

divadelní výchova

ročník VIII.

**ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti**

1971

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

O práci dětského divadelního souboru v Kaplicích

Jaromír Sypal

Dělám dětské divadlo přibližně tak dlouho, co kantořím. Za tu dobu jsem na vlastní kůži poznal rozličné podmínky pro práci s dětmi. Od práce v malé šumavské vísece pod Boubínem téměř bez jakékoli divadelní tradice až po dobré podmínky pro dětské divadlo před léty v Kaplici, od práce s dětmi dosídlenců různých národností v Benešově nad Černou až po práci s talentovanými dětmi v Kaplici. Různé podmínky a okolnosti mě vždy nutily používat rozličné metody práce, hlavně v závěrečné technické přípravě vlastních dětských vystoupení.

Ideální podmínky pro člověka, který pracuje s dětmi ve svém pracovním volnu, snad neexistují. Existují jen lepší a horší. Ty lepší podmínky napomáhají zkracovat nekonečný čas, který musí ten, kdo chce dětem dát trochu víc, nesobecky obětovat. Snad nejlepší podmínky pro práci s dětským divadelním souborem jsem měl v Kaplici v letech 1959-1965. Po těchto šest let měly děti v Kaplici to štěstí, že se na zdejším školách sešel kolektiv lidí, který s dětmi i pro děti pracoval. Byli to učitelé - odborníci ve svých předmětech a zároveň vychovatelé, kteří se snad kantory narodili a hlavně, každý z nich uměl něco mimo svou profesi. S dětmi jsme tehdy hráli kopanou, košíkovou, odbíjenou, pořádali sportovní soutěže. Děti měly možnost navštěvovat různé kroužky od technických až po výtvarné. V té době jsme vytvořili dětské divadlo, obsazené po všech stránkách. Naše divadelní skupina "Studio 60" měla své výtvarníky, režiséry, osvětlovače, organizační pracovníky, hudebníky, rekvizitáře, maskéra i ty, kteří pro děti psali. Dělali jsme dětské estrády, dětská zábavná odpoledne "arény kumštu a smíchu", dětská divadla, besídky i "měsíčníky" - zábavná odpoledne pro dětské i dospělé členy "Studia 60." Pracovali jsme celoročně s širokým aktivem dětí a těšila se na nás nejen Kaplice, ale i děti z mnohých okolních vesnic, kam jsme pravidelně zajížděli. Jak už to v životě bývá, všechno krásné jednou končí. Z naší divadelní skupiny odcházel jeden učitel za druhým; z různých důvodů, hlavně rodinných. Někteří v Kaplici zůstali, ale práce v divadle zanechali. Nakonec jsme z celé divadelní skupiny zbyli s manželkou sami. Po letech praxe s dětským divadlem jsme si nevěděli rady, jak znovu začít a pokračovat. Po letech vzrušující kolektivní práce, kdy nebylo dne, aby se něco nepřipravovalo a neřešilo, se nám

zdálo, že sami dva nic nezmůžeme, že kvalita vykonané práce bude nepatrná a výsledky ještě menší.

Manželka tehdy učila druhou třídu a jak už to v kantorských rodinách bývá, neminul jeden večer, aby při psaní příprav na vyučovací hodiny nepadlo nějaké to slovo o jejích "druhácích." Je samozřejmé, že se řeč vždy stočila na hodiny českého jazyka, hlavně na hodiny čtení. Naše debaty obyčejně končily mým povzdechem, z kterého vykukovala závist, že manželka přece-jen může s dětmi částečně dělat to, co jsme společně dělávali v dětském divadle. A tak jsme se s manželkou domluvili, že bezprostředním těžištěm naší práce s dětmi po stránce divadelní by měla být její třída a hodiny čtení a jazykového vyučování, rozšířené sem tam o nějakou^{tu} hodinu "dětské tvořivosti" po vyučování. Prozatím po celý školní rok jen pro dětskou radost, bez jediné zmínky před dětmi o nějakém veřejném vystoupení. Toto rozhodnutí se nám zdálo přijatelné v podmínkách, které jsme měli.

Pro nás dva to byl pokus zbrusu nový. I když jsme se v minulosti vždy snažili vybírat pro dětské divadlo děti z nižších tříd, přece jen okruh výběru zahrnoval přibližně výběr z 15-20 tříd, tj. z 300 až 500 dětí. Nyní jsme pro budoucnost sázeli na výběr z dvaceti pěti dětí, které tehdy do druhé třídy chodily. A třída to byla jako každá jiná. Vedle dětí nadaných méně nadané, vedle dětí rázných děti zakřiknuté, vedle dětí číno-rodých děti bez zájmu, zkrátka seskupení dětí normální průměrné třídy.

Po celý rok vedla děti vlastně jenom manželka. Já jsem se podílel na domácích večerních besedách o třídě, o jednotlivých dětech a o jejich pokrocích v hodinách čtení a jazykové výchovy. Nepravidelně jsem navštěvoval některou z hodin čtení nebo "hodinu dětské tvořivosti" po vyučování.

Ve vyučovacích hodinách se manželka držela osnov pro druhou třídu, jen věnovala těmto hodinám pečlivější domácí přípravu. Hlavním základem v hodinách čtení i v hodinách "dětské tvořivosti" byla čítanka pro druhou třídu, pohádky, říkánky a básničky, které si děti nosily. Zpočátku to mohly být pohádky a básničky jakékoliv, později již manželka vyžadovala od dětí vyhledávat je od takového autora, od kterého právě ve škole něco probíraly. Vzpomínám si na dramatizaci krátké básničky Františka Hrubína "Drak".

Jeden drak

potkal mrak.

"Kampak letíš, dráčku?"

"Kdybych věděl, mráčku!

Letím, kam mě vítr nese."

"Polet se mnou, nedáme se!"

"I mlč, vítr taky

sem tam honí mraky".

Děti již měly básničku metodicky probranou tak, že plně rozuměly textu po stránce obsahové, dovedly ji vyprávět vlastními slovy a tak zbývala jenom dramatizace. Manželka si nejprve pozvala na pomoc Mirka. Pomohla mu zahrát mrak, Mirek se proměnil v draka. Pak si úlohy vyměnili a nakonec si Mirek vybral spoluherce ze spolužáků. Několikrát se obsazení vyměnilo a já jsem se bavil asi víc než děti a hlavně jsem poznal, že půjde pracovat v budoucnu s žáky jedné třídy. Zvláště, když manželka vyzvala děti, aby ukázaly přinesené knihy s pracemi Františka Hrubína. V ten okamžik se ze třídy stala asi největší knihovna všech dob, složená z děl tohoto básníka. A nejen to. "Paní učitelko, zahrajeme si "Ráno", ne paní učitelko zahrajeme si na "Zuby", na "Zvědavého vrabce", na "Kominíka" - návrhy na sehrání Hrubínových básniček nebraly konce. Děti si nejen přinesly knihy, ale podle doporučení paní učitelky si vybraly básničku, kterou by chtěly zdramatizovat. Ten den muselo být vyučování v druhé třídě prodlouženo o hodinu a já byl za všechny diváky přítomen dramatizaci "Kominíka". Děti si došly i pro pana ředitele a ten dostal zvláštní možnost vybrat si z celé třídy kohokoliv jako představitele jednajících osob. Tato hodina navíc - a v budoucnosti i další - nebraly nikdy konce. Toto volnější vyprávění o počátcích našeho dnešního souboru uvádím proto, aby bylo jasné v jakém směru jsme s dětmi začínali a v základě pokračujeme dodnes.

Tak vlastně probíhal celý školní rok. Děti nechtěly víc, než si hrály a paní učitelku vnímaly jako staršího partnera, který stejně jako ony vidí ve školní houbě zlatou sekerku, v ukazovátku čarodějnou hůlku nebo ložní stožár, v lavicích vlak, v krabičce na křídý královskou korunu a ve všech krále, princezny, zvířátka, mrak a ohnivé koule. Koncem roku děti už samy dovedly dát dohromady krátkou scénku na téma několika slov, které manželka napsala na tabuli. Někteří dokonce připravily scénku úplně samy. Manželka dětem nebránila, aby hrály hry a scénky, které již tradičně procházely tímto věkem. Na příklad hry na lupiče a na zvířátka. Děti si vymýšlely různé jiné děje i jména jednajících postav, vymýšlely si rekvizity, kostýmy i kulisy. Většinou se vše odehrávalo ve třídě a proto hlavní kulisou byla různě pokreslená tabule, královským trůnem byla vždy židle paní učitelky, královskou pokladnou koš na odpadky a podobně. Ovšem mudrování nad rekvizitami, kostýmy a kulisami bylo mnoho. Třeba taková pořádná přenice o krb. Dlouho vládl nerozhoďný boj o to, zda krbem má být příkrášené umyvadlo na zdi, nebo katedra paní učitelky. Obrazotvornost se v detailech lišila a náhled na inscenaci byl tedy neúprosně různý.

Na počátku třetí třídy manželka s dětmi postupovala obdobně jako v minulém školním roce. Jen k tomu všemu ještě připojila tak zvaná "barevná vyprávění". Ta byla založena na rozvíjení vět pomocí přídavných jmen, pří - vlastků apod., které děti tvořily podle obrázkových příloh v Mateřídoušce a podle seriálů z různých dětských časopisů. Tak vznikala krásná slohová vyprávění, která musela být i dramaticky přednesena. Tak vznikala "barevná vyprávění", v kterých se děti snažily vyjádřit slovy každou dramatickou situaci.

Mezi jednotlivé schůzky začala manželka zařazovat i společné vycházky do přírody. Na těchto odpoledních vycházkách nechala děti vyřadit v dětských hrách a vždy k nim připojila nějakou tu scénku plnou dobrodružství. Venku se dětem líbilo víc než ve třídě, protože jejich bujná fantazie dostala ještě pomocníka v krásné šumavské přírodě. Nejvíce byly v kursu hry na zvířátka a lupiče, myslivce, vojáky a rytíře.

Tehdy jsem pro ně napsal první hru, ke které mi dala podnět právě jednoduchost projevu a nezměrná fantazie dětí. Ve hře jsem uchoval všechny dětské podněty a celou jsem ji psal pro jednotlivé děti, hlavně podle toho, jakou postavu děti ve svých scénkách znázorňovaly. Na příklad kdo hrál zvířátka - napsal jsem mu roli zvířátka, kdo hrál lupiče dostal úlohu lupiče. Hru jsem napsal, dětem přečetl a opravil podle jejich zdůvodněných námitek proti některým dějovým úsekům i vykreslení postav. Samozřejmě, že jsem nemohl brát v úvahu všechny dětské připomínky, protože podle některých by se z hry stala hrůzostrašná historie, podle jiných zamotaná sága o zvířatech. Ale hodně jsem si z jejich dětských kritik vzal. A už z tohoto vyprávění každý poznává, že hra nesla hrdý název "Zvířátka a loupežníci". Děj byl jednoduchý: v lesní chaloupce žila holčička Alenka, která naučila zvířátka z jejich dvorku mluvit. Prožívala s nimi krásné chvíle v hrách a skotačích, jenže kraj sužovali loupežníci. Nebyli zas tak moc zlí, ale loupežníci to byli. Hlavně ubližovali zvířátkům v lese a právě věznili zajíčka, kterého chtěli asi sníst. Alenka se svými zvířátky se rozhodla, že zajíčka osvobodí a lupiče potrestá. Vypravili se proto všichni za lupiči do jejich chatrče a tak je po několika napínavých bojích přemohli. Z lupičů se stali normální kluci a Alenka se zvířátky se vítězně vrátila domů.

Práce na prvním "velkém" divadle šla rychle kupředu, i když jsme chvátat nechtěli. Práce ubývala hlavně proto, že jsme stavěli na pohybových i slovních improvizacích z minulých dětských scének a také proto, že role byly většinou "šity na tělo". Trochu potíží nám dělал uzavřený jevištní prostor, na který děti nebyly úplně zvyklé. Ve třídě měly vlastně dosud prostor neomezený. Když se potřebovaly projít třeba královstvím, prošly se po celé třídě, když se potřebovaly podívat ze zámeckého okna, zašly si ke

kterémukoliv oknu a podobně. V tom jsme je nijak neomezovali. Nyní, při nácviu hry, se musely podřídít daleko přísnějším jevištním zákonům.

Vlastní technickou přípravu jsme nanejvýš zjednodušili, i scéna byla jednoduchá - lesní palouk a chatrč lupičů. Děti si většinu kulis navrhli samy, vše bylo provedeno náznakově. Největší potíže v té době jsme měli s rodiči dětí. Několik zkoušek před vystoupením, jsme s hrůzou zjistili, že některé děti začínají hrát neuvolněně, že se zhoršuje i mluvené slovo. Hledali jsme chybu v sobě. Marně. Probírali jsme vše znovu a přestávali si opět věřit. Až jednou, když jsem žádal vysvětlení od hlavní představitelky, proč svůj výstup nehraje tak jako ve scénkách při improvizaci, dodala si odvahy a řekla: "Tatínek mi povídal, že to hrají špatně, že to mám hrát takhle". Urychleně jsme svolali rodiče dětí a snažili jsme se jim vysvětlit celou věc. Většina z rodičů pochopila. Někteří nám však v dobrém úmyslu do práce zasahují dodnes a tak se stává, že obyčejně tak v jednom případě ve hře nedocílíme u dítěte toho, co by samo bez "pomoci" rodičů hladce sešlo.

Přes všechno se naše první divadlo povedlo. Bylo hráno svižně, v tempu, s velkou chutí a přirozeně. V některých částech hry se děti tak dokonale přeměnily v lupiče a zvířátka, že jsme měli obavy že zhroucení jeviště. Nikdy se však před obecenstvem "neukazovaly" a v tomto smyslu jsme s nimi ani později potíže neměli. Představení jsme se hráli v malém divadle pro rodiče dětí, pro děti ze školky a pro důchodce. Náповěda neexistovala. Dokonce jsme již na druhém představení neměli v divadle ani jednu knížku se hrou. S manželkou jsme při hře prováděli jen jakýsi pomocný dozor a snad jen několikrát jsme museli zasáhnout jako inspicienti. Poslední dvě představení jsme seděli v hledišti jako diváci. Odběhl jsem jen tehdy, když bylo třeba pracovat se světlem. Některé dětské hry, které si Alenka hrála se zvířátky v průběhu vlastní divadelní hry, si děti každé představení měnily. Domluvili jsme se společně před každým představením, která navržená hra se zařadí. A tak si dodnes děti pamatují, že první představení pro školku "bylo" Mirka Svobodů, druhé Květy Hejduků a třetí Petra Profousů.

Závěrem školního roku jsme si mohli s manželkou říci, že po celý rok si děti stále jen hrály a my s nimi. Škoda, že jsme v tomto směru nemohli s dětmi pokračovat dál. Tento způsob práce s dětmi totiž vyžaduje nekonečné množství času. V tomto roce jsme ho měli. V dalších letech začal ubývat a dnes se nemůžeme s časem chytit. Je to znát i na naší práci. Ale o tom později.

Ve čtvrté třídě jsem pro děti napsal divadlo "Strach má velké oči". Utekł jsem od pohádkového námětu a udělal jsem chybu. Začal jsem dětem vnucovat něco, co jim nesešlo. Divadlo jsem opět "ušil" na děti, ale vzal jsem jim jejich fantazii. Hra byla napsána o dětech, ale o dětech s většími životními zkušenostmi než měli naši herci. Na tento rok nerad vzpomínám, protože jsme udělali krok zpět. Jinak těžištěm práce zůstaly hodiny českého jazyka a hodiny navíc. Já jsem pomáhal jen tím menším dílem, protože si děti musely plně na mě zvykat. Existoval jsem a dodnes existuji jako poradce, který je brán v úvahu.

"Jak Honza a Kulihrášek přemohli obra" byl název pohádky, kterou jsme uvedli v roce 1968. Děti chodily do páté třídy. Snad neminul jediný den, aby se s manželkou nesešly alespoň na půl hodiny po vyučování. Tyto chvíle navíc se stávaly jakýmsi besedami o knihách, o pohádkových postavách, ale i o tom, co děti dělají doma. Přetrásaly se na nich zážitky z vycházek a výletů, děti vyprávěly historky, které samy zažily nebo slyšely vyprávět. Velmi oblíbené byly historky strašidelné, při nichž se děti chtěly "hezky bát" a které končily vesele a vždy nějakým překvapivým rozuzlením. Na tomto motivu - hezky a vesele se bát - jsem založil mnoho zápletek ve hře, vlastně hru celou. Děti tentokrát při psaní hry nespolupracovaly. Seznámily se s ní až na jedné ze sobotních schůzek. Než jsem hru dočetl, měl jsem již všechny úlohy obsazeny. Děti doprovázely četbu poznámkami k jednajícím osobám a jejich poznámky byly jednoznačné: "... Kulihrášek je Jarda ... Honza je Mirek ... Flíček jsem já ... kuchtík je Ivana .." Zůstala neobsazena jediná role - postava obra. Po oznámení manželky, že roli budu hrát já, nastal poprask a všeobecné veselí. "... pane učiteli, jak budete hrát tohle... pane učiteli, to opravdu Mirek s vámi praští o zem ... já, pane učiteli, vy budete krásně hloupý... my budeme chytřejší než vy ..." takové a jiné připomínky se jen rojily. Samozřejmě jsme se všemu řádně zasmáli a celá schůzka skončila úspěchem. Děti si hru oblíbily od prvního okamžiku a mě přijely mezi sebe jako herce s plnou důvěrou a zvědavostí. Byl jsem rád. Když jsem hru psal, věděl jsem, že postavu obra nemohu nechat hrát nikomu z dětí. Postava je psána tak, že pro vyznění mnoha dějových úseků i myšlenek ve hře je nutno obsadit ji dospělým hercem. Mohl jsem ji obsadit někým z místních ochotníků, ale nechtěl jsem zatahovat mezi sžitý dětský kolektiv někoho, kdo by se nemohl s dětmi často stýkat a byl by pro ně jen postavou, která by přicházela jen na zkoušky.

Základ nácviku hry zůstal celkem stejný jako v minulých letech. Nácvikování šlo tentokrát rychleji než při minulé hře. Tam, kde jsme se zastavili trochu déle, jsem provedl ve hře škrty anebo některé části přepracoval.

V této hře děti poprvé zpívali s klavírním doprovodem. Na klavír nám hrála studentka pedagogické fakulty, bývalá členka z minulých souborů. Zpěvy tím získaly na výraznosti a děti na jistotě. Navíc klavír přinesl zpestření do všech schůzek a dnes je nám dalším důležitým pomocníkem hlavně tehdy, když děti i my máme všeho dost. Pro naši zábavu, zájezdy a besedy máme připraveny desítky moderních, dětských i národních písniček.

Podnět ke kostymování a základ k výpravě vyšel od dětí. Manželka tehdy před vánocemi připravovala s dětmi pro rodiče dárky na vánoční besídku. Květa, jejíž tatínek byl zaměstnán v továrně, kde se pracovalo s kůží a s imitací kůže, přinesla do školy balík barevných ústřížků koženky. Děti z těchto ústřížků připravovaly pro rodiče různé maličkosti. Lepily, stříhaly, sestavovaly a samozřejmě, jak je dětem snad vrozeno, neodolaly ani tomu, aby si z ústřížků nezačaly dělat klobouky, zástěry, barevné nohavice a všelijak jinak se přikraňovat. A tak vlastně bylo rozhodnuto o kostymování i dekoracích. Pišmužníci měli ve hře vousy i všechny doplňky z koženky, z koženky bylo oblečení obra a i scéna byla provedena v náznaku z lehké konstrukce z latěk a z koženky.

Provedení hry už přece jen vyžadovalo větší technickou přípravu, přibyla nám práce se světly a tak nám s touto prací začal vypomáhat kolega, - učitel Jiří Mazanec. V tomto roce došlo ještě k další změně. Začali jsme pracovat jako divadelní kroužek Městského domu dětí a mládeže v Kaplici. Tím jsme ke konci školního roku přešli na jiný způsob práce, protože jsme se stali souborem mimo školu.

V dalším školním roce před námi začaly vyvstávat komplikace a práce s dětmi se ztížila. Děti totiž také opustily pátou třídu národní školy a tím i manželka ztratila své žáčky, s kterými až do této doby byla a žila každodenně, každodenně s nimi tedy i pracovala. Děti sice i v šesté třídě zůstaly pohromadě, ale změnil se jejich denní pracovní režim. Rozvrh hodin už nedovoloval scházet se s nimi pravidelně každý den, manželka ve škole musela začít pracovat s jinou třídou a tak nám nezbývalo, než přejít na způsob, který praktikují jiné soubory a který jsme praktikovali dříve i my; na pravidelné odpolední schůzky. Nevyšetřili jsme více než dvě hodiny mezi týdnem a některé soboty nebo neděle. V průběhu týdne jsme se scházeli všichni, o sobotách a nedělích všichni málokdy, protože ně - které děti trávily volný čas s rodiči a některé v tuto dobu aktivně sportovaly.

Úroveň hereckého projevu se sice stále zlepšovala, ale na minimum se zkrátil čas, s kterým jsme vždy počítali na uvolnění dětí, ve kterém

jame prováděli rozličné druhy etud i když po svém. Po této stránce jsme začali provádět jen jakousi "údržbu" a děti vlastně žily z minulých let. Kladem tohoto roku bylo, že jsme větší péči věnovali základům zpěvu, průpravným cvičením intonačním, hlasovým i rytmickým. Celoroční práci jsme ukončili pohádkou "Z pekla štěstí" ^{†)} I tentokrát jsem si s dětmi zahrál, ale už jsem nebyl hlavní postavou hry, jen okrajovou. Hra byla prozatím nejtěžší, jakou jsme kdy připravili. Kladla velké požadavky na hlavní představitele i na ostatní. Pečlivě jsme museli nacvičovat ty scény, v nichž hráli všichni a jejichž tempo bylo i pro děti příliš rychlé a do nichž ještě byly zařazeny hudební prvky.

Pak přišel druhý ročník "Kaplického divadelního jara" - soutěže dětských divadelních souborů Jihočeského kraje. Měli jsme to štěstí, že jako členky poroty přijely poradit dětským souborům paní Jindra Delongová z Brna, paní Šárka Štembergová-Kratochvílová a paní Helena Ivanovová z Prahy. Uvědomili jsme si všechny chyby v naší práci. O některých jsme nevěděli, o některých věděli, ale tyto bohužel nebylo a nebude možno pro nedostatek času v blízké době odstranit.

Po pěti letech práce jsme udělali bilanci, která by se dala v hrubých rysech shrnout do těchto bodů:

1. Práce s dětmi jedné třídy na poli divadelní výchovy je možná. Na závažu není tedy malý výběr dětí.
2. Dosažené výsledky jsou určitě dobré. Nejvíce jsme asi zůstali dlužni stránce hlasové a kultuře mluveného slova, i když se i zde udělalo mnoho. Když jsme začali s dětmi pracovat, měly některé z nich minimální zásobu slov a některým bylo těžko rozumět, natož aby byly schopny reprodukce uměleckého textu.
3. Daleko větších úspěchů jsme dosáhli po stránce pohybové. Děti se při hře pohybují uvolněně, nehrají si na staré ani na mladé, hrají samy sebe, s prvky všech projevů dětského věku.
4. Začali jsme pracovat s jednou třídou, která měla dvacet pět dětí. Z tohoto počtu bylo pět přespolních, které jsme nemohli zařadit v pozdějších letech pro těžké spojení do místa bydliště. Dvě děti většinu času během roku stráví na léčení nebo v ozdravovnách. A tak náš dnešní soubor byl vytvořen z osmnácti dětí a dnes jich z tohoto počtu zůstalo třináct.
5. Dokázali jsme sami sobě, že není třeba okolo dětského souboru mnoho pracovníků z řad dospělých. Někdy dokonce je nepočetné vedení souboru

^{†)} Text vydává ÚDLUT v ediční řadě "Repertoár dětské scény"

práci na prospěch. Hlavním vedoucím po celých pět let byla manželka, které byli ku pomoci dva techničtí poradci - já a kolega Jirka Mazanec.

6. Pro soubor, s kterým je člověk srostlý, se vyplatí psát původní texty. Aby nedošlo k omylu: nehrajem jen věci, psané pro soubor. V průběhu pěti let bylo nastudováno mnoho scének jiných autorů, celá pásma a děti se zúčastňovaly soutěží v recitaci a ve zpěvu.
7. Má-li dětem divadelní výchova něco přinést, musí se s dětmi pracovat celoročně, bez přestávek. Poznali jsme i to, že by se s dětmi mělo pracovat nejvíce v mladším školním věku, přibližně od druhé třídy národní školy. Tam je pro ně i škola ještě částečně hrou. A kantor, který to s dětmi jen trochu umí a má svou práci rád, dává vždy dětem možnost dětsky si hrát i s učením i se získáváním životních zkušeností. A tam, kde to učitel a kterýkoliv "dospělák" nedělá, vzdaluje se dětem ve výchově vlastní i estetické.
Prozatím jsme se ještě neokázali vyrovnat se způsoby práce s dětmi v 6. - 9. ročníku ZDŠ. Tam budeme muset hledat další možnosti a přístupy k práci.
8. K zahození nejsou ani hmatatelné výsledky veřejného vystupování.

Nevíme, jak dlouho se nám všech třináct dětí udrží pohromadě. Žijeme v pohraničí a tady se často stává, že rodiče odcházejí tam, kde jsou více třeba. Stěhováním ztratíme v nejbližší době asi polovinu souboru a tak je možné, že soubor zanikne. Bude nám po něm smutno a možná, že i slzička ukápne. Ať! I cit jsme přece divadelní výchovou pěstovali. A potom, manželka už zase učí druhou třídu

o . o . o . o . o

výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova

D r a m a t i z a c e v d ě j e p i s e

Výtah z knihy Vittorio d'Alessandra: Esperienze di drammaticizzazione della storia (Firence 1967) zpracovala

Olga B r u c h e o v á

Problém vyučování dějepisu. První pokusy o dramatizaci historie pro děti a dospívající

Autor rozsáhlé knihy (313 stran) zahájil pokusy s užitím dramatizace ve vyučování dějepisu v roce 1956. Zpráva, kterou tehdy o výzkumu podal a která vyšla časopisecky, je základem této knihy.

V moderní pedagogice má velkou cenu vyučovat mládež historii takovým způsobem, aby to bylo názorné. Vyučování předpokládá zvládnutí komplexního výzkumu historického, metodologického i filosofického. Historie se snaží rekonstruovat průběh civilizace a životní praxe, hledá objektivitu a analyzuje zájmy a "živé problémy" lidí minulosti.

Je možné, aby dítě pochopilo spoustu nových poznatků a historických údajů z podání knižního a z výkladu učitele ve třídě? Při použití slovní metody spojuje učitel poznatky z hodiny a komunikuje s dětmi tak, že dává otázky. Děti opakuji lekci, odpovídají na otázky, ale ne všechno plně chápou - např. různé nové výrazy, vazby, technické termíny, které se opakují v lekci nebo v knize. Ve Francii se snažil Roger Gal ve Společnosti pro novou výchovu hledat v historickém slovníku technické výrazy, vazby atp. a kontroloval oprávněnost jejich používání (obklíčit město, zahájit ofensivu). Zjistil, že v učebnici dějepisu pro základní školu jsou slova, kterým dobře nerozumějí ani žáci šestnáctiletí (proklamace republiky, demise vlády), a proto se snažil najít vhodnější slova tak, že nahrazoval obtížné výrazy terminologií z "dětského slovníku"

Radikální změna metody si vyžádala větší aktivitu učitele historie - musí spojovat dějiny s praktickými problémy. Učitel vypravuje dětem o "činech v minulosti", ale těžko vysvětlí pojmy jako sociální život, politický život. Začíná proto s dějinami věcí - historií bydlení, oblékání atd., spojuje historii lidí a věcí s dějem.

Dítě má potřebu dělat něco, co je činí člověkem, řešit lidské problémy v praxi, zabývat se ideály, o nichž se v průběhu dějin rozhoduje. Musí se učit žít ve společenství druhých dětí, potlačit svůj egocentrismus a agresivní impulsy, nebo se zbavit své bojácnosti. Proto je nutno koordinovat historický výzkum s dalšími základními prvky technicko-vědeckými, sociálními, politickými a morálními, a teprve až všechny budou prožité, prožitelné a dítětem skutečně pochopené, pak může být historie autentickým faktorem jeho výchovy. Vyučování historie má rozšiřovat obzory dítěte tak, aby to podpořilo jeho aktivitu, vynalézavost a svobodný způsob projevu.

Při tradičním vyučování dějepisu dítě odříkává fráze. Teprve když přejde do aktivního projevu (mluví třeba o bitvě), je ve svém živlu. Dochází k metodě dramatizování, což je spontánní projev dítěte - projevit se pohybem, gestem, akcí, dialogem, dát život všem představám, kterými se zaměstnává jeho mysl a jeho cit. Vyjádřit život svou hrou: gestem, pohybem, životem, zpodobněním a vykreslením. Idea dramatizace je založena na spontánním projevu dítěte, na jeho představách, na vžití se do situace osoby, již představuje. Dítě má zapotřebí nejen získat technickou hbitost, ale vycvičit se ve svém chování a efektech, a překonat eventuální inhibice⁺ vlastního vyjadřování se a spolupráce s ostatními. Těmito otázkami se zabývají i výzkumy, experimenty i terapeutická praxe, navazující především na Morenova psychodrama. V principu je Morenova metoda prověřeným způsobem volné dramatizace - chce vychovat jednotlivce ke spontánnímu projevu "metody akce", která převyšuje projev slovní. Rambertová⁺⁺ dělá pokusy i s výchovou "obtížných" (obtížně vychovatelných) dětí prostřednictvím dramatických her tak, aby mohla proniknout k duši dítěte. Zaměstnává se dramatizací jakožto metodou pedagogicko-dramatickou a potřebuje určit nejvhodnější formu, aplikovatelnou i na různé věkové stupně. Rambertová podává určité schéma fází, kterými prochází dítě do patnácti let pokud jde o formu dramatizace: od nejelementárnější "pantomimy" k vyvinutější "hram masek". Takovými metodami chceme poznat dítě pokud jde o problémy, vrozené jeho psychice a projevující se ve spontánním slovním projevu. Distancuje se od nich v dramatických hrách, jimiž chce především předvést (zpodobnit) sebe, osoby ze svého života a problémy svých vztahů k nim. Chystá se dát průchod svému efektu, zlepšit své impulsy a osvobodit se od inhibice a konfliktů, dále pak dojít k jakési katharsi, která otevírá jeho "já" nové aktivitě.

⁺) inhibice - zastavení, zabránění, překážka, útlum činnosti; zde všude především zábrany, útlum

⁺⁺) Rambert, Madelaine: La vie affective et morale de l'enfant, Neuchatel, 1949

Autor se pokouší hodnotit výchovně-katharsní význam některých možných aspektů dramatizování historie. Ten, kdo používá této metody ve vyučování historie, musí stále kriticky hodnotit, do jaké míry má vzdělávat "divoké" impulsy člověka ("dějiny-boj"). Děti "hrají válku" a tak se dává možnost i slabým, málo odvážným, aby v kolektivním pohybu překonali svůj osobní komplex. Mluvíme pak o svobodné nebo "tvořivé" dramatické aktivitě a o dramatizaci jako metodě vyučování historie. Při dramatizaci by měla být ponechána neomezená možnost fantazii dětí, které by se měly ponechávat historii a umět dokumentárně "věrně" rekonstruovat osoby i jejich osudy. Je nutno postupovat tak, aby dítě pronikalo do historie jako do životní zkušenosti. Ztotožňuje se se svou historickou osobností, jedná jako ona, dělá zkušenosti propůjčené mu jinou osobou a situací, oceňuje sílu nebo slabost některých citů a pocitů, akcí atd. Svobodně hledá, jaký projev a jaký jazyk by se hodil pro "jeho" dobu a "jeho" osobnost.

První pokusy o dramatizaci historie s dětmi a dospívajícími

Účastní-li se učitel hry s dětmi, stává se jim blízký a snadno pronikne do jejich myšlení, takže svou akcí může vyvolat určitý výchovný efekt. Je na něm, aby podnítil invenci žáků při vytváření dialogů a inspiroval je v projevu (charakterizace postav, tanec). Děti si například vystříhnou z papíru část kostýmu, která podle nich bude důležitá pro hru. Autor konstatuje, že děti, které nenacházejí slova pro dialogy, vyhrávají představovanou osobu pantomimicky (učitel napovídá: "voják byl raněn, proto kulhá; voják ztratil nohu, proto musí skákat po jedné".).

Je dobře vybrat ze třídy jednoho nebo dva žáky, kteří jsou inteligentní a iniciativní a kteří třídě interpretují historické události. Všichni žáci se mohou podílet na kontrole historických akcí a mohou kritizovat jak podání tohoto "historika", tak dobu samu, události, historické osobnosti.

Například Trojská válka, založení kolonií, nastolení republiky římské vyvolají zájem o hraní určitých lidských situací více nebo méně legendárních a vžívat se do situace dávných dob. Je nutno pohybovat se určitým způsobem, vytvářet předměty a kostýmy, určitým způsobem se vyjadřovat; představovat osobnosti dobré, zlé, krásné, ošklivé, statečné, zbabělé atd. Dramatizování dává žákovi možnost být "někým", "najít svou partu", s níž by mohl iniciativně vyjádřit svůj vztah k "těm druhým". Dramatizační metoda se zakládá na některých základních typech spontánní hry

dětí a žáků, Můžeme říci, že dramatizování jakožto spontánní dětská hra je vlastně totožná s dramatizací jakožto metodou pedagogicko-didaktickou.

Co očekává psychologie a pedagogika od dramatizování

Současné psychologické výzkumy dětských her ukazují, že musíme dát dětem možnost, aby se dívaly na situaci ze svého hlediska, z hlediska svých potřeb, své motivace, svých současných zájmů. Nezáleží na tom, pro koho si hraje, ale důležitá je aktivita sama o sobě, užívající funkčně zájmů, emocí a potěšení ze hry. Přirozeně nemůžeme sestavit takovou teorii, která by se dala aplikovat na všechny druhy her a definovat hru jako veškerou aktivitu dítěte, která je spontánní a samotvořivá, ale budeme uvažovat všeobecně a mluvit o hře jako o aktivitě samoučelné.

V Palermu byl proveden průzkum, v jehož první etapě byly osmi až dvanáctileté děti vyzvány, aby napsaly úkol na téma "moje nejmilejší hra". Podle odpovědí se daly hry zařadit do tří velkých kategorií: hry funkční, hry symbolické a hry s pravidly.

Řekne-li dítě, že jeho nejmilejší hra je ta a ta, neznamena to, že ho jiné hry nezajímají, že je nehraje například za jiných okolností. V druhé etapě výzkumu byly proto děti dotazovány, které hry skutečně hrají.

Jiný druh her zajímá děti ze středních vrstev a jiný druh dětí z vrstev sociálně slabších. Jedny děti dávají přednost "hře na maminku", jiné rády hrají hry s jednoduchým pohybem nebo s rytmickým tělesným cvičením. Hry dívek se liší částečně od dramatických her chlapců. Děvčátka ve hře napodobuje částečně svoji maminku, děťátko obvykle zůstává středem pozornosti v různých dívčích hrách. Dívka si panenku personifikuje. Hry dramatické byly u děvčat častější než u chlapců.

Hry chlapců představují spíše souboje, bitvy, války. Chlapec si představuje sebe jako udatného, statečného, silného a to podle svého "ideálu muže". Hraje si s mechanickými hračkami, představuje si sebe jako inženýra, vynálezce; nebo jezdí na kole a představuje si sebe jako slavného závodníka.

Vývoj her koresponduje s vývojem kritického citění a inteligence. Od dvanácti let už dívky neříkají "hraju si", ale "bavím se", "mám koníčka", sportuji atd. Dětské hry se liší v deseti a dvanácti letech, kdy se děti stávají praktičtějšími. Vypravujeme jim povídku nebo něco z historie a žádáme, aby některou situaci zdramatizovaly a předvedly ji. Děti projevují syntézu aktivity herecké, aktivity pozorovací, svého výzkumu

a studia. Syntézu umění a vědy, hry a práce. To znamená, že dítě v tomto věku přechází od dětství do věku praeadolescence a vyvíjejí se jeho smysly a zvyky. Dramatizace se jeví jako propracovanější scénická rekonstrukce a jako živá interpretace skutečnosti: jako dramatické umění.

Identifikace, katharse a úmysl ztotožnění v dramatizaci

Problém dramatického ztotožnění u dítěte s představovaným hrdinou se jeví komplexně: ze strany dítěte se uplatňuje problém "důvěry" v pravdivost toho, co je představováno. Bezprostřední důvěra se počíná vytvářet v diskusi s ostatními členy skupiny dětí a končí bezprostředním projevem jedince, který si uchovává svůj sociální charakter. Bezprostředně sice uvěříme, ale při tom přesně víme, co je pravdivé a co pochybné, nejisté či nepravdivé. Podle Piageta již dvou až čtyřleté dítě přesně pozná, že jeho symboly ve hře nejsou pravdivé pro ty druhé, ale neuvažuje o "pravdivosti" své hry a chápe svoji vlastní důvěru jako "důvěru subjektivní".

Děti od osmi do dvanácti let představují ve hře "jakousi" pravdu, tj. jsou "jako děťátko", "jako maminka", "jako voják", ale při tom rozumějí tomu, že je to hra a vědí, "jak se to dělá". Vžívají se do postavy, kterou představují fyzicky a symbolicky, užívají posunků a chovají se tak, jakoby byly ve skutečnosti tou osobou.

Dítě při dramatizaci napodobováním vykreslí skutečnost, stejně jako mluvu a individuální způsob vyjadřování, emoce a city. Předmět není pro dítě jen obyčejná věc. Vyvolává si skutečnost věcí, které vystupují v jeho hře jako živé, charakterizují něco a odpovídají představám a citům. Ve hře nacházíme jakési zrcadlení života a jeho předvádění v obrazech.

Zkušenosti a didaktické experimenty v základní škole potvrzují oprávněnost dramatizační metody

Důležité je vyhnout se mylným předpoklům běžné didaktické praxe - nebrat dětem jejich iniciativu, dopřát jim, aby se při dramatizaci pohybovaly zcela volně a svobodně. Dramatizace může vzniknout jen v prostředí spontánnosti a nekonformismu. Děti se z paměti naučí pasáže, mluví pak s citem, mění barvu hlasu, výšku tónu, gesto - hrají opravdu divadlo. Nikde ve třídě není při "historických scénách" vyloučen ze hry.

Vyučování historie, ale i občanské výchovy, pomocí dramatizace, lze použít nejen pro snadnější pochopení látky, ale také ve výchově aktivního, komunikativního, sociálního chování. To nevylučuje možnost, že by se občan-

ská výchova (vlastně "výchově k osobní jistotě" nemohla zaktualizovat způsobem, vhodným pro praxi, a to výslovně formou účasti na současném životě sociálním a politickém. Spojíme například dvě páté třídy a to dívčí a chlapeckou, a vysvětlíme žákům základní názory na funkčnost systému demokratické společnosti. Jedno z dětí představuje "zákonodárce", auditorium si zvolí "poslance" a ti volí "presidenta republiky". Při tom učitel jako "náповěda a našeptávač" připomíná, že parlament musí diskutovat a navrhnout zákony a vytvořit "kabinet ministrů". Doporučí jim, aby provedli "náborové volby na venkově", zvolili kandidáty, kteří pronášejí předvolební řeči atd. Proveďte se volba skrutátorů, pak žáci přistupují ke "sčítací urně s volebními kandidátkami" atd. To vše je pro žáky velice názorné.

Úvod k novým zkušenostem: příprava za pomoci pantomimy a volné dramatizace

Děti se již při přípravě dramatizace pohybují zcela nenuceně a přirozeně mluví. Neopakují naučená slova, ale vkládají své přesvědčení a své zájmy do dialogů. Na scéně se zkouší jedna i druhá forma akce, gest, projevu, tónu atd. a to tak, aby se herci naučili využít všech svých znalostí a schopností pro představovanou osobnost a její objektivní zpodobnění. Tomu také odpovídá činnost pantomimická, která začíná jednoduchými projevy dětí a postupuje ke složitějšímu vyjádření (rozdávání darů, pohyby při řízení kola, automobilu atd.). Vyzveme děti, aby hromadně předváděly stejnou věc. Předvádění je samozřejmě více nebo méně diferencované podle věku dětí a podle povahy předváděné věci. Je rozdíl mezi hrou dětí starších a předvádění hry "jako" u dětí mladších. S dětmi základní školy, jak ukázal pokus, se postupovalo od pantomimické hry k volnějšímu projevu a sebevyjádření, což podmiňovalo dramatizaci. Děti se projevovaly vždy podle svého věku. Upřímnost závisela na stupni transponování, na myšlení a vžití se do představované osoby či věci. Důležité při tom je, aby se všechny děti na dramatizaci iniciativně podílely.

Ve třídě začínáme s nejoblíbenější hrou jednotlivých dětí - jiné děti ji třeba neznají, ale přinášejí - po obeznámení se s principem hry - své iniciativní nápady, které realizují buď ve skupinách nebo individuálně.

Hra a pantomimické cvičení ve třetí třídě základní školy

Děti si vytvoří ve třídě polokruh a posedají v malých skupinách po třech chlapcích a třech dívkách. Dialog začíná tak, že je vyzveme k různým hrám. Děti nejprve odpovídají mlčením, a proto je důležité obracet se nejprve na ty děti, které se zdají kurážnější. První téma pantomimy: "Hrajeme si rádi se psy a kočkami". Děti předvádějí pantomimicky hru se zvířaty: jedno dítě je zvíře, druhé člověk, který si s ním hraje. Nebo oblíbená hra je na krejčího a na švadlenu: děti jsou střídavě zákazníkem a krejčím. Další téma: na maminku a na děti, jimž připravuje jídlo, hraje si s nimi atd. Vhodné je na začátek pantomimicky hrát na housle, pak na klavír a pak po deseti minutách začít navrhovat téma pantomimy - pomáháme mamince, utíráme nádoby, hrajeme si na dospělé. Pak přistupujeme ke skupinové dramatické hře: třída si hraje "na indiány", zápasí, střílí z luku, bojuje a hra končí smírem. Při pokusu dává učitel dětem možnost ujmout se akcí iniciativně.

V první třídě základní školy začínáme vlastně gymnastikou v malých skupinách na určité téma pantomimy - například host v restauraci, stavíme zeď, u holiče atd. nebo indiáni a tanec čaroděje (jeden tančí a ostatní sedí kolem a rytmicky klepají do tamburiny).

Připravujeme-li děti na dramatizování historie, vedeme je prostřednictvím jejich přirozených her k vytvoření spontánní atmosféry ve třídě. Učitel je "průvodcem", stimuluje iniciativně, pomáhá a spolupracuje (např. vytvoří s dětmi z lavic "leď"),

Zkušenosti s pantomimickou hrou u dětí velmi pasivních, inhibovaných

Ve 3., 4. a 5. třídě se snažíme dramatizovat některé epizody z historie. Větší část dětí ve třídě je však inhibovaná nebo ustrašená, a s těmi je nutno udělat několik zkoušek. U těchto dětí je nutné vycházet z pantomimy a z jejich oblíbené hry, aby přešly ze své pasivity do aktivního projevu: učitel dělá, že hraje na pomyslný nástroj a děti hádají, jaký je to nástroj; nebo žák dělá, že řídí auto. Od individuálního pantomimického projevu přejdeme k projevu kolektivnímu, například "v hostinci", "v lese na honu". Děti napřed pasivně přihlížejí projevům několika iniciativnějších žáků, ale pak se pomalu přidávají ke kolektivu a stávají se aktivními. Chceme-li ve třídě rychleji dosáhnout činné atmosféry, pak děti vyprovokujeme k nějaké hře, zpěvu a tanci, při čemž děti ztratí ostych a pasivitu.

Dva pokusy k ověření dramatizační metody ve vyučování historie

Na psychologickém universitním ústavu v Palermu se prováděly pokusy za vedení profesora Canzianiho. Při pokusu šlo především o to, aby se nová metoda vyzkoušela v didaktické praxi při vyučování historie na základní škole. Nejdříve bylo nutné zařadit pokus do určitých "dramatizačních skupin" dětí a ty pak byly konfrontovány se skupinami vyučovanými tradičním způsobem. Ve dvou dramatizačních skupinách se některé děti věnovaly jen pantomimické činnosti a představovaly úseky z moderní historie i ze současnosti, jiné vytvářeny dialogy.

V ústavu profesora Canzianiho si jeho asistenti vzali za úkol pro první pokus zpracovat příhodu, kterou děti neznaly. To proto, aby nebyly v dialozích ničím ovlivněny. Byl to historický obraz, který nebyl určen časově, ale který měl u dětí vyvolat reminiscence a akce. Měl obsahovat popis určité akce, která podle inteligence dětí měla být provedena jako akce více méně komplikovaná. Jestliže se situace komplikuje verbálním popisem, mohlo by se stát, že je nedostatečně provedena a že jí pak není rozumět. Autoři chtěli během pokusu vidět konfrontaci skupiny tradičního vyučování a skupiny s metodou dramatizační - zda totiž historii bude chápat lépe skupina první nebo skupina druhá. Zjistilo se, že žáci vnesli během dialogů takovou aktivitu do dramatizace, že to ujasnilo mnohou historickou situaci. V textu knihy je uveden děj "Povídky o Japonci", který je pro jednu skupinu místěn do "království v horách". Děti mají na základě toho porovnat politický systém za císařství, království a republiky, nebo způsob válčení v různých dobách, státní reformy, život vesničanů a šlechty. Po skončení lekce rozvine profesor diskusi.

Chceme-li dát dětem možnost, aby provedly dramatizaci některé epizody z historie, nestačí zpravidla jen jedno setkání: je nutno obírat se argumenty, a zvláště těmi, které přicházejí jako zcela nové. Je nutné zkoušet, znovu předčítat text a studovat všechny argumenty, zvláště pak pohnutky, které nás vedly k dramatizování. Děti mohou těchto poznatků využít při předvádění některých scén a spojovat je. Je ale nutno i pomocí úvodního rozhovoru a příležitostné úpravy scény a dále i "kritického postoje pozorovatelů" využít nového pozornějšího studia předmětů tak, aby epizoda z historie byla předvedena co nejvěrněji. Děti musí předem koncentrovat svou pozornost tak, aby vytrvaly s tou argumentací, které se jim dostalo v úvodu. Je nutné poznamenat, že tráví mnoho času přípravou první scény. Musíme je podporovat nejen v jejich aktivitě, ať již skupinové nebo osobní, ale i v jejich iniciativě. Výsledky objektivních zkoušek si ověřujeme

interpretací při dramatizování: děti projevily ohromnou životnost při znázorňování bitvy a všechnu svoji aktivitu při uskutečňování a vybavování svých zážitků z hodiny historie. Soustředění na straně jedné a zábavnost a rozptýlení na straně druhé mají vliv na výkonnost nebo lépe na zapamatování si všech nabytých znalostí, jak si autor ověřil na konverzační a tradiční skupině. Děti ze skupiny konverzační si vybavily určité dialogy ze hry, zatímco děti ze skupiny tradiční se "nechytily" na nic objektivního z minulé hodiny.

Závěrečné úvahy a metodicko-praktické problémy

Dramatická aktivita v historii cvičí děti v tom, jak projevovat aktivitu ve společnosti: od konverzace k volbě vlastních argumentů a k práci ve skupině, když se připravuje představení. Je nutné zaznamenat a vyzdvihnout pokrok při pěstování historického povědomí: dramatizace nejen že zavazuje "herce", ale podněcuje k aktivitě i "auditorium" jemuž přísluší v první řadě "posouzení" představení. Konfrontací všech faktorů můžeme dítě vychovat k "dokumentačnímu" smyslu, to jest ke smyslu pro historickou pravdivost.

Chceme-li si ve třídě ověřit, zda by bylo možné použít dramatizační metody, pak s dětmi zavádíme debatu a vybíráme různé příhody, které by byly dramatizace schopné - ovšem jen příhody historicky významné, které musejí být vždycky výchovné. Je nutné podporovat a povzbuzovat ty skupiny dětí, které chtějí dramatizovat. Pro ty pasáže, které není možné provádět dramaticky, doporučuje se vybrat "historika-vypravěče", který by spojoval děj.

Výsledky experimentů ukázaly, jak je důležité vyložit v první řadě látku a všechny kritické připomínky a argumenty, které svědčí pro dramatizaci. Je nutné "přenést" posluchače hned na začátku pohybové účasti, tj. přenést se spolu s řečníkem a hercem" a s jednajícími osobami a akcemi jimi vyvolanými do představované skutečnosti. Metoda dramatizování dává dětem možnost podílet se aspoň částečně na předváděných akcích, dává jim možnost všestranné vyjadřovací aktivity a kritičnosti, a to individuální i skupinové. Když už děti mají určitou akci a jsou pokročilé v dramatizování, zabírají jim zkoušky a porady méně času, ale přesto je dobré udržovat kontinuitu scházení se a předvádění aspoň týdně nebo jednou za 14 dní.

Otázka času se týká také druhé otázky - jak připravit představení. Je tu také technicko-didaktická záležitost historického prostředí a zhotovování kostýmů. Třídu je třeba rozdělit na skupiny, s nimiž učitel pracuje,

ukázat jim eventuálně film, obrázky a fotografie prostředí a historických kostýmů z té které doby, obrázky různých předmětů, které "budou eventuálně hrát" a mít svoji funkci v dramatizované epice. Nejdůležitější je přenechat dětem iniciativu a nechat je co nejvíce samostatně pracovat.

Doporučuje se nepracovat odděleně s chlapci a s děvčaty, ale hned od začátku společně. Zlepšuje to přechod od doby dětství k době preadolescentní, kdy sexualita není ještě příliš diferencovaná a kdy se děti učí frekventovat s druhým pohlavím v živém kontaktu a spolupráci. Výzkum ukázal, že děti, které byly zpočátku inhibované, se v krátké době pomocí pantomimických her staly iniciativními. Tento pokus byl prováděn s chlapci a děvčaty nejprve odděleně, pak společně. Spolupráce, započatá během dvou až tří prvních schůzek, se konsolidovala v pracovních skupinách v kursu dramatizování historie: každé dítě mohlo volit, zda chce pracovat ve skupině s děvčaty nebo s chlapci. Pedagog by měl dítě povzbudit k tomu, aby vyjádřilo svoje přednosti a být mu nápomocný orientovat se tak, aby dramatizace mohla sloužit výchově jeho charakteru a chování, a to podle osobitých potřeb jeho duševní úrovně.

V pokusech se autor často setkal s tendencí k vychloubání se, primadonství, exhibicionismu. Tato vlastnost se často projevila jako forma citu, je však nutné, aby byla stále sledována a usměrňována. Permanentní rozdělení třídy na dvě části, z nichž jen jedna se aktivně účastní dramatizace, by vedla k negativním důsledkům, jak pozoroval Peter Slade (Child Drama), a to hlavně u dětí "stále hrajících", u "permanentních herců". Děti vítají podnět k pantomimické hře: ukazují, jak rychle se dovedou zapojit do hry a jak schopnými spoluhráči jsou.

K tomu přistupuje i problém smíchu a usmívání se. Zvláště v prvních počátcích dramatických nebo pantomimických pokusů je důležitý moment vhodnosti nebo nevhodnosti usmívání se a smíchu: učitel musí vyložit žákům, že v některé situaci není vhodné, ani přípustné se smát. Má-li dramatizace dítěti přinést pochopení historie, pak je nutné, aby se při předvádění vcítilo a vžilo do představovaných osobností a dějů.

Při dramatizování historie spolupůsobí vztah několika disciplín: geografie, dějiny umění, literatura, tanec, dětská kresba a meziškolní korespondence, uveřejňování literárních a výtvarných dětských projevů. Tímto způsobem je nutné rozlišovat duševní obzory dětí, překročit bariéru jejich egocentrismu a přiblížit se k historickým problémům tak, aby jim dítě mohlo lépe a snáze rozumět. Jedině tak si dítě ověří principy sociálního pokroku a solidarity všech lidských bytostí a bude usilovat o vytvoření lepší lidské společnosti.

O interpretaci literárních a dramatických textů II.

(Praktický příklad a poznámky k metodice výuky)

Jiří Hraše

Výklad koncepce předmětu a jeho osnovy z minulého čísla (DV 1970, č. 6) zasluhuje ještě názornou ilustraci a poznámky k metodice v praxi vyučovací hodiny.

1.

Příklad jednoho úkolu, který jsme zpracovali v našem předmětu a postup práce:

A) Čteme si všichni text básně:

J.V. Sládek: Malá prodavačka

- I. 1. Tak stojí obalena v jinovatku
2. jak strůmek, jenž se dívá v sněžná lada,
3. a sníh jen přes ty domy padá, padá
4. na ni i na psa ukrytého v šátku.
- II. 5. Má doma sestry dvě a chorou matku,
6. ta matka pro ně každým soustem strádá -
7. však jediného mají kamaráda;
8. hlad mají samy - co dát ubožátku?
- III. 9. Již třetí den tu do večera stojí
10. a líto jí, že kupec nepřichází,
11. a kdos-li zastaví se - tak se bojí!
- IV. 12. Zas už ten soumrak, psa to v šátku mrazí:
13. "Mlč, půjdeme!" - Co řekne matka tomu? -
14. A přec tak ráda zas ho nese domů!

B) Každý si rozmyšlí a formuluje návrh na stavebné dělení textu (na otázku: kolik částí má text? a které?).

Sejdou se tyto návrhy (čísla = verše):

K	V	J	P
1 - 4	1 - 4	1 - 11	1 - 8
5 - 11	5 - 8		9 - 13
12 - 14	9 - 14	12 - 14	14

Tedy tři třídlílné, jeden dvoudáltný, každý téměř jiný. Vyzývám k obhajobě a odůvodnění vlastních návrhů.

P : Pro expozici s počátkem dramatického napětí nestačí I. sloka.⁺)

9. veršem začíná "vývoj" - čekání.⁺⁺)

Pointu 14. verše cítí natolik odlišně od textu, že ji musí osamostatnit.⁺⁺⁺)

K : 1 - 4 dítě tam stojí

5 - 11 ... o rodině a o psu

12 - 14 ... zas tam stojí

V : 1 - 4 popis

5 - 8 vysvětlení zázemí

9 - 14 ... vrací se k ději a připojuje úvahu s vrcholem básně⁺⁺⁺⁺)

J : mění pod dojmem argumentů V svůj návrh a zaznamenává svoji novou variantu: 1 - 8

9 - 11

12 - 14

Tím se všechny návrhy v různých variantách sjednotily na třídlílné podobě stavby. Díly jsou ovšem podstatně rozdílné.

C) Rozebíráme obhajoby a důvody. Probereme různé názory a prověřujeme je tím, že si rekonstruujeme skutečnou situaci dějově, rozebíráme některé části na základě rozboru větného, ověřujeme závažnost či neopodstatněnost interpunkce. Přitom je několik názorů z obhajob vážně ohroženo.

Například (viž křížky výše):

⁺) Úvodní část textu má naznačit počátek napětí, ale ne je sama dramaticky rozvíjet.

Přečtením nahlas prokázáno, že je v projevu velmi nasnadné skutečně spojit sloky I. a II.

⁺⁺) "Již tři dny.." se vztahuje k téže (nebo téměř k téže) době, jakou zachycuje II. sloka.

- +++) Pointa a závěrečná část nejsou totéž!
- ++++) Verš 9. nevrací sdělení k ději I. sloky, ale především jsou verše 9. - 12. (na ulici) negativním, rubovým obrazem veršů 5. - 8. (situace doma).

K závěru této diskuse objevuje J vztah veršů závěrečné sloky k předcházejícím a přidává tento argument proti návrhu na 14. verš jako závěrečný díl. Argumentuje:

verš 12. (- část 13.) .. se vztahuje (navazuje) na sloku I.	
verš 13. se vztahuje	na sloku II.
verš 14. se vztahuje	na sloku III.

Tyto důvody mluví pro závěrečný díl stavby v rozsahu poslední tj. IV. sloky.

- D) Zaměřuji diskusi k rekapitulaci a prověření místních a časových údajů. Docházíme k výsledku:

na ulici	I. tento den, odpoledne
doma	II. poslední dny
na ulici	III. tři poslední dny ...
na ulici	IV. tento den, k večeru

Místní a časové údaje činí situaci přehlednější a organizují každému jeho vlastní výklad. Celkem snadno a rychle se sjednocuje názor všech na třídílné stavbě: I - II. + III. - IV.
Tím končí lekce, ale

- E) ... v příští hodině se vrátíme k dvěma problémům:

- a) Rozsah úvodního dílu (1. - 4.) je příliš malý na přednášечské rozvinutí expozice.

Zakoušíme analyzovat podrobněji I. sloku rytmickým rozborem verše, pokusným řešením vložené věty, řešením přesahu, rekonstrukcí sledu představ, ověřením spojitosti obrazů. Ukazuje se v textu taková bohatost podnětů, že si nelze stěžovat.

- b) Zůstává nezlomený vnitřní pocit, že 14. verš má stát ve stavbě samostatně.

Zkoušíme možnost posunu. Konstatujeme rozdíl mezi analýzou textu (jako přípravou koncepce) a koncepcí. Přiznáváme recitátorovi právo na samostatnost řešení, které a) vychází z nějaké potřeby,

b) není náhodné, ale vědomé a záměrné, c) je umožněno technickými schopnostmi recitátora.

Na základě toho děláme dvě varianty konstrukce zvukového modalu III. a IV. sloky: dvojí koncepci mluvních úseků, César a paus, akcentů. Druhá verze vytváří širší prostor pro pointu 14. verše jako samostatnou třetí část skladby (střední část: 5. - 13. verš).

Řešení se ukazuje jako možné. Provádíme inventuru obtíží a rizik tohoto koncepčního řešení.

Vlastní záměr a program práce byl tu tedy záminkou k dalším otázkám a odpovědím, k dalším zjištěním (předpokládaným, ale neplánovaným). Co cennějšího: tato další zjištění vznikla z potřeby žáků, oni sami se ptali, chtěli vědět. Tak žáci leckdy určují sami celou náplň hodiny. Rád těmto přáním ustupuji, protože jsou často tyto hodiny lepší než jiné, totiž soustředěnější a živější, žáci projevují spontánnější iniciativu v řešení problémů.

Přiznávám, že mi v tomto smyslu příliš nezáleží na tom, čím se právě v hodině zabýváme. O to pečlivěji sleduji a usměrňuji JAK se tím zabýváme. Neboť to je vlastní smysl náplně předmětu.

2.

Po stránce vícestranného využití, efektivnosti, vypadají ještě lépe úkoly, které přesahují rozsah školní hodiny. Tím, že se nerealizují "ve škamnách", vypadají jakoby "mimo pedagogický záměr", uskutečňují se i jinými prostředky, už tím mají předem šanci na zájem a úspěch. Je to ovšem optický klam. Bez "řádných" úkolů v hodinách by se totiž nedaly realizovat. A tak na základě a pozadí "řádné" výuky žáci nevděčně preferují tyto vděčné úkoly mimo učebnu.

Tak například žáci dostali text:

Já nejsem Robert král, ne Douglas, jeho rek,
však srdce moje samo ryčně letí
již napřed

s úkolem jakýmkoli způsobem si opatřit tyto informace:

- o jakých postavách je řeč (kdo, kde, kdy)
- kdo je autorem veršů
- název díla (ev. další doplňkové údaje)
- je nějaké jiné zpracování téhož motivu? které?

Úkol byl realizován postupně v několika fázích.

První byla fáze podcenění úkolu a dohadů. Snadno jsme odrazili teorie o situaci z francouzským dějin (tam byl nějaký král Robert?) a o citátu ze Shakespeara o Robertovi (text praví: Nejsem Robert...) apod. Nastala fáze odpovědných úvah a kombinací: nejvtipnější se mi zdála úvaha, že to by pan profesor žákům neudělal, aby je honil po celosvětové literatuře, ergo bude to český básník. Posléze pomocí knihoven a známých došlo na autora a dílo a pak už snadno na prameny ke zjištění historických dat z Robertova Skotska i s příslušným příběhem Douglasovým. Ale další nesnadná fáze nastala zdoláváním poslední otázky. Nehledíme-li k akademickým Dějinám české literatury, je z různých (i školních) vydání Nerudy jen v jediném zmínka o vztahu Nerudovy básně Za srdcem k básni Se srdcem rekovým.

Úkol byl splněn, ale teprve pak nastala vlastní práce v hodině. Srovnávali jsme obě básně. Srovnávali jsme homonyma srdce = sval, srdce = symbol; epické neosobní vyprávění historického příběhu v první a osobní formulaci osobního přesvědčení v básni druhé.

Položil jsem další otázky: Lze říkat každou báseň samostatně? Spojíme-li je pro přednes, jak to udělat? A při diskusi o způsobech řešení jsme probrali mnoho otázek přípravy vystoupení, uvedení přednášeče, získání publika, prací a hudbou, zvukem, rekvizitou apod.

Úkol sledoval záměr zdůraznit potřebu pomocného studijního materiálu a cesty jeho opatření. Současně byl zámkou k prodiskutování otázek přednášечovy přípravy textu, přednesu a vystoupení.

3.

Širší řadu cílů sledovala také společná návštěva pořadu z Villonových veršů "Nuž, modlete se milenci" ve Viole.

- a) mnoho žáků poprvé navštívilo Violu, mnozí poprvé slyšeli (a většinou před tím nebo poté si přečetli) Villonovy verše;
- b) úkolem bylo napsat o představení kritiku nebo recenzi, tyto pojmy (obsah a funkci) jsme si předem ujasnili obecně, při diskusi nad domácími úkoly konkrétně a názorně;
- c) úkol přinutil žáky ke zvýšené pozornosti při představení, přinutil je co nejbezprostředněji zaznamenat dojmy nebo přímo napsat úkol;
- d) úkol ověřil i podnítil schopnost vyjadřovat se;
- e) diskuse nad úkoly otevřela a objasnila řadu otázek interpretační problematiky.

Především se prodiskutovaly otázky povahy a rozlišení hereckého a přednášičského úkolu; dále rozdíly mezi objektivními vlastnostmi výkonu a subjektivním hodnocením; vlastnosti a klady jednotlivého výkonu o sobě a jako součásti představení atp.

Samozřejmě se ujasnily mnohé věcné otázky, k nimž daly podnět ne-správné nebo nepřesné formulace v úkolech (např. o "lehkém espritu francouzské poezie": diskuse rozebrala, které jsou "lehké" a které "těžké" básně, kam patří Villon, jde-li dělit čára podle hranic zemí atp.)

Při šíři záběru považují aktivizaci žáků nad tímto úkolem za nejcennější ze všech přínosů.

4.

Už jsem naznačil a z předchozího vyplývá, že nečekám od žáků ani zapisování poznámek, ani odřikávání naučených odpovědí, tím méně hádání, co si myslí pedagog. Chci na nich odvahu k pokusu o řešení, a to jakoukoli cestou a snahu pozorně se věnovat textu vlastní hlavou.

Problémem zůstává ovšem výsledek práce. Či jeho ověření. Protože jím nemůže být nežli praxe, je nejvlastnějším ověřením de facto praxe na úkolech v předmětech "přednes textů" nebo "herecká výchova". To je ovšem kontrola příliš zprostředkovaná.

Užívám proto pro interní potřebu v předmětu několika způsobů kontroly:

- společnou rekapitulaci postupu po uzavření, ukončení úkolu, při opakování pro někoho, kdo nebyl přítomen práci, při odkazu na starší zkušenost nad novým úkolem,
- společný pokus o původní řešení úkolu z praktického předmětu, který žák přišel konsultovat,
- praktické ověření a upevnění zkušenosti po těžkém úkolu na podobném úkolu lehčím (také zvedá sebedůvěru žáků ve vlastní schopnost),
- namátkové praktické ověření zkušenosti a schopnosti např. na novinové zprávě,
- záměrnou a známkovanou kontrolu v písemném textu (např. rozčlenit čarami danou osnovu přednášky na díly).

Způsoby kontroly ukazují, že jde spíše o kontrolu výsledků výuky předmětu, výsledků práce pedagoga, nežli o kontrolu výsledků žáků. To souhlasí s koncepcí celého předmětu; známkovanou kontrolu dělám vlastně jen z povinnosti.

Neboť smysl předmětu - jak jsem se pokusil naznačit - je jinde.

U p o z o r n ě n í o d b ě r a t e l ů m

Počínaje tímto číslem mění se dosavadní praxe vydávání textových příloh Divadelní výchovy. Literární předlohy - tj. sborníky básní, montáže, dramatizace, hry - budou vycházet v samostatné edici Texty dětské scény, která bude mít v roce 1971 8 svazků. Odběr této edice nebude nijak vázán na odběr Divadelní výchovy a bude tedy možno objednat si jednotlivé tituly v různém množství podle potřeb jednotlivých souborů - pokud postačí zásoba. V roce 1971 vydáme v edici Texty dětské scény:

- Májové sloky - sborník veršů k oslavám 50. výročí založení KSČ
- pásmo M. Dismana k 65. narozeninám V. Holana
- J. Paďour: Ubohá a šťastná (B. Němcová, Babička)
- J. Mlejnek: Zlatá brána (s notovými materiály)
- J. Sypal: Z pekla štěstí (s notovými materiály)
- J. Trnka - J. Delongová: Zahrada
- V. Čtvrtek - V. Pánková: Zlatá lilie
- Nosovovy povídky v úpravě J. Vobrubové

Předplatné na celý rok 40,- Kčs.

Přílohy Divadelní výchovy budou téměř výlučně věnovány "sešitům inspirace", tzn. budou obsahovat náměty etud a improvizací. Jsou i nadále úzce vázány k Divadelní výchově a tvoří její součást, protože jsou v první řadě konkretizací, názornou ukázkou k metodickým a teoretickým článkům vycházejícím v Divadelní výchově. Kromě toho texty v nich obsažené postačí každému vedoucímu nebo učiteli v jediném exempláři: nejsou určeny přímo k interpretaci, nerozdávají se dětem, jsou pro vedoucího inspirací a podnětem, který si přetváří podle svých potřeb a záměrů. V letošním ročníku otiskneme zejména náměty ze zahraničních metodik, náměty z dětské literatury atp.

Znovu vyzýváme zejména učitele lidových škol umění, aby nám zaslali svoje náměty etud a improvizací, abychom je případně mohli otisknout v některé z příloh.

Z důvodů provozních a finančních nemůžeme v letošním roce vydávat Knihovničku divadelní výchovy. Naše vydavatelské možnosti nejsou nijak velké a proto jsme pro rok 1971 museli volit mezi "Knihovničkou" a "Texty". Repertoáru jsme tentokrát dali přednost nejen proto, že je velmi žádan, ale i proto, že se nám pro "Texty" v současné době nashromáždilo poměrně hodně materiálu. V dalších letech se však chceme k vydávání Knihovničky divadelní výchovy vrátit a vzájemný poměr obou řad upravovat podle okamžitých možností.

Red.

Jaromír SYPAL: O práci dětského divadelního souboru v Kaplici	1
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - Dramatizace v dějepise	10
Jiří HRAŠE: O interpretaci literárních a dra- matických textů II.	20

DIVADELNÍ VÝCHOVA, VIII, č. 1. Bulletin Ústředního domu lidové umělec-
ké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Šéfredaktor - Jaroslav Š i n d e -
l á ř, vedoucí redaktor - Bořek H r n č í ř, odpovědný redaktor - Eva
M a c h k o v á. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Jazykové
korektura - Alena Ryšanová. Uzávěrka čísla - 15. listopadu 1970.
500 výtisků. Cena jednoho čísla 3,- Kčs, roční předplatné 18,- Kčs.

KRÁLÍČKOVÁ, A.

Péče o poezii v popradském okrese

Český jazyk a literatura, roč. 19, 1968-69,
č. 7, s. 324

Recitátoři na "Literárním Kežmarku",
pracovní soustředění recitátorů,
pořady začínajících autorů.

KRAMÁŘOVÁ, Věra

Pět let Strážnice Marušky Kudeřákové

Český jazyk a literatura, roč. 17, 1966-67,
č. 1, s. 43

MOTYKA, Karel

Talentové zkoušky z výrazného přednesu
na pedagogických školách

Český jazyk a literatura, roč. 20, 1969-70,
č. 2, s. 74

Situace přijímacích zkoušek v tomto oboru
spojená se statistikou výběru autorů.

PÍČKA, Dalibor

K dramatické výchově na všeobecné vzdělávací
škole

Český jazyk a literatura, roč. 19, 1968-69,
č. 1, s. 44

BLAŽKOVÁ, V.

IV. krajská přehlídka v Rokycanech

Čs. loutkář, r. 18, 1968, č. 6, s. 112

O vystoupení dětských souborů na
přehlídce.

HÖLZEL, Miroslav

Základy recitace

Český jazyk a literatura, roč. 19, 1968-69,
č. 6, s. 249

HRNČÍŘ, Božek

VII. loutkářské Hořovice

Čs. loutkář, r. 18, 1968, č. 6, s. 111

Soutěžní přehlídka Středočeského kraje,
vystoupení dětských souborů.

CHALOUPKA, Otakar

Výchova k poezii ve škole

Český jazyk a literatura, roč. 17, 1966-67,
č. 7, s. 289

Interpretace vhodných básní ve smyslu stuk-
turní analýzy básně.

PÍČKA, Dalibor

K pojetí literární výchovy v 7. - 9.

ročníku všeobecně vzdělávací školy

Český jazyk a literatura, roč. 19, 1968-69,

č. 3, s. 97

Neopomíjet aktivní činnost,

autor naopak podtrhuje výchovu v dramatických

kroužcích a činnost LŠU.

STANĚK, Vladimír

O umění řečnickém

Český jazyk a literatura, roč. 17, 1966-67,

č. 7, s. 326

O přednáškách na téma "umění řečnit", proslovených na seminářích 9. Šrámkovy Sobotky 1965.

SVOBODOVÁ, Vlasta

Vychováváme na základních devítiletých

školách dobré recitátory?

Český jazyk a literatura, roč. 17, 1966-67,

č. 2, s. 80

ŠÍMEK, Vladimír

Estetická výchova a televize

Český jazyk a literatura, roč. 19, 1968-69,

č. 5, s. 193

Možnosti televize při seznamování s dramatickou tvorbou, ve vyučování možno z časových důvodů použít jen fragmenty dramatických děl - nebezpečí různých dojmových deformací.

ŠIMEK, Vladimír

Nad problematikou literární výchovy
v televizi

Český jazyk a literatura, roč. 19, 1969-70,
č. 10, s. 438

Hodnocení několika televizních pořadů
pro školy, výběr přednášených básní
vzhledem k věku posluchačů.

URBAN, B.S. - ŠKODA, Kamil

Specifické problémy výchovy divadelních
umělců

Vysoká škola, roč. 11, 1962-63, č. 1, s. 23

5. divadelní seminář v Karlových Varech -
"Mladí v divadle" - otázky a problémy ideově
politické a morální výchovy na vysokých ško-
lách uměleckého směru.

VANČATA, Oldřich

Televize a literární výchova

Český jazyk a literatura, roč. 20, 1969-70,
č. 9, s. 395

ŽÁČKOVÁ, Ludmila

Na pomoc učitelů - vedoucímu dětského
recitačního souboru

Český jazyk a literatura, roč. 19, 1968-69,
č. 7, s. 330

Informace o knize M. Dismana a V. Kubálka:
Dětský přednes a dramatický projev.

Přiblížení interpreta posluchači, možnost
zasazení velkého počtu dětí bez ohledu na
vzdálenosti.

