

divadelní výchova

3

ročník VII.

**ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1970**

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

U č i t e l s t v í j a k o p o v o l á n í d r a m a t i c k é
Zpráva o pokusu konaném na pražské pedagogické
fakultě

PHDr. Eva V y s k o č i l o v á, CSc.

Učitel, žák a učivo vytvářejí vzájemnými vztahy pole napětí, tzv. výchovnou situaci. Nevyučuje-li učitel, přestává být učitelem. Podobně jako herec přestává být hercem bez diváka a role. Obě povolání existují pouze v socialitě.

Mezi tzv. sociální povolání patří i lékařství, právníctví, obchod, protože lékař bez pacienta, prodávající bez kupujícího není prodáváčem, lékařem. Ovšem zatímco tato povolání, jejichž smyslem je zjednat partneru podmínky pro zdraví, právní jistotu, biologickou existenci (šaty, jídlo), herectví a učitelství chce vytvořit podmínky pro změnu osobnosti diváka, posluchače, žáka.

I když herectví je naplněno prací na daleko větším počtu rolí než učitelství, přece umět "být rozzlobený, trpělivý, uklidňující, podněcující, útočný, spolehlivý, nenápadný, příjemný i nepříjemný", právě takový, jak to vyžaduje prospěch žáka v dané situaci (a všechny tyto projevy nemohou být "jakoby", "nahrané", ale musí to být pravdivé, osobní postoje), učitel musí být mimo jiné připraven podobně jako herec. I když se učitel oproti herci obrací na děti, vyučuje je záměrně a systematicky dovedností a vědomostem, přece je mezi oběma povoláními určitá obdoba v tom, že to jsou povolání, jejichž cílem je navodit změnu posluchače, diváka tím, že na něj záměrně kladou požadavky spoluúčasti, vyřešení problému atp.

Herec má většinou na jevišti partnera. Mezi nimi se rozvíjí drama, které divák sleduje. Herci tedy předvádějí děj a je-li hra srozumitelná, vytvářejí tím podmínky, aby divák - chce-li - mohl převzít ze smyslu hry to, co pochopil. Učitel, oproti herci, se obrací na posluchače většinou přímo, takže by se mohlo zdát, že ho i ovlivňuje bezprostředněji než herec. I když učitel klade na žáka požadavky přímo, přece tím tvoří také jen podmínku, aby žák, chce-li, přijal tento požadavek za svůj.

Položili jsme si otázku, jak jsou připravováni studenti pro tato dvě příbuzná povolání.

ROZBOR A SROVNÁNÍ VYSOKOŠKOLSKÉ PŘÍPRAVY UČITELŮ A HERCŮ

Učitelé jsou připravováni na své povolání na universitách formou přednášek a seminářů. Universitní výuka vychází z předpokladu, že vzdělání je nezaujaté chápání podstaty jevů. V souladu s tímto pojetím předpokládá, že vědění v sobě zahrnuje i užití, schopnost aplikace, praxi, podle věty "rem tene, verba sequuntur".

Uschopňuje studenta to, co slyší na přednáškách, nezaujatě chápat podstavu jevů? Víme, že jsme s to porozumět z přednášky jen tomu, co navazuje, odvolává se či poukazuje k tomu, co známe. Výzkumy vnímání, které probíhají již čtvrt století, ukazují, že zkušenost nemůže být získána přímo a v čistém stavu, ale že tím, co známe, vlastně programujeme, anticipujeme to, co budeme slyšet, vidět atp. Jsme s to vyřešit rovnici s neznámou jen tehdy, známe-li jazyk algebry, význam členů rovnice i odkazovací relace. Z druhé strany víme, že teprve pochopíme-li podstatu určitého jevu, jsme s to ho vyložit lidem, kteří mají podobný slovník jako my a jsou tedy právě tímto slovníkem disponování ve stejném smyslu jako my. Není ale jisté, budeme-li s to ji srozumitelně vyložit neodborníkovi, např. dítěti. Této dovednosti by se měl student učitelství naučit v tzv. pedagogické praxi.

Předmět pedagogická praxe byl do učebního plánu převzat z tradic učitelských ústavů. Byl přiřazen k ostatním předmětům, jako je filosofie, psychologie, pedagogika, odborný předmět, kterému má student vyučovat, jeho metodika atp. Výběr oborů není výsledkem analýzy učitelovy činnosti, ale vzniká ze základu tradičního humanitního studia, k němuž se postupně přidávají předměty, "jež učitel má znát", jako je pedagogická praxe, kultura živého slova atp. Na fakultách tedy vyučující předpokládají, že vědomosti a dovednosti různých oborů se sumují tak dlouho, až dojde ke kvalitativnímu zvratu, k dovednosti vychovávat. Vychovávají k učitelství s k l a d e b n ý m způsobem.

Pedagogická praxe se skládá z hospitací, ve kterých studenti pozorují a rozebírají vyučování vzorného učitele a z výstupů, ve kterých se studenti sami pokoušejí vyučovat. Tato praxe je chápána jako aplikace pedagogické teorie, tj. je minimální první dva ročníky. Maximální počet hodin se jí věnuje ve třetím a zvláště ve čtvrtém ročníku (tj.

218 hodin z celkových 272 hodin), Vede ji většinou metodik nebo učitel odborného předmětu, což svědčí o tom, že v ní jde převážně o schopnost metodického výkladu látky a méně o schopnost sociálního styku. Největší část hodin (140) je věnována hospitacím. Předpokládá se, že student, který vnímá činnost řady vybraných učitelů, se už tímto stává způsobilějším tuto práci vykonávat. Tento předpoklad vychází z překonané asociativní psychologie, považuje představu či pojem za výsledek asociace různých vjemů.

Budoucí herci jsou připravováni na Akademii múzických umění. Výuka je v základě odlišná od universitní. Osou výuky je tzv. herecká výchova, která je převážně praktickým oborem. Jejím cílem je rozvoj osobních dispozic studenta tak, "aby byl schopen s profesionální dokonalostí vytvořit postavu prostředky realistického herectví".⁺)

Ve všech ročnících probíhá výuka jako rozvoj technických předpokladů i tvorby. Spočívá - vedle cvičení, která mohou sloužit rozvoji citlivosti i koordinace jednotlivých částí pohybového či mluvního aparátu či rozvoji vztahu k partnerovi - i v několika málo seminářích, ve kterých se např. osvětluje na základě praktické zkušenosti herectví herecká technika, etika herce, základy analýzy literární předlohy, aktuální problémy divadelního umění atp.

Vedle herecké výchovy mají budoucí herci ještě další praktický předmět, kterým je umělecký přednes. Na tyto praktické předměty navazují všechny ostatní, jako je teorie divadla, psychologie, dějiny divadla atp. Mají nejen poskytnout studentovi informace, ale i pomoci analýze osobní zkušenosti.

Tento postup výuky můžeme proti universitnímu - skladebnému nazvat **g l o b á l n í m**. Vychází z praxe a teprve z ní se snaží vydobýt osobní poznatky. Globalita zkušenosti některého přehledného úseku herecké činnosti, např. etudy, se v něm propracovává a vyjasňuje pomocí dalších etud či technických cvičení. Pokusme se toto obecné tvrzení vymezit a upřesnit.

Koncepce výchovy herce, chápaná z psychologického hlediska, vychází z předpokladu, že herectví - ať epické či dramatické - je zvláštním druhem schopnosti sociálně komunikovat. Tato komunikace se netýká jen partnerů na jevišti, jejichž styk může být předem připraven

⁺) Teze osnovy herecké výchovy Divadelní fakulty AMU v Praze, In: Divadelní výchova, 1965/6, s. 30

a předepsán. Komunikace, jako otevřená situace, probíhá spíše mezi autorem, herci a diváky. Má-li se autorovo dílo stát sdělením, musí být hercem vyjádřeno (Stanislavskij říká ztělesněno) a diváky pochopeno. Na herci se přitom žádá schopnost prožítí a vyložit, tj. interpretovat smysl autorova díla a na druhé straně vyjádřit tento zážitek s profesionální dokonalostí srozumitelně, tj. s ohledem na diváka. Divák totiž dynamisuje hercovo statické zpracování autorova díla svými zásahy. Na tyto i jiné nečekané okolnosti musí herec v této druhé etapě komunikování dbát, protože ony to jsou, které vytvářejí základ styku pro oba. Tato druhá schopnost hercova, která bývá nazývána schopností improvizace, se projevuje v tom, že herec dovede nepředvídané okolnosti změnit v prostředky svého záměru.

Obě tyto činnosti, interpretační, tj. čtení, výklad projevu partnera, i improvizální, tj. "psaní" vlastního jednání, jsou v základu činnosti sensorickomotorické. Interpretace jednání partnera se děje na základě vjemových dat, která nám poskytují naše smysly, např. zrakový vjem jednání druhého, jeho sluchový vjem atp. Teprve vžíváme-li se do druhého, tj. vlastně napodobujeme-li ho, latentně vykonáváme i v náznacích ~~pohybovou~~ činnost. Improvizace zasahování a vytváření děje nezačíná vjemem, ale naopak se děje spíše z pohybového impulsu jako odpovědi na celistvý zážitek momentální situace. Význam tohoto pohybu jednající okamžitě zpětně zjišťuje pomocí sebecitu i tak, jak cítí jeho působení v reakci druhých, tj. vjemově.

Znamená to, že při interpretaci si herec nejprve ujasňuje autorovu představu, tedy CO má na jevišti říci, a teprve od toho odvozuje, JAK to udělá. Při improvizaci je naopak stavba jednání zaměřena na detail. Herec zasáhne do situace, o které má jen celkový dojem, spontánně, tj. z vnitřní potřeby. Teprve když vzápětí zpětně analyzuje způsob svého jednání i reakci druhých, upřesňuje si PRO CO nebo PROČ se to děje. Krokový postup jednání, který se skládá z improvizace jednání i jeho zpětné interpretace, je zdlouhavější a riskantnější než realizace předpojatého jednání. Na druhé straně bezprostředněji a detailněji postihuje situaci i odpovídá na partnera.

V uměleckém školství se pro nižší stupeň výuky této činnosti používá termín vnitřní a vnější technika, ale ve skutečnosti jde o interpretaci a improvizaci. Nepřesné rozlišení na "vnitřní" a "vnější" vzniklo pravděpodobně v souvislosti s jiným zastaralým termínem, termínem psychofyzického jednání, který patří do aparátu karteziánské mechanistické filosofie psychofyzického paralelismu.

Herectví se vyvíjí podle této psychologické koncepce ze struktury sensorickomotorických aktivit. Herec má ale většinou za úkol vytvořit autorem určenou roli. Druh jeho kontaktu s partnerem spoluurčuje režisér, choreograf, výtvarník a řada dalších. Také druh kontaktu herce s divákem do značné míry určují autor, režisér a další spolupracovníci; proto udávají téma i pojetí rozhovoru herce s divákem. Při hercově tvorbě role jde tedy mnoho o interpretační činnost, kdy herec se snaží porozumět a realizovat představu autora, režiséra a dalších.

Jinak je tomu u učitele. Tam nejde o vytváření role, ale naopak o co nejcitlivější, stálé a záměrné zasahování, které má žáka přimět k tomu, aby dosáhl jemu samému prospěšného cíle, naučit se dané dovednosti či vědomosti. Učitelova práce je úspěšná tehdy a jen tehdy, má-li z ní prospěch žák. Proto i příprava na učitelství by měla daleko více než je tomu u herectví zdůrazňovat a cvičit krokovou stavbu jednání - improvizaci.

Pokusná výuka učitelů na pedagogické fakultě v Praze, která zde probíhá již třetí rok, vidí základ rozvoje dovednosti vychovávat jako zvláštního druhu dovednosti komunikovat také v rozvoji sensorimotoriky.

NÁSTIN POKUSNÉ KONCEPCE PŘÍPRAVY UČITELŮ

Pokusme se nyní vymezit vzhledem k srovnávaným koncepcím přípravy dvou příbuzných povolání, jejichž základem je sociální komunikování - herce a učitele na Akademii a universitě - podmínky a metody pokusné výuky budoucích učitelů.

První podmínkou, kterou jsme stanovili bylo, že výuka oproti stávající univerzitní výuce musí probíhat jako živý styk s partnerem. Druhou podmínkou bylo, že oproti dosavadnímu způsobu přípravy učitelů nepůjde jen o výstupy, kdy student skutečně vyučuje, ale o cvičení, tj. činnost pro činnost, ve kterých jde o to, aby se sám učitel - student naučil vyučovat. A konečně třetí podmínkou bylo, aby tato cvičení zvláštního druhu sociálního styku byla pro studenta smysluplná a motivující.

Těmto třem podmínkám, kterým měla pokusná výuka vyhovět, odpovídala nejlépe forma hry. Hry jako funkčních cvičení, hry symbolické, hry s pravidly. Proto pokusná výuka postupovala od výcviku techniky k praktickému řešení konkrétních výchovných problémů. Technický výcvik

vyčleněných dílčích struktur pohybových, mluvních, sociálního kontaktu atp. lze konat mimo sociální situaci, např. s latentním partnerem. Jeho smyslem je, aby se student naučil provádět určité předepsané jednání správně a s co nejmenší námahou. Při tomto technickém výcviku si student přesněji uvědomuje smysl těchto detailů i jejich vztah k jiným detailům. To vytváří předpoklad pro variaci detailů v celkovém obrazu skutečného či představovaného jednání. Když si student osvojí technickou činnost podle obecných norem správného jednání, takže si asimiluje její pravidla, lze přistoupit k jednání ve skutečné sociální situaci, ve které se učí nacházet pravou míru porozumění pro osobní výraz, pro potřeby kontaktu s druhým i pro způsob sdělení učiva. Výuka tak postupuje od jednoduché sociální komunikace ke složitému sociálnímu jednání.

Před počátkem výuky bylo třeba vymezit vedle vnějších podmínek výuky i vnitřní. Za nejdůležitější vnitřní podmínku výuky jsme považovali stupeň osobních předpokladů studenta pro vyučování. Činnost jsme měřili podle tří kritérií. Za prvé podle stupně věcné správnosti sdělení, za druhé podle stupně porozumění pro potřeby situace a za třetí podle stupně formální dokonalosti.

V osobních předpokladech studentů pro výuku jsme se orientovali pomocí Vánova inteligenčního textu a Cattellova F-16 textu, dále vyšetřením hlasu, řeči a sluchu a pohybových možností studentů.

Vymezením vnějších a vnitřních podmínek koncipované výuky sensorikomotorických činností budoucích učitelů dovoluje určit metody pokusného vyučování. Výukou se má dosáhnout toho, aby jednání učitele přesně zachycovalo stále se měnící situaci a přitom aby bylo záměrné, tj. aby učitel nejen tvořil partnera žákovi, ale současně aby rozuměl situaci jako celku, tj. žákovi, učivu i sobě tak, aby mohl tyto a jiné podmínky výchovy změnit v prostředky výchovy. Tvarová psychologové se domnívají, že toto porozumění situaci probíhá jako její náhlá struktura, intuitivně. Piaget proti tomu považuje intuitivní poznávání za charakteristické pro předoperační vývojové stadium a tedy pouze předpokládá, že je východiskem pro další zpřesňování. Zpřesňování probíhá zacházením se zjištěnými daty pomocí představ tak, že zjištěná data nahrazujeme jinými připodobnitelnými představami a vytváříme jiné obrazy, třídy, řady ap. To ovšem předpokládá rozčlenění globálního obrazu na části, které jsou připodobnitelné, podle určitého řádu, řaditelné, tříditelné atp. Při těchto operacích zůstává celkový smysl obrazu zachován. Část má smysl pouze v daném kontextu.

Poznávací schopnost není tedy podle této psychologické školy preformovaná, ale může se rodit na základě postupu v čase. Při zrodu v čase se etapy řídí jen rostoucími pravděpodobnostmi, které jsou zcela určeny řádem časového sledu. Jestliže se ale jednou struktura vyváží a krystalisuje, stává se z hlediska subjektu nutností. Tato nutnost je známkou uzavření struktury, která se stává nadčasová. Je to druh apriorní nutnosti, ale ne tak jako je vznik, existence nebo zdroj, který je tu už od počátku, ale jako výslednice činnosti. Je to apriorní struktura ne ve smyslu preformace, ale ve smyslu nutnosti.⁺⁾

O jakou strukturu jde v našem případě? Obraz vyučování toho kterého učitele je celistvý. Chceme-li učitelovu činnost blíže charakterizovat, popisujeme smysluplné elementy jeho chování: jeho postoj k žákům, způsob hodnocení a zkoušení, tón hlasu, rytmus kroků atp. Každá z těchto komponent vyjadřuje a odráží celkový charakter učitele.

Komponenty lze utřídít na skupinu těch, které odrážejí učitelův vztah k sobě samému, ke druhým a k práci. Ty tvoří strukturu základní, z nichž vycházejí závislosti druhotné. Tak např. projev učitele lze členit z hlediska techniky na verbální a neverbální. Z hlediska výrazu je významné, jakým způsobem učitel svým hlasem či pohybem člení čas i prostor i s jakým zaujetím jedná. Také vztah ke druhému lze členit na technické dovednosti interpretace jednání druhého i dovednosti volit: v sociální situaci z bohatých výrazových možností tu nejvhodnější vzhledem k záměru. I práce s učivem lze takto rozčlenit.

Oprávněnost teoretických závěrů nestačí prokazovat teoretickými argumenty. Je třeba empiricky, tedy výzkumem, zjistit, zda teoretické závěry odpovídají realitě. Zda vyučování teorii a navozování schopnosti vychovávat se může realizovat jako účinný program výchovy budoucích učitelů. Zda postup podle tohoto programu pomůže zlepšit uvádění studentů pedagogickou praxí na fakultě do jejich výchovné činnosti.

POPIS A VÝSLEDKY POKUSNÉ VÝUKY BUDOUCÍCH UČITELŮ

Pokus jsme omezili jen na úsek pedagogické praxe, a to na výuku sensorickomotorických dovedností vztahu: učitel - žák - učivo. Ze sensorickomotorických dovedností jsme se zabývali jen těmi, které nevyžadují žádný jiný nástroj než osobu učitele. Pominuli jsme např.

⁺⁾ Piaget, J.: Six études de l'intelligence, Genève, Gothier 1964

problematiku psaní, ručních prací ap., kterými učitel také působí.

První kurs výuky studentů II. roč. aprobační učitelství národní školy v kombinaci s tělesnou výchovou (4), s výtvarnou výchovou (3), s hudební výchovou (8) byl jednosemestrový a probíhal v r. 1967/8. Kursu se zúčastnila celá populace studující obor národní školy, a to v rámci tzv. pedagogických cvičení, která jsou v platném učebním plánu jedinou průběžnou pedagogickou praxí vedenou učiteli pedagogiky. Pedagogická cvičení probíhají tradičně ve II. roč. každý týden po jedné hodině a navazuje na ně dvouhodinový seminář pedagogiky. V pokusu jsme věnovali 2 hodiny praxi a jen hodinu semináři, tj. při 12 týdnech jednoho semestru přibližně 26 hod. výuky.

Jádrem pokusné výuky byla cvičení, Mimo to studenti byli dva - krát na hospitaci ve škole a dvakrát měli výstup (úvodní a závěrečný pokus). Znamená to, že z 12 lekcí strávili studenti 4 lekce ve škole.

Kurs jsme opakovali s další skupinou studentů II. roč. učitelství národní školy v r. 1968/69 a to jako dvousemestrový. Tentokrát ho vedla absolventka DAMU a učitelka LŠU Šárka Štembergová. Mělo se jím dokázat, že výsledky nejsou závislé na osobě vyučujícího ani na skupině studentů. Po třetí jsme kurs opakovali jako dvouletý, t j. v I. a II. ročníku opět s novou skupinou studentů. Tento kurs vedli celkem tři lektori: lektorka pro pohyb Věra Pernicová, lektori pro verbální a neverbální komunikující jednání Š. Štembergová a J. Paďour, oba absolventi DAMU. Výsledky trojího opakování pokusu byly obdobné.

Nebudeme zde podrobněji popisovat sled zadávaných úkolů a odkazujeme případné zájemce o pokusnou strukturu úkolů na práci Schopnost vychovávat, která je v tisku.

Zda bylo učivo vhodné, lze ověřit jen jeho účinkem, tj. změnou kvality výkonu budoucího učitele po proběhlé výuce. K tomu bylo třeba shromáždit objektivní data o kvalitě vyučování studentů před započatím výuky a ptát se, zda se v těchto ukazatelích změnili po absolvování pokusné výuky:

Zkouška byla organizována takto:

Na počátku semestru dostali studenti v první lekci pedagogické praxe úkol přečíst nebo vyprávět dětem druhého postupného ročníku národní školy ve čtvrté vyučovací hodině kratičkou pohádku. Předpokládali jsme, že studentova reálná dovednost vychovávat se tímto způsobem

projeví nejlépe. Výstup poskytne studentovi zážitek vyučovací činnosti. Jeho kolegové dá možnost srovnat, jak se s velmi podobným malým úkolem vyrovnali ostatní za podobných podmínek. Celé skupině poskytne společnou zkušenost, ze které lze vycházet při další práci. Nám poskytne objektivní, srovnatelná data.

Každý ze studentů dostal 20 minut před počátkem 4. vyučovací hodiny na zvláštní papír rozepsanou pohádku. Každý dostal jinou. Mohli si ji přečíst, a pokud by jí nerozuměl nebo jinak si s ní nevěděl rady, mohl si vybrat jinou. Pohádku mohl vyprávět podle textu nebo ji měnit. Mohl ji číst anebo mluvit přímo k dětem bez textu. Mohl si na dané téma volně povídat s dětmi.

Při první zkoušce jsme pohádky vybírali z knihy Josefa Čapka "Povídejme si, děti". Rozhodli jsme se pro ně proto, že jde o rozhovor autora s dětmi. Každé vyprávění se týkalo denního života dětí. Předčítání trvalo 2 - 3 min.

Ve třídě si studenti sedli před žáky k boční stěně třídy tak, aby viděli jak na děti, tak na přednášejícího. Na tabuli byly napsány názvy pohádek a bylo nadětech, aby samy určily pořadí, ve kterém chtějí, aby se jim pohádky vypravovaly. Bylo tedy zcela náhodné, kdy se který student dostane na řadu.

Na konci semestru jsme zkoušku opakovali. Ve stejné třídě se zase sešli tiž studenti s týmiž žáky a toutéž učitelkou. Zkouška proběhla také ve 4. hodině vyučovací, stejnou metodikou. Jen pohádky byly jiné. Tentokrát byly vybrány z knihy Karla Čapka "Dášénka, čili život štěněte".

V průběhu hodiny se mělo zjistit:

- 1) Zda student mluví správně podle obecných norem ortofonie a ortoepie a zda i pohybový a gestický projev učitele je srozumitelný a po normativní stránce správný. Hrubé chyby proti pravidlům české výslovnosti i hlasové, dechové a pohybové technice jsme zaznamenávali do formuláře.
- 2) Zda student volí s porozuměním, vzhledem k žákům a učivu, vhodné prostředky k uskutečnění svých cílů. O tom jsme se přesvědčili odborným posouzením tohoto projevu, dále měřením zájmu dětí a konečně i měřením schopnosti studentů hodnotit vlastní výkon, mít sebe-náhled.
- 3) Zda student výukou změní postoj ke své práci s dětmi, nabude větší sebedůvěry, což povede ke snížení napětí a trémy, k prohloubení

motivace a tendence být s dětmi, případně zda dojde k transferu i na ostatní předměty, ve kterých je připravován pro učitelství. Tuto otázku jsme zkoumali pomocí dotazníku, který jsme studentům předložili bezprostředně po jejich vystoupení ve třídě. Dále jsme sledovali jejich prospěch během studia.

Technickou úroveň projevu jsme hodnotili kvantitativně, tj. počtem chyb studenta proti normě. Jako normu pro správnou tvorbu dechu, hlasu a řeči jsme zvolili práci V. Halady "Technika jevištní řeči", Orbis, Praha 1961. Kritériem správné výslovnosti nám byla "Česká výslovnostní norma a řeč na jevišti" Karla Ohnesorga a "Základní pravidla spisovné výslovnosti", zásady stanovené pro pedagogické účely na herecké katedře JAMU.

Technika osobního výrazu se zlepšila výukou o 36%. Toto zlepšení nelze považovat za trvalé, protože student za 8 lekcí nemůže změnit ani ty základní navyklé stereotypy chování. Může ale nad nimi dočasně získat kontrolu.

Osobní výraz jsme hodnotili kvalitativně podle stupnice, do které jsme zaznamenávali optimální projev nulovou hodnotou, kladnou úchylku ve smyslu nadměrně silného, rychlého, předimenzovaného projevu na pravou stranu, zápornou úchylku na levou.

Hodnotili jsme tři kategorie osobního výrazu. Porozumění studenta pro rozložení projevu v čase jsme posuzovali podle míry plynulosti projevu, porozumění pro práci s prostorem jsme hodnotili podle toho, do jaké míry student prostor třídy ovládal, tzn. nosností, dosahem či slyšitelností jeho projevu. A konečně jsme měřili plasticitu projevu. Ve druhé zkoušce se neúměrná rychlost či pomalost projevu zlepšila o 36%, slyšitelnost o 59%, plasticita o 54%.

Kontakt s dětmi jsme posuzovali také podle jediného a jednoduchého kritéria, a to do jaké míry student se přímo obrací k dětem. Šlo o tyto kategorie projevu: student čte, student chvílemi obrátí pozornost na žáka, student si vypravuje s dětmi. Ve II. zkoušce se zlepšil v tomto smyslu kontakt studentů se žáky o 54%.

Porozumění pro práci s učivem jsme hodnotili podle toho, do jaké míry studenti upravili text vzhledem ke konkrétním podmínkám vyučování. Zlepšení nastalo ve 36%.

Výsledek výuky hodnocené odborníkem jsme porovnávali se studentovým subjektivním prožitkem z vyučování. Růst schopnosti vychovávat prožívá student jako zvýšenou orientovanost či ovládnutí situace nebo naopak jako trému a bezradnost. Ve druhé zkoušce se tréma snížila u 27% studentů, u dalších 27% zcela vymizela. Mimo to jsme položili studentům dotazník, ve kterém měli vypsát příčiny svého vlastního úspěchu či neúspěchu. Další otázka se ptala na příčiny úspěchu a neúspěchu kolegů. Předpokládali jsme, že čím více student rozumí své činnosti, tím lépe nachází příčiny svého vyučovacího úspěchu či neúspěchu. Ve druhé zkoušce analyzovali studenti lépe a podrobněji vlastní výkon i výkon druhých. Jmenovali více než dvojnásobek důležitých příčin úspěchu při vyučování než při první zkoušce.

Odborný posudek specialisty, subjektivní zážitek vyučování studenta a jeho náhled na vlastní výstup, tj. růst dovednosti vyučovat by se měl odrazit v zájmu dětí o jeho projev. Proto jsme v první i druhé zkoušce sledovali chování žáků. Při druhé zkoušce se pozornost dětí zvýšila. I když se zvýšil o 3,56% počet dětí, které evidentně nedávaly pozor, zvýšil se o 11,43% počet dětí, které evidentně spolupracovaly se studentem-učitelem.

Poslední otázka, kterou jsme si před výzkumem položili, byla, zda se cvičením schopnosti vychovávat změní postoj studentů k práci s dětmi a ke studiu na pedagogické fakultě. Ačkoliv výuka probíhala většinou mimo třídu dětí, dostavily se kladné výsledky. Třetina studentů spontánně projevila chuť pracovat s dětmi jako vedoucí pionýrů. Prospěch studentů se zlepšil ve II. ročníku o 1,33%, tzn. zatímco v I. ročníku byl průměrný prospěch členů pokusné skupiny 2,04, ve II. ročníku byl 1,91 a v zimním semestru III. ročníku činil 1,44.

Přesvědčivost těchto výsledků je snižována nízkým počtem případů, kteří pokusnou výukou prošli - výkaz výsledků jsme podávali jen o prvním, jednosemestrovém kursu, který nemůžeme spojit s výkazem výsledků druhého či třetího kursu, protože byl konán za jiných podmínek. Tento nedostatek je však kompenzován tím, že při trojím opakování pokusu se došlo k výsledkům obdobným.

Obě hypotézy, z nichž první považuje za základ dovednosti vychovávat rozvoj sensorimotoriky i druhá tento rozvoj chápe jako strukturu sensorickomotorických aktivit, postupující od jednoduché sociální komunikace ke složitému sociálnímu jednání, se v pokusné výuce potvrdily.

Jak se co dělá aneb

Pohled do kuchyně DRDS

"Jak se co dělá" - v tom je ta otázka. A nejen pro začátečníky. Mnohdy vedoucí souborů a zájmových kroužků, ať recitačních, divadelních či literárně-dramatických, vědí, co by chtěli s dětmi dělat, ale nedaří se jim zorganizovat si práci tak, aby to klapalo. A pak - nikdy není bez zajímavosti, jak co dělá ten druhý. Proto jsme zašli za zasloužilým umělcem, režisérem Čs. rozhlasu Miloslavem Dismanem, aby nám prozradil organizaci práce Dismanova rozhlasového dětského souboru, prostě aby nás nechal nahlédnout do "kuchyně" souboru. Nešlo nám o recepty, které by se měly udělovat dále, ale o možnost nahlédnout, uvidět, srovnat a tím i poučit se.

A začali jsme skutečně od začátku - otázkou, jak se dělá nábor nových dětí do souboru.

"Jsou děti, které se hlásí samy. Bývá to většinou po rozhlasových hrách, v nichž jsou větší dětské úkoly. Takových přihlášek přichází několik za pololetí a my tyto děti vždy automaticky zveme na zkoušky. Kdysi jsme zkusili oznamovat rozhlasem, že hledáme nové děti, ale stalo se jednou, že v určený den a hodinu bylo před budovou rozhlasu přes šest set dětí. Byli jsme z toho nešťastní a ty děti asi také. Proto nyní zveme rozhlasovou vyhláškou nejvýše děti jednoho ročníku, naposledy např. jen chlapce z 2. třídy. Častěji se však obracíme na školy, z nichž k nám už žáci docházejí, s nimiž máme kontakt, a žádáme učitele, aby nám děti doporučili. Většinou přijímáme děti z druhých a třetích tříd, děti, které už umějí číst. Výjimečně bereme i děti z vyšší třídy, ale zásadně nepřijímáme od šestého ročníku nahoru. Klademe totiž důraz na postupnou kolektivní výchovu a děti, které by přišly později, by si už zcela nezvykly."

Jak často přijímáte děti do souboru?

"Jednou až dvakrát ročně, podle potřeby. Děti, které projeví zájem, pozveme na zkoušku. Druhý ročník, třetí ročník, chlapce i dívky po skupinách, abychom mohli srovnávat. Ke zkoušce ovšem může přijít pouze dítě doporučené rodiči i školou - chceme tak zabránit zbytečným pozdějším konfliktům."

Jak přijímací zkoušky probíhají a z čeho se skládají?

"Na počátku zkoušky se dětem rozdají čísla, kterými se pak hlásí, aby zkouška byla přísně anonymní. První část zkoušky je vlastně rozhovorem, při kterém zjišťujeme zájmy dětí, proč se hlásí do souboru, co čtou, jestli už recitovaly apod. Další částí je hlasová a recitační zkouška, popřípadě děti dostanou i drobné pohybové úkoly, a zkouška přes mikrofon - při ní se prozradí mnoho dikčních vad. Celou dobu zkoušejí všichni vedoucí, aby bylo rozhodování co nejobjektivnější. Ti také potom společně rozhodnou, kdo bude přijat do přípravy, což se vyhlásí před rodiči, a teprve poté se zjišťuje a zapisuje do osobního listu jméno a adresa dítěte. Tento osobní list jde s dítětem po celou dobu jeho pobytu v souboru. Každé dítě má taky svou osobní obálku, do níž se ukládají opisy všech vysvědčení, výsledky průzkumů, dopisy rodičů apod.

Z dětí, které prošly přijímací zkouškou, se sestaví tzv. příprava, v níž sledujeme, jak se u dětí vytváří vztah ke kolektivu, zda nejsou "primadony", jak se hlasově zdokonalují a odstraňují drobné hlasové vady, na něž jsme je upozornili. Za dva až tři měsíce práce se definitivně rozhodne o členství v souboru. Většinou jsou všechny děti přijaty, zamilují si nový kolektiv a přizpůsobí se mu.

Chtěl bych na tomto místě ovšem zdůraznit, že náš soubor je soubor se zvláštním posláním, proto děláme takové složité přijímací zkoušky. Musíme mít děti schopné a nemůžeme mít nekonečně velký soubor. Ovšem do školních a mimoškolních souborů by se podle mého názoru měly brát všechny děti, které nějak projeví zájem. Při práci se upraví i drobné hlasové vady a mnohdy takový soubor může znamenat mnohem více pro dítě, které na první pohled nijak zvlášť nevyniká, než pro dítě se všemi předpoklady."

Kolik má váš soubor asi členů?

"Počet členů se pohybuje mezi devadesáti až sto dětmi. Kromě toho je v souboru několik tzv. praktikantů a pak skupinka vedoucích nad osmnáct let, kteří vedou oddíly na táboře, popř. spolupracují a vedou nácvik i během roku."

Okruh vašich spolupracovníků a vedoucích je tedy jediné z řad vašich bývalých členů?

"Ano. Skupina vedoucích nad osmnáct let se rekrutuje z praktikantů, kteří v pubertě neztratí zájem ani je neodradí více úkolů na střední škole nebo v učení."

Za důležité pokládáme, že při souboru pracuje rodičovské sdružení, jehož členy jsou automaticky rodiče všech dětí. Sdružení má svou rodičovskou radu, jejíž jeden člen chodí do každé schůzky, tvoří spojnici mezi souborem a rodiči a vypomáhá při organizaci či pedagogickém dohledu nad dětmi v pravidelných schůzkách i při natáčení ve studiu."

Jak často zkoušíte a jak soubor organizačně dělíte pro práci?

"Dříve jsme mívali dvě schůzky týdně přibližně po dvou hodinách. Ovšem po zavedení volných sobot na školách se ukázalo, že to dále není možné, takže se scházíme pouze jednou týdně. Zvláště zkouší mladší soubor, v němž jsou děti od čtvrté třídy (dříve jsme dělili soubor až po páté třídě, ale děti teď rychleji vyspívají, jejich zájmy i četba se dříve mění, a proto se nám toto dělení lépe osvědčilo), a souběžně s mladším souborem přípravka. Potom zkouší starší soubor. V něm jsou děti od pátých do osmých ročníků. Devátá třída je výjimkou, prakticky ji v souboru nemáme, děti už mají více práce ve škole, připravují se na přijímací zkoušky na střední školu nebo do učení, chlapci mají odmutováno.

Starší soubor v průběhu nácviku dělíme na dvě části: pátou - šestou a sedmou - osmou třídu. Dělali jsme kvůli tomu i malý sociogram přátelských vztahů a zjistili jsme, že se soubor jasně rozpadá na tyto dvě skupiny a hlavní kontakty jsou právě v těchto kruzích. Podle věku a vyspělosti se také pochopitelně dělí úkoly - např. v společně připravovaném literárním pásmu lehčí úkoly, méně náročné verše případnou mladším dětem, náročnější starším."

Jak organizujete zkoušky? Mohl byste přibližně časově určit, kolik času věnujete bezprostřední hravé činnosti s dětmi, kolik technickým disciplínám a kolik přímému nácviku pořadu nebo pásma?

"Před každou zkouškou je taková dobrovolná půlhodinka. Děti, pokud chtějí, mohou - ale nemusí - přijít dříve. Máme vlastní čítárnu dětských časopisů a velkou knihovnu, kterou nám zařídil rozhlas. Děti si mohou v té půlhodině číst časopisy, půjčovat a vracet knihy, hrát, povídat apod... Je to, řekl bych, taková společenská kulturní půlhodinka, plně závislá na vůli dětí. Pochopitelně se počítá se slušným chováním.

Po této půlhodině začíná společná práce. Asi tak deset až patnáct minut věnujeme dechovým, hlasovým a rytmickým rozcvičkám. Potom přichází recitační nácvik, který trvá asi třicet čtyřicet minut, a vyřizování administrativních věcí - docházky, obsazování rolí a jiných úkolů.

Pak následuje asi desetiminutová pauza, v níž pokračuje společenský život z počáteční půlhodinky. Pokračujeme recitačním nebo dramatickým nácvikem. Při dramatickém nácviku preferujeme kolektivní hry s větším počtem dětí. Právě tak u hlasových i pohybových etud. Pokud práce vyžaduje nácvik s menší skupinou dětí, snažíme se vytvářet takové situace, aby byl stále mezi pracující skupinkou dětí a těmi ostatními kontakt, aby všechny děti byly aktivně zapojeny, aby aspoň radily nebo dělaly obecenstvo."

Dá se nějak odhadnout, kolik času věnujete rozboru veršů, textu a kolik nácviku? Jaký je jejich vzájemný poměr?

"Rozbor převažuje v začátku nácviku a při náročnějších textech, později ustupuje. Na celé práci považujeme za nejdůležitější snažit se, aby zdokonalování nácviku vycházelo z představ dětí, aby děti reagovaly přirozeně, aby nenapodobovaly. Proto se důsledně držíme zásady neříkat "jak", ale "proč".

Je možné určit, jak velká část práce souboru vychází z jeho vnitřních potřeb, z potřeb dětí a kolik je tzv. práce na objednávku rozhlasu?

"Myslím, že se to dost přesně určit nedá. Někdy je období, kdy se připravuje hra s velkým obsazením dětí - takové byly třeba hry Denně tisíc splněných přání, Briga Tři lilie aj. - a soubor se soustředí převážně na ni. Pro nás je to velmi výhodné, při nácviku se se všemi dětmi nacvičují všechny etudy nebo i texty. I když soubor neúčinkuje celý, připravují se všichni. Pak se natáčení zúčastní ti, kteří mají volno, aby nemuseli zameškat školu - to děláme jen ve výjimečném případě.

Jinak se zabýváme recitačními pásmy, které někdy použijeme na vystoupení pro rodiče a známé dětí a někdy s nimi třeba ani nevystoupíme. Děláme i několik pásem za půl roku, aby se děti sešly s více básníky, aby poznaly různé básnické styly i to, jak se oblékají v přednesu. Tak jsme třeba souběžně studovali něžnou dětskou lyriku Halasovu Šeptem před usnutím a Čarkovy verše Od jehly k mašinkám, což je naopak soudobá, reálná, "technická" poezie. Nebo jsme souběžně studovali pásma z veršů Krieblových, Hanzlíkových a Sládkových. Kromě toho, jak už jsme se zmiňovali, jsou pravidelné etudy, dramatická a pohybová cvičení."

Jak dlouho asi studujete a udržujete recitační pásma?

"Asi tak rok, někdy je v dalším roce obnovujeme, jindy ne. Nadá se ovšem oddělit nácvik a udržování pásma, které slouží pouze vnitřní výchovné práci v souboru."

Několikrát jste v rozhovoru zdůrazňoval význam kolektivní výchovy dětí. Zaměřujete se přesto nějak víc na děti, u nichž zjistíte jistou větší míru schopností?

"Naše výchovné působení je skutečně zaměřeno především na kolektiv jako celek, i když přihlížíme k individuálním zvláštnostem dětí. Proto, když volíme, kdo bude hrát nějakou roli, neříkáme nikdy "ty jsi lepší", "ty to lépe umíš", ale "tvůj hlas se na to hodí", "ty jsi vážnější, veselejší", "tvůj temperament je podobný povaze role".

Pořádáte s dětmi kromě zkoušek nějaké jiné společné akce? Míváte veřejná vystoupení?

"Veřejně jsme už delší dobu nevystupovali, jen pro užší okruh rodičů a přátel. Občas, hlavně před vánocemi, se dělají společenské večírky s nadílkou, zábavou a programem, který si děti samy improvizují. Starší si pak i zatančí. V souboru rádi uvítáme i absolventy, aby se udržela kontinuita kolektivu."

Dalo by se přibližně určit, kolik hodin týdně věnujete práci pro soubor?

"Těžko. Sám mohu říci, že se souboru věnuji prakticky denně. Někdy méně, jindy více - taková nárazová práce je, např. když se připravuje rozhlasová hra, v níž účinkuje větší počet dětí DRDS. Práci máme s dr. Vratislavem Kubálkem rozdělenou asi tak, že on se věnuje sestavování a nácviku recitačních pásem a já spíše dramatické výchově a přípravě pro konkrétní pořady. Ale o tom, kolik asi soubor spotřebuje času, se nedá hovořit. Skutečně to znamená průběžnou práci. Vezmete si třeba naše letní tábory. Nejen že už koncem jednoho tábora sjednáváme pronájem objektu pro příští, v prosinci objednávané autobusy na dopravu dětí do tábora a na exkurze a připravujeme jiné organizační záležitosti, ale takový tábor pro mne znamená taky tak sto obálek, do nichž postupně během roku ukládám všechny zajímavé náměty pro práci na táboře - literaturu, hry, zprávy a zajímavosti z kraje, kde je náš tábor apod. Během roku se připravují a tisknou texty pro práci na táboře a schovávají se pro něj i knížky, které vycházejí během školního roku. Do knihovny je zařazujeme až po prázdninách."

Vaše letní tábory mají už dlouholetou tradici. Mohl byste nám o nich říci více - třeba jak je na nich spojován odpočinek s nácvikem a prací?

"Řekl bych, že hlavní proud výchovy v souboru probíhá právě táborem. V průběhu roku se děti stýkají jednou týdně a pak náhodně ve studiích rozhlasu. Tábor trvá plně čtyři neděle a kolektiv se na něm utuží na celý rok. Loni se ty čtyři týdny zdály rodičům hodně, ovšem letos víc jak dvě třetiny rodičovského sdružení znovu odhlasovaly čtyři neděle. Považujeme je za potřebné, protože právě na táboře se nejvíce rozvíjí dětská aktivita a hravost. Vlastně vše, co se tam dělá, ať jsou to sportovní hry se svým ceremoniálem nebo velké hry jako Plánská pouť - miniaturní lidová veselice, kterou starší děti připravovaly pro mladší - nebo oblíbená literární a dramatická maškara, kdy děti nejen vytvářejí masky zpodobňující literární postavy, ale samy připravují i různé soutěže, dramatizace, scénky, to vše rozvíjí jejich aktivní tvořivost, k níž směřuje i celá práce v souboru.

K táboru neoddělitelně patří i celodenní a polodenní výlety a exkurze po kraji, mající historickou nebo literárně historickou náplň, dny výtvarné výchovy se soutěží a výstavkou prací apod. A pak občas i vlastní nácviky, hlavně pokud je po prázdninách naplánována hra s dětskými interprety - to zkoušíme etudy apod. Důležité ovšem je, aby děti byly hodně na vzduchu a užily si přírody - a tím získají zkušenosti, které jim Praha neposkytne."

Takový tábor s exkurzemi, čítárnou, knihovnou a hernou je jistě dost nákladný. Jak se vyrovnáváte s tímto problémem?

"Rozhlas nám hradí část nákladů a poskytuje dopravu jak na tábor a zpět, tak i při exkurzích. Navíc děti během roku nedostávají za výkony honoráře a odměnou - my říkáme, že ne za výkon, ale za čas, který věnovaly ze svého volna - je letní tábor, na jehož úhradu jdou všechny dětské honoráře."

Tyto materiální výhody plynoucí z toho, že jste rozhlasový soubor, vám budou někteří vedoucí souborů asi trochu závidět. Mohl byste nám na závěr říci, co vám rozhlas poskytuje během roku?

"Tedy především místnost, dále přispívá na pomůcky, hlavně knihy, rozmnožuje nám texty a pojišťuje děti proti úrazu."

Děkuji vám za rozhovor.

Rozmlouvala dr. Vítězslava ŠRÁMKOVÁ

K 5. V Ý R O Č Í A S S I T E J

Doc. Vladimír ADÁMEK, CSc.,
vicepresident ASSITEJ

Doba, která uplynula od června 1965, kdy byla na konferenci v Paříži založena Mezinárodní asociace divadel pro děti a mládež - ASSITEJ, je příliš krátká, aby bylo možno hovořit o nějakém významném jubileu. Činnost ASSITEJ, sdružující dnes na 20 národních středisek v Evropě, Asii a Americe, je vlastně stále ještě ve stadiu formování a není prosta řady dětských nemocí. Jeden její přínos je však již dnes nesporný: vznikem ASSITEJ vytvořila se platforma k navázání dříve nebyvalých kontaktů v této tvůrčí oblasti na celém světě. Díky tomu se neobyčejně rozšířily naše poznatky o tom, co se kde v divadelním umění pro děti dělá. A takovéto poznatky zhamenají vždy plodnou konfrontaci a inspirovaní - či třeba provokační-výzvu.

I dříve jsme ovšem věděli leccos o zahraničních divadlech pro děti - především pokud šlo o socialistické státy. Zvláště soustavné byly naše kontakty s divadelnictvím sovětským, a to již od roku 1935, kdy Míla Mellanová založila v Praze první české stálé profesionální divadlo pro děti, bezprostředně inspirována moskevskou činností Natalie Sacové. Brzy po válce bylo navázáno spojení s divadly v Jugoslávii, později v NDR, Bulharsku atd.

Také v západní Evropě se delší čas objevovaly snahy o mezinárodní kontakty. Především na půdě anglických konferencí se vytvářely předpoklady pro výměnu zkušeností celé anglosaské oblasti, včetně USA.

Teprve však v Brně, na čs. konferenci v r. 1963, došlo k prvnímu setkání několika významných představitelů z obou těchto světových oblastí. Tehdy také vznikla společná idea vytvořit skutečně celosvětovou organizační základnu pro výměnu zkušeností ve prospěch dalšího rozvoje této tvůrčí disciplíny. Již při přípravných jednáních v Londýně a v Benátkách a potom od již zmíněné ustavující konference v Paříži přes různá významná shromáždění ASSITEJ v Praze, Berlíně, Norimberku, Moskvě, Leningradu, Haagu, Sofii a Šibeniku rostlo vůči hledě naše vzájemné poznání, zvláště díky tomu, že se již stalo zvykem spojovat pracovní zasedání orgánů ASSITEJ s divadelními přehlídkami či mezinárodními festivaly. K rozšiřování takových znalostí slouží ostatně i

informační bulletin ASSITEJ, vycházející od r. 1966 ve třech jazycích v Praze.

Je třeba zcela popravdě konstatovat, že fundamentální rozšíření našich vědomostí neubralo nic na významu divadelnictví pro děti v socialistických státech. I v takovéto široké světové konfrontaci nepřestává být zde skutečnou velmocí Sovětský svaz se svou 50 letou tradicí profesionálních divadel pro děti, kterých je dnes přes 40 (vedle mnoha stabilních amatérských souborů). Ústřední dětské divadlo v Moskvě, Divadlo mladých diváků v Leningradě, Moskvě, v hlavních městech republik a v mnoha dalších místech, stejně tak jako nedávno v Moskvě založené první operní divadlo pro děti, soustřeďují kolem sebe stovky výrazných herců, řadu osobitých režisérů a v poslední době i překvapivě zajímavých scénografů, kteří vytvářejí veliký soustavný komplex divadelní kultury pro děti, jaký nemá jinde obdoby.

V poválečných letech jsme byli svědky dynamického rozvoje v tomto směru i v NDR, kde k divadlům a dnes již 20-25 letou tradicí (Berlín, Drážďany, Halle, Lipsko, Erfurt) přibýlo právě v této sezóně další - v Magdeburku. Dvacet pět let činnosti oslavil letos také "Naroden teatr za mladežta" v Sofii. Mezi divadla, která vznikla brzy po válce, patří i "Pozorište Boško Buha" v Bělehradě, "Kazalište mladih" v Záhřebu, přičemž jugoslávská paleta (jejímž charakteristickým rysem v řadě míst je spolupráce profesionálů s mladými ochotníky), se stále doplňuje dalšími soubory - v Ljubljani, Skopji aj. V poslední době na sebe výrazně upozornila dvě divadla rumunská: bukureštské "Teatrul Ion Creanga" a mladý ansámbl v městě Piatru Neamtz inscenacemi režiséra Iona Cojara. Zatímco hledání nejvhodnějších forem divadelní činnosti pro děti v Polsku nevedlo zatím k vytvoření trvalejšího pevného organismu, v Maďarsku se již několik let rozvíjí pokus o pravidelnou práci v "Bartókově divadle pro děti", v jehož inscenacích hrají herci z různých budapeštských divadel.

Významným rysem, umožňujícím socialistickému divadelnictví pro děti soustavnost tvorby, je nesporně státní péče, což zůstává základním faktem přesto, že víme o mnoha ještě nesplacených dluzích v tomto směru. Je samozřejmé, že oficiální strukturální i materiální báze sama o sobě nemůže ještě garantovat kvalitu výsledků, ale přece jen zbavuje divadlo některých elementárních starostí, kterými jsou nutně poznamenány jednotlivé i třeba velmi výrazné umělecké počiny v ostatních státech.

Rád bych se v této souvislosti zmínil alespoň o nejzajímavějších "objevech" v těch zeměpisných oblastech, o nichž jsme dříve věděli jen velmi málo.

S nevšední tvůrčí osobností jsme se například setkali ve Francii. Je jí režisérka Catherina Dastéová, která v různých profesionálních souborech vytvořila s velkou fantasií již několik inscenací zcela ojedinělého typu: scénář hry i scénografická koncepce je vlastně dílem dětí. Jejich náměty a impulsy režisérka se svými spolupracovníky "rediguje" a ztvárňuje v řád barvitých a fabulačně bohatých představení. V Paříži dále existuje sympatické divadélko Kaleidoskop, řízené J. Bocquetem a ovšem i nejstarší a jaksi polooficiální instituce tohoto druhu - soubor "Théâtre de la Clairière". Jeho zakladateli - Miguelovi Demunckovi se vloni dokonce podařilo zorganizovat týden divadel pro děti v rámci známého festivalu v Avignonu, kde sám také kromě jiného předvedl inscenaci, v níž velkou úlohu hraje improvizace na impulsy, dané přítomnými dětskými diváky. Celkově se zdá, že Francie, kde základy tradice divadel pro děti položil již v 30. letech divadelník svérázné fantazie - Léon Chancerel, je typickým příkladem země, kde sice nelze mluvit o kvantitě a vůbec již ne o systematickosti, ale kde vznikají výrazné tvůrčí impulsy díky talentu jednotlivců.

Překvapení jiného druhu se nám naskytlo ve Velké Británii. Nejde ani tak o zjištění, že zde existuje řada putovních hereckých skupin různé úrovně, vystupujících hlavně přímo na školách, či že londýnské stálé divadlo "Unicorn", vedené Carryl Jennerovou, zápasí s velkými materiálními obtížemi. Pozoruhodné je, že se zde v poslední době přistoupilo k realizaci několika velkorysých projektů, které mají tuto situaci zásadně ovlivnit. Tak např. v Birminghamu vyrostlo na rozsáhlé parkové ploše kulturní středisko mládeže se dvěma novými divadelními budovami (jedna pro děti - druhá pro mládež), kde pod vedením J. Englishe začal již pracovat stálý herecký soubor. K činu obdobného významu se nyní přikročilo v Londýně.

Zemí, kde již delší dobu existují stálá divadla pro děti alespoň zhruba takového organizačního typu, jaký známe u nás, je v Evropě několik. V milánském "Teatre per ragazzi" probíhá např. nyní za vedení Benita Biotta 17. sezóna. (Je to jediné stálé divadlo v Itálii, kde kromě toho občas působí skupina, formující se kolem známého autora her pro děti G. Luonga v Římě, a ve Vatikánu divadélko, jehož inspirátorem je R. Lavagna.) V Madridu hraje řadu let divadlo "Los Títeres," k němuž

se nyní přiřadily další dva profesionální soubory. José Géal vede již delší dobu "Théâtre de l'enfance" v Bruselu. Vlámští děti v Belgii mají kromě toho "Jeugdtheater" v Antverpách, založené r. 1944 Corry Lievensovou. V Holandsku působí tři stabilní soubory - činoherní, pantomimický (Carroussel) a - jako evropská zvláštnost - baletní divadlo pro děti "Scapino" v čele s H. Snoekovou, které letos na podzim oslaví 25 let činnosti. K divadlům s více než dvacetiletou tradicí patří také mnichovské "Theater der Jugend" a jeho jmenovec v Norimberku, kde systematicky organizovanou činnost tohoto zvláštního oddělení Městských divadel řídí H. Gossmann.

Zajímavá situace se vyvinula ve Vídni. Tam působí od r. 1932 instituce zvaná Theater der Jugend, která dlouhá léta rozvíjela svou činnost jako organizace řeckli bychom návštěvnická. Zajišťovala pro nejmladší a mladé publikum návštěvu představení v různých divadlech a vyvolávala v život inscenace, vhodné pro tyto věkové kategorie. Pod vedením dr. P. Weihse začala však posléze vytvářet i vlastní divadelní produkci se samostatným souborem. Počet mladých diváků, kteří se těmito cestami dostanou každoročně ve Vídni do divadla, je úctyhodný - přesahuje pravidelně půl miliónu.

Pokud jde o ostatní Evropu, víme o různých pokusech (v některých případech realizovaných ve spolupráci profesionálů s amatéry) např. ve Švýcarsku, v Dánsku, Švédsku a Norsku, které je kromě toho i vlastní populárního autora her pro děti - Th. Egnera.

Nedostatečné informace máme z dalekých zemí, kde působí řada divadel pro děti - např. z Kuby, Číny a Japonska - nebo z Austrálie, odkud se čas od času dozvídáme o vystoupení jednotlivých hereckých skupin. Známá je však činnost divadla "Kameri" v Tel Avivu, výrazná práce poetické autorky Cl. Machadové v brazilském Buenos Aires a také iniciativa, kterou v Kolumbii inscenacemi pro děti projevuje "Teatro popular de Bogotá". Podle materiálů, které v poslední době docházejí, je zřejmé, že značně roste aktivita v Kanadě, kde vedle známého "Holiday Theatre" z Vancouveru se objevilo několik nových, většinou putovních divadelních skupin hrajících pro děti a mládež jak v anglickém, tak i ve francouzském jazyku.

Zemí, o které jsme ještě před několika lety v tomto směru nevěděli prakticky nic, jsou Spojené státy. Z dnes dostupných dokumentů začínají se nám rýsovat kontury značně široce rozvětvené činnosti, jejíž

tradice se vyvíjí již několik desetiletí. (V New Yorku vznikaly první profesionální soubory ve 30. letech.) Mezi profesionálními skupinami dnes na sebe upoutávají pozornost např. "Paper Bag Players" a "Merry Go-Rounders", využívající pohybových elementů, a výtvarně osobitý soubor "Everyman Players" pod vedením Orlina a Ireny Coreyových. Kvantitativně je velmi rozvinuta divadelní činnost pro děti a mládež při dramatických odděleních universit a také v celé soustavě divadel hraných přímo dětmi, což je oblast, která má např. v Goodmanově divadle v Chicagu již více než třicetiletou historii.

U některých jevů, o kterých je v tomto stručném přehledu zmínka, nemůžeme ovšem bez přímého shlednutí posuzovat výši umělecké úrovně. Navíc víme přesně, že leckde i prokazatelně výrazné umělecké činy jsou obklopeny kvantitativně daleko je převyšujícím brakem. V podstatě je však zřejmé, že dochází na celém světě nyní k živému rozmachu divadelní činnosti pro děti, k rozmachu, do jehož kontextu vstupujeme i my, ať již chceme či ne. Je třeba říci, že Československo si přitom zachovává stále jedno z čelných míst, obecně uznávané v široké, mezinárodní odborné veřejnosti. Pohyb vpřed je však v řadě světových středisek velmi intenzivní a je navíc provázen činy, které mají na zřeteli budoucnost (stavba speciálních divadelních budov, přijetí celestátních plánů rozvoje divadel pro děti apod.).

Spolupráce a výměna zkušeností na platformě ASSITEJ⁺) vede nás tedy kromě jiného i k tomu, že stále znovu a znovu (bohužel) musíme nastolovat otázku, čím a kým bude zajišťován další perspektivní vzestup našeho divadelního umění pro děti. Rozhodující odpověď by neměla na sebe nechat dlouho čekat. Z hlediska budoucí kultury nových generací jde totiž o investici důležitější, než by se možná někomu na první pohled zdálo.

⁺) Členy ASSITEJ jsou jednotlivá "národní střediska", která v každé zemi mohou slučovat profesionální i amatérská divadla dospělých hrající pro děti a mládež a instituce či jednotlivce, zainteresované v této oblasti. ASSITEJ - stejně jako je tomu např. u loutkářské UNIMY - je organizací volně přidruženou k Mezinárodnímu divadelnímu ústavu - ITI - se sídlem v Paříži.

O t e v ř í t k n ě č e m u o č i
Zápisky o práci s dětmi z Dětského domova
v Jablonci nad Nisou
(pokračování)

Jana V o b r u b o v á

IV.

Po zkušenostech z minulé lekce jsem šla s velkou obavou, co bude dnes. Protože se mi zdálo, že minule je bubínek nebavil, nevzala jsem ho už s sebou. Dělali jsme přípravnou rozcvičku k etudě "Chůze s kamínkem v botě". Totéž, co dělám v LŠU. Různý způsob chůze, která se potom v etudě může vyskytnout, navozuje přiměřený pocit a inspiruje k charakteristickým detailům. Všichni provádějí dobře kromě Jiřiny, Josefa a Pepy. Ti dělají právě to, co se nemá. Šlapou jeden druhému na paty, strkají se, smějí se. Příprava je krátká. Usedáme na židle. Jiřina na mé pozvání vedle mne. Mám ji tak při ruce a uklidňuji ji pohledem nebo ji přidržím ruce, když vidím, že se chystá bít Pepu. Ten si omotává na prst vytahanou gumičku z tepláků a neustále na ni hraje jako na strunu. Když neuhálá, aspoň dupe a kope do židle. Josef je sice bystrý a milý, ale hřeší na to a s oblibou, mám dojem, že i schválně, se chová neslušně a nevychovaně.

Vysvětlujeme si, jak budeme na etudě pracovat. Představíme si, že náš prostor je cesta ze školy, kudy denně chodíme. Najednou nám do boty zapadne kamínek. Nějak se s tím musíme vypořádat. To už každý udělá po svém. Nehrajeme pro nikoho divadlo. Jen je třeba celou akci provést ve chvíli, kdy jsme otočení obličejem směrem do "hlediště".

Je vidět, že mnozí chápou, o co jde, "že se chytli". Hlásí se Karel. Je velmi dobře soustředěn. Etudu provedl hezky, neomezil se na obvyklé okamžité vyklepání boty. Kroutil nohou, aby se zbavil tlačení bez zutí. A to sám. K tomuto nápadu obvykle musím sama dát popuštění. Dobrá byla také Lída. Zprostředkování kamínku: Je vidět, že

jde cestou s pískem a drobnými kamínky. Kope do nich. Najednou jeden vletí do boty. Je naprosto soustředěna. Jiřina se velice hlásí, ale etudu odbyde. Jít - vyklepat - jít. Směje se na celé kolo. Dívá se na nás, jak to legračně provedla.

Je velmi neposedná, nedovede zklidnit obličej, dělá dojem, že se pořád směje, má zvyk mít otevřenou pusku a při mluvení strká jazyk mezi zuby, což je hlavně patrné při sykavkách. Hlásí se několikrát na totéž, ale nedovede se soustředit, dělá divadlo pro nás. Její sestra i ostatní děti ji často okřikují.

V podstatě se všem etuda dost daří. Jen jim bylo divné, proč nemají mluvit a proč má každý jednat sám. Jenže během divadelní hry nebo ve filmu se přece stále nemluví. Většinou nejnapjatěji sledujeme akce, kdy se jedná bez textu. Tato naše etuda může být detail do filmu. Zdá se, že je to uspokojilo. Hlavně ten "detail do filmu". Začali všechno brát vážně. Uvedla jsem možnost, že by podobný námět mohli dostat k filmovým zkouškám. Poněvadž tu nedávno filmaři skutečně byli, dostala práce konkrétní smysl.

Tuto etudu jsme dělali ještě s obměnou, že v botě tlačí hřebík. Děti měly samy přijít na rozdíl mezi kamínkem a hřebíkem a na rozdílné důsledky. Opět velmi dobře hráli Karel a Lída.

Lenka je velmi náladová. Třeba se hlásí a zároveň s ní ještě někdo jiný. Nejde-li na řadu hned ona, nafoukne se a truceje. Nenutím ji. Za chvíli jde sama, vznikne-li pauza, v níž zrovna nikdo nejde.

Marcela je v nemocnici. Olina a Líba se ve chvílkách etud projeví docela pěkně. Alena se přihlásí, ale pak stojí, jako by nevěděla, o co jde. Děti ji popohánějí, aby dělala. Chci, aby každý měl tolik času, kolik potřebuje. Každý chceme mít pro svou práci dostatek klidu.

Ke konci lekce Líba, Olina a Lenka už nejsou soustředěné. Vzájemně se češou a poléhávají po zemi a po stolech. Jiřina, Josef a Pepa rovněž. Jemně jim připomínám, co jsme si slíbili minulou lekcí o zlobení. Karel se cítí dotčen, že přece všichni nezlobí. Musela jsem ho pochválit. Byl skutečně vzorný na soustředění i na práci. I Lída.

Trochu jsem si spravila náladu z minula. Ozámila jsem jim, že příště nepříjdu. Ozvalo se zamručení. Jestli je to mrzí, tím lépe.

V.

Kolem dětí, které se shromažďují, když přijdu, přibýly ještě další tváře. Velké děvče, nakrátko ostříhané, kterému říkají Dana, a dva velcí kluci, zřejmě všichni z devátých tříd. Děti z devátých tříd mi vychovatelky vůbec nedoporučily, protože prý stejně za chvíli odejdou. Je to hledisko účelové, pro vznik eventuální recitační skupiny, jak si zřejmě vychovatelky představují, nikoliv proto, že by třeba i ten čtvrt roku mohl pro děti něco znamenat. Otevřít k něčemu oči.

Ze dvou velkých kluků mne na první pohled zaujal jeden - vytáhlý, černovlasý. Vypadal, jako by do Domova nepatřil. Ptal se, mohou-li se podívat na naši práci. Samozřejmě jsem svolila. Počáteční rozcvička opět v prostoru - procvičení svalového napětí a uvolnění, zakončené naprostým uvolněním na zemi vleže. Zase někteří nejsou schopni si lehnout na zem, nechat paže podél těla a všechno svalstvo uvolnit. Hlavně menší děti se cpou jeden na druhého. Chvíli trvá, než se mi podaří průvodním slovem je uvést do stavu klidu a uvolnění. Kontroluji namátkově postupně u všech uvolnění paže. Uvolní se jen na chvíli, rovněž jen chvíli vydrží v klidu ležet. Aspoň kývou prsty u nohou a snaží se dosáhnout někomu nejbliž ležícímu na hlavu. Vztyk a sednout na židle.

Zkusíme si, kdo vydrží nejdéle se zatajeným dechem. Nejsem přítelem závodů. Ale snad by tahle forma kladně posílila snahu vydržet víc než ostatní a přiměla je k soustředění. Nejdéle vydržel Karel a ten nový kluk. Jmenuje se Svatopluk. Můj první dojem byl správný. Je v domově dočasně s bratrem, to je ten hoch, s nímž přišel, pouze na dobu maminkčina léčení. I jeho bratr je dobrý. Též Dana. Neptám se zatím, budou-li chodit trvale. Nechám na nich, zda přijdou příště. Dále přibýlo ještě jedno mrně. Kluk, kterého ostatní, nevím proč, vystrkují, že sem nepatří, že ho vychovatelky nevybraly. Dovolává se mne, že smí chodit. Řekla jsem, ať zůstane, že uvidíme. Volný přístup má každý kromě úplných mrňat z první třídy. Ty odkazují na pozdější dobu.

Po dechových závodech si vysvětlujeme techniku správného dýchání a přistupujeme ke cvičení. Nádech a pomalé vydechování jako bychom byli píchnutá duše nebo prasklý míč. Cvičení dělám s nimi, všichni vstojí, já proti nim.

Soustředění je velmi dobré. Během cvičení přichází vychovatelka, zapojuje se také. Karel i Sváťa vydrží se mnou. Následují dechová cvičení s mluvením. Zatím nemáme žádné říkanky. Nic nepíšeme a nic nečteme. Olina a Lenka se každou lekci s obavou ptají, budeme-li něco psát.

K rozcvičování mluvy používám tedy všeobecně známých věcí, na něž se nemusí myslet, počítání a abecedy. Počítání je na etapy s prodlužováním mluveného textu vždy o pět číslic (1 - 5, 1 - 10, 1 - 15, 1 - 20). Je rytmické, se zaměřením na správnou výslovnost (čtyři, sedm, osm, koncovky - ct) a zvolnění rytmu mezi 10 - 20. Nejdelší etapy opakujeme dvakrát. Všechno děláme kolektivně. Kdo nemůže, má přestat. Jiřina a Josef švindlují a nadechují se. K individuálním cvičením používáme abecedy. Jeden po druhém přeřikává abecedu, kam stačí s dechem. Vychází najevo, že ji mnozí neovládají. Rovněž si chci zkontrolovat chyby ve výslovnosti. Kromě Jiřiny nikdo vadu řeči nemá. Menší opět podvádějí, což větší sami zaznamenávají a nahlas zjišťují, že to nemá cenu.

Usedáme na židle. Uvědomujeme si, kdy v životě zadružíme dech. Velmi dobré postřehy má Karel (plavání pod vodou, úlek), Josef (pod studenou sprchou), Sváťa (při napjatém očekávání, poslouchání), Dana (strach). Všimáme si rozdílného způsobu dýchání u chlapců a u děvčat a pak vleže u všech totéž. Soustředění bylo mnohem lepší než v LŠU.

Závěr lekce tvoří etudy- pokus o vciťování do druhé postavy. Jeden zaujme určitou pózu dle toho, co si představuje, co cítí, jakou má náladu. Bez textu. Ostatní ho pozorují, pak se snaží individuálně, pokud možno přesně, napodobit nejen posici, nýbrž i zachytit náladu, vystihnout rozpoložení. První se hlásí Karel a Sváťa. Vůbec se hned všichni hlásí, dokonce několikrát. Jenže se nedaří, co je smyslem etudy. Nemohou přijít na to, staticky něco vyjádřit. Dělají spoustu pohybů, naznačují řeč, i když nemluví. To je vůbec pro děti příznačné, nejen pro tyto. Když nemají mluvit, aspoň řeč naznačují, jakoby v životě člověk nebyl dost sám, kdy taky nemluví.

S výsledkem těchto etud nejsem spokojená. Ale mohu být spokojená s průběhem celé lekce. Všichni se hlásí a chtěli by pokračovat. Nechce se jim končit. Kázeň byla dobrá i bez vychovatelky.

VI.

Přišla jsem jako obvykle, ale některé děti ještě nebyly po obědě, takže jsme na ně museli počkat. Čekala jsem před jídelnou. Jiřina se tam prala na zemi s Pepou. Ty dva vidím stále jen válet se po zemi nebo do něčeho tlouci nebo se vzájemně bít. Vedle mne si na zem sedla Dana, pojede dělat zkoušky na nějakou střední školu. Strach prý nemá. Jeden chlapec seděl u stolu a zuřivě četl noviny, byl zřejmě dobře obeznámen s denními událostmi i ve světě. Sváta postával kolem. Když byli všichni naobědováni, šli jsme do sálu. Za mnou po schodech šla Olina, prý se jí nechce. Řekla jsem, že nemusí chodit. Někam zmizela, ale do sálu přišla. Trvalo dosti dlouho, než se všichni sešli. Pořád někam odcházeli, zas přicházeli, pořádně jsem nevěděla, kdo tam je a kdo ne. Přesenci neudělám nikomu, kdo není pořádně usazen.

Při úpravě našeho prostoru pracuje pár dětí a já. Jiřina usedá s učebnicí hudební výchovy a nějakými pohádkami vzadu u knihovny, že si chce číst. Když jdu pro ni, aby šla mezi nás, nechce knihy odložit. Na zavolání nebo okřiknutí ona vůbec nereaguje. Menší kluci se zajímají o mapu na zdi, děvčata něco kutí v chumlu. Chvilí se různě snažím přimět je, aby všichni pomohli, dali židle do řady a usadili se. Zdá se, že kromě Karla, Dany, Líby a Svátí nikdo nevnímá. Usedám na židli, mlčím, pozoruji, co kdo dělá. Nikoho nenapomínám a neokřikuji. Větší to vnímají. Sami začínají menší napomínat. Nepomáhám jim, chci vědět, jestli sami s mladšími něco svedou. Je to rovněž zbytečné, ale mám dojem, že teď už všem dochází, co mají udělat. Oznamuji, že počkám, až bude klid a až bude náš prostor připraven. To trochu pomohlo. Konečně stojí židle v řadě a všichni jakžtakž na nich. Lenka prolézá někde pod stoly. Je to jejich oblíbená zábava. Myslí, že nevím, kde jsou. Strašně se diví, když třeba řeknu, vylez zpod toho klavíru, praštil by ses do hlavy.

Mají se postavit do kruhu a otočit po pravé ruce. Mnozí nevědí, která to je. Otáčím se žádaným směrem, aby se dlouho nemotali.

Pohybová rozcvička - chůze za daných okolností. Rozptýlení mizí, vžívají se do situace, dokonce se ohlížejí za sebe a hlásí, že "on jde v mých stopách ve sněhu".

Individuální etudy: Procházka v přírodě, příchod k potoku, nemám plavky. Většinou málo nápadité. Přeskočit potok a hotovo. Olina a Lenka se hlásí společně. Táhnou imaginární prkno, přehodí je na druhý břeh, přejdou. Nápad dobrý, provedeno nepřesně, ale teď jde hlavně o nápady. Karel a Sváta upozorňují na nepřesnosti. Chválím nápad děvčat a postřeh kluků. Karel mne soustředěně sleduje.

Etudu obměňujeme na příchod z vedra do lesního chládku. Všechny provádění mnohem lepší než předchozí. Dokonce se snaží zachytit i náladu a představu lesa. Sváta, Karel, Dana (dovídám se, že je to další sestra Karlova, Olinina a Pepova!) spokojeně se natahují na mech, zhluboka vdechují lesní vzduch, dívají se do korun stromů, slyší ptáky. I menší si vedou dobře. Hlavně sbírají lesní plodiny, Jiřina opět hraje pro nás. Trhá maliny, hladí si břicho a mlaská. Většinou se vzájemně ovlivňují. Rostou-li pro někoho maliny u okna a borůvky u klavíru, berou to všichni jako danou skutečnost, aniž jsme se na tom dříve domluvili. Dana, Lenka a Líba se hlásí na společnou etudu. Mají hezké nápady. U potůčku si lehají na břicho, mrskají nohama do výše, hryžou trávu, pošťuchují se a stříkají na sebe vodu. Milá legrace bez zlomyslnosti.

Zdá se, že námět z přírody skoro všem seděl. Myslím, že se trochu podařilo nahlédnout do jejich nitra. U všech se projevil kladný pocit i rysy.

Závěr lekce proběhl dobře. Soustředění vydrželo asi hodinu, to je taky zatím maximální míra, které lze dosáhnout. Rozhodla jsem se, že je nebudu nutit do pozornosti, pokud uvidím, že to nejde. Nejsou zřejmě zvyklí vlastní vůlí zmáhat to, do čeho se jim zpočátku nechce. Pro mne je to strašná dřina. Musím stále číhat, kdo je zrovna chvíli soustředěný a chtěl by ze své vůle něco udělat, aby neměl pocit, že musí. Jde o to, vždy každého chytit v tu pravou chvíli. Nestane-li se to, nemohu si být jistá, že za chvíli ještě bude disponován a mít chuť.

VII.

Šla jsem velmi pomalu a se značnou nechutí. Prála jsem si, aby se něco stalo nebo aby dnes nemohli. Vůbec se tam netěším. Ale nemohu se vzdát a musím vydržet. Bylo by třeba, aby chodil jen ten, kdo sám chce. Z mé strany by bylo potřeba je poznávat, nikoliv od nich něco vyžadovat a očekávat. Vyžadovat potud, pokud by výsledky přinesly materiál k jejich poznání.

Vždycky, když musím dělat něco, co nejde nebo se nekonečně táhne, opakuji si větu z Aškenázyho Stínu: "Když na něj budu mluvit a mluvit a mluvit..." Musí to být někde vidět. Snad. Třeba začnou jednou rozmít.

Na dvorku už stáli Karel, Dana, Olina, Jiřina a Lída a Lenka. Ptali se, půjdeme-li ven, že jsem jim to slíbila. Pekud se budou chevat tak jako dosud, ven s nimi nepůjdu. Nebudu se pořád ohlížet, kde koho mám a kde se mi kdo schoval, aby z toho měl za rehem legraci. Přitom jsem se významně podívala na Lenku. Udělala jsem to schválně, protože si umím představit, že právě ona by něco podobného prováděla. Strefila jsem se dobře. Tvářila se zaraženě, jako při něčem přistižená. Karel vážně poslouchal, pak nás vyzval, abychom šli do klubovny. Při úpravě sálu mi jako tajnost sdělili, že Alena provedla něco ošklivého. Otočením ruky a roztaženými prsty naznačují, že něco ukradla. Neptala jsem se co a před ní jsem dělala, že o ničem nevím. V převlékárně jsme viděli Ludmilu. Plaše na mne mrkla a uhnula pohledem, ale před tím se trochu usmála. Ptala jsem se, bude-li zas chodit. Řekla, že neví. Mohlo to znamenat, že nebude za trest smět, i kdyby sama ráda chodila. Do klubovny šlo jen pár dětí. Josef a Pepa nechtěli. Zato přišlo to mrně, které se mne onehdy tak dovolávalo, zda smí chodit. Je to další sourozenec Karla a Oliny. Sváťa s bratrem jsou už doma. To je škoda. Všichni si libovali, že je lepší, když je nás méně. Děvčata přišla dodatečně. Josef během lekce okouněl v otevřených dveřích a když jsem ho vykazala, že chtěl být venku, nerad odešel.

Celý týden jsem se mučila otázkou, co budeme v dnešní lekci dělat. Zdálo se mi, že by to mělo být něco, co by vycházelo z nich. Ale co? Což nechat je chvíli dělat, co sami budou chtít? Spontánní improvizace by mohla posloužit jako výchozí bod pro další práci. Jsou schopni si improvizované zapamatovat a pak ho vědomě co nejpřesněji opakovat, aby neztratilo svou původní spontaneitu?

Mají pro své jednání úplnou volnost, kromě ničení inventáře a mrzačení druhých. Pouze při mém tlesknutí musí na chvíli ztuhnout jako při hře na sochy. Při dalším pokračovat v libovolné zábavě. Proběhlo to ve třech fázích.

I. fáze: Vzniká několik dvojic. Karel s mladším bratrem se válejí po starých matracích, narovnaných u vchodu. Dana a Lída sledují u velké mapy na zdi cestu do Vladivostoku. Olina a Lenka se točí uprostřed sálu.

Podobně i Líba s Jiřinou a chvílemi Alena. Ta však skoro stále sedí na židli.

2.fáze: Kluci v předchozí činnosti pokračují uprostřed sálu. Dana s Lídou přecházejí k obrazu. Olina, Líba, Lenka a Jiřina lezu pod klavír. Alena sedí.

3.fáze: Dana a Lída přecházejí k látkové aplikaci na zdi. Ostatní beze změny. Nikoho nic nového nenapadá. Bez fantasie, bez obsahu, vlastně nudné a bezradné.

Bez problémů se usazují na židle. Lenka se ptá, smí-li si vedle mne sednout. Z druhé strany Jiřina. Jeden po druhém slovně rekapituluji svou činnost. Všichni skoro všechno přesně. Opakujeme celou akci ve všech třech fázích, včetně tlesknutí, s toutéž náladou jako poprvé. Opět téměř přesně. Když se znova usazujeme, vstávám, abych jim něco řekla. Lenka si dá na mou židli nohu. Vidím to. Rychle dává nohu dolů a židli čistí. Omlouvá se, slušně a doopravdy.

Na závěr etuda Chůze potmě ve známém prostředí. Vymezíme cestu známým sálem a vytyčíme úkol, jehož je nutno dosáhnout: zjistit, zda na zdi visí mapa a je-li u klavíru otáčivá sedačka a konstrukce na leutkové divadlo. Velmi dobře opět Lída a Karel. Lenka se tajně plíží ke zdi s úmyslem sundat mapu a zmást tápajícího. Nechci to dovolit. Cítí se dotčena, že kazím legraci. Jenže tajně provedené změny vnášejí do etudy jiný úkol. Po sále chodí všichni se zavřenýma očima, aby si představili noc. Je jim divné, že by mohli mít oči otevřené a nic nevidět. Provedení etudy je mnohem horší než u dětí z LŠU. Nebylo by zatím možné na ni navázat vymýšlením imaginárního prostoru a nábytku. Snaží se hrát více pro nás, než se opravdu ve tmě orientovat. Etuda prošla v soustředění a bez zlobení.

VIII.

Chci uskutečnit na závěr školního roku v Domově odpoledne s programem žáků LŠU. Děti z Domova by tak viděly, co děláme a co by mohly dělat i ony, a taky by se skupiny vzájemně měly možnost trochu poznat. Že o seznámení mají děti z Domova zájem, jsem věděla. Často se mne vyptávají, co dělají ostatní skupiny a kdo do nich chodí. Jednou jsem cestou do vyučování potkala Alenu a Lenku. Hned jsem nevěděla, kam je zařadit. Už z dálky na mne volaly dobrý den. Ukázala jsem jim dům, kde učím, měly chuť se podívat na práci. Zdálo se, že byly rády, že mne

potkaly. Ostatně, nebylo to jediné setkání s dětmi z Domova mimo vyučování. Přecházela jsem parčík, kde je družina školy, kam chodí děti z Domova. Najednou proletí vzduchem kolem mne bota. Upoutala mou pozornost. Za botou utíkal kluk po jedné noze. Tu se objevily známé obličeje, Lenka, Olina, Alena, Líba. První mne uviděla Lenka. Zarážila se, kousla se do rtů a otočila směrem zpět, ale pak jako by nic utíkala ke mně a ostatní taky. Ptala jsem se, co se děje. Bylo mi jasné, že chtěly nejdřív utíkat za tím klukem bez boty. Prý bil jednoho nového malého kluka z Domova, namlátily mu tedy taky. Udělaly kolem mne houf a dlouho na mne volaly nashledanou.

Před zahájením lekce jsem šla s ředitelkou dojednat termín našeho odpoledne. Přišla jsem nevhod. Vyšetřovala se ztráta nějakých potravin. Ten den bylo mnoho dětí mimo budovu. Někdo vyřizoval nějaké pochůzky, někteří se šli se školou koupat, takže jsem měla pohromadě asi pět dětí. Měla jsem s sebou míček na etudy, počítala jsem s tím, že bychom mohli být venku. Šla s námi i vychovatelka. Uchýlili jsme se do stínů stromů a vlastně si hráli s míčkem, házeli na různé způsoby a pak dělali totéž imaginárně. Použili jsme ještě i jejich většího gumového míče. I při malé presenci byla lekce dobrá. Vlastně hra a zábava venku.

IX.

Když jsme přišli do Domova na "besídku", děti dokončovaly přípravy s oblékáním, byly vymydlené a jak vycházely po jednom z jídelny, vychovatelka je ještě ve dveřích přičesala.

Moje známé děti šly se mnou dolů. V sále byla sedadla upravena u okna pro domácí, u zdi pro účinkující. Přišly se podívat i vychovatelky a ředitelka. Naše vystoupení klapalo velmi dobře, bylo napjatě sledováno a odměňováno bohatým potleskem. Na závěr jsem se s dětmi z Domova pro tento rok oficiálně rozloučila s přáním, abychom takových setkání v příštím roce uskutečnili víc a aby i ony se zúčastnily programem. Načež vstala vychovatelka, že prý se to detem moc líbilo a vzbudilo v nich touhu vystoupit už teď aspoň v improvizovaném programu, máme-li chuť zůstat. Byla jsem ráda, že žáci LŠU chtěli.

Lída recitovala Bezručovu Ostravu, Olina, Lenka, Líba a Dana hrály známé dětské scénky. Marcela zpívala. Recitovaly ještě jiné

děti, které neznám. Naši žáci odměnili děti z Domova stejně bohatým a spontánním potleskem, jaký předtím utržili sami. Atmosféra byla velmi hezká, slavnostní a pro mne dojemná. Zdálo se mi teď neuvěřitelné, že mne tolik zlobili. Teď se totiž projevilo, že tuto činnost mají rádi. To, že se chtěli tak spontánně tvořivě projevit, bylo velmi cenné.

Po konci mne Lenka, Olina a Líba šly vyprovodit. Líba mi s radostí sdělila, že po prázdninách možná bude doma. Dlouho se loučily a přály hezké prázdniny.

Pokračování příště

o o o - o o o

C o j s m e c h t ě l i b á s n í k e m ř í c i
(K textové příloze)

Šárka ŠTEMBERGOVÁ

Pásmo Holubových veršů jsem vybírala pro žáky 14 - 15 leté. Ve skupině jsou 4 dívky a 2 chlapci (náhodou jeden drobný a druhý statný). To byl praktický podklad pro koncepci pásma. Jiná skupina by jistě pásmo rozdělila jinak, podle potřeby zaměstnat všechny děti, přesto uvádím scénář přesně tak, jak jsme pásmo dělali. Domnívám se totiž, že z poznámek lze nejlépe vyčíst náš záměr.

Ani názvem, ani koncepcí se naprosto nechci dotýkat učitele jakožto učitele, z toho mě doufám nebude nikdo podezírat, protože jsem přece sama také učitelka. Šlo nám hlavně o to, postavit do středu satiry dogmatický přístup k dětem i k vyučovací látce, toho pana Učitele, který to za každých okolností ví líp, který Darwina vylučuje z hodiny přírodopisu.

Jednou jsem žákům 13 - 15 letým dávala slovní etudu na vyjadřovací pohotovost a představivost. Řekli jsme si vždycky nějaké podstatné jméno a vymýšleli slovesa, která se k němu mohou vázat. Žáci sami vyžádali slovo učitel. Jsem si vědoma toho, že jde o mládež ve věku právě nejkritičtější, kdy vidí všechny chyby na druhých, jen sebe

ještě neznají. Přesto na mne jejich bezděčná výpověď o vztahu k učitelům dosti zapůsobila.

Cituji několik příkladů, co dělá učitel: "Učí, píše, čte, vyvo-lává, známkuje, soptí, hromuje, napomíná, chválí, křičí, ječí, drbe, myslí, nemyslí, zkouší, koupe, skřípe zuby, pohlavkuje žáky, kontro-luje úkoly, rozčiluje se, radí se, přeráží pravítka, sedá si na napí-náčky, strouhá křidu, rysuje, vysvětluje, diví se, diktuje, chraptí, diskutuje."

Jiná žačka: "Laje, zkouší, rozpráví, nadává, spílá, dává známky, křičí, rozčiluje se, vykládá látku, zapisuje, prochází se, nadřžuje, zalejzá si, rozbírá básně, předčítá, koupe žáka, usmívá se, recituje."

Jiná: "Učitel učí, píše, křičí, vykládá, čte, nadává, rozčiluje se, mluví, šeptá, zkouší, hubuje, lomí rukama, zapisuje, opravuje, diktuje, zdraví, sedá si, koulí očima, řve, hlaholí, ničí naděje, zalejzá si, blekotá, mudruje, rozkládá, dává zápis, plíží se, kontroluje, sle-duje ostřížím pohledem, podtrhuje, zaškrtává, podpisuje, omlouvá, znám-kuje, schůzuje."

Jiný žák: "Zkouší, koulí očima, řve, kleje, mlátí (pravítkem o katedru), píše, čte, předvádí, straší, gestikuluje."

Příklady jsem uvedla přesně tak, jak byly napsány, nic jsem ne-vypustila, ani nepřidala. Výběr byl celkem náhodný, vytáhla jsem z kupy nepodepsaných listů ty, které mi zrovna přišly do ruky. Je za-jímavé, jak málo se navzájem liší. Někde je už i zřejmá snaha po "ob-jektivitě", že jsou dokonce učitelé i přiznány určité kladné snahy. Avšak drtivá většina představ, stojících za slovesy, není pro náš stav učitelský příliš lichotivá.

Považuji jak to, že si žáci přímo vyžádali slovo učitel, tak to, jak je inspirovalo, za celkem pochopitelné. Čtrnáctiletá mládež je za-sahována těmi dojmy, které působí na ni negativně. Proto si žáci muse-li někde odreagovat to, co jim ve škole vadí.

V tomto věku se však zároveň začíná v mládeži vzbouzet smysl pro poesii a potřeba vlastního citového zážitku. Přestávají také bez vý-hrad přejímat, co se jim předkládá, ale cítí potřebu myslit vlastní hlavou. Proto jsem do pásma zařadila i několik básní, laděných velmi lyricky jako intermezza uprostřed kritických myšlenek. Proto jsem také postavu l. dívky položila jako protipól sucharského Učitele. Její vztah k Žáčkovi je citlivý, chápající, plný poesie. Ale ani její vztah k Uči-teli není předpojatý. Postava Žačka se vyvíjí od prvního, ještě posluš-

ného dialogu s Učitelem, přes Nemocný slabikář a Počátek světa se žáček začíná vymykat z obvyklé stádnosti jednoho z mnoha, až satirickou Slepici se ukáže jako bystrý soudce, a v Hodině dějepisu projeví neobyčejné pochopení pro člověka. Čím blíže k závěru pásma, tím se Žáček více stává samostatně myslící osobností. V žádném případě nemá Žáček zastávat funkci kladného hrdiny, ale je s v ů j a tím rozbíjí představu neomylného Učitele o pořádku ve škole.

Jsme si vědomi toho, že tato poesie se školskou tematikou má platnost i daleko za dveřmi školní budovy a také tak k veršům přistupujeme.

Ještě bych se ráda zastavila u toho, proč volím velmi často jako materiál pro práci v LŠU právě scénická pásma recitace nebo dokonce dramatizovanou scénickou recitaci epiky. Vidím v tom totiž jednu z cest, jak vštípit žákům přednes veršů jako s d ě l e n í . Samozřejmě sdělení velmi specifické, nicméně sdělení vlastních citů a představ básníkovými slovy. Obzvláště u mladých žáků, často zkažených školáckým kolovrátkovým přednesem, se velmi osvědčuje v recitaci dialog. Nikdy jim nepůsobí tak velké rozpaky, mají-li mluvit ke konkrétnímu partnerovi, jako když jsou postaveni jen před publikum. Druhou výhodou je, že se v přednesu zaměstnají všichni žáci, pokud možno rovnoměrně.

Snad může někoho ze čtenářů inspirovat k vlastnímu výběru, uvedu-li, na čem jsme s dětmi a mládeží už pracovali:

Přípravka, věk 10-12 let: Erben: Polednice (školní besídka ZDŠ)

Erben: Vodník (veřejně neuvedeno, cvičné)

Halas: Jak hrdlička přišla k pásku

(vánoční besídka LŠU)

Lidová poezie - Kratičká pásma:

Koledníci (vánoční besídka LŠU)

Sanice (vánoční besídka LŠU)

1. ročník, 12 - 14 let
(věkově smíšené skupiny):

Erben: Štědrý večer (dívčí skupina, v nácviku pro veřejnost)

Havlíček: Král Lávra (školní večer LŠU, besídka ZDŠ)

Havlíček: Křest sv. Vladimíra (večer LŠU)

Hrubín: Pohádka o Květušce (neuvedeno veřejně)

Neruda: Balada rajská (večer LŠU, pak pojato do Maškarády)

Quis: Švanda dudák (pojato do Maškarády)

Lidová poezie: Maškaráda - vyšlo v Divadelní výchově jako příloha
(školní večer LŠU)

2. ročník, 13 - 15 let: Erben: Zlatý kolovrat (školní večer LŠU)

1. ročník 2. cyklu Ezop, Lafontaine, Čapek-Olbracht-V+W:

14 - 16 let: Nejlepší pravda je ta, kterou silnější má.
Vyšlo v Divadelní výchově jako příloha.
(Uvedeno na školním večeru LŠU, proti vydanému značně zkrácené)

2. cyklus - nejstarší žáci: 3 večery vlastní poezie
(školní večery LŠU)

o o o O o o o

PHDr. Eva VYSKOČILOVÁ, CSc.: Učitelství jako povolání dramatické	1
Dr. Vítězslava ŠRÁMKOVÁ: Jak se co dělá aneb Pohled do kuchyně DRDS	12
Doc. Vladimír ADÁMEK, CSc.: K 5. výročí ASSITEJ	18
Jana VOERUBOVÁ: Otevřít k něčemu oči II	23
Šárka ŠTEMBERGOVÁ: Co jsme chtěli básníkem říci (k textové příloze)	32

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

DELONGOVÁ, Jindra

Hodina H

Amatérská scéna, roč. VI., 1969, č.1,

str. 18 - 19

Doporučení knihy M. Dismana Dětský
přednes a dramatický projev

DELONGOVÁ, Jindra

Mít nápady dovoleno

Amatérská scéna, roč. VI., 1969, č.2, s. 18

O hledání způsobů práce v dět. souboru;
varování před stereotypem

DELONGOVÁ, Jindra

Zakopnutí

Amatérská scéna, roč. VI., 1969, č.2, s. 20

Vyprávění o autorčině první dětské divadelní
rolí a co z toho pro sebe vyvodila

HEJNOVÁ, Marie

Recitačnístudio Šrámkova domu v Sobotce

Amatérská scéna, roč. VI., č.3, s. 15-16

Životopis Recitačního souboru a průřez
jeho činností od zrodu v r. 1962 do r.
1968

KNESLOVÁ, Marie

Dětský divadelní máj Vysochiny
Amatérská scéna, roč. VI., 1969, č.1, s. 18

Článek o dětském divadel. festivalu ve Žďáru
nad Sázavou s krátkým hodnocením vystupujících
souborů

KNESLOVÁ, Marie

Nejlevnější rekvizity aneb "jako" klobouk
Amatérská scéna, roč. VI., č.1, s. 17-18

Jak rozvíjet dětskou fantazii; rekvizity
skutečné a pomyslné

MLEJNEK, Josef

Nepodařená zkouška
Amatérská scéna, roč. VI., 1969, č.1, s.19

Scénka Nečestný člověk a popis, jak tato
scénka v dět. dram. kroužku vznikla

NEČAS, Jaroslav

Broučci - zastavení nad knížkou z dětství
Amatérská scéna, roč. VI., 1969, č.1, s. 20

Zamyšlení nad Flíčkovou dramatisací
Karafiátových Broučků

