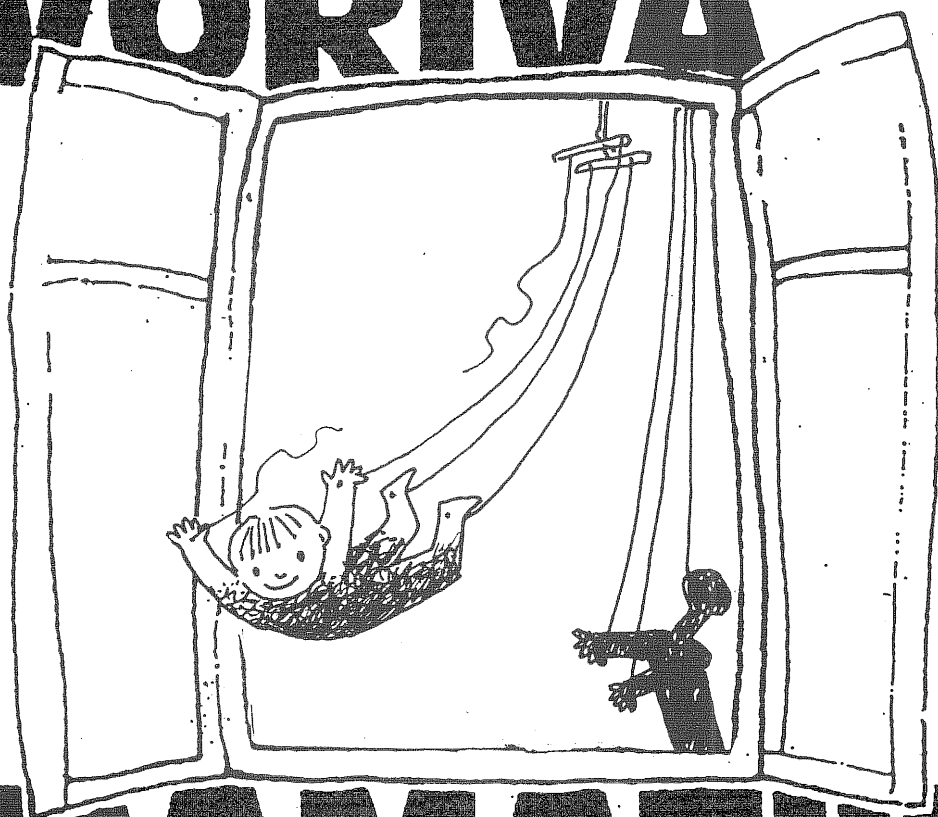


# TVOŘIVÁ



# DRAMATIKA

## 1\*95

Co je a co není dramatická výchova

Hra - cesta k lidem

Hloupé pohádky

Vladimir J. Propp: Kumulativní pohádka

**TVOŘIVÁ  
DRAMATIKA  
ROČ. VI  
číslo 1/95 (14)**

(Divadelní výchova  
roč. XVII)

Únor 1995

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

■  
Registrační značka:  
MK ČR 6628

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

■  
Tisk IPOS Praha  
Distributor předplatného  
A.L.L. PRODUCTION s.r.o.  
P.O.BOX 732, 111 21 Praha 1  
Tel.: 02/769 837, fax: 766 040,  
paní Bojanovská  
Cena čísla 15,-Kč  
Vychází třikrát do roka  
Podávání novinových  
zásilek povoleno  
Ředitelstvím poštovní  
přepravy Praha  
č.j. 259/95  
ze dne 18.1.1995

# OBSAH

Jaroslav Provazník: Co je a co není dramatická výchova 1

## CESTY K ČLOVĚKU

Eva Höflerová: Přínos dramatické výchovy k rozvoji verbálních  
komunikativních dovedností 4  
Soňa Koťátková: Prolínání dramatické výchovy a aplikované  
sociální psychologie 5  
Pavla Sigmundová: Hra - cesta k lidem. Využití tvořivé hry  
u mentálně retardovaných dětí a dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí 6

## MOSTY

Jan Slavík - Lucie Bartoňová: Světadily výtvarné výchovy 14

## CESTY K DIVADLU

Jana Štrbová: Hloupé pohádky 16  
Mirek Slavík: Dř SOUŠ Ústí nad Labem. Ohlédnutí za loňským  
Divadelním festivalem soukromých škol v Ústí nad Labem 21

## RECENZE

Lenka Láznovská: Listování BAGatellou 22

## LITERATURA PRO DĚTI

Zdeněk Kovalčík: A znovu čítanky 23  
Vladimír Jakovlevič Propp: Kumulativní pohádka 27  
Hana Šmahelová: Malý portrét J.V.Proppa. Několik poznámek  
k významu literárně folkloristického studia pohádek 27

## PŘIPRAVUJEME ZVLÁŠTNÍ ČÍSLO TVOŘIVÉ DRAMATIKY

Kromě obvyklých tří čísel TD, která i v letošním roce vyjdou, chystáme pro všechny naše předplatitele a případné další zájemce o dramatickou výchovu, dětské divadlo a dětský přednes zvláštní číslo s podtitulem LISTOVÁNÍ ZPRAVODAJI NÁRODNÍCH PŘEHLÍDEK. Obsáhlejší sešit Tvořivé dramatiky, který vyjde v červnu 1995, přinese výběr z důležitých a dnes již těžko dostupných článků reflektujících dění na národních přehlídkách, přehlídková představení, semináře, a hlavně obecnější problémy dramatické výchovy a dětského divadla a přednesu, jak se jeví v zrcadle legendárních Kaplických čítanek a následných přehlídkových zpravodajů prachatických přehlídek a Deniku Dětské scény '94 v Ústí nad Orlicí. Zvláštní číslo TD bude obsahovat také kompletní dokumentaci národních přehlídek dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů od poloviny 80. let do roku 1994 (seznam vystupujících souborů, jména jejich vedoucích, přehled inscenací, autorů, příp. dramaturgů, soupis seminářů a lektorů atd.). Protože zvláštní číslo TD bude mít podstatně větší rozsah než obvyklá čísla našeho časopisu, jeho cena je 20,- Kč, tudíž cena předplatného na letošní rok činí 65,- Kč.

- ☐ Pokud máte časopis Tvořivá dramatika objednaný a pravidelně ho dostáváte, obdržíte samozřejmě všechna letošní čísla TD (č. 1 - 3) včetně čísla zvláštního automaticky.
- ☐ Pokud si chcete Tvořivou dramatiku objednat, napište na adresu firmy A.L.L. PRODUCTION, která TD od letošního roku distribuuje (adresu najdete v tiráži).
- ☐ Pokud máte zájem pouze o zvláštní číslo, a Tvořivou dramatiku neodebíráte, případně si chcete objednat více exemplářů zvláštního čísla, napište na adresu redakce.

# CO JE A CO NENÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA

■ Ať se nám to líbí, nebo ne, stojí dramatická výchova na křižovatce. Ve chvíli, kdy - jak známo - se jí otevírají brány škol, a to nejen mateřských, kde se už celkem solidně zabydluje, ale také škol základních a tu a tam i středních a vysokých - a dostává se do rukou dosud nevidaného množství tu více, tu méně (což je upřímně řečeno nejčastější případ) připravených pedagogů, nemusí být její budoucnost jen oslňující. Dramatickou výchovu jakožto obor vyžadující jistou dávku nadání a důkladnou a dlouhodobou odbornou přípravu ohrožují v současné době mj. nebezpečí zkreslení či falešné interpretace, která mohou vést až k její diskreditaci. (Ostatně na to upozornil na tomto místě Tvořivé dramatiky Josef Valenta v čísle 3 loňského ročníku, když připomněl falešné mýty, které se v poslední době nakupily kolem dramatické výchovy.) Mám zato, že jsme se ocitli v situaci, kdy je v zájmu dalšího zdárného rozvoje dramatiky nevyhnutelné formulovat si jasně, srozumitelně a nesentimentálně nejen, co dramatická výchova je, ale také co dramatická výchova rozhodně není. Myslím si, že je to nezbytná podmínka pro to, aby nedošlo k diskreditaci tohoto pro mnohé až nebezpečně lákavého oboru.

Není tomu tak dávno, co jsme jásali nad každou zmínkou o dramatické výchově v tisku, kdy jsme měli radost z toho, jak se dramatika začíná téměř masově šířit, kdy jsme byli spokojeni, že o dramatece začínají psát a mluvit nejen ti zasvěcení, ale i laici, kdy jsme byli nadšeni, že tvořivá dramatika vstupuje konečně do škol. Jenže doba spokojenosti a euforie skončila. Poněvadž dramatická výchova vstoupila do etapy, která není tak efektní a atraktivní jako etapy jejího hledání a konstituování: do etapy kritičnosti, sebekritičnosti a mravenčí, nicméně neobyčejně zodpovědné dennodenní práce.

Co tedy *není* dramatická výchova (výchovná dramatika, tvořivá dramatika, nebo - chcete-li - jednoduše

dramatika)? A jaká nebezpečí, úskali a problémy s sebou přináší její šíření a pronikání do škol?

Problémy a omyly spojené s šířením dramatiky do škol lze v současné době podle mého názoru shrnout do dvou velkých skupin. Tu první by bylo možné označit jako dezinterpretaci dramatiky, druhý okruh problémů souvisí s nepatřičným, nemístným či problematickým používáním dramatiky, někdy dokonce až s jejím zneužíváním. Obě skupiny omylů spolu samozřejmě souvisejí. A obě mají společného jmenovatele - a tím je NEKOMPETENTNOST.

Hovoříme-li o DEZINTERPRETACI dramatické výchovy, týká se to v první řadě dezinterpretace jejích cílů a jejího obsahu.

Na jaře loňského roku se poprvé konaly přijímací zkoušky na denní studium výchovné dramatiky na pražské DAMU. Jejich součástí byly i písemné práce, v nichž měli uchazeči (zpravidla to byli lidé, kteří se s dramatikou setkali na různých seminářích, eventuálně na středních pedagogických školách nebo i v dramatických či divadelních souborech) formulovat, co že to je podle nich dramatická výchova. Pro nemalou část z nich - jak se ukázalo - je dramatická výchova ve škole „cokoliv, co není přednáška: tedy i beseda, vycházka k potoku, postrkování knoflíků po stole, (...) lepení koláží...“ (Podrobněji o této „anketě“ píše Josef Valenta v Tvořivé dramatece 1994, č. 3, str. 1 - 3 v již zmíněném úvodníku Mytologie výchovné dramatiky.)

Je to pohříchu příznačné. Dramatika je v současné době mnohými vnímána hlavně jako zásobárna cvičení a her k rozvoji smyslového vnímání, k zvýšení koncentrace, k uvolnění atd. atp. - a často je používána jen jako atraktivní prostředek ke zpestření vyučování. Kdykoliv s dětmi odsuneme lavice a sedneme si ve třídě na zem, kdykoliv jsou děti aktivnější, než bývalo v našich školách zvykem, mají mnozí učitelé dojem, že dělají tvořivou dramatu.

Ne že by tohle všechno do dramatiky nepatřilo. Ale jádro dramatické výchovy, specifikum, kterým se liší od jiných oblastí (oborů) estetické výchovy, to nepostihuje. Při výtvarné a hudební výchově také rozvíjíme např. smyslové vnímání, představivost, rytmické citění, při tělocviku, respektive pohybové výchově a jinde také rozvíjíme schopnost uvolnit se, soustředit se, orientovat se v prostoru a zvládat ho atd., při literární výchově a v hodinách českého jazyka také rozvíjíme dovednosti nezbytné např. pro verbální komunikaci a jde nám o kulturu hlasového projevu. Ale *jen* v dramatece pracujeme systematicky s rolí (s rolíovou hrou), nebo přesněji - jak to ve zmíněném článku formuluje Josef Valenta - *s modelováním situací hraním rolí*.

Jedna z autorit dramatické výchovy Dorothy Heathcoteová mluví o tom, že díky hře v roli řešíme v dramatece problém (který má zpravidla podobu navozené situace určité konkrétní obtíže) - a to intelektem, tělem i emocí a dominantním cílem tu je nabytí životní zkušenosti. Připomeňme dnes už klasický citát z Briana Wayne, autora známé knihy *Development through Drama* (Rozvoj osobnosti dramatem): „Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je to slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti. A tento druhý způsob je dramatická výchova.“

Jinou podobou dezinterpretace dramatické výchovy je její redukce na secvičování divadla s dětmi nebo secvičování a deklamování básniček.

To je ovšem problém starý jako dramatika sama a ještě donedávna se mnoho energie na přehlídkách a seminářích investovalo do přesvědčování vedoucích, že dítě, které není vybavené (pohybovými, mluvnými a dalšími dovednostmi), nemůže na jevišti pravdivě jednat, být autentické a přirozené. Je to problém tak starý, že už nám připadá nepatřičné ho stále znovu připomínat. Jenomže nemálo

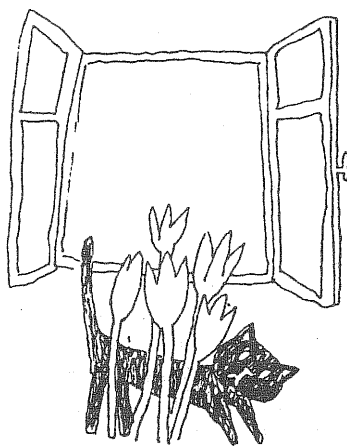
učitelů, ředitelů a - troufám si tvrdit - i inspektorů a dalších lidí na klíčových postech - žije dodnes v představě, že mezi dramatickou výchovou a divadlem je rovnítko, že dramatika je totéž co hraní divadla. Ostatně se dodnes objevují materiály, které v tom pedagogickou veřejnost mylně utvrzují.

Nejčerstvější doklad: Sborník Dramatická výchova v základních školách, pod nímž je podepsán dr. Josef Zavadil („k tisku připravil“, čteme v tiráži) a který vydala firma DUHA, učební pomůcky v Brně v roce 1993. Nejprve sborník přetiskuje osnovy dramatické výchovy z projektu Obecná škola, a pak už následuje více než problematický výběr textů k deklamování a nacvičování, který osnovy de facto popírá. To vše opatřeno obrozensky dojemným uvedením: „Přejeme si, aby tato poetická krása zaznívala z tisíců úst českých dětí.“ (Recenze této publikace uveřejnila Tvořivá dramatika v č. 1 loňského ročníku na str.18.)

Divadlo a přednes, příprava jevištního či přednesového tvaru a veřejné vystupování dětí do dramatiky samozřejmě patří. Ale jako jeden z řady prostředků dramatické výchovy, jako jedna ze součástí celého systému, jímž dramatika je. (Jsou učitelé a vedoucí kolektivů, kteří dramatickou výchovu dělají skvěle, ale k veřejnému vystupování s dětmi nedojdou anebo jen ve výjimečných případech.)

Čím mohou příprava divadelního nebo přednesového tvaru a veřejné vystupování dětí přispět do systému dramatické výchovy? Jaké mají, respektive mohou mít v jejím rámci funkce? Některé z nich jsou v pravém slova smyslu nezastupitelné, protože je nemůže nabídnout žádný jiný prostředek dramatické výchovy: Při veřejném vystupování se např. děti učí zvládat třemu, pracovat s ní jako s prostředkem koncentrace a aktivizace. Při přípravě jevištního tvaru a při jeho prezentaci jsou vedeny k odpovědnosti za vlastní práci před veřejností, k odpovědnosti za společnou práci. Dále mají možnost seznámit se hlouběji s kvalitními literárními díly a s jejich výstavbou (při přípravě inscenace nelze zůstat u povrchní dojmologie „líbí-nelíbí“, u nestrukturovaných zážitků z běžné

četby, ale je třeba s dětmi pronikat do struktury textu, je třeba je vést k důkladnějšímu poznávání prostředků a postupů, jichž autor v díle užívá atd.). Při práci na inscenaci nebo recitačním pásmu jsou děti vedeny k možnosti uvědoměle a cílevědomě ovlivňovat celek, na němž se podílejí, který spoluvytvářejí (práce s temporytmem představení...). A pochopitelně umožňuje příprava divadelního tvaru a jeho prezentace na veřejnosti seznámit se i s organizačním



a technickým zázemím, které k divadlu patří. (Konkrétní příklad popsala velmi instruktivně Dana Svozilová v příspěvku o práci jednoho z oddílů PIRKA na Aškenazyho pohádce Na jednom stromě ve sborníku Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou, ARTAMA, Praha 1998.)

Až dosud byla řeč o problémech a omylech souvisejících s dezinterpretací nebo zkreslením cílů a obsahu dramatické výchovy. Přičemž tady může jít jak o dezinterpretaci z nevědomosti, tak o dezinterpretaci vědomou.

S dezinterpretací z nevědomosti se setkáváme u učitelek mateřských škol a u učitelů na 1. stupni základních škol - a zvláště v souvislosti s projektem Obecná škola -, kteří prošli krátkými, elementárními semináři dramatiky, kde se seznámili s několika cvičeními a průpravnými hrami, a podlehlí omylu, že už pronikli do dramatiky. Je to ovšem i případ ochotnických divadelníků, kteří netuší, že nějaká dramatická výchova jako obor, jako systém existuje - a prostě s dětmi secvičují divadlo tak, jak to

poznali před dávnými lety sami nebo jako o tom slyšeli nebo jak si to „tak nějak“ představují. Je to však i případ učitelů, kteří - např. v rámci českého jazyka nebo dokonce v rámci volitelného předmětu literárně dramatická výchova, který byl neprozřetelně, nekoncepčně a zcela bez přípravy zaveden před pár lety na 2. stupni ZŠ - secvičují s dětmi scénky či divadelní kusy a nutí je memorovat básničky, protože netuší, co se vlastně za slovy dramatická výchova skrývá. To je ovšem stěží omluvitelné. Protože povinností každého, kdo se něčemu chce profesionálně věnovat, je seznámit se s tím a naučit se to. Představa učitele, který vyučuje angličtině, a umí sem tam nějaké anglické slovíčko, je představa dosti absurdní a dostatečně pobuřující. Učitel, který je pověřen vyučováním dramatické výchovy, aniž tuší, co to vůbec je, je však bohužel dosti běžným úkazem.

Avšak setkáváme se dnes i s vědomou, až programovou dezinterpretací dramatické výchovy: Netroufám si na víc než na cvičení a průpravné hry? Nevadí. Vezmu si k ruce nějaký, pokud možno co nejobsáhlejší zásobník her, z něhož si vyberu, co se mi právě hodí nebo co mně napadne. Anebo - hovoříme-li o případu, kdy je dramatika redukována jen na produkci veřejných divadelních představení - může jít i o ambiciózní jedince, kteří se „skrže“ secvičování divadla s dětmi realizují a mnohdy si tím kompenzují i vlastní komplexy nebo neúspěchy.

Druhý okruh problémů a omylů nakupených kolem dramatické výchovy jsme si pojmenovali jako nepatřičné, falešné používání dramatiky, případně její ZNEUŽÍVÁNÍ. Přesněji řečeno - jde tu zejména o zneužívání jejích prostředků a metod.

Není sporu v tom, že dramatická výchova sdílí některé prostředky se sociálně psychologickým výcvikem. A určité styčné body má i s terénem, na němž působí psychoterapie. Ale velice nahlas a důrazně je třeba říci, že dramatická výchova ani náhodou není a nemůže být psychoterapií. A není ani sociálně psychologickým výcvikem. Její cíle jsou jiné a její struktura je také zcela odlišná.

A přece se setkáváme s učiteli dramatiky nebo vedoucími dětských kolektivů, kteří „fušují“ do řemesla psychoterapeutů, aniž jsou k tomu vybaveni, vzděláni a osobnostně zrali.

Tim nemá být řečeno, že dramatika nemůže být užitečná v určité aplikované podobě např. speciálním pedagogům. Velký význam může sehrát při práci s dětmi zdravotně oslabenými (lehká mozková dysfunkce atp.) a sociálně oslabenými, zvláště při jejich socializaci. Nezbytnou podmínkou ke zdárnému (a bezpečnému, zodpovědnému!) využívání dramatiky s handicapovanými je však vzdělaný a citlivý speciální pedagog, který buď umí s dramatickou výchovou pracovat, nebo funguje alespoň jako spolupracovník pedagoga dramatické výchovy.

Rafinovaným, ale neméně nebezpečným způsobem zneužívání dramatické výchovy je snaha některých pedagogů vytvářet při dramatické výchově jakési ideální, či přesněji idealizované společenství uzavřené skupinky, vytvářet fiktivní, skleníkové světy, programově odříznuté od okolní reality. Dramatika se tak stává formou úniku z reality. Josef Valenta ve zmíněném článku velice přesně píše: „Dramatika vábí otevřenou hrou a pocity a prožitky, volností exprese atd. i osobností (...) skutečně problémové. Není snadné mít takového člověka ve třídě nebo v semináři - jak proto, že mu lze nevědomky ublížit, tak proto, že může celou akci rozbit. Další potíž nastává, když se osobnost labilní, hysterická a vybavená navíc ještě mocenským syndromem a potřebou manipulovat lidmi chce stát učitelem dramatu.“ Příznačné pro tyto případy je nekritické akcentování atmosféry tajemna, „duchovna“, „nevyslovitelná“, „nesdělitelná“.

Dalším příznakem tohoto rafinovaného a ve svých důsledcích neobyčejně nebezpečného zneužívání dramatiky je míchání světa hry se světem reality, rozmíňování hranic mezi hrou a realitou, rozmíňování pravidel, která musí mít každá hra (i ta dramatická) velmi přesná a přehledná - jinak by přestala být hrou. Neboť by v ní hráči nebyli svobodní a nemohli by z ní bez úhony vystoupit.

Strejně jako u dezinterpretace, i v těchto případech se setkáváme s tím, že je dramatika nepatříčně „aplikována“ či zneužívána zcela vědomě, s cílem využít ji ve svůj prospěch (viz projevy již zmíněného mocenského syndromu nebo hypertrofovaného sebevědomí), ale řídké nejsou ani případy zneužívání dramatiky z nevědomosti, až naivity. V tom případě však neplatí ani náhodou ono známé alibi, že nevědomost hříchu nečiní. Pravý opak je pravdou. Ať vědomě, ať nevědomě, jde v těchto případech o projev krajní nezodpovědnosti a nekompetentnosti.

Co tedy pokládám v této chvíli za klíčové pro zdárné šíření dramatiky?

Podmínkou číslo jedna je - bez jakékoliv diskuse - kvalitní, kompetentní a zkušený odborník. Představy, že za dva víkendy se začátečník naučí předávat, učit dramatickou výchovu (jak se to donedávna většinou praktikovalo v případě seminářů k Obecné škole) je absurdní a vede to k oněm neblahým důsledkům, o nichž jsme hovořili.

Další podmínkou pro normální, zdravé fungování dramatické výchovy ve školách je znalost celého jejího systému, nejen některých jejích částí. Proto není řešením zařazovat na některých pedagogických fakultách dramatickou výchovu v rozsahu jednoho či dvou semestrů, „aby se neřeklo“, do posledních ročníků studia. (Příkladem koncepčních kroků v zodpovědném zavádění dramatiky do studia budoucích učitelů je řešení Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.)

A konečně pokládám za mimořádně důležité, aby si učitelé dramatické výchovy byli vědomi kontextu, v němž dramatika jako obor existuje. Aby tudíž věděli o systémech, s nimiž bezprostředně souvisí:

Základním kontextem dramatiky jsou ostatní obory estetické výchovy, nikoliv tedy např. psychoterapie nebo sociálně psychologický výcvik. (První věta Návrhu osnov dramatické výchovy pro Občanskou školu zní: „Dramatická výchova svým obsahem patří mezi estetickovýchovné předměty vedle výchovy výtvarné, hudební, pohybové a literární.“) S těmito oblastmi sdílí dramatika některé společné zájmy, cíle, prostředky a metody, ale na rozdíl

od nich má také svá specifika, která tvoří její jádro (viz výše).

A druhým důležitým kontextem, k němuž se dramatika vztahuje, byt' ne primárně, je kontext umění - především divadla, ale také velmi významně i literatury.

Tváří v tvář živelnému šíření dramatiky i mezi pedagogy, kteří na její výuku nejsou připraveni, mám za to, že zodpovědní pracovníci Ministerstva školství by měli - po té, co se dramatická výchova stala součástí osnov - urychleně připravit podmínky pro to, aby pedagogické fakulty začaly kvalitně připravovat své studenty (a nejen učitelství 1. stupně) na tento obor, stejně jako je tomu u výtvarné a hudební výchovy, a aby učitelům z praxe, kteří mají o dramatiku skutečný zájem a mají k ní nezbytnou dávku dispozic, umožnily absolvovat regulérní rozšiřující studium dramatické výchovy v rozsahu alespoň čtyř semestrů.

A ještě jeden krok - na první pohled možná nepopulární, ale životně důležitý - by bylo třeba učinit: důrazně doporučit školám, aby zatím nezařazovaly dramatickou výchovu do svých učebních plánů (i když se třeba přihlásily k projektu Obecná škola nebo Občanská škola), nemají-li na výuku tohoto předmětu kvalitního pedagoga. Dramatickou výchovu může učit jedině ten, kdo nejen tuší, že by ho cosi takového mohlo bavit, ale ví přesně, o co jde, a hlavně ji umí.

JAROSLAV PROVAZNÍK

*Východiskem k tomuto článku byl vstupní referát na konferenci Dramatická výchova škola, kterou připravil Institut literatury pro děti a mládež Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v říjnu loňského roku. Z příspěvků, které na zmíněné konferenci odezněly, uveřejňujeme dále článek Evy Höflerové z PdF Ostravské univerzity Přínos dramatické výchovy k rozvoji verbálních komunikativních dovedností a článek Soni Kořátkové z PdF UK Praha Prolínání dramatické výchovy a aplikované sociální psychologie..*

# PŘÍNOS DRAMATICKÉ VÝCHOVY k rozvoji verbálních komunikativních dovedností

■ Dramatická výchova je jedním z prostředků, který pomáhá uskutečnit krédo současných školských reforem - školu hrou. Dítě, je-li dobře vedeno, dokáže při vnímání světa zapojit, zjednodušeně řečeno, všechny smysly a posléze objeví, že k navázání úspěšného kontaktu s okolím může kombinovat mnoho dovedností. Jsme toho názoru, že kvalitní a účinné dorozumění (sdělení čehokoliv na vyšší úrovni, než je pouhý signál) se děje převážně formou verbální komunikace zůstávající nezřídka v půli cesty ke svému cíli. V činnostech, které dramatická výchova do života dětí přináší, se s jazykovými dovednostmi často automaticky počítá, dospělý si nepřipustí myšlenku, že nízká jazyková kompetence dítěte je právě onou bariérou, která brzdí práci.

Zaměříme se nyní na východiska, jaká je nutno zaujmout, chce-li se učitel (či lektor ve spolupráci s učitelem - tak jak je to praktikováno v ostravském Dramacentru) zhostit svého úkolu a neztratit při tom ze zřetelů základní cíl - pěstování verbálních komunikativních dovedností.

Oněmi východisky jsou základní činnosti: schopnosti intelektové, schopnosti senzomotorické a emocionální (zde ji chápeme jako danou, zatím neaktivovanou veličinu). V samotném průběhu činnosti pak už lze modelovat, ovlivňovat činitele nespecifické (vnímání, zapamatování a jako výsledek tvořivé zpracování informací).

Je-li účinnost nespecifických činitelů optimální, může učitel počítat s vysokým stupněm rozvinutí elementárních jazykových schopností. Jaké jsou to schopnosti? Jsou to nejen činnosti spojené se zvukovou realizací jazyka (artikulační hlásek, intonace, modulování a členění řeči), ale i dovednosti lexikálně sémantické, gramatické, tj. tvaroslovné a syntaktické, a schopnosti stylistické.

Jsme toho názoru, že řečová činnost v postupech dramatické výchovy - ať už jde o lekci s jakýmkoliv námětem - trpí nedostatkem syntézy všech výše jmenovaných jazykových schopností v systém. Dítě má neúplnou představu o tom, jaké jazykové schopnosti musí dokonaleji rozvinout, aby jeho promluva byla úspěšná. Promyšleny jsou postupy na aktivování činnosti zvukově fonačních, ani cit a smysl pro volbu lexikálních prostředků není zanedbáván. Ale ve chvíli, kdy má být výpověď realizována a její účinnost stupňována prostředky gramatickými (tvaroslovnými a skladebními), pozornost až doposud na jazyk upřená je náhle přenášena jinnam - sledovanější se najednou stává oblast neverbální komunikace, gestikulace a mimika, které často bývají povýšeny na jedinou platnou realizaci prožitku. Dospělý (řídící) partner dítěte se v této fázi společné činnosti spokojí s tím, že se dítě vůbec nějak projeví. Všichni, kteří jsme tento typ práce dětmi prožili na vlastní kůži, známe onen slavnostní pocit, kdy se podaří našemu až doposud neobratnému a problematickému svěření navázat kontakt, kdy se mu podaří cokoliv úspěšně

sdělit. Tento první úspěšný komunikační vstup, který často následuje po dlouhém období, kdy nebylo dítě jako rovnocenný komunikant svým okolím uznáváno, se často děje neverbálními technikami. Je to slibný začátek, u něj však často úsilí směřující k rozvíjení komunikativních dovedností končí. Svědomití lektori a ti učitelé, kteří jsou dobře proškoleni, nenechají bez povšimnutí zvukovou stránku mluvního projevu (pro potřeby dramatické výchovy výborně zpracovanou), obsahová rovina a rovina, ve které je realizován záměr mluvěcího, zůstává poněkud stranou zájmu. Domníváme se, že je tomu tak proto, že v nás, dospělých, přetrvává dojem (!), že tohle už děti učit nemusíme. Pozorný posluchač však už jistě zaznamenal ve spontánních mluvených projevech současných dětí výrazné změny k horšímu v rovině stylistické, gramatické i lexikální. Nemáme v žádném případě na mysli odklon od spisovné normy. V úvahách o fungování jazyka v dramatické výchově už předpokládáme, že učitel (lektor) dokáže funkčně využít všech útvarů národního jazyka, že se nevyhýbá ani zařazení prvků sociolektů.

Společná činnost v dramatické výchově přináší množství komunikačních situací, vznikajících jak ve fázi přípravné, tak ve fázi realizační, kdy dítě používá rozmanitých výpovědních forem (např. kultivovaného oslovení, kondicionálu na místě jindy samozřejmého imperativu...). Pozorovali jsme, že pouze někteří učitelé - češtináři - registrovali tento jev. Byli jím ale velmi inspirováni pro další činnost s dětmi. Ověřili jsme si, že jádro jazykové lekce nemusí vždy spočívat pouze ve splnění konkrétního úkolu, většinou spoluputování hmotnou činností, cenná je i pasáž závěrečná (a ta se už může odehrávat mimo atmosféru lekce), kdy děti hovoří o tom, čeho a jak dosáhly. Je odměnou pro učitele, když postihnou, že jejich mluvní projev má jednotlivé plány, které lze oddělit (je-li to třeba ke zdokonalení některého z nich), ale které musí nakonec zůstat v harmonické jednotě, a navíc, že jsou neoddělitelné od mimojazykových činností mluvěcího.

Při sledování verbální činnosti dětí i dospělých jsme pozorovali jevy, které podle našeho názoru ohrožují mluvní vývoj dětí. Pociťujeme je jako skutečně hroící nebezpečí, vždyť nepodaří-li se aktivovat dětské řečové schopnosti ani úzkou spoluprací odborníka a lektora, domníváme se, že se to při současném stavu sociokulturních jevů a současném stavu vlivu rodiny nepodaří vůbec.

Na řečové realizaci záměrů lekce se podílejí obě zúčastněné strany - lektor (v OŠ už učitel) a účastníci lekce. Pozorovali jsme, že v řečovém chování dospělých se objevuje nešvar v odborné literatuře známý jako „učitelské echo“. Dospělý prostě zopakuje buď celou promluvu (v situaci, kdy se děti vyjadřují převážně jednoslovně, to není obtížné), popř. závěrečnou část promluvy po dítěti. V několika málo situacích, při použití velmi

promyšlené intonace, lze takový řečový projev dospělého považovat za projevení pochvaly. Většinou však jde o zcela zbytečný sled zvuků, který deformuje dětský cit pro přirozený dialog - něco takového my, dospělí, použijeme snad jen jako zvláštní druh ironie či ironizující údiv. Ale co považujeme za hlavní: „echo“ zbavuje dítě odpovědnosti za pronesený výrok; aby všichni rozuměli, dospělý to „nějak dodělá“. A on tak opravdu činí, často ve všech jazykových plánech.

Jen někteří učitelé hlouběji promyšlejí charakter komunikační situace. Dítě se dopouští tím většího množství nepřesností, čím je komunikační situace, do níž je postaveno, obtížnější. Co rozumíme nepřiměřenou dialogickou situací? Jsou to takové komunikační události, které jsou buď vůbec nebo jen velmi málo ohraničeny společenskými konvencemi a které ke své realizaci, k dospění ke komunikačnímu cíli vyžadují dovednost v rozvinutí komunikační strategie s použitím přiměřených jazykových prostředků. Zjistili jsme, že žáci neumějí tvořit výpovědi, kterými by realizovali akt přesvědčování, nabídky, neumějí opakovat atd. Ve sledovaných dialogích se minimálně vyskytovalo oslovení, kontaktní výrazy, které by signalizovaly, že recipient porozuměl a jeho replika souvisí s předcházejícím textem. Děti kladou jednotlivé obsahy prostě vedle sebe a účinnost zajišťují prostředky paralingvistickými (silou hlasu, důrazem na klíčové slově, méně se pracuje s intonací). K prosazení sdělení jsou nadměrně používány prostředky neverbální (pohyby rukama, u mladších dětí i nohama, hlavou a samozřejmě výrazná obličejová mimika). Samy děti hovoří o jiných promluvách, než je prostý rozhovor s výměnou informací, jako o hádání. V komunikační situaci, již pro naši potřebu nazveme přiměřenou, jsou pravidla dána, řečové dovednosti, i když omezené nejružnějšími vnějšími i vnitřními důvody, najdou své uplatnění. Jestliže nastane v sociálněpsychologické struktuře komunikační události neočekávaná, nevysvětlitelná a nevysvětlitelná změna, průměrné dítě obtížně hledá jazykové prostředky k realizaci nové komunikační strategie.

Blokující účinek může mít i prudká změna tématu, kdy nová sada odpovědí už vyžaduje náročné, pro dítě nepřiměřené myšlenkové pochody. Mladý učitel či lektor si neuvědomí, že na otázku Jaký máš názor na... Co si myslíš... nemůže očekávat uspokojivou odpověď, pokud za uspokojivé nebude považovat odpovědi typu Má silný hlas... Provést analýzu, srovnání, vyhodnocení a syntézu často složitých abstraktních jevů v několika málo okamžicích je náročné i pro dospělého mluvěcího.

Průměrné dítě (a nás zajímá především v dobrém slova smyslu průměrné dítě, to, které se stává žákem obecné školy), je velmi citlivé na prožitek komunikační neúspěšnosti; je-li jeho odpověď přijata s rozpaky, prožívá neúspěch ve vypjaté citové situaci ještě tíživěji. Domníváme se, že to je jeden z důvodů, proč se děti raději a často zdařileji vyjadřují jinými činnostmi než projevem řečovým. Učitel tak sice s nadšením odhalí další roviny žákovy tvořivosti, ale nemůže se, zvlášť je-li češtinář, spokojit s tím, že by tuto situaci povýšil na konečný stav. Vždyť lidstvo začalo používat jazyka právě proto, že jiné znakové soustavy nefungovaly s dostatečnou přesností a jemností. Analýza spontánních mluvených projevů dětí školního věku nás přesvědčuje o tom, že jazykové dovednosti současných dětí jsou rozvinuty jen velmi málo. Dítě mluví jen tolik a na takové úrovni, jakou si

vyžadovaly komunikační situace, do nichž bylo nuceno vstoupit. V tzv. nepodnětném prostředí žije nezanedbatelná část budoucích školáků. Budou-li tyto děti příliš často stavěny do nepřiměřené dialogické situace, může se stát, že opakovaný prožitek neúspěšnosti dá vzniknout silné negativní komunikační zkušenosti a jedinec už prostě do komunikace vstupovat nebude, popř. jen velmi chudě a neochotně. U dětí staršího školního věku pak není lehké rozeznat, zda žákově mlčení je projevem pubertální introvertnosti nebo pouze momentální obavou, že v dialogu neuspěje.

Obáváme se, že víra v dětskou jazykovou kreativitu je poněkud přehnaná, dá se o ní hovořit jen u nadaných jedinců, kteří budou moci své jazykové citění konfrontovat s dostatečným množstvím kvalitních vzorů a nebudou se pohybovat převážně ve „světě bez gramatiky“, ve světě tabulek, map, jízdních řádů, heslovitých pokynů, počítačů a méně kvalitních komiksů.

V čem tedy vidíme přínos dramatické výchovy pro rozvoj verbální komunikace? Především v probuzení citu pro účinnost řeči, v posílení schopnosti vnímat řeč jako estetickou činnost, v uvědomění si, že hovořím-li o čemkoliv, hovořím vlastně o sobě. Všichni dospělí, kteří povedou děti skrze citový zážitek, skrze prožitek k řečové činnosti, by sami měli být vzory, a to nejen v dovednostech spojených se zvukovou stránkou jazyka, ale svou jistotou v ostatních jazykových plánech, lexikálním, tvaroslovném, syntaktickém. Nelze však počítat jen s jazykovým citem a postupovat intuitivně, je nutno opřít se i o solidní znalosti jazyka jako systému. Dramatická výchova, která odvážně vstupuje do našich škol, dává přemýšlivému a tvořivému pedagogovi velké možnosti. Nebude tato šance rozmělněna v efektní, ale málo účinné postupy?

EVA HÖFLEROVÁ

*PdF Ostravské univerzity*

#### LITERATURA:

Holasová, T.: *K některým možnostem výzkumu úrovně kultury řeči. Časopis pro moderní filologii* 74, 1992, č. 1, s. 29-39

Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., Müllerová, O.: *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu (učební text)*, České Budějovice 1990

Štembergová-Kratochvilová, Š.: *Metodika mluvní výchovy dětí, STD, Praha 1994*

# PROLÍNÁNÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY a aplikované SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE

■ Dlouhotrvající akcent na množství exaktních vědeckých poznatků, které si mají děti osvojit, na metody práce upřednostňující frontální výuku a autoritativní, až direktivní vedení vyučovacího procesu si v současné době zákonitě vyžaduje změnu.

Požadavek změny přichází jak od odborníků, kteří se výchovou hlouběji zabývají, tak ze široké rodičovské veřejnosti, především v městských aglomeracích s velkým dopadem negativních civilizačních jevů, přinášejících anonymitu a odlidštění.

Učitelé nyní dostávají prostor pro hledání nových metod a mnozí se snaží o realizaci vnitřní reformy našeho školství, kde v popředí stojí humanizace výchovy s konkrétními požadavky na přirozenou socializaci v prostředí školních a mimoškolních dětských skupin.

V celkově takto pozitivně laděném klimatu, vztahujícím se k osobnosti jedince a k profesionální práci s dětskou skupinou, nachází svoje místo i dramatická výchova a oblast aplikované sociální psychologie, konkrétně některé její metody a techniky.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA si tvoří v posledním desetiletí svoji koncepci ve školní praxi v osnovách mateřských škol, jako obor na základních uměleckých školách, jako předmět v obecné škole.

Dramatická výchova nabízí dítěti dále se přirozeně realizovat v oblasti, ve které se od počátku svého rozumového poznání nachází a která dříve (někdy už v předškolním věku) nebo později (a to vždy ve školní práci) je nucena se uzavřít jako „překonaná“. Nabízí prostor k využívání a rozvíjení fantazie, tvořivosti, dovoluje rozvíjet smyslové vnímání, uvědomit si emoce a jejich projevy u sebe a druhých. Umožňuje dětem pokračovat v tvůrčím a citovém vývoji prostřednictvím umění (próza, poezie, hudba, hudebně pohybový a výtvarný projev). Zůstává tu prostor k sebevyjádření dramatickou hrou a improvizací, i když se za dítětem zavírou těžké dveře školy, oddělující svobodný svět dětských her a prožitků od strohé a jednostranně orientované faktografie v „důležitých“ školních předmětech.

Ani v rodinách není místo pro takto chápaný dětský prostor. Dítě vstupem do školy podléhá tlaku na výkon, další příprava na školu ho ohraničuje o volně prožitý čas s možností vlastního výběru aktivity. Rodiče tlačí dítě do pozice „rozumného“, „vědoucího“, akceptujícího všechny normy očekávaného běžného jednání. Většina dětí svému okolí vyhoví.

Rozbor důsledků raného tlaku na zodpovědný výkon a jednání by byl obsáhlý v linii pedagogické, psychologické, sociodemografické.

APLIKOVANÁ SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGIE si u nás tvoří koncepci, rozsah, zaměření a metody realizace. Pro snazší srovnání s dramatickou výchovou vybírám nejpropracovanější a nejužívanější metodu - sociálně psychologický výcvik.

Ve školní praxi je v posledních třech letech používán jako specifická metoda sociálního učení, především v občanské výchově nebo v mimoškolním čase (školy v přírodě, dětské kluby, tábory, oddíly).

Učení, které je vyvoláno prostřednictvím sociálně psychologického výcviku, je jen částí procesu učení probíhajícího v mezilidských vztazích. Je to proces záměrně navozený a řízený, směřující k určitému cíli týkajícímu se oblasti sociálně psychologických vztahů ve skupině.

„Každý člověk si v průběhu svého života od dětství osvojuje různé způsoby chování - společnost pomocí zakázů a příkazů ovlivňuje poznávání, orientační chování. Ve škole je obsah určen osnovami - z toho vzniká rozšířený názor, že to, čemu se učíme, určují jiní a ti také určují, co je důležité, a co je správné, rozhodují o učební látce i o tom, jak se máme učit. Další všeobecně rozšířenou zkušeností školních let je to, že city hrají v procesu učení negativní roli, ruší je a je lépe je s procesem učení nespojovat. Touto či podobnou cestou dochází k tomu, že mnohé tvořivé stránky naší osobnosti zůstávají nevyužity (protože je nesmíme využívat), i k tomu, že nejsme od dětství vedeni k přebírání odpovědnosti za to, čemu se učíme. Umělé oddělení intelektových procesů od procesů emotivních má za následek to, že chování motivované emocemi není kultivováno.“ (Soňa Hermochová, 1989)

Sociální psychologie v současné době - pro oblast dětství - bere v úvahu nedostatečné možnosti sociálního učení v rodině pro její malý počet členů a v rozporu s tím početné školní třídy, anonymitu žáků v interakčním procesu (učitel x žák, žák x žák, žák x skupina).

V sociálně psychologickém výcviku jsou vytvářeny podmínky pro to, aby každý pracoval podle svého naturelu. Skupina by se neměla v navozených podmínkách uzavírat, ale z pozice vedoucího skupiny (učitele) by měla dominovat snaha o maximální transfer nových způsobů chování, zvládání emocí, tolerance a kooperace, do přirozeného dětského jednání a objevování.

Pro zařazení do výchovného procesu základního a středního školství by stálo za úvahu užívat termín *sociálně psychologická výchova*, případně *osobnostní a sociální výchova*, uskutečňovaná prostředky a metodami sociálně psychologického výcviku.

Několik let pronikám do obou předmětů - osobnostní a sociální výchovy a dramatické výchovy -, kladu si otázky o jejich potřebě, cílech a možnostech vytvořit kontinuitu v jejich obsahových koncepcích vzhledem k věkovému určení. Snažím se eliminovat jejich úskalí jak v dětských skupinách, tak především v dostatečně kvalitní přípravě učitelů pro širší míru jejich realizace v praxi.

Kladu si otázky jejich přínosu pro dítě a dětskou skupinu vzhledem k přirozeně prožitému dětství i k žádoucí socializaci ve smyslu schopnosti



utvářet pozitivní mezilidské vztahy v místě, prostoru a čase.

Celý problém bych vytyčila v oblasti *vzájemnosti a rozdílnosti cílů* dramatické výchovy a osobnosti a sociální výchovy. Porovnání cílů by mělo být přínosné pro vymezení hranic obou předmětů, jejich prolínání, ale i překrývání a vyústit spolu s analýzou obsahu a prostředků k ujasnění jejich místa v oblasti výchovy a zmenšit nebezpečí neprofesionálního nahodilého přístupu.

Nazákladě analýzy cílů, obsahu a prostředků odpovědně koncipovat přípravu učitelů je určující předpoklad přínosné práce s dětmi a dětskou skupinou v obou zmíněných předmětech. Jsou zde totiž i určitá *úskalí a nebezpečí*.

Pro učitele dramatické výchovy bývá jejich vlastní oblast jakoby nedostatečná a mají tendenci uplatňovat hlubší psychologický záběr. Je to pro ně lákavější a hledání pseudodramatických

psychologizujících prvků jim jakoby propůjčuje „větší důležitost“. Z tohoto důvodu je nutné v přípravě učitelů položit důraz na základní specifika dramatické oblasti, které pomáhají zastřešit případný negativní dopad do nitra dítěte. Zdůraznit, že v oblasti dramatické výchovy přichází rozvoj *osobnosti dítěte především a právě přes oblast uměleckou* - vše se děje „jako“, což je základní atribut hry, a moje role je součástí příběhu.

Přes značné podobnosti v oblasti dílčích cílů obou předmětů a jejich souvislosti ve směřování, jsou v obecném vymezení cílů určující rozdíly.

Specifika by se měla odrážet právě ve vzdělávání učitelů, vymezovala by obsah a metody charakteristické pro daný předmět a zajistila by tak v praxi „čistý“ styl práce.

SOŇA KOŤÁTKOVÁ  
PdF UK Praha

#### LITERATURA:

- Helus, Z.: *Sociální psychologie pro učitele I*, UK, Praha 1992 (skripta)  
 Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie I*, UK, Praha 1989 (skripta)  
 Kožnar, J.: *Skupinová dynamika*, UK, Praha 1992 (skripta)  
 Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, ARTAMA, Praha 1992  
 Machková, E.: *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele (teze skript)*, DAMU, Praha 1993  
 Perlaki, I.: *Spátná vazba v procese aktivního sociálního učení*, Čs. psycholog XX, 1973, č.2, s.129 - 136  
 Vyskočilová, E., Hermochová, S.: *Cvičení z pedagogické praxe III. Interakční hry pro školní děti*, UK, Praha 1991 (skripta)

# HRA CESTA K LIDEM

## VYUŽITÍ TVOŘIVÉ HRY U MENTÁLNĚ RETARDOVANÝCH DĚTÍ S LEHKOU MOZKOVOU DYSFUNKCÍ

■ Primárním defektem mentálně retardovaného dítěte je víceméně trvalý deficit v oblasti poznávacích schopností, zvláště pak v poznání zprostředkovaného myšlení. Přesto většina didaktických i výchovných metod je poznamenána verbalismem.

Poznatků lze však dosáhnout i jinak než přes racionální sféru dítěte; je možné didakticky působit např. přes oblast emocionálně volní. Neznamená to eliminaci rozumové účasti na osvojování poznatků, je možné ji překlenout emočním prožitkem, jenž má informativní povahu.

Techniky a postupy se využívají (kromě jiného) v dramatické výchově. Dramatická výchova (DV) apeluje na tvořivé myšlení, vychovává děti k tomu, aby byly v životě schopny postavit se aktivně k jakékoli práci, podněcuje obrazotvornost a invenci, formuje charakter, vyváženě působí na všechny psychologické funkce, rozvíjí komunikační schopnost verbální i nonverbální povahy, učí chování v nejrůznějších životních situacích, což je z hlediska výchovy mentálně retardovaných dosud nedocenenou devizou, neboť postižené může naučit konstruktivním vzorům chování a jednání, alternativním východiskům ze situací, které jsou jinak schopny řešit pseudokompenzačními mechanismy. Tím, že DV učí různým sociálním rolím, působí proti „rolí mentálně retardovaného“, do níž se postižené dítě společenským tlakem podvědomě projektuje.

Dětem s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD) předškolního věku mohou DV a tvořivá hra pomoci zejména při stresovém přechodu z mateřské školy na základní školu, a to díky svým cílům, metodám a prostředkům.

Dramatická výchova a tvořivá hra vůbec kompenzují poruchy v sociální adaptaci, uspokojují potřeby deprivovaných dětí a vedou k sebereflexi, kultivují cit a vychovávají ke kladnému prožívání. To platí stejně u dětí s LMD, jako u dětí s mentální retardací (MR).

### VÝCHODISKA PROJEKTU

Využití tvořivé dramatiky při práci s postiženými jedinci je u nás teprve ve stadiu zrodu. Zatímco metody DV u zdravých dětí byly velmi široce rozpracovány a byla publikována kvalitní literatura, v práci s postiženými dětmi nejsou tyto způsoby práce komplexně popsány.

Vzhledem k tomu, že speciální pedagogika je oblast velmi různorodá rozsáhlostí typů postižení, je velmi nesnadné zaznamenat postupy DV obecně; každé postižení vyžaduje jejich specifickou úpravu.

Prvním pokusem o zmapování této oblasti byl roční seminář organizovaný ARTAMOU a sdružením pro tvořivou dramaturgii. Tento seminář se konal ve školním roce 1991/1992 v Praze a byl

určen především speciálním pedagogům. Cílem bylo ukázat, v čem spočívá dramatická výchova, jak se s ní dá pracovat, jak ji lze rozvíjet a využívat. Seminář nebyl koncipován pro jednotlivé oblasti postižení, šlo o ukázkou práce, která se běžně používá u zdravých dětí.

V průběhu probíhaly četné diskuse, které naznačily další možnosti postupu specifické práce s postiženými.

Dalším východiskem pro naši práci byla účast na semináři, který vedl anglický lektor Jonathan Neelands na Dětském divadelním létě v Prachaticích 1992. Tato dílna sice nebyla určena pro speciální pedagogy, ale naznačila nový přístup ve výchově obecně, především ve využití práce s příběhem v dramatické výchově.

Učili jsme se zde, jak s příběhem pracovat, jak ho rozvíjet. Jako účastníci semináře jsme měli možnost prožít si tři příběhy, na které navazovalo množství improvizovaných her. Důležitým zjištěním pro nás bylo, že příběhu lze využít k odhalení vlastností a schopností, které si člověk u sebe často neuvědomuje a nevyužívá je. Při takovéto práci s příběhem nejde o vytváření falešných povídek, kterými je možno s dětmi manipulovat. Všichni, kteří se práce zúčastňují, vědí, že se podílí pouze na modelové situaci, pracujeme tu s „jako“. „Příběhu lze s úspěchem využít v každém věku, tedy v zjednodušené formě i u nejmenších dětí,“ konstatuje Jonathan Neelands na základě svých zkušeností.

Tento přístup nás ovlivnil natolik, že jsme některé jeho prvky uplatnili v průběhu druhého roku naší práce.

Projekt práce s postiženými dětmi probíhal v letech 1992/1993 ve Speciální mateřské škole (dále jen SMŠ) v Praze 6, Arabská 681.

### KONCEPCE A ZAMĚŘENÍ SPECIÁLNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY ARABSKÁ

(Použito písemných materiálů ředitelky Vlasty Gregorové a učitelky Dany Haaseové)

- SMŠ Arabská vychází ve své výchovné koncepci z pedagogických teorií osobnostně orientovaných, které se přibližují dítěti a jeho potřebám. Škola usiluje o demokratický charakter výchovy, založený na partnerských vztazích rodiny a SMŠ.

- Základní snahou je vytvářet co nejpřirozenější sociální prostředí, jehož základem jsou heterogenní (věkově smíšené) skupiny. Hlavním cílem výchovy je kultivace sociálních vztahů, spolu s rozvojem aktivity a tvořivosti.



- Výchovná práce je realizována formou hry, jejímž obsahem je přiblížit školu životu tak, aby děti prožívaly a poznávaly svět aktivním a tvořivým způsobem.

- Škola usiluje nejen o výchovu jednotlivců a jednotlivých skupin, ale chce provázet vztahy mezi třídami, mezi dětmi potřebujícími speciální péči (přirozené je integrovat) i mezi celým provozním personálem SMŠ (zapojovat je do výchovného procesu) a mezi rodičovskou veřejností jako hlavním partnerem spolupodílejícím se na kvalitě vztahů i na kvalitě výchovného procesu celé SMŠ.

- Mateřská škola ve své výchovné koncepci považuje věcné prostředí (interiér celé SMŠ a exteriér zahrady) za faktor ovlivňující kvalitu výchovného procesu. Proto usiluje o jeho kultivaci ve smyslu funkčnosti a estetiky.

SMŠ má čtyři oddělení, z toho dvě speciální. První pouze pro děti mentálně postižené, děti s lehkou mozkovou dysfunkcí, s logopedickými vadami a děti s kombinovanými vadami. Tyto děti vyžadují speciální péči (pedagogickou, logopedickou, psychologickou). Druhé oddělení je určeno pro děti s lehčím stupněm postižení, zároveň je navštěvují i děti zdravé. I tyto děti vyžadují speciální péči (oddělení integrované). Třetí a čtvrté oddělení navštěvují pouze děti zdravé. Třetí oddělení pracuje alternativním způsobem - ověřujeme možnosti výchovy vycházející z principů dramatické výchovy. Čtvrté oddělení pracuje tradičním způsobem.

Předpokladem a prvotním rozhodujícím činitelem jakékoliv výchovné nebo vzdělávací činnosti v MŠ je podle ředitelky této SMŠ Vlasty Gregorové „pozitivní citový vztah učitelky k dítěti a ze strany dítěte důvěra v její osobu“.

## PROSTŘEDÍ, PODMÍNKY A ORGANIZACE PROJEKTU

Pro naši práci nám byla dána k dispozici samostatná místnost mimo prostor třídy. Tato skutečnost měla své klady i záporny. Usnadnila nám práci tím, že děti chodily do tohoto prostoru pouze na dramatickou výchovu. Zde byly umístěny jen předměty, které bezprostředně souvisely s projektem, což přispělo k větší soustředěnosti dětí. Místnost jsme si mohly předem připravit podle našich potřeb a výtvarně ji dotvářet spolu s dětmi.

Zápory spatřujeme v tom, že děti byly odtrženy od své přirozené hry, na kterou jsme většinou nemohly napojit naši činnost.

Za ideální považujeme, kdybychom s dětmi mohly strávit více času. Bezprostředně bychom se zúčastňovaly jejich her a navazovaly na ně s našimi předem připravenými dramatickými činnostmi. To by však bylo podle našich odhadů možné pouze tehdy, kdybychom se na dopolední činnost podílely alespoň třikrát v týdnu.

Průběh naší práce by se dal rozdělit zhruba do dvou základních fází:

- I. fáze (období od února 1992 do června 1992),
- II. fáze (období od září 1992 do února 1993).

## I. FÁZE PROJEKTU

### CÍLE

#### 1. Cíle projektu

- a) Zaměřit se na důkladné poznání dětí, navázání kontaktu prostřednictvím jednoduchých her a improvizací.
- b) Rozvíjet děti v oblasti vnímání, komunikace a sociálního citění, řečových dovedností, pohybu a rytmu, fantazie a tvořivosti.
- c) Zaměřit se na vztahy uvnitř skupiny.
- d) Vycházet z postižení dítěte, přizpůsobovat hry individualitě každého, naučit děti nebat se vlastního projevu a vyjádření.
- e) Zhodnotit mentální úroveň dětí, jejich smyslové vnímání a schopnost koncentrace.
- f) Najít sjednocující téma všech lekcí a do předem připravených lekcí vnášet prvky improvizace podle reakcí dětí.
- g) Získání důvěry dětí a navázání hlubšího kontaktu s nimi.

#### 2. Cíle formulované s ohledem na dovednosti

- a) Seznámit děti s prostorem, ve kterém budeme pracovat, zaměřit se na zvládnutí pohybu v místnosti (tzn. pohyb, při kterém se všichni volně pohybují místností, aniž se vzájemně dotýkají). To je neobyčejně důležitá dovednost, jelikož velké množství her se bez zvládnutí prostoru prakticky nedá hrát.
- b) Zdokonalit tento pohyb v tom, že se děti nepohybují pouze v kruhu (nejjednodušší řešení), ale snaží se volit různé směry a vnímají prostor kolem sebe a ostatní.
- c) Zvládnout velmi jednoduchý rytmus, ke kterému se připojuje pohyb (udávání rytmu s použitím Orffových nástrojů).
- d) Naučit děti jednoduchou rytmickou básničku, která by se dala mnohostranně využít a z které bychom měli čerpat podněty k budoucí práci.

## ČASOVÁ ORGANIZACE

Každý týden byla zařazena jedna lekce trvající zpočátku pouze dvacet minut (z důvodu nedostatečné koncentrace dětí). Později bylo možno tento čas prodloužit až na 45 minut. Lekci jsme rozdělily do tří složek (pohybová, poznávací, relaxační), které jsme se snažily dodržovat. Důvodem rozdělení hodiny byla snaha o rytmizaci a vyváženost celku. Chtěly jsme u dětí navodit pocit pravidelného střídání jednotlivých částí. Ty byly však pokaždé jinak motivované a tím i jinak prováděné, i když účel zůstal nezměněn. Jedním z předpokladů úspěšné práce a účinnosti cvičení byla její plynulost. Délku trvání úseků jsme po zkušenostech z prvních lekcí časově nedefinovaly. Snažily jsme se, aby jednotlivé lekce na sebe logicky navazovaly (tematicky, prolínáním jednotlivých složek), ale zároveň, aby se činnosti mohly zúčastnit i děti, které dlouhodobě chyběly.

Rozdělení hodiny podle složek:

#### a) Složka pohybová

Zařazovaly jsme ji vždy na začátku lekce k uvolnění, rozhybání, soustředění, seznámení s prostorem. Později jsme zjistily, že je potřeba zvláště u hyperaktivních dětí pohyb dávkovat rovnoměrně (kratší úseky), protože po delší pohybové hře nejsou schopny se soustředit na další práci. Z tohoto důvodu bylo pohybu využíváno i v jiných částech lekce.

V průběhu jsme často improvizovaly podle toho, s jakou náladou děti do hodiny přicházely, a podle toho, jaké téma mělo následovat. Pohybová složka byla tak přípravnou půdou pro motivování hlavního tématu.

Seznam nejzařazovanějších cvičení:

- hra na babu v různých obměnách
- rytmicko-pohybové hry v prostoru
- pohybové hry doprovázené básničkou (Kolo, kolo mlynský...)
- pohybové improvizace na text básničky
- pohybové hry se zapojením smyslů (baba železná, barevná, Čáp ztratil čepičku...)
- pohybové hry s vyloučením jednoho ze smyslů (hry se zavřenými očima)
- rozcvičení s vlastním rytmicko-hudebním doprovodem (využití Orffových nástrojů)
- rozcvičení spojené s reprodukcí hudby
- pohybové hry na soustředění se na vlastní tělo

#### b) Složka poznávací (dějová)

Slouží k rozvoji vnímání, tvořivosti, myšlení, fantazie, vlastního projevu a prosazení dítěte, k osvojení nových poznatků formou hry. Byla zaměřena vždy na určitý prvek (např. rytmus, pohyb v prostoru, práce s hlasem), který byl zakombinován do děje jednoduchého příběhu, popř. rozvíjen pomocí básničky. Později (asi po šesti lekcích) lekce začaly být cíleně motivovány k jednomu základnímu tématu pralesa. Tím bylo docíleno návaznosti dalších hodin.

#### c) Složka relaxační

Slouží k uvolnění, relaxaci, uklidnění. Většinou byla tato část motivována závěrem příběhu, např. po hře o Indiánech si každé dítě mělo v prostoru najít svůj vlgvam, do kterého malí Indiánci chodí spát. Děti měly za úkol uložit se, zavřít oči a představit si, že doopravdy leží ve velkém stanu.

Tato část byla pro nás nejnáročnější. Některé děti (především s LMD) na tuto část prakticky nereagovaly. Zpočátku bylo opravdovým úspěchem, když děti vydržely relaxovat pouze půl minuty. Později s využitím dalších prvků (hudba, dotyk, uklidňující zvuky) bylo dosaženo prodloužení tohoto času. Velmi se osvědčila cvičení se zavřenými očima. Děti se lépe koncentrovaly na své tělo a sebe samy v prostoru. Bylo zde však nejlépe vidět, jak nepozornost a roztěkanost jednoho dítěte působí na celou skupinu.

## ROZDĚLENÍ DĚTÍ DO SKUPIN

Při práci bylo dodrženo rozdělení dětí do dvou skupin podle oddělení (to znamená, že byly zachovány skupiny, které určily učitelky SMŠ), ačkoliv počet dětí nebyl stejný.

1. skupina - „červená“ oddělení SMŠ (dále jen zkratka ČO):

Pravidelně se zúčastňovalo šest dětí ve věku od čtyř do šesti let. Ve skupině byly rovnoměrně zastoupení chlapci a dívky.

Do ČO jsou nejčastěji zařazovány děti s tímto postižením: těžká, střední a mírná mentální retardace, děti s dětskou mozkovou obrnou,

poruchami chování a sociálně nezralé. Některé děti pocházejí z velmi nepodnětného, až deprivujícího rodinného prostředí. To se odráží na charakteru jejich osobnosti. Tyto děti jsou často citově nevyvážené, utlumené, obtížně komunikují s ostatními dětmi i s dospělými, těžce se přizpůsobují, některé z nich toto kompenzují agresivitou k okolí, jiní se projevují neprůbojně a ostýchavě. Po dvouměsíční práci jsme dospěli k názoru, že vzhledem k nestojné mentální úrovni jednotlivých dětí je vhodnější rozdělit tuto skupinu na dvě menší, s dětmi pak bylo možno pracovat individuálněji. Utvořila se tak skupina, kterou navštěvovaly pouze dvě děti těžce mentálně postižené (Tomáš - chlapec těžkou mentální retardací a Žala - dívka s Downovým syndromem). Pro ně jsme připravovaly jiný obsah a zaměření hodin.

2. skupina - „modré“ oddělení SMŠ (dále jen MO): Počet ve skupině se pohyboval od osmi do dvanácti dětí ve věku od čtyř do šesti let. Rovnoměrně zde byli zastoupeni chlapci a děvčata.

Do tohoto oddělení jsou zařazovány děti s tímto postižením a těmito problémy: LMD, opožděný vývoj řeči, nedoslýchavost, slabozrakost, poruchy chování. Společně s těmito dětmi navštěvuje toto oddělení několik dětí zdravých. Jde o integrované oddělení.

děti navštěvuje toto oddělení několik dětí zdravých. Jde o integrované oddělení.

## PRŮBĚH

Předpokladem pro práci bylo navázání kontaktu s dětmi, snažily jsme se vžít se do jejich způsobu komunikace (zjistily jsme, že děti reagují spíše na neverbální způsob komunikace - pohyb, dotek, mimika). Z tohoto důvodu bylo potřeba všechna cvičení a hry vysvětlovat a motivovat jasně, srozumitelně (bez dlouhého objasňování, které vedlo k roztržení pozornosti dětí, až k nezájmu).

První lekce byly motivovány jednoduchou rytmickou básničkou o opičce. Od této básničky se i v dalších hodinách odvíjela řada her a cvičení. Byly směřovány k činnosti, které by nám ukázaly schopnosti, dovednosti a možnosti dětí.

Po těchto úvodních hodinách jsme zvolily hlavní téma Prales, které spojovalo jednotlivé lekce v celek. Téma pralesa volně vyplývalo z předchozích lekcí, kdy většina cvičení byla motivována fikanými, cvičeními a hrami o zvířatech.

Proč byl zvolen námět pralesa?

Přírodní motiv je pro děti velmi obohacující, srozumitelný a přirozený. V dnešní přetechizované a uspěchané době jsou děti zahlcovány množstvím podnětů a informací, které však na dítě nemají vždy kladný vliv. Jako příklad uveďme hrdiny dětské televizní obrazovky želvy Nindža, které v dětech teprve estetických a etických hodnot vyvolávají agresi a často i záměnu dobra se zlem. V protikladu k těmto námětům, kterými jsou děti obkloповány, jsme záměrně volily přírodní námětový okruh, který by v dítěti podpořil tvořivou fantazii, spojenou s prožitím kladného emočního zážitku.

Tento námět také poskytoval možnost širokého rozpracování. Hry a cvičení byly snadno a dobře motivovatelné (motivy zvířat, lesa, deště, vody, Indiánů...).

Domnívaly jsme se, že téma bude zvlášť vhodné pro práci s pohybem, rytmem a zvukem.

Tematizovaná část trvala přibližně deset týdnů a byla již zaměřena na tvořivou hru.

Tvořivá hra byla orientována na osobnostní rozvoj dítěte, na objevování sebe a okolního světa.

Soustředily jsme se hlavně na tyto oblasti:

1. kontakt, komunikace a sociální citění,
2. řečové dovednosti,
3. pohyb a rytmus,
4. rozvíjení fantazie a tvořivosti,
5. vnímání.

Jsmo si samozřejmě vědomy toho, že všechny tyto oblasti se vzájemně prolínají, a nelze je tedy striktně oddělovat (např. řečové dovednosti jsou bezprostředně spojeny s komunikací a pohybem). K jednotlivým oblastem:

### Ad 1) Kontakt, komunikace a sociální citění

„Komunikace je proces sdělování a přijímání informací, výměna významů mezi lidmi, zejména



prostřednictvím řeči; umožňuje ji společné poznání, potřeby a postoje komunikačních jedinců; formy mezilidské komunikace: přímá reakce, gesto, jednání, obraz, symbolická komunikace (řeč).“ (E. Machková: Základy dramatické výchovy, SPN, Praha 1980)

„Pojem komunikace obsahuje jak mluvení, tak mluvení a jeho vztah k naslouchajícímu, tak také příjemce a poslouchání a současně i v poslouchání obsažený vztah naslouchajícího k sdělovanému i k mluvíci i jeho reakci na obsah sdělení.“ (Eva Machková: Metodika dramatické výchovy, ARTAMA, Praha 1992)

Nejdůležitější v této oblasti bylo navázání kontaktu s dětmi spolu s proniknutím do jejich způsobu komunikace. To bylo zpočátku pro nás velmi nesnadné, zvláště při bližším kontaktu s nimi. Nové prostředí a volnější způsob práce děti uváděl do zmatku. U 1. skupiny (ČO) byl výrazný rozdíl v reakcích dětí.

Některé děti s námi v průběhu prvních lekcí prakticky nenavázaly žádný kontakt, nezapojovaly se do žádných her, působily velmi zakřiknutě a neprůbojně. (Zde je nutno konstatovat, že jsme děti do her nenutily, vždy jsme se však snažily je slovně povzbudit a vhodně motivovat.)

Jiné děti se projevily velmi agresivně jak k nám, tak k ostatním dětem.

Další děti (těžce mentálně postižené) nereagovaly na naše slovní pokyny, bylo však vidět, že by se do činnosti rády zapojily. Důvodem nebyl jejich negativní postoj k nám, ale spíše neporozumění v oblasti verbální komunikace.

U druhé skupiny (MO), kde byly děti převážně s LMD, byl kontakt snazší. Děti se chovaly spontánněji, reagovaly s větším zájmem. Vztahy mezi dětmi nebyly příliš pozitivní. To vyplývalo jednak z rozdílnosti individuality každého dítěte, jednak z orientovanosti na svou vlastní osobu (typické pro děti předškolního věku).

Jednu z možností, jak se dětem přiblížit, jsme viděly ve využití stále stejné rekvizity (plyšová opička), skrze níž bychom s nimi mohly snáze komunikovat. Opička Julinka se ztožňovala s roli neposedné, dovádivé kamarádky, mající neustále v zásobě množství zajímavých her a nápadů.

Význam využití jedné hračky v průběhu celé práce jsme spatřovaly především v tomto:

1. Děti si k hračce získaly kladný citový vztah, který jim umožňoval snadněji vstupovat do hry a komunikovat.

2. Hračka byla pro děti něco, na co se těšily, s čím se vítaly a loučily. Dětem jsme hračku nikdy nevnucovaly, přesto si na ni všechny zvykly a měly ji upřímně rády. Ne však jako něco neživého. Postupně si k ní vytvářely vztah jako k živé bytosti, ke které je třeba se chovat s úctou a kamarádstvím.

3. Z našeho pohledu bylo nesmírně důležité, že hračka mohla udávat tempo a rytmus hodiny, jasně určovala její začátek a konec (např. na začátku opička přichází, pozdraví, povídá si s dětmi, co všechno dělaly a prožily; na konci se rozloučí, poděkuje dětem, že si s ní hrály, zamává).

4. Důležitá byla estetická hodnota a neagresivnost hračky. Opička byla z velmi příjemného materiálu, v pastelových barvách. S hračkou se dalo velmi snadno manipulovat, pohyblivost působila velmi přirozeně a živě.

5. Skrze hračku děti začaly chápat, že někomu mohou svým chováním ublížit (např. když ji někdo odhodil, snažila se hračka vysvětlit, že moc bolí to, že se uhodila, a také to, že najednou byla v zápalu hry odhozena).

Od prvních lekcí jsme zařazovaly jednodušší cvičení na komunikaci a sociální citění:

- Baby osvobozovací v různých obměnách (rozvíjejí v dětech solidaritu, působí na zlepšování sociálních vztahů ve skupině).

- Společné malování na jeden papír, např. děti měly za úkol na velký balící papír zachytit čarou stopu zvířátka, které představovaly; zvířátka se potkávala, zdravila (cvičení na kontakt, respektování se navzájem, fantazii a představivost).

- Cvičení na překonání ostychu z dotyku - hry lokty na lokty, hrna na vlak, baba kontaktní, Kolo, kolo mlýnský... Tato cvičení u dětí z ČO prakticky přetrvávala celou I. fází. Komplikovanější situace byla u skupiny dvou dětí - Žaly a Tomáše. Obě tyto děti komunikují hlavně prostřednictvím neartikulovaných zvuků a několika jednoduchých slov. Naše práce s nimi spočívala hlavně v pokusu navázat kontakt a ve snaze porozumět jim.

U dětí z MO bylo možno dostat se brzy ke složitějším cvičením - např. hry na téma indiánský obřad (slavnost a tanec).

### Ad 2) Řečové dovednosti

„Řeč je nejcharakterističtější prostředkem sdělování mezi lidmi. Vedle zvukové stránky, tj. vedle srozumitelnosti, přesnosti, libozvučnosti řeči, již se zabývá technika, má i schopnost lidí spojovat, anebo naopak rozdělovat. Je prostředkem mezilidské komunikace.“ (Eva Machková: Metodika dramatické výchovy, ARTAMA, Praha 1992)

„Období předškolního věku, kdy se rozvíjí řeč kvalitativně, je velice důležité pro vytvoření správných komunikačních návyků a základů pro bohatý slovní projev vůbec. Výchovu řeči chápeme jako rozvíjení schopnosti sdělování, tj. učení individua správně řeči užívat. V tomto období se tedy snažíme vytvářet základy pro rozvoj řeči a zkvalitňovat formální a obsahovou stránku řeči.“ (Hana Šimanová, Dramatická výchova v mateřské škole, Městská knihovna, Praha 1992)

Vzhledem k tomu, že téměř všechny děti z obou oddělení měly vadu výslovnosti, konzultovaly jsme předem tuto oblast logopedkou SMŠ. Oboustranná spolupráce se velmi osvědčila. V logopedických hodinách děti dále rozvíjely básničky, které jsme je naučily.

Z hlediska obsahové stránky řeči bylo vyjadřování dětí z ČO velmi jednoduché. Děti používaly pouze holé věty, často nedokázaly pojmenovat věci a formulovat své myšlenky. Jedním z nepopíratelných důvodů této situace nepochybně bylo, že některé děti pocházely z nepodnětného rodinného prostředí, kde svoji řeč prakticky neměly možnost rozvíjet.

Jak již bylo výše uvedeno, u Žaly a Tomáše se o obsahové stránce řeči nedalo hovořit. Na podkladě jejich neartikulovaných zvuků jsme se snažily domluvit se s nimi na společných významech slov (např. zkonkretizování těchto zvuků - haf, bum, bác...).

V MO šlo u dětí o lehčí vadu výslovnosti, obsahová stránka řeči byla úměrná jejich věku.

Řeč byla rozvíjena především prostřednictvím těchto cvičení:

- Krátké rytmické básničky (zde se spojoval rytmus, pohyb a řeč: často s použitím rytmických Orffových nástrojů). Pomocí říkanky a nástroje se děti učily prvotním rytmickým zákonitostem a pochopení významu slov; po té co si básničku důkladně zapamatovaly, měnily jsme její tempo, hlasové zabarvení (např. mluvit rozzlobeně, vesele, jako čemokněžník...).

- Zástupná řeč - jedná se o bezvýznamné seskupení slov, s nimiž dítě může volně improvizovat (např. lalala, mamama...). Touto řečí se nesleduje podstatná fakta, pouze vztahy a city. Nejde zde tedy o obsahovou stránku řeči. Výhodou je, že děti zde snadno ztrácejí ostych a zábrany, lépe se uvolňují, vytvářejí si vlastní rytmus a tempo, které by v běžné řeči nezvládly. Tato řeč se přirozeněji váže k pohybu. Těžší variantou bylo využití zvuků zvířat spolu s jejich charakteristikou.

### Ad 3) Pohyb a rytmus

Během svého vzrůstu dítě neustále bojuje s problémem fyzického znovupřizpůsobování se. *"V tvořivé hře pohyb nechápeme jako speciální přípravu, nácvik správného postoje, chůze, tanečních kroků apod., ale vhodnými zábavnými náměty rozvíjený přirozený, uvolněný dětský pohybový projev. I zde vycházíme z psychologického a tělesného uvolnění a soustředění pozornosti na hrový námět. Formou hry se snažíme pěstovat schopnost uvědomělého řízení svalové práce, citu pro dynamiku pohybu a rytmus. Při rytmických cvičeních vychází z fyziologického prázdkladu našeho života: tepu srdce a dechu..."* (Josef Mlejnek: *Dětská tvořivá hra*, KKS, Hradec Králové 1981)

"V tomto tvůrčím období je dítě úzce spojeno s rytmem. Opakování tvůrčího procesu v nekonečných rytmech je podstatným znakem hry v tomto období. Dítě se učí rytmicky tomu, co není možno pochopit abstraktně. To je také tajemství zdánlivě neúnavné dětské hry. Pokud probíhá rytmicky, pak neunaví, neboť se spojuje s rytmickými procesy člověka, jako je dýchání a tep srdce, které se také nikdy neunaví..." (B.C.J. Lievegoed: *Vývojové fáze dítěte*, Baltazar, Praha 1982)

Rytmická a temporytmická cvičení jsou pro děti velmi důležitá. Učí je zvládat členění času obecně, v jakékoli činnosti, v jakémkoliv smyslu. Mohou být spojena s hrou na elementární nástroje, se slovem a pohybem.

V ČO šlo spíše o zaměření na jednoduchý pohyb, který nevyžadoval složitější vysvětlování. Snažily jsme se čerpat z elementárních příkladů, které by děti snadno chápaly (např. děti si vzaly do ruky umělohmotné kruhy, které představovaly volant, každé dítě se stalo řidičem auta). Z těchto základních cvičení se později podařilo přejít i k těžším hrám. Jedna z nejobtížnějších her byla pro děti hrana babu. Zde se projevovale nezvládnutí prostoru, tzn. děti nebyly schopny zkoordinovat svůj pohyb (často do někoho nebo do něčeho narazily), když cítily, že je někdo honí. Z těchto důvodů jsme velmi často zařazovaly cvičení pohybu v prostoru (běhání na určitý rytmus po místnosti tiše jako kočka, hlučně jako medvěd...). Toto cvičení má za cíl uvolnění pohybu, zorientování se v prostoru, kdy vnímám nejen sebe, ale i ostatní, zkoordinování pohybu a rytmu.

Rytmická cvičení byla rozvíjena pomocí básniček a říkavek často spojených s pohybem, vždy však byl kladen důraz na to, aby pohyb dětí nerozptyloval a aby dodržovaly správný rytmus. Nejříve jsme volily pouze jednoduchý pohyb na místě (tleskání, dupání, poskoky...), později jsme pohyb rozvinuly i do těžších variací.

Další větší oblastí rytmických cvičení byla práce s Orffovými nástroji. Osvědčilo se spojit tuto část s jednoduchou Kimovou hrou, kdy děti měly za úkol najít ztracené "zatoulané", nástroje, které tam nechali muzikanti. Tato soustředivá hra děti zklidnila natolik, že bylo možno jednoduše vysvětlit, k čemu se nástroje používají, co všechno se s nimi dá dělat.

Při práci s rytmickými nástroji bylo velmi těžké děti koncentrovat na určitou činnost, byly do takové míry fascinovány zvukem nástroje, že nebyly schopny udržet pozornost. Zpočátku je také velmi silně rozptylovalo množství a různost nástrojů, ze kterých si můžou některý vybrat. To jsme později řešily tím, že jsme dětem dávaly k dispozici pouze jeden druh nástroje, většinou ozvučná dřívka. V prvních letech děti nedokázaly udržet základní rytmus. Byly soustředěny pouze na svůj nástroj (jiný nedokázaly poslouchat a vnímat). Pro agresivnější děti se nástroj stával často možností jejich vybití.

U rytmických cvičení jsme postupovaly pouze velmi pomalým tempem, i malý krok kupředu je však u těchto dětí velkým pokrokem.

V MO byla situace jednodušší. Vzhledem k tomu, že děti reagovaly rychle a s velkým zájmem na naše pokyny, postupně jsme se dostaly přes základní cvičení i k těžším hrám v prostoru.

Nejtěžší problém, s kterým jsme se v pohybové oblasti u této skupiny setkaly, bylo časové zařazování cvičení. Pohyb musel být velmi citlivě dávkován se stanovenými jasnými pravidly. Jinak po delším, rychlejší pohybu již děti nebyly schopny koncentrace (např. nebylo možno zařazovat dvakrát za sebou hru na babu).

Ve druhé části naší práce byla cvičení motivována již hlavním tématem pralesa, to mělo na děti velmi kladný vliv. Děti se v prožívaném dobrodružství na pohyb vzhledem k velmi silné motivaci více soustředily. Jako příklad je možno uvést hru, která trvala asi dvacet minut. Úkolem bylo zkoušet si projít všechny cesty v pralesi. kudy chodí Indiáni. Děti prošly předem připravenou překážkovou drahou, která pro ně byla leckdy velmi obtížná. Maximálně se soustředily na sebe a svůj pohyb, braly ohled na ostatní děti (hře předcházela řada cvičení o cestách a stezkách v pralesi).

Pohybová cvičení jsme později spojovaly s cvičeními na rozvoj tvořivosti a fantazie (např. při běhání v prostoru si každý zvolil zvíře, které

představuje; na tlesknutí děti musely zůstat v nehybné pozici, dále jsme hádali, kdo jaké zvíře představuje).

Jedna z nejoblíbenějších her, která rozvíjí sociální citění, komunikaci a pohyb v prostoru se stala hra Skřítky v bublině. Každý hráč se stane skřítkem, který má okolo sebe bublinu. Všichni se v daném rytmu pohybují po prostoru, nesmí se srazit ani se vzájemně dotknout. Pokud se tak stane, bublina praskne a skřítek usne. Hra končí, zůstane-li pouze jeden skřítek. Varianta: Zrychlení rytmu a omezení prostoru.

Velkým problémem pro děti (zvláště s LMD) byl od počátku rytmus. Děti nezvládly ani jednoduchou říkanku tleskáním.

Podobně jako u prvního oddělení jsme zde využily rytmické nástroje, které se u této skupiny velmi osvědčily. Zjistily jsme, že i v této oblasti je u dětí možno pěstovat toleranci k druhému a ohleduplnost (např. ve cvičení, kde se všechny nástroje mají za úkol jeden po druhém představit, děti musí vydržet, až na ně dojde řada, jinak by zkazily zvuk právě se představujícímu nástroji). Toto sebeovládání vedlo u dětí i k zlepšení vnímání tím, že pokud se dokázaly odpoutat od svého nástroje, byl jejich zážitek větší.

Pozdější větší soustředění a získání účty k nástroji vedlo k částečnému zlepšení rytmického citění. Některé děti se však problémů s rytmem nezbavily.

### Ad 4) Rozvíjení fantazie a tvořivosti

"Tvořivost při hře můžeme označit originální dětské řešení námětu a jeho obohacení o nové, neotřelé prvky. Opuštění vyšlapaných cest a pominutí běžných postupů jsou nepochybně hlavní znaky této činnosti. Předpokladem je schopnost soustředění dětské pozornosti na hrový námět, a to nejen koncentrace racionální, ale hluboké citové uchvácení objektem tvořivosti. Vlastní průběh hry podmiňuje schopnost pružných myšlenkových pochodů, především bohaté fantazie..." (Josef Mlejnek: *Dětská tvořivá hra*, KKS, Hradec Králové 1981)

Na otázku, jak a v čem se projevuje dětská estetická tvořivost, Miloslav Dismán odpovídá: *"Především aktivitou, překonáváním pasivity, soustředěním pozornosti, překonáváním labilitu chování a tékavosti; citlivým vnímáním prostředí a společnosti, dětského kolektivu, dynamikou vnímání, představivosti i fantazie, myšlení, chování i jednání; hrou a hrovou činností pro sebe i pro druhé a s druhými; uvědomování si stálých vztahů a situací a zušlechťujícím přetvářením a prohlubováním těchto vztahů a řešeními zdlavajících situací..."* (Miloslav Dismán: *Receptář dramatické výchovy*, SPN, Praha 1976)

Prvky tvořivosti a fantazie byly obsaženy v podstatě ve všech cvičeních. Zde jsou zmíněny pouze hry, kde rozvoj fantazie a tvořivosti vystupuje jako cíl do popředí. Pro obě oddělení byla připravována stejná cvičení, u ČO však nebyla tak hluboce rozpracována.

Tím, že celá práce byla motivována tématem pralesa, otevírala velké možnosti pro fantazii a tvořivost. Děti se setkaly s neskutečným, imaginárním světem, který vtěsaly do reality obyčejné místnosti. Prostor, ve kterém se děj odehrával, se neustále měnil, jednou zde byla nebezpečná džungle, podruhé klidné prostředí náčelnického vigvamu. Změny rekvizit v místnosti nebyly nijak velké, k přeměně stačil často pouze jeden předmět.

Vycházely jsme z toho, že se děti v tomto věku mnohem snadněji a bezprostředněji vyjadřují

prostředky výtvarnými než verbálními (u dětí z ČO bylo toto obzvlášť výrazné).

Příklady her a cvičení:

- Z velkého množství knoflíků měly děti za úkol vybrat jednotlivé knoflíky jako členy rodiny podle básničky "To je táta, / to je máma, / to je dědek, / to je bába, / to je vnouček, / malý klouček...". Těto hře předcházelo důkladné osvojení si básničky a hry s knoflíky, kde se děti seznámily s jejich tvarem, velikostí a barvami.

- Všechny děti si obkreslily s naší pomocí svou hlavu na jeden papír. Poté následoval rozhovor o tom, "co všechno v hlavě nosíme, - myšlenky, přání, představy, sny. Děti se toto vše snažily nakreslit do "své hlavy",...

- Každé dítě si vybralo jednu barevnou konfetku, kterou zaznamenávalo svou stopu (stopu zvířete) v pralese. Tím vzniklo velké množství barevných cest. Na toto navazovalo další cvičení, kdy děti kreslily mapu pralesa na velký papír.

U dětí obou skupin byla velkým problémem neschopnost soustředit se na danou hru. Pokud se ale podařilo překonat jejich těkavost silnou motivací, jako např. u mapování stop zvířat, pak děti pracovaly velice spontánně a tvořivě.

Na většinu cvičení, kde se více zapojovala fantazie, reagovaly děti zprvu velmi neurčitě, bez většího emočního zaujetí. Důvodem bylo také možná to, že učitelky tento typ cvičení s dětmi neprováděly a ani rodiče u dětí fantazii a tvořivost cíleně nerozvíjeli.

Děti velmi těžce povolovaly "uzdu své fantazie, - natolik, aby se mohly slovně vyjádřit. Snažší pro ně byla výtvarná interpretace. Většina výtvarných cvičení se osvědčila.

Později, když vzrostla důvěra dětí k nám a staly jsme se pro ně bližšími, se velmi radostně a bezprostředně těchto cvičení účastnily.

U MO byl na konci velmi znatelný pokrok. Děti přistupovaly k hrám o hodně tvořivěji, nebalily se popustit uzdu své fantazii...

U ČO tento pokrok nebyl tak znatelný, i když i zde bylo vidět, že obohacení fantazie otevřelo dětem nové obzory.

U Tomáše a u Žalý jsme se soustředily pouze na elementární cvičení, kde fantazie a tvořivost nebyla cíleně rozvíjena.

#### Ad 5) Vnímání

"Nejdůležitějším poznávacím procesem v prvním stadiu rozumového vývoje dítěte je vnímání, protože zabezpečuje přímý styk se skutečností. Prostě, spontánní vnímání malého dítěte postupně převádíme na záměrnou a vědomě řízenou činnost, kterou označujeme jako pozorování. Čím dokonalejší je vnímání dítěte, tím dokonalejší jsou i jeho vědomosti o věcech kolem - dítě se stává zkušenějším, vzdělanějším. A čím více dítě o věcech ví, tím lépe vnímá a rozlišuje jejich vlastnosti a znaky.

Abychom maximálně rozvinuli předpoklady počátečního stadia rozumového vývoje, zaměřujeme se především na rozvoj vnímání v konkrétních činnostech, protože dítě poznává svět především smysly - zrakem, sluchem, hmatem, čichem, chutí - a vlastně celým tělem. Z toho, co dítě vnímá a s čím prakticky zachází, ať jsou to předměty, osoby, nebo dění v okolí, vznikají ve vědomí dítěte obrazy, stavební materiál, který dítě používá k budování vlastních poznatků o světě. Kvalita vnímání značně závisí na praktických zkušenostech dítěte. V dalším stadiu rozumového vývoje se vnímání postupně osamostatňuje od praktického zacházení s předměty a začíná se utvářet už jako samostatný, i když ještě ne zcela cílevědomý proces, který se později váže na

zobrazení předmětu a nakonec už jen na symboly... (Eva Opravilová: Dítě si hraje a poznává svět, SPN, Praha 1988)

Dětskou tvořivou hrou je rozvíjeno především smyslové vnímání.

V ČO jsme zpočátku rozvíjely nejvíce zrakové vnímání. Soustředily jsme se na velmi lehká cvičení, u kterých byla možnost dále je rozpracovávat.

Např. každou lekci byla naše místnost nějak obměněna, tzn. přinesly jsme do ní něco nového (hračku, hudební nástroje, šátek...). Děti měly poznat, jak se místnost změnila, popř. najít věc, kterou jsme předem v prostoru ukryly. Toto cvičení bylo důležité pro koncentraci na začátku hodiny.

Zrakové vnímání jsme rozvíjely i v pohybových hrách (hryblecha dřevěná, skleněná, zástěrková, hra Čáp ztratil čepičku...).

Později jsme se zaměřily i na ostatní smysly, hlavně na sluch a hmat.

Sluchová cvičení byla orientována na rozeznávání zvuků.

Příklady nejčastěji využívaných her:

- Sluchová Kimova hra.
- Práce s nástroji s vyloučením zraku.
- Hra na dirigenta.

Průběh cvičení byl velmi problematický, děti se nedokázaly na zvuk soustředit. Vyloučení zraku nebylo zvláště zpočátku prakticky možné. V řešení situace pomáhalo např. to, že děti seděly při hře zády ke zdroji zvuku, takže v případě, že nevydržely mít zavřené oči, nenarušily průběh hry.

U hmatových cvičení šlo především o to, aby děti měly možnost si uvědomit, co a jak můžeme tímto smyslem vnímat a jak ho využívat.

Příklady užitych her:

- Hmatová Kimova hra.
- Hmatové hry v kruhu (s knoflíky, kameny).

V oblasti hmatového vnímání byly děti velmi citlivé a vnímavé, jejich kladné prožitky se odrážely v celkovém zaujetí pro hru.

Děti nedokázaly však daný předmět slovně popsat, určit (viz kapitola Řečové dovednosti). Zážitek z této hry byl pro děti cennější než přesné lpění na pojmech.

U MO bylo třeba dbát více na to, aby děti (hlavně s LMD) nebyly přesycovány mnoha podněty najednou. Proto byly užívány kratší hry častěji opakované, i když v podstatě šlo o stejná cvičení jako u ČO.

## ZHODNOCENÍ I. FÁZE PROJEKTU

Je nutno představit, že hodnocení práce, při níž se používá metoda tvořivé dramatiky, je velmi obtížné, protože výsledky vzniklé v průběhu činnosti nejsou dost dobře uchopitelné, mohou se projevit později a je možno je dále rozvíjet.

I. fázi nelze hodnotit výrazně kladně nebo výrazně záporně. Cíle a předpoklady jsme stanovovaly na podkladě svých zkušeností z práce se zdravými dětmi. Reakce postižených dětí byly však natolik odlišné, že průběh nám přinášel neustálá překvapení. Své původní plány jsme musely změnit a postavit na jiných principech (např. vycházely z toho, že kontakt s dětmi bude navázán během několika lekcí, ale tato oblast se jevila zvláště u dětí z ČO jako velmi nesnadná).

Celou práci jsme původně chtěly postavit na cvičeních, kde bychom rozvíjely konkrétní oblasti (vnímání, rytmus, pohyb...). Prvotní záměr však nebylo možno uskutečnit z těchto důvodů:

- děti se nedokázaly na práci zpočátku vůbec soustředit,
- děti nebyly zvyklé na tento způsob práce,
- předpokládaly jsme vyšší mentální úroveň dětí,
- nedokázaly jsme se zprvu odpoutat od předem připravených lekcí, tzn. nevycházely jsme z reakcí dětí,
- volily jsme příliš náročná cvičení,
- stále jsme očekávaly viditelné výsledky a pokroky u dětí.

Bylo tedy nutné radikálně změnit náš přístup k dětem a způsob práce.

Poté, co jsme výrazně snížily naše požadavky a odpoutaly se od snahy děti dovést k vytčeným cílům, činnost se stala klidnější a pro děti i pro nás zajímavější. V dětech se postupně uvolňovaly komunikační bariéry a začaly bezprostředněji reagovat.

Nejvíce jsme chybovaly u skupiny dvou dětí - Tomáše a Žalý, když jsme nedokázaly přijmout fakt, že připravená cvičení musíme zjednodušit na nejnižší možnou míru - neuměly jsme postavit hru pro jejich mentální úroveň. Dlouho jsme také hledaly způsob komunikace s nimi. Později jsme pro tuto skupinu nepřipravovaly určitý program, ale stavěly jsme na improvizované hře. Děti na nás vždy reagovaly velmi radostně, bylo vidět, že každou hodinu doopravdy prožívají.

Důležitým zjištěním bylo, že tyto děti potřebují spíše zklidňující cvičení, jelikož jsou zahlceny množstvím vjemů, aniž mají schopnost si je rozlišit a duševně si odpočinout.

Práce s touto skupinou byla pro nás velkou zkušeností a přínosem. Naučily jsme se neočekávat okamžité výsledky a vycházet především z reakcí dětí.

V ČO se nám podařilo po určité době navázat kontakt se všemi dětmi. I zde bylo nutné celý program velmi zjednodušit. Nejednou hodiny ztroskotaly z důvodů agresivity některých dětí, kterou jsme nebyly schopny zvládnout. Přibližně po dvou měsících, kdy jsme zvolily nový způsob, jak s dětmi pracovat a jak k nim přistupovat, bylo možno vidět neaptné výsledky. Během půlroční práce se zlepšilo sociální citění skupiny, komunikace a vnímání - na těchto aspektech pak bylo možno stavět v další činnosti.

V MO byl kontakt s dětmi nejsnazší, jednotlivé hry bylo možno propracovat do hloubky. Téma pralesa zde splnilo svou funkci a komplexně motivovalo všechny hry a cvičení. Prvotní nesoustředěnost dětí s LMD se dařilo překonávat silnou motivací a členěním hodiny (děti nebyly zahlcovány příliš mnoha podněty, pravidelně byla zařazována relaxační a uvolňovací cvičení, pohyb byl dávkován rovnoměrně v krátkých úsecích během celé hodiny). Zjistily jsme, že pokud jsou děti s LMD koncentrované na činnost, reagují jako zdravé děti, pouze v některých oblastech se opožďují (rytmus, řeč, koordinace pohybu). Na druhé straně jsou oblasti, v nichž tyto děti výrazně vynikají (fantazie a představivost).

Přestože naším cílem bylo zjistit, jak lze uplatnit metody dramatické výchovy ve výchově postižených dětí, je třeba se zmínit, jak fungovala tato skupina, kde byly děti zdravé spolu s postiženými. Společenství obou skupin dětí bylo velmi přirozené. Zdravé děti nepocitovaly odlišnost postižených, jejich vztah k nim byl naprosto bezprostřední. To bylo také důsledkem toho, že učitelky i my jsme se snažily přistupovat ke všem dětem rovnocenně.

Celá půlroční práce byla pro nás neobyčejně zajímavá, podnětná a inspirující. Na základě těchto zkušeností jsme připravily plány pro další činnost.



## II. FÁZE PROJEKTU

Příprava a průběh této fáze byly výrazně ovlivněny seminářem dramatické výchovy na Dětském divadelním lété v Prachaticích 1992 pod vedením anglického lektora Jonothana Neelandse.

### CÍLE

1. Cíle vycházející ze zkušeností z I. fáze

- a) Snažit se co nejvíce čerpat ze zkušeností, které jsme získaly v minulém roce. Využít prvky, které se nám v minulé práci osvědčily, obohatit je a rozvinout do nových forem.
- b) Promyšleněji koncipovat jednotlivé lekce.
- c) Zařadit takové hry a cvičení, které budou směřovat k ústřednímu tématu - objevit ho společně s dětmi, nevnučovat jako předem dané.
- d) Zvolit specifický program pro skupinu Tomáš + Žala.

2. Cíle formulované s ohledem na dovednosti

- a) Rozpracovat literární, výtvarné a hudební téma.
- b) Děti by měly samy k tématu dojít, tzn. objevit v různých hrách vlastní téma pohádky.
- c) Soustředit se na vnímání barev.
- d) Co nejvíce propojit oblast řeči a pohybu.

### ČASOVÁ ORGANIZACE

Časová organizace byla v podstatě stejná jako v I. fázi. Lekce však hned zpočátku trvala 45 minut u všech skupin. Strukturu hodiny jsme neměnily, pouze jsme prodloužily poznávací (dějovou) složku.

### ROZDĚLENÍ DĚTÍ DO SKUPIN

1. skupina (ČO): Ve skupině byly stejné děti jako v minulém roce. Rozdílnost spatřujeme především ve vývoji (a to jak fyzickém, tak psychickém), kterým děti prošly během půl roku. Pokrok byl zřetelný především v oblasti řeči a vnímání. Děti si začaly uvědomovat sebe, své já. Více se zde projevovala autorativní, dominantní role jednoho z chlapců. Kolektiv dětí působil vyspěleji a kompaktněji, nebyly zde vidět již tak velké rozdíly ve vývoji dětí.

2. skupina (MO): Složení skupiny se zásadně změnilo. Většina dětí z minulého roku nastoupila do školy. Počet dětí se pohyboval od osmi do dvanácti dětí ve věku od tří do sedmi let. Byla zde převaha chlapců. Diagnózy postižení se nezměnily a i poměr zdravých a postižených dětí zůstal stejný. Tato skupina byla velmi živá (výrazně dominovali chlapci s LMD).

3. skupina (Tomáš + Žala): Pro tyto děti jsme připravili speciální program, který nebyl jasně tematizovaný. U Žaly se oproti minulému roku

výrazně zlepšila slovní komunikace. Práce s ní však byla složitá vzhledem k tomu, že její vývoj byl v opožděném stadiu negativismu. Tomáš byl od počátku školního roku veden vychovatelkou, která pracovala pouze s ním. Její klidný, vyrovnaný a tvořivý přístup na něj působil velmi pozitivně (Tomáš se celkově zklidnil, jeho agrese se zmínila).

### PRŮBĚH

Za základní téma celého projektu jsme si zvolili pohádku. Vycházely jsme z literárně dramatické předlohy od Milady Mašátové *Pohádka na modré niti* (text vyšel ve sborníku *Pohádky na modré niti*, DILIA, Praha 1983). Nešlo nám o vytvoření divadelního představení, ale spíše o uplatnění scénáře pro hry a cvičení.

První cíl, který jsme si stanovily: Děti prostřednictvím hry, hudby, malování a pohybu, které jim nabídneme, samy musí k tématu dojít (tento princip ve své práci uplatňoval Jonathan Neelands; na jeho semináři jsme měly možnost si uvědomit, že je o hodně cennější, když téma objevíme a dojdeme k němu sami). Z tohoto důvodu jsme se chtěly dostat do jednotlivosti (např. chůze, kterou chodí pan král, či stavění království) k zastřešujícímu celku pohádky.

V prvních hodinách jsme se o pohádce vůbec nezmiňovaly, ale všechny činnosti k ní byly směřovány.

Podobně jako u projektu pralesa jsme si pro děti zvolily dva průvodce celým děním - dvě hračky - panáčka Dominika a panenku Růženku. Význam a využití stále stejné hračky jsme ověřily a docílily již minulý rok. Figurky nebyly vybrány náhodně. Obě jsou ručně šity z přírodního materiálu, byly naplněné ovčí vlnou, měkké, poddajné, pro děti srozumitelné a příjemné. Jeden z důvodů, proč jsme volily právě tyto hračky, je možnost jejich lehkého ovládání, takže lze s touto hračkou pracovat jako s loutkou.

Odlíšnost od minulého projektu jsme spatřovali také v možnosti většího propracování literárního, hudebního, výtvarného tématu. V praxi to znamenalo následující:

V literární oblasti jsme pracovaly pouze na jedné literární předloze, k té se vázaly motivované činnosti (povídání o pohádkách, pohádkových postavách, rekvizitách, divadle...). Sama kniha byla pro děti předmětem, ke kterému přistupovaly s velkou úctou, neboť se v jedné z her podílely na jejím vysvobození.

S touto knihou jsme pracovaly po celou dobu projektu, proto považujeme za nutné uvést alespoň ve stručnosti její děj. Šlo o pět barevných království - modré, růžové, žluté, fialové a zelené. Z Modrého království vyjíždí princ hledat si nevěstu. Postupně projíždí královstvími všech barev a v každém nachází lidi různých povah a vlastností. V prvním království všichni lidé včetně princezny dělají vše pomalu, ve druhém vše rychle, ve třetím potichu a ve čtvrtém nahlas. Princ se vrací zpátky domů bez princezny, protože žádná si s ním nedokázala zazpívat tak, jak on by si přál. Nakonec princ nachází nevěstu ve svém vlastním, modrém království.

V hudební oblasti jsme více používaly reprodukovanou hudbu, především v pohybové a relaxační složce.

V návaznosti na literární téma nás po celou dobu provázela písnička vztahující se k jednotlivým královstvím.

Výtvarná oblast byla rozpracována nejvíce. Orientovaly jsme se na výtvarné dotváření prostoru místnosti, kde postupně vznikalo pohádkové

království. K tomuto účelu bylo využito:

- pět dlouhých, bavlněných, barevných gáz,
- provazové sítě zavěšené pod stropem,
- množství rekvizit (šátky, čepice, kusy látek...),
- výtvarné práce dětí související s projektem (výkresy, domy z krabic).

Také II. fáze našeho projektu byla zaměřena na pět oblastí rozvoje osobnosti (kontakt, komunikace a sociální citění, řečové dovednosti, pohyb a rytmus, rozvíjení fantazie a tvořivosti, vnímání):

#### Ad 1) Kontakt, komunikace a sociální citění

Komunikace a sociální citění bylo rozvíjeno zejména využitím kostýmů, loutek, maňásků. Děti se v hrách často ztotožňovaly s pohádkovými postavami, přebíraly jejich sociální role a charakter. Zprvu měly k dispozici pouze několik rekvizit, ze kterých si samy vybíraly a určovaly svůj typ postavy (charakter postavy určovala velmi jednoduchá symbolika, např. hedvábný šátek princezny, čepice hloupého Honzu). Děti se realizovaly v postavě, která jim svou povahou byla nejbližší. Projevily se zde dominantní i submisivní typy dětí, např. jeden chlapec se stále identifikoval s vůdčí, většinou negativní rolí, některým dětem naopak vyhovovala velmi kladná role. Z tohoto důvodu jsme s dětmi později vytvářely nové postavy a usilovaly jsme o to, aby si zvolily i takové role, které by si jinak nevybraly. U dětí mělo toto význam jako sociální učení, poskytovalo jim to možnost procvičit si a osvojit nové sociální role.

Ačkoliv dramatická výchova zde nesloužila jako terapie a ani jí nemohla být, snažily jsme se vhodným obsazením role pomoci individuálně každému dítěti.

Podobně jsme postupovaly i v práci s loutkami. Zde však scény byly více rozehrané, děti častěji a snadněji vstupovaly do vzájemné komunikace.

Jedna ze stěžejních komunikačních her byla stavba království. Děti vybudovaly hrad z dřevěných kostek pro maňásku princeznu. V podhradí umísťovaly domy, které si samy vyrobily z kartonových krabic pro své maňásky. Hrad i domy byly pospojovány cestami z knoflíků. Maňásci se chodili vzájemně navštěvovat, setkávali se na náměstí, procházeli se spolu.

V ČO jsme v této oblasti měly značně ulehčenou situaci. Děti na nás byly zvyklé a hned zpočátku reagovaly příznivě. Během roku se celkově zlepšila komunikace ve skupině. Nedokázaly jsme však zmírnit agresivitu některých dětí. Projevovale se zde také citová frustrace, plynoucí z nepříznivého rodinného prostředí. Děti častěji vyžadovaly fyzický kontakt s dospělými a slovní povzbuzení.

V MO jsme v navazování kontaktu začínaly prakticky znovu. Proto jsme více zařazovaly seznamovací cvičení. Příjemným překvapením pro nás bylo, že děti, které absolvovaly již minulý projekt, se zapojovaly o hodně více a bylo vidět, že jim řada cvičení již nečiní potíže. Uměly vychutnat radost ze hry a často se stávaly našimi pomocníky. Tato skupina byla velmi živá, u chlapců s LMD docházelo nezdíka k fyzickým potyčkám, bylo to však spíše způsobeno jejich temperamentem než zvýšenou agresivitou. Zhruba v polovině roku lekce začaly navštěvovat další tři děti s logopedickou vadou, které byly oproti skupině velmi nepřibojné a sociálně nezralé. S velkými obavami jsme sledovaly vývoj vztahů ve skupině. Počáteční ostych těchto dětí byl však poměrně brzy překonán, živost ostatních dětí je vedla k odstranění zábrán, začaly se projevovat tvořivěji.

Ve skupině Tomáš + Žala jsme tento rok vycházely pouze z jejich reakcí. Zařazovaly jsme řadu zklidňujících relaxačních cvičení spojených s dotykem. U Tomáše docházelo k velmi neočekávaným reakcím a zvratům v chování, kdy z naprostého klidu přešel do agresivity a hyperaktivity. Důvodem byl často velmi nepatrný podnět, který na něj působil velmi vzrušivě.

U Žaly mnohdy docházelo ke konfliktním situacím, kdy přestože pochopila slovní pokyn, odmítala jej respektovat. Často upadala do stavu absolutní negace a bylo možno ji upoutat pouze velmi silnou motivací.

#### Ad 2) Řečové dovednosti

V tomto roce jsme se nejprve zaměřily na elementární cvičení související s řečí. Využívaly jsme dechových cvičení se zdůrazněním nutnosti správného držení těla, např. při napodobování chůze pana krále se děti musely narovnat a uvolněně dýchat. Později jsme vycházely ze scénáře dramatické předlohy. Zkoušely jsme, jak v kterém království lidé mluví (v pomalém - pomalu, v tichém - potichu...). Děti velmi těšilo si s hlasem hrát a nacházet jeho různé modulace.

Při práci s loutkami se zpočátku děti vyjadřovaly pouze holými větami. Jejich slovní zásoba byla omezená. Po určité době, kdy se dobře s loutkami seznámily, se jejich slovní projev zlepšil.

Úroveň řečových dovedností v jednotlivých skupinách je velmi složitě hodnotit vzhledem k tomu, že většina dětí měla logopedickou vadu a vývoj probíhal velmi individuálně.

V ČO byl znát proti loňskému roku pokrok, nejvíce v oblasti slovní zásoby.

#### Ad 3) Pohyb a rytmus

V pohybové složce bylo využíváno reprodukováné hudby. Pro rozvíjení jsme použily rychlé, rytmické písničky (dětský rock-and-roll). Zvuková kulisa sloužila k většímu uvolnění dětí a výrazně přispěla ke zlepšení rytmického citění. Zprvu jsme s hudebním doprovodem rozvíjely pouze jednoduché pohybové činnosti - chůze, poskoky na místě. Po zvládnutí byly zařazeny cviky na celkovou koordinaci pohybu a cviky v prostoru.

Pro relaxační složku byla volena uklidňující melodie (Keltská kytara).

Velkým problémem při využití hudby bylo umístění kazetového magnetofonu v místnosti. Pro děti to byl natolik silný podnět, že se nedokázaly soustředit na nic jiného než na samotný přístroj. Z tohoto důvodu jsme později reprodukovanou hudbu nahradily Orffovými nástroji.

Všechna pohybová cvičení byla směřována k základnímu tématu pohádky. Toto téma poskytovalo řadu možností. Zprvu jsme se orientovaly na ztvárnění a charakterizaci pohádkových bytostí pohybem. Děti měly možnost vyzkoušet si odlišnost chůze pana krále (chodí vznešeně a pyšně...), princezny (chodí malými krůčky, vznošně...), pohádkového dědečka (chodí shrbeně, souravými kroky...)... S využitím rekvizit a kostýmů se pohyb pro děti zjednodušil a zkonkretizoval.

Velký přínos spatřujeme v propojení pohybu a řeči, kdy děti prostřednictvím pohybu rozvíjely i řeč.

Při práci se scénářem byl pohyb nejvíce ze všech složek rozpracován, což umožňovalo velmi podnětné téma pohádky. Cestou jednotlivými královstvími děti zkoušely různé typy pohybu - rychlý, pomalý, neslyšný, hluchý. Bylo velmi zajímavé pozorovat u dětí s LMD a hyperaktivních dětí jejich naprosté soustředění na pohyb při motivaci

různorodosti království. Ve scénáři se často váže pohyb s představami, např. (citováno z textu knihy): "Jenže lidé v tom Růžovém království nedělali nic docela obyčejně; v Růžovém království dělali všichni všechno úplně pomalu.

Takhle tam chodili tatínkové do práce...

Takhle maminky zašívaly dětem ponožky...

Takhle si děti dělaly bábovičky z pisku...

Takhle zpívali v lesích ptáci...

Takhle tam štěkali psi...

Takhle tam mňoukaly kočky...

Takhle tikaly hodiny...

Takhle vyzváněly zvony...

a takhle podřimovali strážníci u královské brány...., (str. 15 - 16)

Děti imaginárně nebo pouze s malou rekvizitou předváděly činnost naznačenou v předloze. Každý si sám určil své ztvárnění pohybem, to vedlo k větší tvořivosti dětí, uvědomování si významu pohybu. Tyto činnosti jsme braly pouze jako inspiraci a dále jsme je s dětmi rozpracovávaly a obohacovaly.

V každém království se text opakuje, pouze některé činnosti se střídají. Tato skutečnost se ukázala velmi vhodnou z důvodu rytmizace celku.

Konečná práce na scénáři bylo ztvárnění a dokreslení textu převážně pohybem. V ČO byla práce ztížena tím, že děti některým činnostem nerozuměly. To bylo překonáváno zkonkretizováním situace (např. při tikání hodin jsme s dětmi rozebraly budík a pozorovaly jsme, jak se kolečka otáčejí, jak do sebe zapadají, a to, že jedno bez druhého nemůže existovat - po této zkušenosti se děti pokusily napodobit činnost koleček; nenásilně se zde podařilo navodit spolupráci dětí, každý byl důležitou součástí jednoho stroje).

Při tematizovaném protikladném pohybu (rychlý, pomalý...) si děti uvědomovaly rozdíl mezi napětím a uvolněním a odlišnost pohybu.

V MO si děti velmi oblíbily pohybová cvičení, samy je vyhledávaly a byly schopny je tvořivě rozvíjet.

Pohybové hry nesloužily pouze k rozehrání a rozcvičení, spíše jsme se soustředily na uvědomování vedeného a cíleného pohybu. Tím, že pohyb nebyl rušný, vedl k soustředění dětí s LMD.

V práci s předlohou vidíme velký klad v tom, že i když je jasně daná osnova, dá se s dětmi dobře rozvíjet a improvizovat si. To jsme docenily zvláště v této skupině, kdy děti pojmovaly pohyb s fantazií a představivostí a dokázaly vytvářet vlastní, nové etudy.

U Tomáše a u Žaly nebyl pohyb cílen k rozvíjení a rozpořádání, spíše jsme se snažily jejich pohyb zklidňovat a usměrňovat. V této oblasti se osvědčilo cvičení s gázami (pohybové jsme s nimi improvizovaly - tzn. jednou se staly řekou, podruhé větrem...; lehkost, barevnost a jemnost materiálu evokovala v dětech zklidnění pohybu).

Poslech reprodukováné hudby zde prakticky nebyl možný, neboť děti byly naprosto fixovány na zdroj zvuku. Proto jsme využívaly živý zpěv a hraní na Orffovy nástroje.

Několikrát jsme zařadily krátkou, rytmickou básničku, děti však nerozuměly obsahové stránce. Básniček jsme tedy dále využívaly hlavně pro jejich rytmičnost.

#### Ad 4) Rozvíjení fantazie a představivosti

Samotné téma pohádky bylo s fantazií přímo spjaté. Děti často vstupovaly do hry s novými nápady a náměty, se svou vlastní představivostí.

Jednou z forem rozvíjení fantazie bylo využití výtvarných prostředků. V místnosti byla tvořena

pohádková království, kdy každému náležela jedna barva. Vždy po několika lekcích jsme se přemístily do jiné pohádkové země. Změna byla určována danými, neměnnými symboly:

- novou barvou gázy, se kterou jsme nejprve pracovaly jako se zástupnou rekvizitou, tzn. stávala se branou do království, padacím mostem, trůnem pana krále, koněm...; potom byla tato gáza dětem umístěna do prostoru (zavěšena na síť) a děti se vydávaly do dalšího barevného království;
- barevnou rosetou, připevněnou na okno (jde o vystřihávanou z barevného hedvábného papíru, zhotovenou podle waldorfských škol).

Další předměty, které sloužily k dotváření království:

- domečky z kartonových krabic; děti si je samy zhotovily,
- rekvizity a kostýmy, zavěšené na síti; ty byly použity hlavně zpočátku k charakterizaci pohádkových postav.

Další z forem rozvíjení fantazie byla pohybová oblast a oblast vnímání (viz kapitola Pohyb a rytmus a Vnímání).

V ČO se děti podílely na dalším rozvíjení tématu, avšak bylo nutné je více motivovat. Své představy neuměly slovně vyjadřovat, bylo však vidět velké citové zaujetí. Jejich představy se mnohdy projevovaly až v dalších lekcích.

V MO se děti projevovaly velmi tvořivě. Často jsme na jejich nápadech postavily celou lekci. Některé děti s LMD přímo "překypovaly", množstvím nápadů, nevydržely je však déle rozvíjet.

U Tomáše a u Žaly tato oblast nebyla cíleně rozvíjena.

#### Ad 5) Vnímání

V této oblasti jsme se orientovaly především na zrakové, sluchové a hmatové vnímání. Po zkušenostech z minulého roku jsme se soustředily na to, aby vnímání bylo spojeno s kladným citovým zážitkem. Hry byly zaměřeny více do hloubky, tzn. opakující se hry s podobnou tematikou, prodloužený čas trvání. Velkou váhu jsme přikládaly tomu, že předměty, které byly použity při hrách (např. gázy, použité při rozvíjení barevného vnímání), byly umístěny v prostoru po celou dobu projektu. To sloužilo k nenásilnému, hravému opakování.

U zrakového vnímání jsme se soustředily především na vnímání barev. Na podkladě textu si děti dobře zazily jednotlivé barvy (citováno z textu knihy): "Ve Žlutém království měly všechny domy žluté střechy...

...na lukách, v zahradách a na paloucích tam rostly samé žluté kytky...  
...všude létali žlutí motýli...  
...děti malovaly všechno žlutými pastelkami...  
...nejhezčí hradní nádvoří bylo vysypáno žlutým pískem...  
...stráže u brány měly žluté čepice...

...a všichni ostatní nosili žluté klobouky... (str. 19 - 20)

Od této předlohy se odvíjela řada situací (děti si vybarvovaly své domečky z krabic barevnou pastelkou podle barvy království, převlékaly se do kostýmů určité barvy). Tím, že s barvami prožily množství zážitků, tvořily si k nim citový vztah. Na konci uměly děti barvy rozlišovat a popsat, jak na ně působí (smutně, vesele...).

V ČO byl zpočátku velký problém s rozlišováním a pojmenováním barev. Později děti samy uměly určit barvu nového království. Významný byl také posun jejich vztahu k barvám.

V MO děti barvy velmi dobře odlišovaly a dokázaly i barvu spojit s přirovnáním a metaforou (modrá gáza se stala mořem, nebem, deštěm).

V hmatovém vnímání jsme se zaměřili na to, aby všechny podněty, které od nás přicházejí, byly pro děti příjemné. Z tohoto důvodu jsme volily přírodní materiály (bavlněné gázy, hodvábné šátky, mušle).

Jedno z cvičení, které probíhalo během tří lekcí, bylo cvičení s mušlemi. Tato hra byla zařazena na začátku projektu, nevztahovala se výlučně z tématu pohádky. Děti se zde staly lovci mušlí v podmořských hlubinách. Měly za úkol "potápat se", a vylovit vždy jednu mušli, kterou si odnesly na svůj ostrov. Později, když byly sesbírány všechny mušle, jsme všichni doplnili na jeden velký ostrov. Každý ukázal, jaké mušle sesbíral, pokusil se popsat, jakou mají barvu a tvar. Potom jsme odložili mušle do prostřed kruhu, ve kterém jsme seděly, všichni si zavřeli oči a snažili se najít svou. Tuto hru hodnotíme velmi kladně, děti se maximálně soustředily na činnost, zklidnily se a byly schopny vyprávět o svých zážitcích. Hra sloužila nejen k rozvoji hmatového vnímání, ale i k rozvoji fantazie a orientace v prostoru.

ČO i MO bylo v této oblasti srovnatelné, děti měly s hmatovým vnímáním zhruba srovnatelné zkušenosti. Nové prožitky byly pro děti radostné a objevné.

U sluchového vnímání jsme volily u MO podobná cvičení jako v minulém roce. U ČO jsme opakovaly jednoduchá rytmická cvičení, jelikož v této oblasti nebyl u dětí viditelnější pokrok.

## ZHODNOCENÍ

Jelikož hodnocením oblastí, na které jsme se soustředily, se podrobně zabýváme v hodnocení I. fáze, v této části se zaměříme hlavně na srovnání obou fází a na rozdíly mezi nimi. V hodnocení skupin se zaměřujeme na jejich osobitost a specifiku.

Ve srovnání s I. fází byla II. fáze projektu promyšlenější, jednotlivé lekce na sebe více navazovaly. To bylo dáno především pevnou a jasnou osnovou. Jednou z nejdůležitějších věcí bylo, že jsme od dětí po zkušenostech z loňského roku neočekávaly okamžité výsledky, také naše požadavky byly sníženy.

Projekt byl více vystavěn na tvořivé a spontánní hře, kdy děti měly možnost ji rozvinout podle svých nápadů a představ. Výtvarné změny místnosti v dětech probouzely fantazii.

V ČO se nám povedlo často motivovat děti natolik, že se soustředily na celou lekci. Nedokázaly jsme však odstranit (ani po opakovaných poradách s učiteli) působícími v tomto oddělení) často velmi hrubé a tvrdé chování některých dětí k sobě navzájem, které velmi narušovalo průběh hodiny. Za jeden z důvodů přetrvávající agresivity považujeme to, že děti nejsou zvyklé na neindikativní způsob výchovy z domova a nedovedou se s mírnějším vedením vyrovnat. Často nevědí, jak na tento způsob komunikace s dospělými reagovat. Naproti tomu direktivnímu vedení jsou schopny se okamžitě přizpůsobit. Zpočátku jsme zvolily až velmi mírný postoj, později jsme si uvědomily, že obzvláště u těchto dětí musí být tento přístup spojen s jasnými pravidly.

Oproti minulému roku se tato skupina jevila vyspělejší. Práce s ní byla snazší a přinášela více konkrétních výsledků.

V MO jsme dlouho uvažovaly nad vhodností vybraného tématu. Skupina byla nadměrně živá, složená převážně z chlapců. Téma pohádky pro ně bylo příliš klidné, občas postrádalo prvky dobrodružnosti. Byla zde potřeba silnější motivace postavená na emočním zážitku, což se ne vždy

dařilo. Některé děti pak nebyly soustředěné na hru, sledovaly jiné podněty a tím rušily ostatní. Pokud se však podařilo děti zaujmout, pracovaly velmi koncentrovaně.

U Tomáše a Žalý nebylo možné mluvit o návaznosti dramatické výchovy. Vycházely jsme z opakování jednoduchých činností a situací.

Jako jeden z největších problémů se nám jevila časová organizace obou projektů. Zjistily jsme, že při zařazování jedné lekce týdně je velmi nutné spolupracovat s učiteli nebo rodiči dětí, kteří v nich upevňují zážitky, jež si z hodin odnášejí a dále je rozvíjejí. Bez této spolupráce je takto časově řešený projekt méně efektivní. Bohužel spolupráce s rodiči nebyla na takové úrovni, abychom na ni mohly zakládat svoji práci. O hodně lepší a funkčnější kontakt se nám podařilo navázat s učiteli působícími u těchto dětí (učitelky s dětmi dále procvičovaly a zdokonalovaly některá cvičení).

Jako ideální způsob, jak pracovat s těmito dětmi metodami dramatické výchovy, spatřujeme v soustavném působení na děti v průběhu každého dne, kdy je možno vycházet více z přirozené hry dítěte. Možnosti využití DV ve všech třech skupinách považujeme za přínosné. Tvořivá hra, při které se každé dítě projevilo individuálně, byla důležitá při utváření vlastního já každého dítěte a formování jeho osobnosti.

U mentálně retardovaných dětí byla důležitá změna, kdy začaly hru samy obohacovat a rozvíjet, snažily se nacházeti nové přístupy a způsoby řešení.

U dětí s LMD spatřujeme zásadní přínos v tom, že děti se ve hře dokáží nenásilně soustředit a zklidnit svoji aktivitu. I dítě s postižením (nezávisle na druhu a rozsahu defektu) je sociální bytostí, která své charakteristické vlastnosti přejímá až v důsledku začleňování do kultury určitého lidského společenství, do mezilidských vztahů a společenských činností.

Tvořivá hra může být jedním z prostředků rozvoje osobnosti, jímž lze překonávat pocit méněcennosti, vyrovnávat se s nepodnětným prostředím a se sebou samým, protože ve hře má dítě možnost si "nanečisto", vyzkoušet situace, které by v běžném životě zvládlo jen s obtížemi.

## PAVLA SIGMUNDOVÁ

(Spolupráce na projektu: Alžběta Kratochvilová)  
Část diplomové práce Tvořivá dramatika a postižené dítě, obhájené na katedře speciální pedagogiky PdF UK v Praze v roce 1993.

### SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Černá, M., Novotný, J., Zemková, J.: *Kapitoly z psychopedie*, UK, Praha 1982  
Matulay, K. a kol.: *Mentálna retardácia*, Osveta, Martin 1986  
Sováč, M.: *Nárys speciální pedagogiky*, SPN, Praha 1986  
Lesný, J., Špiz, J.: *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy*, SPN, Praha 1989  
Černá, M. a kol.: *Lehké mozkové dysfunkce*, UK, Praha 1982  
Třesohlavá, Z. a kol.: *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*, Avicenum, Praha 1986  
Marková, Z., Středová, L.: *Mentálně postižené dítě v rodině*, SPN, Praha 1987  
Šebek, M.: *Neklidné děti a jejich výchova*, SPN, Praha 1990  
Blažek, B., Olmrová, J.: *Přehledy do dětství*, Avicenum, Praha 1986  
Blažek, B., Olmrová, J.: *Krása a bolest*, Panorama, Praha 1985

- Blažek, B., Olmrová, J.: *Svět postižených*, Avicenum, Praha 1988  
Hlavsa, J. a kol.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, SPN, Praha 1986  
Lievegoed, B.C.J.: *Vývojové fáze dítěte*, Baltazar, Praha 1982  
Opravilová, E.: *Dítě si hraje a poznává svět*, SPN, Praha 1988  
Mišurcová, V. a kol.: *O estetické výchově nejmenších*, SPN, Praha 1978  
Gruneliusová, E. M.: *Výchova v raném dětském věku*, Baltazar, Praha 1992  
Streit, J.: *Proč děti požívají pohádky*, Baltazar, Praha 1992  
Jirásek, J., Vančurová, E., Havlinová, M.: *Hrajeme si doopravdy*, Avicenum, Praha 1990  
Vymětal, J.: *Úvod do psychoterapie, Psychoanalytické nakladatelství*, Praha 1992  
Vobrubová, J.: *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte*, ÚKVČ, Praha 1974  
Machková, E.: *Základy dramatické výchovy*, SPN, Praha 1980  
Disman, M.: *Receptář dramatické výchovy*, SPN, Praha 1986  
Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*, ARTAMA, Praha 1992 - 7., dopl. vyd.  
Mlejnek, J.: *Dětská tvořivá hra*, KKS, Hradec Králové 1981  
Mlejnek, J.: *Děti v divadle*, ÚKVČ a KKS, Praha a Hradec Králové 1986  
Lucky, M., Škoviera, A.: *Psychológia detského divadla I*, Osvetový ústav, Bratislava 1976  
Pemberton-Billing, R. N., Clegg, J. D.: *Vyučování dramatu*, Městská knihovna, Praha 1981  
Kurková, L.: *Hudba a divadlo I*, PKS, Praha 1981  
Šimanová, H.: *Dramatická výchova v mateřské škole*, Městská knihovna, Praha 1982  
Delongová, J., Macoková, S., Svozilová, D.: *Vezměte do ruky knihu*, KKS, Brno 1988  
Opravilová, E., Černá, I., Jirsová, Z., Haklová, J., Svobodová, E., Gregorová, V.: *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*, ARTAMA, Praha 1992  
Bičíšková, E. a kol.: *Dramatické hry pro děti předškolního věku*, ÚÚVPP, Praha 1991  
Budínská, H.: *Hry pro šest smyslů*, ARTAMA, Praha 1994 - 3., upr. vyd.  
Machková, E.: *Drama v anglické škole*, ARTAMA, Praha 1991  
Pavelková, S., Vobrubová, J., Štembergová, Š.: *Výchova dětského přednášeče*, ÚKVČ, Praha 1989  
Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*, SPN, Praha 1983

### SEZNAM POUŽITÝCH ČLÁNKŮ

- Valenta, M.: *Kultivace citu*. Učitel'ské noviny 95, 1992, č. 28, str. 6  
Provazník, J.: *Dramatická výchova s dětmi s lehkou mozkovou dysfunkcí*. Tvořivá dramatika 2, 1991, č. 4, str. 7-11  
Provazník, J.: *Dramatická výchova? Předškolská výchova* 47, 1992/93, č. 2, str. 19  
Provazník, J.: *Stane se škola opravdu hrou? Předškolská výchova* 45, 1990/91, č. 2, str. 9  
Provazník, J.: *Zápis pracovní skupiny pro tvořivou dramatu ve speciální pedagogice - interní materiál Sdružení pro tvořivou dramatu*, Praha 1990, str. 1-7  
Chrebetová, A.: *Skúsme porozumieť mentálne postihnutému dieťaťu*. Predškolská výchova 47, 1992/93, č. 1, str. 5  
Krýsllová, M.: *Přilíš živé dítě*. Predškolská výchova 47, 1992/93, č. 5-6, str. 5  
Budínská, H.: *At už si mohou naše děti ve své škole hrát*. Tvořivá hra s nejmenšími. Československý loutkář, 1992, č. 10, str. 234  
Gregorová, V.: *Tvořivě v dramatizaci*. Predškolská výchova 45, 1990/91, č. 1, str. 9  
Jirsová, Z.: *Dramatická výchova není výchova herců*. Predškolská výchova 45, 1990/91, č. 9, str. 22-23  
Haaseová, D.: *Principy tvořivé dramatiky v praxi*. Predškolská výchova 45, 1990/91, č. 4, str. 2-4  
Švarcová, I.: *Současné trendy ve výchově a vzdělávání mentálně retardovaných žáků*. Speciální pedagogika 2, 1991/92, č. 4, str. 1-3

# SVĚTADÍLY

## VÝTVARNÉ VÝCHOVY

“Nemůžete žít v Africe nebo v nějaké takové zemi, aniž máte tuto zemi pod kůží. Když žijete se žlutými lidmi, zežloutnete pod kůží také.”

C.G. Jung

■ Výtvarná výchova je světem. Vstupujeme do něj pokaždé, kdy se v roli učitelů setkáváme se svými žáky. Je to svět, který má svou historii, své životní příběhy, svá pravidla a své rituály. Je to labyrint, který se může pro mnohé poutníky života stát rájem srdce, pro jiné očistcem. Je to svět, který “vstupuje pod naši kůži”.

Reálný svět, ten, který důvěrně známe ze školních map, má své země a své světadíly. Každá část světa vyniká určitými vlastnostmi, v každé z nich se rozvíjejí typické a svébytné kultury. I výtvarná výchova je světem se zeměmi a světadíly. Neviděli jsme je na žádných geografických mapách, ale přesto tušíme jejich hranice. Procházíme uvnitř našich myslí a kotví v našich představách hodnot. Jsou ve výtvarné výchově, protože jsou v nás. Můžeme je zkoušet pojmenovat a vyprávět o nich. Zcela tak, jako cestovatelé podávají zprávy o zemích, které navštívili, o lidech, které v nich potkali.

Je samozřejmé, že v několika slovech neobsáhneme nepřehlednou bohatost žádného ze světadílů výtvarné výchovy. Může se dokonce stát, že vidíme hranice tam, kde pro druhého člověka žádné nejsou. Ale to snad nevádí. Vyprávíme o nekonečném světě, abychom se navzájem potkávali. Abychom jeho nekonečnost dokázali alespoň trochu společně porozumět a vyjít jí vstříc se skromnou výbavou našich konečných schopností.

Pokusíme se nejprve nakreslit ty světadíly, jejichž rozlohy tušíme na horizontech našich současných cest výtvarnou výchovou. Podívejme se na mapu. Zachycuje čtyři světadíly, které se nám dosud podařilo objevit. Je docela pravděpodobné, že další se skrývají někde - daleko nebo docela blízko - za mořem nevědění.

Naše mapa má čtyři hlavní světové strany. Jeden směr je tvořen spojnici pólů PROCES - PRODUKT. Druhý směr ohraničují póly TRANSCENDENCE - INSCENACE.

Na straně PROCESU žijí kultury výtvarných pedagogů a jejich žáků, kterým příliš nezáleží na tom, jaké dílo bude výsledkem výtvarné tvorby. To, co je již vytvořeno, je jim ničím proti zážitkům při tvorbě samé. Zaměřenost na výsledek by podle jejich názoru darmono bránila dokonalému uvolnění tvůrčích sil a zbytečně by omezovala radost, která je obsažena ve spontánním procesu tvorby. Kultura Procesu je doménou Poutníků. Jejich cesta k poznání směřuje k zážitkům, které se nezapomínají.

Na straně PRODUKTU se vyvíjejí výtvarné pedagogické kultury zajímající se především o konečný výsledek výtvarné tvorby. Potěšení z výsledku je u nich silnější než zájem o proces. Výsledek je cenný jako výpověď, která zůstává. Je zprávou pro druhé, záminkou k návratům a k radosti z dokonalého díla. Kultura Produktu je kulturou Stavitelů. Za nejlepšími z nich zůstávají chrámy.

Strana INSCENACE je hájemstvím intuice. Nacházíme v ní kultury, které nemilují racionální rozbor výtvarného procesu ani jeho výsledků. Přisahají na bezprostřední dojem. Hluboký prožitek nechťejí rozmělnovat úvahami a pohledy nazpátek. Hodina výtvarné výchovy je pro ně skutečnou inscenací, tj. dramatem, událostí, “zosnováním”, k němuž není třeba nic dodávat. Je zahradou smyslů a citu, v níž kypříme půdu a jsme okouzleni krásou květů. Kultura Inscenace je kulturou Labužníků. Jejich citlivost je pro druhé světadíly věčnou inspirací.

Ze strany TRANSCENDENCE přichází rozum a zvláštní lidská zodpovědnost daná naší schopností myslet a zaujímat odstup. Transcendence je překonáváním hranic dosavadního poznání, je krokem z jedné roviny jsoucna do druhé. Snaha po Transcendenci přináší jisté utrpení ze zdrženlivosti. Odkrývá však také nové horizonty, dokáže zprostředkovat vědomí sounáležitosti s lidmi i s věcmi. Činí svět důvěrnějším a bližším, vnaší do něj osobní nebo skupinová měřítka. Jako Siréna nabízí jeho ovládnutí, ale jedním dechem sama před ním varuje. Kultura Transcendence je kulturou Mudrců. Nepodlehne-li svému vlastnímu šalebnému mámení, přináší mír duše, samostatnost a vnitřní svobodu.

## SVĚTADÍLY

### I. SLAVNOST

Ve směru PROCES - INSCENACE se rozkládá krajina Slavnosti. Učitelé a žáci, kteří do ní vstupují, se dokáží radovat ze života a z procesu tvorby obzvláště. Těší se na společná setkání, která dávají zapomenout na starosti všedních dnů.

Krajina Slavnosti je místem spontaneity a hravosti, radostného objevování. Protože není důležitý výsledek tvůrčí aktivity, není třeba mít zábrany ze selhání. Nehrozi ani tiseň z úvah nad složitostí a závažností tvorby. Nic nebrání v pohroužení se do potěchy ze hry vlastních sil.

Budeme šťastní, že existuje krajina Slavností. Tím spíše, dokážeme-li se vystříhat všech náznaků kocoviny a zvládneme-li velký úklid po probýřených chvílích společného okouzlení.

Tam, kde obyvatelé připustili zplnění zahrad Slavností, objevíme jenom spousty nicotných cetek, hromady kýčovitých ozdob, nepořádek, zklamání, plochost a nudu.

### II. MAGIE

Ve směru PRODUKT - INSCENACE vábí cestovatele bujná zeleň pobřežních hájů a monumentalita vnitrozemských hor. Je to krajina Magie. Nabízí mytické zážitky ze společného díla, slibuje úspěch a zvláštní druh okouzlení ze vstupu do ráje Stvořitelů.

Krajina Magie je spravována šamany, silnými osobnostmi s velkým rozpětím duše i osobního magnetismu. Jejich vliv zpravidla nebývá nijak bolestný, naopak. Vedou své žáky k vrcholům jejich možnosti, vedou je k cílům i k prožitkům, kterých by jinak nedosáhli.

Tvorba v krajině Magie probíhá jako fascinace dílem. Artefakty vznikají v prostředí připomínajícím obřad. Žáci pracují spontánně, avšak v jakémsi transu, podmíněném kouzlem učitelovy osobnosti. Dokončené dílo se může změnit v jistý druh fetiše, který reprezentuje svou komunitu nebo alespoň svého tvůrce. Není divu, že případné poškození nebo znevážení takového díla je všemi členy komunity prožíváno bolestně a úkorně.

Krajina Magie je snad nejtěsněji spojena s prapůvodním smyslem výtvarné tvorby. Nevstoupit do jejich tajemných zákoutí, to znamená nevědět, co to vlastně je umění. Zážitky

z ní v nás otevírají stavidla citu a dovedou vzbudit mnoho nadšení. Učí nás obdivu vůči moci výtvarného projevu.

Zplanělá krajina Magie je smutným úhorem snad krásných, ale určitě mrtvých věcí, mezi nimiž se do krve hádají vztekem do běla rozpálení šamani, plní iluzí o svých šancích na spasení světa.

### III. ZASVĚCENÍ

Ve směru PRODUKT - TRANSCENDENCE se prostírá členitá krajina Zsvěcení. Je to pečlivě obdělávaný, ale místy nečekaně drsný kraj. Množství cest, políček a zajímavých vyhlídek se v něm střídá s nehostinnými horskými štíty a hlubokými propastmi.

V prostoru Zsvěcení se setkáváme s moudrostí jazyka a se střízlivostí vědy. Je to místo, kde se učíme spojovat vidění, vnímání a citění s myšlením, kde se pokoušíme o nalezení své vlastní cesty k tvůrčím výsledkům.

Učitelé v krajině Zsvěcení vkládají svým žákům do úst slova, která vstupují do věcí, aby je seznámila s lidmi. Slova osvětlují různá tajemství tvorby a dávají žákům do rukou sílu jejich Mistra. Zsvěcení směřuje k popření role žáka - žák sám nalézá svou cestu a nakonec opouští učitele.

Krajina Zsvěcení je předstupněm moci, kterou získává mysl a tělo vůči tvárné hmotě tvorby. Proto jsou cesty zsvěcování často málo schůdné, mají svá úskalí a strmé srázy. Lehce dochází k tragédiím podobným Ikarovu pádu. Jedinou obranou proti takovému smutnému konci je pokora, trpělivost a zdrženlivost. Na cestách zsvěcování musí Žák i Mistr neustále bedlivě hledět kupředu, ale právě tak pozorně se ohlížet zpátky, aby nepřehlédli poušť, která by mohla kráčet v jejich stopách. Dokonalá cesta zsvěcení je procesem velkého životního dobrodružství, v němž nejde o to, věci ovládnout, ale především si s nimi porozumět.

Zplanělá krajina Zsvěcení patří k těm nejsmutnějším místům. Vládne jí nuda a násilí. Všechny věci jsou opatřeny cedulkami, v nichž je jméno překryto výstrahou "Nedotýkati se...". A zachmuření strážní hlídají každý krok návštěvníků, kteří jsou nuceni postupovat v řadách, nejméně padesát centimetrů od vystavených exponátů.

### IV. TERAPIE

Ve směru PROCES - TRANSCENDENCE nachází rozechvělý cestovatel krajinu Terapie. Je to zvláštní místo, které se na první pohled každému jeví povědomé. Objevujeme tu kopečky a údolí svých dětských let, setkáváme zážitky dávno prožité, vstupujeme do jeskyň svých dosud neprekonaných úzkostí a obav.

Terapii plujeme v křehké bádce společně s průvodcem - arteterapeutem. Také on je nám nějak povědomý, před našima očima nabývá tváří, které jsme kdysi milovali nebo nenáviděli. Nebo snad právě teď je máme či nemáme rádi? Naše projekce činí z terapeuta bytost jedinečné síly a zvláštního významu.

Jenom váhavě a s vnitřním úsilím přebíráme z jeho rukou veslo, nebo dokonce kormidlo, abychom sami pokračovali v putování. A s každou překonanou přeží s údivem cítíme sílu a odvahu, která se k nám vrací.

Terapie je pro výtvarnou výchovu trochu tajemný, ale přirozený světadíl. Zážitky, které Terapie poskytuje svým poutníkům, jsou příležitostí ke hledání plnosti vlastního bytí. Proces tvorby je procesem sebenalézání, v němž se tvůrce učí oslovit neznámé jevy v hloubkách vlastní osobnosti. Překonávání bouří a překážek, které takové objevování s sebou nese, je očistným prostředkem smíru se sebou samým a podmínkou odvahy i pokory vůči světu.

Krajina Terapie je spojena velmi krátkou a úzkou cestou s prostorem Magie. To je skutečná

Skylla a Charybda těchto dvou světadílů. Ten, kdo mezi nimi nenalezne rovnováhu, snadno pustí ze řetězu síly s ch o p n é smést kohokoliv, kdo se jim postaví do cesty. Zneužitá Terapie se pak mění v krajinu země třesení a smřští, které děsí a zraňuje.

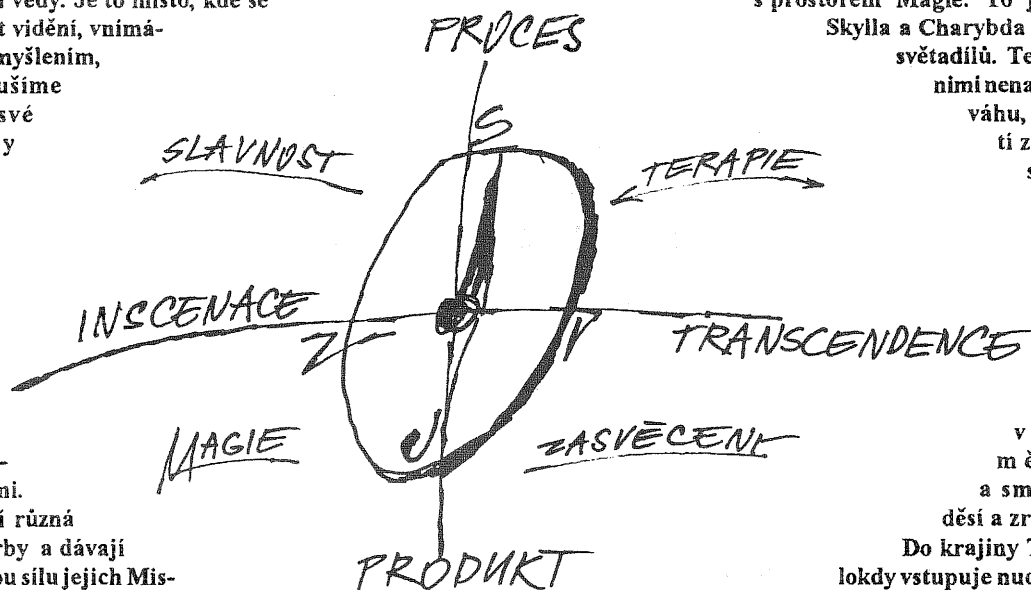
Do krajiny Terapie málokdy vstupuje nuda. O to snáze zde může být zneužitá moc toho, kdo je silnější. Proto nejdůležitější složkou vy-

bavení pro cestu Terapií je empatie a moudrost, podložená vlastní náročnou zkušeností.

### NA ZÁVĚR

Občas se zamýšlíme nad iluzivní mapou, s níž jsme se pokusili vás seznámit. Představujeme si, jak v každé hodině výtvarné výchovy společně se svými žáky přistupujeme k břehům jednoho ze světadílů našeho oboru. V některém z nich je nám lépe, v jiném hůře. Pro jeden světadíl bychom asi neměli zapomínat na ostatní, nechceme-li se podobat Lótoťagům, okouzleným jediným rozměrem své zúžené existence. Snad stojí za to postupovat všemi světadíly dál od prvních břehů do neprobádaného vnitrozemí. A v společných rozpravách mapovat místa, do nichž by starověcí kartografové vepsali "Hic sunt leones...".

JAN SLAVÍK  
LUCIE BARTOŠOVÁ



### INSPIRUJÍCÍ LITERATURA

Jung, C.G.: *Analytická psychologie. Její teorie a praxe*, Academia, Praha 1993

Kučera, M.: *Školní etnografie - přehled problematiky*, Studia paedagogica, příspěvky k filosofii výchovy, Pedagogická fakulta UK, Praha 1992

Popper, K.: *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson, London 1959

Vopěnka, P.: *Rozpravy s geometrií*, Panorama, Praha 1989

# HLOUPÉ POHÁDKY

Montáž tří pohádek podle JAROSLAVA TAFELA, MILANA NAVRÁTILA a PAVLA ŠRUTA  
Dramatizace, hudba a texty písní JANA ŠTRBOVÁ

## OSOBY:

**HLOUPÁ POHÁDKA O OSLÍM VEJCI:** Kirakos, Kirakosová, Tatar

**JAK STAROSTA KOSTEL TLAČIL:** Starosta, Sousedé, Tulák

**O OVCÍCH NA MOSTĚ:** První strýc, Druhý strýc, Třetí strýc

Hraje minimálně 8 dětí, nejlépe na kukátkovém jevišti. Jednoticím scénografickým prvkem je bílá revuálka, navlečená na dvou dřevěných tyčích (např. násady od smetáku) a zavěšená na dvou bíle natřených malířských stojanech. Tato revuálka je v první pohádce oponou, ve druhé kostelem, ve třetí se ze stojanů postaví mostek a z opony je vak. Hudební doprovod tvoří kytara, v úvodní písničce ještě píšťalka a bubínek, k předělkům a štronzům je použit gong.



## Hloupá pohádka o oslím vejci

(Arménská pohádka v převyprávění Jaroslava Tafela)

### CHÓR:

Tak jsme tady lidičky, / kluci a holčičky, / pohádky, co vám  
budem hrát, / se doopravdy mohly stát. // Tak jsme tady,  
lidičky, / kluci a holčičky, / strýčkové a tetičky, / dědečkové,  
babičky, / pejskové a kočičky, / dřív, než spočítáte pět, /  
začínáme. - Tiše... - Ted!

1. HLAS: Zahrajeme vám pohádku O oslím vejci.

2. HLAS: Kdepak! Zahrajeme vám Hloupou pohádku o oslím  
vejci.

3. HLAS: Tak ještě jednou.

CHÓR: Hloupá pohádka o oslím vejci.

1. HLAS: Žil vám jeden Kirakos a měl hrozně dlouhý nos.

2. HLAS: A ten Kirakos měl ženu.

3. HLAS: A ta paní Kirakosová vypadala jako sova.

4. HLAS: Ten Kirakos, co měl tak dlouhý nos,...

5. HLAS: ...a ta paní Kirakosová, co vypadala jako sova,...

ZBYTEK CHÓRU: ...byli moc hloupí.

CHÓR: A proto je hloupá i tahle pohádka.

2. HLAS: Tak ten Kirakos, co měl tak dlouhý nos, šel jednou  
do města na bazar.

CHÓR: Bazar, bazar, bazar.

PRODAVAČI: Kofení..., látky, hedvábí, kupte si vonné  
masti...

KIRAKOS:

Řekli mi, že na bazaru, / prý se všechno koupí.

PRODAVAČI: Kdo koupí u nás, / nikdy neprohloupí.  
Bazar, bazar, bazar.

TATAR: Melouny, čerstvé melouny, sladoučké melouny,

Do prostoru jeviště přicházejí děti spolu s kytaristkou, stavějí  
revuálku, zpívají.

Chór se staví do řady.

Gong. Chór se uklání, odchází za revuálku, odkud znovu  
postupně nastupuje.

1. hlas udělá na diváky dlouhý nos, strne.

2. hlas ukáže gestem na Kirakose, strne.

3. hlas vytvoří z rukou masku sovy, strne.

Chór ožije.

Chór usedá na zem do tureckého sedu, zůstane stát Kirakos  
a jeden z chóru.

2. hlas usedá mezi ostatní, chór zpívá.

Chór se mění v prodavače, kteří nabízejí Kirakosovi své zboží  
jeden přes druhého.

Gong, prodavači strnou  
Kirakos zpívá.

Prodavači ožijí, zpívají, během závěru písničky se změni  
v melouny (klek s kulatými zády), jeden se stává Tatarem,  
prodavačem melounů.

kupte si...

TATAR: Budete si přát, pane?

KIRAKOS: Co to je?

TATAR: Přece mel... Oslí vejce. V každém je malý oslíček.

MELOUNY: Řekli mu, že na bazaru / prý se všechno koupí...

TATAR: Kdo koupí oslí vejce, // nikdy neprohloupí.

MELOUNY: Bazar, bazar, bazar.

2. HLAS: A ten Kirakos, co měl tak dlouhý nos,...

3. HLAS: ...dal Tatarovi za meloun všechny peníze, co měl...

4. HLAS: ...šel domů ...

5. HLAS: ...a cestou si liboval, jak dobře pořídil.

KIRAKOS:

To jsem dobře nakoupil, / vůbec jsem neprohloupil, / vůbec jsem neprohloupil, / že jsem nakoupil. / Žena bude koukat, / určitě mě pochválí, / už se hrozně těším, / až se vylihně. / Žena bude ráda, / našetříme peníze, / na bazaru koupím / příště aspoň dvě, / nebo radši tři?

STROM: Slunce páli a Kirakos si chtěl na chvíli odpočinout v chládku.

KIRAKOS: Osle, oslíčku, počkej na pána trošičku!

CHÓR: Kirakos přišel smutně domů a pověděl manželce, co se mu přihodilo...

2. HLAS: Jak koupil na bazaru pravé oslí vejce.

3. HLAS: Jak si to vejce nesl domů.

4. HLAS: Jak si chtěl odpočinout.

5. HLAS: Jak se to vejce rozbilo.

6. HLAS: Jak z něj vyskočil oslíček.

CHÓR: A jak mu utekl!

CHÓR:

Plakal pan Kirakos, / co měl tak dlouhý nos. / Plakala paní Kirakosová, / co vypadala jako sova.

2. HLAS: A když se vyplakala, povídala:

KIRAKOSOVÁ: To je škoda, v neděli jsem chtěla k sestře, mohla jsem na něm jet.

KIRAKOS: Co? Na takové malé zvířátko si sedat? Nikdy jsme se na osla nezmohli, a ty ho chceš hned první neděli ztrhat?

CHÓR: Bác a bác a bác, bác a bác a bác!

2. HLAS: Ta vám byla bita, ta paní Kirakosová, co vypadala jako sova.

CHÓR: Nic naplat, musela svatosvatě slíbit, že v neděli zůstane doma.

CHÓR:

Jestli se vám zdá, / že nebyla to pohádka, / že vedle vás někdo / stejně hloupý žije, / nebojte se, lidičky, / ten příběh je vymyšlený, / a navíc - je až z Arménie!

Kirakos zvědavě okukuje.

Kirakos vybírá oslí vejce, melouny potměšile zpívají.

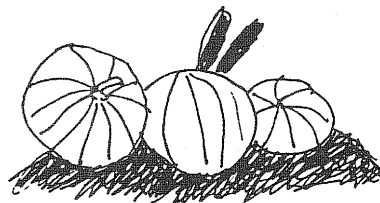
Během písničky kupuje Kirakos oslí vejce, bere si ho do podpaždí. Melouny se mění v chór, komentují, přecházejí na opačnou stranu jeviště, kde vytvářejí strom.

Kirakos v podpaždí s oslím vejcem pochoduje a do kroku si zpívá.

Kirakos se zastavuje, utírá si čelo, pokládá meloun a uléhá ve stínu stromu.

Za stromem vykukne zajíc, prohlédne si ležícího Kirakose. Meloun se začne kutálet, narazí na strom (rána), zajíc se lekne, Kirakos se probudí, uvidí rozbité oslí vejce a zvířátko, o němž si myslí, že je to oslík. Zajíc přehopká jeviště, zmizí, Kirakos vyskočí a volá za ním.

Kirakos si povzděchne a smutně svěsí ramena, strom se mění v chór, který akci komentuje.



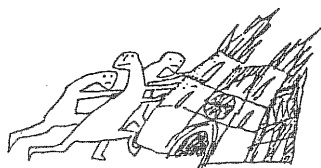
Chór postupně usedá, zpívá kánon, za ním se odehrává pantomimické setkání Kirakose a jeho ženy.

2. hlas přeruší kánon.

Kirakos pronásleduje Kirakosovou, mizí za revuálkou.

Chór vstává, zpívá závěrečnou písničku, Kirakos a Kirakosová se připojují k chóru.

Chór dozpívá písničku, klaní se, během potlesku utvoří řadu.



# Jak starosta kostel tlačil

(Maďarská pohádka v převyprávění Milana Navrátila)

CHÓR: Pohádka druhá: Jak starosta kostel tlačil.

Všichni si sedají na zem, starosta si obléká před zraky diváků sako a odchází za revuálku, chór zpívá.

CHÓR:

Három, három, nemtudom, / byla jedna ves. / Hádejte, lidičky, / kdepak ta ves je? // Három, három, nemtudom, / három, három, nemtudom, / guláš, čardáš, halászle, / kdepak ta ves je? // Három, három, nemtudom, / všichni z téhle vsi / bezpřestání hudrali, / že maj kostel na kopci. // Három, három, nemtudom, / három, három, nemtudom, / három, három, nemtudom, / pořád reptali.

Zvedne se první souseď.

1. HLAS: Poslechněte, sousedi, já už se na to nemůžu dívat. Všude mají kostel na návsi - v Békési, v Kisteléku, v Kömlö i v tom Zsámboku! Jen my se neděli co neděli musíme plahočit do kopce.

Ostatní vstávají a zapojují se do debaty.

2. HLAS: Něco by se s tím mělo udělat.

3. HLAS: Máš pravdu, sousede. Něco by se s tím opravdu mělo udělat. Kupříkladu já se každou neděli tak zadýchám...

4. HLAS: Že ani není pro to tvoje funění slyšet, co pan farář káže!

5. HLAS: Copak teď, teď to jde, ale v zimě...

6. HLAS: Vzpomínáte, sousedi, jak vloni v zimě ujely Sándorovi nohy?

7. HLAS: Komu že ujely nohy?

4. HLAS: Sándorovi přece.

6. HLAS: Porazil ženu, ta Kálmána, Kálmán Bélu...

STAROSTA: O čempak vedete řeč?

2. HLAS: O tom našem kostele, starosto.

1. HLAS: Podívejte, starosto, všude mají kostel na rovině. V Békési, v Kisteléku, v Kömlö i v tom Zsámboku! Jenom my se musíme plahočit do kopce.

2. HLAS: Něco by se s tím mělo udělat!

5. HLAS: Copak teď, teď to jde, ale v zimě...

3. HLAS: Já se kupříkladu každou neděli tak zadýchám...

2. HLAS: Rozhodně se s tím musí něco udělat...

6. HLAS: Vzpomínáte, sousedi, jak vloni v zimě ujely Sándorovi nohy?

1. HLAS: Kostel zboříme a postavíme ho na návsi!

VESNIČANÉ: Kostel..., zbořit kostel, to ale přece...

STAROSTA: Klid, sousedi. Nic se bořit nebude. V neděli po mši svaté kostel jednoduše odtlačíme do vsi.

7. HLAS: Jakou postel odtlačíme?

4. HLAS: Žádnou postel, kostel!

2. HLAS: Ty jsi ale hlava, starosto!

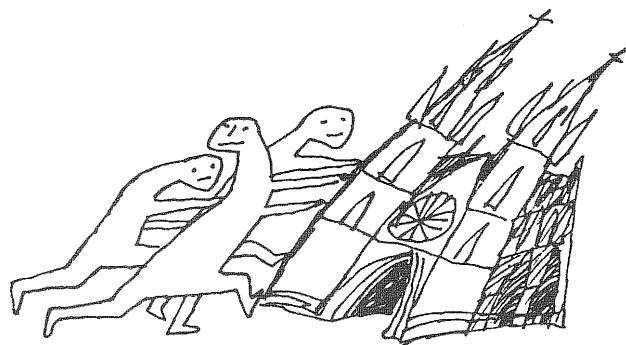
3. HLAS: Ušetříme si práci a budeme mít kostel na rovině!

6. HLAS: Ten náš starosta má ale pod čepicí!

5. HLAS: Jdu to říct ženě, ta bude koukat!

VESNIČANÉ: Bim, bam, bim, bam... / Naše zvony pěkně znějí, / když ve svátek vyzvánějí: / bim, bam, bim...

STAROSTA: Tak jdeme na to, sousedi!



Mezi vesničany přichází starosta.

Vesničané se dohadují jeden přes druhého.

Gong, kratičké zastavení akce.

Všichni se zarazí, postupně začínají reptat.

Vesničané se rozcházejí, odcházejí za revuálku, zpívají písničku o zvonech, dvojice upravuje revuálku - vytváří z ní kostel, vesničané vycházejí z kostela, stále zpívají, poslední vychází starosta.

Vesničané si vyhrnují rukávy, plivají do dlaní, oprou se z jedné strany o kostel. Starosta je zarazí.

STAROSTA: Počkejte, sousedi. Zkusíme to z druhé strany, zdá se mi, že tam to půjde líp!

CHÓR:

Három, három, nemtudom, / co se stalo pak?  
Zatímco tak tlačili, / přišel tam tulák. / Három, három,  
nemtudom / három, három, nemtudom. / Szeged, Dunaj,  
uherák, / přišel tam tulák.

TULÁK: Szeged, Dunaj, uherák...

STAROSTA: Půjdu se podívat, jestli se už kostel pohnul.

STAROSTA: Tady jsem si přece položil... Halt! Strkejte zpátky! Kostel se mi navalil na kabát!

KYTARISTA:

Három, három, nemtudom, / vše má svůj konec. / I ta naše  
pohádka. / Zazvonil zvonec. // Három, három, nemtudom /  
három, három, nemtudom. / Debrecen a Balaton, / z kostela  
zní zvon.

VESNIČANÉ: Bim, bam, bim... / Naše zvony pěkně znějí,  
/ když ve svátek vyzvánějí: /bim, bam...

STAROSTA: Máme to ale krásný kostel, sousedi!

2. HLAS: Nejkrásnější v celém okolí, starosto!

1. HLAS: Takový nemají ani v Szegedu.

3. HLAS: Ani v Debrecenu.

4. HLAS: Ba ani v Pešti ne!

STAROSTA: Dobře jsme udělali, sousedi, že jsme ho  
nechali na kopci. Alespoň je odevšad krásně vidět!

CHÓR: Bim, bam, bim...

Starosta si sundá sako a položí ho na zem, všichni obejdou  
kostel a tlačí z druhé strany, po předešlé otočí hlavy  
směrem k divákům a zpívají.

Vesničané začnou opět tlačit, zpoza druhé strany kostela  
vyjde tulák, zpívá si.

Uvidí kabát, zarazí se, rozhlédne, kabát sbalí a odejde za  
kostel, starosta přestane tlačit, utře si pot z čela.

Starosta měří, jestli se kostel pohnul, pak se najednou  
zarazí.

Všichni strnou, kytarista zpívá.

Vesničané ožívají, vycházejí z kostela, zpívají, poslední  
starosta.

Vesničané spokojeně souhlasí.

Děti se staví do řady, zpívají, klaní se.



## O ovcích na mostě

(Anglická pohádka v převyprávění Pavla Šruta)

CHÓR:

Na Kavkaze jsme byli, / v Maďarsku kostel tlačili. / Copak  
byste tomu řekli / navštívit teď Anglii?

CHÓR: Pohádka třetí: O ovcích na mostě.

KYTARISTA: Gotham je slavné městečko, i když tam nic  
slavného ke spatření není. To jenom ctihodní občané, kteří  
tu žijí, městečko proslavili. Jsou to hlavy mudrlantské,  
takové u nás nenajdete. Posudte sami.

1. CHÓR: Jednou jeden gothamský strýc...

1. CHÓR: Jednou jeden gothamský strýc vyšel brzo po ránu  
až do Nottinghamu na dobytčí trh. A aby byl ve městě dřív,  
opíral se o veliké bidlo.

1. STRÝC:

Jdu nakoupit na trh ovce, / ať si říká kdo chce, co chce, / ať  
si říká kdo chce, co chce, / koupím si dnes dvě ovce.

Chór zpívá úvodní písničku.

Chór se rozchází, všichni bourají revuálku, navzájem si  
překážejí, dělají nesmyslné věci, vytvářejí chaos, nakonec se  
rozdělí do dvou skupin, kytarista předstupuje před diváky,  
komentuje.

Gong, kytarista ustoupí stranou. První část chóru začne  
jeden přes druhého vyprávět.

Zarazí se, vyberou si jednoho, před očima druhého chóru  
z něj modelují sochu strýce, dají mu do ruky bidlo, pak  
poodstoupí.

Strýc obživne, kráčí na místě a zpívá.

2. CHÓR: Jiný gothamský strýc, který si ještě více přivstal, se tou dobou právě z trhu vracel. Taký se opíral o bidlo. A taky si pobrukoval.

2. STRÝC:

To jsem dobře nakoupil, / vůbec jsem neprohloupil, / vůbec jsem neprohloupil, / že jsem nakoupil.

1. CHÓR: Do města vedla pěšina a před městem stál kamenný mostek.

2. CHÓR: Z města vedla pěšina a za městem stál kamenný mostek. A právě na tom mostě potkal náš strýc jiného gothamského strýce, svého souseda, který šel na trh.

1. CHÓR: A právě na tom mostě potkal náš strýc jiného gothamského strýce, svého souseda, který se z trhu vracel.

2. STRÝC: Tak kampak a copak!

2. CHÓR: Pozdravil náš strýc.

1. STRÝC: Jaképak kampak. Na trh pro pár ovci.

1. CHÓR: Odpověděl náš strýc.

2. STRÝC: Pro pár ovci, říkáte? A kudy je chcete hnát domů?

2. CHÓR: Podivil se náš strýc.

1. STRÝC: Jaképak copak, tudy po mostě.

1. CHÓR: Odpověděl náš strýc.

2. CHÓR: Po mostě! Ale to kdepak!

2. STRÝC: To nepůjde, když tudy jdu já.

1. STRÝC: A copak že nepůjde?

2. STRÝC: Nepůjde, říkám!

1. STRÝC: Ale půjde, říkám!

2. STRÝC: Nepůjde a nepůjde!

1. STRÝC: Půjde a půjde!

KYTARISTA: Ti dva ctihodní gothamští občané se na tom kamenném mostku do sebe pustili, jako by jim šlo o život. Ani si nevšimli, že už nejsou sami. Na mostě stál třetí soused z Gotham. S vakem plným masa, pěkně uzeneho a pěkně nasoleného.

2. STRÝC: Nepůjde, říkám!

1. STRÝC: Ale půjde, říkám!

2. STRÝC: Nepůjde a nepůjde!

1. STRÝC: Vždyť mi ty ubohé ovečky spadnou do řeky!

2. STRÝC: Když spadnou, tak spadnou.

2. CHÓR: Jaképak copak.

3. STRÝC: Vidíte to taky? Ti dva se tady hádají a perou kuli ovci, které jsou zatím ještě někde v ohradě na trhu.

3. STRÝC: Jste vy dva ale hlupáci! Hej, povídám, jste vy dva ale hlupáci. Nechte hádky a raději mi pomozte s tím vakem.

1. CHÓR: Co to tam, safra, dělají?

2. CHÓR: Co to tam dělají?

1. HLAS: Co to tam děláte?

1. STRÝC: Rozvazujeme pytel.

1. HLAS: Rozvazují pytel.

Jakmile dozpívá, strne, druhá část chóru vytváří sochu druhého strýce.

2. strýc ožije, zplvá.

Jakmile dozpívá, strne, první i druhá část chóru postupně vytváří z malířských stojanů mostek, navzájem se trumfují.

Strýcové ožijí, každý si zpívá svoji písničku, setkají se na mostě.



Hádka se mění v bitku s bidly. Gong, strnutí. Do hry se vmísí kytarista, z jednoho chóristy vytvoří sochu třetího strýce, na záda mu dá vak (revuálka svázaná do ranečku) -

kytarista usedne stranou, strýcové obživnou, hádka a bitka pokračuje, třetí strýc vše zpovzdálí pozoruje.

3. strýc se obrátí k bijícím se strýcům, kteří ho ale nevnímají.

Strýcové zarazí bitku, pomáhají třetímu sundat vak z ramen, všichni tři se otočí zády k divákům, první i druhý chór zvědavě sledují.

Jeden z prvního chóru zaklepe prvnímu strýci na rameno.

1. CHÓR: Prý rozvazují pytel.  
2. CHÓR: To je vůně...  
1. CHÓR: Je to uzené?  
2. CHÓR: Je to uzené?  
2. STRÝC: Je to uzené.  
2. CHÓR: Je to prý uzené.  
CHÓRY: A co to tam teď, safra...

STRÝCOVÉ: Žbluňk, žbluňk, žbluňk!

CHÓRY: Bylo to uzené.

3. STRÝC: A teď vemte rozum do hrsti a povězte mi, co mám v tom pytli!

1. STRÝC: Kde nic, tu nic...  
CHÓRY: Kde nic, tu nic...  
2. STRÝC: Sotva na hrst slámy.  
3. STRÝC: Tak vidíte, sotva na hrst slámy. A právě tolik toho máte vy dva ve svých hlavách, mudrlanti!  
CHÓRY: Mudrlanti???

KYTARISTA:

Hlupáci, ti jsou stejní všude: / V Maďarsku, v Čechách i v Anglii.

VŠICHNI:

Dokud svět světem bude, / hlupáci se najdou všude. / To jste snad pochopili...

Oba chóry se vzrůstající zvědavostí jdou blíž k mostku.

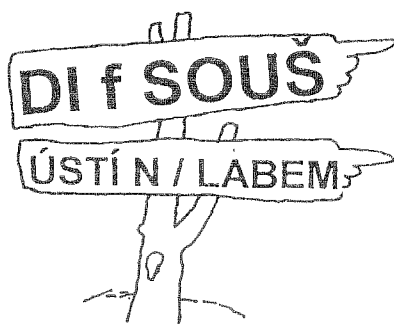
Akce se zastaví.

Chóry ožijí, zklamaně si sedají.

Strýcové se obracejí čelem k divákům.

Strýcové obracejí vak naruby.

Oba chóry vše sledovaly, reagují nechápavě. Zastavení akce, předstupuje kytarista, zpívá. Během písničky všichni ožívají, připojují se ke kytaristovi, zpívají závěrečnou písničku.



## OHLÉDNUTÍ ZALOŇSKÝM DIVADELNÍM FESTIVÁLEM SOUKROMÝCH ŠKOL V ÚSTÍ NAD LABEM

■ Dva hrací prostory, sedm dní, třicet představení a kolem tří stovek účastníků - to je velmi stručná a jistě i nepřesná statistika mimořádné události na poli mladého divadla - Druhého divadelního festivalu soukromých škol, který pořádalo soukromé gymnázium SCHOLA LUDUS v Ústí nad Labem - parta mladých nadšených lidí a jejich přátel - ve dnech 17.-24. dubna 1994.

Festival byl mimořádný z mnoha důvodů. Například tím, že byl organizován amatéry, studenty a jejich pedagogy, kteří jako by stáli pouze v pozadí celého dění, usměrňovali a radili hlavním aktérům a pomáhali tam, kde na to mládí ještě nestačí. Jedním z dokladů hodným obdivu mohl být festivalový zpravodaj se studentskými recenzemi jednotlivých představení, které byly pro mnohé dospělé nadmíru zajímavým a osvěžujícím čtením.

Festivalová porota měla věru nesnadný úkol. V maratónu pěti až osmi představení denně nejen

hodnotit, co se komu jak podařilo, ale především o tom diskutovat na veřejných debatách s mladými lidmi z jednotlivých souborů. Tady se ukázalo, že i přes často nevelkou poučenost o divadelním „femesle“ mohou být děti a mládež velmi zdatnými partnery i oponenty dospělých. Jejich vidění a vnímání toho, co jsme společně zažili, bylo pro nás všechny velmi poučné.

Z představení asi nejvíce zaujalo vystoupení pořadajícího souboru gymnázia Schola ludus, nazvané Teda Petře, jako sorry. Zajímavý autorský námět studentky Kláry Špičkové dotvořil kolektiv se svým pedagogem do jevištně působivého a sugestivního sdělení.

Autorského divadla bylo v Ústí nad Labem vidět hodně. Od těch nepříliš podařených, šitých spíše pocitů a „čuchem“, až po ty skutečně zdařilé s nespornou tvůrčí invencí, k nimž patřily například Paměti Vituse Multiplexe Jitky Hlaváčkové (soubor PORG, Praha), Divadlo poezie Luby Koutové (Soukromé gymnázium F. Křížáka, Plzeň) nebo Zrcadlo Podještědského gymnázia, Liberec.

V některých představeních se velmi dobře zúročilo zavádění dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu do osnov školy - viz hravé představení Stopa Podještědského gymnázia z Liberce, Něco z Kámasútry a Opilcovo dítě Soukromého gymnázia Fr. Křížáka z Plzně, O třech sestřích Soukromého moravského gymnázia z Olomouce. Vybavenost dětí a poučenost učitelů tady byla nesporná a i přes některé inscenační problémy byla všechna jmenovaná vystoupení příjemným obohacením přehlídky.

Zaznímkou stojí i zážitek, který všem připravilo vystoupení souboru Soukromého gymnázia J. Seiferta z Prahy. Zatímco jejich první inscenace s názvem Břetislav a Jitka byla sympatická

hravostí, zpěvními čísly a laskavě zlehčujícím pohledem na české národní dějiny, druhá, připravovaná zřejmě jiným pedagogem, nesla znaky nesoudnosti, nabubřelosti a pedagogické nezodpovědnosti. Dětská opera Magdaléna by byla z hlediska hudební tvorby autora Karla Louly jistě mimořádným tvůrčím počinem, kdyby nebyla prováděna dětmi, které nejsou vybaveny k opemnění zpěvu a nemají vypěstovány ani elementární návyky hlasové hygieny, o vybavenosti divadelní ani nemluvě. Bohužel - ani diskuse s tímto kolektivem nebyla snadná a tvůrce sám pak svým vystupováním na veřejné debatě i mimo ni nenechal nikoho na pochybách o smyslu a pohnutkách své tvorby.

Množství doprovodných akcí - vystoupení písničkáře Jana Buriana, Mirka Kovářika a Vladimíra Mišíka se skupinou ETC, a především pomoc a spolupráce členů Činoherního studia, kteří se podíleli na vedení tvůrčích dílen pro studenty, organizaci celé akce a navíc uspořádali pro účastníky přehlídky dvě divadelní představení - to vše jsou jen další střípky mimořádného pořadatelského počínu, kterého jsem byl svědkem.

Zbývá si jen přát, aby takových akcí bylo víc, aby se nadšeným a zapáleným lidem, jako jsou ředitel GSL Pavel Slezáček a jeho kantoři a studenti, podařilo vždycky najít sponzory, kteří přispějí třeba jen tím, že účastnický průkaz na festivalu bude platit i jako volná jízdenka v městské hromadné dopravě... Jestliže se druhého ročníku DÍFSOUŠ zúčastnil dvojnásobný počet kolektivů než ročníku prvního, přeji pořadatelům, aby tato matematická řada zůstala i nadále zachována, i když si starosti, které tak na ně „spadnou“, dovedu představit. Nad znovu serodící tradici studentského divadla mi totiž srdce plesá...

MIREK SLÁVIK

# Listování BAGatellou

■ BAGatelle je německý časopis vydávaný Spolkovým sdružením pro hru a divadlo (BAG).

Zalistovali jsme jeho prvním číslem, které vyšlo vloni. Má 42 stran formátu A4. Z devíti rubrik je patrně většina stálých.

První dvě rubriky mají organizační charakter a informují o celoročním předplatném a představují novou pracovníci sekretariátu BAG. Další dvě přináší rámcové informace o mezinárodních a národních projektech. BAG připravuje 2. divadelní forum amatérského divadla východní Evropy v Erfurtu (květen 1994) a smlouvu o kooperaci mezi tureckými a německými učiteli dramatické výchovy. Iniciátorem je BAG, který tak reaguje na vlnu násilí v Německu namířenou proti přistěhovalcům, především proti Turkům. Ve spolupráci s tureckým ministerstvem kultury, tureckým velvyslanectvím v Bonnu a tureckým kulturním střediskem plánují uspořádání konference na téma Estetické a divadelní prostředky proti nepřátelství vůči cizincům a proti rasismu - přátelské soužití různých kultur (jaro 1994). Z domácích akcí informuje BAGatelle o divadelní dílně na téma Zkáza Titaniku v Scheersbergu. Práce ve třech seminářích (Jistější ztroskotání - od dramatického textu k divadelnímu tvaru, Situace je beznadějná, ale nic se neděje - Revue) se mohou zúčastnit všichni, kteří se cítí být amatéry, mají chť si hrát a experimentovat. Další německou akci BAG je festival školního a amatérského divadla v Korbachu, který často hostí i české soubory. Letošní ročník je výjimkou.

Rubriky pátá a šestá představují zajímavou osobnost a zajímavé zařízení. Osobností tohoto čísla je vysokoškolský učitel výchovné dramatiky prof. Hans Wolfgang Nickel, viceprezident Vysoké školy umění v Berlíně, autor a spoluautor knih a lexikonů. Zařazením o němž se píše je Divadelně pedagogické centrum Schotte v Erfurtu. H.W. Nickel se k divadelní pedagogice dostal přes vlastní divadelní zkušenost z chlapeckého gymnázia, kde se po 2. světové válce pokoušeli mj. o Brechta, který byl tenkrát z západní zóně Německa bojkotován. Na Vysoké škole umění v Berlíně založil a vedl Institut pedagogiky hry a divadla. O jeho profilu říká, že středem byla improvizace a vše, co s ní souvisí jak v oboru dětského divadla, tak výchovné dramatiky ve skupině (hraní rolí, interakční hry). Prof. Nickel byl činný v mezinárodní komisi Drama-in-Education v AITA/IATA a podílel se na kongresech výchovné dramatiky ve Villachu v Rakousku, odkud díky Evě Machkové

získala v 70. letech impulsy také česká výchovná dramatika.

Na otázku, kde vidí těžiště výchovné dramatiky, odpovídá, že "musí obsáhnout také teorii, také velké divadlo, také hraní si, také školu, také volnou improvizaci, také vynaložení všech sil."

Divadelně pedagogické centrum (Theaterpädagogisches Zentrum) města Erfurtu Schott (pojmenované podle ulice, v níž je katedrála biskupa nazývaného Mikuláš Skot) vzniklo v roce 1991. Bylo založeno Školní akademií (zařízení Úřadu pro výchovu, sport a mládež při magistrátu města Erfurt a Společností pro podporu dětí a mladistvých. Vzniklo přestavbou jedné starší školy ve středu města, k níž patřila i sportovní hala. Navázalo na činnost erfurtského dětského a mládežnického divadla. To od roku 1961 nabízelo stovce dětí a mladistvých pod odborným vedením prostor pro kreativitu a osobnostní rozvoj. Divadlo se věnovalo dramatické výchově, v níž divadlo bylo prostředkem, který mohl kompenzovat nedostatek citové a smyslové výchovy v rodině a společnosti. I přes velkou izolaci před světem zde rozpracovali velkou škálu her a cvičení. Pro angažované pedagogy a umělce to byla alternativa ke státnímu plánovanému a ideologizovanému využití volného času. Děti nesvázané disciplínou kolektivismu zde nacházely možnost rozvíjet svou individualitu. Dětské a mládežnické divadlo vystřídala později mladá scéna Ti/c/k a řadou úspěšných inscenací (mj. J. Giraudoux: Trojská válka se nekoná, F. Wedekind: Probuzení jara). Obnovení dětského a mládežnického divadla a scény Ti/c/k a vytvoření prostoru pro zkoušky a fundus bylo proto prvořadým úkolem centra. Obě divadla spolupracují a umožňují účast dětem, které navštěvují další aktivity nabízené T??Z. Každé odpoledne se tu pracuje ve skupinách zaměřených na hry, divadlo a klounády. Centrum je otevřeno nejen městu, ale má také regionální a nadregionální působnost, dále pořádá každoročně přehlídku Dny dětského a mládežnického divadla TPZ?? a země Thüringen, Dny školního divadla města Erfurt, jako bienále Evropský festival dětského a mládežnického divadla (poprvé se konal v roce 1992 s 220 účastníky z 9 zemí) a další akce.

Největší část časopisu zabírá rubrika osmá - ohlédnutí za rokem minulým - informace p Světovém festivalu amatérského divadla v Monaku, mezinárodní dílně o metodě B. Brechta v Lipsku, Festivalu v Rize, německo-polské výměně učitelů výchovné dramatiky, mezinárodním divadelním projektu Courasche, mezinárodním setkání pouličního divadla v Magdeburku, o návštěvě izraelského

spolku Milev v Berlíně, Festivalu amatérského divadla nových spolkových zemí v Drážďanech, Spolkové přehlídce školního divadla a Saarhrückenu a o dalších akcích.

9. festival školního divadla spolkových zemí se uskutečnil na téma Pohádky a mýty v Saaerbrückenu za účasti 14 skupin od základní školy až po nejvyšší ročníky gymnázií. Objevila se zde řada adaptací pohádek a mytologických látek, které mají pro dnešní mladé lidi význam. Převažovalo transponování známých pohádek nebo pohádkových motivů do příběhů z dnešní doby. Nechyběl ani satirický tón. Platí to např. o představeních Mluvíme o pohádkách a Opuštěné strašidlo. Politický podtext měla výpověď skupiny ve hře Stav počasí nezměněn a V zemi masek. Také ve formě moderní umělé pohádky Malý princ a Nešťastné dítě (Edward Gorey) našly děti vyjádření názoru na život. Nedostatek lidských vazeb a hodnotové orientace bylo námětem mnohých souborů, který objasňovaly za pomoci dávných mýtů. Klasická antická mytologie byla zastoupena příběhem Kyklopa, hledání pomoci a náhrady za ztracený ráj jako paralela k německé společnosti současnosti, jež se také hledá. Vedle představení, což byla nejdůležitější část přehlídky, senabízely doprovodné odborné akce a diskusní fora pro mladé aktéry i jejich vedoucí, v nichž získali impulzy k další práci. Příští setkání se uskuteční letos ve Frankfurtu nad M. na téma Divadelní prostor.

Závěrečná rubrika časopisu Různé obsahuje především nabídky literatury a odborných seminářů. Mj. je zde i nabídka studia při zaměstnání pro učitele výchovné dramatiky v Divadelně pedagogickém centru v Kolíně. ??? Nabízí tento studijní program: - skupinové vzdělávání (60 vyučovacích hodin) - prohlubování schopnosti kontaktu a kooperace pomoci interakčních her, skupinové gymnastiky, tréninku a kreativity a improvizace, - tělo a hlas (180 vyučovacích hodin) - prohlubování a diferenciaci individuálního pohybového a výrazového repertoáru, hlasová cvičení, - činohra I (180 vyučovacích hodin) - praktické zacházení s různými teoriemi divadla a zlepšování výrazu prostřednictvím hereckých cvičení směrem k práci na roli a scénické práci, - divadelní teorie a dějiny divadla (88 vyučovacích hodin) teoretické studium, - praxe (140 vyučovacích hodin) - plánování a řízení projektu z oblasti sociálně pedagogické s následnou reflexí, - činohra II - dramaturgie a režie (80 vyučovacích hodin) - prohlubování základních znalostí režie, tvarování, práce na roli na základě studia odborné literatury a experimentování, - text (152 vyučovacích hodin) - zpracování textové předlohy včetně scénického a technického vedení a propagace.

BAGatelle má vycházet třikrát ročně a jedno číslo stojí 5,-DM. Můžete si je objednat popř. vypůjčit v Centru dětských aktivit v ARTAMĚ, které časopis získalo výměnou za Tvořivou dramaturgiu. Zde je rovněž k dispozici adresa redakce BAGA.

LENKA LÁZŇOVSKÁ

# A ZNOVU ČÍTANKY

## SOUČASNÉ ALTERNATIVNÍ ČÍTANKY NA 1. STUPNI ZŠ

■ Tématem našeho příspěvku je aktuální problém současného školství - učebnice určené pro předmět čtení a literární výchova na 1. stupni ZŠ. K současnému vzdělávání v procesu transformace školství se diskutuje především k těmto třem otázkám: čemu žáky učit, jak neefektivněji učit a z čeho učit. Komplikace se nevymýnuly ani dnešní literární výchově, a to již od nejnižšího stupně. Jsme svědky nevidané aktivity řady nakladatelství, jež se předhánějí ve vydávání nejrůznějších učebnic. Za všechny jmenujme dožívající a transformující se SPN a dále jsou to Scientia, Fortuna, Alter, Nová škola Brno, Prodos, Jinan, Pansofia aj. Omezeně se konají výstavy učebnic, avšak ani učitelé, ani odborná veřejnost nejsou informováni o jejich kvalitách a nedostacích.

Právě proto na počátku února 1994 uveřejnil časopis školství nálehavou výzvu: "Nekupujte zajíce v pytli. Objednávat učebnice bez jejich podrobného prostudování je v současné finanční situaci Hazard.,

Tento kvas se dotkl i učebnic z nejvýznamnějších - čítanek, jež svou úrovní mohou nadlouho pozitivně nebo negativně ovlivnit čtenářství dětí a mládeže. Dospěli jsme totiž ke stavu, kdy pro 1. stupeň byly vydány již tři souborné kolekce čítanek pro 2. - 4. ročník (Scientia, Prodos, Fortuna), postupně začala vycházet série nakladatelství Alter. Učitelé mají rovněž k dispozici dodatky k čítankám pro 2. a 3. ročník a tři vpravdě alternativní čítanky (M. Hanzová: Čtené dětem a s dětmi, J. Gruša: Máma, táta, já a Eda spolu s Malou čítankou, M. Černík: Česká čítanka pro nejmenší). V nabídkových listech nacházíme informace o vydání další kolekce čítanek, tentokrát určených pro projekt Obecná škola (bez udání autorů či bližší specifikovaného obsahu a jeho uspořádání!).

Nadprodukce čítanek zřejmě vyplývá z odporu k učebnicím tzv. nové koncepce - "scestným antologiím z éry totality," jak uvedla Jana Čechová ve Zlatém máji 1991 v č. 6 v článku Jaké budou čítanky našich dětí. Autorka však také upozornila na nebezpečí alibismu, nezdůvodnění a konjunkturalismu, na "možnost znova roztočení kolotoče čítanek narychlo upečených., Domníváme se, že její obava se zcela naplnila. K největším nebezpečím literární výchovy však rovněž patří neprofesionalita a samolibost některých tvůrců.

Na druhé straně je jisté dobré, že existuje několik typů učebnic, neboť tak může dojít k očekávané pluralitě a alternativnosti v našich školách. Nabízí se však další otázky.

Ví naše školská veřejnost vše o produkci nových učebnic? Plní instituce - např. služba škole, školská informační střediska svá poslání? Nehledí se při výběru učebnic spíše na finanční cenu než na její kvalitu?

Právem časopis Zlatý máj věnoval celé číslo 3 z roku 1993 právě čítankám. Redakční kolektiv navázal na polemické diskuse o čítankách z roku 1990 a 1991. Statim věvodí slova vynikajícího literárního vědce Felixe Vodíčky, jež pro Zlatý máj napsal v roce 1969: "Čítanka je dobrým instrumentem literární výchovy, jestliže umocňuje výběr, jestliže přesahuje rámec povinnosti, a především jestliže v sobě chová prvek iniciativy

k další četbě. Měli jsme v minulosti, popřípadě máme i v současnosti lepší, horší nebo špatné čítanky. Doposud se však nestalo, abychom čtenářskou iniciativu uvedli v systém...."

Čítanka nejen měla a má bezprostřední vztah k očekávanému pozitivnímu čtenářství dětí, ale vždy ovlivňovala a dosud ovlivňuje i vznik četných literárních děl pro děti a mládež. I v dávnější minulosti objevujeme mnohé extrémy, kdy čítankové texty sloužily utilitárně zaměřené výchově v duchu názorů a požadavků určité doby nebo k pouhému navíku jednoho z pilířů trivie - čtení. Mnohdy se hledaly různé kompromisy, např. spojení s výukou některých předmětů - jazyka, prvouky apod., ale skutečně ideální čítanku dosud nikdo nevymyslel.

Čítanka má poskytnout různé esteticko-výchovné podněty, měla by napomáhat při socializaci žáka, čímž rozumíme vstup dítěte do kulturního společenství regionu, národa i širšího nadnárodního kontextu, neboť jen tak může člověk dosáhnout kulturnosti a vzdělanosti. Ve školské praxi se nelze omezovat na znalost dílčích jevů (autor, žánr, literární druh, literární teoretický poznatek), ale literární dílo je nutno spatřovat ve své jedinečné celistvosti a jeho prostřednictvím vést děti k vnímání a prožívání zobrazovaných estetických jevů.

Čítanka na rozdíl od učebnic naukových předmětů není určena ke studiu, ale její obsah a uspořádání textů má sloužit čtenářství dítěte určitého věku. Její recipient by se měl postupně učit rozeznávat hodnotné od kyče, vybrané ukázky by měly podněcovat zájem o četbu a rozvíjet přiměřeně literární teoretické i literární historické poznatky. Základem práce v předmětu čtení a literární výchova na 1. stupni ZŠ je tedy text, jenž umožňuje učitelé vybírat z množství metod a uskutečnit tvořivou interpretaci. Současné čítanky by měly čelit dosud existujícímu přetěžování fakty a vést děti k radosti z objevování a z poznání, k nalézání tvořivých schopností i k touze stát se vskutku aktivním čtenářem.

Vzhledem k jistému narušení centralistického řízení školství dochází mnohde k posunu v práci učitelů, jimž je dána určitá možnost, aby svobodně vybírali metody a formy práce a také učebnice - v našem případě čítanky.

Vyučující českého jazyka na 1. st. ZŠ jsou zaskočeni nejen nebývalým množstvím čítanek, ale rovněž neexistencí metodických příruček, tematických plánů, návodných otázek za příslušnými texty aj. Nepřivýkli dosud samostatnému myšlení a rozhodování, a proto v přípravě náročného esteticko-výchovného procesu jsou bezradní.

I přes kritizované jevy je však patrné, že se naše školství stává postupně pluralitním a alternativním.

Jak však rozumět tolik skloňované alternativnosti? Chápejme ji ne jako výlučnost vzhledem k dospělým, pedagogům, a stávajícímu vzdělávacímu systému, ale jako jinakost vzhledem k zájmům a potřebám dítěte.

Hovoříme-li o alternativnosti, vybaví se nám v nejužším slova smyslu nejrůznější nové školy, vzniklé na základě určitých myšlenkových proudů,

u nás nejčastěji škola waldorfská, jež je vázaná na filozofii Rudolfa Steinera.

V širším slova smyslu alternativnost ve výchovně vzdělávacím procesu existuje tak, že vedle sebe existuje škola státní, církevní, soukromá. Rodič může volit školu rovněž vzhledem ke schopnostem a nadání svého dítěte (škola s rozšířeným vyučováním hudební, výtvarné výchově, jazykům apod.).

Ke stejnému vytčenému cíli v oblasti vzdělávání lze dojít různými etapovými výstupy.

K alternativnosti ve školství přispívá i stav, kdy pro jeden předmět existuje několik typů učebnic. Výběr učiva může být různě přeskupen, učitelé mohou užitkových, netradičních metod: proto na 1. stupni ZŠ se ve větší míře setkáváme s hrou a metodami, jež jsou cílevědomě zaměřeny na rozvoj komunikativních dovedností. Alternativnost ve výuce tak slouží ne jako vnější efekt, ale skutečně vzhledem k dítěti, které pak může být spokojené, může se radovat a nacházet tak účinnou pomoc v řešení životních problémů.

Alternativnost ve výchově a vzdělávání je skutečně potřebná. Často se ukazuje, že i státní škola leckde bývá modifikována, a veřejnost oceňuje její netradičnost v přístupu k výchově a ke vzdělávání. Našemu transformujícímu se školství však zřejmě hrozí nebezpečí ztráty variability a alternativnosti po přijetí dnes ověřovaných projektů (Obecná škola, Občanská škola) jako většinových.

Současná alternativní čítanka by měla již na 1. stupni ZŠ dlat možnost výběru:

1. textů pro děti s různě vyvinutou dovedností číst uvědoměle a s porozuměním,
2. ukázek z děl literatury pro děti, jež by podněcovaly čtenářský zájem,
3. textů k společné i individuální četbě, jež by zároveň učitelé využívali k rozvoji dalších významných esteticko-výchovných dovedností - přednesových, reprodukčních, tvořivých, a především k dramatické hře.

Podíváme-li se do historie, zjistíme, že mezníkem pro školní literární výchovu se stal rok 1976. V platnost vstoupily nové osnovy, jež i přes "děsivě působící jednoznačnou snahu o absolutní kolektivizaci dítěte., (H. Primusová) zaznamenaly změnu v pojetí předmětu čtení a literární výchova na 1. stupni ZŠ. Tradičně byl položen důraz na rozvoj čtenářských dovedností i na nácvik vyjadřování. Nově byla zařazena výchova divadelního, filmového diváka, aktivního účastníka kulturního dění, což mělo přivést žáky k schopnosti elementárního hodnocení uměleckých děl. V charakteristice učebnic cílů se v osnovách z roku 1976 setkáváme s nově formulovanými požadavky - *prožívat, vnímat, chápat, interpretovat* aj., což v koncepci z 60. let nenacházíme.

Autory čítanek pro 2. - 4. ročník byli zkušení tvůrci - dr. Zdeněk Vykopal z Výzkumného ústavu pedagogického a dr. Vladimíra Gebhartová, jež při koncipování učebnic logicky zvolili tematicko-žánrové členění, a to vzhledem k proměnám kalendářního roku i významným svátkům, tedy i politickým výročí. Při tvorbě učebnic se autory setkali s řadou překážek, museli vyhovět množstvím nařízení. I když učebnice byly ilustrovány bohužel

jen jedním tvůrcem (Olga Pavalová, Josef Paleček, Jan Kudláček) s výjimkou několika klasických ilustrací v čítance pro 2. ročník, patřily ve své době k lepšímu standardu. Dítě mladšího školního věku se setkávalo plynule s nejrůznějšími žánry v rámci literárních druhů: folklorním říkadlem, hádankou, lidovou písní, poezií, pohádkou lidovou i autorskou, příběhovou prózou ze života dětí, prózou s přírodní tematikou, od 3. ročníku s pověstí, bajkou. Žánrové členění bylo nejvýrazněji uplatněno v čítance pro 4. ročník, kdy k již uvedeným se přidružily ukázky z dobrodružné a uměleckonaučné literatury.

Přes mnohé úliby ideovým požadavkům tehdejší výchovy (např. Tank č. 23 Zdeňka a Věry Adlových, politická lyrika Jana Aldy, Františka Branislava, Vzpomínky na Klementa Gottwalda v celku Pamětní listky, Odvážná školáčka Jevgenije Švarce, čtenářsky kuriózní text pro 3. ročník Makvaly Mrevlišvilho o výrobě čurčhel aj.) považujeme výběr textů - zejména klasického dědictví české i světové literatury pro děti a mládež - za celkem šťastný. K částečné proměně obsahu čítanek došlo od školního roku 1983/84, kdy výše uvedení autoři učebnice obohatili o ukázky současných tvůrců české literatury a některé umělecky a ideově sporné texty byly vypuštěny (bohužel i vhodně volená ukázka z Broučků Jana Karafiáta!). Možná že tyto čítanky po dílčích změnách (nahrazení nevhodných textů, rozšíření výběru ukázek o zamlčované tvůrce i autory moderní) by mohly bez problémů sloužit i současné škole.

Je jisté, že kvalitně vedený žák mohl odejít z prvního stupně se solidní sumou vědomostí o literatuře, především o žánrech literatury pro děti a mládež. Navíc učivo literární výchovy v 5. ročníku zřetelně navazovalo na žánry a autory, s nimiž se žáci setkali na 1. stupni ZŠ (spojnicí byli autoři, jako např.: František Hrubín, František Halas, Vítězslav Nezval, Josef Václav Sládek aj.; taktéž čítanka pro 5. ročník byla koncipována jako tematicko-žánrová.).

V roce 1988 byla vydána na podnět Pavla Kohouta první alternativní učebnice - slabikář Jiřího Gruší - *Máma, táta, já a Eda*, jehož součástí je i *Malá čítanka*. Stala se splátkou dluhu vůči opomíjeným či zakázaným tvůrcům. Podle P. Kohouta byla jediným měřítkem výběru textů jejich myšlenková a umělecká hodnota. A tak vedle sebe stojí autoři domácí a zamlčovaní, např. Pavel Šrut a Ivan Blatný spolu s Jiřím Kolářem vedle osvědčeného Františka Hrubína. V čítankové části slabikáře, jež je bohužel bez ilustrací, není zapomenuto ani na klasické dědictví české literatury pro mládež - folklorní žánry, ukázky z díla Boženy Němcové, Karla Jaromíra Erbena, Jana Karafiáta a dalších. Slabikář znamenal tvůrčí počín, neboť vznikl na základě spolupráce odborníků a spisovatelů domácích a exilových. Je potěšitelné, že - i když omezené - je stále využíván jako alternativní učebnice na našich školách.

Po listopadu 1989 se v časopise Zlatý máj objevila kritika dosud používaných čítanek, již jako seriál napsala Hana Primusová. Teprve ve 2. dílu nechala promluvit autora původních učebnic - Zdeňka Vykopal, který obhajoval svou koncepci a zároveň konkrétně nastínil představy, jak vyjít z tíživé situace. Některé uvádíme:

1. Čítanky jenuto aktualizovat o nové texty, ukázky současné tvorby pro děti. Nelze však opomíjet klasické dědictví.
2. Je riskantní dát texty úplně nové (jak z produkce domácí, tak zahraniční), pokud nevíme nic o čtenářské percepci.
3. Z. Vykopal zpochybňuje vzhledem k jazykovému vyučování na 1. stupni zařazení experimentální poezie.
4. Připouští možnost koexistence několika typů učebnic.

Hana Primusová ostře kritizuje hlavně první verzi z roku 1976, nesouhlasí zejména s osvědčeným tematicko-žánrovým řazením (to označuje jako "nezbytný guláš..").

Můžeme jistě přijmout kritiku některých sporných, ideově výchovných textů. Nelze však souhlasit s odsouzením osvědčené struktury učebnice. Je zřejmé, že autorka nikdy neučila na 1. stupni ZŠ, neboť by věděla, že učivo (tedy v našem případě i vybrané ukázky z literárních děl) musí být promyšleně uspořádáno a podáváno v těsných vazbách na ostatní předměty učebního plánu. K tomu se zřetelně nabízí sled vybraných textů podle kalendářního roku či podle žánrového hlediska.

Zdeňk Vykopal v této době připravoval k vydání již inovované čítanky pro 1. stupeň ZŠ, ale v roce 1991 v nakladatelství Fortuna vyšly pouze tzv. dodatky k čítankám pro 2. a 3. ročník ZŠ. V závěrečných metodických poznámkách autor upozornil na nutnost nahrazení "nevhodných" textů z původních čítanek ukázkami poezie i prózy z produkce domácí i zahraniční, z nichž některé ovlivnily i další tvůrce alternativních čítanek z nakladatelství Fortuna, Prodos (např. dílo Josefa Bruknera, Martiny Drijverové, Reného Goscinny aj.). Sporným však zůstává Vykopalovo hodnocení literární produkce minulých let, jak je patrné ze závěrečných poznámek. Je krajně nebezpečné zpochybňovat ověřená díla, např. tvorbu Bohumila Říhy, přírodní prózu Marie Majerové Nespokojený králíček, dramatickou ukázkou hry Jana Malíka Miček Fliček, jež se znovu objevila v čítance řady Scientia pro 2. ročník ZŠ. Z uvedeného vyplývá, že k aktuálním úkolům současnosti patří objektivní, nezaostalé hodnocení literární tradice.

V roce 1991 byly vydány nové osnovy pro základní školu. Pro předmět čtení a literární výchova na 1. stupeň neznamenal výrazné změny, pouze se rozšiřuje nabídka knih společné četby a dává se učitelům možnost svobodného rozhodování jak ve výběru a uspořádání textů, tak i ve výběru titulů pro společnou a individuální četbu. Úkoly a cíle předmětu se téměř nezměnily.

Rok 1992 znamená počátek vpravdě alternativních čítanek. Dříve, než se seznámíme s nabízenými kolekcemi, pokusíme se shrnout obecné zásady, jež jsou uplatněny při sestavování nových učebnic:

- Čítanky jsou všeobecně nadále členěny do tematických celků (řada Scientia, Fortuna, čítanka Marie Hanzové Čteme dětem a s dětmi). Kritériem výběru textů se stává obvyklé členění dle průběhu kalendářního, resp. školního roku. Tomu odpovídá řazení textů - říkadel, poezie i prózy. Jednotlivé tematické celky (měsíce, roční období) bývají uvozovány vstupními texty autorů čítanek nebo typickými ukázkami z literárních děl. Čítanky z nakladatelství Prodos nejsou členěny, vybrané texty působí značně neutříděné.

- V některých čítankách sympaticky působí propojení motivů kalendářního a církevního roku (Scientia 2. a 3. ročník, čítanka Marie Hanzové, Fortuna 4. roč.).

- Čisté žánrové hledisko bylo uplatněno pouze v čítance M. Černíka Česká čítanka pro nejmenší.

- Kromě čítanek řady Fortuna nemají ostatní řady čítanek jednotnou koncepci, což se týká členění a obsahové návaznosti jednotlivých ročníků. Je zřejmé, že autorské týmy - zejména v řadě Scientia - nespolečně pracovaly, což je dáno výraznou individualitou jednotlivých autorských osobností. - K novým učebnicím nebyly vydány metodické příručky, krátké metodické komentáře obsahují pouze čítanky z Fortuny.

- V čítankách nenacházíme tradiční otázky a úkoly za texty. Bohužel postrádáme i vysvětlivky, jež se např. týkají správné výslovnosti jmen a slovcizho původu! (uvedený nedostatek se nevyskytuje

v čítance pro 3. ročník ze Scientie a pro 4. ročník z Fortuny).

- Současné alternativní čítanky kladou zvýšené požadavky na učitelovu práci (výběr učiva, příprava na hodinu, volba metod, hledání potřebných informací, např. o autorovi, o uváděných jevech v textech, o správné výslovnosti aj.).

- Čítanky kladou nároky i na práci žáků; vybrané texty počítají s tvořivostí nejen u učitelů, ale též u žáků. Vedou k chápání vztahů a souvislostí zobrazovaných jevů s vědomostmi a dovednostmi, jež žáci získali v ostatních předmětech učebního plánu (nejlépe v čítankách Scientie pro 3. ročník a v kolekci z Fortuny), některé nepřiměřeně dlouhé texty však mohou negativně ovlivnit jak rozvoj čtenářských dovedností, tak i vlastní čtenářství dětí - zejména čítanky z řady Prodos.

- V některých čítankách (Fortuna, Scientia) se objevuje vždy několik textů určitých autorů, jež mají vést žáky k četbě celých knih: např. dílo Martiny Drijverové Táta k příštím Vánocům, Edith Unnerstadové Prázdniny u babičky.

- Z hlediska obsahu tvůrce čítanek většinou preferují současnou literární produkci pro děti a mládež (Fortuna, Prodos), výrazně je zastoupena tvorba světová (literatura severská, německá, francouzská, italská aj.). Je vybírána zejména humorně zaměřená próza ze života dětí. V některých ročních řadách Prodos a Fortuna můžeme hovořit bohužel o jednostranném výběru autorů.

- Současné čítanky značně negují klasické dědictví české literatury pro děti a mládež, což pokládáme za velmi neuvážené! Nabízí se otázka, budou-li žáci staršího školního věku ochotni číst a vnímat díla autorů-klassiků, např.: Boženy Němcové, Josefa Václava Sládka, Aloise Jiřáka aj. Dokonce v ukázkách folklorních adaptací pohádek a pověstí proti klasickým známějším verzím dávají tvůrce jednoznačně přednost moderním zpracováním (např. Hany Doskočilové, Oldřicha Širovátky, Hany Lisické aj.).

- Výrazně se objevují ukázky z děl dříve zamlčovaných autorů (např. poezie Emanuela Frynty, Jana Skácela, Ivana Blatného, próza Jaroslava Foglara, Otakara Batličky, Jana Vladislava, Zdeňka K. Slabého aj.).

- Bohužel v čítankách nacházíme ukázky z děl autorů zcela neznámých, jejichž čtenářská hodnota nebyla ověřena (Terezie Benedikta Uhlavá? - Fortuna 1. ročník). Nejvíce textů - často i čtenářsky neatraktivních - je v čítance Scientie pro 4. ročník. Ukázky jsou vybrány z knih, které přeložil většinou autor čítanky Z.K. Slabý na konci 50. let a v 60. letech. V knihovnách by tyto knihy bývají velmi zřídka (snad pouze ve specializovaných) a dětská čtenářská veřejnost o ně nemá zájem, což jsme zjistili namátkovou prohlídkou katalogu a evidenčních listů v dětském oddělení Městské knihovny v Ostravě.

- Výběr textů byl v mnohých čítankách obohacen o ukázky z produkce dětských časopisů (zejména z Mateřídoušky - což lze zdůvodnit nejen jejich kvalitou, ale také tím, že někteří autoři v předlistopadovém období směli publikovat jen díky svým přátelům právě v časopisech pro děti, a tak se zcela nevytrhali z kulturního povědomí. Např. básník Josef Brukner publikoval v letech "normalizace", ve Sluníčku.

- Nově vstupuje do současných čítanek dříve zatracovaný obrazkový seriál či přímo comics (Scientia, čítanka Michala Černíka).

- Tvůrce čítanek počítali s vlivem filmu a televize, proto se objevují ukázky z děl, jež děti důvěrně znají z televizních obrazovek: např. ukázka z prózy Jaroslava Müllera Přátelé Zeleného údolí, od Marie Poledňákové Jak vytrhnout velkýb stoličku, od Jaroslava Pacovského a Jiřího Šebánka Bob a Bobek, Mach a Šebestová Miloše Macourka aj. - to může pozitivně ovlivnit čtenářství žáků.

- Do čítanek pro 1. stupeň ZŠ byly zařazeny ukázky experimentální poezie (nejvýraznější v čítance nakladatelství Scientia pro 3. ročník např. od Jiřího Havla, Jaromíra Hořce, Josefa Hřešala aj.).

- Současné čítanky až na výjimky (např. čítanka Marie Hanzové, čítanky z řad Fortuna) přinášejí bohatý výběr ilustrací různých výtvarníků, aby se žáci seznámili s nejlepšími tradicemi české ilustrace a zároveň získali přehled o knize v její celistvé podobě.

- Z hlediska didaktického byl v čítankách výběr textů ovlivněn též promyšlením možných mezipředmětových vztahů k předmětům vyučovaným na 1. stupni ZŠ (nejlépe v řadě Scientia v čítankách pro 2. a 3. ročník a v čítankách z Fortuny, a to i s bohatým využitím uměleckonaučné literatury pro děti), nezapomíná se ani na aktuální výchovu filmového a divadelního diváka.

- Autoři čítanek zařazují aktivizační prostředky výuky (křížovky, hádanky, kvízy - čítanky z Fortuny a čítanka pro 3. ročník z řady Scientia).

- Autoři čítanek nepřikládají patřičný význam čtenářskému vývoji dítěte (např. jen čítanka pro 2. ročník nakladatelství Scientia uvádí texty tištěné na začátku velkými typy písmen), poskytují málo možností dětem s rozdílnou úrovní čtenářských dovedností. Některé texty jsou pro děti nejen čtenářsky neatraktivní, ale svým slovníkem též značně čtenářům znesnadňují (týká se hlavně čítanek nakladatelství Prodos).

- Tvůrci čítanek všeobecně podcenili význam informativní výchovy, jejich učebnice často neuvádějí nejzákladnější bibliografické údaje včetně výslovnosti citací slov apod., nejvíce v čítance Z. K. Slabého pro 4. ročník v řadě Scientia. Jen omezeně se k vybraným ukázkám objevují metodicky věcné a zároveň informačně významné úvodní (snad jen v řadě Scientia v čítankách pro 2. a 3. ročník a Fortuna).

- Čítanka je jednou z učebnic nejvýznamnějších, stává se instrumentem v rukou dítěte, její uspořádání - skladba a výběr textů - rozhodují o čtenářství i řadě dovedností dítěte. Proto se lze podívat nad tím, že čítanky vycházejí nevzácně (kromě jediné - Čemíkovy České čítanky pro nejmenší).

Je potěšitelné, že nové učebnice vytvořili nejen vysokoškolské odborníci (např. Zdeněk Vykopal pro 1. ročník a Jaroslav Toman pro 2. - 4. ročník v řadě Fortuna), ale i naši přední spisovatelé pro děti a mládež - Michal Černík (Česká čítanka pro nejmenší), Josef Brukner spolu se zkušenou didaktičkou Vladimírou Gebhartovou čítanku pro 2. ročník, Hana Doskočilová a Jaroslav Provazník čítanku pro 3. ročník, Zdeněk K. Slabý pro 4. ročník - v řadě Scientia. Autoři učebnic (zejména z Fortuny) spolupracovali s učiteli z praxe.

První domácí vskutku alternativní čítankou byla učebnice Marie Hanzové Čteme dětem a s dětmi (schválený doplňkový text pro SPgŠ a rodinné školy, Fortuna 1992), jež je leckde využívána i na 1. stupni ZŠ. Je uspořádána do tematických celků podle měsíců jednoho kalendářního roku - od ledna po prosinec. Vybrané texty se vztahují vždy k sledovanému měsíci, a tak autorka vede žáky k poznávání proměnlivosti ročních dob i ve vztahu k církevním svátkům a církevnímu roku (zejména ukázky folklorních říkadel a kalendářium, v němž se připomínají nejvýznamnější svatci jako patroni lidských činností).

Poezie má v této čítance dominantní postavení, a to jak folklorní, tak autorská. Vybrané ukázky plně rehabilitují velký okruh zamlčovaných tvůrců - Ivana Blatného, Karla Šiktance, Jiřího Koláře, Josefa Bruknera, Jana Skácela aj. vedle autorů oficiálních - Josefa Kainara, Zdeňka Kriebla, Jiřího Žáčka aj. Nemůžeme se však spokojit s nezařazením byt' jediné ukázky dnes již klasiku české poezie pro děti - Františka Hrubína, Mileny

Lukešové. Prozaické žánry jsou zastoupeny mnohem méně (výrazněji jen legenda, pověst a pohádka). Do koncepcí čítanky byly poněkud násilně vloženy ukázky z díla Jaroslava Foglara a Otakara Batličky.

Na poslední stránky čítanky autorka zařadila poučení o církevním roku a vybrala z knížek katechistického rázu (L. Pokorného, K. Pulce) nejdůležitější epizody ze Starého a Nového zákona. Bohužel se neubráníla jednostrannému pohledu, a to v duchu jednoznačné katolické věrouky. Je jistě dobré, setkává-li se dítě i v čítance s křesťanskou tradicí, ale ta musí být prezentována vždy nadkonfesijně, neměla by být poznamenána dogmatikou té či oné církve.

Alternativní učebnice Michala Černíka Česká čítanka pro nejmenší (Futura 1992) patří k nejkrásnějším a nejkvalitnějším jak z hlediska obsahového, tak i pro vynikající grafickou úpravu a reprezentativní výběr české ilustrace pro děti. Kniha je vázaná a i přes poměrně vysokou cenu (75,- Kč) je ji možno využít zejména v 1. a 2. třídě ZŠ jako doplňující k používané čítance. Michal Černík vybral z bohatství české dětské literatury to nejlepší a dokázal postavit tvůrce oficiální i zamlčované vedle sebe. Vybrané ukázky strukturoval s přihlédnutím k žánrům: od folklorního říkadla, přes pohádku lidovou, autorskou, příběhy ze života dětí, poezii, aktuálně zařadil i oblíbený comics. Je smutné, že v závěru můžeme číst poznámku o tom, že dědicové Františka Hrubína a Jiřího Trnky nedali souhlas k zařazení byt' jediné ukázky z jejich díla, a tak čtenáři této čítanky zůstanou ochuzeni o osvědčené estetické hodnoty.

Řada Scientia pro 2. - 4. ročník ZŠ překvapuje různou úrovní, především však nejednotnou koncepcí.

Josef Brukner spolu s Vladimírou Gebhartovou počítají v Čítance pro 2. ročník základní školy čtenářským vývojem, a to jak výběrem kratších textů, tak i typem písma. Uspořádali učebnici tematicko-žánrově (části Učení je oříšek, Rok je dlouhý copánek, Pohádka je svatojánek). Kromě textů z knih pro děti využili i osvědčených ukázek ze starších čítanek, např. Ráno, a z časopisů pro děti, zejména z Mateřidousky. Zařazují do čítanky překvapivě i texty donedávna odsouvané na okraj literatury (př. Kája Malík Felixe Háje). Texty pro jeden školní rok mohou být doplněny i četbou z časopisů, knihami společně četby i alternativními čítankami. Zejména v závěrečné části mile působí citlivě psané úvodky vybraným ukázkám některými stručnými, pro děti atraktivními bibliografickými údaji.

Čítanka 3 pro třetí ročník základní školy Hany Doskočilové a Jaroslava Provazníka patří k našim nejlepším učebnicím, a to jak výběrem a uspořádáním literárních ukázek, tak zpracováním potřebných informací s přihlédnutím k mezipředmětovým vztahům. Dítě je neustále udržováno v napětí a očekávání. Problémové úkoly k textům, hádankám, křížovkám, pestrost ukázek vhodných k dramatickým hrám, sledování literatury v zajímavých, překvapivě širokých souvislostech, rejstřík spisovatelů, sloužící informativní výchově, široký výběr textů, umožňující učitelům diferenciaci žáků vzhledem k rozvoji jejich čtenářských dovedností, rovnomenost ukázek klasické i moderní literatury, poezie a prózy, to jsou přednosti této vskutku ojedinělé čítanky. Tematicko-žánrové členění umožňuje poznávání světa a přírody, jakož i významně poznává, proč slavíme Vánoce, Velikonoce, aniž je znásilňováno nějakým dogmatem. Čítanka reprezentativními ukázkami z literárních děl pro děti tvořivě rozvíjí poznání žáků, jejich estetický vztah ke světu.

Čítanka 4 pro čtvrtý ročník základní školy, již sestavil Zdeněk K. Slabý, patří v rámci sledované řady k nejslabším. Je uspořádána do tematických celků podle ročních dob a vzhledem k věku dětí

nedává mnoho možností k rozvoji čtenářských dovedností; některé ukázky jsou obtížné a málo atraktivní. Autor dal přednost světové literatuře, titulům, jež vyšly v 50. a 60. letech a jež sámpřeložil. Zcela v závěru negoval jakékoli poskytnutí informací, jak poznáváme z jeho doslovu (výslovnost, uvedení názvu knihy, z níž je ukázka), postrádáme informace o neznámých autorech. V čítance nalézáme velmi málo ukázek poezie.

Čítanky z nakladatelství Fortuna pro 2. - 4. ročník sestavil Jaroslav Toman ve spolupráci s učiteli z praxe. Autor jako zkušený didaktik uspořádal učebnice do osvědčených tematických celků podle kalendářního roku, aktivity dětí, ve 4. ročníku i s přihlédnutím k žánrům. Kladem těchto čítanek je promyšlené řazení textů, jejichž obsahem navazuje na vyučované předměty na 1. stupni ZŠ, a tak jednotlivé ukázky spolu vzájemně souvisejí. Např. v čítance pro 3. ročník, která má podtitul Čteme pro potěšení, tematický celek Listopad je uvozen stejnojmennou básní Jiřího V. Svobody, protože na podzim se loví ryby, nacházíme ukázku z uměleckonaučné knihy Jaroslava Tichého Letem ČSR, z níž děti poznávají tradice českého rybníkářství (mezipředmětový vztah k přírodě a vlastivědě), dále pověst Pan Krčín a čert od Miloše V. Kratochvíla, pohádku o vodníchích od Oldřicha Šulce, poezii Jiřího Žáčka a Emanuela Frynty o vodníchích, pohádku Václava Čtvrtka atd. Vybrané texty umožňují aktivně poznávat současný svět v širokých vztazích, i když ke škodě se objevuje méně ukázek z klasického dědictví české literatury pro děti a mládež. J. Toman aktivizuje dětské čtenáře i hádankami, kvízy, uvádí ukázky z knih pro děti, jež by měly motivovat k individuální četbě, texty prohlubují zájmovou orientaci žáků (hudba, sport, film, divadlo) a aktuálně vychovávají filmového diváka (vhodně volené ukázky z literárních děl, která děti znají i jejich filmové a televizní podobě: v čítance pro 3. ročník Jaroslav Müller: Přátelé Zeleného údolí, Marie Poledňáková: Jak vytrhnout velrybě stoličku aj.). Všechny čítanky obsahují výňatky z četných děl uměleckonaučné literatury, jež rozvíjejí přírodovědné a vlastivědné poznatky. Čítanky z Fortuny jako jediné v závěru uvádějí stručný metodický komentář pro učitele! Zajímavým sejeví Tomanova snaha o to, aby čítanka - esteticko-výchovný instrument - nebyla anonymní učebnicí. Proto šťastně volí tituly, jež vedou k zájmu a radostnému očekávání: 2. ročník - Čteme pro radost, 3. ročník - Čteme pro potěšení, 4. ročník - Já čtenář a můj svět.

Olomoucké nakladatelství Prodos jako jediné pružně zareagovalo na potřebu nových učebnic, a tak v průběhu dvou let (1992/93) vydalo celou sérii knih pro 1. stupeň základní školy. Není divu, že jejich učebnice (i čítanky) se v hojné míře dnes používají na našich školách. Pro ředitelství byla zřejmě rozhodující snadná dostupnost celých sérií a také cena (v průměru 40,- Kč). Učitelé nechtěli čekat na kvalitnější učebnice z jiných nakladatelství, jež vycházejí dosud postupně s velkým časovým odstupem. Je zajímavé, že nakladatelství Prodos ve srovnání s výše uváděnými získalo ministerskou doložku dodatečně až v průběhu roku 1994.

Autorkami čítanek pro 2. - 4. ročník jsou Božena Bařková a Hana Mikulenková (H. Mikulenková je autorkou téměř všech učebnic pro 1. stupeň vydaných v Prodosu!). Vybrané ukázky ve všech ročníchích nejsou uspořádány do tematických celků, výběr textů je na prvý pohled chaotický. (Např. v čítance pro 3. ročník jsou řazeny texty od str. 126 v tomto pořadí: próza Astrid Lindgrenové, poezie Jiřího Suchého, pohádky bratří Grimmů, staročekké báje Eduarda Petišky, Mach a Šebestová Miloše Macourka atd.) Texty v čítankách jsou nepřiměřeně dlouhé a čtenářsky značně obtížné. Zejména na počátku čítanky pro 2. ročník postrádáme kratší ukázky tištěné většími

písmeny, jež by upevňovaly čtenářské dovednosti žáků. Jako příklad čtenářsky problematických textů (náročnost obsahu, cizí jména, dlouhá, obtížně vyslovitelná slova, odborné termíny aj.) uvádíme např.: v čítance pro 3. ročník zpracování egyptské pověsti Hany Doskočilové na str. 47, v čítance pro 4. ročník autorskou pohádku Václava Havla z Uzu pohádek na str. 63, text Radovana Kuchaře Druhý domov na str. 115 aj. V čítance pro 4. ročník je málo zastoupena poezie, navíc ve velmi omezeném výběru autorů. Čítanky neobsahují aktivizační prostředky ve vztahu k žákům. Kladem však je zařazení poměrně pestré škály ilustrací. Zarážející je nestejný formát kolekce čítanek: čítanky pro 2 a 3. ročník jsou v brožovaném vydání ve formátu A4, čítanka pro 4. ročník má formát A5.

Zajímavým poznatkem může být i namátkou uvedený průnik některých textů, jež vybrali autoři čítanek pro určitý ročník 1. stupně ZŠ např.: téměř shodnou ukázkou z prózy Zimní spáči severské autory Tove Janssonové nacházíme v učebnici pro 2. ročník v kolekci Fortuny, v čítance pro 3. ročník v kolekci Scientia, v čítance pro 4. ročník v kolekci Prodos; autorská pohádka Miloše Macourka O Kateřince a tluštěm červenešm nacházíme v učebnici pro 2. ročník v řadě nakladatelství Prodos a pro 4. ročník řady Scientia atd.

Na závěr pohled na to, jaká je situace čítanek pro 1. stupeň v praxi.

Na počátku roku 1994 jsme provedli průzkumovou sondu na náhodně vybraných základních školách na severní Moravě, abychom zjistili, které čítanky se používají ve vyučovacím procesu, jak je učitelé hodnotí, jaká byla motivace výběru čítanky; chtěli jsme rovněž, aby učitelé uvedli vlastní představu o ideální čítance pro mladší školní věk.

Zvolili jsme metodu dotazníku, jenž v záhlaví zjišťoval základní údaje o učiteli (pohlaví, věk, doba praxe, vyučovaný ročník), místo a typ školy (škola venkovská, městská, plně organizovaná, malotřídní).

Dotazník obsahoval osm položek: s jakou čítankou pracuje učitel na příslušné škole, zda využívá k výuce i další, alternativní čítanky.

Pro hodnocení používaných čítanek jsme zvolili škálu (1-5), takéž pro hodnocení výběru textů vzhledem k čtenářství dětí (vynikající - odpovídající - částečně odpovídající - neodpovídající - zcela nevhodné).

Dále měli učitelé stručně zdůvodnit svá hodnotící tvrzení a uvést, co se jim v používané čítance líbí, co v ní postrádají a jak si představují ideální čítanku. V závěru jsme se zajímali o to, proč si vyučující vybrali čítanku, s níž pracují (nabídka nakladatelství, rozhodnutí ředitelství, výstava učebnic, finanční důvody, výběr na základě seznámení s několika typy učebnic, jiné důvody).

Dotazník byl zaslán na náhodně vybrané školy v okresech Ostrava, Bruntál, Frýdek-Místek, Nový Jičín, a to v lednu 1994. Ze 100 zaslaných materiálů se vrátilo 63.

Zkoumaný vzorek: 63 učitelů - 61 žen a 2 muži. Délka praxe: ženy - do 10 let - 18, do 20 let - 13, do 30 let - 9, do 40 let - 21. Dva muži, kteří odpověděli na anketu, uvedli praxi 30 - 40 let. Z celkového počtu zkoumaného vzorku vyučují učitelé: 1. ročník - 3, 1/2 ročník - 1 (malotřídní škola), 2. ročník - 20, 3. ročník - 21, 3/4 ročník - 1 (malotřídní škola), 4. ročník - 17.

Průzkum se uskutečnil celkem na 21 školách - 10 městských, 10 vesnických, 1 malotřídní.

Ze získaných výsledků vyplývá, že na školách severní Moravy převládají čítanky z nakladatelství Prodos (12 škol), pouze staré čítanky se používají na 4 školách, čítanky z řady Scientia na 2 školách, na dvou školách ve 2. ročníku se používají staré čítanky a ve 3. a 4. ročníku čítanka Scientia, na jedné škole ve 2. ročníku čítanka z Fortuny, ve 3. a 4. ročníku staré čítanky.

Velmi zřídka jsou využívány další, alternativní čítanky. Např. jen na 4 školách mají omezeně k dispozici Černíkovu Českou čítanku pro nejmenší, na 3 školách se využívá čítanka Marie Hanzové Čteme dětem a s dětmi (z toho na 2 školách mají učitelé k dispozici jen 1 výtisk), na 4 školách využívají jako alternativní učebnici i Grušův Slabikář Máma, táta, já a Eda s Malou čítankou. Minimálně se využívají čítanky-dodatky Zdeňka Vykopala pro 2. a 3. ročník (na 2 pouze 2 učitelé).

Čítanku Prodos používá ze zkoumaného vzorku 40 učitelů. S učebnicí nejsou spokojeni, a proto využívají osvědčených textů i ze starých čítanek (20 učitelů), přestože byly na některých školách na základě nařízení staženy, vytrhli z nich pro vlastní potřebu listy s oblíbenými texty!

Čítanku z Prodosu hodnotili v průměru známku 3 a její obsah jen jako částečně odpovídající. Hodnocení bylo zdůvodněno slovně. Např. zejména ve 2. ročníku: náročné, nepřiměřeně dlouhé texty, učitelé postrádají členění literárních ukázek do určitých logických - tematických nebo žánrových celků (ve všech ročnících). Učitelé kritizují ukázky, v nichž se objevuje hojnost slov cizího původu, cizích jmen, která nejsou vysvětlena a není uvedena jejich výslovnost. Vysvětlování zabírá příliš mnoho času, což je na úkor docvičování plynulého, výrazného čtení (2. - 4. ročník).

Učitelé všech ročníků by si přáli výrazněji zařadit ukázky z české klasické literatury (např. pohádky Boženy Němcové, Karla Jaromíra Erbena), postrádají rozmanitější výběr poezie, texty k aktivnímu prožívání svátků. Vyslovili kritiku na zařazení ukázek, v nichž se objevuje obecná čeština.

V čítankách výrazně chybí úkoly za texty, podněty pro aktivizaci - křížovky, hádanky, kvízy apod. - i pro informativní výchovu dětí.

Z kladných hodnocení se 6 učitelům líbí výběr moderních autorských pohádek, objevil se i názor, že volba autorů je dobrá, ale méně šťastný se jeví výběr ukázky (např. z díla Martiny Drijverové). Učitelé nejsou spokojeni s vazbou a nejednotným formátem.

Čítanek z nakladatelství Scientia se využívá překvapivě málo. I přesto uvádíme názory učitelů, kteří s nimi pracují. Čítanku pro 2. ročník používá jen 1 učitel, hodnotí ji známkou 2, její obsah jako odpovídající. Přál by si její rozšíření o texty pro zdatnější čtenáře a četnější zařazení poezie pro děti.

Ve 3. ročníku s čítankou pracuje 5 učitelů. Čítanku hodnotí 1-2, její obsah jako vynikající. Vyzvedávají logické uspořádání, výběr textů pro čtenáře s různě vyvinutou čtenářskou dovedností i pro dramatickou výchovu, informativnost, podněty pro aktivizaci atd.

Ve 4. ročníku s čítankou z řady Scientia pracují jen 2 učitelé. Hodnotí ji známkou 2 - 3, výběr textů - částečně odpovídající. Líbí se jim členění, a především pestrý výběr autorských pohádek. Výrazně postrádají fakta o autorech a jejich dílech (v čítance Z. K. Slabý "záměrně, neuvedl názvy knih, z nichž vybral ukázky, jak píše v doslovu!). Upozorňují i na fakt, že texty používané v prvním pololetí jsou příliš krátké, což neumožňuje systematicky rozvíjet čtenářské dovednosti, přáli by si zařadit známější, osvědčené klasické ukázky české i světové literatury.

Čítanku z Fortuny ve školním roce 1993/94 používali jen na jedné škole ve 2. ročníku. Hodnotí ji jako výběrnou, výběrem textů jako vynikající - odpovídající. Líbí se členění učebnice, těsné vazby k ostatním předmětům.

Zbývající učitelé zkoumaného vzorku pracovali se starými učebnicemi, proto jejich hodnocení neuvádíme.

Z uvedeného průzkumu nelze jednoznačně určit, na základě jakých kritérií byl volen typ učebnice, ale je možno konstatovat, že učitelská veřejnost na počátku roku 1994 nebyla plně

informována. Většinou se školští pracovníci řídili nabídkou školských informačních středisek, výběr učebnic v několika případech ovlivnili samotní ředitelé škol, kteří přihlíželi k finančním nákladům nebo volili produkci z nakladatelství Prodos, protože čítanky vyšly téměř současně pro všechny ročníky 1. stupně. Uvedené vydavatelství též projevilo značnou iniciativu v pružné nabídce.

V jednom případě se dostal ředitel vesnické školy do rozporu se Školským úřadem, neboť na základě navštívené výstavy učebnic se rozhodl pro kolekci z řady Scientia, přestože nadřízený orgán doporučoval snadno dostupný a levnější Prodos.

Zajímavé jsou názory učitelů na ideální čítanku, která by měla obsahovat vhodné ukázky pro děti přiměřené věku, umožňující diferencovat práci ve třídě vzhledem k úrovni čtenářských dovedností. Čítanka by měla být logicky, přehledně členěna do tematických celků, což by umožňovalo navázat na další předměty učebního plánu. Čítanka by měla vychovávat aktivní čtenáře, a to postupným setkáváním se s různými žánry literatury pro děti. V žádném případě by nemělo docházet k opomíjení klasického dědictví. Učitelé 1. stupně preferují literaturu českou, přejí si překvapivě více ukázek poezie. Nemělo by se zapomínat na národní tradice a lidové zvyky. Texty by měly obsahovat stručné, zajímavé informace o autorech. Za čítankovými ukázkami si učitelé přejí zařadit vysvětlení neznámých slov, výslovnosti a úkoly pro samostatnou práci, jež by rozvíjely schopnosti pohotovosti orientace v textu.

Čítanka by v žádném případě neměla být brožovaná, měla by to být kniha vázaná, tištěná na vysoké úrovni s krásnými, barevnými ilustracemi různých umělců.

V žádném případě se nepotvrdilo, že by učitelé k dotazníku přistupovali nezodpovědně. Uvědomují si potřebnost změn ve školské praxi i závažnost tak významného esteticko-výchovného předmětu, jakým je čtení a literární výchova na 1. stupni. O tom svědčí i krásná slova jedné paní učitelky s šestadvacetiletou praxí z vesnické školy na Frýdecko-Místecku, jež pracuje s čítankou Scientia ve třetím ročníku. "S čítankou pracuji poprvé. Je těžké provádět hlubší rozbor. Mohu však říci, že s novou učebnicí pracuji ráda a vidím, že se žáci na hodiny literární výchovy těší, neboť vybrané ukázky z knih pro děti se jim líbí.."

Čas ukázal, že v našem školství vyvstávají stále nové, palčivé problémy. K nim patří na jednom z předních míst i učebnice. Nestačí pouze kritizovat minulost, ale je nutno rovněž objektivně hodnotit i současnou produkci.

Naše snaha by měla být zaměřena k návratu do běžných, normálních poměrů. Především však musíme čelit neinformovanosti v učelstských řadách. Snažit se o to, aby kvalita učebnic byla rozhodujícím kritériem výběru z mohutnosti nabídek. Bylo by jistě zajímavé a nesmírně užitečné, kdyby obdobné průzkumné sondy se uskutečnily též v jiných regionech České republiky a výsledky se dostaly do povolaných rukou.

ZDENĚK KOVALČÍK

PdF Ostravské univerzity

#### POUŽITÁ LITERATURA:

- Čeňková, J.: *Jaké budou čítanky našich dětí?* Zlatý máj, 1991, č. 6  
Primusová, H.: *Čítankový obraz doby*, Zlatý máj, 1990, č. 8, 9, 10 a 1991, č. 1  
Zlatý máj 1993, č. 3

# KUMULATIVNÍ POHÁDKA

## STUDIE VLADIMIRA JAKOVLEVIČE PROPPA

*Z této stati, která vyšla v roce 1975 ve sborníku Folklor i dějstvitelnost, předkládáme zde pouze část. Vynecháváme úvodní pasáže a celou druhou část stati, protože tyto partie jsou věnovány specifickým problémům folkloristiky. V úvodu V. J. Propp shrnuje a kritizuje dosavadní situaci v hodnocení a klasifikaci kumulativních pohádek a závěr stati přináší instruktivní aplikaci obecných závěrů z předcházející úvahy na konkrétní materiál. Třebaže Proppův rozbor kumulativních pohádek je zaměřen spíše k užitkovým cílům folkloristické praxe, obsahuje mnoho zajímavých postřehů a metodologických poznatků zejména pro studium literatury, která čerpá z lidové slovesnosti, ale také pro jiné humanitní obory. V této souvislosti je příznačný závěr Proppovy úvahy o žánrových znacích kumulativních pohádek: Otázku, která je v rámci daného tématu už v podstatě zodpovězena, uvede ještě dále do souvislosti s jiným problémem a otevře tak překvapující možnost dalšího zkoumání, a to právě v rovině, která už docela přesahuje okruh folkloristiky.*

■ Dříve než začneme se zkoumáním kumulativních pohádek, je nutné alespoň předběžně vymezit problém a říci, co pod tímto pojmem budeme rozumět. Nebudu usilovat o abstraktní formulace, nýbrž chci se pokusit poskytnout více či méně přesnou charakteristiku tohoto žánru v rozmezí jedné národní kultury.

Jestliže se tento pokus ukáže jako zdařilý, může být aplikován na studium tvorby jiných národů, což vytvoří základ pro důkladné komparatistickohistorické studium tohoto žánru a umožní posunout poněkud více kupředu otázku vědecké klasifikace a katalogizace pohádek.

Základní umělecký způsob těchto pohádek spočívá v libovolném opakování stejných dějů nebo prvků, dokud se takto vytvořený řetěz nepřeruší nebo nerozplete v opačném sledu. Jako nejjednodušší příklad může sloužit ruská pohádka O veliké řepě. Pro tuto pohádku se zcela hodí německé označení Kettenmärchen - řetězové pohádky. V podstatě je však tento název příliš úzký. Kumulativní pohádky se neuvádějí jen podle řetězového principu, nýbrž také podle nejrozumnějších forem připojování, narůstání nebo

hromadění, které končí nějakou veselou katastrofou. V angličtině se vztahují k skupině formula-tales a nazývají se cumulative, accumulative stories, což souvisí s latinským slovem cumulare - kupit, hromadit a také zesilovat. V němčině existuje kromě termínu Kettenmärchen ještě vhodnější označení Häufsmärchen - výčtové pohádky. Ve francouzštině se nazývají randonnées (vlastně "kroužící kolem jednoho místa,). Každý jazyk nemá pro tyto pohádky vypracováno speciální označení. Uvedené příklady ukazují, že se různými výrazy všude mluví o nějakém hromadění. V různých formách hromadění spočívá veškerý smysl a obsah těchto pohádek. Neobsahují žádné poutavé nebo obsažné "události, syžetového rázu. Naopak, vlastní události jsou nevýznamné nebo začínají z nevýznamných, a dokonce nevýznamnost těchto událostí je lehký v komickém kontrastu k obličejnému narůstání jejich důsledků a k závěrečné katastrofě (začátek: rozbito se vajíčko, konec - shořel celý vesnice).

Nejprve věnujme pozornost kompozičnímu principu těchto pohádek.

Zároveň je však nezbytné všimnout si jejich slovesné formy a stylu. V podstatě lze stanovit dva rozdílné typy kumulativních pohádek. Jeden, podle vzoru anglického termínu formula-tales, můžeme nazvat "formulovým,,". Tyto pohádky jsou čistou formou, čistým schématem. Zcela jasně se skládají ze stejných, opakujících se článků syntaktického řetězu. Věty jsou velmi krátké a jednoho typu.

Pohádky druhého typu se rovněž skládají ze stejných epických článků, ale každá z těchto částí se může utvářet syntakticky rozdílně a více či méně podrobně. K nim se označení formulové nehodí. Vyprávějí se s epickým klidem, stylem kouzelných nebo jiných prozaičských pohádek. Příkladem toho druhu kumulativních pohádek může být pohádka Výměna (Měna). Hrdina mění koně za krávu, krávu za vepře atd., až dojde k jehle, kterou ztratí, takže domů přijde s prázdnou (ATh 1415) (1). Tyto pohádky můžeme, na rozdíl od "formulových,," nazvat "epickými,,".

Ještě je třeba připomenout, že formulové pohádky mohou nabývat nejen veršové, nýbrž také písňové formy. Tyto pohádky nenajdeme jen ve sbornících pohádek, ale také ve sbornících písní. Například v Šejnově sborníku Velkorusko ve svých písních, obřadech a obyčejích (1898) jsou písně, jejichž kompozice i syžet se zakládají na kumulaci. Takové písně by bylo třeba zařadit do indexu kumulativních pohádek. V této souvislosti můžeme poukázat na to, že i pohádka O veliké řepě byla zapsána jako píseň.

Nezávisle na způsobu ztvárnění je kompozice kumulativních pohádek neobyčejně prostá. Skládá se ze tří částí: z expozice, kumulace a finále. Expozice nejčastěji sestává z nějaké nevýznamné události nebo velice obvyklé životní situace: dědek sází řepu, babka

## MALÝ PORTRÉT V.J. PROPPA

### NĚKOLIK POZNÁMEK K VÝZNAMU LITERÁRNĚ FOLKLORISTICKÉHO STUDIA POHÁDEK

■ Při zrodu moderní dětské literatury sehrála významnou roli lidová slovesnost. Ze všech jejích projevů epických i lyrických udržuje si zvláštní postavení pohádka. Patří sice k nejoblíbenějším a nejvydávanějším žánrům dětské literatury, ale přitom čelí upravovatelským a přetvořitelským snahám řadou úskalí, ukrytých v její vlastní poetice, a množstvím protikladů, které je třeba překonávat. Má-li se pohádka proměnit v tvar skutečných literárních hodnot, pak záleží především na autorovi, zda se k ní dokáže přiblížit nejen cestou intuice a tvůrčí zkušenosti, nýbrž také

pochopením na základě objektivního poznání jejich zákonitostí.

Pohádce předurčil bytostné změny už samotný vstup do literatury. Z ústního žánru, určeného hlavně dospělým posluchačům, se stal psaný projev, podřízený literárním konvencím a záhy upravovaný tak, aby vyhovoval potřebám dětských čtenářů a dobovému literárnímu vkusu. V tradici lidového vyprávění se měnily způsoby podání pohádek v závislosti na individuálních projevech jednotlivých vypravěčů, ale syžety, základní fabulační postupy, typy postav a jejich funkce v ději byly stabilizované, až normativní. Změny, které se v lidových pohádkách projeví, byly výrazem širších strukturálních změn v sociální situaci a myšlení lidového kolektivu. Například ústup kouzelných pohádek ve prospěch novelistických se děl v souladu se zánikem funkčního vztahu společnosti k starým mýtickým představám, obřadům, démonologii atd. a s rostoucí potřebou vyjádřit v pohádce aktuální společenské jevy. Ale i v tomto případě se nové realistické motivy, postavy a situace seskupily v určitou normu, která určovala obrysy vyprávění všech pohádek tohoto typu.

Jinak je tomu s pohádkou, která koexistuje s literaturou. V pohádce si hledá uplatnění a výraz výhradně subjektivní citění a tvůrčí individualita konkrétního tvůrce. Zde se pohádka, na rozdíl od lidové slovesnosti, se otvírá stále novým výrazovým a myšlenkovým invencím, působí jako zdroj inspirace, stává se materií vhodnou pro nová ztvárnění.

Jiného druhu je rozpor, který se projevuje v interpretaci pohádek. Pohádkové prvky, zvláště jsou-li nadpřirozeného charakteru, vykládají se velmi často jako projev nespoutané fantazie a "básnivosti lidu,,". Zároveň jsme si však zvykli chápat je jako neodmyslitelné části celku vyprávění a v této souvislosti jim podkládat velmi jednoznačné až symbolické významy, které vyjadřují některé morální principy a nadčasové, obecně lidské postoje. Ideologičnost i fantazie k pohádkám patří, ale ani zdaleka nemají takový význam, jaký jim někteří vykladači a upravovatelé pohádek přisuzují. Většinu tzv. fantastických motivů může historický výklad objasnit na základě konkrétních, reálných jevů minulosti. Stejně jako srovnání autentického zápisu lidového vyprávění s jeho literární úpravou prozradí,

peče koblížek, rozbije se vajíčko, mužik mří na zajíce. Takový začátek nemůžeme považovat za zápletku, protože děje se nerozvíjí z vnitřku, nýbrž z vnějšku, většinou zcela náhodně a nečekaně. V této nečekanosti spočívá jeden z hlavních uměleckých účinků těchto pohádek. Za expozici následuje řetěz (kumulace). Existuje neobyčejně mnoho způsobů spojení expozice s řetězem. Uvedeme několik příkladů, aniž bychom usilovali o nějakou systemizaci. V připomenuté pohádce o řepě se řetěz vytvoří proto, že řepa sedí v zemi příliš pevně, není možné ji vytáhnout, a takzvanou stále nové a nové pomocníky. V pohádce O mušim domečku sítaví moucha domek nebo se usadí v nějaké pohozené rukavici nebo v hlavě mršiny atd. A tu se objeví stále větší a větší zvířátka a jeden po druhém se vnučují do světničky: první veška, pak bleška, komár, žába, myška, ještěrka a dále zajíc, liška a jiná zvířátka. Jako poslední se objeví medvěd, který příběh ukončí tím, že si sedne na domeček a všechny rozmačká.

V prvním případě (O veliké řepě) je vytvoření řetězu motivováno a je vnitřně nezbytné. V druhém vyprávění (O mušim domečku) neexistuje žádná logická nutnost pro objevení se nových a nových zvířat. Podle tohoto principu by bylo možné rozlišit dva druhy těchto pohádek. Převládá právě druhý typ pohádek, který nepotřebuje žádnou logiku. Pro stanovení typů kumulativních pohádek je však toto rozlišení nepodstatné a nebudeme se jím tedy zabývat.

Principy řetězení jsou neobyčejně rozmanité. Například v pohádce O kohoutkovi a slepičce (ATH 201A) je opět kumulativní řada. Kohoutek posílá slepičku k řece pro vodu, řeka ji posílá nejdříve k lípě pro listí, lípa k dívce pro nitky, dívka ke krávě pro mléko atd., přičemž není žádná logika v tom, které osoby a pro jaké předměty si posílají: například řeka si posílá pro listy apod. Logika zde nemusí být, nečeká se a není jí třeba.

Jiné pohádky jsou založeny na řadě výměn, které mohou narůstat od horšího k lepšímu nebo naopak, od lepšího k horšímu. Tak třeba pohádka Kachnička zaslepičí (ATH 170) vypráví

o tom, jak liška potřebuje za jakoby ztracenou slepici (kterou sama snědla) husičku, krůtíčku atd., až dojde ke konci. Naopak - ve vzpomenuté pohádce Výměna probíhá vyměňování od lepšího k horšímu. Narůstající výměna může být skutečná nebo jen vysněná. Mužik, ničícína zajíce, sní o tom, jak ho prodá, za stržené peníze si koupí prasátko, pak krávu, dům a potom se ožení atd. Zajíc zatím uteče. Stejně tak v západoevropské pohádce sní dívka, která nese na hlavě džbán mléka na prodej. Džbán upustí na zem, rozbije se spolu s ním se rozbijí i všechny její sny (ATH 1430).

Celá řada kumulativních pohádek je postavena na postupném objevování nějakých nezvaných hostí nebo kumpánů. K mužikovi nebo k babce v saních vnutí se zajíc, liška, vlk, medvěd. Saně se rozlámou. Stejný případ: vlk prosí, aby směl položit na saně tlapu, pak druhou, třetí i čtvrtou. Když pak dá do saní ještě ocas, saně se zlomí (ATH 158). Opačný případ: neodbytnou kozu, která obsadila zajíčkovu světničku, nemůže vyhnat kanec, vlk, býk ani medvěd. Vyžene ji komár, včela nebo jezev.

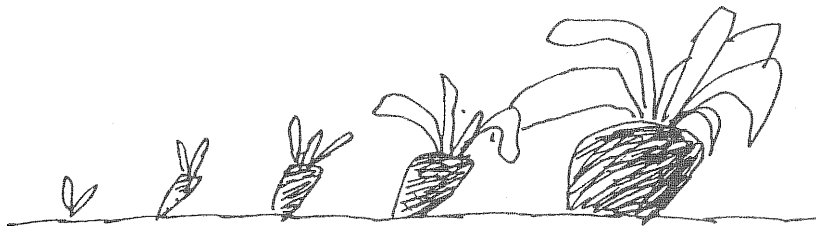
Zvláštní druh představují pohádky, v nichž řetěz vzniká z lidských nebo zvířecích těl. Vlci se postaví na sebe, aby mohli sežrat křečičku, který sedí na stromě. Křečička zvolá: "Ten spodní dostane nejvíc co proto!", vlk dole se poleká, vyběhne a všichni spadnou (ATH 121). Kocourkovští chtějí nabrat ze studně vodu. Na studni není řetěz, a tak se věší jeden na druhého, spodní chce už nabrat vodu, když pro horního je tíha už příliš velká. Na okamžik uvolní ruce, aby si do nich mohl plivnout. Všichni spadnou do vody (ATH 1250).

Nakonec můžeme vyčlenit zvláštní skupinu pohádek, v nichž se stále noví a noví lidé souží pro hloupost. Rozbilo se vajíčko. Dědek pláče, babka nařika, přidává se k nim kostelní bába, Dědek, dák, pop a ti, nejenomže zvyšují nářek, ale vyjadřují své zoufalství ještě nějakým hloupým činem: trhají náboženské knihy, zvoní na zvony apod. Nakonec shoří kostel nebo celá ves.

Plačtivá dívka jde k řece máchat. Hledí na vodu a představuje si: "Kdyby se mi narodil syn - utopí se...". K jejímu nářku se přidává bába, matka, otec. Ženich ji zatím opustí (ATH 1450).

Ke kumulativním pohádkám lze počítat i ty, v nichž je děj založen na různých typech nekonečných komických dialogů. Jako příklad může sloužit pohádka Dobré a špatné: Hrách se urodil řídý - je to špatné, řídý a s lusky - je to dobré atd. Mezi články řetězu není žádné zvláštní spojení.

Kumulativní pohádky mají velice vyhraněnou kompoziční stavbu a liší se od jiných pohádek i stylem, uměleckým vyjádřením a formou svého provedení. Je však třeba mít na zřeteli, že podle způsobu provedení existují, jak jsme ukázali, dva druhy těchto pohádek. Jedny se vyprávějí pomalým, klidným epickým způsobem tak, jako všechny ostatní pohádky. Kumulativní se mohou nazývat jen podle své kompoziční osnovy. Takovou je už vzpomenutá pohádka Výměna, která se obvykle řadí k novelistickým, nebo pohádka Kachnu za váleček, v ukazatelích řazená k pohádkám o zvířatech. K těmto epickým patří i pohádky o hlíněném chlapci, který na své cestě všechny sní, o snící dívce, o řetězu výměn horšího k lepšímu nebo od lepšího k horšímu, jak jsme o tom mluvili výše.



že například černobílá charakterové schéma vděčí za svou leckdy vypjatou tendenci více autorově promyšlenému záměru než lidovému životnímu náhledu. Pro dětskou literaturu jsou však právě obě zmíněné vlastnosti velmi cennou surovinou. Zhodnotit je a rozvíjet je má v moci tvůrce, který si uvědomuje jejich křehkou rovnováhu. Absolutizace fantazijní složky může vést při úpravách pohádek až k živelné změně představ, zatemňující řád, logiku a smysl díla. Naopak, přílišný důraz na symbolickou stránku pohádky oslabuje její přirozený epický i poetický potenciál a mění ji v didaktický suchopár.

Do žánrové charakteristiky pohádek (takzvaných kouzelných zejména) se tak výrazně a pevně otiskly okolnosti jejich vzniku a vývoje, že dědictví těchto vlivů si pohádky do značné míry uchovávají i ve styku s literárním prostředím. Tím můžeme vysvětlit i další z paradoxů lidové pohádky. Žánr, který vyniká ustáleností své formy, je neobyčejně náchylný k rozpadu a devalvaci svých uměleckých i myšlenkových hodnot, jestliže se s ním necitlivě zachází. Hlavní příčinou je skutečnost, že při veškeré práci s pohádkou, která je svým původem folklorní, dochází ke střetnutí dvou principiálně

odlišných estetických a částečně i filosofických systémů: na jedné straně jsou to kolektivní estetické normy a funkce, které se uplatňují ve folklorním umění, v našem případě zastoupené pohádkou, proti nim stojí určitý tvůrce, který se řídí svou individualitou a tradicí umělé literatury s jejími vlastními estetickými principy. Vyrovnat se s pohádkou proto současně znamená vyrovnat se i se světem lidového myšlení a tvorby. Pro autory, kteří tvoří na základě folklorních pohádek se záměrem nesetřít stopy jejich původu, má zásadní význam poznání tohoto žánru.

Literární věda nemá prostředky k výkladu a zhodnocení folklorní minulosti pohádek. Zde však může přijít folkloristika. Zvláště cenné z tohoto hlediska jsou pak ty práce, které nevidí poslání folkloristiky v úzké oborové specializaci, v hromadění faktů, nýbrž jejichž cílem je zachytit určitý jev v širokém kontextu a dynamickém procesu společenského vývoje. Takový přístup zvyšuje význam a možnost praktického využití folkloristiky pro celou řadu humanitních oborů, literární vědou počínaje. Folkloristické dílo významného ruského vědce V. J. Proppa je právě tohoto druhu.

V. J. Propp patří k tomu typu vědců, kteří si nestaví pomník z balvanů objevených pravd, ale připravují cesty, hledají nové netušené průzory do temnot otázek, které opřádají část kulturních dějin lidstva. Není to hodnocení nijak nadnesené, když uvážíme zájem vědecké veřejnosti, který Proppovy myšlenky dodnes vzbuzují. Jeho dílo se stále vydává, čte a diskutuje a působí podnětně na současnou generaci ruských i světových folkloristů, literárních vědců a historiků.

Vladimír Jakovlevič Propp se narodil v roce 1895. V Petrohradě vystudoval historicko-filologickou fakultu, obor germanistika. Po ukončení studií v roce 1918 vyučoval na střední škole němčinu, ale už ve dvacátých letech začal spolupracovat s některými leningradskými vědeckými institucemi, které orientovaly jeho zájem k národopisu, folkloru a dějinám umění. Folkloristika se záhy stala cetrem Proppovy odborné činnosti a jejím prvním, pronikavě úspěšným výsledkem byla kniha *Morfologie pohádky*, která vyšla v roce 1928 v Leningradě. Nová metoda zkoumání, která je zde použita, a její překvapující výsledky, významně ovlivnily vědecké myšlení

Druhý typ pohádek vyniká pouze svou typickou technikou vyprávění. Hromadění a narůstání událostí u nich odpovídá vrstvení a opakování zcela stejných syntaktických jednotek, které se odlišují jen označováním stále nových a nových syntaktických subjektů nebo objektů nebo jiných syntaktických prvků.

U těchto pohádek probíhá připojování nových řetězových článků dvojím způsobem: v prvním případě se články vypočítávají v řadě jeden po druhém, druhý typ připojuje složitěji: připojení každého nového členu je doprovázeno opakováním všech předcházejících. Příkladem takového typu může být pohádka Muší domeček. Každý z nově přichozích se ptá: "Domku, domečku, kdo v tobě ostává?". Při odpovědi se vypočítávají všichni přichozí, to znamená nejdříve jeden, potom dva, tři atd. V tomto uspořádání spočívá také hlavní půvab těchto pohádek. Veškerý jejich smysl je v barvitém, uměleckém vyjádření. Tak třeba v uvedeném příkladu je každé zvíře charakterizováno nějakým výstižným slovem nebo několika slovy, obvykle zřymovanými (veška-štipalka, bleška-skákalka, myška-hryzalka, žaba-kuňkalka, muška-bzučalka, ještěrka-šroudilka). Provedení těchto pohádek vyžaduje velké mistrovství. Někdy připomíná až jazykolamy, jindy se tyto pohádky zpívají. Záleží u nich jen na jednom - na koloritu vlastního slova. Nahromadění slov je zajímavé jen tehdy, když jsou zajímavá i slova sama o sobě. Proto takové pohádky tihnou k rýmům, veršům, asonancím a konsonancím a v tomto úsilí se vypravěči nezastaví ani před odvážnými novotvory. Například o zajících se říká "kde byl vrch-klíčková zdrh,, nebo "v poli upaluj,, o lišce "všude hop a skok,, o myši "z díry hrk,, (2). Všechna tato slova jsou odvážnými, barvitými a neobvyklými obrazy a těžko je najdeme ve slovníku.

Pro svůj barvitý slovesný výraz jsou tyto pohádky oblíbenou dětskou zábavou, protože děti milují nová, výrazná a živá slovíčka, jazykolamy apod. Evropské kumulativní pohádky mohou být právem nazvány převážně dětským žánrem.

Jako kumulativní můžeme označit jen ty pohádky, jejichž kompozice je cele postavena na principu kumulace. Zároveň se však může



kumulace, jako vložená epizoda nebo prvek, objevovat v pohádkách libovolných jiných kompozičních systémů. Například prvek kumulace se objevuje v pohádce o princezně Nezasmálce (ATH 559), v níž pastýř rozesměje princeznu tím, že pomocí kouzelných prostředků způsobí, že se na sebe lepi stále nová a nová zvířata i lidé a vytvoří celý řetěz.

Na tomto místě nebudu řešit historickou otázku kumulativních pohádek. K takové práci je nezbytný odborný popis materiálu nejen jednoho národa, nýbrž v celém mezinárodním repertoáru. Je třeba zdůraznit, že přesný popis je prvním stupněm historického zkoumání, a dokud nebude proveden systematický, odborný popis žánru, do té doby nemůže být položena otázka historického a ideologického studia. Nemám v úmyslu předvídat zde, jakými cestami se bude ubírat historické zkoumání

těchto pohádek. Takové studium může být jen mezisýžetové a mezinárodní. Izolované zkoumání jednotlivých syžetů nebo jejich skupin nepovede ke spolehlivým a všeobecně platným závěrům.

V současné době, kdy kumulativní pohádky nejsou ještě popsány a často nejsou ani chápány jako zvláštní skupina, nemůžeme jejich problematiku řešit v dostatečné šíři. Zdá se, že principem kumulace je reliktovost. Dnešní vzdělaný čtenář si sice se zalíbením přečte nebo poslechne řadu takových pohádek, obdivuje především slovesnou tkáň těchto výtvorů, přesto však už tyto pohádky neodpovídají našim formám vědomí a uměleckého tvoření. Jsou produktem nějakých starších forem vědomí. V těchto vyprávěních se některé jevy seskupují v řady. Podrobné mezinárodní zkoumání těchto pohádek budeme muset odhalit, o jaké řady zde jde a jaké logické procesy jim odpovídají. Primitivní myšlení nezná pojem času a prostoru jako výsledku abstrakce, stejně jako nezná zobecnění. Zná jen empirickou vzálenost v prostoru a empirický výsledek času, který je změřitelný událostmi. V životě i ve fantazii se prostor nepřekonává bezprostředně od počátečního článku ke konečnému, nýbrž přes konkrétní, reálně určené zprostředkující články: podobně, jako se třeba sloveso ubírá od předmětu k předmětu. Řazení není jenom umělecký prostředek, ale i způsob myšlení vůbec, který se objevuje nejen ve folkloru, nýbrž také v jazykových jevech. Zároveň však pohádka vykazuje už i některé příznaky překonávání tohoto stadia.

Přeložila HANA ŠMAHELOVÁ

Poznámky překladatele:

(1) Zkratka mezinárodního katalogu pohádkových syžetů, v němž každý typ má své pořadové číslo: Antti Aarne-Siith Thompson: *The Folktale of the Folklore, Helsinki 1928*. Vynecháváme však odkazy na ruský Andrejevův katalog, který Propp většinou také uvádí.

(2) V originále: na gore uvertyš, na pole sversteň; vezde poskokiš; iz-za ugla chlysteň.

v moderní folkloristice. Kniha byla přeložena do několika světových jazyků, dočkala se řady vydání, ale vyvolala také diskuse a ostré polemiky. Proppovi byl například vyčítán příliš formální, ahistorický přístup. Propp si byl vědom vyhraněnosti metody, kterou použil při rozboru kouzelných pohádek, a proto původně zamýšlel připojit k Morfologii historický výklad analyzovaných jevů. Studium historie pohádek se však rozrostlo do takové šíře, že z plánovaného doplňku Morfologie vznikla celá kniha. Na výtky svých oponentů odpověděl Propp tedy vlastně až v roce 1946 v další knize *Historické kořeny kouzelné pohádky*. Napsal ještě dvě významné monografie - *Ruský hrdinský epos* (1955) a *Ruské zemědělské svátky* (1963). Ke každé z těchto knih se pojí cyklus statí a patří sem i komentáře k vydáváním památek ruského folkloru.

Propp se kromě folkloristických témat zabýval i některými všeobecně literárními problémy. Zvláště v posledních letech svého života intenzivně pracoval na otázce komična v literatuře a umění. Práce *Problemy smeča i komizma* vyšla až po jeho smrti v roce 1971. Od roku 1932 až do roku 1969 Propp rozvíjel svoji pedagogickou a vědeckou

činnost na leningradské univerzitě, nejprve jako vedoucí katedry folkloristiky, později ruské literatury. Zemřel v roce 1970 a zanechal po sobě dílo, z něhož těží moderní folkloristika, literární věda a další humanitní obory.

Proppova vědecká práce se vyznačuje neomylným smyslem pro metodologii a teoretickým zaměřením. Abstraktní teoretizování a plané filozofování však Propp odmítal. Sám sebe považoval především za empirika, který zkoumá jednotlivá fakta tím, že se snaží odhalit jejich řád a smysl, vnáší do svých úvah filozofické aspekty. "Spatřit zákon,, - v tom je třeba vidět hlavní smysl všech Proppových výzkumů v oblasti folkloru, patos jeho práce.

Okruh jevů, jejichž zákonitost chtěl odhalit, je vymezen několika základními tématy. Především je to historie folkloru, kterou chápe jako specifický proces s vnitřní zákonitostí, jehož poznání vyžaduje specifické metody zkoumání. Věnoval se studiu geneze a historie klasických žánrů, jako je pohádka, hrdinský epos, obřadový folklor. Uzlovým tématem Proppových studií byl vztah mezi folklorem a skutečností. V souvislosti s řešením této otázky

formuloval Propp velice závažnou tezi o tom, že folklor je osobitá, samostatná a ve všech ohledech specifická oblast lidové umělecké tvorby, kterou nelze měřit literárními kritérii. Zobrazení skutečnosti se ve folkloru děje podle jiných estetických principů, než jsou ty, které ovládají literaturu. Podle Proppa není folklor analogií literatury, nýbrž svou podstatou je bližší jazyku (anonymita, imanence vývoje apod.).

Tyto závěry, které vymezují hranice mezi folklorem a literaturou jako mezi dvěma různými uměleckými systémy, mají neobyčejný a dosud stále málo docenovaný dosah při práci s literaturou. Proppovo dílo poskytuje podněty především pro studium těch oblastí literatury, které jsou spojeny s lidovou slovesností, tedy zejména pro středověké písemnictví a v současné době pro dětskou literaturu, která právě velkou měrou čerpá z folkloru.

HANA ŠMAHELOVÁ

FF UK Praha

**Informační a poradenské středisko  
pro místní kulturu v Praze  
útvár pro neprofesionální umění  
a dětské estetické aktivity *ARTAMA*  
Křesomyslova 7  
140 16 Praha 4**

**Distributor předplatného  
A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.  
P.O.BOX 732  
111 21 Praha 1**

## **NOVINOVÁ ZÁSILKA**

**Podávání novinových zásilek  
povoleno Ředitelstvím poštovní přepravy  
Praha  
č.j. 259/95 ze dne 18.1.1995**