlcovány. A tak v jednom momentu deklamují ugandské děti - na náš vkus trochu obrozensky - z jeviště: „Co jsem? Kam kráčí Afrika? Jaká budoucnost na nás čeká?“

Metodická ukázka ugandského vedoucího byla zato strhující. Podle vedoucího šlo o skupinu dětí z různých



sociálních vrstev a s různým rodinným zázemím. Nicméně při práci, která probíhala v úchvatném, pulzujícím rytmu, v němž se ugandské děti cítily jako ryby ve vodě, obdivuhodně spolupracovaly, cítily se navzájem, měly mezi sebou velice pěkné vztahy. Komunikace mezi jednotlivci i mezi skupinami a hledání jejich prostředků a různých způsobů - od neverbálních po slovní - byla ostatně základním stavebním prvkem této metodické ukázky.

Do kategorie „zajímavých podnětů“ patřila i slovenská inscenace Kyrmezerovy Komedie o bohatci a Lazarovi, kterou žiarský soubor zahrál ve vlastní úpravě pod názvem O bohatci, s efektní hudbou Belo Felixe a s tyčovými loutkami, doplněnými živými rukama. Z hlediska dramaturgicko-režijní koncepce to bylo představení vkusné, tematicky zajímavé, i když nikoliv bez problémů: Loutky tu fungovaly spíše jako totemy než živé postavy, jejich funkce nebyla důsledně domyšlena (hlavní lidské postavy - Lazar, Boháč, jeho žena Anna a dva sluhoové - byly hrány loutkami, ale hosté, rovněž lidské postavy, živými lidmi), funkce hudby byla spíše dekorativní...

Na závěr jsem si ponechal představení, která v Lingenu reprezentovala promyšlenou a systematickou práci s dětmi završenou svébytným divadelním tvarem. Která navíc - na rozdíl od většiny ostatních - měla ambici hledat a formulovat téma, které děti zajímá a které je může obohatit. V záplavě plytkých, na efekt a často jen ad hoc - jen pro světový festival - spíchnutých kousků to byl přímo balzám na duši.

Klučičí hry lotyšského souboru z Talsi neměly ještě pevný divadelní tvar. Dvanáct spontánních, hravých, dravých a bezprostředních kluků zaplnilo s přehledem obrovské jeviště a dokázalo diváky přesvědčit, že pásmo her, v nichž většinou jako zástupná rekvizita byla tu fiditky, tu volantem, tu sobími rohy, je opravdu jejich záležitostí. Jejich vedoucí, která přiznala na veřejné diskusi, že to s nimi nemá jednoduché, ví, zdá se, jak na ně, jak kultivovat jejich projev a vést je k tvaru, a přitom jim neustále připravovat nové podněty, které nedovolují, aby jejich hra upadla do stereotypu.

Bangladéšský soubor z Dháky vede zkušený divadelník Liaquat Ali Lucky, který má zkušenosti hlavně z práce s dospělými, ale na inscenaci uváděné v Lingenu bylo evidentní, že pro práci s dětmi má cit a talent. Bajka o tygrovi, který obelstil důvěřivou holčičku a utekl z klece, byla hrána na jednoduché scéně (jediným scénografickým prvkem tu byla velká klec), s náznakovými kostýmy, které pomáhaly stylizovaným gestům při vytváření stromů a zvířecích postav, a byla zasazena do rámce tvořeného folklorní hudbou a folklorními tanci, jež dodával představení rytmus a tvar. Jistě i proto se děti na jevišti cítily zjevně

dobře - byly přirozené, bezprostřední, rytmické, cítily vztahy mezi sebou, dokázaly vytvářet srozumitelné a čitelné mizanscény, vnímaly temporytmus.

Vrcholem světového festivalu pro mne byly vystoupení a metodická ukázka britského souboru Theatretain (Divadelní vlak), který vede i u nás známý Kevin Dowsett. O genezi a pozadí jejich představení Box (Bedýnka) si můžete přečíst víc v tomto čísle Tvořivé dramatiky z pera vedoucího souboru. Na tomto místě se omezím jen na několik poznámek. Bedýnka přinesla na lingsenské jeviště skutečně závažné aktuální téma (ohrožení dětí počítačovými hrami a televizní kulturou) - A na londýnských dětech bylo vidět, že opravdu vědí, proč o Bedýnce hrají. - Dále přinesla anglická Bedýnka na jeviště působivou a funkční metaforu (skupinami dětí vytvářené počítačové hry, stále rafinovaněji útočící na hlavní hrdiny). Přinesla konečně i střídmost ve využívání jevištních prostředků včetně slova. Škoda jen, že ústila v plakátové schéma (násilný happy-end). Skutečným zážitkem pro mne však byla práce s dětmi, kterou bylo možné vyčíst z inscenace a kterou jsme viděli v metodické ukázce. Pro násince nebyly, pravda, žádným překvapujícím objevem hry a činnosti, které K. Dowsett do své tříčtvrtěhodinky zařadil (cesta od orientace v prostoru přes variace Zrcadel až k improvizaci s tématem Kristova narození a jeho ukřižování s využitím obrazů z lidských těl a gest). Imponující a inspirující bylo ale vědomí souvislosti, s nímž K. Dowsett k práci s dětmi přistupuje, jeho odborná výbava a teoretické zázemí. Tady bylo zřetelně vidět, že dramatika není jen zásobníkem her pro zpestření hodin nebo schůzek, ale že má smysl teprve tehdy, stane-li se propracovaným systémem v rukou vzdělaného a tvořivého učitele, kterému navíc nechybí ani jistá dávka uměleckého nadání.

A jak na lingském setkání uspělo naše představení? Podle mého se zařadilo mezi ty inscenace, které posunují dětské divadlo dál od nezávažných a často jen povrchních splenin jakýchkoli, i banálních nápadů. Jako jedno z mála přišlo s tématem, které stojí za to, aby se jím děti zabývaly. Vlastně jako jediné připomnělo v Lingenu, že dětské divadlo může využívat na své cestě za tématem a svébytným tvarem kvalitní dětské literatury. Na druhé straně se ale obtížně vyrovnávalo s nepříznivým prostorem a s naladěním festivalových diváků především na nezávažnou podívanou. Děti ze souboru Modrý pták hrály doslova o život, ale proti příliš velkému prostoru a technice se jim nepodařilo uhrát všechno, co by bylo třeba k tomu, aby inscenace Havrane z kamene dostala lehkost a rytmus, které ke svému vyznění nezbytně potřebuje.

Třetí světový festival dětského divadla skončil, a čtvrtý už je na obzoru: tentokrát se bude konat v Kodani od 27. září do 5. října 1996. Na pořadatele čeká řada úkolů, které budou muset vyřešit, a řada otázek, na něž budou muset hledat odpovědi. Myslím, že z toho letošního, lingského festivalu by stálo za to přejmout několik věcí, které se osvědčily. Prohlédání dalších cest dětského divadla se ukázalo jako užitečné zařadit ukázky metodiky práce. Velký význam mají také hodnotící diskuse, i když jazykové bariéry, a hlavně jistá nezbytná hladina diplomatického vyjadřování poněkud sešněřovávají věcnou diskusi. Pomoci by v tom mohl třeba i kvalitnější a koncepčněji připravovaný zpravodaj, který v Lingenu vyšel za celý týden jen třikrát. K věcné diskusi by možná mohlo pomoci i to, kdyby každá země vytipovala předem problémy, jimiž se její odborníci na dětské divadlo a dramaturgiu, učitelé dramatu a vedoucí divadelních souborů v daném období zabývají a trápí. Možná že by to mohlo být užitečné východisko pro diskusi ve zpravodaji i při hodnotících seminářích. Zachovat by se rozhodně měly seminární třídy pro děti, které - zdá se - měly vesměs velmi dobrý ohlas. Zato problém, který visí ve vzduchu, je způsob výběru souborů, respektive inscenací na světový festival. Letošní ročník ukázal, že jisté regule by tu platit zřejmě měly. Myslím si, že systém výběru se musí odvíjet od toho, jak bude stanoven či formulován cíl a smysl tohoto nadmíru náročné (finančně, organizačně, časově atd.) setkání. Světový festival by mohl být například pokusem zprostředkovat obraz o stavu dětského divadla v každé zemi, což je ovšem úkol více než nadlidský a pochybuji, že by se kdy podařilo takovou akci uskutečnit. Ostatně si nemyslím, že by to bylo pro rozvoj dětského divadla to nejužitečnější. Dáleko větší smysl by však mělo takové setkání, které by bylo jednak příjemným setkáním pro děti, což se v Lingenu vrchovatě podařilo, ale také zdrojem inspirace a podnětů pro vedoucí z hrajících souborů, seminaristy a odborníky. V tom případě by ovšem program světového festivalu neměl být sestavován nahodile anebo dokonce z inscenací, které nejsou výsledkem cílevědomé práce, ale jen chuti vyrazit si na výlet.

Vzhledem k tomu, že na přípravě příštího světového festivalu se bude zřejmě aktivně podílet komise (pracovní skupina) Drama-in-Education v AITA/IATA, která má za sebou mj. i řadu úspěšných dílen a má ambice věnovat se teorii a metodice dramatiky včetně dětského divadla, můžeme se dočkat zajímavých proměn mezinárodních setkání dětských souborů.

JAROSLAV PROVAZNÍK

DIVADELNÍ VLAK

■ V programu je naše práce definována takto: „Divadlo jakožto umělecká forma, jejíž technikysí děti osvojují s cílem pracovat na vysoce profesionální úrovni v divadelním představení.“

Myslím, že tato definice může být zavádějící. Slovo „profesionální“ může totiž znamenat, že naším cílem je vychovat děti profesionální herce. Věřím, že vám dnes ukážu, že naše práce je daleko důležitější než vybavit děti hereckými technikami.

Theatretrain (Divadelní vlak) vznikl v roce 1992 jako organizace, která poskytuje mimoškolní vzdělání v uměleckých oblastech, jako jsou divadlo, tanec a zpěv, a která v Británii podporuje vytvoření nezávislého divadla speciálně určeného dětem.

V současné době má Theatretrain sedm různých středisek v různých částech východního Londýna a Essexu. Každou sobotu během školního roku navštěvuje naše kurzy asi 500 dětí ve věku 6 - 17 let. Dvakrát do roka se konají všelijaké produkce v divadlech, kde děti společně se svými učiteli prezentují své nápady veřejnosti. Poslední taková produkce se konala v únoru - a zaměřili jsme se na smysly. Sešlo se zde 350 dětí, které na tomto tématu pracovaly společně.

Naš záměr vychází z potřeby probudit v dětech skutečného člověka. Naše životy jsou ovlivněny požadavky, které si na sebe klademe sami, kladou je na nás naši učitelé, rodiče, přátelé, naše postoje a někdy je těžké najít smysl toho, co vlastně jsme. Umění, která jsou založena na předvádění, představování, jsou přístupná každému. Vyjadřují naše naděje a obavy, naše sny a emoce. Jsou prostředkem k tomu, abychom začali chápat svět. Každé dítě je něčím výjimečné a tato výjimečnost musí být

vyzdvížena ve světě, kde se od nás často chce, abychom sechovali podle očekávání druhých. Věříme, že si naše děti prostřednictvím spojení a uvolnění svých pocitů vytvoří pevnější základ pro svoji cestu. V tomto smyslu začínají všechny děti ve stejném výchozím bodě - všechny sdílejí pocity, které stojí za prozkoumání. Některé děti se již v raném věku naučily skrýt své opravdové pocity a začaly se schovávat za masku. Theatretrain byl vytvořen jako alternativa tradičnímu mimoškolnímu vzdělání v oblasti scénického umění ve Velké Británii.

Existuje velké množství zájmových škol, které se však zabývají divadelními postupy velmi povrchně. Sledují jen vnější efekt a nikoli vnitřní skutečnost. Nesouhlasíme s tím, že dítě potřebuje dospělé odborníky, kteří mu řeknou, jak má prožívat. Děti vědí, jak cítit, jak prožívat, s tím jim není třeba pomáhat. Naším úkolem je přesvědčit děti, že jejich pocity jsou zajímavé samy o sobě. Musíme v nich vypěstovat dostatek důvěry a povzbudit je, aby se nebály riskovat a nespokojily se s prvním nápadem. Každý člen skupiny musí cítit bezpečí, nesmí cítit, že je podceňován, a musí cítit, že je mu nasloucháno - každý může vyjádřit svůj názor.

V naší práci by nemělo jít jen o zkoušení, ale měla by mít jasné cíle a záměry tak, aby byl zřejmý smysl našeho počínání. Cílem je vypěstovat porozumění rozvíjením profesionálního přístupu k práci. Máme na mysli práci svědomitou, pečlivou, opravdovou, plnou energie, bohatou a angažovanou. Je také důležité klást větší důraz na práci samu než na ega jejich účastníků.

Základní podmínkou je dobrý učitel. Učitelé mají odpovědnost, protože vedou a inspiroují. Musí být dobrým příkladem a musí podněcovat

dobrou práci. Musí nasadit vysokou laťku, být nároční na své žáky a sami na sebe. Ale co je nejdůležitější - musí naslouchat a sledovat práci všech obrovským soustředěním. Měli by využívat mnoha strategií k tomu, aby probudili emocionální vztahy při práci a navodili důvěru. Musí být upřímní v tom, co říkají, a využívat každé příležitosti k tomu, aby žáky pochválili, když pracují dobře. Musí také připustit, že občas budou učit děti, které budou mít větší představitelství než oni sami.

Když budeme pracovat tímto způsobem, naši žáci si začnou více uvědomovat samy sebe a budou si více vědomi, co potřebují k tomu, aby se zlepšili. Měla by stoupnout jejich sebedůvěra, mělo by se potlačit nezdravé sebeprosazování a měly navázat dobré vztahy k ostatním. Postupně vede práce se staršími dětmi k představení, ale příprava je neméně důležitá. Nakonec by se dětem měla zalíbit spoluúčast na práci - může být velmi zábavná!

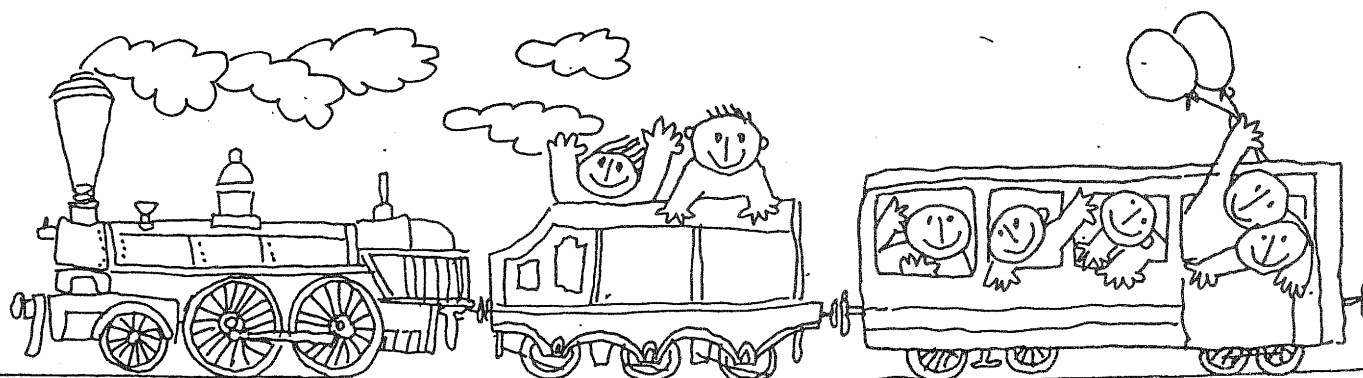
Tolik filozofii, která dává tvar naší práci. Ale jak se teorie projeví v představení, které uvidíte na festivalu?

Skupina dětí a mladých lidí, kteří jsou zde v Lingenu, pochází z Ilfordu, což je hustě osídlené předměstí východního Londýna. Celá skupina chodí pravidelně každou sobotu dopoledne do Theatretrainu. Jednotliví členové skupiny jsou z různých škol. V Theatretrainu jsou rozděleni podle věku do skupin, takže před tímto projektem ještě nikdy nepracovali společně.

Bylo rozhodnuto, že tato divadelní hra bude vycházet z nápadů skupiny, podporovaných režisérem, mnou a naší skladatelkou Olgou Thomas-Bosovskovou. Začali jsme pracovat v lednu a inscenace, kterou uvidíte, je výsledkem deseti dvouhodinových zkoušek.

Protože se děti vzájemně neznaly, zabývali jsme se dva týdny dramatikou - tedy používali jsme hry a improvizace jako prostředek vzájemného poznávání. Od počátku jsme používali hry také jako prostředek postupného probouzení smyslu pro práci, která vede ke společnému cíli, jako prostředek vzájemné výměny nápadů a vzájemného respektu. Důležitým rysem skupiny byla vzájemná podpora, a zejména péče starších členů o mladší a přátelské chování k nim. Vytvořili jsme si pravidlo, podle něhož má každý právo promluvit a vyjádřit své názory.

Téma jsem vybral já. Někteří lidé si asi budou myslet, že děti samy by měly rozhodnout o tématu své práce, ale z vlastní zkušenosti vím, že to často přináší problémy. Chtěl jsem vybrat téma, které by mě zajímalo a o kterém jsem doufal, že bude inspirovat je. Velice intenzivně prožívám mnoho věcí, ale asi nejvíce mě zajímal způsob, jakým je lidské myšlení manipulováno počítačovými hrami. Trápí mě také, že velké množství mladých lidí v Británii nechce číst. Vim, že problém souvisí s rozšířením televize, ale jsem přesvědčen, že příliš mnoho mladých lidí se stalo pasivními právě před televizní obrazovkou. Podívejte se jim do tváře a uvidíte jen nezučastněné pozorovatele, kteří nechťejí zaměstnat představivost. Já jsem vyrostl v domě bez elektřiny, a tak jsem během svého dětství přečetl alespoň čtyři knížky týdně. Jsem přesvědčen, že to ovlivnilo celý můj život. Věřím, že moje představivost se rozvinula právě díky čtení a poslouchání rádia. Pak jsem objevil divadlo jako logické vyústění mého vnitřního světa, v němž jsem žil. Přesto všechno jen velmi těžko přesvědčuji svou vlastní dceru, aby si oblíbila čtení. Zdá se jí, že čtení stojí



PŘIVEZL DO LINGENU

příliš mnoho úsilí. Čte, když ji o to požádám, ale sama od sebe po tom netouží. Kdyby si mohla vybrat, myslím, že by si čtení asi nevybrala. Videohry jsou až příliš lákavé. Můžete se s nimi zabavit a můžete se pokusit nad nimi i zvítězit. Zlákají vás do svých osidel, ale po čase jejich kouzlo zmizí a nezbyvá nic jiného než koupit hru novou. Existují i děti, u kterých se projevuje závislost na těchto hrách.

Nic z toho jsem však skupině při našich setkáních nevyprávěl. Chtěl jsem se dozvědět, jak tento problém tato skupina cítí. Chtěl jsem, aby představení bylo jejich výpovědí, ne obrazem mých myšlenek. Mým úkolem bylo proto najít takovou dramatickou formu, která by mohla otevřít bránu do vnitřního světa dítěte, jež začínají oslovovat některé z těchto problémů a některé dokonce víc, než jsem si myslel.

Sešli jsme se s muzikantkou a dohodli jsme se na výchozím bodu, který by nazpíval fantazii skupiny. Při zkoušce jsme začali hledat dramatickou formu, která by nám umožnila ztvárnit souboj mezi světem videoher (svůdným, zotročujícím, manipulujícím, soutěživým) a světem představitelství (osvobozujícím, volným, posilujícím). V diskusi jsme zjistili, že skupina začíná přijímat tvar, na který jsme náhodou narazili, a že děti začínají navrhnout, jak by se hra mohla dále vyvíjet. Protože děti byly různě staré, bylo těžké uspokojit každého a mluvit stejným jazykem, ale byl jsem přesvědčen, že se musíme vždycky nejdříve pustit do práce, do zkoušení, a teprve pak o tom mluvit. Většina problémů se vyřešila spíš v roli než povídáním o nich. Mnozí členové skupiny skutečně rádi četli jen tak pro potěšení a dokázali posoudit výhody i nevýhody počítačových her. Otřesným zážitkem pro mnohé byl případ Jamie Bulgera, známý ve Velké

Británii. Jednoho sobotního odpoledne byl malý dvouletý chlapec odlákan dvěma desetiletými výrostky, když na něho neměla jeho matka čas. Tito starší chlapci malého Jamieho tyranizovali, a když křičel, odvěkli ho na koleje, kde jej k smrti utloukli cihlami. Při pozdějším projednávání případu u soudu se zjistilo, že tyto násilníci pravděpodobně sledovali tzv. akční videofilmy, plné hrůzy a násilí.

Když člověk připravuje takovéto představení, vždy se objeví problém jak udržet rovnováhu mezi tím, k čemu chcete dovést děti vy, a vytvářením příležitostí aby se ony samy mohly vyslovit. Je třeba také zachovat rovnováhu mezi uměleckým a výchovným obsahem. V ideálním případě by tyto obsahy měly koexistovat. Zdá se mi, že dobré divadlo by vždy mělo zpochybňovat obecně přijímané názory a klást otázky. Právě tak je to s výchovou. Věřím, že tím, že vytváříme něco nového, se učíme. Z toho lze vyvodit tři možné závěry - odmítnout novou myšlenku, přijmout novou myšlenku, nebo zůstat nerozhodný. Když položíme správné otázky, pak by naše představení mělo vést k těmto závěrům. Je důležité děti tímto

směrem zacílit. Až příliš je jejich výchova řízena dospělými, kteří jim říkají, co si mají myslet, jak si to mají myslet a proč. Potřebují prostor, aby mohly objevovat a zkoušet věci samy za sebe. Ale k tomu zkoušení potřebují i pevnou a jasnou strukturu. Myslím, že tvořivý proces v dramatiice můžeme naznačit následujícím způsobem: dívat se, vidět, rozvíjet, rozumět, odpovídat a sdílet. Jako učitelé dramatiky bychom měli podporovat takovou formu, která umožňuje dětem zvládat tyto funkce ve výchovném procesu i mimo něj.

Při zkouškách jsem si uvědomil, že bude velmi těžké spojit jednotlivé a tak různorodé dramatické zážitky do představení. V dramatické výchově existuje moment, kdy začne převládat divadlo. Kdy začíná být důležité fungování divadla v čase a prostoru, kdy slovník divadla začíná určovat momenty naší práce. Myslím, že je velmi důležité rozvíjet v dětech smysl pro citlivost těchto divadelních momentů. Tak totiž budou schopné poznat, kde uplatnit svou energii. Může například nastat taková chvíle, kdy se všichni v jednom jediném okamžiku polnou kupředu, a pak se náhle zastaví. Chvíle nehybnosti, po níž následuje zvuk a pohyb. V tomto typu divadla musí cítit jeden druhého, a těm, kteří to

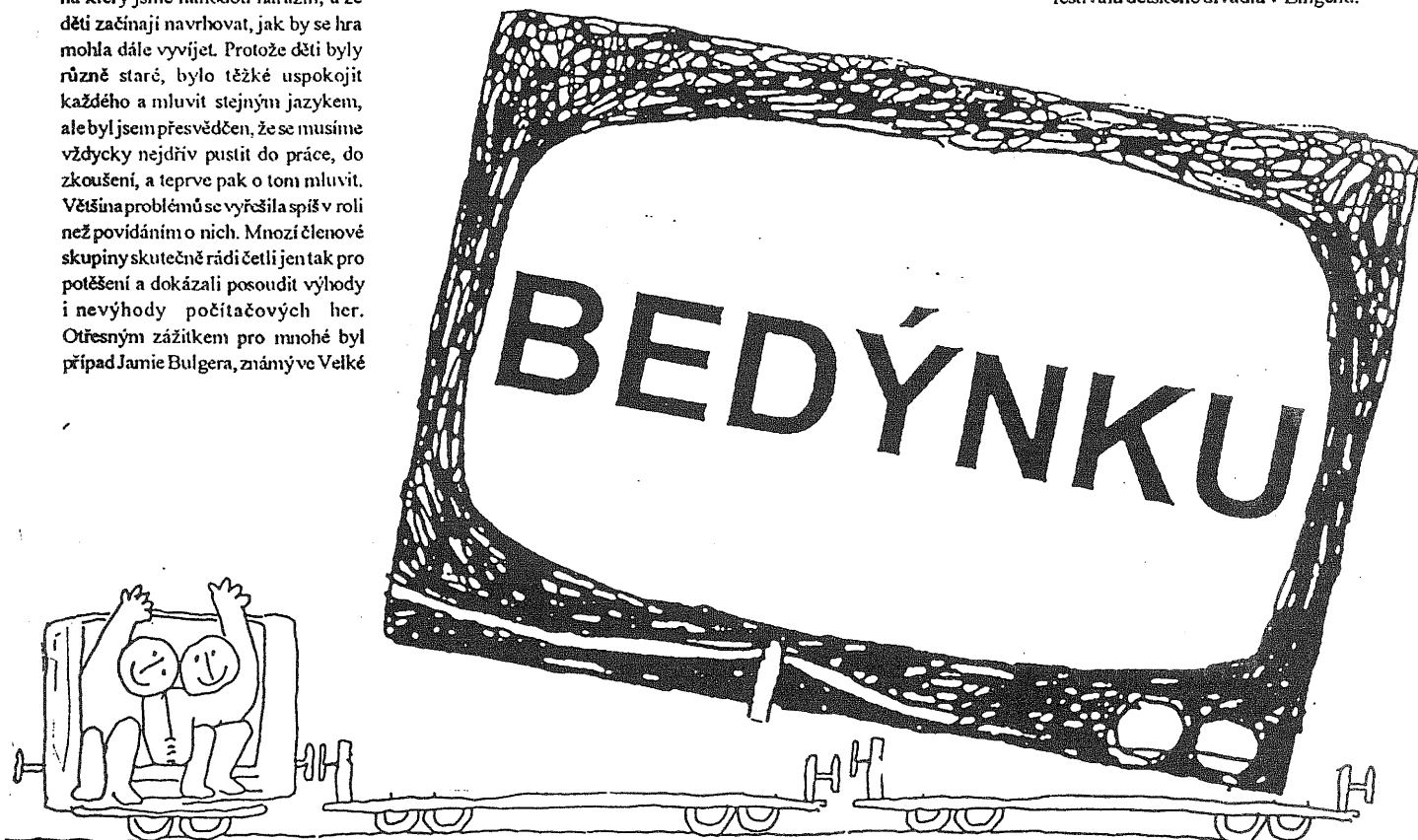
nedokážou, musíme pomoci najít způsob, jak se začlenit do obrazu. Mohu to demonstrovat následujícím způsobem: Požádám vás, abyste společně tleskali a na mé znamení všichni najednou skončili. Můžeme toho dosáhnout čistě technicky, nám jde však ještě o trochu víc - vycítit ten okamžik.

Hudba pomáhá procesu dokončování daleko bezprostředněji. Naše muzikantka dala skupině další velký impuls. Byla to opravdická souhra mezi nápady skupiny, dramatickým tvarem a citěním a vkladem samotné skladatelky.

Pokud jde o dílo samo, to musejí posoudit diváci. Pro nás práce neskončila. Některé nápady naznačují, že části hry se rodí až při představení. Hra proto nemůže být nikdy konzervována. Ostatně proč chytat motýla, abychom jej přišpendlili na desku, když jeho krása je v létání. Naše cesta začíná a končí myšlenkou. A nás právě zajímá to, o čem vás naše myšlenka donutí přemýšlet.

KEVIN DOWSETT
Velká Británie

Přeložila Romana Tomasová
Diskusní příspěvek pro sympozium pořádané v rámci 3. světového festivalu dětského divadla v Lingenu.



SPOLEČENSTVÍ

pro pěstování divadla pro děti a mládež

■ Není to jen další zbytečná organizace navíc? Existuje Sdružení pro tvořivou dramaturgii. - Ano, ale to směřuje především dovnitř - k formování dětí aktivně zúčastněných v procesu dramatické výchovy na tvorbě divadelní inscenace (a někdy taky ne).

Existují přeci různá profesní a zájmová sdružení - Divadelní obec, SČDO, VSD, ADA... - hájící zájmy a potřeby svých členů - Ba právě.

Existuje dokonce ASSITEJ - mezinárodní organizace divadla pro děti. - Že jste o ní nikdy neslyšeli, že neznáte jediný její skutek?

Je tu Skupova Plzeň a Mateřinka - přehlídky, na nichž si statutární loutkáři jednou za rok přehrají navzájem ty inscenace, které považují za nejlepší.

Je tu FEMAD, na kterém se jednou za rok sejde víceméně stabilní padesátka až stovka divadelníků a popovídá si o inscenacích, které byly na přehlídce vybrány...

Ale to jsou všechno organizace a akce směřující dovnitř - do vlastní členské základny, sestávající z divadelníků, akce jednorázové a místně omezené. Systematicky se pro divadlo pro děti a mládež, nebo i naopak pro děti a mládež v divadle nedělá prakticky nic.

A na druhé straně jsou tu učitelé a ředitelé škol, kteří jsou zahrnováni desítkami zejména „agenturních“ nabídek a nevědouce si rady zvolí jako papoušek z osudí podle titulu, nebo raději nic.

A učitelé, kteří tuší, že by divadlo mohlo přispět škole i něčím víc než jen povinnou čárkou za zkonsumovanou „kulturu“, ale nevědí tak docela přesně jak.

A taky učitelé na zapadlých výspách, kteří nejsou zahrnováni ničím, a i kdyby byli, stejně by na to při malosti svých škol neměli.

A taky rodiče, kteří tuší a rádi by, ale cítí se sami a ztraceni ve svém hledání.

Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DOBRÉ DIVADLO DĚTEM směřuje právě k nim: K učitelům, kteří mají divadlo rádi a věří v jeho smysl a přínos, i když ho třeba sami nechťejí dělat. K rodičům, kteří považují divadlo za jeden z prostředků kultivace svých dětí. K organizátorům, kteří v místech svého působení chtějí postupně kultivovat vkus dětských diváků a vychovávat si tak pro budoucí diváky dospělé. K teoretikům, kteří cítí, že toto pole nabízí něco k poznávání i proměňování. A k novinářům, kteří to vše považují za žádoucí reflektovat a šířit.

Chce se snažit o zvyšování kultury myšlení o divadle pro děti a mládež - zejména u těch, kteří o jejich návštěvě či nenávštěvě divadla rozhodují - u učitelů, rodičů a kulturních organizátorů.

O společné hledání možností jak prohloubit zážitek a získat dítě z divadelního představení.

O hlubší poznávání se navzájem: dětí

a učitelů divadlem, divadla učitelů a dětí, ale taky třeba dětí učitelů a učitelů dětí.

Chce hledat a vytvářet společenství lidí stejného zaujetí, stejného úsilí, stejného chřtění.

Chce vytvářet pro učitele a divadelníky možnosti vzájemně se setkávat a naslouchat si.

Chce navázat spolupráci s dramatickou výchovou z druhé strany společné řeky - od divadla jako prostředku formování co největšího počtu dětí mládeže nad rámec stran divadelní rampy.

Chce to dělat průběžně - celoročně a pokud možno na území celé republiky - formou seminářů a dalších akcí i svými čtvrtletníkem a dalšími tiskovinami.

A protože DDD jenom nechce, ale i dělá, pár akcí už má za sebou.

11. března v Plzni a 17. března v Praze proběhly semináře Knihy-děti-divadlo. Nad šesti inscenacemi, které vyšly z literární předlohy (v Plzni Pejsk a kočička, Muzikantské pohádky a K čemu jsou mosty přes řeku, v Praze Kouzelná dvířka, Tatinku, ta se ti povedla a Můj medvěd Flóra) se sešli odborníci zabývající se dětmi a dětskými aktivitami souvisejícími s uměním. A nejen oni. Příjemným překvapením obou seminářů byl zájem učitelů - těch se sešlo v obou případech kolem padesátky. A i jejich postřehy a otázky pomohly přinést řadu nápadů, jak lze divadelní inscenaci využít k otevření určitého tématu, k získání vztahu dětí ke svému okolí, k literatuře, jako prvku estetické či citové výchovy nebo socializačního nástroje.

Příjemné setkání souborů 15.-17. dubna 1994 v Českých Budějovicích ukázalo, že jistá zásoba dobrého divadla pro děti tu je. Osmnáct inscenací ve třech dnech nemělo hlubšího propadu. Byly tu vedle sebe inscenace souborů statutárních (dříve státních: hradecký DRÁK), nezávislých (pražské Buchty a loutky, Kejkliř a Kejkliř Bořivoj, vodňanské Divadlo Continuo, plzeňské Divadýlko Kuba, liberecké Kuš a budějovické Studio dell arte) a amatérských (plzeňský Střípek a sudoměřičtí Tatrmáni).

Povídání s učiteli MŠ a ZŠ o vztazích divadla a školy uspořádané ve spolupráci s Nadací Adivadla proběhlo 15. května v Havlíčkově Brodě.

A na místě neposledním: v březnu byl vydán 1. seznam inscenací doporučených na základě kolektivního posouzení DDD.

V obdobné činnosti chce DDD pokračovat i nadále:

- pořádat semináře s konkrétními divadelními inscenacemi (ten nejbližší má téma, termín i místo konání: opět Děti-kniha-divadlo, 22. září 1994 8.30-13.00 v Síní B.Němcové Památníku národního písemnictví v Praze na Strahově; lektory by měly být Růžena Hamanová, Jiřina Lhotská, Jaroslav Provazník, Josef Valenta a Ivan Vyskočil);

- vydávat čtvrtletníky všemožnými informacemi a zajímavostmi týkajícími se dětí, školy a rodiny na jedné a divadla (jakožli literatury, výtvarného umění, hudby..., ale i psychologie, sociologie...) na straně druhé;

- dvakrát do roka vytvořit a distribuovat zájemcům Seznam inscenací s určitou garancí DDD;

- chceme vytvořit tradici tvořivých setkání inscenátorů divadla pro děti mezi sebou a s veřejností v různých místech České republiky tak, aby si co nejširší obec dětí, učitelů, rodičů a kulturních organizátorů mohla udělat představu o možnostech tohoto druhu divadla;

- víme, že divadlo je - při všech svých kladech - záliba menšinová, a tak chceme pomáhat té menšině rodičů, kteří by svým dětem ráda dobré divadlo poskytovali: rádi bychom je spojili v jejich úsilí a nabídli jim jak informace, tak konkrétní pořady (což je námět i pro nějaké malé městečko či vesnici);

- rádi bychom i podporovali (finančně, když sponzoři dají) možnosti k tomu, aby se dobré divadlo pro děti dostalo i do vzdálených míst, do malých obcí a zařízení, k dětem znevýhodněným sociálně či zdravotně;

- a chtěli bychom také, aby se o těchto věcech psalo v tisku, mluvílo v rozhlasu a ukazovalo v televizi.

To jsou v tuto chvíli naše počiny a naše plány. Ale rádi se dozvíme i co by zajímalo vás, učitele, rodiče..., co byste považovali za prospěšné a žádoucí, jaké máte nápady. Uvítáme i vaše úvahy či články k dané problematice či náměty na zveřejnění zajímavých materiálů, na které jste narazili, jakož i tipy na zajímavé inscenace či divadelní hry a scénáře nebo publikace pro děti a o dětech.

Je to s námi jako s každou jinou lidskou organizací - bude jen to, co někdo z nás - třeba i vy - vymyslí a udělá. My nabízíme pár aktivit do základů, ochotné ruce a hlavy.

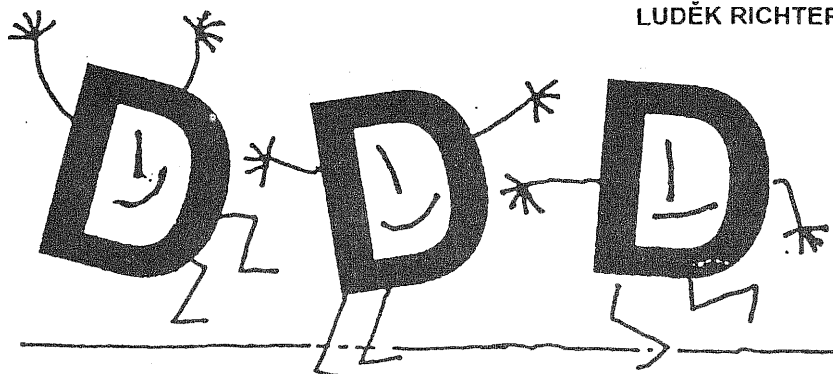
Adresa DDD je toho času totožná s adresou mou, neb jsem stěhož předsedou:

DDD

Chopínova 2

120 00 Praha 2

LUDEK RICHTER



NA OBZORU ČÍTANKA

Literárněkritické zamyšlení nad posláním, funkcí a hodnotou dnešních čítanek v životě dětí navštěvujících první stupeň základní školy

PROČ MÁ DÍTĚ VLASTNĚ ČÍST?

Je to jeho přání?

Společenský požadavek?

Kulturní nezbytnost?

Příkaz školních osnov?

Námaha pro učitele i rodiče?

Brána k dalšímu poznávání a vzdělávání?

Přístup nových informací?

Kontakt se světem a lidmi?

Obohacení myšlení a poznávání?

Spojení s minulostí?

Krácení volného času?

Poučení a zábava?

Anebo všechno tak trochu dohromady a ještě kousek navíc?

Už předškolní dítě přichází do styku s knížkou. Doma, ve školce sleduje obrázky a dospělý mu předčítá. Je to snadné a poutavé. Ve škole je to jinak - najednou se s knížkou dítě setkává docela na jiné úrovni - učí se číst. Učit se číst je povinností, čtení je organizované a dítě je za něj hodnocené. Místo a vedle zábavných knížek, které četla maminka nebo táta, nastupují učebnice a mezi nimi čítanka. Jsou v ní sice taky obrázky, ale stránky zpočátku neutikají tak rychle, čtení je dřina, písmenka se pletou. Dobrá a kvalitní čítanka motivuje dítě naučit se co nejrychleji, kvalitně a přesně číst, pochopit nejen písmenka a slova, ale i obsah a smysl textu. SLABIKÁŘ a ČÍTANKA, to jsou zpravidla první knížky, v nichž dítě začíná samostatně slabikovat a číst. Mohou tedy velice výrazně ovlivnit první vztah dítěte k četbě, a to v pozitivním i negativním slova smyslu.

Čítanky jsou vlastně knížkou v podstatě povinnou, procházejí rukama, hlavou i srdcem všech dětí navštěvujících školu, provázejí dítě vždy celým školním rokem, děti jednotlivé články a úryvky nejen informativně přečtou, ale často se k nim vrací. Odtud pramení poměrně značná role právě čítanek pro další čtenářský zájem i pro orientaci v literatuře vůbec. Tedy shrneme-li to, nekvalitní čítanka může napáchat daleko víc škody a zla než jakákoliv jiná dětská knížka, kterou má dítě možnost odložit.

POSLÁNÍ ČÍTANKY

Co by dobrá čítanka neměla postrádat, a co by dítěti měla nabídnout?

- Měla by být zdrojem zábavy a poučení.

- Měla by obohacovat duševní obzor dítěte.

- Měla by prohlubovat estetické citění a třbit vkus dítěte.

- Měla by zachytit a postřehnout mnohostrannost žánrů, autorů i pestrou nabídku zajímavých literárních děl pro děti.

- Měla by usilovat o kultivaci celistvé osobnosti, to znamená, že by neměla přeceňovat verbální informace a vnější disciplínu, ale měla by současně rozvíjet hodnotově orientační, osobnostní i sociální stránku čtenáře, provokovat jeho postoje, pocity, emoce a představitost.

- Zanedbatelný není výběr autorů: oslovit může především dílo toho autora, který má svůj vlastní názor, připustí polemiku, jehož pohled na svět je osobitý, nikoliv však kategorický.

- V neposlední řadě by čítanka měla samozřejmě obohacovat pasivní i aktivní slovník dítěte, mobilizovat slovní projev a vyjadřovací schopnosti.

- Bezvýznamná nejsou ani grafická podoba, ilustrace, vazba ap.

ČÍTANKA JAKO INSPIRACE A OBRAZ MOŽNOSTÍ

Čítanka by ale především měla nabídnout inspiraci, měla by být obrazem možností, měla by sloužit jako určitá nabídka pro učitele a žáky, z níž je možno vybírat, v níž však není třeba striktně „zdlouhat“ jeden článek za druhým s formální reflexí a několika formálně zodpovězenými otázkami, dokazujícími, zda žák „dával pozor“ a sledoval text.

V řadě škol setrvává vžitý způsob práce, přetrvávají stereotypy, pramenící někde z pohodlnosti, jinde z nezájmu anebo i neschopnosti něco měnit. Je to přinejmenším škoda, protože dnes už má učitel prostor být sám sebou, má šanci se odklonit od tradičních forem a hledat si svou cestu. Vzhledem k tomu, že stále žijí a předčítají se čítanky poplatné minulému režimu, záleží především na pedagogovi, co vybere a nabídne dětem.

Neméně podstatnou otázkou zůstává, jak je s čítankami (a to bez ohledu na to, zdali se starými či novými) zacházeno, jak se s nimi pracuje. Práce dětí ve škole je stále spojena s porovnáváním, soutěží, kdo je lepší a nejllepší, a tedy i kdo nejlépe a nejrychleji čte. Ostatní jsou ve vleku s puncem méněschopných a ménězdatných. Každý žák je izolovaně pohroužen sám do sebe, obává se vyvolání, chyby, zbytečné otázky či pochybnosti.

Hodiny čtení, a tím spíše má-li učitel k ruce kvalitní čítanku, však nabízejí možnosti, kterých by bylo škoda nevyužít:

a) pro bohatý osobnostní rozvoj dítěte (uvědomování si sama sebe, svého postoje k dané skutečnosti, schopnost empatie, formování zdravého sebevědomí - nebát se sdílet svůj pocit, názor, myšlenku ...);

b) pro zprostředkování kolektivních zážitků, iniciování dialogu, sociálního rozvoje, utváření hodnotové hierarchie;

c) pro rozvoj vyjadřovacích dovedností (ústních i písemných), komunikativních dovedností, plynulosti i barvitosti řeči;

d) pro výběr námětů a předloh k dalšímu zpracování při hrách v roli, v improvizacích, charakterizacích i dramatizacích;

e) pro vlastní tvorivost slovesnou, rytmickou, dramatickou, výtvarnou i hudební, pro pohyb a paronimu (a to i v rámci mezipředmětových vztahů);

f) pro navození partnerského a na vzájemné důvěře vystavěného vztahu mezi pedagogem a žáky.

Záleží tedy především na pedagogovi, jak s touto nabídkou naloží a čím obohatí svým žákům hodiny čtení.

ČÍTANKA JAKO ZRCADLO DOBY

Přestože literatura pro děti a mládež nebyla tak dotčena tzv. normalizací a konsolidací po roce 1968 jako literatura pro dospělé, ani upřímné snahy o prosazování skutečných hodnot v dětské literatuře nemohly zabránit tomu, aby se ani ona nestala pořízenou stranické a státní ideologii.

A tak několik generací dětí nepoznalo tvorbu např. katolicky orientovaných autorů (J. Zahradníček, V. Renč, J. Prokůpek), takřka zmizely legendární pohádky a biblické příběhy (i když se některé přece jen podařilo vydat, např. Olbrachtovy Biblické příběhy, Petiškovy Příběhy, na které svítilo slunce ap.). Znalost bible jako pramene všeobecné vzdělanosti a zdroje etických hodnot byla nežádoucí. Z obzoru se vytratila tvorba umělců Skupiny 42 (Ivan Blatný, Jiří Kolář ...) a dalších (Jan Vodňanský, Emanuel Frynta, Ladislav Dvořák, Karel Šiktanc, Josef Brukner, Jan Skácel, Eda Kriseová, Martin Jirous, Tomáš Pěkný, Ludvík Aškenazy, Iva Procházková ...). Řada autorů se skrývala pod vyplácenými jmény nebo jejich tvorba vycházela v jiných jazycích a k českým dětem se prakticky nedostala (Ivan Klima, Iva Procházková, Ludvík Aškenazy a další). Žádoucí se stala realistická ilustrativnost, významově zjednodušený obraz světa, výchovný, didaktický a racionální přístup k dítěti, prvoplánové vyprávění, úporné hledání kladů a jistot vesmáze udržet je v literatuře, třebaže realita přímo poukazovala na narůstající problémy společnosti.

Tím spíše oficiální a povinná četba v podobě školní čítanky procházela přísnou ideologickou kontrolou s velmi ostrážitou selekcí autorů i bedlivým výběrem uvedených ukázek. Ostrážit se posuzovalo všechno, co by mohlo dítě svést z vytyčené ideové cesty, co by mu dovolilo zapochybovat o správnosti či perspektivě této cesty. Samozřejmě že zákonitě ruku v ruce s výběrem „žádoucích“ nebo přinejmenším „neškodných“ ukázek z tvorby jde i literární, jazyková, myšlenková a umělecká kvalita předkládaných statí. Zdaleka tolik se nesledovala funkce estetická jako ideologická. Čím starším dětem byla čítanka určena, tím je tento problém zřetelnější.

ZÁKLADEM JE SLABIKÁŘ

Už proto, že je zpravidla první samostatně čtenou knihou. Dnešním prvňáčkům se dostává do ruky úplně nový *Slabikář Jiřího Žáčka* ilustrovaný Helenou Zmatlíkovou. Porovnejme ho s tím minulým, který vyšel poprvé v druhé polovině sedmdesátých let. Starší *Slabikář* je dílem Ireny Fabiánové, Jarmily Hřebejkové a Evy Veberové.

Oba slabikáře mají obdobné metodické řazení hlásek, oba sledují zvládnutí celé abecedy, oba jsou doplněny ukázkami psacího písma. Podstatný rozdíl spatřuji však v ucelenosti tvaru a v uplatnění jazyka. V obou slabikářích cítíme jistý výchovný záměr, ale zatímco u Jiřího Žáčka dominuje hra se

slovy, provokující fantazii, citovost, rytmus i rým (navíc nemáme dojem, že dítě - ať už hrdina, či čtenář - je kamsi zaváděno a jeho jednání programováno), ve Slabikáři staršího data více citlivě moralizování, zvednutý prst.

Starší Slabikář je komponován z jednotlivých slov, slovních a větných spojení, právě tak jako kratších větných útvarů a celků, bez vzájemné propojenosti a návaznosti. Nový Slabikář je v podstatě jedním příběhem. Příběhem malého prvňáka Toma, který má mámu, tátu a časem ještě i malou sestřičku Terezu, příběhem obyčejného kluka, jeho života a světa. Epizody jsou tu chronologicky řazeny, nabalují se jedna na druhou, přičemž Toma nevnímáme jako objekt výchovy s přesně vymezenými kladými a zápornými, ale jako partnera v rodině. Autor propojuje vnější i vnitřní světy dítěte v úplně skromných a stručně přiblížených denních situacích, např.: Tom poznává svět, jede k tetě, Táto, máme mimino, Mimino je táta, mámy a moje, Jedeme na výlet bez mámy, Les je sen, ale doma je doma, Kamarád Pepík, Mikuláš je táta, Ten, kdo umí slovo prosím, tomu se všechno povede... atd. Začínající čtenář se sice učí nová písmenka, ale zároveň prožívá příběh a ztotožňuje se s hrdinou. I psychologicky vzato je velmi šťastně nabídnuto dítěti nejdůvěrnější prostředí, které zná, a sice prostředí rodiny a jejího denního života. Možná ale, že než dojde s Tomem na konec Slabikáře, bude už mít trochu jasněji, kdo je a čím je - tak jako malý Tom, který uzavírá Slabikář prostě: „Vy jste MOJI, já jsem VÁS...“

V poslední třetině nového Slabikáře autor zařazuje navíc lidová říkadla, hádanky, vlastní básničky i pohádky (třeba O řípě velké jako Říp), nacházíme tu otázky provokující ke hře, např. „... táto, pipá pes? /supi sup?/ Má se lipa lip?/ kos má mámu kosu?“

Slabikář J. Žáčka je průběžně prokládán slovníčkem který jednak slouží k procvičování známých písmenek, jednak nabízí uplatnění v různých slovních hříčkách.

Vrátíme-li se zpět ke starému Slabikáři, očividně pocítíme rozdíl v tom, že byl uspořádán jistě precizně metodicky, daleko více procvičuje četbu jednotlivých slabik a slov, obsahuje spoustu kvízových doplňovaček, které dětem určité zpestřují výuku čtení. Sleduje ale vesměs pouze technickou stránku čtení, kde není rozhodující, co obsah přečteného dítěti poskytuje, ale hlavně, že písmenka správně přečte. Spousta úsilí, které dítě vyvine na přečtení textu, není adekvátní obsahu sdělení. Text má sice jistou realistickou ilustraci, ale postrádá poetickou kvalitu, prostor pro emoce, fantazii a humor, kterými by důvěrněji oslovil dětského čtenáře a zvýraznil dětský pohled na zobrazenou informaci či událost. Není to tedy příliš dřiny nazmar nebo jen čtení pro čtení? V druhé polovině obsahuje starý Slabikář sice také samostatné příběhy, hádanky a pohádky, ale ty jsou řazené nahodile a někdy jsou poznamenány snahou nemístně aktualizovat, vnášet do textu společenskou „angažovanost“. Pro příklad uvedu názvy některých statí: Úkol, Nový dům, Kdo má svátek, Či je to práce, Čistota, Věrní přátelé, Náš branný den, Pionýři v lese, Májová písnička, Dopis od Aljoši, Nikolka, Kde pracují naši tatínkové a maminky... atd. Ve Slabikáři jsou zařazeny ukázky z tvorby V.K. Klicpery, F. Hrubína, E.I. Čarušiny, K. Sojkové, F. Branislava, L. Jirotkové, J. Hostáně ap.

Každý ze jmenovaných slabikářů má své pokračování.

Na Slabikář I. Fabiánové, J. Hřebekové

a E. Veberové navazuje další učebnice čtení pod názvem *Malý čtenář* (autorky jsou tytéž + Vladimíra Gebhartová).

Žáčkův slabikář v podstatě volně pokračuje v knize čtení pod názvem *Moje první čítanka* (autor i ilustrátorka jsou totožní).

Zatímco *Malý čtenář* nabízí výběr z děl autorů, jako Hrubín, Petiška, Halas, Říha, Čukovskij, Kožíšek, Adlovi a další, s konkrétními otázkami na závěr a opět nezapře dobu, kdy přišel na svět, *Žáčková První čítanka* v podstatě přibližuje další osudy malého Toma, které jsou vhodně proloženy básničkami, říkadly a pohádkami, jež jsou z větší části z autorova pera, nechybí tu však ani upravené lidové pohádky (odpovídající věku a možnostem čtenáře), dramatizace pohádek, lidová říkadla a hádanky z Čech a Moravy. A tak když se dostaneme až na samý konec, máme dojem, že jsme čemusi opravdu blíž: „Víte, nač je dobrá řeč?/ Abychom si řekli: 'Heč!' / Známe tolik slov a vět, / budeme si rozumět. / Abychom si řekli: 'Viš, / takhle jsme si mnohem blíž...“

Další zajímavou novinkou mezi učebnicemi čtení pro děti z první třídy je dvoudílný *Český slabikář Pavla Šruta a Hany Mikulenkové* s ilustracemi Zdenky Krejčové, který je pro prvňáčky připravený pro nový školní rok. Šrutův *Český slabikář* seznamuje děti rovněž s celou abecedou včetně podobného řazení hlásek, oproti *Žáčkově Slabikáři*, který je především určený k četbě, je *Český slabikář* tak trochu knížkou-hračkou, nebo chcete-li jakýmsi pracovním sešitem. Autoři už tolik nesledují práci s kompozicí a celkem, třebaže i tímto slabikářem nás volně provázejí Ota s Jájou, ale spojují rozlišování a nácvik čtení jednotlivých písmen a slov s výtvarnými prvky (vybarvování, dokreslování, vpisování) a s hravými činnostmi (v podobě rebúsů, doplňovaček, tajenek, přesmyček, hádanek, jazykolamů). Spoustu prostoru je zde ponecháno dětské tvořivosti, hrám s rytmem, rýmem, slovem, seskupování hlásek ve slova a věty dává mimořádné možnosti a prostor pro hlasovou výchovu (procvičování artikule a fonace, což není u prvňáků tak úplně zanedbatelné). Pro příklad vybírám krátké říkadlo: „Léto není zima/ a rým není rýma./ Racek není rak/ ranec - to je vak/ pórek není párek/ malý dar je dárek...“

Nezanedbatelný je fakt, že hry se slovy, písmeny, slovesné hry jsou dětem předkládány nikoliv nárazově, ale systematicky od jednoduchého ke složitějšímu s promyšlenou koncepcí. To vše ještě znásobují texty i verše, které provázejí malého čtenáře, texty vtipné, humorné, laskavé, vstřížné, odrážející vnitřní svět, problémy a otázky šestiletého dítěte. Vybírám:

„Ježek, ten je ježatý/ od hlavy až po paty./ Mračí se a žaluje/ na každého, kdo tu je./ 'Ježku, ježku, co ti vadí?' / 'Že mne nikdo nepohládí!'“

Pavel Šrut s Hanou Mikulenkovou zvolili jinou cestu než Jiří Žáček. Jejich *Český slabikář* je nejen zajímavý, ale navíc velmi otevřený, nabízí nikoliv jedno, ale hned více řešení, živnou půdu pro dialog, skupinovou práci dětí, rozvíjí tvořivé myšlení, učí dítě zaujmout k problému vlastní postoj. Přesto se určitě nemine účinkem a naučí děti hravě číst, aniž si uvědomí, že se učí. Navíc *Český slabikář* není jen a jen učebnice čtení, ale důstojně prezentuje i mezipředmětové vztahy (objevují se zde prvky výtvarné výchovy, psaní, matematiky, prvouky).

Pro který ze slabikářů se rozhodnout, nebude snadný úkol. Oba, jak Žáčkův, tak Šrutův, mají své kvality, záleží teď na osobnosti učitele, jaký

způsob práce je mu bližší, i když se nemohu ubránit myšlence, že oba slabikáře jakoby se doplňovaly a práce s nimi by se dala velmi dobře propojit.

Nezanedbatelnou roli v případě obou nových slabikářů hraje důležitá okolnost, že totiž autorem je Básník.

Na závěr této kapitoly o slabikářích a jaksi na okraj ještě několik slov o tzv. doplňku výcviku čtení v prvním ročníku, který sestavil pod názvem *Čtení mě baví Zdeněk Vykopal* včetně úvodního slova k žákům a závěrečného slova k učitelům (mimořádně působí trochu podbízivě). Podle slov autora lze z publikace číst i předčítat a žáky tak literárně „dosycovat“, a motivovat k četbě. Tento brožovaný sešitek je víceméně nabídkou krátkých ukázek z řady literárních děl pro děti, uspořádaných pro přehlednost do pěti bloků (Škola, děti, rodiče, Zvířata a lidi kolem ap.) a zastoupení jsou nejrozmanitější autoři. Nic příliš objeveného, přesto tato publikace může učitelům poskytnout informaci s ukázkou o některých titulech, popř. posloužit jako zásobník (i když ne jediný a směrnatý) při výběru ukázky pro určitou situaci či příležitost.

NA ČEM SI DĚTI POCHUTNÁVAJÍ...

Od druhé třídy se dítě stává vlastně samostatným čtenářem. Písmenka už se nepletou a nebo jen trochu, a tak už si dítě začíná daleko víc vychutnávat obsah čteného, aniž tolik pozornosti věnuje rozlišování jednotlivých znaků.

Na čem si tedy děti druhé až čtvrté třídy základní školy prostřednictvím školních čítanek pochutnávají?

Věnujme pozornost čítankám pro 2., 3. a 4. ročník ZŠ.

Děti z 2. třídy ještě v loňském školním roce četly z *ČÍTANKY* pro 2. ročník, kterou sestavili V. Gebhartová a Z. Vykopal. Děti ze 3. třídy povětšinou stále čtou z *ČÍTANKY* pro 3. ročník, která je dílem stejných autorů.

Obě tyto čítanky byly doplněny tzv. doplňkovými čítankami v podobě útlého brožovaného sešitu s odůvodněním - cituji: „Současné vydávání a ve školách užívaná čítanka částí svého obsahu nevyhovuje dnešním požadavkům. I když její autoři usilovali zachovat v minulé době tradiční podobu vlastenecké a humánního obsahem naplněné čítanky a nedopustit její ovlivnění militantně zaměřenými prvky, prvky bojové ateistické výchovy, pojetím tzv. třídní morálky, přece se díky různým vnějším intervencím dostaly do čítanky i texty nějak poplatné bývalému režimu. Druhá věc je, že některé ukázky zastaraly, nečtou se...“ Doplňkové čítanky vyšly pod názvem *Čítanka pro druhý (třetí) ročník ZŠ*, autorem je opět v obou případech dr. Zdeněk Vykopal (jako by snad vycítil jistý dluh vůči malým čtenářům). Na základě vlastního průzkumu jsem zjistila, že tyto čítanky nejsou ve velkém oběhu a takřka se s nimi nepracuje. Nemyslím si, že by doplňkové čítanky přinesly něco příliš objeveného a nového, přesto je potěšující, že se tu objevilo jméno např. Josefa Bruknera, který takřka úplně vypadl nejen z čítanek, ale i z literárního kontextu minulých let.

Stále užívanou učebnicí je *Čítanka pro 4. ročník*, jejímiž autory jsou rovněž V. Gebhartová, Z. Vykopal a Jiřina Vitvarová.

Všechny tři čítanky řadím úmyslně za sebe, poněvadž mají mnoho společného. Obdobně jsou všechny tři základní jmenované čítanky formátem,

obdobně jsou na konci každého článku či básně „vyšperkovány“, návodnými jednotnými otázkami a úkoly pod čarou (to snad aby se učitel nemusel příliš namáhat?), obdobně jsou základním rozdělením. První část pod názvem *Náš rok*, druhá část *Malý čtenář* (tento oddíl je dále rozdělen podle žánrů), v *Čítance pro 4. ročník* je druhá část nazvána *Naše četba* a je sem přidána ještě třetí část *Pamětní listky* (obsahující čtení o umělcích a buditelích - zastoupeni jsou autoři Fučík, Svobodová-Alšová, Hurník, Kožík, Hrubín).

Sešedesátá a osmdesátá léta byla obdobím, kdy řada autorů psala na „společenskou objednávku“. Dobrá tvorba byla sice registrována, ale do čítanek se jí dostalo skutečně po kapkách, a to ještě v patřičném výběru. Autoři, kteří jen trochu výrazněji kladli důraz na rozvoj citovosti, poetična, fantazie, na vnitřní svět dítěte, kteří evokovali určitou atmosféru, a opustili tak realistickou ilustraci života (jako Aškenazy, Mrázková, Hejná, Macourek, Kříseová, Pěkný, Jirous, Lukešová, Skácel, Dřivverová, Hofman a další) jsou v našich čítankách prezentováni minimálně, někteří vůbec. Tvorba autorů, kteří se nepřičili ideologii anebo aspoň lehce přitakali normám, je představovaná mnohem bohatěji, než ji právem náleželo. Všem nesporně dominuje B. Říha, dále pak Adlovi, Šajner, Ryska, Šmahelová a další. Ukázky i tehdejší produkci těchto autorů seznala kritika vhodnou, protože zbytečně neevokovaly osobnostní postoje, nesledovaly rozvoj osobnosti dítěte vlastní aktivitou, ale víceméně poskytovaly dílčí a návodná poučení a řešení, jak se vřadit do společnosti, a to víceméně jednoznačným pojmenováváním skutečnosti. Přesto však většina autorů z této kategorie nelze upřít solidně profesionálně odvedenou práci.

V sedmdesátých letech poměrně velkou roli hrála překladová literatura. Marně však ve zmíněných čítankách hledáme jména, jako Wilde, Prévert, Saint-Exupéry, Sandburg, Morgenstern, Stevenson, Lear atd., po důkladném průzkumu nacházíme zmiňko z tvorby Perraulta, Londona, Setona, Collodiho, Kiplinga, Rodariho, a to listují. Mezery vzniklé v čítankách absencí mnoha a texty osvědčené z tvorby starších autorů (Erben, Němcová, Kožíšek, Nezval, Halas, Kainar, Kriebel, Seifert, Hrubín ...). Všechny nastíněné otázky, problémy i konstatování jsou, bohužel, rovněž společné pro všechny zmíněné učebnice čtení.

Je mi z těch našich dosavadních čítanek upřímně trochu smutno. Společám v duchu na pedagogy, že navzdory tomu, co čítanky obsahují, rozšíří dětem obzor o tituly těch autorů, kteří neměli šanci se v čítankách prezentovat, a tím obohatí nejmladší čtenáře o to, co jim zůstalo utajeno. A tak se těším, že nové čítanky dětem leccos vynahradí a částečně tak splatí svůj dluh, jako se to podařilo ve dvou nových čítankách pro 2. a 3. ročník ZŠ vydaných SPN ve spolupráci s nakladatelstvím Scientia.

Autorem *Čítanky pro 2. ročník* je Josef Brukner (spolu s Vladimírou Gebhartovou), který nám hned v úvodu nabízí kouzelné Abecední nářkání: „Bylananasový koláč/ blouznili po něm/ cpali se jim/ čím dál tím častěji/ důstojně, ale také/ džábelsky/ energicky/ filištinsky/ generálsky/ husarsky/ chtivě/ i/ jen tak/ krájeji ho/ lámali ho/ měřili ho/ nakousli ho/ ňam ňam/ odrali ho/ prali se o něj/ kvileli pro něj/ roztrhli ho/ řezali ho/ sešili ho/ šilhali po něm/ třásl se na něj/ fukali do něj/ ukradli ho/ vrátili ho/ W X Y Zet Zet/ místo aby z koláče/ bez pranic a bez přáče/ každý kousek sněd.“

Následující stránky jsou rozděleny do tří částí: Učení je oříšek, Rok je dlouhý copánek a Pohádka je svatojánek, obsahující říkadla, verše, pohádky, povídky, příběhy, comicsy z tvorby nejrozmanitějších autorů (Vodňanský, Kahoun, Skácel, Šrut, Černík, Lukešová, Aškenazy, Čtvrtek, ale i Erben, Němcová, Sládek, Hrubín a další). Zkrátka od všeho kousek na ochutnání. Čítanka je barevnou a skvostnou mozaikou sestavenou z úryvků právem připomenutých i znovu narozených knížek z fondu dětské literatury.

Právě tak jako *Čítanka pro 3. ročník*, jejíž autorkou je Hana Doskočilová spolu s Jaroslavem Provazníkem, do níž jsme uvedeni půvabným mottem: „Učit se léhat je těžké. Ale umět léhat je moc krásné. A se čtením je to zrovna tak...“

Tato učebnice nenásilně, nicméně promyšleně navazuje na čítanku předchozí, rozšiřuje obzor dětí o nové další autory (Štuka, Čapek, Dvořáčková, Frynta, Heviér, Procházková, Vostrá, Werich, Voskovec, Jiří Suchý ad.), stejně jako obohacuje čtenáře o velmi vhodné zvolené úryvky z překladové literatury, které jsou adekvátní věku dětí (zastoupeni jsou Saint-Exupéry, Prévert, Lear, Collodi, Morgenstern, Traversová a další). Na rozdíl od *Čítanky pro 2. ročník* tato čítanka sleduje průběh školního roku po měsících, nikoliv však formálně, ale každý měsíc se představuje ve svém kabátě a se svými specifiky, a to ještě umocňuje zvolené ukázky. Krom toho tu ale objevíme i další tři zajímavé oddíly, a sice Básničky potichu, Básničky nahlas a Básničky taky trochu na hraní, obsahující drobné drahokamy z poezie pro děti a mládež (např. J. Prévert: Jak dělat podobiznu ptáka, J. Skácel: Kulatý svět, A. A. Milne: Schovávání, dále pak verše J. Bruknera, Jiřího Suchého, J. Slivy, nalezneme tu i vánoční Hru s jesličkami K. J. Erbera i s notovým zápisem). V Básničkách tak trochu na hraní objevíme dokonce básně-kaligramy Ch. Morgensterna, J. Hofce atd. V čítance najdeme i různé pranostiky, provázející nás jarem, zatímco v zimním období máme možnost vyřešit slovní matematické rovnice z pera J. Hiršala a B. Grögrové. Na rozdíl od úkolů uvedených pod jednotlivými články v čítance pro stejný ročník, ale staršího data, je nová čítanka rovněž provázena jakýmsi nenásilným a nezávazným komentářem, který neověřuje, ale doplňuje a rozšiřuje obzor dítěte, aniž autoři čtenářů vnucují předem vymezený a hodnotící postoj, aniž vyžadují jednoznačnou odpověď na položenou otázku.

Dalším společným znakem pro obě nové čítanky je pestrá žánrová paleta. Ve snaze prosadit autory donedávna absentující v dětské literatuře však není opomenuta lidová slovesnost, ani významná tvorba klasická a světová, nedochází k druhému extrému, a sice úplnému vyřazení ukázek z děl autorů, kteří dominovali v čítankách minulých (Říha, Adla apod.).

Narozíl od starších čítanek postrádají uvedené čítanky násilnou ideovou tendenci, uměleckou ukázky vesměs prezentují svobodnou uměleckou tvorbu, která dítě pouze neusměrňuje a neformuje podle určitého modelu, ale skrze nabídnutý text ho provokuje k zamyšlení a hledání místa ve světě. Rozdíl pocítuji v tom, že nové čítanky nezavádějí, ale navádějí k vlastní aktivitě a postojům, přitom jsou odlehčené a nesešněrované pevnými normami a pravidly, nepostrádají humor, aktuálnost, prostor k uplatnění tvořivých činností žáků a k rozvoji kultivovaného čtení a vyjadřovacích dovedností. Obě nové čítanky jsou obohaceny ilustracemi nejrozličnější malířů a zároveň obsahují informace, kdo je autorem ilustrace. Přehledně je uveden autor

i dílo, z něhož ukázka pochází, v *Čítance pro 3. ročník* jsou v závěrečném přehledu uvedena i životopisná data autorů, takže dítě a učitel se snadněji zorientují. Škoda jen, že nové čítanky jsou brožované (stejně tak, jako řada dalších nově vydávaných učebnic), a zákonitě tak utrpí každodenním používáním.

Ve SPN bez spolupráce s nakladatelstvím Scientia vyšla rovněž *Čítanka pro 4. ročník ZŠ*, kterou sestavili Zdeněk K. Slabý, Dagmar Lhotová a Drahoslava Pechová. I tuto čítanku považuji za přínosnou a zdařilou, svým způsobem pokračující v duchu obou nových čítanek, rozšiřující čtenářské zkušenosti v souladu s vývojem dítěte. Čítanka pro 4. ročník nabízí verše, pohádky, příběhy a fejetony soustředěné tentokrát do čtyř oddílů podle jednotlivých ročních období. Vstup i rozloučení s touto čítankou rámuje verše J. Bruknera, J. Skácela, V. Holana a E. Frynty. Zajímavým osvěžením jsou drobná zamyšlení a fejetony charakterizující jednotlivé měsíce v roce poněkud netradičně, např.: Vily ještě nevyzněly aneb O čem si povídáme v říjnu (Těsnohlídek), Nevím, co pro vás znamená kniha aneb O čem si povídáme v únoru (Ela Perociová), Žulím, žulím, ať vyžulím aneb O čem si povídáme v březnu (Ladislav Dvořák). V čítance se nově představují další autoři (M. Holub, L. Dvořák, I. Klíma, M. Kundera, I. Wernisch, V. Kocourek, H. Franková ap.). Domnívám se, že i v této čítance se čtenář počítově „střetne“, s nabídnutými ukázkami a neustále na úrovni pouhého mechanického přijímání textu.

Výše uvedené čítanky nejsou jediné, které v posledních týdnech a měsících spatřily světlo světa. Podrobněji se o nich zmiňuji z toho důvodu, že je řadím mezi nejpodnětnější, žánrově, tématicky i umělecky nejhodnotnější, navíc i čtenářsky atraktivní a inspirativní. Další čítanky připravují k vydání či vydala v posledních měsících nakladatelství Alter, Prodos, Dialog, Pansofia, Fortuna, Scientia a Nová škola a děti se s nimi leckde setkají už v příštím školním roce.

Např. v nakladatelství Fortuna vyšly rovněž nová čítanka pro 2. ročník ZŠ pod názvem *Čtení pro radost* a čítanka pro 3. ročník ZŠ pod názvem *Čteme pro potěšení*. Výběr textů v nich z hlediska obsahu, literárního druhu i žánrové skladby nepovažuji za příliš podnětný.

Je ale velmi dobře, že je a bude z čeho vybírat, že naši nejmenší čtenáři a jejich učitelé nebudou odkázáni na jedinou a všeobecně platnou učebnici čtení pro určitý ročník.

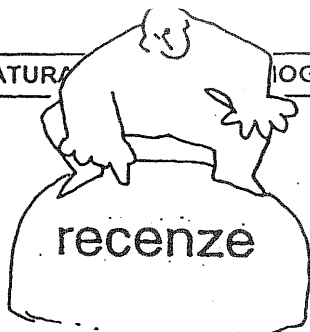
Samozřejmě i sebekvalitnější čítanka se částečně mine účinkem, pokud se s ní i nadále bude pracovat pouze podle vžitých stereotypů, netvořivě, pasivně a formálně. Základní podmínky pro to, aby se tak nestalo, jsou vytvořeny. Do oběhu se dostávají některé velmi kvalitní učebnice čtení a prostor pro tvořivou práci učitelů se vytváří.

Jen mít oči dokořán a umět si vybrat. Stejně tak jako trh je zahlcen nejrozmanitějšími, ale zdaleka nejen kvalitními tituly, bude nutné podrobit kritice i honocení současně vydávané učebnice, čítanky nevymíjaje. Ne všechny všechno nové musí být také dobré a kvalitní.

A nám, pedagogům a zároveň rodičům, by nemělo být lhostejné, co naše děti čtou, ať už ve škole, či mimo ni.

HANA ŠVEJDOVÁ

Irena Fabiánová-Jarmila Hřebeková-Eva Veberová: *Slabikář. Ilustroval a obálku navrhl Ota Janeček, SPN, PRAHA 1987 - 12. VYDÁNÍ*



Jiří Žáček: Slabikář. Metodicky zpracovala Hana Sladková. Ilustrovala Helena Zmatlíková. Grafická úprava Vladimír Vímř, ALTER, s.r.o., Všeň 1993

Pavel Šrut-Hana Mikulenkova: Český slabikář 1, 2. Pro 1. ročník ZŠ. Ilustrovala Zdenka Krejčová. Grafická úprava Tomáš Grepl. Vydalo pedagogické nakladatelství PRODOS, Olomouc 1993

Irena Fabiánová-Jarmila Hřebejková-Eva Veberová-Vladimíra Gebhartová: Malý čtenář. Ilustrovala Eva Kalinová, SPN, Praha 1990 - 5. vydání

Jiří Žáček: Moje první čítanka. Ilustrovala Helena Zmatlíková, ALTER, s.r.o., Všeň 1993

Zdeněk Vykopal: Čtení mě baví. Čítanka pro 1. ročník ZŠ. Ilustroval Jiří Fixl, Fortuna, Praha 1992

Josef Brukner-Vladimíra Gebhartová: Čítanka pro 2. ročník ZŠ. Il. Anna Khunová, SPN ve spolupráci s nakladatelstvím Scientia, s.r.o., Praha 1993. Edice Učebnice pro ZŠ

Hana Doskočilová-Jaroslav Provazník-J. Hezinová: Čítanka 3. Pro 3. ročník ZŠ. Il. Eva Průšková, SPN ve spolupráci s nakladatelstvím Scientia, s.r.o., Praha 1993. Edice Učebnice pro ZŠ

Zdeněk Slabý-Dagmar Lhotová-D. Pechová: Čítanka 4. Pro 4. ročník ZŠ. Il. Zdeněk Smetana, SPN, Praha 1993. Edice Učebnice pro ZŠ.

J. Toman-J. Maršíková: Čtení pro radost. Čítanka pro 2. ročník ZŠ. Il. Eva Šedivá, Fortuna, Praha 1993

J. Toman-M. Vondřík: Čteme pro potěšení. Čítanka pro 3. ročník ZŠ. Il. Jiří Fixl, Fortuna, Praha 1993

Vladimíra Gebhartová-Zdeněk Vykopal: Čítanka pro 2. ročník. Il. Olga Pavalová, SPN, Praha 1988 - 10. vydání

Vladimíra Gebhartová-Zdeněk Vykopal: Čítanka pro 3. ročník. Il. Josef Paleček, SPN, Praha 1986 - 8., upravené vydání

Vladimíra Gebhartová-Zdeněk Vykopal-J. Vítarová: Čítanka pro 4. ročník. Il. Jan Kudláček, SPN, Praha 1987 - 7., upravené vydání

Zdeněk Vykopal: Čítanka pro druhý ročník. Il. Jan Kudláček, Fortuna, Praha 1991

Zdeněk Vykopal: Čítanka pro třetí ročník. Il. Jan Kudláček, Fortuna, Praha 1991.

MALUJEME SI S KARLOU CIKÁNOVOU

Kdybych viděl jen černobíle a šedivě a pak najednou barevně, asi bych se z té radosti proměnil v motýla, abych mohl všechny barvy pořádně ochutnat... Vždycky mám chuť si do barev sáhnout a pomalovat si s nimi obličej... Nejvíce by mi chutnala růžová, protože je ji plný meloun... - Takto se vyjadřují o barvách děti v úvodních větách publikace *Malujte si s námi*, druhé knihy z cyklu knih Karly Cikánové.

Knihy jsou určeny pro učitele, vychovatele i rodiče a pro všechny ty, kteří se zabývají výtvarnými aktivitami osmi- až dvanáctiletých dětí.

Publikace nabízí inspirativní, hravá a tvořivá setkání dětí s barvou. V prvních kapitolách najdeme konkrétní náměty pro malbu a barevnou koláž: hledání barevných příležitostí, barevné zavařeniny, pohádkové a snové krajiny, barevné mlýny, kalendář přírody, portrét ročního období, objevování krajiny pomocí hledáčku a další. Názvy dětských prací, jako *Nálady na neděli*, *Balet na špičkách*, *Jaro přichází ze studánky*, *Jaký kabát nosí jaro*, *Studánka s mrtvou a živou vodou*, *Jak spí duha stočená do klubíčka*, svědčí o tom, že Karla Cikánová dětem nabízí nejen zajímavé techniky a odborné znalosti, ale především podporuje dětskou fantazii a spontánnost.

V dalších kapitolách uvádí čtenáře do základní teorie barev, zabývá se náměty, které vedou k vědomějšímu využívání barev, teoretická studná barevnosti, barevných kontrastů a akcentů.

Náměty dětských prací se vážejí k volné malbě podle skutečnosti i z představy, ale i k návrhům hraček, dětských pokojů, oblečení. Kniha inspiruje k výtvarným experimentům a pozorování. V textech jsou systematicky uváděny i technické postupy a využití různých materiálů. Vynezeny jsou i specifické práce vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí.

Publikace je doprovázena bohatou fotodokumentací se stručným uvedením námětu, techniky, věku dítěte, popřípadě literatury. Jednotlivé kapitoly jsou proloženy „malou galerií“, která umožňuje setkání s barvami přírodního či technického světa, ale také s díly umělců. Tvorba výtvarníků, pro které je barva vyjadřovacím prostředkem, se stává též inspirací pro výtvarné hry. Namátkou vybrané názvy dětských obrázků: *Můj pozdrav Victoru Vasarelymu*, *Na lovu tajemných ryb s malířem Paulem Kleeem*, *Jaké barvy jsem zapamatoval Marce Chagalla*, *Objevšerovitu* - svědčí o tom, že klíče k barevným vzkazům malířů dovedou odemknout i vrtulka k dětské duši.

Karla Cikánová právem připomíná myšlenku básníka Christiana Morgensterna, že i vnímání je tvorba. Čtenář nejen získá inspiraci a jakousi kuchařku pro svou práci, ale i radost ze splnění s dětskou tvořivostí a snádí litost, že už jako dospělý nemá odvahu zmocnit se barvou světa kolem sebe s takovou spontánností.

Knihu *Malujte si s námi*, která je stále ještě na

trhu, lze např. zakoupit v knihkupectví Toužimský & Moravec na PF UK v Praze, M.D. Rettigové 4. Autorka společně s dětmi ze ZŠ Londýnská v Praze, jejichž obrázky tvoří podstatnou část bohaté fotodokumentace knihy, připravuje již třetí část cyklu: *Modelujte si s námi*.

JANA ROZTOČILOVÁ

Karla Cikánová: Malujte si s námi. Instruktivní fotografie Jindřicha Richtera. Instruktivní kresby Michal Skalník. Graf. úpr. Vladimír Rocman a Ludmila Zapletalová. Odp. red. Eva Škamlová Aventinum, Praha 1993.

NASTAL ČAS PROJEKTŮ?

„Nastal čas projektů v naší škole nebo ne?“

Všechny ty, kteří si někdy položili tuto otázku, vyzývám k přečtení čerstvého dílka z dílny ARTAMY.

Již jsme si v posledních letech zvykli na často okázalé užívání slov, jako *humanizace našeho školství*, *demokratizace našeho školství*, *alternativní školy v našem školství* apod.... Slova, která bohužel zůstávají často nenaplněná, prázdná. S jistotou obavou lze sledovat, jak se objevují další slova, která nabývají v některých učitelstevských kruzích na oblibě - *projekt*, *projektové vyučování*. Občas máme pocit, že jedno slovo, jedna myšlenka může změnit několik staletí utuženou podobu vyučovacího procesu. A když se naše představy nenaplní, zas to slovo, myšlenku odložíme a toužebně hledáme další.

Abyste tomu tak nebylo i v případě projektového vyučování, sešla se skupina pedagogů, aby připravila publikaci *Projektová metoda ve škole a za školou*. Publikaci potřebnou v současné době hledání a tázání. Autory jsou jak teoretici (snažící se srozumitelně objasnit podstatu, význam a potřebnost projektového vyučování v současné naší školní praxi), tak praktici (MŠ, ZŠ a VŠ), i lidé jinak s učitelskou profesí spříznění. Nabízejí nám deset ukázek rozmanitého přístupu k pojetí projektového vyučování. Rozmanitého a velice inspirativního. Uvědomíme si možnosti využití tohoto prostředku při učení ve škole, v lůně přírody, ale i např. při práci na divadelním představení.

O jaké náměty jde:

Bedřeha a Brémští muzikanti, Eva Svobodová, MŠ Třeboň

Co vidí voda, Milada Mašatová, PF UP Olomouc Cestou necestou od velkého třesku k člověku, Michal Vybíral, ZŠ Praha 2

Hvězdná obloha, Jaroslav Provazník, KVD DAMU Staročeský jarmark, Jitka Kašová, ZŠ Obříství Cestování do krajiny snů, Jiří Bláha, SÍT Mladá Boleslav

Na jednom stromě, Dana Svozilová, Středisko dramatické výchovy Lužánky, Brno

Školní pozemek, Jitka Kašová, ZŠ Obříství Pohled do anglické projektové dílny, Hana Kasíková, FF UK Praha

Všechny příspěvky jsou důkazem citlivého a konstruktivního přístupu k proměně naší školy. Každý, kdo má potřebu hledat a přetvářet, může zde najít inspiraci i argumenty.

EVA LUKAVSKÁ

Josef Valenta a kol.: Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou. Ilustrace a grafická úprava Jana Roztočilová. Odp. red. Jaroslav Provazník, ARTAMA, Praha 1993. 62 str., 30,- Kč

OBSAH

TEXTOVÉ PŘÍLOHY
DIVADELNÍ
VÝCHOVY 1966-74

(Dokončení)

ROČNÍK 1973

Č. 1

Letní hříčky

Z publikací Zentralhaus für Kulturarbeit
v Lipsku vybrala, přeložila a upravila
Jana Vobrůvová

(Obsah:

Martina a Konrad Hoerningovi:Liška dovnitř nesmíMartina a Konrad Hoerningovi:Míř pro všechnyRobert Reinick: Co psíkovíJe do kachenLena Foellbachová: Kočičí přátelstvíJana Vobrůvová: Několik poznámeko improvizaci k materiálům z NDRJana Vobrůvová: Několik poznámekk přetvářeným scénám

Č. 2

Pohádky bratří Čapků

Vybrala a pro jeviště upravila

Jitka Čelchovská

(Obsah:

Josef Čapek: O vánocích, kterénechtěly býtKarel Čapek: Pohádka ptačíKarel Čapek: Pohádka pošťácká)

Č. 3

Natalia Sacová-Sergej Romanov:Černoušek a opička. Pantomima promenší děti se slovním doprovodemDobré ČernoškyPřeklad Lída Zemanová, úprava prodětské soubory Zdena Josková

Č. 4

Nezval a Halas dětem. Dvě pásmaNový svět přijde na všech kolejích.Pásmo říkadel, pohádek a hádanek z dílaVítězslava Nezvala Anička skříteka Slavný Hubert sestavil a pro recitačnísoubor upravil Miloslav DismánCo všechno musí dělat jaro. Pásmoveršů z knihy Františka Halase Předusnutím (Halas dětem) sestavilaMarie Votavová

ROČNÍK 1974

Č. 1

DEVÁTÝ SEŠIT INSPIRACE

Václav Martinec: Poslední lekce naTIPu 73

(Obsah:

Dechová cvičení /obdoba jogických/HlasTechnická cvičení na rovnoměrnostintenzity tónuRytmusRelaxační psychofyzická cvičeníPohybové improvizace na rytmusTělesný pocit a psychický stavZávěr - uvolnění vyblbnutím)Jana Vobrůvová: Z holandských sešitůinspirace

Č. 2

Eva Willigová: Básnické dílo FrantiškaHrubína a jeho uplatněnív dramatické výchově dětí. Část I

Č. 3

Eva Willigová: Básnické dílo FrantiškaHrubína a jeho uplatněnív dramatické výchově. Část II

Č. 4

Soňa Pavelková: Lidová svita,ke které bylo použito lidové poeziea říkadel ze sbírek Karla Plíčkya Františka Volfa Český rokKNIHOVNIČKA
DIVADELNÍ
VÝCHOVY

(Seznam všech svazků edice, která
vycházela od roku 1969 v ÚDLUT,
v letech 1972 - 1978 pak v ÚKVČ
v útvaru, později odboru zájmové
umělecké činnosti; koncepčně i redakčně
byla připravována Evou Machkovou)

Sv. 1

Sárka Štembergová: Technika řečistarších dětí. Metodická příručkaÚDLUT, Praha 1969

Sv. 2

Miloslav Dismán: Cestouk odpovědnosti (Pokus o průzkum vlivuestetickovýchovného působení v DRDSpři rozvíjení literární dramatickétvorivosti dětí ve věku od sedmi dopatnácti let v období od května 1933 dokvětna 1969)ÚDLUT, Praha 1969

Sv. 3

Jana Amose Komenského Školní hrya výchovaRedakce sborníku, úvod a doslovEva MachkováÚDLUT, Praha 1970

Sv. 4

Eva Machková: Dramatická hra jakoprostředek výchovy dítěteÚDLUT, Praha 1970

Sv. 5

Josef Mlejnek: Děti, hry a divadlo.Deník vedoucího dramatického kroužkuÚKVČ-ÚZUČ, Praha 1972

Sv. 6

Drahomíra Čeporánová: Divadelnítvorba pro děti v zrcadle kritiky(Výběr z kritik od druhé polovinyšedesátých let 19. století do r. 1945)ÚKVČ-ÚZUČ, Praha 1972

Sv. 7

Jana Vobrůvová: Dramatická hra jakoprostředek socializace dítěteÚKVČ, Praha 1974

Sv. 8

Václav Martinec: Lidské tělo -inspirace a nástroj dramatickéhoprojevuÚKVČ-OZUČ, Praha 1975

Sv. 8 (sic!)

Vratislav Kubálek: Abeceda dětskéhopřednesu. Metodika pro učitele,pionýrské pracovníky a vedoucí dětskýchrecitačních kroužků a souborůÚKVČ, Praha 1978TEXTY
DĚTSKÉ SCÉNY

(Seznam všech svazků edice, která
vycházela od roku 1971 v ÚDLUT,
v letech 1972-1980 v ÚKVČ a byla
připravována útvarem, později
odborem ZUČ)

Sv. 1

Májové sloky.Sborník veršů pro dětský přednesÚDLUT, Praha 1971

Sv. 2

Josef Mlejnek: Zlatá brána.Pohádková hra o třech dějstvíchÚDLUT, Praha 1971

Sv. 3

Miloslav Dismán:Náš bělský společník Vladimír HolanÚDLUT, Praha 1971

Sv. 4

Nikolaj Nosov: Paví oko.Výběr a úprava ze stejnojmenné sbírkypovídek Jana Vobrůvová(Obsah: Blázinkové, Schody, Dobrénápady, Na klouzačce, Cucavý špalíček,Na schovávanou, Paví oko, Doslov)ÚDLUT, Praha 1971

Sv. 5

Jaromír Sypal:Z pekla štěstí. Pohádková hraÚDLUT, Praha 1971

Sv. 6

Jiří Trnka: Zahrada. Jevištní přepisJindra DelongováÚDLUT, Praha 1971

Sv. 7

Jiří Pačour: Ubohá a šťastná. Vybránoz Babičky Boženy NěmcovéÚDLUT, Praha 1971

Sv. 8

Václav Čtvrtík: Zlatá lilie. Hra o 10obrazech. Dramaturgická úpravaVěra PánkováÚDLUT, Praha 1971

Sv. 9

Josef Mlejnek: Vandr do světa. Hrao mladých lidech vstupujících do životas použitím motivů z díla J. A.Komenského Labyrint světaÚKVČ-ÚZUČ, Praha 1973

Sv. 10

Je nám dobře na světě. Sborník textůpro dětský přednes. UspořádalaVlasta Havlíková(Obsah:ÚvodemZ veršů a próz pro 1. věk. stupeň/do 11 let/Autoři ukázek pro 1. věk. stupeňZ čeho dále vybírat pro 1. věk. stupeňZ veršů a próz pro 2. věk. stupeň/11-13 let/Autoři ukázek pro 2. věk. stupeňZ čeho dále vybírat pro 2. věk. stupeňZ veršů a próz pro 3. věk. stupeň/13-15 let/Autoři ukázek pro 3. věk. stupeňZ čeho dále vybírat pro 3. věk. stupeň)ÚKVČ, Praha 1973

Sv. 11

A. Losev: Malý Hérakles. Překlada úprava Josef Mlejnek, texty a veršeVáclav NekvindaÚKVČ, Praha 1973

Sv. 12

Podvodník na skleněné hoře.Tři maďarské hry pro dětské soubory.Překlad Agáta Pilátová(Obsah:A. P.: ÚvodemLászló Hárs: Pět medvídků.Pohádková hraAkos Tordon: Nejím a Všesním.Veselá příhoda o dvou obrazechÉva Pécsúrová: Podvodník na skleněnéhoře. Pohádková hra o třech obrazech)ÚKVČ, Praha 1973

Sv. 13

Kraťásky. Sborník pohádek pro dětskésoubory. Sestavila Eva Machková

Sv. 14

Jaromír Sypal: Co měsíc vyprávělÚKVČ, Praha 1975

Sv. 15

Josef Mlejnek: Hadrový panáček.Hry pro menší děti ve dvou částech.Verše a texty popěvek Václav NekvindaÚKVČ, Praha 1975

Sv. 16

Pohádky a nepohádky. Sborník her prodětské soubory. Sestavil Bořivoj Hrnčířs kolektivem divadelního oddělení(Obsah:Octav Páncu-Jasie-Marie Hrbáčová:Pohádky pro mé synyEva Horáková podle H. Ch. Andersena:Návštěva s říkadly,která jsme vykradliJan Drda-Věra Pánková: Jak princeznahádala, až prohádalaJosef Lada-Jindra Delongová:O chudém královstvíčkuVáclav Míld-Jarmila Hanzalová-MarieJiskrová: Hry a nehryJaroslava a Vladimír Valešovi:Boty z pohádkové Lhoty)ÚKVČ-OZUČ, Praha 1976

Sv. 17

Školní divadlo. Sborník her pro dětskésoubory. Sestavil Bořivoj Hrnčířs kolektivem divadelního oddělení(Obsah:ÚvodemTádržická pohádka v dratizaciLeny Foellbachové O lakomém soudciSibiřská pohádka v dramatizaciLeny Foellbachové SousedéVladimír Lastockin: Druhý duben.Překlad a úprava Josef Mlejnek, textypsané Václav Nekvinda)ÚKVČ, Praha 1977

Sv. 18

Pohádky a nepohádky II. Sborníkher a scének pro dětské divadelnísoubory. Uspořádala Zdena Josková(Obsah:Zdena Josková: Slovo úvodemJan Werich-Silvestra Čechová:Královna Koloběžka PrvníJan Werich-Zdeněk Pojman: Brácho,proč je moře slané?František Nepil-Ludmila Dohnáková:U nás v HoloubkověRichmal Cromptonová-MarieChytrová: PsanciZuzana a Jaroslav Novákoví-SoňaPavelková: Střepinky)ÚKVČ, Praha 1980

