

divadelní výchova

2

ročník VIII.

**ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti**

1971

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

Zlatou branou do světa dětské fantazie

Josef MLEJNEK

V pedagogické praxi narážíme často na velmi úzké kombinační schopnosti dětského myšlení. A přece pěstování představivosti a rozvíjení fantazie mají pro výchovu i vyučování klíčový význam. Než se pokusíme sledovat možnosti zábavného cvičení těchto schopností při přípravě textu i inscenace pohádky, zamysleme se nad pojmy, o kterých je řeč.

"Představivost vyvolává to, co je, co bývá, co známe, ale fantazie to, co neexistuje, co ve skutečnosti neznáme, co nikdy nebylo a nebude. Ale možná, že třeba bude! Kdo ví?" (1:86) Slova a zvláště závěrečná lapidární otázka divadelního klasika podtrhují význam rozvoje představivosti i fantazie nejen pro umění, ale pro výchovu vůbec. Psychologie nás poučuje o tom, že příčinou hrubého a sobeckého počínu může mnohdy být také zakrnělá fantazie. Kdo si neumí představit, jak by bylo jemu v určité situaci, kdo se do ní nedovede vcítit, nemůže se umět radovat s druhými a přechází nevšímavě kolem jejich bolesti. Upřímný a otevřený vztah k lidem nemívá člověk sobecky uzavřený do svých zájmů, člověk bez fantazie. Ale nejde jen o výchovu.

Představy jsou neoddělitelnou součástí myšlení. Objevy děkují za svůj vznik nezkrotné fantazii vědců. "Čím výše se myšlenka povznese na stupnici vynalézavosti nebo originality, tím spíše se uchyluje k představivosti." (2:71)

O důležitosti bohaté a pružné představivosti i fantazie nemůže být pochyb. Je tedy třeba je pěstovat a rozvíjet všemi vhodnými způsoby.

Ve výchově se nabízí prostředek nejúčinnější: dětská hra. V ní nachází dítě plné uspokojení, získává nejrůznější dovednosti, volní i charakterové vlastnosti, bystří si pozorovací schopnosti, rozvíjí svůj projev, získává nové poznatky i zkušenosti. Hra obohacuje jeho tělesný i duševní život. Z jednoduchých her by měla vycházet i dětská dramatická činnost. Hravou formou by se měly děti učit koncentrovat pozornost, pěstovat smyslové vnímání, uvolněný pohyb i správnou řeč. A při každé příležitosti rozvíjet fantazii.

Práci na Zlaté bráně⁺) jsme nakousli četbou. Zvláště dobře jsme pochodili u Stromu pohádek z celého světa. Příběhy jsou zde pestré a kra-

⁺) Pohádková hra Zlatá brána vychází v edici Texty dětské scény (rozmnožuje UDLUT)

tičké, mnohé mohou děti improvizovat po jediném přečtení. Např. pohádka "O lišce, jak se spřátelila s čápem" (3:16) dala všem dětem nejen možnost zahrát si na zvířátka, ale i přiučit se hře s imaginární rekvizitou.

Od reprodukční činnosti jsme chtěli přejít k vlastní tvořivé práci. A tady na nás čekalo první úskalí. Dětská fantazie není všemohoucí. Spolehneme-li jenom na ni a budeme čekat, až nám dodá námět a zauzlí jej v dramatickou zápletku, budeme asi zklamáni. Dětské nápady bývají mnohdy poplatné četbě, filmům či televizi. Nemá smysl požadovat na dětech, co je nad jejich síly. Vedoucí by měl mít po ruce náměty a otázky, kterými by stále podněcoval dětskou představivost. Někdy se drobné nápady jenjen hrnou, jindy abyste za ně platili zlatem. Ani tehdy by se práce neměla zastavit. Podnět či nápad vedoucího mohou děti dále rozvádět a domýšlet. "Jak by se poutníci mohli dostat do pohádky?" uvažoval jsem jednou nahlas. A už tu byl nápad: "Co kdyby se Zpěvákem přečetli z knížky kouzelnou větu." Desetiletý Vráta ji hned vytvořil: "Matlace, fatlace - ať jsme hned v pohádce!" Podobně vymyslel Honzík (14 let) verše, které dopraví děti zase zpět: "Muří noha, dračí zub - ať jsme doma, co by dup!" Velmi sečtělý Marcelle nedělalo vůbec potíže vymýšlet kouzelné fórmulky, jako "Kruté mocnosti zla, volám vás na pomoc!" apod.

Máme-li po ruce dobrý nápad, je vyhráno. Můžeme si začít hrát, jak říká Zpěvák v naší hře. Improvizujeme a z této činnosti, která nás bez průtahů přiblíží jevištní skutečnosti, se rodí nové nápady, jež někdy přerostou a zatlačí podnět původní. Nespokojíme se improvizacemi na téma budoucí hry, ale náměty obohacujeme o podobné zvláště ze života dětí, abychom jim situaci co nejvíce přiblížili.

Neštěstím dětského divadla bývá, že děti jsou myšlenkově i citově jinde, než přednášený text. Tento rozpor nepřeklene žádný zasvěcený výklad, jak se to může podařit u dospělých, ale jen hravé uvedení do situace pomocí improvizací. Naše náměty jsme později shrnuli, uspořádali podle dějství a jednotlivých obrazů a použili je jako průpravná cvičení při závěrečné etapě přípravy inscenace. Protože práce na určitém obraze připadla zpravidla na jedno naše setkání, zařadili jsme na první místo improvizáčních cvičení většinou námět, který je návodem k uklidnění, ke koncentraci pozornosti. Děti zahajovaly práci z úplného klidu, svalového uvolnění, myšlenkového soustředění na nastávající úkol. Improvizace prováděly všechny děti bez ohledu na obsazení. Dobré nápady jsme se snažili přenést do inscenace.

Je přirozené, že nás všelijaké návrhy svedly k činnostem, které jsme pro budoucí představení nepotřebovali. Vzpomínám si např. na sérii impro-

vizací před imaginárními dveřmi, za kterými děti najdou koš s látkami a rekvizitami. Děti obcházelý tajemné dveře, dohadovaly se, co za nimi může být. A jednou našly v zámku zapomenutý klíč. Tento objev se stal námětem mnoha improvizčních cvičení. Chlapce přitahovaly dveře jako magnet, okamžitě se podívali na zámek, objevili klíč, strnuli a vykulili oči. Ostatní děti, které je sledovaly, přišly s názory, že počínání chlapců je příliš chtěné, strojené. Teprve patnáctiletá Irena si vzpomněla, zřejmě již na základě vlastních zážitků, že člověk někdy i sebedůležitější věc mine, jako by se nechumelilo a teprve potom mu jaksi zpětně svítne (myslel zřejmě na něco jiného), zarazí se, vteřinku soustřeďuje pozornost k tomu, co maně zahlédl, nedůvěřivě se otočí a teprve teď je jaksepatří překvapen a hrne se k té věci s dychtivostí objevitele. Ireniny postřehy se všem zalíbily a hned jsme je začali realizovat. Nacházeli jsme celou stupnici variant podle naturelu dětí a závažnosti hledané věci. Při úpravě konečné verze pohádky jsme mnoho výstupů vypustili. Zdálo se nám, že jsou příliš popisné, že zpomalují dějový tok hry, kterou měly jenom rámovat. Chtěli jsme, aby dětský divák měl více prostoru pro svou fantazii. Vypadl vedle ostatních i výstup u tajemných dveří. Přesto máme za to, že práce nebyla zbytečná. Prohlubovala naši přípravu, vytvářela důležité myšlenkové i interpretační zázemí, potřebné pro budoucí inscenaci.

Práce s dětmi vyžaduje od vedoucího nekonečnou trpělivost. Při realizaci konečného textu jsme často vystaveni nebezpečí, že v pracovním zápalu sklouzneme do metod běžných při přípravě inscenace dospělých, nebo že využijeme k ulehčení práce učitelské autority. Pracovali jsme na l. dějství Zlaté brány a zatímco jsem se zápallem cosi vykládal, desetiletý Vráťa začal pozorovat stín svých roztažených prstů, který tvořil na stěně bizarní tvary. Upoutal malé děti, které přestaly poslouchat a napodobovaly Vráťu. Pedagog se ve mně naježil a dětem jsem to vytkl. Bylo to správné? Pozornost dětí je třeba upoutat jinak, ne strohým příkazem. Možná, že jsme mohli Vráťův nápad využít v pohádce. Takhle jsem děti zakřikl.

O tom, že děti přemýšlejí nad svými rolemi mě přesvědčil třináctiletý Mírek, představitel vodníka Brouzdálka. Podle textu se měl ve chvíli, kdy se blíží poutníci, zachechtat a tak na sebe upozornit. Mírek se ohradil, že on jako Brouzdálek nařezával lávky už víckrát, že "to dělá s praxí" a že by se tedy rozhodně smíchem neprozradil. Měl pravdu. Smích jsme svěřili Tatránkovi, který svého podvodního kolegu vidí při zákeřné činnosti poprvé.

Při improvizacích jsme nepoužívali žádných umělých zvukových efektů. Když děti ustupovaly před velkým větrem, musely si i zvukovou kulisu obstarat samy. Brouzdálkova papírová pila nevydávala při řezání žádný zvuk, znázornil ho tedy sám. (A dělal to sugestivním způsobem.) Podobně děti znázorňovaly zvuk deště apod. Z těchto dílčích nápadů se stal v naší inscenaci princip: všechny zvukové efekty děti zajišťovaly samy. Pro ty, které měly malé role, se našla zajímavá činnost, i tady mohly uplatnit svoje nápady. V některých případech pomohl dětem Zpěvák, který prováděl zvukové efekty (např. bouřku) úmyslně před zraky diváků. Vycházeli jsme z předpokladu, že zvukový efekt není to hlavní. Děti na jevišti i v hledišti přece dobře vědí, že na scéně neprší, ani nevane vítr. Šlo především o přirozené jednání ve větru, za deště apod., o pravdivou hru vzhledem ke zvukovému efektu, o pravdivý vnitřní vztah k předpokládané vnější situaci.

Vedle hravých cvičení jsme zařazovali nácvik správné výslovnosti, později jsme pracovali současně u stolu nad textem hry. Často jsme používali magnetofon, z jehož pásku děti velmi názorně slyšely svoje chyby ve výslovnosti. Tato dvojí činnost pokračovala dosti dlouho souběžně, vzájemně se ovlivňovala a prolínala. Výsledná spojnice by měla přinést uvolněný, přirozený projev se správnou a výraznou mluvou.

Máme dobré zkušenosti se střídáním pevného textu a závazného "aranžmá" se slovními i pohybovými improvizacemi. Zatímco v přípravě improvizujeme všechny výstupy, do inscenace ponecháváme bez bližšího určení jen činnosti nejjednodušší, jako je hra, honička, hádka apod., (V textu hry jsme improvizované úseky označili postranní svislou čarou.) Tady dětem neurčujeme odkud mají běžet a kam, kde se zastavit, co mají mluvit. V podstatě předvádějí svoje improvizace z přípravy představení. Je přirozené, že častým opakováním se i zde zafixují určité detaily, které pak zůstanou v inscenaci trvale. Domníváme se, že improvizované úseky korigují přirozený dětský projev v ostatních závazných částech hry. Děti jsou improvizacemi přitahovány zpět, nemohou se trvale dostat na scestí falešného deklamátorského tónu.

Příležitost k pěstování uvolněné a tvořivé fantazie nám poskytla i příprava improvizovaných kostýmů. Zvykli jsme si dokonce i v dětském divadle nelámat si s touto záležitostí hlavu. Kostýmy se vypůjčují nebo ušijí podle návrhu zkušeného výtvarníka a hotovo. (Kdo by se s tím dřel, na to už před premiérou není čas.) A to je škoda. Skvělá a pro děti velmi atraktivní možnost rozvoje jejich výtvarné fantazie zůstala nevyužita.

Když si děti hrají samy na divadlo, použijí kostýmů i rekvizit, které jsou právě po ruce. Proč tento přirozený sklon potlačovat nebo deformovat? Historie našeho divadla nás přece poučuje, že už před staletími "významným prostředkem konkretizace byl kostým, k němuž bylo používáno prostředků lidu dostupných. Kostymování postav ukazuje, jak vynalézavě dovedli pořadatelé lidových her využít k navození přesné a reálné představy snadno dostupných konkrétních prvků; spoléhali přitom ovšem na divákovu vnímavost a fantazii. O navození takové konkrétní představy šlo v lidovém divadle především, ne tedy o shodu jeviště se skutečností." (4: 307 a 310) Chtěli jsme tyto zásady uplatnit při přípravě kostýmů pro naši pohádku. Velkým pomocníkem nám byla také slova Luby Krejčí, její návrhy v příloze předloňské Divadelní výchovy č. 2 i přednáška s praktickými ukázkami na semináři Olgy Velkové v Sobotce. "Kladem hry s pruhem látky je mnohoúčelovost každého formátu, skladnost, nenákladnost, snadná údržba, ale hlavně rozvíjení fantazie "hráče". - Divadelní kostým je stylizací skutečného oděvu, jako je divadlo stylizací života." (5:14,15)

Děti přinesly, co doma překázelo: barevné kusy starých látek, potrhovaná prostěradla, ručníky apod. Nechali jsme je hrát si v nich na pohádkové bytosti. Překvapily nás některé výtvarné nápady a použili jsme je v inscenaci. (Ozvěna, Fintilka, královské poselstvo apod.). Zvláště děvčata projevila smysl pro nejrůznější hry s látkami a jejich aranžování a vytváření různých stylizovaných kostýmů. Souvisí to zřejmě s jejich větší pozorností, kterou věnují odívání a módě. Chlapci spíše vymýšleli fantastické a exotické tvary; inspiraci k nim bychom zřejmě vysledovali v jejich četbě.

Podobným způsobem jsme se pokoušeli získat i dětské návrhy scény a potřebné rekvizity. Protože při našich schůzkách bylo málo času na výtvarné práce; zařadili jsme v závěru některých námětových skupin průpravných improvizací úkol, který děti plnily doma (návrh scény, zhoto - vení rekvizity apod.). Některé práce ukazovaly svou prostotou a nápaditostí na dětského autora, jiné nesly v některých detailech stopy rodinné dopomoci.

Jeviště, na které m jsme se scházeli, poskytovalo ve svých zákoutích vždy dostatek haraburdí, které se stalo vhodným doplňkem scény či rekvizitami. Povalovaly se tu např. žebříky "dvojáky", kterých jsme použili jako hor, stromů apod. Dobře se na nich hrálo, zvykli jsme si na ně, a tak se staly hlavní a téměř jedinou součástí naší scény. "Dvojáky"

jsme obalili pytlovinou a jednotlivá prostředí pohádky jsme vytvářeli jejich přemísťováním, natáčením (na bočné strany jsme našli zelené stylizované stromy) nebo zakrýváním apod.

Domníváme se, že toto je nejjednodušší a výchovně nejučinnější způsob práce se scénou a rekvizitou, pro který bychom opět našli doklady v historii našeho lidového divadla, "kde jako rekvizit bylo používáno náradí a předmětů z běžného vesnického života, stejně tak i snadno dostupných materiálů (papírové koruny, slaměné klobouky, ošatky, řetězy, metly, košťata atd.). Nejnutnější rekvizity si opatřovali herci z vlastního majetku a v bezprostředním okolí. Např. za žezlo sloužila obyčejná dřevěná hůlka polepená pozlátkem, jindy třeba i ozdobená vařečka." (4:307 a 318)

I při představení hrály děti v šatech, ve kterých přišly do divadla. Jejich postava byla charakterizována výrazným náznakem. Princezny měly korunky a závojičky, děvčata - Květinčky slunečnice, které připomínaly barvou i tvarem květ představované rostlinky, v lesním obraze si chlapci i děvčata hráli s velkými hračkami zvířátek, které současně jednoduchým způsobem pohybově charakterizovali, malé děti-Čertíci si zhotovili masky, které si občas přikládali před obličej apod. Šlo nám o to, aby děti zůstaly dětmi i na jevišti a na pohádkové bytosti si jenom hrály.

Při přípravě naší pohádky jsme od počátku počítali se spoluprací s dětským hledištěm. Máme s ní dobré zkušenosti, naposledy z pásma improvizací, které jsme inscenovali vloni. Chtěli jsme se vyhnout konvenčnímu, podceňujícímu a často i demagogickému oslovování dětského publika, klade-li naivních či okatě výchovně zaměřených otázek, na které je odpověď jasná a kdy děti v hledišti odpovídají velmi poslušně a mechanicky. Šlo nám o to, aby dětský divák byl plně zapojen do hry, aby měl pocit, že pomáhá hrdinům příběhu v jejich těžkostech, aby byl narušen předěl mezi jevištěm a hledištěm, aby dětští interpreti hráli nejen na jevišti, ale i v prostoru scéně a v hledišti a aby k vyřešení některých úkolů byly pozvány na jeviště děti z publika. Problém styku jeviště a hlediště nás začal zajímat hlouběji. Kdy vznikl? Jak se vyvíjel?

S bezprostředním kontaktem herce a diváka se setkáváme hned u kořenů našeho lidového divadla. Již v polovině 14. století "důležitou úlohu hrál těsný vztah herce s publikem, respektive pojetí prostoru, na němž se hrálo. Herci se nejen k publiku obraceli, ale odcházeli přímo mezi ně a tam pak pokračovali ve hře (doklady máme v muzejním zlomku). Tím padala často hranice mezi jevištěm (lze-li o něm mluvit) a hledištěm, diváci se měnili v kompars, bezprostředně zapojený do hry." (4 : 74)

V Dějinách českého divadla najdeme také důkazy o tom, že na tuto ranou tradici navazovalo i pozdější lidové divadlo barokní, jež je "příkladem divadelního systému, který dává vše vyjádřit herci, hrajícímu v nejtěsnějším kontaktu s fantazií diváků a v dohodě s nimi." (4/319)

Zájem o styk s hledištěm bychom našli i v začátcích našeho divadla pro děti. V roce 1934 zpracoval Miloslav Dismán zajímavou anketu o zjištění vlivu divadla a filmu na dětského diváka.

K spolupráci s naším dětským publikem jsme nepřistupovali bez přípravy. Výsledek jsme však mohli pouze předpokládat. A tak jsme poprvé rozhrnovali oponu a hlavou nám vířila celá plejáda pochybností. Podaří se nám opravdu zapojit děti z hlediště do hry? Budou jejich odpovědi jednoznačné? Nebudou se ostýchat či bát na jevišti (boj s drakem) a jak si tam budou počínat? Nebude zapojení dětského obecenstva do hry příliš zpomalovat rytmus představení? Podaří se Zpěvákovi usměrnit živelnost publika? (Uvážili jsme, že úkol je nad dětské síly a roli Zpěváka, která tvoří jakýsi spojovací článek mezi jevištěm a hledištěm, jsme svěřili zkušenému mladému člověku, který si výborně rozumí s dětmi.)

Premiéra rozptýlila naše pochybnosti. Dětské publikum reagovalo živě, spontánně a bezprostředně, spolupracovalo s jevištěm v podstatě tak, jak jsme předpokládali.

Spolupráce s dětským obecenstvem by neměla končit spuštěním opony. Stačí vhodná výzva a do divadla bude přicházet spousta psaníček, ve kterých dětští diváci (zvláště ti nejmenší) namalují a napíší, co je v představení zaujalo. Dětské práce, které vznikly bezprostředně po představení, mohou být důležitým inspiračním zdrojem i korektorem činnosti těch, kdo na inscenaci pracovali.

Výtvarné práce inspirované Zlatou branou ukazují, že fantazie dětského diváka si dovede dokreslit detaily, které na jevišti chyběly. (Naše princezna měla jen závojiček a korunku, neměla dlouhé šaty, které najdeme na některých dětských kresbách; drak neměl uši a jeho veliký ocas si dětská fantazie vykouzila za režným plátnem jeskyně.)

Sledovali jsme vznik inscenace z dětských nápadů a improvizací, vytváření kostýmů, rekvizit i scény a všimli jsme si také spolupráce s dětským publikem. Pokusme se v závěru shrnout hlavní myšlenky.

Základním kritériem hodnocení dětského projevu je jeho přirozenost. "Čím je projev dítěte přirozenější a dětštější, čím více odpovídá jeho schopnostem a stupni jeho rozvoje, tím má větší hodnotu. Každá afektovanost a vyumělkovanost ubíjí dětskou přirozenost." (6 : 91). Jak uchovat

a přenést na jeviště dětskou prostotu a přirozenost?

Nepředkládat dětem nic v konečném tvaru, jak to pohříchu dělá téměř ve všech předmětech škola. V dramatické práci stále jitrřit představivost, vše jenom naznačovat a nechávat dostatek prostoru pro fantazii dítěte na jevišti i v hledišti.

L i t e r a t u r a :

1. Konstantin Sergějevič Stanislavskij "Moje výchova k herectví", Athos v Praze, 1946
2. Herbert Read "Výchova uměním", Odeon v Praze, 1967
3. Vladislav Stanovský a Jan Vladislav "Strom pohádek z celého světa", Státní nakladatelství dětské knihy v Praze, 1964
4. Dějiny českého divadla I, Academia, Praha, 1968
5. Olga Velková, Luba Krejčí "Tvorba jako životní styl", Divadelní výchova 2, ročník VI, 1969
6. Vlastimil Uher "Problémy estetické výchovy", Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1957.

- . - . - . -

VLIV SPOLEČENSKÝCH FAKTORŮ NA VÝVOJ ARTIKULACE DĚTÍ

MUDr. Vladislav Lejska, CSc.

Již v roce 1929 Seeman propagoval zásadu, že porucha výslovnosti u dětí má být upravena ještě před nástupem do školy, neboť může mít za následek vážné komplikace ve vyučovacím procesu. Sovák dělí následky porušené výslovnosti ve školním věku takto:

- a) p s y c h i c k é - pocit méněcennosti, uzavřenost, nedůvěřivost
- b) p r a k t i c k é - zhoršená pozornost, snížený prospěch
 - nechůť k četbě a tím i zbytečné omezení v rozvoji rozumovém
 - odezva v písemném projevu.

Děti s těžší poruchou výslovnosti bývají často mylně hodnoceny jako méně inteligentní a jako takové bezdůvodně přeřazovány do zvláštních škol. Z těchto hledisek zůstává patlavost (dyslalie) i dnes důležitým problémem nejen našeho oboru-foniatrie, ale i celospolečenským. Jsou stále zdokonalovány nejen terapeutické metody, ale jsou zkoumány i příčiny tak vysoké frekvence této nejčastější řečové poruchy. Přes veškerou odbornou péči zdravotnicko-pedagogickou je počet dětí s poruchou artikulace stále vysoký a v některých prvních třídách dokonce vyšší než dřívejší léta.

Celá řada autorů vyšetřovala frekvenci poruch řeči u školních i předškolních dětí. Průzkumy byly konány v Československu pracovníky školskými i zdravotnickými na velmi početném materiálu. Již v roce 1929 provedly Brůžová, Fišerová a Štulíková vyšetření ve všech mateřských školách v Praze a zjistily tam poruchu artikulace u dětí ve věku od 3 - 6 let průměrně v 51%. Aby si potvrdily, jak ubývá patlavosti s věkem, vyšetřily ještě děti 6 - 7 leté a zjistily u nich snížení frekvence porušené výslovnosti na 37%. Podle Sováka bylo v roce 1940/41 na pražských mateřských školách (u dětí většinou 5-6 letých) 42,7% poruch výslovnosti. V roce 1948 provedli pracovníci Logopedického ústavu hlavního města Prahy rozsáhlou depistáž porušené artikulace v několika krajích. Celkem vyšetřili 83 500 dětí a dyslalii zjistili v 18,5%. I cizí autoři jako Nadoleczy, Luchsinger aj. se shodují v tom, že frekvence patlavosti u školních dětí se pohybuje celosvětově kolem 20%. V prvních třídách se patlavost vyskytuje asi u 40% z celkového počtu dětí.

Vyšetřili jsme výslovnost dětí prvních tříd ve většině normálních škol hodonínského okresu a na shromážděném materiálu jsme zhodnotili nejaktuálnější celospolečenské etiologické faktory této porušené artikulace.

Vlivem sociálních poměrů na vývoj dětské řeči a výslovnosti se zabývala u nás Štulíková. Její práce, publikovaná v roce 1934, je jediná v naší literatuře, která si kladla za úkol řešit podobnou problematiku jako naše. Nutno však připomenout, že sociální poměry v tehdejší době se značně lišily od úrovně dnešních našich rodin. Od té doby se změnila i kvalita a náplň veškeré zdravotnické péče. Hlavní důraz zdravotního zájmu se dnes klade na prevenci a to prakticky ve všech oborech medicíny. Velikého rozmachu doznala i preventivní činnost vzhledem k poruchám řeči. Tato skutečnost patří také k pozitivním sociálním vlivům a změnám. Přesto jsou výsledky Štulíkové i pro nás velmi zajímavé a poučné. Budeme je proto alespoň v některých bodech srovnávat s našimi závěry. Autorka si položila k řešení 6 otázek, které pokládala v sociální etiologii poruch řeči za základní:

1. má-li dítě oba rodiče,
2. jaké je otcovo zaměstnání,
3. jak dlouho musí být matka mimo domov,
4. jaký je byt dítěte,
5. jaké jsou hmotné poměry rodiny,
6. kolik je sourozenců.

Do statistického šetření bylo zahrnuto celkem 758 dětí ze 14 vnitropražských a obvodových škol, ve věku od 4 - 7 let. Její závěry jsou zhruba takové:

Matčina společnost je pro dítě tím důležitější, čím je dítě mladší. Matka se může dítěti věnovat s plnou soustředěností a neunavena, když je doma. Je zajímavé, že nemá-li dítě otce, nijak zvlášť se to na jeho řeči neprojevuje. Vliv matky i na vývoj řeči dítěte byl potvrzen vyšetřením 9 sirotek, z nichž u 8 byly nalezeny těžké poruchy řeči. Při sledování vlivu otcova zaměstnání došla autorka k závěru, že čím lépe se vede otci, tím lépe prospívá i dítě. Úroveň bydlení nemohla statisticky hodnotit, neboť zjistila, že většina dětí bydlela špatně. Zajímavý je závěr autorky o vlivu počtu sourozenců. Zjistila, že nejlépe jsou na tom děti bez sourozenců nebo se sourozencem jediným. Vysvětluje to tak, že tento úkaz souvisí s faktem, že čím více dětí, tím horší hmotné poměry v rodině, tím spíše je matka nucena odejít do zaměstnání a děti ponechat

sobě samým. Potom jedno dítě od druhého sbírá chyby a opravovat nemá kdo.

Celkem jsme vyšetřili 844 dětí na 33 školách a to jak s malým počtem tříd (málotřídkách) v malých obcích, tak na kompletních ZDŠ ve větších spádových obcích i městských středisech okresu. Vyšetření jsme provedli dvakrát a to na začátku a na konci školního roku. Patlavost jsme zjistili u 36% dětí se statisticky bezvýznamnými odchylkami frekvence v jednotlivých obcích. Nejčastěji byla zjištěna patlavost sykavek (s, c, z, š, č, ž) - 42% a kmitavé sykavky Ř - 40%. Většina dřívějších podobných statistických prací (Seeman, Ohnesorg aj.) uvádí na prvním místě frekvence patlavosti kmitavou sykavku Ř, kdežto poruchy ostatních sykavek až na druhém nebo dalším místě. Naše výsledky jsou v tomto od nich odlišné. Nepokládáme to za nic pozoruhodného, neboť frekvence jednotlivých patlavých hlásek závisí na mnoha faktorech. Může být tedy odlišná na jednotlivých školách, v jednotlivých oblastech i ročnících.

Z bohaté a pestré palety společenských faktorů, které mají nebo mohou mít rozhodující vliv na vývoj artikulace dětí, jsme si vybrali tři zásadní problémy:

1. Vliv mateřské školy
2. Vliv školního prostředí v ZDŠ
3. Vliv rodinného prostředí se zvláštním zřetelem ke vzdělání rodičů.

Všech 844 žáků jsme si rozdělili do tří skupin podle školy, kterou navštěvují - málotřídní, kompletní ZDŠ a školy ve městech. Ve všech skupinách jsme stanovili frekvenci dyslalie. Zjistili jsme, že na začátku školního roku byl maximální výskyt patlavosti u žáků v nediferencovaných třídách, to znamená na malých vesnicích (45,7%). Děti zde nechodí do mateřských škol. Mají možnost jen v letních měsících navštěvovat tzv. zemědělské útulky, kde se o ně starají nekvalifikované síly z řad místních obyvatel.

Ve větších obcích (kompletní ZDŠ i s 9. ročníky) nenavštěvovala mateřskou školu jen menší část dětí a proto zde byl zjištěn i menší výskyt dyslalie (41,3%).

Ve městech téměř všechny děti chodily do mateřské školy a výskyt dyslalie je nejmenší (28,08%).

Vliv mateřské školy na správnou artikulaci dětí je tedy kladný a proto velmi potřebný. Potvrdila to ve své práci již Filčíková-Herfortová, jejíž výborná příručka pro učitelky mateřských škol pomáhá při působení na správnou artikulaci předškolních dětí. Uplatňování alespoň základních logopedických hledisek ve výchovném procesu ze strany učitelek a vycho-

vatelek je podmínkou jejich úspěšné práce.

Dále jsme si kladli za úkol zjistit, jaký vliv na vývoj správné, spisovné artikulace dětí má školní prostředí v ZDŠ.

Při řešení tohoto problému jsme postupovali tak, že jsme nejdříve zjistili frekvenci jednotlivých patlavých hlásek na začátku prvního školního roku u dětí ve všech školách. Během školního roku děti nenavštěvovaly odborného logopedického pracovníka, takže úprava artikulace probíhala spontánně. Analýzou stavu artikulace na konci školního roku u stejných žáků jsme dospěli k těmto závěrům:

V málotřídních školách ustupuje dyslalie rychleji (zlepšení artikulace o 60% než ve školách větších, kompletně diferencovaných (zlepšení artikulace o 30%). Nutno tu připustit vliv správné artikulace starších spolužáků, kteří chodí do jedné společné třídy (většinou 1. + 3. postupný ročník), dohromady většinou kolem 30 žáků. Kladný vliv starších spolužáků v málotřídních školách byl patrný zvláště při artikulaci sykavek a měkkých hlásek Ď, Ť, Ň, kdežto na úpravu správné artikulace kmitavých hlásek R a Ř nebyl tak výrazný. Spontánní ústup nesprávné artikulace R nebo Ř byl obdobný jako v jiných, výše organizovaných školách.

Všimeli jsme si též, zda dyslalie v tomto věku ustupuje spontánně lépe u děvčat než u chlapců. Rozdíl však nebyl statisticky významný.

Z dalších společenských faktorů, které by i dnes mohly mít vliv na vývoj artikulace dětí, jsme si všimeli rodinného prostředí žáků se zvláštním zřetelem ke vzdělání jejich rodičů. Sociální postavení rodin našich žáků, a to podle vzdělání rodičů, dělíme do tří skupin:

1. Oba rodiče mají základní vzdělání
2. Alespoň jeden z rodičů má středoškolské vzdělání
3. Alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání.

Celou sestavu 844 sledovaných dětí jsme si rozdělili na dvě skupiny a to na děti s patlavostí (304) a děti správně mluvící (540). Dále si oddělíme záměrně školy venkovské (jak málotřídní tak také kompletní ZDŠ) od škol ve městech a přijdeme k těmto závěrům: Na 18 školách venkovských bylo na začátku školního roku v prvních třídách celkem 470 žáků a z toho u 199 dětí zjištěna porucha artikulace. Ostatní (tj. 271 žáků) artikulovali již všechny hlásky správně. Rodiče 271 správně mluvících žáků jsou podle vzdělání rozdělení takto:

1. Rodiče se základním vzděláním	185 rodin	68,27%
2. Rodiče se středoškolským vzděl.	64 rodin	31,73%
3. Rodiče s vysokoškolským vzděl.	22 rodin	

Mohli bychom tedy poměr jednotlivých skupin vyjádřit zkráceně
8,5 : 3 : 1

Rodiče 199 dětí s patlavostí jsme dle vzdělání rozdělili takto:

1. skupina	178 rodin	89,45 %
2. skupina	21 rodin	10,55 %
3. skupina	0 rodin	

Vzájemný poměr lze opět zkráceně vyjádřit 8 : 1 : 0

Ve skupině rodin s dyslalickými dětmi je nižší úroveň vzdělání než u rodičů správně mluvících dětí. Lze tedy říci, že u venkovských rodičů se vzdělání projevuje jako vysoce významný faktor vzhledem k patlavosti dětí: $\chi^2 = 29,28$, $P < 0,01$

Na školách městských bylo vzdělání rodičů obou skupin dětí, patlavých i správně artikulujících, prakticky stejné a dá se vyjádřit poměrem 6 : 3 : 1.

Stav artikulace vychází opět z výsledků vyšetření na začátku školního roku.

Celkem bylo ve městech vyšetřeno 374 žáků. Z toho s poruchou artikulace bylo 105 dětí.

Rodiče 269 žáků správně mluvících podle vzdělání:

1. Rodiče se zákl. vzděláním	162 rodin	60,22 %
2. Rodiče se středoškol. vzděláním	80 rodin	29,74 %
3. Rodiče s vysokoškolským vzděláním	27 rodin	10,04 %

Rodiče 105 žáků s patlavostí podle vzdělání:

1. skupina	63 rodin	60,00 %
2. skupina	32 rodin	30,48 %
3. skupina	10 rodin	9,52 %

U městské populace se vzdělání rodičů vzhledem k patlavosti jejich dětí neprojevuje jako signifikantní faktor: $\chi^2 = 0,03$, $P > 0,05$.

Závěry z toho činíme takové:

1. Ve městech nerozhoduje o vývoji artikulace dětí vzdělání jejich rodičů a tím ani sociální postavení rodiny. V tom se odlišujeme od závěrů Štulíkové. Je to samozřejmé a vysvětlitelné tím, že sociální úroveň našich dělnických rodin je ve velké většině ve městech na společenské výši, což má kladný vliv i na vývoj řeči dětí.

2. Na venkově stále přetrvává faktor vzdělání a tím i sociálního postavení rodičů, jako ovlivňující činitel při vývoji řeči dítěte. Rodiče tam jsou převážně zaměstnaní v JZD. Pracují-li v továrnách, musí stejně ještě po směnách vypomáhat na záhumenkách. Toto časové zaneprázdnění je také příčinou toho, že se nemohou věnovat plně dětem jako rodiny, které stojí v sociálním žebříčku na venkově výše. Nedomníváme se proto, neboť to nelze ani hodnověrně dokázat, že větší výskyt dyslalie u dětí je zde zaviněn jen nižším vzděláním rodičů, ale i jejich časovým zaneprázdněním, výše zdůvodněným.

Celkem lze říci, že stále je nutno počítat na venkově i s tím, jak dokazuje náš průzkum, že artikulace dětí je ovlivňována rodinným prostředím - zázemím, tj. vzděláním rodičů, jejich materiálním postavením.

Otázku zaměstnanosti rodičů, kterou jako jeden ze základních problémů řešila ve své práci Štulíková, není nutno v současném uspořádání naší společnosti brát vůbec v úvahu. Zjistili jsme totiž, že přes 90 % žáků prvních tříd má oba rodiče zaměstnané. Matky, které byly v té době přechodně doma, byly z převážné většiny nezaměstnané ze zdravotních důvodů, nebo na mateřské dovolené. Prakticky u všech dětí je tento sociální faktor stejný a to jak na venkově, tak zvláště ve městech, kde zaměstnanost mladých rodičů je téměř 100 %. Nelze tedy srovnávat skupinu dětí s oběma zaměstnanými rodiči se skupinou, kde matka byla delší dobu doma s dítětem.

Některé závěry v této práci jsou jistě specifické jen pro naši sestavu. Jiné nabývají však i platnosti všeobecné a to jak čistě informativní tak i praktické. Dokazují nám to výsledky poslední řešené otázky naší práce a to: "Má patlavost nepříznivý vliv na školní prospěch žáků?"

Bylo zjištěno, že 83,5% patlavých mělo horší prospěch na konci 1. školního roku než normálně mluvící děti a to jak v celkovém průměru, tak zvláště z českého jazyka. Jejich intelekt, podle orientačního psychologického vyšetření, byl normální.

Přehled o průměru prospěchu obou skupin dětí na konci 1. školního roku:

	jazyk český	celkový průměr
správně mluvící	1,7	1,33
patlavé děti	1,9	1,53

Prospěch dětí celého našeho souboru jsme sledovali i ve 2. třídě a zjistili jsme, že ani na konci 2. postupného ročníku se rozdíly nevyrovnaly, i když rozdíl v celkovém prospěchu se zmenšil. Rozdíl v jazyce českém zůstává stejný jako v 1. třídě.

II. post. ročník	jazyk český	celkový průměr
správně mluvící	1,9	1,47
patlavé děti	2,1	1,57

Děti patlavé postupně doháněly v celkovém prospěchu ostatní děti a to již ve 3. třídě, kdežto průměrný prospěch z jazyka českého zůstává i tu o málo nižší

III. post. ročník	jazyk český	celkový průměr
správně mluvící	2,1	1,54
patlavé děti	2,2	1,56

Jak brzy se vyrovná prospěch dětí s patlavostí s ostatními dětmi závisí i na včasnosti odstranění dyslalie.

V kontrolní skupině dětí s dyslalií, u kterých byla během 1. školního roku prováděna soustavná logopedická péče a patlavost odstraněna, došlo již ve 2. postupném ročníku k vyrovnání průměrného prospěchu jak celkového, tak i z jazyka českého.

Toto zjištění pokládáme za velmi důležité jak pro odborné logopedické pracovníky, tak i pro učitele a rodiče. Potvrzuje totiž nutnost včasné úpravy porušené výslovnosti vzhledem ke školnímu prospěchu dětí.

S o u h r n :

Výsledky našeho průzkumu ukázaly, že vliv společenských faktorů na vývoj artikulace dětské řeči se mění, tak jak se mění i sám společenský život a jeho sociální úroveň.

Vliv mateřské školy i vliv starších spolužáků na vývoj správné artikulace je kladný a nutno jej brát v úvahu jako pozitivní faktor. Je to důležité zvláště v dnešní době, kdy přirozený a nejfyziologičtější vliv, tj. vliv matky, která se má starat o dítě v jeho předškolních i školních letech, je velmi oslaben vysokou zaměstnaností matek velké většiny našich rodin. Pokud se týká vlivu rodinného prostředí, se zvláštním zřetelem ke vzdělání rodičů, docházíme k závěru, že ve městech nerozhoduje o vývoji artikulace vzdělání rodičů. Na venkově však jsme zjistili u rodin s nižším stupněm vzdělání větší počet dětí s poruchou výslovnosti, než u ostatních rodin. Úroveň rodinného zázemí zde má stále průkazný vliv i na formování řeči dětí.

výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova v zahraničí

D r a m a t i c k á v ý c h o v a v D á n s k u

V roce 1969 vyšla v Kodani útlá knížečka pod názvem "Tvořivá dramatika (Skabende dramatik). Jejímí autory jsou Elsa Oleniusová, iniciátorka hnutí moderní dramatické výchovy ve Skandinávii⁺), v předmluvě nazývaná "grand old lady" švédské dramatické výchovy, a přední činitel Dánského svazu divadelních amatérů (DATS) Svend Møller-Nikolaisen, který propaguje v Dánsku "tvořivou dramaturgii" a podle předmluvy tím "udělal hotový průlom v dětském divadle."

První část knihy podává metodiku dramatické výchovy, jak jsme o ní už často v Divadelní výchově referovali na základě literatury jiných zemí. K této části knihy se zde už nebudeme vracet, jen v některém z dalších čísel Divadelní výchovy otiskneme na ukázkou vybrané náměty cvičení a improvizací.

V druhé části knihy se autoři věnují mj. dvěma aspektům dramatické výchovy, jimiž jsme dosud neměli příležitost se zde podrobněji zabývat: první z nich, týkající se nově zavedeného předmětu "divadelní věda" (nebo spíš střízlivěji: nauka o divadle) na všeobecně vzdělávacích školách, otiskujeme jen v málo zkráceném a upraveném znění; z druhé pasáže, podávající návrh na uspořádání a vybavení místností pro dramatickou výchovu, jsme pořídili jen stručný výťah.

Red.

Nauka o divadle

Směrnice pro vyučování na základních školách z roku 1961⁺⁺) zavádějí poprvé do školy předmět "divadelní věda". Zavádí se proto, že je možno tímto vyučováním rozvíjet schopnosti žáků cvičením smyslu pro kritičnost. Mluví se o aktivizaci, o angažovanosti a o podněcování a provokování dětí a jejich mladistvé fantazie.

⁺) O činnosti E. Oleniusové viz článek E.H. Bergvina: Jak vyrůstalo ve Švédsku dětské divadlo, DV 5/68. Viz též: Naše divadlo (Směrnice Stockholmského divadla pro děti a mládež), DV 5/69

⁺⁺) Školský systém v Dánsku je velmi podobný našemu. Od roku 1958 je zavedena jednotná základní škola, povinná pro děti od 7 let. Původně byla sedmiletá; od roku 1960 je devítiletá s možností prodloužení na 10 let, jestliže se pro toto řešení rozhodne obec. "Divadelní věda" se zavádí v 8. - 10. ročníku, je tedy určena mládeži od 14 do 17 let.

Zatímco dramatickou hru, školní hru a jiné formy volné dramatizace můžeme označit slovem drama, což zahrnuje dětskou aktivní dramatickou činnost, můžeme předběžnou studijní práci pro školní inscenaci a podobné formy označit za dramatizaci vázanou a snažíme-li se osobní zážitek opřít o divadelní techniku, označíme to jako nauku o divadle. - Systematické vyučování "divadelní vědy" by mohlo být prováděno pomocí epidiaskopu, filmu, návštěvami divadla. V tomto vyučování by se přirozeně zrcadlily změny kulturních proudů. Běžnou naukou o divadle (analýza rolí, dramaturgie, prostředky divadelní techniky) se zaměstnáváme proto, aby žáci porozuměli divadlu jako druhu umění.

Je jasné, že tu jde o pestrou kulturně-historickou látku, jejíž spojení s efektivním rozvojem dává všechny možnosti, aby se stala pro žáky živou. Proto by bylo bláhové hledat pro ni místo v pevných školních osnovách, ale je tu následující možnost: obor může být zařazen jako volitelný předmět v 8. - 10. třídě. Bylo to vyzkoušeno na několika místech a dokonce byly z "divadelní vědy" skládány i státně kontrolované zkoušky.

V y u č o v a c í p l á n :

Cíl:

Praktickou i teoretickou práci s divadelní látkou zamýšlíme přivést žáky do aktivního a angažovaného stavu pro tvořivou uměleckou práci, dát jim všestranné znalosti divadelního umění a udělat z nich dobré a uvědomělé návštěvníky divadla.

První rok (8. třída)

A. Praktická divadelní práce (2 hodiny týdně)

Cvičení pohybových výrazových prostředků pomocí mimiky a pohybu vůbec.

Cvičení improvizace bez řeči.

B. Historie divadla (1 hodina týdně)

Přehled divadelní historie s důrazem na řešení divadelního prostoru, činoherní umění a společenská situace a rozvoj jevištní techniky.

Druhý rok (9. třída)

A. Praktická divadelní práce (2 hodiny týdně)

Mimická cvičení a improvizace pokračují, ale začíná se už s technikou řeči. Pojednání na základě analýzy rolí. Improvizace s pohybem a slovem.

B. Historie dramatu (1 hodina týdně)

Historie a technika dramatu, příklady s řadou typických dobových dramát a jejich vztahu k době, přičemž se provádí srovnání s divadelní historií, probíranou již v 8. třídě.

Třetí rok (10. třída)

Technický trénink pokračuje. Třídy na základě improvizace formují hotové drama nebo nastudují přeložený text.

Poznámka k plánu

První článek formulace cíle předpokládá provedení hlavní věci: aktivizace, angažovanosti a rozvíjení tvořivosti. Kdyby se "porozumění divadelnímu umění", o němž se mluví v řízeném vyučování, lišilo od teoretických znalostí, bylo by zapotřebí zážitku z praktické práce, aby se stalo poznatkem. Dva poslední články formulace cíle jsou vedlejšími produkty práce vedle cíle prvního. Dále bychom mohli jmenovat i jiné věci, např. sociální přizpůsobování. Jestliže zde o tom hovoříme, je to proto, že někdo možná bude klást největší důraz zrovna na tyto vedlejší produkty.

Současné se v souhlase s tím klade hlavní váha na praktickou divadelní práci, což působilo velice markantně při rozdělování hodin. Musí se spojit dvě hodiny, pak lze použít půl nebo třičtvrtě hodiny ke cvičení nebo k opakovaným diskusím a potom přejít přímo k improvizacím. Potřebujeme větší přílehlou místnost pro velký inventář. Žáci se musí převléci do trikotu nebo jiného pohodlného oblečení. Cvičíme bosí nebo v měkkých střevících. První rok se pracuje beze slov. Cvičení staví na dýchání, napětí, dechu a výdechu, na psychické koncentraci a jejich účelem je dát žákům znalosti kontroly nad jednotlivými částmi těla, což znamená ovládnutí každé části těla jednotlivě i dohromady. Druhý rok tato cvičení pokračují ve spojení s cvičením techniky řeči a cvičeními artikulačními. Pomocí mimických improvizací se vyjadřují různé zamýšlené situace držením těla, gestem, pohyby atd. ve vztahu k myšlení nebo reálnému předmětu. Situace a výrazy jsou analyzovány psychologicky. Osoby různého stáří, charakteru a pohlaví jsou charakterizovány mimicky. Můžeme tu s úspěchem používat masky, zhotovené z lepenky, což nutí herce k tomu, aby se vyjadřovali výhradně svým tělem. Druhý rok improvizaci opakují a klademe důraz na souvislost mezi dialogem a pohybem. Jako základu pro práci použijeme scén z divadelních her, které oživují obojí: pohyb i dialog. Dialog, stejně jako pohyb, jsou motivovány analýzou role vzhledem k názoru na text. Mohou být nastudovány malé scény nebo jednoaktovka. Zde se klade důraz na souhru mezi jednotlivými osobami - ansámblová hra.

Ale vyučování, jak tu bylo načrtnuto, neponechává místo k nastudování školního představení. Koncem 8. třídy lze vykázat některé mimické improvizace, nebo můžeme koncem 9. třídy provést nejméně jednoaktovku. Takové předčasné zdržení tu někdy může najít své místo, ale nesmí to být

příliš náročné. Teprve třetí rok (10. třída) můžeme mít za to, že máme co dělat s větším konkrétním úkolem, jehož dva díly jsou již splněny během dvouletého cvičení.

Praktická práce spočívá v motivaci k tomu, abychom se mohli zabývat historií divadla a historií dramatu. Jako je divadlo hrou ve své době, je divadelní historie kulturní historií v oříšku. Nejčastěji se společenské směry různých dob zrcadlí v divadle. Máme tu ve zkratce celou kulturní historii, která se dá projít a studovat a to současně s řadou napínavých detailů, i technického rázu, což připoutá mnoho mladých lidí.

V následujícím příkladě uspořádání látky jsme zvolili zastavení u některých významných bodů:

Historie divadla

1. Dionysovo divadlo v Athénách
2. Římské divadlo v Orange
3. Středověká simultánní scéna
4. Asijské divadlo a činohra
5. Commedia dell'arte
6. Teatro Olimpico ve Vicenze
7. Divadlo Globus v Londýně
8. Garrick, Lemaitre a jiní velcí herci
9. Cit nebo technika? - Diderot a Lessing
10. Meiningenští
11. Svobodné divadlo (Théâtre libre) v Paříži
12. Max Reinhardt, Stanislavskij, Gordon Craigh
13. Brechtův "Berliner Ensemble"
14. Divadlo J. Copeaua
15. Theatre Workshop Joan Littlewoodové a Weskers Centre 42
16. Polská pantomima

Dále se mluví o vývoji divadelních staveb od dob řeckých arén ke kukátkovému divadlu a dále o vývoji činoherního umění od commedie dell'arte ke hrám ansámblovým a k "divadelním dílnám". Konkrétní látka může být východiskem objasnění určité epochy. Všech 16 bodů je nutno projít během jednoho školního roku a to jednou týdně jednu hodinu. Každé látce věnujeme dva týdny.

Pak následuje rok věnovaný historii dramatu:

1. Sofokles: Antigona
2. Aristotelova Poetika
3. Aristofanes: Ptáci
4. Shakespeare: Hamlet
5. Molière: Škola žen
6. Schiller: Marie Stuartovna
7. Viktor Hugo a Emil Zola
8. Ibsen: Nora
9. Strindberg: Hra snů
10. Brecht: Život Galileiho
11. Ionesco: Plešatá zpěvačka
12. Beckett: Čekání na Godota
13. Harold Pinter
14. Dialog
15. Typy a charaktery (např. Molière/Shakespeare)

O textech jsou zpracovávány nebo předčítány referáty a z vybraného úseku, k němuž mají žáci texty, (event. ve formě rozmnoženin) jsou např. analyzovány role a zpracována důkladnější pojednání. Tady také máme látku k cvičení techniky řeči a k dialogům v "praktických hodinách".

Texty byly po celou dobu vytvářeny jako *d i v a d e l n í p a r t i t u r a*, ne jako literatura. Musíte číst plasticky a teprve až budete "přehrávat" jednotlivé scény, uvidíte, jak mnoho tu je skryto *z a s l o v y*. Konečně je nutno probrat něco málo o estetice dramatu (bod 2 a 7) a v krátkosti o technice dramatu (bod 14 a 15). Tyto body budou zvlášť motivovány tehdy, když budou skupiny zkoušet tvořit v praktických hodinách vlastní hry, a mohou napomoci tomu, aby naše hry měly náležitou formu.

Shora uvedený plán byl s úspěchem vyzkoušen a je přeložen jako příklad, jak se to *m ů ž e* dělat - jsou však přirozeně i jiné možnosti. Jestliže je plán po právu určen pro 8. - 10. třídu základní školy, může - zcela nebo částečně - být používán také v ostatních zařízeních, např. pro ty, kteří už skončili školu, ve spojení s klubovou aktivitu apod.

-x-x-x-x-x-

Potřeba místností

Ve většině nových škol, které se dnes v Dánsku staví, se zařizuje jeviště - buď v tělocvičně nebo v aule. Ale zatímco jiné odborné učebny (fyzikální, ručních prací, výtvarné výchovy) se zařizují po poradě s odborníky, při zařizování jeviště odborný poradce přizván nebývá.

Školní divadlo musí být zařízeno podle potřeby školy - té potřeby, která už nastala nebo která teprve během doby vznikne. Školní divadlo může sloužit následujícím účelům:

1. pro výroční školní představení, nejen pro provedení hry, ale i pro zkoušky;
2. pro divadelní výuku v 8. a 9. třídě;
3. pro dramatizaci v rámci vyučování dánštiny (mateřského jazyka);
4. pro dramatickou činnost školní knihovny;
5. pro aktivity mládeže a dospělých ve volném čase, ve spolupráci s kluby, domovy mládeže, pro večerní školy.

Ve většině škol bývá školní jeviště využíváno k účelům uvedeným ad 1., na mnoha jiných k účelu ad 5. Současný vývoj však napovídá, že využití školních jevišť bude v Dánsku stále širší.

Požadavky na školní jeviště

Školní divadlo má být k dispozici v kteroukoli dobu bez ohledu na ostatní činnosti jako je gymnastika, badminton, schůze atd.

Čím větší je scéna, tím větší poskytuje možnosti. Musí být také dostatečně vysoká. Na menší prostor ji můžeme vždycky upravit. To znamená: celá šířka sálu a pokud možno asi 5 - 6 m hloubka. Žádoucí je několikametrová předscéna, vhodná pro různé účely, např. k pokusům s moderními dramatickými formami, u nichž opouštíme kukátkové jeviště - to však příliš nedoporučujeme, protože většina činoherních textů s ním stále ještě počítá.

Standardní vybavení jeviště musí být takové, aby se dalo používat denně bez pomoci školníka, učitelů a školního personálu. Stabilní dekorční vybavení scény se může omezit jen na soupravu tmavých a světlých závěsů, v nichž se za pomoci světla může odehrát prakticky všechno.

Světlo je v současném divadle jedním z nejdůležitějších prvků, vytvářejících atmosféru a proto nesmíme být při vybavování jeviště světelným parkem příliš skromní. To, co vynaložíme na osvětlovací zařízení, ušetříme zase ve značné míře na dekoracích. Konečně potřebujeme magnetofon k vytváření zvukové kulisy.

Vedlejší prostory: ke scéně patří dvě šatny s přístupem k WC, umyvadlu nebo sprchám, dále rekvizitárna a větší skladiště na uložení nábytku, dekorací atp. Skladiště může být popř. pod jevištěm.

Hlediště nesmí být příliš velké, nejvýše něco přes 200 míst. Rentabilita školního divadla nespočívá ve stupněm, proto nejsme nuceni pro ně zřizovat velké hlediště. Mladí a ještě nezkušení herci nejsou schopni

hlasově zvládnout velký prostor a korečně bude také lépe, jestliže jedno představení uvedou pětkrát pro 200 diváků než kdyby hráli jednou pro 1000 diváků. Nemají pak pocit odmlčení se, jako kdyby výsledkem měsíční práce bylo jen jedno představení. Nejvhodnější je hlediště, které je asi dvakrát tak velké jak jeviště. Výzdoba hlediště má být pokud možno uklidňující a harmonická.

Většina zkoušek (i mnohé technické - se světly) probíhá ovšem ve zkušebně, kterou je možno zřídit třeba v podkroví budovy.

Vedle toho potřebujeme i odbornou pracovnu pro vyučování tvořivé dramatiky - bereme-li práci s dramatem systematicky, je důležitější než jeviště. Jeviště je upotřebitelné v závěrečné fázi zkoušek a při představení, ale dennímu cvičení během dvouletého období se daří lépe v jednoduše zařízené místnosti pro dramatickou výchovu, kterou můžeme využít i pro představení, jestliže zrovna nepotřebujeme velký prostor.

Tato místnost má mít cca 120 m² a má být pokud možno čtvercová, výšku stropu má mít nejméně 4 m; má být dobře osvětlena okny (pro práci ve dne), musí však mít zatemňovací zařízení pro případ, že chceme pracovat s umělým osvětlením. Má mít i dobré akustické poměry, aby prostor nebyl ani "hluchý", ani příliš rezonující.

Je to ideální zkušební místnost a nejsme v ní vázáni na pevné uspořádání herců a diváků. Scénou může být celý prostor a diváci se mohou usadit kde chtějí. Místnost je vybavena světelnou a zvukovou aparaturou a hudebními a rytmickými nástroji (klavír, bubínky) a standardními dekoracními prvky (praktikáblý, bedny, paravány) v neutrální šedé barvě. Z těch pak můžeme upravit takový prostor, jaký právě potřebujeme. Pro plně vybavenou místnost pro drama o cca 120 m² se předpokládá:

12 praktikáblů	160 x 80 x 40 cm
4 - " -	160 x 80 x 20 cm
8 - " -	80 x 80 x 40 cm
8 - " -	80 x 80 x 20 cm
32 - " -	40 x 40 x 40 cm

I tato místnost potřebuje vedlejší prostory - skladiště praktikáblů a rekvizitárnu, kde může být i truhla s kostýmy. Pořizujeme-li postupně garderobu, budeme na ni potřebovat prostornou skříň. Konečně potřebujeme i divadelní dílnu, v níž můžeme zhotovovat dekorace a rekvizity. Musí v ní být hoblice s potřebným nářadím, malířské potřeby a místo na uskladnění materiálu.

Pro žáky potřebujeme chlapeckou a dívčí šatnu, dále umyvadlo a toaletu, a je-li to možné, nejráději sprchu.

Jiné a náročnější řešení je "divadlo v suterénu", které si můžeme vybudovat, jestliže nevíme jak pořídit velkou scénu a které může být cenným doplňkem, jestliže ji mít budeme. Většina škol má větší množství sklepních prostor, které bychom mohli využít bez jakéhokoli vydání (na rozdíl od jiných místností). Možná, že se takové jeviště nebude hodit pro velké "výročí" školní představení, ale bude velmi potřebné pro denní použití. Ze dvou sklepních prostor - každá z nich o velikosti jedné třídy - a části sklepní chodby, která po předělení závěsem poslouží jako šatna, lze vybudovat intimní divadlo pro cca 60 diváků. Třída, která nastudovala hru, může sem pozvat svoje přátele z jiné třídy nebo rodiče. Je to malé a primitivní divadlo, ale otevírá možnost pro skutečnou dramatickou činnost ve škole.

Podle překladu Olgy BRUCHEOVÉ
zpracovala Eva Machková

improvizace a dramatizace + improvizace a dramatizace + improvizace

N á m ě t y p r o d r a m a t i c k o u h r u

Když jsem četla knížku Ladislava Dvorského HRDINOVÉ POHÁDEK, vzpomněla jsem si na Neffovu Třináctou komnatu. Dvě děti si tam hrají báječnou a pro dramatickou výchovu jak stvořenou hru: na lístky si napíší jména nejrůznějších lidí ze svého okolí, zamíchají je v krabici, několik vytáhnou a o těchto vylosovaných lidech si pak vymýšlejí příběh. Tuto hru lze přirozeně hrát s nejrůznějším "lidským materiálem" a to nejen s lidmi skutečnými a dětem známými, ale i s postavami z literatury. Pro děti ve věku národní školy, možná i pro některé větší, je pro tento účel přímo jedinečným zdrojem ona výše zmíněná knížka L. Dvorského, napsaná jako slovník pohádkových postav. Je jich tu popsáno přes 120 a u každé postavy jsou vylíčeny jak charakterové rysy, tak také jejich obvyklé vztahy k jiným pohádkovým postavám, činy, činnosti a osudy v pohádkových příbězích. Přitom text většiny medailonků poskytuje i různá rčení, přestože určité rysy nebo dějová schémata bývají více méně neměnná. To se dá dokumentovat například na "hesle" Princezna:

Podle toho, jestli je princezna veselá, smutná, ukřičená, fňukavá, vzteklá, pyšná, líná, vrtkavá, chytrá, hloupá, zamračená, neposedná, dobrosrdečná, zlomyslná, tichá, drzá, zvědavá, mazaná, mlsná, bázlivá, skromná, zlá nebo hodná, se o ní říká, že je jako skřivánek, jako boží

umučení, jako opice, jako slzavé údolí, jako furie, jako páv, jako veš, jako jarní počasí, jako liška, jako bucha, jako kakabus, jako motýlek, jako víla, jako had, jako pěna, jako vrabec, jako husa, jako čert, jako koza, jako slepice, jako pomněnka, jako saň nebo jako anděl. Každý nápadník si může vybrat. Jak si vybere, to si asi umíte představit. Ještě jsem neslyšel nikoho, kdo by radostně vykřikoval: "Sláva, heč, mám nevěstu jako kozu!"

Kdo se chce seznámit s princeznou, musí za ní přijít do královského hradu. Málokterá princezna chodí po světě - vyrazet proti nepříteli, jezdit na lovy, pronásledovat draky a vyplouvat na moře se pro princeznu ani nehodí.

Zlým bytostem se princezna nevyhne, ani kdyby její cesta vedla jen z komnaty na zahradu a ze zahrady do komnaty. Na princeznu mají zásluk hlavně čarodějové, draci a lakomci. Čarodějové chtějí princeznu za manželku, ale protože vědí, že by je žádná princezna nechtěla, musí ji tajně unést. Draci chtějí princeznu sežrat. A lakomcům jde o bohatství. Některá princezna má takovou smůlu, že ji chce čaroděj, drak i lakomec najednou.

Nakonec dostane princeznu ten, kdo ji zachrání. Někdy nejdříve zachrání nápadník princeznu, ale pak ještě princezna musí zachránit nápadníka. To je docela správné, protože když se lidé mají rádi, musejí si pomáhat.

Každá princezna se těší na svou svatbu. Když se vdává, to je sláva! A když král a královna mají dvanáct princezen a vdávají všechny najednou, hrad se muzikou jen třese.

Některá hesla podávají bezmála vědecké třídění, poskytující zase různé možnosti rozvíjení děje improvizace. Tak třeba manželky se podle Dvorského dělí na veselé a smutné (nejsmutnější prý bývají manželky vodníků) a dále na hodné a zlé (přičemž se vypočítávají různé možnosti kombinací hodných či zlých manželek s hodnými či zlými manželi).

Knížka dává leckde podněty i k rozvíjení pohybových improvizací.

Tak třeba Jezinky:

Před Jezinkami se nejlíp zachráníme tak, že utečeme z lesa.

Z lesa Jezinky nikdy nevyběhnou, zůstanou stát na kraji a tančí vzteklé tance."

Nebo Medvěd:

Když někoho čaroděj promění v medvěda, je to pro začarovaného člověka dost nemilé. Každou chvíli krajem chodí lovci a těší se na medvědí kůži. Kdyby se vám to někdy stalo, mávejte všelijak rukama, aby lovci viděli, že nejste pravý medvěd.

S tímto bohatým materiálem, který má tu přednost, že nabízí možnost přeorganizování a přetváření podle vlastní fantazie, si jistě děti znamenitě poradí. Ty menší budou spíš zaujaty tím, jaké příběhy předloha nabízí, ty větší lépe vychutnají vtip pohádkových charakteristik. Zbrusu nových zcela nekonvenčních pohádek se tu dá vytvořit nespočet, ale i pro jednodušší etudy a cvičení se tu nabízí množství vtipných a originálních podnětů.

em

Josef MLEJNEK: Zlatou branou do světa dětské fantazie	1
MUDr. Vladislav LEJSKA, CSc.: Vliv společenských faktorů na vývoj artikulace dětí	9
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - Dramatická výchova v Dánsku	16
IMPROVIZACE A DRAMATIZACE - Náměty pro dramatickou hru	21

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 8, č. 2. Bulletin Ústředního domu lidové
umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka -
Eva M a c h k o v á . Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa.
Jazyková korektura - Alena Ryšanová.
Uzávěrka čísla - 15. ledna 1971. 350 výtisků. Cena jednoho výtisku -
3,- Kčs, roční předplatné 18,- Kčs.

