

TVOŘIVÁ



D RAMATIKA

6*92

O cestě tvořivé dramatiky do školy
Komenského "škola hrou" a současná praxe
dramatické výchovy
Malá pohádka o velkém snu rohlíka Vejškrabka

**TVOŘIVÁ
DRAMATIKA**
roč. III
číslo 6

(Divadelní výchova
roč. XIV)

Říjen 1992

■
Vydává ARTAMA,
pracoviště Informačního
a poradenského střediska
pro místní kulturu v Praze,
ve spolupráci se
Sdružením pro tvořivou
dramatiku

■
Řídí redakční rada:
Jakub Hulák,
Jana Konývková (vedoucí),
Jaroslav Provazník,
Vladimíra Spilková,
Irina Ulrychová

■
Odpovědný redaktor
Jaroslav Provazník

■
Adresa redakce:
Centrum pro dětské aktivity,
ARTAMA, Sněmovní 7,
118 22 Praha 1
tel. 02/53 68 46

■
Obálka (s kresbou
Jiřího Kalouska) a maketa
Jana Šavrdová

Kresby Miroslav Špaček

■
Tisk IPOS Praha
Praha 1992
Náklad 1200 výtisků
Cena jednoho čísla 15,- Kčs
Vychází čtyřikrát do roka

OBSAH

Pavel Vacek: Učitel: Jdu k tobě... aneb O vztahu učitele a žáka 1

CESTY K ČLOVĚKU

Hana Kasíková: O cestě tvořivé dramatiky do školy 3

Dvojrecenze Školy hrou T. Houšky:

Irina Ulrychová: Kdo rychle dává ... 4

Milada Mašatová: Ještě jednou škola hrou. Poznámky ke knížce

Tomáše Houšky 5

pk: Znojemský experiment 7

Dana Svozilová: Středisko dramatické výchovy 9

MOSTY

Eva Machková: Komenského "škola hrou" a současná praxe
dramatické výchovy 10

CESTY K DIVADLU

Irina Ulrychová: "Házím své boty přes palubu, protože bych rád
došel až k vám ... " Národní přehlídka dětských recitátorů
a recitačních kolektivů 1992 13

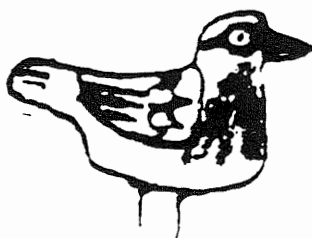
Wanda Chotomská - Marie Bolková : Malá pohádka o velkém
snu rohlíka Vejškrabka aneb Jak se Vejškrabek nestal měsícem 15

Jaroslav Provazník: Co nabízí Sen rohlíka Vejškrabka 17

LITERATURA RECENZE BIBLIOGRAFIE

Růžena Hamanová: Poznámky ke stavu příběhové prózy
pro menší děti posledních dvaceti let 18

Obsah periodika Divadelní výchova 1964 - 1974 / IV. část / 25



UČITEL: JDU K TOBĚ...

aneb O vztahu učitele a žáka

■ Jaká společnost - taková škola. Přijmeme-li tuto obecně uznávanou tezi, pak je třeba otevřeně konstatovat, že naše škola měla, respektive zákonitě musila mít, a obávám se, že ještě mnohde má, znaky totalitní. Ostatně autoritativní, nátlakové, ideologií přesycené, osobnost učitele i žáka ponižující a "jednotné" přístupy a postupy máme všichni ještě v živé paměti...

Duch liberalismu vstoupil do škol a převážná část učitelů si oddechla a menší část se pustila s novým elánem do další práce. Nic na tom nemění fakt, že určité procento učitelů onu liberalizaci pochopilo poněkud svérázně. Jednoduše využili dočasné absence (či snížení) vnější (úřední) kontroly a kvalita jejich výchovně vzdělávacího působení se ještě výrazněji zhoršila (nikdy nešlo o dobré kantory). Osud většiny vysloveně špatných učitelů se postupně tak či tak naplní. Jiná část učitelů - postatně početnější - po počátečním nadšení posléze zjistila, že autoritativně direktivní styl práce "jednotné školy" mají velmi hluboko pod kůží. Možné změny vedou k rozbití zaběhlých stereotypů, přinášejí práci navíc, zvyšují nejistotu, jsou do značné míry riskantní - zkrátka stojí úsilí s nejistým, neboť dosud nepoznaným efektem. Takže paradoxně řada učitelů vyučuje a myslí "postaru" naprosto dobrovolně: dílem z pohodlnosti, dílem z neschopnosti a dílem platí obojí.

Duch liberalismu tedy vstoupil do škol a - doplňují skeptici (či realisté?!) - zastavil se ve sborovnách. Jak pocítil vzniklé

společenské změny učitel? Dočkal se duchovní svobody, má možnost být sebou samým, uplatnit své nápady, svoji erudici, opravdu vychovávat a vzdělávat. Dokonce brzy - snad - i za poměrně přiměřenou mzdu. Jaké změny pocítil žák? Co z oné duchovní svobody učitele se na něho přeneslo? Zdá se, že pramálo. (Nepočítáme-li obsahové změny v rámci některých předmětů.)

Přitom těžiště realizace tzv. vnitřní reformy našeho školského systému spočívá především v zásadní změně primárního vztahu pedagogické situace - vztahu mezi učitelem a žákem. Obecně jde o jeho humanizaci a demokratizaci ve smyslu chápání žáka jako výsostně svobodné bytosti s řadou nezadatelných práv, jakými jsou např. právo na uspokojování aktuálních i dlouhodobých potřeb (poznávacích, ale také sociálních a emocionálních), právo na vysoce profesionální individualizovanou péči ze strany učitele (učitelů), právo volby z více alternativ (týká se obsahu i formy práce učitelů a školy, pedagogického mikro- a makroprostředí) atd.

Jednou z podmínek renesance vztahu učitel-žák je optimalizace pedagogické komunikace, která se opírá o schopnost učitele navodit s žákem vztah autentický, plnohodnotný, a tedy oboplně rozvíjející.

Praxe ukazuje, že lze vychovávat a vzdělávat bez "autentičnosti" a být i celkem úspěšným učitelem. Uvedené zejména platí, jsou-li jediným kritériem zdatnosti učitele sumy vědomostí napěchované do

hlav vyučovaných. Toto "pěchování" se převážně uskutečňuje nadměrným využitím tlaku známek, celkově přetrvávajícím autoritativním přístupem k žákům (odstup, chlad a mnohdy i zneužívání "nekontrolovatelné" moci učitele nad žáky). Šedivost, průměrnost, rutina u učitelů vyvolávají logicky obdobnou reakci u žáků (pasivita, nesamostatnost, nezáměr = mlčící žák). Formálně ovšem může být vše v pořádku : vždyť učitelé chodí do tříd podle rozvrhu, tam žáky vyučují, píší vysvědčení... Včetně těch, kteří ani příliš neskrývají lhostejnost a nezáměr o žáky - dokonce již bez osobní ambice je něco naučit.

Autentičnost se může vyskytnout epizodicky. Učitel onen popisovaný vztah existenciální opravdovosti dokáže navodit (nebo se spíše navozuje sám?), např. při výletě. Ostatně přesně to vyjadřuje často ve škole slýchaná věta: "Na výletě je člověk nejlépe poznán..." Nebo: "Tam se projeví úplně jinak než ve škole, takoví jací doopravdy jsou..." (Mimochodem toto poznání bývá vzájemné.) Co se skrývá za touto mnohokrát ověřenou zkušeností? Předně vně standardní (sešněrované) situace běžného školního vyučování je více prostoru k přirozenému jednání a také k osobnějším kontaktům mezi učitelem a žákem (i žáky navzájem). Sami učitelé uvedenou skutečnost vyjadřují slovy: "Ve škole na to není čas..." Není tedy čas přiblížit se k žákům, poznat je všestranněji, být s nimi... Může být něco důležitějšího? A dále: platí stále "diktát" závazných a svazujících osnov?

Vzhledem k tomu, že výlety a podobné akce jsou v poměru k ostatnímu "klasickému" vyučování jako kapky na poušti, je v naší současné škole akceptovaným, respektive běžně akceptovaným standardem neautentičnost (nepřirozenost, umělost). Tedy jakási "vnější" prožitkovost. Žák je učiteli a školou osloven (zasazen) velmi, velmi částečně a povrchně. Naše pojetí je zásadně odlišné. Škola jako sám život, jako velké setkání se životem. Toto setkání se uskutečňuje přes autentické prožitky žáků v takových činnostech, v nichž jsou obě strany učitel i žák plně zainteresovány. Zmíněný přístup umožňuje opírat se ve větší míře o vnitřní motivaci žáků, která plyne ze zážitků objevování, poznávání apod. a současně vede k snižování nutnosti stimulovat výkon pomocí vnějšího tlaku (především známek nebo jinou formou zastrašování).

Problém lze i otočit: opustím-li vnější nátlak, potom musím "jít" na prožitek žáka. Kromě toho překonávání stereotypu frontálního vyučování a jeho nahrazování alternativními formami práce s žáky umožňují navozovat kvalitativně nové zážitky: pospolitosti, vrstevnické spolupráce, vzájemné pomoci, hlubšího poznání sebe i druhých apod. Aktivizací všech stránek osobnosti žáka je možno přispět k jeho celkovému zduchování (ve smyslu dematerializace jeho životní orientace).

K navození autentické interakce je ze strany učitele třeba následující:

- Vysoké pracovní nasazení (souvisí se značnou motivovaností učitele a projevuje se schopností aktuálně mobilizovat intelektuální, emocionální i volní

potenciál). Znamená to jít do kontaktů s žáky naplno, být v nich obsažen celý.

- Vytvoření a pečování o atmosféru důvěry, minimalizace strachu, trvale projevovaný zájem o žáka (jsem tu pro Tebe), přirozená vstřícnost.
- Na uvedené navazují dovednosti a schopnosti žáky zaujmout, oslovit, aktivizovat, získat a snad i "zbláznit" pro obor nebo dokonce pro sám život.
- Schopnost sebereflexe a autoregulace; chtít a umět provádět autodiagnózu a následnou korekci svých výchovně vzdělávacích postupů (u nás zcela zanedbaná oblast, chybí průběžná zpětná vazba učitelovy práce).
- Tvořivost, ochota riskovat, zkoušet nové.
- Vysoká odbornost (pokud se stále začátečnický zápasí s obsahem, není na nic jiného čas).

Proč by ale učitel (včetně kandidáta na učitelství) měl být v naznačeném smyslu autentický? V naší škole se to ani nevyžaduje (lze to vůbec?), neboť jde - jak výše uvedeno - o cosi "nadstandardního" (sám projevovaný zájem o žáky chápou někteří "učitelé" jako něco navíc). Koneckonců i student připravující se na dráhu učitele má s autentickým přístupem málo zkušeností (ať jako žák, či posluchač učitelského studia). Jak učitele pro nový přístup k žákovi získat?

Jakými dovednostmi je vybavit, jaké schopnosti rozvinout? Domníváme se, že zvláště v posledních dvou letech se odehrává proces, který možno označit jako průlom do stojatých vod našeho výchovně vzdělávacího prostředí. V oblasti dramatické výchovy se

uskutečňuje na třech - vnitřně propojených - frontách.

A/ Výrazný posun v náhledech a názorech odborné (učitelské) i laické (především rodičovské) veřejnosti. V mnohém není jasno, ale v jednom je stále jasnější: tradiční školu lze nějak změnit, polidštit, zkvalitnit. Své zásluhy zde mají masové komunikační prostředky. Ale především aktivisté Sdružení pro tvořivou dramaturgii, jejichž organizátorská, a zvláště osvětová činnost směrem k učitelstvu i učitelskému dorostu je neocenitelná.

B/ Ohniska uplatňování dramatické výchovy se vyskytují přímo mezi učiteli. Odklon od tradičních "prkenných" metod je zřejmý v soukromých školách. Aktivní skupiny učitelů (popř. jednotlivci) se prosazují i ve státním školství. Tyto "ostrůvky" nadšenců začínají naší výchovu hýbat. V nich je mimo jiné naděje, že tentokrát reforma školy bude úspěšnější než předchozí, neboť je za prvé velkou částí učitelstva chytěná a za druhé přichází zdola.

C/ Třetím prostorem průniku dramatické výchovy jako základního prostředku autentické interakce učitel - žák jsou učitelské fakulty v České republice. Prakticky ve všech jsou jednotlivci či skupiny pedagogů, kteří prosadili do průpravy budoucích učitelů kursy dramatické výchovy. Vedle toho se nově dramatická výchova studuje jako samostatný obor na brněnské FF MU, pražské DAMU a brněnské JAMU.

PAVEL VACEK
PF Hradec Králové

O CESTĚ TVOŘIVÉ DRAMATIKY DO ŠKOLY

■ Toto pojednání se mi chtělo nadepsat Jak šla tvořivá dramatika do školy ve stylu známé pohádky o vejci a vandru. Problém je v tom, že tvořivá dramatika zatím do školy šla takřka na obhlídku. Zdali se tam usadí natrvalo, to je to, o čem tu budu.

Nejprve skutečně jen krátce - vzhledem k tomu, že už se o tom popsalo spousta papíru - zmíníme, KAM to vlastně tvořivá dramatika míří.

Francesco Tonucci v u nás přeložené útlé brožurce Vyučovat nebo naučit označuje za podstatu fungování současné školy transmise: jeho názor stvrzují jak další pedagogické autority zpoza i uvnitř našich hranic, tak vlastně každý, kdo měl se školou co do činění. (Čerstvě mě o tom přesvědčili studenti naší fakulty, když volná tvorba vlastní charakteristiky, co je vyučování, přinesla slovo předávání v drtivé většině výpovědí.)

Škola je tu tedy od toho, aby předala určitou sumu hotových poznatků. Předání se děje od toho, kdo ví, umí (učitel), k tomu, kdo školu navštěvuje právě proto, že věci podstatné neví, neumí, musí se je teprve naučit (žák). Žák se plní poznatky, aby věděl; zaostřeno je hlavně na výsledky tohoto procesu.

Hodnocení je především "měřením" toho, do jaké míry je žák poznatky naplněn; lze to klasifikovat a škola toho pilně využívá. (Z původně jednoho z prostředků hodnocení se stává takřka hlavní cíl školní práce).

Do obrázku tradiční školy přimalujeme ještě typ uspořádání vyučování: převažuje to, čemu se říká kompetitivní vyučování, tj. takové vyučování, kdy je činnost dětí propojena konfrontací, soutěží, bojem. I motivace je kompetitivní - hybnou silou konání je porovnávání se s druhými. Proto i cíle jsou záměrně stanoveny tak, že je mohou dosáhnout jen někteří: ti, kteří pracují pilně, jsou lepší, přesnější, rychlejší atp. než ostatní. Úspěch jednoho je tu bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého (ve smyslu: na tvém neúspěchu vyniknou mé úspěchy), když jeden vyhrává, druhý musí prohrát.

Bez nároků na úplnost teď zkusme popsat tvořivou dramaturgii ze stejného úhlu

pohledu - z pohledu "výstavby" vyučování. Takže - CO do této předávací školy míří?

Na rozdíl od předchozího výkladu začneme odzadu - od typu uspořádání vyučování. I tady, v tvořivé dramatuře, je činnost dětí propojena: základními momenty propojení jsou však z velké části jevy jako spolupráce, podpora, spolunálezení. To, co dítě vybízí k činnosti, není ostrá konfrontace s druhým dítětem ("Já ti ukážu!"), ale spíše konfrontace se sebou samým ("Zvládnou to? Mám na to?") a s cílem, ke kterému činnost má směřovat ("Chci to umět, potřebuji to, zajímá mě to."); z hlediska typu motivace tedy převažuje motivace kompetenční.

Račím způsobem teď postupujeme k otázce hodnocení. Ve smyslu toho, co předchází, nehodnotí se stylem "já lepší - ty horší", již vůbec ne "já za jedna, ty za čtyři". Procesy hodnocení jsou tu "siamsky" spojeny s uvědomováním si vlastního růstu, pokroku, rozvoje, se sebeuvědomováním si identity osobnosti. Kouzelná větička, kterou užívá většina lektorů tvořivé dramatiky: "Cokoliv uděláš, nebude špatně", není - jak by se na první pohled mohlo zdát - jen stvrzením "umím to dobře"; to, že vztáhnou svoji autentičnost k autentičnosti druhého, bývá vstupenkou na cestu k seberůstu.

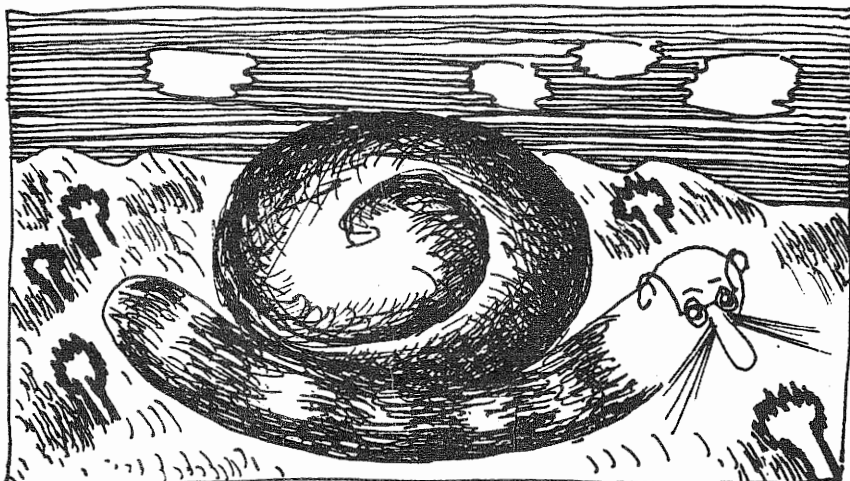
Stačí přehlédnout poslední řádky a víme, že směřujeme ke klíčovému principu vyučování tvořivé dramatiky - rozvoji každého ze zúčastněných. Podmínky pro něj vytvářejí ti, kteří vedou tým, že dají široký prostor pro tvorbu své vlastní osobnosti, s těm, jež jsou vedeni.

At' srovnávám s literaturou o dramatické výchově, nebo se přebírám ve zkušenosti s ní, vychází mi tyto dva vyučovací modely na protipóly. Kdo z koho by si měl "vzít příklad", netřeba rozebírat.

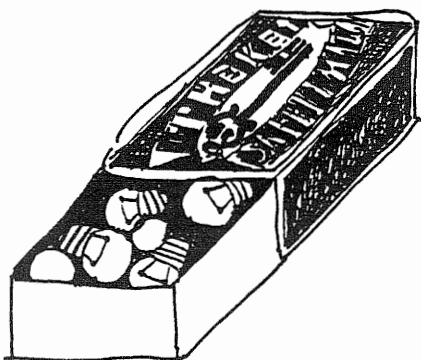
Zdá se, že tvořivá dramatika zcela samozřejmě pracuje s některými principy, jichž se tzv. moderní podoby vyučování vehementně domáhají. Přesto - nebo možná právě proto - jejich střetnutí pod jednou střechou nemusí jednoznačně přinést kýžené efekty. Trpkou zkušenost učinila např. italská škola; specialisty tvořivé dramatiky, kteří již od 70. let nastupovali do škol, využil tradiční učitel prazvláštním způsobem. Sám neschopen užívat obdobných technik, delegoval na "dramat'áky" vše tvůrčí, aby mohl ještě rigorózněji setrvat ve svém. Na tuto zkušenost nelze někdy nepomyslet při ukázkách vyučování s prvky dramatické výchovy: někteří přisedící s koutky úst mírně pokleslími jen jen vyslovit: Ty si dělej své hloupůstky, ale já budu pořádně učit...

Jako závěr mi to připadá už dost otřepané, ale skutečně grunt oné cesty vidím v proměně učitelů, přesněji řečeno v proměně jejich "líhni". Měli by tu na vlastní kůži zažít edukativní model, který hodlají v praxi vyučování jakéhokoliv předmětu uplatnit. Nemusí se hned všichni učit tvořivé dramatuře. Pokud však tento model nebude spočívat pouze v učených slovech, která se na ně pohnou z katedry, ale pokud dostanou šanci poznání o dítěti, výchově a světě spoluvytvářet a spoluvytvářet i sebe sama, pak se kladou základní dlažební kostky cesty k trochu jiné škole. Tvořivá dramatika by tu neměla stát vedle ostatního vyučování, aby suplovala to, co "ostatnímu" chybí, a opentlila předávací mašinérii. Mohla by bezbariérově fungovat právě svou specifikou v systému, který přináší užitek i radost.

HANA KASÍKOVÁ
FF UK Praha



DVOJRECENZE ŠKOLY HROU T. HOUŠKY



Kdo rychle dává ...

... dvakrát dává, pravil sobě pravděpodobně pan Tomáš Houška a vydal v rekordním čase "Knižku pro učitele a rodiče všech školáků - ŠKOLA HROU". Já znám zas jiné přísloví: "Práce kvapná, málo platná." Které z nich je pravdě blíž?

Naše školství se evidentně nachází na křižovatce a učitelé hledají, kudy dál, kterou cestou se dát. Ministerstvo jim v tom moc nepomáhá. Místo aby zahájilo rozsáhlý cyklus informativních i praktických seminářů o moderní světové pedagogice a současných vyučovacích metodách, umožnilo co největšímu počtu pedagogů studijní pobyty v zahraničí, podílelo se na vydávání co nejširší palety odborných časopisů, které by přinášely aktuální informace, metodické materiály a staly se platformou pro výměnu zkušeností a odbornou diskusi - zdá se, že spíše vymyslí, která učitele ještě více zaměstnat a spoutat (viz návrh na zvýšení úvazků, absefci peněz na další vzdělávání i zrušení většiny odborných periodik) a tak ještě více omezit jejich čas i možnosti pro další profesní růst.

Je proto třeba vítat každou novou aktivitu v této zanedbávané oblasti. Publikace pana Houšky bezesporu přišla v pravý okamžik, zaplnila zoufale prázdné místo a mnoho učitelů po ní vděčně natáhlo ruce. Vždyť přináší: "receptář metod, návodů, možnosti využití hry ve škole..." a jejím "cílem je přispět k tomu, aby se škola stala místem radosti, kde se děti cítí dobře a která každému umožní rozvinout všechny své schopnosti". K tomu ještě autor vládne perem vtipným, svižným a sdělným - a tak se ani nedivím, že jsem nedávno mezi učiteli na

jednom semináři zaslechla výrok, že tato kniha je "novodobou biblí učitelů".

Přiznám se ale, že ve mně lehce zatrnulo. Bible je zvana knihou knih, věřící ji možná může různě vykládat, ale nepochybuje o ní. Publikace pana Houšky však, stejně tak jako kterákoliv jiná kniha, měla by a musí projít kritickým rozbořením a hodnocením. Varujme se již jednou provždy nekritického nadšení či zbožnění. I kdyby to mělo být "v zájmu dobré věci".

Předpokládám a věřím, že v mnoha dalších oblastech (obecná pedagogika a psychologická východiska, matematika, vlastivěda, výtvarná výchova atd.) je kniha pana Houšky skutečně fundovaná a odborně na výši. Já si troufnu posuzovat pouze oblast mně nejbližší, totiž dramatickou výchovu, které je ve Škole hrou věnováno celých 31 stránek, tedy nejvíce ze všech předmětů.

Nevím, jaké zkušenosti má autor s dramatickou výchovou, nevím ani, jaké zkušenosti s dramatickou výchovou budou mít jeho čtenáři. Obávám se však, že malé. Dramatická výchova se zatím u nás rozvíjela více méně mimo školu, jako zájmová umělecká aktivita dětí, a bylo jen málo učitelů, kteří její prvky "propašovali" i do vyučování. Pokud se tedy týká využití "dramatu ve výuce", jsme zatím téměř na počátku. Tím více ovšem záleží na každé informaci, která se dostane do rukou široké pedagogické i rodičovské veřejnosti. Protože jde o informace vstupní, které většina čtenářů nemá zatím možnost korigovat praxí, je nutné, aby byly zpracovány skutečně seriózně.

Co si v tomto případě představuji pod pojmem serióznost: důkladnější seznámení s obsahem, metodami a cíli dramatické výchovy, ale zejména vytvoření (či zmapování) jistého systému - utřídění her podle toho, jaké úkoly plní a jak na sebe jednotlivé kroky logicky navazují. Nestačí jen hru stručně zadat, je nutné osvětlit i "podhoubí", z něhož vyrůstá. Dále je třeba říci, k čemu právě tato hra slouží, co u dítěte rozvíjí, jak se na ni připravit, co by pak mělo následovat a kde vlastně hra vyústí. Jinak se vystavujeme nebezpečí povrchnosti a nahodilosti.

I když oblast dramatické výchovy u nás v minulosti nebyla nijak preferovaná, určitá studijní literatura k tomu existuje. Za zásadní je možno v tomto směru považovat Základy dramatické výchovy Evy Machkové

(SPN, Praha 1980), Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací téže autorky (SKKS, Praha 1990), který je dnes k dispozici v novém, rozšířeném vydání pod titulem Metodika dramatické výchovy (ARTAMA-IPOS, Praha 1992), Receptář dramatické výchovy Miloslava Dismana (SPN, Praha 1976) a Hry pro šest smyslů Hany Budínské (Gamma, Praha 1991).

Lze pochopitelně i vytvořit na základě vlastních zkušeností a jejich kritického zhodnocení systém nový - ne však pel-mel, bez ladu a skladu. Pak i zajímavé a originální hry a cvičení ztrácejí svůj smysl. Ve svých důsledcích může toto pojetí dramatické výchovy spíše ublížit (a zdiskreditovat ji v očích těch, kteří pro ni měli být získáni), než jí pomoci.

Dovolila bych si na několika málo příkladech ukázat, co míním tou povrchností a nesystematičností.

Hned první uváděnou hrou jsou SOUSOŠÍ. Zadání je velmi stručné: "Některé z dětí nebo třeba dvojice či trojice dětí vytvoří sousoší - postaví se do zajímavého postoje a zůstanou nehybné. Ostatní děti se snaží sousoší co nejvěrněji napodobit." V dalším textu už o sochách či sousoších ani zmínky. Co mi tady chybí: sochy a sousoší jsou bohatě zpracovávány okruhem cvičení, řazených od nejjednodušších ke složitějším. Zde je z celé obrovské škály uveden jen zlomek. Je tedy necháno na učiteli, aby si sám, metodou "pokus-omyl" našel další a další možnosti, pokud ho to vůbec napadne. Přitom nejde o to vyjmenovat vše, spíše jen naznačit cestu. Zcela tu ovšem chybí zdůvodnění PROČ. Proč dělat právě toto cvičení - že se na něm může rozvíjet prostorové a pohybové citění i paměť, a zejména že slouží k prohlubování partnerského kontaktu, spolupráce a vcítění - a u soch s "výrazem" také k rozvoji tvořivosti a schopnosti metaforického sdělení. Srovnajme jen, že v Zásobníku Evy Machkové zabírá téma Sochy tři strany - pro přesnost 99 řádek, zatímco ve Škole hrou jsou to řádky čtyři.

Dalším příkladem může být HRA NA SLEPÉHO. Je zařazena ve čtvrté třídě bez jakékoliv přípravy takto: "Tuto hru v průběhu roku hrají všichni žáci ve třídě. Vždy jeden si ráno zaváže oči šátkem a celý den se chová jako slepý. Snaží se vnímat co nejvíce zvuků a vůní a orientovat se podle sluchu. Ostatní děti ve třídě se mu při tom

snaží pomáhat, stejně jako by pomáhaly opravdu slepému člověku. Většinou se lidé spoléhají jen na svůj zrak, toto cvičení má za úkol rozvíjet citlivost k ostatním smyslům, a především schopnost vcítění se do pocitů slepého člověka." V tomto případě tedy nechybí ono PROČ. A přece bych takto prezentované cvičení raději vůbec nedělala. Anebo, pokud bych se o ně přece jen pokusila, tak až mnohem později, po dlouhé přípravě a jenom tehdy, když bych si byla jista, že ve třídě vládne opravdu taková atmosféra důvěry, že si náročný experiment skutečně mohu dovolit, že tím žádnému dítěti nezpůsobím jakékoliv trauma. Dramatická výchova se nezříká her se zavřenými očima. Naopak. Jsou její důležitou a nezastupitelnou částí. Jak při rozvoji smyslového vnímání, tak při prohlubování partnerské citlivosti, spolupráce a důvěry i rozvoji nonverbální komunikace. Ale stejně tak jako nelze neplavce hodit do vody, aby se naučil plavat, nelze ani v tomto případě nepřipravené dítě v nepřipravené třídě vystavit tak náročné a dlouhotrvající extrémní situaci.

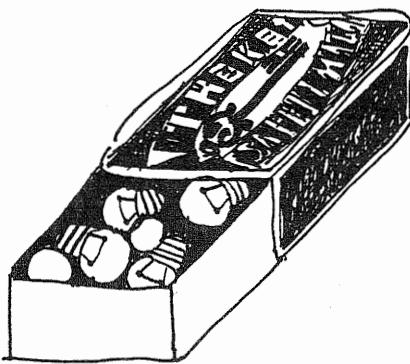
Zdaleka ne tak problémovým okruhem cvičení jsou tzv. SOCIODRAMATA. A přece i k nim mám určité výhrady. Týkají se jejich témat. S některými z nich lze jistě souhlasit, protože skutečně řeší otázky, před kterými děti mohou stát nebo se s nimi již potýkají (Nadržuje učitel?; Zkoušení u tabule; Rodiče a děti). Jiné zanášejí tematiku, o které si myslím, že do školy ani nepatří, a zdají se mi mechanicky přenesené z některé publikace pro dospělé (Ředitelská porada; Hádky v dílně; Spor o dědictví). Jen jednou se tu mluví o tom, co je pro podobné improvizace základem - že je třeba jít od dětí, od jejich problémů. A zajisté pak není třeba je "vyprovokovat", stačí jen dětem citlivě naslouchat, vnímat atmosféru ve třídě, abychom zjistili, co je právě trápí, čeho jsou plní. Ani v jednom tématu se neobjevují vztahy mezi dětmi navzájem, ani vztahy "dětí a okolní svět", přičemž právě tady se objevují nemalé problémy a dramatická výchova je tou správnou půdou na to, aby se tyto otázky otevřely a hledalo se jejich řešení (parta a jedinec, vztah k handicapovaným, rasismus, donašectví, provinění a trest, relativita hodnot, pravda a lež, tolerance, generační konflikty a tak dále...). O tom právě dramatická výchova je. Ne aby si tam děti hrály "Na slavného televizního zpěváka" a pouštěly si k tomu playback (str.176, cv. 7).

Začala jsem příslovím, tak s rčením pro přehlednost a symetrii také skončím: nerada bych s vaničkou vylila i dítě.

Až donedávna jsme ty naše děti do vaničky školství namáčeli proti jejich vůli. Místo abychom jim dovolili svobodný pohyb ve vodě, tak jsme se báli toho, že nás postříkají a udělají na podlaze loužičky, že jsme je raději lehce přidusili pod hladinou a nutili je plavat se svázanými rukama i nohama. Tomáš Houška se pokusil přesvědčit nás, že dětem se bude lépe plavat, když jim ta pouta sundáme - a že si mohou takové plavání i zamilovat, dáme-li jim k tomu ovšem šanci. Dítě už si v té jeho vaničce může spokojeně hrát - jen ještě vodu bude třeba lépe připravit... Rádi bychom mu v tom pomohli.

IRINA ULRYCHOVÁ

katedra dramatické
výchovy DAMU, Praha



Ještě jednou Škola hrou

POZNÁMKY KE KNÍŽCE TOMÁŠE HOUŠKY

■ O co osvěcení jedinci řadu roků horlivě usilovali, co se snažili všemožně přivést na světlo Boží, co pěstovali, když se o tom dalo spíš šeptat než mluvit - s tím se najednou roztrhl pytel. Člověk by řekl, když čte novinářské články o školství, že národ Komenského se konečně probudil a začal přebudovávat třídy na herny. Že už se na školách vědomě a poučeně směřuje k "vzbuzení čilosti a vyhnání duševní malátnosti".

Ale je to jen zrakový klam: zatím je to spíš heslo v roce oslav. Opravdu fortelně

a smysluplné hry je ve školách pořád ještě jako šafrán, ať už jde o metodu, nebo o to Komenským tolik opěvované školní divadlo.

A tu se objeví knížka - "knížka pro učitele a rodiče všech školáků" - ŠKOLA HROU autora Tomáše Houšky. Kantora, jehož žáci si určitě nestěžují na nudu, jehož žáci se mohou do školy těšit, kantora, který si chce s dětmi hrát. Když si totiž na zapamatování slovních druhů vymyslel hru na šifrované zprávy, na zapamatování vyjmenovaných slov hru karetní a "Superčlověče" do matematiky, určitě mu nechybí ani nápaditost, ani ten kýžený fortel.

Jenže s tou jeho knížkou, ve které všechny své hry a postupy popsal, je přece jen jedna potíž: není tím, za co se vydává. Nebo přesněji: vydává se pro jistotu za několik různých věcí. Autor o ní totiž říká, že - přestože to slovo nemá rád - ji považuje za metodiku. Slovo "metodika" přitom nemá rád proto, že je spojováno s povinností dodržovat všechno, co v ní stojí. On sám vyzývá čtenáře, aby uvedené postupy "nebrali za příkaz, ale za zdroj inspirace". Tak tedy metodika, odborně fundovaný a zpracovaný postup činností, nebo popis vlastních úvah a způsobu práce, nabízený teprve k zhodnocení v dalších etapách širšího ověřování?

Myslím, že kdyby hnacím motorem jeho práce byla opravdu pouze chuť vyložit a popsat kantorstvu a rodičům způsob své práce jako inspirativní nabídku jednoho z možných učitelských přístupů, názorů a postupů, nemusela by se tvářit tak vědecky. Vědomě užívám slova "tvářit se". Protože "vyčerpat" na nemnoha stranách v oddíle Pedagogika témata Cíle a úkoly školy, Hodnocení a známky, Metody vyučování /10 kapitol/ a Principy učení /6 kapitol/ a v následujícím oddíle Psychologie témata Myšlení, operační systém, Paměť, Řeč a myšlení, Potřeby a Tvořivost /5 kapitol/ je možné jen za cenu mnoha nepřesností a zjednodušení. - Jako příklad uvádím: Odd. Principy učení, kapitola Princip primárních dat (str.34): "... leckdo může mít pocit, že jsou věci, které každý znát musí a o jejichž prvotnosti nemůže být sporu. Jak tedy vyčlenit to, co je tak důležité, že to každý musí umět z paměti? - Nijak. Tyto informace se musí vyčlenit samy stálým používáním. Dáme-li dítěti k dispozici tahák s násobilkou a dovedeme-li jej k vypočítání určitého objemu příkladů na násobení a dělení, násobilku si zapamatuje poměrně lehce." Nebo z kapitoly Princip kontinuity (str. 37):

"Čas ve škole nesmí být přežitý, ale prožitý, a to příjemně. Bavit člověka musí právě škola nebo práce. Jen tak nám přináší uspokojení, jen tak jsme schopni ji vykonávat úspěšně a jen tak má smysl. Člověk, který si ničí život tím, že se sebezapřením, dlouhodobě frustrován vykonává práci, která ho nebaví, není hrdina, ale hlupák. Nevychováváme takové hlupáky plné sebezapírání, ale naučíme děti nacházet své místo v životě." - Výběrem ukázek samozřejmě nechci tvrdit, že oponuji tomu, co v podstatě chtěl autor říci. Mám však za to, že své pravdě dělá svou povrchností medvědí službu. Podobnou službu celému vyznění své práce prokazuje také tím, že každou chvíli podléhá jakémusi puzení vyslovovat nevybíravě formulované soudy na adresu školství minulého ("... Růžolíci jedničkář... se tímto způsobem připravoval na život platného člena a budovatele socialistické společnosti. S výchovou a vzděláním to mělo společného asi tolik co drezura vlačáků na kynologickém cvičišti" - str. 7) i školství současného ("... typická sídlištní škola.....tyto velkokapacitní budovy jsou útrulné jako nevytopený masokombinát" str. 40) a v neposlední řadě i formulacími typu "musí se", "nesmí se", "je nutné", "nelze", které mu - mimochodem - ve starších metodikách tolik vadily. Nic nezachrání v tomto případě fakt, že obsah těchto "zákonů" je dobře myšlen. ("Učitel nebo rodič smí být pro dítě pouze iniciátorem, tím, kdo navrhne hru hrát. V průběhu hry do ní nesmí vstupovat," str. 18. "Každý okamžik ve škole musí být strávený příjemně," str. 37).

Za další symptom "nabízení inspirace" bez nároků na poučování bych považovala, když byl autor alespoň tu a tam přičinil poznámku ve smyslu: "Tak by se to - podle mého názoru - mělo nebo mohlo dělat, ale nejsem si tím úplně jistý." Nečekala bych ji např. v oddíle, který je věnován metodám a hrám uplatňovaným ve výtvarné výchově. Tam je zřejmě autor "doma", náměty a nápady jsou - mohu-li to posoudit - nejen inspirativní, ale i promyšlené a odborně na výši. (Však je jim také věnováno nejvíce místa.) Ale předpokládá se takovou jistotou, že je v pořádku, když od druhé do osmé třídy budu žákům nabízet úkol: "Zkus vymyslet básničku o ...!" (ve 2.třídě např. o zvířátkách, ve 3.třídě o opici, o mracích, ve čtvrté básničku, kde všechna slova začínají na "a", nebo básničku, ve které použiješ slova "sůl, kočka, pírkó" a "mraky, prales, květina",

dále básničku o lesních skřítcích atd.), a nenaznačit, že na položení základů k tvorbě nebo tvoření v oblasti poezie existují pravděpodobně lepší metody, to se mi zdá přinejmenším neskrmné.

A pak - a k tomu směřuji - seznámil-li se autor jen povrchně s některou oblastí práce s dětmi - mám na mysli oblast dramatické výchovy - , měla by tato sebekritická pochybnost být předznamenáním celé kapitoly. (Ani tady totiž není omluvou fakt, že autor dramatické výchově "fandí".)

Místo toho v úvodním odstavci čteme: "O dramatické výchově lze říci, že nestačí, bude-li na školách zavedena hodina dramatické výchovy týdně, protože dramatická výchova musí prolínat všechny hodiny a všechny předměty." (str. 174)

Ten, kdo se odpovědně zabývá tímto oborem, ví, že by bylo krásné, kdyby hodina dramatické výchovy týdně mohla být zavedena; předpokládá to totiž dostatek dobrých učitelů tohoto předmětu. A běda nám, kdyby někdo slovo "musí" v souvislosti s tvořivou dramatikou "uzákonil". Dopadlo by to asi tak, že mnozí učitelé by se - podobně jako autor - nenamáhal ani prostudovat odbornou literaturu z této oblasti, tím méně by považovali za svou povinnost projít odborným studiem alespoň ve formě semináře.

Souhlasit s autorem samozřejmě lze např. při vyslovení názoru: "Kdo si dramatickou výchovu představuje jako předvádění a dramatizaci článků v čítance, ten její smysl nepochopil." Nebo: "Úkolem dramatické výchovy je aktivizace, kladná stimulace tvůrčích schopností..., rozvíjení sociálních vztahů a postoju..., získání nadhledu nad svým jednáním, schopnosti sebereflexe." Ale těchto několik jasných formulací nevyváží ledabylé nepřesnosti, jichž se autor - bohužel - dopouští nezdědky: "Druhým úkolem je naučit se citlivosti. Umět prožít příjemné pocity, umět se uvolnit, dokázat vychutnat krásu okamžiku. Nežít tím, co bylo nebo bude, ale tím, co je; co je právě teď, co na nás působí a co nám může přinášet krásné prožitky. Křeček nebo veverka či kočka domácí dokáží vychutnat tyto krásy okamžiku mnohem hlouběji než průměrný člověk. Průměrný člověk se žene za svojí touhou a není schopen se přitom zabývat hlubokými prožitky." (str. 174) A kousek dál: "... (dramatická výchova) nemá za cíl naučit nějaké konkrétní dovednosti a vědomosti, ale..." "Můžeme použít i

takovouto metaforu: Dramatickou výchovou se nesnažíme učit základy dramatického umění, ale snažíme se probouzet v dětech schopnost prožít svůj vlastní život."

Dovolím si jako protiklad k těmto plytkým formulacím uvést výňatek z návrhu osnov pro předmět Drama (v naší terminologii: Dramatika nebo též Dramatická výchova) od 5 do 16 roků předloženého ministerstvu výchovy a vědy Velké Británie (u nás už delší dobu známého):

"Záměry učení dramatem:

A/ Prostřednictvím své práce mají žáci:

- pochopit výchovný, kulturní a sociální smysl dramatu;
- uvědomit si a rozeznávat dramatické konvence;
- užívat škálu dramatických forem k vyjadřování myšlenek a citů;
- užívat v praxi prostředky dramatického výrazu plynule, životně a s radostí;
- vybírat a tvarovat látku tak, aby dosáhla maxima dramatického dopadu;
- ocenit dramatické představení, a to jako účastníci i jako diváci.

B/ Drama pomáhá kromě toho v plnění dalších výchovných úkolů. Prostřednictvím práce v dramatu mají žáci:

- rozvíjet smysl pro estetické chápání;
- zkoumat množství lidských citů;
- dosáhnout jistoty v uplatňování svých schopností, zejména komunikování verbálního i neverbálního;
- naučit se respektovat druhé, a je-li to potřeba, spoléhat na ně;
- plně si uvědomovat, jak funguje skupina, a radovat se z toho;
- těžit smysl pro výsledek z dokončení praktické práce, za níž jsme zcela nebo částečně odpovědní;
- cenit si svých vlastních výsledků jakožto jedinců i členů skupin, v nichž pracují;
- oceňovat hodnoty a postoje jak své vlastní, tak ostatních."

Autorovi metodiky snad nemělo ujít, že s možností zavést i na našich základních školách předmět, který by vycházel z prostředků dramatického umění a v určité formě k tvorbě v této oblasti směřoval (podobně jako hudební a výtvarná výchova) se do budoucna počítá.

To, že proces, který nazýváme tvořivou dramatikou, může být opravdu dobrým pomocníkem v průběhu celého vyučování a práce s dětmi vůbec, je samozřejmě už v tuto chvíli aktuální a na něj se také soustředí obecná pozornost; tento

fakt však můžeme opravdu těžko odbýt sbírkou návodů ke hrám (v mnoha případech dobrým), doplněných však komentářem, který navozuje dojem, že je stačí jakkoliv "přehrát" a tím je dramatické výchově a vlastně i "novému" přístupu k dětem učiněno zadost. I hry označené jako "sociodramatické etudy", velmi náročné jak na přirozené a pravdivé nastolení "hry v rolích", tak na odborné vyhodnocování toho, co se "událo", jsou předkládány k "provedení" nepřipraveným učitelům.

A k tomu všemu v kapitole o dramatizaci (jako zvláštní vyučovací metodě), která má podle autora nejbližší k divadlu jen proto, že pracuje s daným textem či dějem, doporučuje Tomáš Houška, původce "nejrozsáhlejšího, nejkomplexnějšího a nejpracovanějšího programu pro stimulaci tvůrčích schopností, jaký byl kdy publikován" (což praví reklamní leták na knížku), po "zpracování" tématu a obsazení rolí tento postup: "...Všichni se seznámí s textem, s dějem a sledem scén. Hru si dvakrát třikrát přehrajeme na zkoušce, čímž se odstraní většina nejasností (učitel koriguje herecké výkony); provedeme generální zkoušku a můžeme hru předvést." (str. 22)

Nevím přesně, co autor knížky myslel "dramatickým" pedagogem (stejně jako nevím, co myslel tím, že "taková lež byla připravená představení je pro nás formotvorným prostředkem"), ujišťuji ho však, že přestože učím tvořivou dramaturgii dvacet let, mráčky na mě nejdou. Učitelů, kteří jsou ochotni takto povrchně přistupovat nejen k dětskému divadlu (a nechat zcela nevyužitou možnost dát dětem příležitost společně projít opravdu tvůrčím procesem - viz všechny fáze dle doc. Hlavy, tak odborně zdůrazňované), ale i k dramatické výchově vůbec, jsem už viděla nemálo. Ale málokdy se takový ležérní postoj podařilo odít do hávu poučené a vyčerpávající teoreticko-praktické práce.

Tak tedy: metodika, nebo nemetodika? V případě dramatické výchovy spíše slovo do prance.

MILADA MAŠATOVÁ

PF UP, Olomouc

Tomáš Houška: Škola hrou. Kniha pro učitele a rodiče všech školáků. Vydal Tomáš Houška, nakladatelství a vydavatelství, Praha 1991, 272 stran, 10000 výtisků, cena 42,- Kčs

ZNOJEMSKÝ EXPERIMENT

PŘEDMĚT DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ

O tom, jak velice by dramatická výchova /tvořivá dramatika/ mohla přispět k proměně základní školy, už hovoří a píše leckdo. Jak nebezpečné a protismyslné by však bylo zavést ji naráz, šmahem, všude, jednotně a bez přípravy kvalifikovaných pedagogů ví jen ten, kdo dramatickou výchovu opravdu zná a kdo s ní má zkušenosti.

Cest, jak dramatickou výchovu přivést na základní školu, je víc. O jedné se lze dočíst v tomto čísle Tvořivé dramatiky v článku o brněnském Středisku dramatické výchovy v Lužánkách.

Jinou cestu zvolil ředitel ZŠ ve Znojme Petr Žák, který letos požádal ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR o povolení experimentální výuky nepovinného předmětu dramatická výchova na prvním stupni ZŠ. Ve zdůvodnění, které Petr Žák vypracoval, čteme: "Jsme k tomu vedeni snahou přispět k postupnému zavádění alternativních vyučovacích metod. Vycházíme ze skutečnosti, že dramatická výchova, která v sobě zahrnuje v podstatě všechny složky estetické výchovy, je předmětem, který je pro tento účel vhodný."

K tomuto kroku se ředitel znojemské školy mohl rozhodnout především proto, že k výuce dramatické výchovy má *personální* podmínky. Především on sám dlouhá léta pracuje v oblasti dramatické výchovy /jako vedoucí dramatických a recitačních souborů/, absolvoval řadu praktických seminářů při národních přehlídkách v Kaplici, Prachaticích a Mělníku, absolvoval dvouletou lidovou konzervatoř dramatické výchovy v Brně atd. A dále - má na své škole jak učitelky, tak vychovatelky školní družiny, které o tento předmět nejen mají zájem, ale i ony se účastnily některých seminářů dramatické výchovy. Ředitel zcela samozřejmě počítá se spoluprací s brněnským Střediskem dramatické výchovy v Lužánkách a na prázdniny chystá speciální seminář pro učitele znojemské školy.

V nepovinném předmětu

dramatická výchova počítá znojemská ZŠ s časovou dotací 1 hodiny týdně, ale v praxi by mělo jít o dvouhodinové bloky jednou za 14 dnů. Při vyučování dramatické výchově počítá ředitel také se spoluprací vychovatelek ŠD. Počet dětí při hodině dramatické výchovy by neměl přesáhnout počet 15, eventuálně 17 žáků. V každém ročníku by se v průběhu roku měly prolínat vzájemně všechny základní složky dramatické výchovy, jejichž náročnost by postupně gradovala. Cílem není vytvoření nějakého speciálního školního divadelního souboru, nýbrž prostřednictvím dramatické výchovy rozvíjet u dětí jejich osobnost a schopnosti nezbytné pro práci v kolektivu a prohlubovat u nich škálu vědomostí a poznatků z estetické výchovy.

Vyučující by měl mít možnost si z množství alternativních námětů na začátku roku vybrat ty, kterým chce dát v daném roce přednost. Na konci čtyřletého cyklu by měl být ale základní okruh námětů vyčerpán. Bude proto vhodné, aby se v průběhu cyklu neměnil vyučující a pokud možno aby co nejmenších změn doznala i skupina dětí. Proto je spolupráce s rodiči nezbytná.

Přehled námětů a tematických okruhů v předmětu dramatická výchova sestavil Petr Žák do tabulky, kterou přetiskujeme na straně 8.

Závěrem zbývá jen dodat, že na žádost znojemského ředitele o povolení experimentální výuky nepovinného předmětu dramatická výchova odpovědělo MŠMT ČR kladně. V dopise ze dne 19.3.1992, podepsaném Mgr. Evou Petrá, ředitelkou odboru programů a standardů vzdělávání, se v závěru píše: "Zároveň jsme v této souvislosti požádali VÚP v Praze, aby u Vás sledoval experimentální výuku a spolupracoval na dopracování učební osnovy předmětu. Po vyhodnocení experimentu může být tento předmět zařazen mezi nepovinné vyučovací předměty, které jsou doporučeny pro první stupeň základní školy."

CESTY K ČLOVĚKU

Měsíc	I. ročník	II. ročník	III. ročník	IV. ročník
IX	Úvodní seznámení-hra, zjišťování motoriky, poznáváme se.	Umíme si pomáhat? Vzájemná pomoc, ochota pomoci. Chci pomoci - nechci pomoci? Zjistnost a nejistnost při pomoci.	Pomluva, klepy - fáma - nebezpečnost pomluvy, jak proti ní bojovat.	Vzájemné vztahy mezi lidmi - vznik konfliktů - jejich příčiny - způsoby řešení konfliktů. Kompromis ano, nebo ne?
X	Základní návyky při dýchání, dech a slovo, dýchání a pohyb.	dtto Rozvíjet formou her, využíváním textů, vlastní tvorby - zapojit všechny složky estetické výchovy.	dtto	dtto
	Práce se slovem, slovo a rytmus, práce s dechem.	dtto	dtto	dtto
XI	Člověk a rytmus - rytmus a slovo - rytmus a dýchání.	Láska k bližnímu, ohleduplnost - tolerance.	Dar - nedar - umění darovat, přijmout dar. Vánoční a jiné tradice.	Lidové zvyky - štedrost, sobeckost - vztahy v rodině - úcta, tolerance.
	dtto	dtto	dtto	dtto
XII	Vánoce - zvyky - radost nad dárkem - upřímnost.	dtto	dtto	dtto
	dtto	dtto	dtto	dtto
I	Cesta do pohádky - hledáme pravdu a lež - využití jednoduchých známých pohádkových textů (Hrubín ap.).	Radost - umíme se radovat? Smích a pláč.	Umění vypravovat - vyprávění jednoduchého příběhu, jeho tvorba, využití hry, popis činnosti při hře ap.	Ztvárnění našich pocitů a vjemů výtvarně a literárně. Vztah k předmětům i lidem, umět jej vyjádřit ústně i písemně.
	dtto	dtto	dtto	dtto
II	dtto	dtto	dtto	dtto
	dtto	dtto	dtto	dtto
III	Pomoc druhému, nejistnost při pomoci, výpočítavost, obětavost při pomoci.	Závist, zloba, hloupost - boj s těmito vlastnostmi.	Věrnost, zrada, kamarádství.	Utrpení, bolest, strach z bolesti a utrpení, pomoc trpícím.
	dtto	dtto	dtto	dtto
IV	dtto	dtto	dtto	dtto
	dtto	dtto	dtto	dtto
Pozn.: Ve všech ročnících využít začátku jara, probouzení přírody, zapojit zde ekologický stimul, ve vyšších ročnících lze využít např. také pašijových her, bible ap., využití výtvarné výchovy				
V	Umíme se radovat - umíme sdílet i radost druhých. Radost pro sebe a radost pro druhé. Je nám dobře na světě.	Nechci být sám - s kamarády je legrace. Vztahy mezi jednotlivci ve skupině, jejich upevňování.	Touha po poznání - objevujeme svět, cesty do neznáma - dobrodružství.	Upevňování vztahů ve skupině - člověk je tvor společenský - vztah mezi chlapci a děvčaty.
	dtto	dtto	dtto	dtto
VI	Ve všech ročnících se v posledních hodinách nenásilně vrátit k těm celkům, které se nám buď nejvíce líbily, případně k těm, kde ještě zůstaly některé věci nedořešeny.			

STŘEDISKO DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Bouřlivé období změn ve strukturách mimoškolních zařízení přestalo brněnské Středisko dramatické výchovy při DDM Lužánky Brno bez většího zakolísání. Spíše v rámci možností DDM, který se od 1.1.1992 stal rozpočtovou organizací, s právní subjektivitou, je ještě posíleno a podporováno jeho vedením. Tento vývoj lze přičíst dlouhodobější koncepci střediska, které vždy operativně hledalo nové možnosti, jak v daných okolnostech prosazovat dramatickou výchovu v co nejširším záběru pro všechny zájemce. Také vzrůstající zájem z řad učitelů i studentů a nově navázané kontakty s vysokými školami způsobují, že zaměření střediska se třemi stálými a týmem dobrovolných pracovníků je akceptováno a přijímáno s pochopením zaměstnavatele. V současné době tento fakt považujeme za velmi důležitý, protože se domníváme, že existence středisek dramatické výchovy je jednou z ideálních možností, jak propojovat různé typy vzdělávání i přímé práce s dětmi v jednom zařízení.

I v případě téměř ideálním, kdy by se řádně vzdělávali učitelé dramatické výchovy na různých typech vysokých škol a tento předmět by byl zařazen do osnov základních škol nejen jako volitelný, považujeme funkci středisek za nezastupitelnou. Modelem pro nás může opět být systém dramacenter ve Velké Británii, kdy tato pracoviště /financována dle možností příslušného volebního okrsku/ s týmem pedagogů i technických pracovníků udržují kontakty se školami, poskytují služby začínajícím učitelům dramatu, připravují studenty pro obor, pracují s divadelním souborem a koordinují řadu dalších činností. V Brně se v současné době realizují následující typy studia, výuky i přímé práce s dětmi: - tříleté specializační studium DV ve spolupráci s Ústavem pedagogických věd FF MU. -

tříleté specializační studium - slovesné umění a dramatická výchova - při katedře českého jazyka PF MU pro učitele 1. stupně, - uskutečnil se jeden semestr DV na katedře speciální pedagogiky PF MU. cyklické semináře pro učitelky MŠ doplněné o ukázkové lekce s třídami předškolních dětí z MŠ, - pravidelná výuka předmětu DV na Soukromém gymnáziu v Brně-Lužánkách (viz Tvořivou dramaturgii č.1/91), - příležitostné lekce pro třídy 1. i 2. stupně ZŠ, pravidelná zájmová činnost dětského dramatického souboru s velkým věkovým rozpětím sedmi různých skupin, - od září 1992 se otevřelo ve spolupráci s brněnskou JAMU čtyřleté jednooborové denní studium

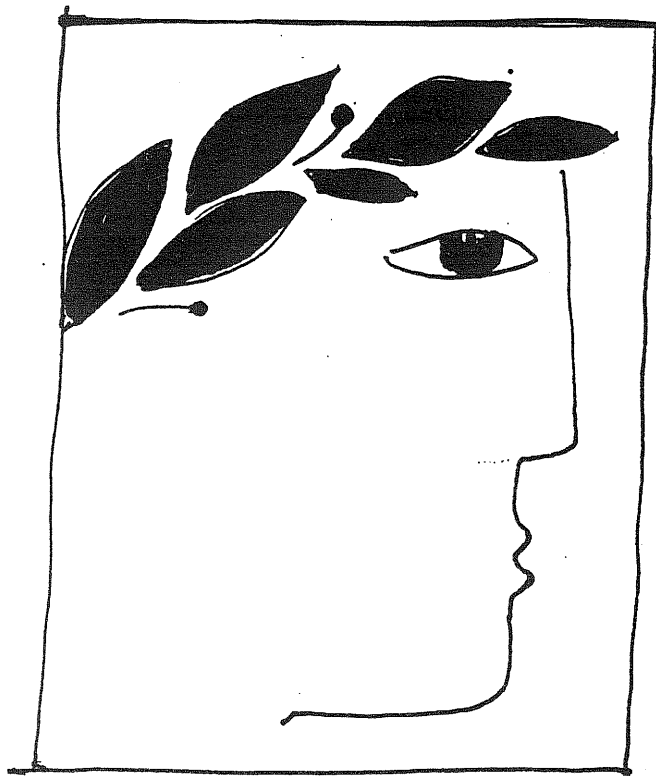
DV pro absolventy středních pedagogických škol a gymnázií. Důvod, proč se budeme snažit i nadále odvíjet veškerou činnost od samostatně fungujícího zařízení, které bude s různými typy škol vstupovat do rovnoprávné, partnerské spolupráce, je zcela zřejmý. Udržet kontakt učitelů a studentů s praxí, tzn. umožnit průběžné prolínání výuky pedagogů s přímou prací s dětmi všech věkových kategorií podle jejich zájmů i zaměření studia. Při přípravě učitelů chceme klást důraz na neustálé konfrontování teoretických poznatků i osobně prožitých dramatických her a cvičení ve skupině dospělých s konkrétní "výukou" dětí. Jen tak se dá podpořit životnost tohoto křehkého nově vznikajícího oboru, který může na jedné straně vypadat pro nezasvěcené jako nezávazné hraní si s dětmi, a na druhé straně, odtržen od praxe, stát se jen příjemným rozptýlením mezi suchým teoretizováním na akademické půdě.

Jsme si také vědomi všech úskalí, která hrozí, přenáší-li se, často vytržena ze souvislostí, jen suma osvědčených triků. Jakých zklamání se mohou učitelé dožít, když hry, které se tak pěkně dařily v určitém prostředí s dospělými, nezaberou na jejich třídu. Problémů vzniká jistě ještě celá řada a víme, že sousto je příliš velké - když nechceme např. pro jeden typ studia zanedbat přípravu ostatních zájemců. O to víc cítíme zázemí právě v existenci Střediska dramatické výchovy, kde se mohou problémy soustředit a průběžně řešit. A v první řadě nechceme zapomenout, že základem, od kterého se všechno odvíjí, jsou "živé" děti, které mohou dát odpověď na řadu problémů. A že sebelepší příprava na teoretickém pracovišti nenahradí přímý a neustálý kontakt s nimi. A to je právě to, co by střediska mohla nabízet a zprostředkovávat.

DANA SVOZILOVÁ



KOMENSKÉHO "ŠKOLA HROU" a současná praxe dramatické výchovy



■ Tento článek nechce být a není studií historickou a literárněvědnou. Za prvé historické bádání je věcí pracovníků a pracovníků k tomu kvalifikovaných. Za druhé by pokus o novou historickou studii neměl mnoho smyslu, protože z literárněvědných a historických hledisek jsou Komenského školní hry zpracovány, a ne jednou. Čtenář, který se zajímá o historický výklad, najde dostatečné poučení jinde, zejména v Dějinách českého divadla I, v článkách dr.M.Cesnakové-Michalcové a v díle prof.dr.J.Hendricha. Mnoho zajímavého materiálu je i v knize Kurdybachově a v předmluvách k vydání textů Komenského ve Veškerých spisech.

Nejdříve ze všeho je třeba položit si otázku, jakou mají školní hry Komenského funkci v jeho výchovném systému.

Na první pohled se vnučuje otázka (pracovníkům s divadelní erudicí spíše než didaktikům), zda Komenský svými hrami sleduje cíle estetickovýchovné či uměleckovýchovné.

Historické studie věnují velkou pozornost otázce, zda a odkud znal Komenský divadlo a drama. Jistého se ví velmi málo, a nejisté údaje o možnostech setkání

Komenského s divadlem se týkají především pedagogického uplatnění scénických her. Nikde u něj nenajdeme ani stopu zájmu či náznak hodnocení estetického, kategoricky odmítá divadlo "řemeslné" a ve školském divadle kritizuje uvádění Terentia a Plauta, tj. právě těch autorů školského divadla, jimž bychom dnes umělecké hodnoty přiznali bez rozpaků. Neuznává ani argument, že Terentius a Plautus slouží osvojení latiny: "Zdaž proto, aby se naše děti naučily mluvit, budeme je vodit po krčmách, hospodách, putykách, nevěstincích a podobných stokách?...Zlo se nás vždy chytá snáze, a proto pouštět mládež tam, kde je pospolu zlé i dobré, je svrchovaně nebezpečno... V křesťanských školách mají být vzdělávání občané pro nebe, ne pro svět, a proto jim mají být dávaní takoví učitelé, kteří by jim vštěpovali spíše věci nebeské než pozemské, spíše svaté nežli světské." (Didaktika velká, 25, 19 a 26) Dr.Milena Cesnaková-Michalcová upozorňuje na Komenského výlučné soustředění k výchovné stránce her v Dějinách českého divadla: "V jednom směru zůstávala ovšem Komenského divadelní teorie jednostranná, a to právě ve svém soustředění na pedagogickou funkci školského divadla. Komenský rozhodně nebyl úzkoprsý školomet. Vždyť sám vždy ve svých hrách tíhl k filosofickému zobecnění, k uměleckému ztělesnění svých originálních myšlenkových koncepcí, jež měly širší než jen úzce školský význam. Přesto jej však důraz na pedagogický zřetel vedl k pojetí školského divadla jako zcela specializovaného druhu divadelního umění, hraného výlučně uvnitř školských zdí a nemajících nic společného s divadlem veřejným, jehož vžitých vyjadřovacích forem se namnoze zříkal." (Dějiny českého divadla 1, s.160)

Ještě důrazněji a zřetelněji vynikne tato skutečnost ve Škole vševedné, v níž Komenský zdůrazňuje: "...my zde nechválíme řemeslného divadelnictví, nýbrž přípravu k vážným věcem prostřednictvím her (způsobem přiměřeným tomuto věku)..." Rozlišuje tu - patrně jako první - mezi divadlem jako uměleckým druhem a školní hrou jako pedagogickým prostředkem.

Komenského předchůdci tento rozdíl neznali, používali prostě divadla jako vyučovacího prostředku, proto také mohli inscenovat latinské divadelní texty. Proto školské "terentiovské divadlo" má navenek stejnou funkci jako kterékoli jiné, vyučovací úkoly (jazyková výuka) nijak nemodifikují funkci divadelní.

Ale ani v tomto případě nemělo divadlo funkci, která by se dala přirovnat k estetické výchově. Humanistické divadlo sloužilo škole jen potud, že bylo prostředkem jazykové výuky a poznávání života a světového názoru antického světa.

Pročteme-li Komenského hry a režijní pokyny v předmluvě "ke scholarchům", vystane tato skutečnost ještě názorněji. Jeho hrám chybí - až na malé náznaky - to, co činí drama dramatem, tj. akce, jednání, konflikt, chybí jim psychologie postav a dokonce je tu vzácností i dramatický dialog. U Komenského je dialog nahrazen někdy předvedením zkoušení, otázkami a odpověďmi,

kteřé jen reprodukuji naučenou látku, někdy je nahrazen dlouhými pasážemi složenými z jakýchsi kratičkových přednášek, v nichž postavy vykládají o svém oboru, řemesle, o své vědě a odcházejí ze scény, aniž zde byla nějaká akce. Vyprávění je doplněno jen ukazováním pomůcek, obrázků, reálií. Režijní pokyny Komenského jsou svou podstatou protidramatické a nescénické, z hlediska didaktiky jsou však znamenitě promyšlené. Uplatňuje se v nich nejen zásada názornosti, ale i učení praxí, na jehož význam Komenský rovněž upozorňuje v obou předmluvách ke Škole hrou.

Je tedy zřejmo, že cíle Komenského školských her nejsou srovnatelné s cíli estetickovýchovnými. Jaké jiné cíle tedy jimi Komenský sleduje?

Položíme-li si tuto otázku, zarazí především to, s jakou houževnatou vytrvalostí se k nim vracel a jak přitom celkem snadno měnil jejich látku. V Lešně volil pro Diogena látku filozofickou a dal mu podtitul "Ulehčené zabývání se filozofií", pro Abraháma námět z Bible. Když se mu v Blatném Potoce nepodařilo prosadit látku biblickou, celkem snadno se rozhodl pro Dveře jazyků otevřené. Tento náhlý obrat trochu udivuje: namísto výchovy mravní a náboženské najednou výuka jazyková a věcná.

Pročteme-li však pozorně pasáže ze Školy vševědné, uvidíme, že tato zaměnitelnost námětů není náhodná. V našem vžitém chápání je či má být divadlo (stejně jako jiná umění) obsahovou složkou vyučování a výchovy. Pokud se dnes (koncem 60.let - pozn. redakce) usiluje o zavedení divadelní výchovy do všeobecně vzdělávací školy, zpravidla jde o to, aby se žáci dozvěděli to nebo ono o divadle, jeho dějinách a teorii, dramatu a dramaticích, zvládli ty nebo ony dovednosti, vázané více méně k divadelní technice, stali se vnímavými diváky atp. Pro Komenského však scénické hry nejsou obsahovou složkou, ale prostředkem, a to prostředkem mnohostranně využitelným ve výuce i ve výchově. Proto Komenský navrhuje pro jednotlivé třídy tak široký výběr témat od mluvnice po Bibli.

Školní hry především vnášejí do školní práce prvek hravosti, příznáčný pro celou jeho pedagogiku. Školskou práci mají hry osvěžit a zpříjemnit a motivovat žáka k učení. O tom píše Komenský v "dedikační" předmluvě ke Škole hrou, kde uvádí sedm podmínek, jež musí být splněny, "aby hra byla hrou, tj. potěšením mysli."

Druhým principem, který rovněž prostupuje celé Komenského dílo, je princip názornosti, zde spočívající už v samotném faktu uvedení látky na scénu, a ještě k tomu je rozveden v režijních pokynech.

Ve Škole vševědné uvádí Komenský celou řadu úkolů, jež může plnit scénická hra, ale jež by bylo možno případně plnit i jinými způsoby: povzbuzení a pobídka pro žáky i pro učitele, veřejná kontrola práce učitelů, zainteresování rodičů na práci školy, objevování chudých talentovaných žáků, kteří by si zasloužili hmotnou podporu (rozumí se, že nejde o talent herecký, ale o schopnosti studijní) a volba dalšího studijního zaměření

nebo povolání. Další úkoly, které Komenský klade školním hrám, by však byl sotva splnitelný jiným způsobem, než veřejným vystupováním: je to úkol pěstovat u žáků kulturní chování a sebejistotu ve styku s lidmi:

"... pozorovati různost věcí, odpovídati na různé věci bez přípravy, slušně se pohybovati, ovládati přirozeně tvář, ruce a celé tělo, střídati a měniti hlas, slovem čestně hráti jakoukoli úlohu a při tom všem odložit venkovský ostych a vésti si volně."

Školní hra je tedy Komenskému prostředkem univerzálním, sloužícím jazykové výuce, věcnému učení ve všech oborech, kultuře chování a konečně i kontaktu školy s veřejností.

Materiál dokumentující Komenského názory na školní hry je poměrně bohatý, přesto zůstávají některé věci nevyjasněny.

S všeobecně vzdělávacím charakterem Komenského her, s jejich univerzálním použitím, je v rozporu doporučení, jak si počínat, jestliže je žáků více než rolí (Předmluva ke scholarům): Na veřejnost má vystoupit ten, kdo si nejlépe povede, tj. tedy ten, který si vede volně a "venkovský ostych" již odložil. Těm, kteří si dosud nevedou nejlépe, upírá se tím možnost zdokonalit se, vyzkoušet si vystupování před veřejností, ačkoli zde nejde ani o nějaký speciální (třeba herecký) talent, ani o dovednost, kterou potřebují jen někteří lidé. Přirozené chování nevyžaduje zvláštní vlohy a měl by si je osvojit každý člověk. U Komenského se objevuje rozpor, který školskou divadelní činnost provází trvale: ohled k divákům při veřejném či poloveřejném představení vyžaduje hodnocení výkonu, tím nutí k selekci a eliminaci méně připravených - jimž se pak protismyslně odírá právo na přípravu.

Problematická je Komenského myšlenka o soutěživosti jako důležitém znaku hry. Navíc k jeho argumentům je třeba dodat, že moderní sociální psychologie a sociologie výchovy pochybují o pozitivním působení soutěže a některé výzkumy nasvědčují tomu, že soutěžení působí nepříznivě nejen na vytváření vztahů mezi lidmi, na citlivou stabilitu jednotlivce a na jeho duševní zdraví, ale snižuje i efektivnost učení. Proto mnozí pedagogové oceňují i ve vyučování spíše spolupráci než soutěž. Komenského hry se spoluprací nepočítají, jsou to sólové výkony, prováděné sice hromadně, ale směřující jen k individuálnímu učení.

Nejasná je i otázka, na niž upozorňuje dr. M.Cesnaková-Michalcová: "Myšlenka, že nadaný žák na sebe ve hře upozorní a získá tak snadněji patrona..., není dost logická. Nejen jezuité, ale i Komenský přiděloval hlavní úlohy šlechtickým a majetným žákům, protože byli povinni opatřit si kostýmy sami, na což chudí neměli prostředky. V menších úlohách těžko mohli ostatní účinkující mimořádně vyniknout." (Slovenské divadlo, roč. 5, 1957)

S pasážemi ve Škole vševědné a v Zákonech školy dobře spořádané jsou v nesouladu některé myšlenky

amsterodamské předmluvy ke Škole hrou: v Blatném Potoce začlenil Komenský školské hry do systému "vševědné školy" jako její povinnou součást, v Amsterdamu zdůrazňoval v rozboru znaků hry její dobrovolnost.

Které z myšlenek Komenského jsou dosud živé nebo by stály za oživení?

Zřejmě je to především ona Komenského "jednostrannost", ono důsledné pojetí celé práce z hlediska cílů pedagogických. Důležité je rozlišovat, kdy jde o divadlo, tj. umělecký druh, jehož cílem je estetické působení na publikum, a kdy jde o dramatickou hru, tj. o prostředek formování člověka aktivním provozováním dramatu, obrácené nikoli k obecenství, ale k hrajícím. Naše důvody tohoto rozlišování ovšem budou zcela jiné než důvody Komenského, který divadlo odmítl pro morální pohoršení nad jeho nemravností a světskostí, a neodmítneme divadlo jako prostředek výchovného působení na dětské publikum.

Druhá velmi podnětná i moderní myšlenka Komenského je všestrannost použití scénické hry. V moderních metodikách dramatické výchovy (např. J.E.Lutz: Das Schulspiel, München 1957 a v dalších) je tato myšlenka obsažena v rozlišení školní hry jako předmětu, jako výchovného principu a jako vzdělávacího a vyučovacího prostředku. Znamená to, že nejde v první řadě a výhradně o zprostředkování vědomostí o divadle a dramatu, osvojení příslušných dovedností a rozvinutí schopností potřebných buď k uměleckému tvoření, anebo k vnímavému a poučenému diváctví. Znamená to, že aktivní provozování školní hry dovoluje žákovi ovládnout takové vědomosti a dovednosti, které mají platnost mimo rámec divadla a jsou na něm nezávislé. Pokud budeme užívat dramatické hry jako prostředku výchovy nebo vyučování, můžeme z Komenského odvodit jen toto obecné poučení, ne jeho realizaci, a to nejen proto, že při současných možnostech získávání vědomostí i při všeobecné poučenosti o dramatické formě by Komenského styl veřejného opakování látky byl zcela nepřitažlivý i pro sebeužší okruh zainteresovaných diváků i pro žáky samé. To je jen vnější stránka věci. Podstatnější je to, že moderní poznatky o psychologii mravní výchovy hovoří proti Komenského způsobu výchovy výkladem a poučováním, a moderní psychologie a pedagogika se ani ve vyučování už nespokojují jenom s výkladem a názorností, jak je popisuje Komenský. Používá-li se tzv. dramatizace v jazykové výuce nebo ve věcném učení (a to se např. v Německu, v Anglii a dalších zemích děje daleko častěji než u nás), pak je její pojetí zcela jiné než u Komenského: "...Učitel učí látce ne tím, že vypravuje, líčí, popisuje svět a kulturu jako něco dokončeného, sběhlého, ale jako možnost, kterou je třeba teprve aktualizovat. Vypravuje-li např. učitel o Karlu IV. a jeho vládě, nabývají dějinné události pro žáka smysl tehdy, když vstoupí do situace Karla IV., uváží jeho jednání, a tedy chápe-li pro sebe sama situaci Karla IV. za mnohoznačnou, která má více řešení než jedno.

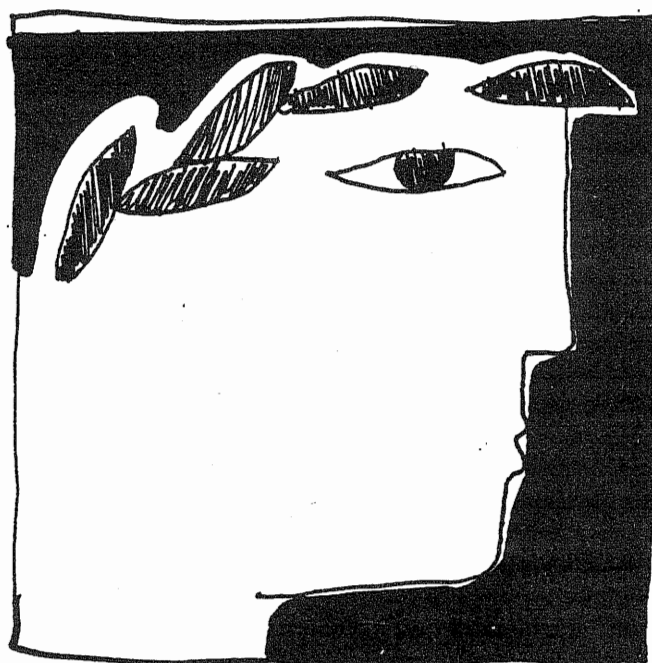
Dovídá-li se člověk nějaká fakta, stává se jejich účastníkem a dodává jim svým dalším jednáním smysl. Takový postoj k učivu je těžké žákovi vnutit. Sám spontánně musí mít chuť odhalit smysl předkládaného učiva." (Eva Vyskočilová, Holandský model přípravy učitelů, Divadelní výchova 1968, č.6)

Celkem beze zbytku a beze změny je možno převzít Komenského uplatnění školních her jako prostředku kultivace chování - a nejen Komenského; o tuto složku stejně dbali i jezuité.

Zbývá ještě otázka, zda a jak Komenského hry inscenovat. Těžko lze předpokládat, že se stanou běžnou součástí repertoáru. Dosud byly dávány o Komenského jubileích a pravděpodobně tomu tak bude i nadále. Kromě toho je lze na scénu sotva uvést v původní podobě. Rozvleklé a popisné promluvy jsou pro současného diváka, uvyklého zkratce a metafoře, zcela neúnosné. Dramaturgické úpravy a škrty autorovi jen pomohou. Pokud jde o inscenační styl, nelze nedostatky předlohy zastírat pokusem o realistické divadlo a psychologické herectví.

Inscenátor at' se raději poučí u Brechta, zejména na jeho didaktických hrách. Výtvarník nechť pracuje s prostředky stejně prostými, jaké měl k dispozici Komenský: žádná iluzivní scéna a pokud možno ne kukátkové jeviště. Ani se světly by se nemělo "čarovat": nejde o poezii a smyslové dojmy, ale o racionální poznání. V tom má Komenský leccos společného s Brechtem, který také směřuje k vyjasnění věcí, jejich proniknutí, avšak dovede už svoji látku transponovat do podoby skutečně divadelní.

EVA MACHKOVÁ



(Přetištěno z publikace Jana Amose Komenského školní hry a výchova, kterou k 300. výročí úmrtí J.A.K. redigovala Eva Machková a kterou pro 3. sv. knižovničky Divadelní výchovy vydal UDLUT, Praha 1970; mírně upraveno)

NÁRODNÍ PŘEHLÍDKA DĚTSKÝCH RECITÁTORŮ A RECITAČNÍCH KOLEKTIVŮ 1992

**"Házím své boty přes palubu,
protože bych rád došel až k vám..."**

... loučil se s námi soubor žamberských dětí v pásmu poezie Ostrovy.

Letošní šanci pokusit se dojít "až k nám" dostalo na národní přehlídce (Ústí nad Orlicí 22. až 24.května) celkem deset kolektivů s jedenácti vystoupeními. Ne všem se to tak úplně podařilo, ale zkušenosti z té cesty za lidmi už v nich ve všech jistě zůstanou - tak jako i my, diváci, si odnášíme z Ústí domů něco navíc, něco, čím jsme byli obdarováni, ať už ve formě zážitku či poznání /a patří sem i věci ne zrovna příjemné, protože i těmi každý z nás může být nakonec obohacen/.

Soubor Modrý bazének, Plzeň - O ČLOVÍČKOVÍ : Překvapení hned na úvod přehlídky. Modrý bazének totiž sestával ze tří dívek, které byly samy sobě souborem i vedoucími. Fixovanou etudu O človíčkovi /volně na motivy známého večerníčku z pravěku/ si připravily bez pomoci dospělého. Na výsledku to ovšem muselo být znát. Přestože představení nepostrádalo zajímavé, vtipné nápady a dívky byly nesporně šikovné a dobře vybavené /až na tu řeč/, po efektním úvodu se příběh rozplynul do neurčita, aniž divákům čitelně předal své sdělení. Protože na začátku práce nestál literární text, ale vlastní improvizace, a dále řeč-slovo nebyla tím, co bylo ve výsledném tvaru důležité, vznikly pochybnosti o správnosti zařazení této etudy právě na přehlídku recitačních kolektivů.

7. ročník ZŠ Sádek - lidová poezie BETLÉM - ved. Marie Čechová : Původně šlo vlastně o "účelové" vystoupení při příležitosti zahájení vánoční výstavy. V ten okamžik jistě jak atmosféra místa, kde se hrálo, tak předvánoční nálada v dětech i divákách způsobily, že představení v sobě mělo silný citový náboj. Ten se ale nepodařilo přenést v čase a prostoru a krásné téma zrození člověka a lidského společenství zůstalo tak naplněno jen zpola. Právě vztahy a jejich vřelost výslednému tvaru chyběly. Nejzajímavějším momentem představení bylo použití "mechanického"

betlému. Škoda že se s tímto nápadem nepracovalo více do hloubky.

Soubor Hopáček, ZUŠ Ostrov nad Ohří - Zuzana Renčová: PASTÝŘKA - ved. Irena Konývková : Soubor výborně vybavených dětí, na kterém je vidět systematická a citlivá práce jeho vedoucí, si vybral téma: "důležité není to, co je vidět navenek, ale to, co je v srdci". Jednoduchý text Zuzany Renčové ale téma "neunesl". V její pohádce totiž chybí konflikt, chybí situace, kdy se добрota srdce prokazuje činy, ne jen jednoduchou slovní proklamací. A končí-li příběh šťastně, nikdo si tento dobrý konec "nezasloužil", nevytrpěl, nevybojoval. Poklidný, lineární průběh děje snad může vyhovovat dětem z mateřské školy, kterým je kniha Z.Renčové určena, ale už neodpovídá věku dětí, které příběh hrají, a naléhavosti, s níž své téma prožívají.

Za základní rekvizity si soubor vybral šátky a svíčky a snažil se důsledně využít všech možností proměn, které tyto věci nabízejí. V případě svíček však narazil na jeden problém - svíčka je předmět sám o sobě již zatěžkaný symboly a tím je jeho proměnlivost omezována. Proto v některých obrazech svíčky "fungovaly" znamenitě /např. scéna s měsícem/, jinde se dosazovanému znaku vzpíraly /svíčka jako zlatá rukavička, podle níž princ hledá svou vyvolenou/ a jinde nabízely zcela jiný výklad, než bylo zamýšleno /zhášení svíček v závěru/.

Jestliže na straně jedné byl text Z. Renčové „poněkud přeceněn ve své schopnosti nést výrazně zvolené téma, na straně druhé byl trochu podceněn /nebo spíše nevyužit/ - a to v kvalitě poetického jazyka. Věty byly rozsekané mezi jednotlivé vypravěče, ztrácely chvílemi svou soudržnost a tím i smysl, objevoval se i určitý rytmický stereotyp. Je to škoda, a to i proto, že jinak jsou děti z Hopáčku schopny dát řeči, co její jest.

Dětský dramatický soubor ZUŠ Žamberk - lidová poezie ČÍ HOLKA BUDE - ved. Olga Strnadová: Kultivované vystoupení

dvou starších dívek s pásmem lidové poezie, zachycujícím běh času od zrození dítěte až po okamžik nesporně k vrcholům přehlídky. Téma bylo zpracováno přiměřeně věku dívek a ony se jej zmocnily, zejména v první části, s něžnou hravostí a nadhledem. V tom jim pomáhaly vhodně zvolené jednoduché rekvizity z přírodních materiálů i neutrální "loutky" chlapce a dívky z dřevěných špalíček. Dívky dokázaly, že umí citlivě pracovat s časem, pauzou, gradací a dozrání. Vztahy mezi nimi byly skutečně intenzivní, v druhé části představení chvílemi až tak, že divák mohl mít pocit, že samy spolu jaksi vystačí, a on že zůstává za skleněnou stěnou, zpoza které smí pozorovat něco velmi křehkého. Tento dojem zesiloval hlavně v okamžicích vyprávění o lásce, která měla podobu melancholického rozčítlivění. Pravděpodobně měli pravdu pánové v porotě, kteří usoudili, že by to přece jenom chtělo přítomnost kluka. On ten "drsňák", nesentimentální mužský element docela zdravě koriguje naše něžné dívčí snění...

Dětský dramatický soubor ZUŠ Žamberk - pásmo nonsensové poezie OSTROVY - ved. Olga Strnadová : Mnoho z toho, co bylo řečeno k prvnímu vystoupení žamberského souboru, platí i pro představení druhé Zas dramaturgicky zajímavě připravené pásmo /někdy až odvážně pracující s montáží úryvků básní/ jako inspirativní základna pro kultivovaný projev dívčího kolektivu, zas důmyslná práce se stavbou tvaru, gradací a pointováním jednotlivých částí, zas důraz na prohloubené vztahy mezi dívkami navzájem - a zas vedle nadsázky a hravosti i silná příchuť melancholie a pocit jisté výlučnosti tohoto světa. Olga Strnadová založila princip představení na nespěchání v této spěchající době. Ztotožnila si nonsens se zázrakem poezie, s tím, co je za všední skutečností. Celé představení vypovídá o tom, že člověk, který si neumí hrát a divit se, který není schopen vidět svět se všemi jeho drobnými zázraky a tajemstvími, není tak úplně celý člověk. Důraz na toto téma chvílemi příliš zatížil a zpsychologizoval

jinak lehké a hravé verše. Ale tak jako Či holka bude i Ostrovy patřily k tomu nejzajímavějšímu, co přehlídka nabídla. A jestliže se kolem nich na rozborovém semináři rozpředla nejrušnější diskuse, tak právě proto, že bylo o čem diskutovat. Že se neopakovaly už do omrzení známé pravdy, ale objevovaly se a ujasňovaly problémy nové, související s novou kvalitou.

ZUŠ Mělník - Emanuel Frynta: SAMÍ ZNÁMÍ - ved. Jiřina Lhotská : Další zajímavý a inspirativní pokus o zvládnutí problému, který před nás staví nonsensová poezie a její inscenování. Jiřina Lhotská se pokusila o propojení dvou téměř samostatných plánů - pohybového a textového -, kdy jeden druhý neilustruje ani nepopírá, ale vede s ním lehce ironický dialog. Stalo se ale, že velmi výrazně řešená rovina pohybová /klaunská hra s papírovým tubusem, která by obstála i samostatně jako nemá groteska/ poněkud "převalcovala" rovinu slovní. Text, který přece jen klade nároky na pochopení a přesnou interpretaci, prolétl kolem nás ve vichru a nedal nám čas skutečně jej plně vnímat. Opět je ale třeba ocenit vybavenost dětí, jejich schopnost naplnit obsahem každý okamžik bytí na scéně, cit pro temporytmus, gradaci a pointu.

ZUŠ Písek - Milena Lukešová: JAK SE NEBÁT STRACHU - ved. Marie Husinecká : Příjemné, jednoduché a čisté představení, přiměřené věku, zkušenostem i možnostem čtyř menších děvčat. Vše, co se na scéně děje, vychází skutečně z textu, nikde se zbytečně nečaruje a nepředstírá. Přesto se objevila jedna otázka - povídka je o strachu a jeho překonání. Malá hrdinka projde cestou od počátečních obav z vody, ohně, hloubky a tmy až k sprátelení se s nimi a k objevení krásy strachu zbaveného světa. Na maličkém prostoru sice, ale přece jenom, se vyklene jistý oblouk, během něhož malý človíček díky získané zkušenosti trochu dospěje. To, zdá se mi, v písecké miniinscenaci poněkud chybělo.

Dramatický kroužek ZŠ Masarykova, Valašské Meziříčí - autorské pásmo žáků 7. třídy **ČÍM BUDU** - ved. Marcela Hrušková : Představení bylo pravděpodobně míněno jako kritika naivních a povrchních představ o budoucnosti - ve svém výsledku však se

stalo spíše adorací televizní pa-kultury a těch pokleslých hodnot, kterým se chtělo původně vysmát. Nelze odsuzovat banalitu a podprůměrnost banálními a podprůměrnými prostředky jak v rovině textové, tak inscenační. Bala tak promeškána obrovská příležitost, kterou téma, jež si dívky samy zvolily, nabízelo. Výsledek o to smutnější, že vedoucí souboru při rozhovoru s porotou kladla právě výchovnou stránku své práce na první místo.

Dětský recitační soubor ZŠ Ležáků, Hlinsko v čechách - Miloš Macourek: **MAKARÓNY JDOU NA PROCHÁZKU** - ved. Věra Filipová: V jednoduchém a živém představení si vedoucí i soubor dobře poradili s ne zcela lehkou předlohou M. Macourka. Využili ke svému prospěchu vyzkoušených postupů, aniž je pouze netvořivě opakovali. Škoda jen že chvílemi některá řešení situací zůstávala u prvních nápadů a nehledalo se více do hloubky - od obecně povšechného k ozvláštnění. Tam, kde inscenace měla nosný nápad /např. využití jediného klobouku, jehož střídáním na hlavách "makarónů" znamenalo i střídání vůdčí role a dynamizovalo akci/, tam se podařilo udržet i nasazení dětí, tam, kde tento nosný nápad chyběl, tam děti ztracely elán i spontaneitu.

Soubor Sluníčko ZŠ Smolkova Praha 4 - pásmo **VESELÉ CESTOVÁNÍ** - ved. Jana Zvolánková : Inscenace navazovala na loňské úspěšné pásmo Ostrov, kde rostou housle - a to jak kostýmy, tak i podobnými postupy. Opět šlo o čisté, svěží představení, ukázkou dobré práce, ne však o výraznější krok dál. Když, tak spíš o krůček ve směru méně statických obrazů, s využitím švihadel jako zástupné rekvizity. Volně zarámovaná směs verzů různých autorů měla drobné problémy se "švy" - přechody od jedné básničky ke druhé. Ne vždy se povedlo, aby tento přechod měl svou významovou platnost a nebyl pouhým zadrhnutím v jinak plynulém toku. I tak šlo o velmi inspirativní ukázkou metodiky práce s těmi nejmenšími.

Soubor Áčko, ZŠ Sokolovská, Třebíč - Hana Doskočilová : **DIOGENÉS V SUDU** - ved. Jaromíra Kratochvílová : Zajímavá, kvalitní předloha se zatím ukázala přece jen nad síly začínajícího souboru /dětí spolu pracují první rok/. Divákům nebyl čitelně sdělen

inscenační princip a bez tohoto klíče mnoho prvků v představení působilo nahodile a nemotivovaně /např. neustálý pohyb na scéně, občasná rytmizace řeči, dvojrole Diogena apod./. I tady se objevil problém, který letos "pronásledoval" více souborů - vystavěný text byl někdy příliš rozsekán do jednotlivých hlasů, což porušovalo logiku věty a znesnadňovalo její pochopení. Také na schopnosti sdělit vzájemné vztahy postav a jejich představitelů bude ještě třeba pracovat. Perspektivní soubor je ale teprve na začátku své cesty a zdá se, že nebude dlouho trvat, než i on plně dojde se svým sdělením k divákům.

Zachytit alespoň část hodnocení lektorského sboru, který pracoval ve složení Vítězslava Šrámková, Krista Bláhová, Irina Ulrychová, Jiří Pokorný a Jaroslav Dejl se pokusila

IRINA ULRYCHOVÁ

Národní přehlídka dětských recitátorů a recitačních kolektivů

se letos konala pojedenadvacáté. (V letech 1972 hostily přehlídku Svitavy, pak se na pět let přestěhovala do Příbrami a v letech 1981-1991 byla pořádána v Mělníku.) Vyhlášovatelem bylo letos ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, pořadatelem byl Institut dětí a mládeže ČR (dříve Ústřední dům dětí a mládeže) a odborným gestorem a spolupracovníkem ARTAMA (IPOS), Praha. Místním organizátorem akce bylo Středisko kulturních služeb Ústí nad Orlicí, které spolu s místním DDM, Klubcentrem, KD, Školským úřadem, Okresním úřadem a Městským úřadem vytvořilo pro národní přehlídku i pro 2. dílnu tvořivé dramatiky, pořádanou tamtéž od 21. do 28. května Sdružením pro tvořivou dramaturgii, ideální podmínky. Proto jsou už teď v plném proudu přípravy na 22. národní přehlídku a na 3. dílnu tvořivé dramatiky, které se budou v roce 1993 konat opět v Ústí nad Orlicí, a to od 21. do 23. května (přehlídka) a od 19. do 26. května (dílna). Blíže informace a přihlášky k účasti v seminářích lze získat v Centru dětských aktivit v ARTAMĚ, Sněmovní 7, 118 22 Praha 1.

Wanda Chotomská - Marie Bolková

MALÁ POHÁDKA O VELKÉM SNU ROHLÍKA VEJŠKRABKA aneb JAK SE VEJŠKRABEK NESTAL MĚSÍCEM

Tovaryš :

Já veselý jsem chlapec a na světě jsem rád,
a já se nepřestanu po celý den smát.
Já sotva ráno vstanu a dobré jitro dám,
tak se na ten celičský svět pěkně rozchechtám.

Všichni (přicházejí):

A jacha chacha chacha, a jacha chacha cha,
a jacha chacha chacha a jacha chacha cha,
a jacha chacha chacha a jacha chacha cha..

1.malé dítě (táhne za sebou velké): Jacha chacha...

1. malé dítě (strká před sebou velké):...jacha chacha...

Tovaryš a vypravěč : ... jacha chacha cha.

Všichni : Cha, Cha!

(Malé děti nesou při písničce pod paží matraci, jdou drobnými poskoky. Druhá matrace leží již připravena na scéně. Všichni účinkující se postaví ze dvou stran šikmo k ležící matraci. Malé děti na jednu stranu velké na druhou)

Malí : Malá pohádka o velkém snu rohlíka Vejškrabka.

Tovaryš: Aneb!!

Velcí : Jak se Vejškrabek nestal měsícem.

Malí : (šeptají si mezi sebou i směrem k velkým) : Ne, stal.

Pekař : Vždyť jsme říkali : Ne-stal!

Malí : Ne! - Stal! /Hádka/

Tovaryš : Moment. Tak ještě jednou.

Velcí : Jak se Vejškrabek nestal...

Malí : Jak se Vejškrabek s t a l měsícem.

Velcí : To se ještě uvidí.

Malí : To teda jo!

Tovaryš (tleská, zjednává si ticho) : Tak dost. Končí hádka a začíná pohádka.

Velcí : V jednom velkém městě... (Zvolna tvoří za matrací na zemi půlkruh)

Malí : ... byla malá pekárna. (Pokládají na zem matraci, sedají si, pošťuchují se, mluví rychleji)

1.dítě : Pracoval v ní pekařský mistr Jan Žemlička (nese čepici a zástěru)...

2.dítě : ... jeho žena Anička (Nese šátek a zástěru pro pekařku)...

Tovaryš : ... a tovaryš Buchtička. (Vyndává čepici z kapsy, nasazuje si ji)

Malí : Každou noc zadělávali na dobré, křupavé, voňavé rohlíky.

(Děti si dělají chutě, vymýšlejí si)

Pekař : No tak abychom se do toho dali. (Ukončuje diskusi, ohrnuje si rukávy)

Anička : Máte vydrhnoutou díž?

Malí : Co?

Anička : Díž.

Malí : Díž... Máme!

Tovaryš : To se na to podíváme.

Malí : Nóóóó. (Čekají pochvalu)

Tovaryš : Nóóó. (Prohlíží)

Anička : Nóó. (Prohlíží s tovaryšem, kývá směrem k pekaři)

Pekař : No a teď mouku, vodu, droždí a šupito presto (tleská, pobízí ke spěchu)

Malí (dávají matraci na sebe, připravují se)

Nejmenší (sedí na okraji scény, pozorují, co se děje v pekárně)

Tovaryš (z jedné strany sype mouku - děti)

Mouka : Už se sypu, už se sypu, už se sypu, už jsem tam.

Anička (z druhé strany leje vodu - děti)

Voda : Já si tečú, tečú, tečú. Já si tečú taky k vám.

Pekař (rozkročen ve středu drolí droždí)

Droždí (zvedá pomalu ruce pohybem znázorňuje rozpadání droždí. S pohybem rukou se stupňuje i hlas):

Já se drolím, drolím, drolím, drolím, drolím, rozpadám...

Pekař (míchá těsto)

Těsto : Už se sypu..., já si tečú..., já se drolím...

(V dalším kole se začínají postupně vydělovat děti, které říkají pšouk a mlasknou, nebo tlesknou do rytmu míchání, jak se těsto postupně stmeluje v jednotitou hmotu. Postupně zní jen pšouk a mlask, těsto se proplétá, zpomaluje)

Pekař + Tovaryš : Lidunko, Jakoubku, my si teď půjdeme chvilku odpočinout, a vy budete hlídat těsto. Dejte pozor, ať vám nepřekyne.

Těsto (kyne - zvedá se, postupně začne přelézat a utíkat z díže)

Děti : Pomóc, pomóc, těsto nám utíká.

Anička : Žemličko, Buchtičko, honem, podívejte se na boží dopuštění.

(Těse spícími, ti se vzbouzí)

Pekař : A pro pět ran do pece, zachraňte, co můžete!

Tovaryš : To chce vá! a písničku. S písničkou to půjde líp. (Jde ke klavíru)

Pekař + Anička (dají na sebe matrace, tak vytvoří vá! pak na něj vodí těsto, které před nimi může i utíkat a dělají rohlíky):

Jo... když vyjde krásný měsíc,

jo, měsíc, měsíček.

Tu pekař těsto mísí

na rohlík, rohlíček.

Když zlaté slunko vzhází

a měsíček jde spát,

křupavý jde

rohlík z pece,
bože, to mám
rád-

Vejškrabek : Jůů, já mám nápad... (Zůstává na vále sám, všichni ustanou v práci)

Tovaryš (od klavíru zastavuje písničku) : Stop, stop, stop..., vidíte, to je poslední zbytek těsta, vyškraabaný z díže, takzvaný Vejškrabek.

Pekař : Ale - Vejškrabek sem, Vejškrabek tam, já z něj rohlík udělám. A ty se neulejvej a hraj. My budeme mazat a sypat, tak at' to odsejípá. (Pekař si bere husí křídlo, Anička dva kornouty - mák a sůl. Rohlíky se na písničku při mazání všelijak kroutí, pekař je šimrá pod pažďí, pod nosem, za krkem apod. Mák od pekařky jim chutná, někdo nechce sůl...)

Všichni : Brrr...tfuj...mňam...

Vejškrabek (do všeobecného veselí) : Ale já nechci být rohlíkem, já chci být měsíčkem.

Všichni : CO???

(Přeskupení na scéně. Uprostřed před ním brýle, z jedné strany rohlíci, z druhé Anička a tovaryš)

Vejškrabek : Já chci být měsíčkem, jak se o něm zpívá v té písničce!

Tovaryš : Svěřil se rohlík brýlím pana pekaře.

Vejškrabek : Špity, špity bábo (obchází brýle, ukazuje na měsíc)

Pekař : Ale brýle neměly čas, aby se dívaly na měsíc. Musely dávat pozor, co se děje v pekárně.

Vejškrabek (nabírá...) :

Anička : Nakonec to přece vyřešily.

Brýle : Tak abys neřek, počkej..., nějak to uděláme.

Tovaryš : To jsem zvědav jak.

Anička : Jednoduše, podívej - jedním okem hodily na měsíc...,

druhým zkontrolovaly pekárnu.

Rohlíky : Úžasné zašlily a řekly : Jestli se chceš stát měsíčkem, musíš co nejrychleji vyrůst.

Pekař : Brýle mají pravdu. Alou zpátky k ostatním (Brýle připravují matrace na pec)

Anička : Podívej, jak ostatní krásně kynou, zkus to také. (Vede ho k ostatním všichni kynou)

Tovaryš : Ale přestože Vejškrabek rostl jako z vody, ukázalo se, že to není ještě všechno.

Rohlíky : A co my?? My jsme také krásně nakynuly.

Tovaryš : Nakynuly jste všichni moc krásně, ale teď se musíte ještě vypéct dozlatova. Ale to vám povídám, nestrkejte se, nekřičte a buďte hodní.

Nejmenší : A dávejte pozor, abyste se nespekli nebo nepřičmoudli.

Rohlíky : Nojo, dáme, budeme, nebojte se. (Napominání se jim nelíbí, sedají si do pece, vrtí se, rozhlížejí se kolem sebe, strkají se)

Anička + Pekař : Dvířka pece se zavřela.

Rohlíky (v peci) : Měsíc je prý rohatý jako já. - Ba ne, ten je kulatý jako pecen chleba. - Rohatý - kulatý, rohatý - kulatý. Nehádejte se, měsíc je nejdříve rohatý, ale když doroste, tak je kulatý.

Vejškrabek : Nojo - jenže je vysoko, moc vysoko. Pojďte si o něm zazpívat písničku...

Všichni :

Když vyjde krásný měsíc, jó, měsíc, měsíček,
tu pekař těsto mísí na rohlík, rohlíček,
když zlaté slunko vzhází a měsíček jde spát (otvírá se pec,
rohlíky vybíhají)
krupavý jde rohlík z pece, bože to mám rád!

Tovaryš : Tedy - když se dvířka pece znovu otevřela...(Rohlíky se rovnají, odtrhávají se od sebe, oklepávají apod.), čekal před pekárnou veliký náklad'ák, který rozvázel pečivo do krámů.

Anička + Pekař (vytváří náklad'ák, nakládání rohlíků - refrém písničky)

Tovaryš : Náklad'ák troubil, koše s pečivem poskakovaly a vejškrabek se bál, že mu ostatní rohlíci polámou rohy. Krčil se v koutku a mlčel. (Náklad'ák dojel před krám)

Všichni : Ty - dýt!!

Anička + Pekař : Vystupovat! (Vytvoří pult, Anička si dává členku, mění se ve váhu u pultu ji střídá Tovaryš)

Tovaryš : Teprve v krámě se ozval.

Vejškrabek (se rozhlíží po krámu)

Váhy (mumlají si) : Deset deka, dvacet deka...

Vejškrabek : Dobrý den, váhy, víte čím se chci stát?... Váhy si ho nevšímají. (Pokrčí rameny a jde dál) Pane salám, pane salám, já chci být měsíčkem.

Salám (pohupuje se na tyči, obrací se zády) : No a, co má být. heleďte, já mám svých starostí dost, podívejte...

Vejškrabek : Chudák, zezelenal. To se vám nedivím. (Jde k octu, slabikuje)

Tovaryš : Vůbec nikdo nechtěl s Vejškrabkem mluvit. každý myslel jen na sebe.

Vejškrabek : O - cet. Dobrý den, pane ocet, víte, že budu měsíčkem?

Tovaryš : Ocet odpověděl jenom :

Ocet : ÓÓÓ... (Naslouchá se zívostí, pak si narazí se zívostí čepici přes oči, zkroutí se a otočí od Vejškrabka)

Vejškrabek (rozhlíží se, běží) : Rybičky, rybičky... Nic. (Ťuká na záda sardinkám) Rybičky, rybičky... (Poslouchá...) Zase nic.

Rybičky (nejprve po něm pokukují a špitají si, posmívají se, ale když k nim přijde, položí jedna druhé hlavu na rameno a pevně se semknou)

Pekař : Olejovky byly tak uzavřené do sebe, že se ani neozvaly.

Vejškrabek (smutně) : Tady se mi to nelíbí, tady mě nemá nikdo rád.

(Zpívá):

Já Vejškrabek jsem malý a na světě jsem rád,

mám jedno velké přání, chci měsíčkem se stát.

Já Vejškrabek jsem malý a nevím teď jak dál,

kdyby mi tak někdo malou radu tady dal.

Pekař : (upravuje děti) : Tu radu mu daly malé růžové cucavé bombónky.

Tovaryš : A přestože byly nesmělé, zašpitily svými sladkými, cukrovými hlásky.

1.nejmenší dítě : Prosíme za prominutí, že se do toho pleteme, ale nám se zdá, že se měsíc v krámě neprodává.

2.nejmenší dítě : Jestli chceš být měsíčkem, musíš odtud co nejrychleji utéct a musíš se dostat tak vysoko jako on.

Vejškrabek : Děkuji vám za radu, jste moc hodné.

1.dítě : Na, zde je sáček.

2.dítě : Skoč do něj a moc se nevrť, at' nepraskne.

1.dítě : My tě tam doneseme.

Vejškrabek : Vy byste mi chtěly pomoci, to jsem rád. (Leze do sáčku) A ještě jednou děkuji.

Nejmenší : Ale není zač.

Ostatní : Počkejte, my vám také pomůžeme.

Tovaryš : A já vám k tomu zahráji do kroku.

Všichni :

A jacha chacha chacha a jacha chacha cha,

a jacha chacha chacha a jacha chacha cha...

Anička : Teď se všichni snaží Vejškrabkovi pomoci. Už vyšli z krámu, přešli ulici... Jsou na křižovatce. Pozor! (Pískání) Dobře to dopadlo, ale málem platili pokutu. A už se blíží k vysokému domu. (Jde k Pekaři a zvedá spolu s ním matraci-dům)

Pekař : Už jsou v prvním poschodí (Jak Vejškrabek stoupá, jednotlivé díly matrace se skládají na sebe)

Všichni : ... a jacha chacha cha...

Pekař : ... ve druhém -

Všichni : ... jacha chacha, jacha chacha...

Pekař : ... ve třetím -

Všichni : ... ja-cha - - cha-cha - - - cha...

Pekař : ...ve čtvrtém a v pátém už byli moc udýchaní ... V šestém jen hekali...

Všichni : ...ach,ach...

Pekař : V sedmém poschodí praskl sáček námahou...

Děti : B U M ! (Všichni kromě domu se převálí, Vejškrabek padá na poslední díl matrace)

Pekař : A rohlík vypadl na rohožku.

Nejmenší : (Jsou nešťastní, pláčou)

Vejškrabek : Neplačte, podívejte, ze sedmého poschodí je o hodně blíž na nebe než z přízemního krámu. Teď se musím dostat támhle na tu okenní římsu a pak uvidím...

Nejmenší : Pozor, Vejškrabku, opatrně...

Vejškrabek : (zkouší lézt na římsu)

Tovaryš : Ale nedostal se na římsu, zavrával ...a...

Vejškrabek : Pomoc, už se nikdy nestanu měsícem... (Šermuje rukama, ztrácí rovnováhu) To je můj konec... (Dělá hvězdu za dům, který se opět zvedá)

Tovaryš : Tohle všechno prolétlo Vejškrabkovi hlavou, zatímco padal k zemi.

Nejmenší : Jů, Jakube, viděl jsi ten malý měsíček? Viděl, ten byl krásný.

Tovaryš : Ale než dopadl, slyšel ty dva dětské hlásky a byl velice šťastný.

Vejškrabek (vstává) : Byl jsem měsíčkem, byl jsem měsíčkem.

Tovaryš (pohrdavě k Vejškrabkovi a směrem k divákům) : No a teď mi povězte, stal se Vejškrabek měsícem, nebo ne?

Děti (protichůdné volání - stal, nestal)

Tovaryš : Víte co, budeme se hádat a radši si zazpíváme tu naši chechtavou. (Jde ke klavíru, ostatní sbírají matrace a staví se za ně - zpěv)

Vejškrabek (k dětem) : A stejně jsem byl měčícem, heč!

Všichni (zpívají) :

Já veselý jsem chlapec, a co bych za to dal,
kdyby se svět celičky teď se mnou rozchechtal,
jó, vyhlad'te své vrásky, odhod'te starosti,
svět je krásný, když je plný dětské radosti...

CO NABÍZÍ SEN ROHLÍKA VEJŠKRABKA

Po skončení přehlídky nejzajímavějších inscenací dětských divadelních a loutkářských souborů z ČR, uspořádané v červnu 1992 v Kunvaldu v rámci mezinárodní akce Schola ludus /informace o ní přineseme v dalším čísle TD/, se u řady zahraničních seminaristů

ozvaly nadšené hlasy na adresu souboru Hlásek z Milevska a jeho vedoucí Marie Bolkové - v tom smyslu, že Rohlík Vejškrabek je to pravé, protože opravdu dětské dětské divadlo.

Aniž mám sebemenší důvod s tímhle názorem polemizovat, myslím si, že je třeba vidět situaci ve větší šíři.

Dovedu si velmi dobře představit, že zhruba před dvaceti, možná i patnácti lety bychom na žďárských a pak kaplických národních přehlídkách dětského divadla reagovali nejspíš obdobně. Dnes, když máme za sebou léta systematického a zároveň mnohostranného experimentování a prozkoumávání toho, co všechno může dětem na jevišti sloužit při přípravě inscenace a zároveň vytvářet skutečnou, plnohodnotnou divadelní strukturu, se na tento typ divadla díváme jako na jednu z několika, a chce se mi skoro napsat jednou z mnoha možností kvalitního dětského divadla. - Jinou možnost představuje např. divadelní práce Mirka Slavíka s HUDRADLEM, dalším typem je zas styl práce Dany Svozilové z Brna, blízkí se projektové metodě (viz inscenaci Aškenazyho pohádky Na jednom stromě) - abych uvedl příklady, které máme v paměti z loňské sezóny.

Nicméně! - To, co je i milevskému, i zlivskému, i brněnskému dětskému divadlu společné, co je ostatně nezbytným základem, ba nevyhnutelným podložím každého kvalitního dětského divadla, je respektování možnosti a schopnosti dětí vystupujících před divákem, tudíž rozvíjení mnoha schopností, a především schopnosti přirozeného projevu.

Okouzlení, které milevský soubor vyvolal jak v loňských prachatických divácích, tak v letošních zahraničních seminaristech v Kunvaldu, vyplývá právě z toho, že Marie Bolková pečlivě dbá na to, aby každé dítě z jejího souboru mělo prostor pro to projevit se na jevišti za sebe a zcela přirozeně. Proto Marie Bolková-dramatizátorka moudře neodvrhla sérii půvabných etudek ilustrujících technologii vzniku rohlíků a z hlediska "čistoty" divadelního tvaru se dopustila velice riskantního kroku : zachovala rozsáhlou, naddimenzovanou expozici, která je málem stejně dlouhá jako vlastní příběh o rohlíku Vejškrabkovi (zdramatizovaný podle pohádkové prózy Wandy Chotomské). Jelikož je však expozice vynalézavou a invenčně stylizovanou řadou podnětů k dětské hře, skýtající bohatou zásobu divadelně vděčných rozehrávek, přijmeme tuto tvarovou anomálii s potěšením nejen jako "fajnšmekři" výchovného dramatu (jehož je tento tvar skvělou ukázkou), ale i jako obyčejní divadelní diváci. Kdyby se však potěšení a radost z těchto etudek ztratily, kdyby zůstalo jen u demonstrace oné "technologie" výroby rohlíků, ztratila by dramaturgie nejen půvab a švih, ale i smysl své existence na jevišti.

Dalším nepřehlédnutelným rysem tohoto scénáře je používání co nejstřídmějších scénických prostředků : Marie Bolková si v inscenaci (a ve scénáři to právem zaznamenává) vystačí jen s různými barvami triček, aby rozlišila rohlíky upečené dozlatova a spálené, se skládací matrací jako pecí atd., a především používá chór vytvářející tu nákladní auto s čerstvě upečenými rohlíky spěchajícími do krámu, tu obchod, tu brýle, tu schodiště vysokého domu, kterým rohlík spěje ke svému velkému snu... Až úzkostlivá střídmost v prostředcích provokuje fantazii hrajících dětí i diváků. - V tomto bodu mimochodem Marie Bolková se svými dětmi výtečně zužitkovala a domyslela nosný nápad Věry Dřevíkové z inscenace O Palačinkové Pepince, která svého času zazářila na Kaplickém divadelní lété. Nikde ovšem není psáno, že případný nový inscenátor této dramaturgie by nemohl na základě principu vymyslet další nebo zcela jiná řešení situací, postav, gagů. Naopak - dramaturgie M.Bolkové by mohla být lákavým východiskem pro celoroční bohatou práci dětského kolektivu, zásobárnou motivací a podnětů k vlastní hře na pekárně, na pekařství, k vlastním improvizacím, vycházejícím z možností, zájmů a naturelu dětí, k vlastní scénické variaci této moderní pohádky.

JAROSLAV PROVAZNÍK

POZNÁMKY KE STAVU PŘÍBĚHOVÉ PRÓZY PRO MENŠÍ DĚTI POSLEDNÍCH DVACETI LET

■ Tento článek nenabízí charakteristiky děl autorů, které v posledním dvacetiletí vydávala naše nakladatelství. Ač byla literatura pro děti pokládána veřejností za oblast nejméně dotčenou konsolidačními snahami po roce 1968, nemohla se nicméně vyvázat z existujícího literárního kontextu, do něhož patřila a patří. Půjde tedy o to, naznačit nejen vývoj žánru v posledním dvacetiletí, ale i příčiny, které logicky profilovaly její stávající podobu.

Je nutné konečně vyslovit fakt, že představa jakéhosi "chráněného území" literatury pro děti je do jisté míry hýčkanou iluzí, kterou by bylo nezděravé i nadále prodlužovat. Nemyslím si, že stav tzv. slušného průměru posledních let je jen důsledkem přelomového roku 1968 a následujících krizových let. Veškeré pozitivní snahy o prosazování skutečných hodnot v ediční, ev. kritické praxi posledních dvaceti let nemohly v žádném případě rozhodujícím způsobem ovlivnit či změnit oficiální hodnotící kritéria literatury (a tedy i dětské literatury), jimiž byla měřena kvalita tvorby. Neboť, chceme-li vážně uvažovat o současném stavu literatury pro děti, přiznejme si už konečně, že posledních dvacet let jen završovalo "dílo" předcházejících pětadvaceti let. Nehledejme předěl v roce 1968. Přirozený vývoj literatury, ač v šedesátých letech se zdál tak nadějný, byl ve své podstatě narušen už rokem 1948. Politický zlom zasáhl zcela nekompromisně do všech sfér našeho života a výrazně proměnil i chápání smyslu umění a literatury. Kultura se stala podřízenou služkou stranické a státní ideologie. A stala se jí tedy i literatura včetně své "dětské" složky. Nechci tvrdit, že léta před únorem 1948 byla pro dětskou literaturu léty bezproblémovými a vždy plodnými, ale tyto problémy byly řešeny na jiné hodnotové úrovni, bez všudypřítomného, ideologicko-politického imperativu, který by určoval základní normy a hodnotová kritéria. Rok 1948 však vše zásadně proměnil. Citujeme jen z knihy V. Stejskala *Moderní česká literatura pro děti z roku 1962*, která se stala základním pramenem a východiskem pro literární historiky a oficiálně uznávané teoretiky dětské literatury po celých dalších třicet let: "Teprve únor 1948 přinesl do naší literatury pro děti a mládež plné předpoklady k uskutečnění opravdu revolučního zvratu v tomto uměleckém odvětví, jež napověděl vývoj prvních let po osvobození, zvratu ve smyslu ideovém (utvrzeného mj. zákonem o jednotné škole), ve smyslu tvůrčím (ustavení Svazu čs.

spisovatelů, mezi jehož čelné povinnosti patří i podpora nové socialistické tvorby pro děti) i ve smyslu ideově organizačním (zřízení Státního nakladatelství dětské knihy, které převzalo vydávání rozhodující většiny dětských knih v české řeči). Literatuře pro děti a mládež se dostává - díky starostlivosti strany a vlády - možností úměrných jejímu významu pro socialistickou kulturu a výchovu nových pokolení... Únor otevřel zde také cestu tomu, aby se veškerá činnost v této oblasti, tvůrčí, kritická, ediční mohla postupně, ale cílevědomě postavit na základnu ideově, umělecky a odborně odpovědnou..." (str. 206). Toto nadšené proklamování nových možností odhaluje jádro i dnešní situace tvorby pro děti. Nedejme se mýlit tím, že se tato proklamovaná a kanonizovaná kritéria hodnoty časem uvolňovala a liberalizovala. Základ byl jednou provždy dán přijetím filozofie a estetiky jediného světového názoru a s nimi spojené metody přístupu ke zkoumání a hodnocení literárního díla - tedy i díla adresovaného dětem. Tato hodnotová východiska se v podstatě po celých čtyřicet pět let nezměnila. Stejskalem vytyčené základní zásady poúnorové literatury pro děti tvořily systém ideologické kontroly nad výchovou dítěte, kanonizovaly jediné správnou tvůrčí metodu tzv. socialistického realismu (byť časem chápanou bezbřezě), zúžily a devalvovaly svobodnou uměleckou tvorbu a posouvaly hodnocení její kvality z pozic estetických na pozice ideologické. Konečně - ve jménu boje proti kýči a braku - vytvořily možnost svévolné selekce literárních děl a určily směr ediční politiky. Ne tedy jen boj proti nehodnotám, ale také, a především boj proti čemukoli, co by mohlo dítě - nového, budoucího socialistického člověka - ideově "dezorientovat". Ediční praxe - ač se v letech šedesátých, ale i v normalizačním období snažila těmto tlakům vzdorovat - byla nicméně výsledkem vlivu daných zásad v přístupu k literárnímu dílu pro děti. Vždyť také literární historici dětské literatury s uspokojením konstatovali ještě v polovině let osmdesátých, že literatura pro děti a mládež "nepodlehla tolik znevážení základních společenských hodnot na sklonku let šedesátých, nehledali v ní v těchto letech natolik uplatnění autoři spatřující v literatuře prostor k vyjádření protisocialistických myšlenek" (Kontury české literatury pro děti a mládež od začátku 19. století po současnost, Albatros, Praha 1984, 2. vyd., str. 378). A.V. Stejskal k tomu v r. 1985 na Dobříši dodal: "Čtyřicet let, která uplynula od šťastného roku 1945, mohou nás, kteří jsme spojili svůj život se

službou našim dětem, naplnit pocity radostnými: setba socialistické revoluce přinesla na poli, které kdysi bylo nazýváno úhorem, ovoce, na něž může být náš lid hrdý. Myslím, že také problémy a úkoly, které nás čekají, můžeme přijímat se vztyčenou hlavou. Před spisovatelem, který chce dnes psát pro děti..., před takovým spisovatelem stojí mnoho úkolů. Musí být proniknut pokrokovým světovým názorem, musí být zaujat současnými společenskými, politickými a lidskými problémy. Nemůže vydělovat děti z konfliktnosti života, nemůže děti vzdalovat shovívavou sentimentalitou od složitosti lidských vztahů a činů. Nemůže se spokojovat přizemní, opatnickou prací, které chybí velkorysejší pohled na život, na perspektivy, které lidství čekají" (brožura *Spisovatel a současnost*, Albatros, Praha 1985), Klub mladých čtenářů, str. 13

Tato spokojenost oficiálních historiků i teoretiků dětské literatury s jejím současným profilem, ač v posledních letech i jimi nesměle a velmi obecně zproblematizovaná konstatováním o převaze dobrého průměru, ale nedostatku výraznějších uměleckých hodnot (Chaloupka, Nezkusil), tedy tato spokojenost signalizovala, že v zásadě se na oficiálních hodnotových kritériích mnoho nezměnilo. Na rozdíl od prudké změny v mentalitě dítěte i společnosti. A tak dobrá tvorba byla sice registrována, ale nepříliš hlasitě komentována, tvorba autorů, kteří splňovali ideál výše citovaný, byť po stránce kvality často víc než diskusní, byla prezentována veřejnosti jako umělecká špička (díla Říhova, Adlových, Nohejlova, Křenkova, Stýblové, Bernardinové, Zinnerové, Šajnera, Suchla, Kapka ad.).

II

Přejdeme však k příběhové próze pro malé děti a děti mladšího školního věku. Stejskalovo hodnocení se jí týká stejně jako poezie či prózy pro děti starší. Připomeňme si nejdříve generační autorské zastoupení v tvorbě posledních dvaceti let. Jádro tvořili především autoři, kteří vlastně stáli u zrodu a naplňování programu nové, "socialistické" literatury v padesátých a v první polovině šedesátých let a jejichž eventuelní názorové peripetie na konci let šedesátých nebyly tak výrazné a progresivní, aby zásadně proměnily směr tvorby, které byl literatuře určen koncem čtyřicátých a začátkem padesátých let a vlastně předjímán už díly některých socialisticky orientovaných autorů let třicátých. Proto byl také stav této oblasti české literatury po roce 1968 hodnocen v podstatě kladně. Nevyhovující autoři byli umlčeni (Aškenazy, Gruša, Trefulka), jiní se

během sedmdesátých let objevovali jen na stránkách dětských časopisů (zejména básníci), někteří vydali knížku sporadicky. Nástup nové spisovatelské garnitury během sedmdesátých a počátkem osmdesátých let byl do jisté míry už ovlivněn selekcí. Kritikou byla bez výhrad vyzdvížena díla autorů nejstarší generační vrstvy: Říhy, Adlových, Sojkové, Bezděkové, Šajnera, Rysky. Na milost byl vzat E. Petiška. Znamená to, že charakter původní tvorby posledních dvaceti let do jisté míry výrazně profilovala především plejáda národních a zasloužilých umělců, převážně silně spjatých s oficiálním programem tvorby tzv. socialistické literatury pro děti. Z generačně mladší "obrodné" vlny autorů poloviny šedesátých let se v těchto letech prosadili autoři, v jejichž tvorbě převládal i nadále důraz především na fantazijní složku díla (Hejná, Mrázková, Lukešová, Mikulka, Macourek, Hofman, Čtvrtek). K autorům dotvářejícím profil současného dětského příběhu, kteří začali publikovat v sedmdesátých a osmdesátých letech, pak patří: E. Horelová, M. Zinnerová, H. Doskočilová, D. Lhotová, V. Plívová-Šimková, Z. Malinský, I. Borská, F. Nepil, V. Stekláč, E. Bernardinová, J. Červenkova, J. Kůrková, J. Suchl, H. Pražáková, M. Drijverová, M. Pávek, J. Boček, J. Kahoun a další.

Příběhová próza pro menší děti, která od padesátých let prošla v šedesátých letech tvárným i hodnotovým vývojem naznačujícím možnost plurality tvůrčích přístupů k této námětové oblasti, nicméně nakonec upadala do stereotypního průměru, který o to výrazněji potvrzovaly občasné výjimky - a to směrem jak nad, tak pod průměr. Proč se tak stalo?

V prvním období tzv. socialistické tvorby pro děti (zde rozuměj prózy s příběhem z dětského života) - tj. v padesátých letech - dominoval žánr školní povídky, který se snažil popsat vnější, objektivní, značně zjednodušenou, výrazně ideologicky motivovanou skutečnost a v postatě se nedotkl předmětu svého zájmu - totiž subjektu dítěte. V šedesátých letech, kdy v souladu s celkovým trendem umělecké literatury také dětská literatura usiluje zachytit svět dítěte bezprostředněji a celistvěji, se jejím odrazovým můstkem i cílem stává především dětská individualita, její osobitý svět. Úsilí o zobrazení tohoto světa je provázáno obohacením žánrového rejstříku prózy. Vývoj směřoval zejména k originálním autorským textům - označovaným často jako moderní autorská pohádka, do nichž - na základě přítomnosti fantazijních momentů - byly zahrnovány i vlastní příběhy z dětského života. Prostřednictvím fantazie, hry dochází k důvěrnějšímu oslovení dětského čtenáře, k

zvýraznění dětského pohledu na zobrazované události, k akcentu na emocionální a poetickou složku textu. Byl to proud tak mocný, že s sebou strhával i autora, jemuž byl bytostně cizí - totiž B. Říhu. Nebezpečí tohoto proudu bylo oficiální kritikou po r. 1968 spatřováno nejen ve významovém vyprázdňení próz a ve verbálním a fantazijním ornamentalismu, ale i v akcentu na vnitřní dětský svět; tato tvůrčí orientace totiž nesplňovala postuláty určujících norem socialistické umělecké tvorby. A tak cituji J. Voráčka: "Východiska z neurčitosti obsahu, forem vyjádření a společenského určení mohla dětská literatura (a tedy i příběhová próza pro malé děti - pozn. RH) najít návratem specializovaných nakladatelství ke koncipovanému, programovanému vydávání knih", a bylo tedy nutné, cituji dále, "zachovávat v tvorbě návaznost na hlavní proud hodnotné literatury a zvládnout skutečnost umělecky, přičemž ideovost a socialistická etika tvorby byly podmínkami této návaznosti. ...Byl nedostatek příběhů ze života dětí a společenské prózy zaujímající vztah k pokrokové tradici" (O současné české literatuře pro děti a mládež, Albatros 1984).

Znamenalo to, že se vývoj dětského příběhu měl znovu obrátit k realistické ilustrativnosti života dítěte s výrazným akcentem na společenskou angažovanost této prózy. Nutno říci, že tento zpětný proud nebyl realizován už tak naivně a neuměle jako v letech padesátých, nicméně povinná

angažovanost prosakovala dětskými příběhy v zjednodušeně pojatých motivech psychologických, etických, sociálních i ekologických. Kromě tohoto základního trendu ovšem nepřestala existovat tvorba magicko-realistického příběhu (Mrázková, Hejná, byť se i v ní stával fantazijní prvek často záležitostí spíše formální než významově funkční. Jistou proporcionalitu reality a fantazijního vidění skutečnosti si podržují poetické obrazové knihy M. Lukešové a eticky motivované, až moralistní příběhy Petiškovy. Jistou renesancí tohoto žánru můžeme zaznamenat až na počátku osmdesátých let, kdy se proměňují jeho původní poetické kvality v razantnější, groteskně laděnou fantazijní féerii (Macourek: Mach a Šebestová, Nepil: Naschválníci, Pávek: Třída jako řemen, Lhotová: Bartolomějové, Hofman: obě knížky o Lucích, ev. J. Boček: Čtyři kluci z Vraného). Kromě realistické ilustrativnosti, reprezentované především díly B. Říhy, J. Rysky, E. Bernardinové, M. Zinnerové, J. Kůrkové, H. Pražákové a dalších, byla tvorba pro menší děti ovlivněna i oficiální snahou stabilizovat (jak říká J. Voráček) žánr uměleckonaučné prózy, která své naučné poznávací náměty zpracovávala ve formě beletristicky ozvláštněných hesel či v rámci dětských příběhů (I. Borská, M. Lukešová, E. Petiška, B. Říha). Tento trend přetrvává v literatuře pro menší děti dodnes a je svou hybridností přinejmenším diskusní.

V osmdesátých letech neopustila příběhová próza realistického zaměření sice své dominantní pozice - nicméně kromě dětských příběhů z tradičních prostředí sídlí, dětských a rodinných kolektivů s vážným aktivizačním záměrem, vylepšeným více či méně zjevným prvkem humoru (E. Horelová, I. Borská, V. Stekláč, J. Kmitlová, M. Kšajtová), se znovu soustřeďovala - ovšem nepřekračujíc v zásadě intence dané oficiálním trendem kulturní politiky - na zachycení životní situace dítěte, především M. Drijverová, která se ve svých prózách pro menší děti soustřeďuje na psychologicky a esteticky motivované zobrazení dětských hrdinů a Věra Plívová-Šimková v próze Neřůkej, veverko, v níž se jí, myslím, podařilo - ovšem s využitím funkčně vkomponovaných fantazijních prvků - vytvořit obraz rozměrů lidského života. Zato pokusy zasloužilých umělců D. Šajnera (Blázinci ze Lhoty, 1986) a B. Nohejla (Objevení planety Michovice, 1983) o zobrazení dětského světa her a fantazírování, který má však své hodnotové základy v realitě, by zřejmě rády "originálně" navázaly na proud poeticky inspirativní tvorby propojující dětský aspekt s pohledem dospělého vypravěče. Žel - trapně ztroskotávají na ideové neujasněnosti prózy i na autorské neschopnosti sladit oba



aspekty v jediný esteticky působivý a ideově inspirativní celek. Ztroskotává i psychologicky se tváří román V. Stýblové (Princ a Skřivánek, 1984), imputující čtenáři autorčiny vyhraněné, zjednodušené hodnotící postoje už předem omezující a vymezující prostor životních možností nejen malých hrdinů, ale i adresátů, jímž je příběh určen, stejně jako Indiánská romance B. Říhy (1981), která pod exoticky a dobrodružně přitažlivým povrchem traktuje slogany o spravedlivosti národně osvobozenického boje a povinnosti internacionální pomoci "slabým" proti imperialistickému nebezpečí. Průměr, byť často po stránce formální, stylové a jazykové velmi slušný, však v osmdesátých letech nepřesahuje poslední prózy E. Petišky (Míšovo tajemství, 1984, Anička malířka, 1985, Anička a básnička, 1987) ani prózy E. Horelové (Znáte Tománka, 1981, Tománek je rád na světě, 1985), H. Doskočilové (Fánek a Vendulka, 1980, My a myš, 1988), H. Frankové (Kluk od vody, 1987), Z. Malinského (Afrodita..., 1989), D. Marešové (Plivník, 1989), Šimůnkové (2+2, 1986), D. Lhotové (Andulka pod barevným kopcem, 1984), J. Řípy (Sestřička pěkná 3 kg 30, 1989), K. Sojkové (U bílé babičky, 1985) atd. Příčiny?

Tu hlavní jsme se pokusili naznačit - je dána celkovým směřováním a posláním socialistické literatury posledních čtyřiceti let. Je dána tudíž i požadavky tzv. společenské objednávky, již se v posledních letech pokoušejí autoři vyhnout tím, že se svými příběhy orientují na takové námětové okruhy dětského života a světa, které nepřesahují dětskou životní zkušenost a nerozrušují základní hodnotové normy. V. Nezkusil glosuje stav literatury v roce 1989 ve Zlatém máji (v r. 1990, č. 4) takto: "Není to zajisté poprvé, co můžeme takovoto projevy v dětské literatuře u nás registrovat. Prosazují se však už tak dlouho a jsou v poslední době do té míry nápadné, že nám asi nezbude nic jiného, než je přestat vykládat jenom jako zákonitý výraz chránit děti před nepříjemnostmi vnějšího prostředí. A brát je spíše jako jakési sebezáchranné gesto, pokus udržet si alespoň v nejbližším okolí ty hodnoty, které v širších kontextech upadají... Že autoři přitom obrací pozornost zhusta i zpět, není asi náhoda. V přelomových obdobích, jaká dnes prožíváme, tomu tak bývá, že se zamýšlíme nad tím, čeho jsme se lehkovážně zřekli, a pokoušíme se integrovat do života na nových úrovních a v nových podmínkách osvědčené hodnoty minulosti."

Nutno říci, že toto konstatování renomovaného kritika přichází značně pozdě. Po celé dvacetiletí sebejistá a situací uvnitř dětské literatury nevzrušená oficiální

kritika vlastně nepřipustila žádnou zmínku, natož diskusi na téma nebezpečnosti průměru. Podobně jako si těžce přiznávala, že dnešní dítě a jeho svět se opravdu prudce změnil a že dětský život je také někde jinde, než si představovala většina tvůrců dětské literatury. Patřilo totiž k normám tzv. socialistické literatury, aby dítě prostřednictvím umění formovala, vychovávala, usměrňovala a ukazovala mu perspektivu. V převážné většině nechápala dítě jako subjekt, nýbrž jako předmět výchovy, jako bytost, která sice patří do člověčího rodu z hlediska společenských potřeb, ale zároveň bytost nezkušenou, hledající, bezbrannou, teprve se připravující na budoucí život dospělého, tedy bytost, které je nutné tento směr životní možnosti ukázat. V této starostlivé péči hrála důležitou roli obava, aby se tento budoucí socialistický člověk nevymkl z rámce myšlení a chování určeného státní ideologií. A tak s proklamací o zobrazení životních perspektiv kráčela ruku v ruce i snaha zformovat dítě, připravit ho prostřednictvím literatury k "vřazení" do existující společnosti. Tato společnost měla své pevně stanovené normy a koncepce, které nesměly být - pod hrozbou sankcí - narušovány a přesahovány. Za těchto podmínek záleželo tedy na autorovi, na jeho hodnotovém vědomí i tvůrčích schopnostech, zda je s to v dětském příběhu zobrazit ty hodnoty, které v dítěti vyvolají touhu zamýšlet se nad nimi a přijmout je za své, tušit či objevovat v nich svoji identitu. Pokud tato podmínka nebyla splněna, bylo dílo - byť profesionálně dobře "udělané", pouhou vnějškovou ilustrací vnucených norem, postrádalo náboj autentičnosti. Neboť zobrazení dítěte v literatuře jemu určené musí respektovat životní situaci, do níž se rodí a z níž vyrůstá. Hodnoty znázorněné příběhem musí vyplývat z lidských možností, které si dítě nese v sobě, o kterých zatím neví, které si však skrze příběh může uvědomovat. Kniha je inspirací, obrazem možností, nesmí však být jen návodem a učebnicí. To, co dítě hledá, je především vyslovení lidsky tvořivého potenciálu, zobrazovaného tak, aby dítě oslovovalo. A oslovit může jen dílo toho autora, který je schopen vlastního osobitého pohledu a tvůrčího vztahu k životu, který pojímá život v celistvosti a ve všech jeho možnostech a je schopen toto poznání ve svém díle předávat, tedy autora, který má svůj osobní názor, který je osobností. Ne ten, který je schopen jen ilustrovat a stvrzovat uznávané normy. Pravda, po celistvém vidění hrdiny volal O. Chaloupka ve svém dobříšském příspěvku v r. 1985, když kritizoval předem naprogramovaná vyznění příběhových práz. Jenže si pojem celistvosti - jednoty subjektivního a objektivního - vykládal z

úzce, v podstatě ideologicky motivovaného hlediska a jako příklady překonávající tuto nejednotu uvedl díla, která byla ukázkově poplatná kanonizovaným normám (V. Stýblová: Princ a Skřivánek, P. Křenek: Lukášova naděje, J. Suchl: Ztracená osada).

Tyto neřešitelné, protože v samé podstatě falešně interpretované problémy paralyzovaly původní - nejen příběhovou - tvorbu v podstatě celých čtyřicet let. V zásadě postrádala dětská literatura jako celek převahu děl autorů se svobodným tvořivým vztahem k životu, který se nedá sešněrovat stereotypem společensky kanonizovaných, a tedy nerozrušitelných norem - a s pojetím dítěte jako rovnocenného, mladšího životního partnera, jehož chce pravdivě oslovit.

III

V poslední části svého článku se pokusím alespoň ve stručnosti z hlediska naznačených měřítek zhodnotit (míra autorovy svobodné tvořivosti, a tedy schopnosti postihnout v uměleckém díle živý dětský subjekt, rozlišit a přesvědčivě zobrazit životnost či neživotnost společností daných norem a vytvořit tak fiktivní, nicméně inspirativní a estetický hodnotový obraz dětského světa) a charakterizovat tvorbu některých autorů, kteří se svými díly výrazněji podíleli (ve smyslu pozitivním či negativním) na utváření profilu příběhové prózy pro menší děti během posledních dvaceti let. Je ovšem nutné konstatovat, že původní tvorba tohoto žánru se uvnitř žánru ještě dále typově člení, ev. přesahuje do dalších žánrových oblastí.

FANTAZIJNÍ A MAGICKO-REALISTICKÁ PRÓZA

Hana Šmahelová naznačila diskusnost termínu "moderní autorská pohádka", pod jehož neurčitostí se skrývají díla různých žánrových typů.

- 1) Díla vycházející z vnějších inspirací folklórní pohádkou či díla, jejichž smysl směřoval od inspirace pohádkovým světem k současnosti, proměnil výrazně atmosféru původní klasické pohádky, dal vznik důvěrnější koexistenci živých lidových typů s vyslovené pohádkovými bytostmi, které ztrácejí svoje tajemno a nabývají řady lidských či alespoň zlidšťujících rysů. Inspirace tohoto proudu fantazijní prózy vychází především z pohádek K. Čapka a dosahuje svého vrcholu v dílech VÁCLAVA ČTVRTKA (cyklus o Rumcajsovi, Mance a Cipískovi, Pohádky z pařezové chaloupky ad.).
- 2) "Pohádkové" texty, jejichž nosným inspiračním zdrojem byly Andersenovy

poeticky a fantaziálně laděné povídky o lidech, zvířatech i věcech, jež v sobě často obsahovaly i filozofický podtext. K tvůrcům této lyrické či nonsensově laděné prózy patří v posledních dvaceti letech D. Mrázková, O. Hejná, M. Macourek, A. Mikulka, Z. Malinský, M. Lukešová, O. Hofman, D. Lhotová, E. Petiška. Tyto lyrické či hravé texty nejsou převážně založeny na bohaté dějovosti tak typické pro žánr folklórní pohádky, nýbrž spíše na evokaci atmosféry, zobrazení fantaziálních představ a asociací, skrze než se autoři pokoušejí vyslovit nové citění, trvání světa v nepoetických, všedních věcech (často výchovně orientovaný záměr, který však uchopením v humorné až nonsensové poloze přesahuje svou jednoznačnost). Tyto texty se v řadě případů proměňují ve vlastně fantaziálně pojatý příběh ze života dítěte - jehož hrdinové reflektují - prostředky dítěti vlastními (fantazie, emocionalita, hra, naivita), z úhlu dětského pohledu - lidský svět.

V této linii prózy bezesporu dominuje v tvorbě pro nejmenší i mladší školní děti DAISY MRÁZKOVÁ. Všechny její prózy - povídky, etudy, pásma mikropříběhů - mají jedno společné téma: dítě a jeho zabydlování a orientace ve světě. Autorka osobitým způsobem ztvárňuje téma, pro jeho zobrazení využívá specifických prostředků dětského vnímání a vidění světa (hravosti, fantazie, snění, detailního realismu), které spojuje nenásilně s životní zkušeností dospělého. Tento způsob interpretace tématu není motivován jen snahou autorky respektovat dětský aspekt, je také výrazem autorčina "příbuzného", tvořivého pojmání skutečnosti, její originální, hluboce lidskou a moudrou životní výpovědí. D. Mrázková totiž nezůstává jen u pouhého zobrazování kouzelného světa dětské hry - svět zároveň dítěti adekvátním způsobem hodnotí, a aby mohla vyslovit toto hodnocení - hledá prostřednictvím uměleckého obrazu smysl všech dějů, vztahů, učí dítě jednoduchým příběhem rozumět světu a kráse života a jejich trvalosti i proměnlivosti zároveň. Ve svých prózách striktně nehodnotí a programově "neformuje" dětské jednání a názory, nevytváří portréty ukázkově aktivních či naopak problémových dětí, relativizuje pohnutky, které je vedly k činu či úvaze, naznačuje jen možnosti, ale nechává na nich, a tedy i na dětských čtenářích, aby sami začali tušit smysl zobrazovaných situací, eventuálně, aby se sami dobírali jejich smyslu, pochopení, a tedy i hodnocení. Touto relativizací, uváděním věcí a dějů do širších souvislostí, přesahujících omezený obzor dítěte,

upozorňuje malé čtenáře na hlubší, problematičtější podstatu skutečnosti, navozuje nově zdánlivě banální věcně platné otázky, které si dítě v rámci příběhu může klást a eventuálně i řešit. Jde jí o objevení kvality vztahů mezi lidmi, vztahu k přírodě, a nejen to, jde o objevení podstaty smyslu věcí, dějů, o nenásilné, dítěti srozumitelné zjevení jejich vnitřní krásy zdánlivě neviditelné. Její texty jsou zároveň i originálním pokusem o zcela názorné a nesmírně citlivé odkrývání a demonstrování nové krásy - estetická, které je dáno smyslem ve věci či smysluplným jednáním člověka. Její dílo ze sedmdesátých let (Neplač, muchomůrko, 1969, Byla jedna moucha, 1971, Haló, Jacíčku, 1972, Můj medvěd Flóra, 1973, Auto z pralesa, 1975, Nádherné Úterý, 1977, Kluk s míčem, 1978), vyhýbající se jakýmkoli dobově aktualizacím momentům a módním námětům, je významově bohaté, mnohovrstevnaté, svým posláním vždy aktuální, a pro dítě tedy lidsky i umělecky nesmírně cenné.

Tematicky i způsobem zobrazení dětského subjektu jsou díla D. Mrázkové blízké prózy OLGY HEJNÉ. Orientují se na zachycení atmosféry dětství, na postižení jeho poetičnosti a čistoty. Nezakrývají naivitu a bezbrannost lidských mláďat a podobně jako prózy Mrázkové nepřehlušují základní rysy dětství programním zdůrazňováním dravé aktivity, často související jen s vnějškovou ilustrací dětské osobnosti. Jsou laděny impresionisticky, zdůrazňují emocionální prvek, skrze nějž přibližují dítěti svět. Na rozdíl od D. Mrázkové je pojmání dětského subjektu O. Hejnou impulzivnější, citovější, ale také jednodušší. Z řady takto pojatých próz nevybočily ani dvě větší autorčiny prózy - Petrklíč (1981), podřizující se nárokům edice První čtení (přehlednost, jazyková i významová jasnost a jednoznačnost), a Jozefinka (1984). Touto prózou se pokusila

autorka zobrazit situaci dítěte v rozdělené rodině. Její záměr však zůstal v půli cesty - uzavřen v okruhu vnitřního harmonického dětského světa, instinktivně se bránícího průniku syrovosti života do světa fantazie a ideálních lidských vztahů.

D. Mrázková a O. Hejná se pokusily svými fantaziálně laděnými prózami zachytit bezprostřednost a vnitřní svébytnost dětského světa a skrze něj i dítě nejen jako osobnost, ale i jako objevitele možných hodnot, s jejichž, spíše intuitivní reflexí, je schopno "zabydlovat se" v zatím pro něj nepřehledném světě.

Dílo EDUARDA PETIŠKY se orientuje především na stvrzení a nenásilné osvojení základních etických a hodnotových vzorců. Fantaziijní složka je v jeho dětských příbězích či pohádkově laděných textech přítomná, nicméně nevyplyvá z podstaty jeho tvůrčí osobnosti. Je autorem spíše chápána jako nezbytný funkční prostředek výstavby syžetu, kterým chce nenásilně přiblížit čtenáři svůj ideový záměr. A tak jeho malí hrdinové, ač prožívají svoje cesty k poznání a osvojení si etických či vztahových modelů ve společenství pohádkově, fantaziálně pojatých dvojníků, kočiček, mužičků, nakonec nezůstávají - podobně jako čtenáři - na pochybách, že jde o v podstatě logicky vysvětlitelnou hru či shodu náhod. Fantazie, hra - jsou pro Petišku střídmé a racionálně používaným "kořením" a jen málokdy se setkáme v jeho díle s pasážemi, které by v sobě zcela přirozeně a spontánně slučovaly realitu a fantazii v jednotlivý celek (snad jen v jeho trošku nostalgicky laděné knížce se vzpomínkovými reminiscencemi Olin a lišky, které právě proto patří k tomu nejlepšímu, co pro malé děti napsal). Eduard Petiška byl bezesporu autor velmi ukázněný, kultivovaný, trochu moralista a pedagog; jeho prózy byly promyšlené a prokomponované jak po stránce tematické, tak jazykové. Jeho úsilí orientovat dítě ve směru nosných etických hodnot a trvalých lidských kvalit je nepopíratelné, i když spíše teoreticky než prakticky zvládnuté.

Pro MILENU LUKEŠOVOU je příznačný stálý tvůrčí, hledačský neklid. Tato básnička zasáhla osobitě i do příběhové prózy pro nejmenší, a to hned několika typově odlišnými dílky, v nichž převládá lyrický či fantaziijní prvek. Holčička a dešť (1974), Jakub a babí léto (1976), Bílá zima (1978) a Čáp (1979) jsou poetickými záznamy dětského prožitku evokujícího atmosféru ročních období formou obrazové knihy, v níž kratičká jazykově jednoduchý text s poetickým nábojem se pokouší korespondovat a esteticky dotvářet syntézu s výtvarnou složkou knihy. Dva drobné dětské příběhy, z nichž Zlatohlávek (1975) básnický ozvláštňuje jeden den života malého kluka a



Obr-dobr Pejsánek a ztracený dům (1983) se pokouší vyslovit dítěti adekvátním způsobem smysl pojmu domov = místo, k němuž máme hluboký, těžko racionálně vysvětlitelný vztah, jsou napsány pro autorku typickým stručným stylem, v němž je skryt poetický náboj i nezbytný emocionální prvek. Ve způsobu uchopení - zejména druhého tématu - se Lukešová přibližuje tvůrčí metodě D. Mrázkové, pokouší se přesáhnout fiktivní příběhový obraz, demonstrovat dítěti střídme emocionálním způsobem smysl abstraktního pojmu. Jiný, lapidární výraz volí pro lehce nahozený obraz stvrzování dětské identity v knížce Já jsem přece Kateřina (1976), určené pro edici První čtení. Náznakem dětského minipříběhu rámcuje i "poznávací" Knížky pro Lucinku (1973 a 1978). Zdá se, že právě ona se svými Knížkami pro Lucinku nejvíce přibližuje ideální představě onoho podivuhodného hybridního žánru zvaného uměleckonaučná literatura.

Spisovatel a filmový scenarista OTA HOFMAN zasáhl do magicko-realistické příběhové prózy pro menší děti několika dílky. To první z počátku let šedesátých nese dokonce ve svém titulu označení "pohádka". Hodina modrých slonů (1969), Lucie a zázraky (1980), Lucie, postrach ulice (1984) jsou dalšími z příběhů, v nichž dětské hrdinové prostřednictvím své fantazie se pokoušejí proměnit odosobněný, zmechanizovaný a lidsky stále lhostejnější a drsnější svět ve svět pro sebe, veselý a vážný, ale hlavně obyvatelný. Hofmanův poetický dětský svět je výrazně poznamenán současnou realitou; fantazijnost v příbězích vzniká jeho hravým ozvláštněním, nadsázkou, personifikací věcí, které jsou zhmotněním dětské touhy překonat stávající skutečnost, existující hodnotové normy ve jméno obyvatelnějšího světa.

Hofmanovy prózy, i ty pro menší děti, v sobě nesou společensky důrazný podtext, humorně, ale často i kriticky zahrocený a obecněji platný. Podobně jako i další autoři, jejichž tvorba je spjata s filmem (V. Plívová-Šimková, M. Macourek, H. Doskočilová) si i O. Hofman vytvořil osobitý styl, stručný, založený na kratších, jakoby stříhových, dějových sekvencích, se schopností výtvarného vidění v popisné části, s důrazem na nosný dialog a zobrazení rušné akce. I charakter humorných prvků je u Hofmana výrazně jiný než u předchozích zmíněných autorů. Je razantnější, inklinuje ke groteskní absurditě.

Komické prvky mají v příběhové próze pro menší děti stejnou funkci jako prvky lyrické či fantazijní. Zvolil-li si autor pro umělecké zachycení světa jako dominantní prostředky výpovědi smích budící prvky, nabývá komično v díle umělecké záměrnosti, stává se estetickou

hodnotou. Dětská spontaneita, schopnost svobodné hry - dosahující ve sféře fantazie až k absurdnu, schopnost spojování reálných jevů skutečnosti s fantazií v novou, magickou realitu, v níž má zcela přirozeně místo hyperbola i naivita, nevylučující ani krutost, to všechno jsou přirozené dispozice pro dětské akceptování komična v životě i umění. Prostřednictvím takového komična, které v sobě nese i moment "zábavnosti", je dítě s to akceptovat i druhou, významovou rovinu skrytou v takto pojatém díle - totiž rovinu "závažnosti" (T. Žilka, Nitra 1986) - tj. pointu a v ní skrytý hodnotově aktivizační moment. Že je dítě s to akceptovat takto pojatý umělecký obraz života, potvrzuje i to, že díky svému neotřelému vidění a citění je schopno odhalovat komické i v situacích, které dospělému už jako komické nepřipadají, protože už nepatří do sféry jeho "dospělého" světa. A tím je spojen i dětský vztah k mechanismům světa dospělých, na jejichž svět se dítě zatím dívá "naivně" zvnějšku. Toto neopotřebované, byť někdy jen bezelstné a někdy i kruté vidění umožňuje dítěti - a tedy i dětskému literárnímu hrdinovi, nezatiženému normami, - vnímat svět jako "v první den", tedy tvořivě poeticky. Tím, že je dítě s to vidět lidský svět právě takto, je schopné na jedné straně akceptovat to, co odpovídá jeho poetičnosti, a na druhé straně odmítat z něho to, co je strnulé, mechanické - tedy podle Bergsona směšné. A tak typ humoristické literatury - či literatury obsahující výrazné prvky komična - může prostřednictvím těchto svých estetických funkčních prvků záměrně vyvolávat konfrontaci dvojího vidění lidského světa a posilovat v dětském čtenáři schopnost estetického hodnocení, jímž je nenásilně veden k vědomí, životně hodnotové orientaci. Aby dítě bylo schopno akceptovat tento typ prózy, je nutné, aby v ní byl přítomen jeho - dětský - aspekt, aby byl vyjádřen jemu odpovídajícími prostředky a postupy (výrazná hyperbolizace charakterů a situací, "nabalování" a opakování situací a tím gradování obrazové roviny). Jedině skrze dítěti vlastní prvky hry a fantazie lze tlumočit v "humorně" pojatém díle pro děti i závažné hodnotové záměry, nenásilně naznačovat možnosti hodnotové orientace. Znamená to tedy, že komično - ať už realizované s různou intenzitou komiky a prostřednictvím různých literárních žánrů - musí mít ve svém výrazu potřebnou hodnotovou názornost a sugestivní "okázalost". V příběhové próze pro malé či mladší děti do 9 let se v sedmdesátých letech humor moc nevyskytoval. Pokud ano, pak šlo o poetický humor v dílech výše uvedených autorů či o jakýsi spíše křečovitý, shovívavý úsměv, oživující navíc velmi sporadicky příběhy kladoucí důraz na vážný

"odraz" reality (Říha). Teprve koncem sedmdesátých a v první polovině osmdesátých let se v tomto žánru objevilo několik děl, která se s různou intenzitou komična pokoušela přiblížit dětskému vidění a uchopit dětský svět (M. Macourek, F. Nepil, D. Lhotová, M. Pávek, V. Steklač). Ve svých poznámkách věnuji pozornost dvěma autorům, kteří asi nejvýrazněji využili ve svých dílech dvě - dětskému naturelu nejbližší - polohy humoru - humor milosrdný a absurdní.

Tvorba VOJTĚCHA STEKLAČE pro děti - zejména boříkovský seriál - je podle mého soudu ukázkovým příkladem ústupu z pozic absurdního humoru k humoru milosrdnému, tj. humoru, pro nějž je typické vědomí přirozeného řádu (racionality), k jehož rehabilitaci odhalováním příliš strnulých, a tedy "nerozumných" norem chování či myšlení směřuje (na rozdíl od groteska, nonsensu či absurdního humoru, které neustále přirozený řád světa rozrušují a danost světa je pro ně jen odrazovým můstkem k fantazijnímu, hravému překonávání jeho nedokonalosti, k otvírání prostorů novým možnostem života; tady už nejde o rehabilitaci daného světa, nýbrž spíše o emancipaci od něho směrem k mnohým perspektivám). Steklač sám se k milosrdnému typu několikrát přihlásil, neboť jej pokládal za optimální - ačkoli dispozice pro dobrou literární grotesku či crazy příběh bezesporu měl (především v původních boříkovských historiích z konce šedesátých a začátku sedmdesátých let). V těchto krátkých prózách se jeho dětské hrdinové dovedli podívat na svět "zdola" a ten skrze jejich bezprostřední pohled nabýval až groteskních a absurdně komických rysů. Později se autor pokusil přepracovat krátké příběhy do cyklu románů, rozpracoval syžet, zdůraznil především tajemnou či detektivní zápletku, která sama už ve své podstatě v sobě obsahuje dispozice k racionalitě - k řádu. I v těchto románech bleskne svobodnější dětský způsob pojmání světa, ale základní záměr je už v něčem jiném. (Snaha integrovat dětského hrdinu do světa, nenásilně ho vychovávat). Tímto posunem se mění i intenzita a optika autorova humoru. Grotesknost a nonsens ustoupily humorně, ale pozitivně pojaté představě životního řádu založené na rozumném uspořádání. Hodnotový apel, dříve nenásilně skrytý v bláznivých dětských hrdinů, odhalujících tvořivé možnosti jak překračovat rámeč daného, vyplouvá na povrch. Steklačovy romány se tak staly exemplárním dokladem humoristické literatury, jejímž cílem je smíření dítěte s daností světa.

S humorem inklinujícím k absurditě a nonsensu se setkáváme v dílech Pávka,

Lhotové, Nepila, Hofmana, ale nejdále v takto pojatém příběhu dochází MILOŠ MACOUREK, jehož nonsensové, pohádkově laděné texty si vydobily pevnou pozici v moderní české literatuře pro děti už v šedesátých letech. Našel-li Steklač pro prezentaci své optiky milosrdného humoru adekvátní žánr v klukovském dobrodružně laděném románu, pak Macourkovou doménou se stal jednak dětský příběh s výraznými kouzelnými pohádkovými prvky, které svou iracionalitou přesahují daný svět a vytvářejí pro dítě inspirativní hodnotové podněty. Připomeňme Macourkovu scénaristickou televizní tvorbu (seriály o princezně Arabele, čaroději Rumburakovi, létajícím Čestmírovi či přímo bestsellerový seriál příběhů o Machovi a Šebestové, 1982). Macourek má vzácný dar dětského vidění a osvojování světa, která prezentuje (s jemnou ironií dospělého nadhledu) prostřednictvím uvolněné fantazie a hry, v nichž významné postavení má pochopitelně i prvek iracionality. Jejich spojením vzniká poetický inspirativní svět nových, životně hodnotových možností nenásilně emancipující dítě do světa "o sobě" k tvorbě světa "pro sebe". Znamená to tedy, že Macourek nezůstává jako Steklač jen u záměru integrovat dítě do danosti světa (byť s vědomím jistých korekcí), nýbrž že prostřednictvím groteska a nonsensu je schopen hranice tohoto světa překračovat směrem k - pro dítě - inspirativní perspektivě nové poetické tvořivosti.

REALISTICKÝ PŘÍBĚH ZE ŽIVOTA DÍTĚTE

Druhým nejvýraznějším typem žánru příběhové prózy pro malé děti je v podstatě realistický příběh, tj. příběh, v němž je položen důraz na zachycení obrazu reálného jevového světa dítěte. I tento příběh střídavě užívá prvků fantaziálních, představovaných či hravých, ale jejich funkce v díle není prioritní. Navíc téma takto ztvárněného příběhu může být pojato z hlediska psychologického, dobrodružného či životopisného, navíc situovaného současně či historicky.

V příběhové próze pro menší děti se ovšem setkáme především s příběhem ze současného života malých dětí mapujícím dětskou cestu (jevoových, a především hodnotových) objevů s více či méně skrytou životně orientační či výchovnou ambicí. Tomuto typu příběhu se opravdu koncem šedesátých let příliš nedařilo - ale vzpomeneme-li si na úvodní pasáže našeho článku, je jasné, že fantaziálně pojatá próza dávala autorům daleko svobodnější prostor pro zachycení a naznačení životních možností dítěte a překračování kanonizovaných hodnotových norem než

tento typ příběhu. "Renesance" realistické prózy pro menší i větší děti je kladena právě do sedmdesátých let - kdy je ovšem tento typ - podobně jako v letech padesátých - do jisté míry degradován na zobrazení společensky přijatých hodnotových norem, které nelze porušovat (ve směru jejich překonání). Svou krizi tato próza, zdá se, musí teprve překonat.

Za vzorového autora na poli tohoto typu příběhové prózy byl - ostatně jako i v padesátých a šedesátých letech - oficiální literární historií a kritikou pokládán BOHUMIL ŘÍHA, kterému - jak tvrdí O. Chaloupka - "jde o podtržení takového obrazu dětství a takového oslovení dítěte, v němž by mělo dominantní místo vyjádření postoje k životu a ke stupnici životních hodnot, vyslovení rozhodujícího stanoviska, že život dítěte má své pozitivní perspektivy..., že v tomto životě má dítě nalézt své vlastní místo tak, aby žilo dobře, poctivě, spravedlivě a čestně" (Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež, Albatros, Praha 1985, str.357).

Odhlédneme nyní od Říhových zásluh o proniknutí české knihy do světa i od jeho organizátorské nečinnosti ve Společnosti přátel knihy pro mládež a zamysleme se nad jeho tvorbou pro malé děti.

O. Chaloupka si v zápalu nadšení ani neuvedomil, že svou charakteristikou Říhova díla vlastně definoval tendenci, v podstatě ideologicky motivovanou programovost oficiálně preferované literární tvorby, navíc nahlížené z pozic značně zjednodušených a zjednodušujících, poplatných stávajícím hodnotovým normám bez schopnosti vidět jejich limitující omezení.

B. Říha přistupoval k dítěti-hrdinovi i k dítěti-čtenáři především z pozic programové výchovných a (při vši své proklamované úctě k dítěti) především partikulárních - jako k objektu výchovy. Jeho jednoduché povídky o malých dětech (Honzíkovou cestou počínaje přes cyklus Vítek, Dva kluky v palbě a Indiánskou romanci a dětskou detektivkou Já ho

vypátrám sám konče) popisují radostné, aktivní, zvědavé dítě, situované do hotového světa, jehož mechanismy sice v dítěti fixují víru v trvalé jistoty už dané nebo zdánlivě zproblematizované, ale s přesně vymezenými klady a zápory, aby dítě nemuselo uvažovat, na kterou stranu se v zápase dobra se zlem přiklonit. Jsou to exemplární didaktické příběhy, v nichž jakýkoli nesmělý náznak dětského úhlu pohledu je překryt zdánlivě laskavým, ale v podstatě silným autoritativním pohledem dospělého. Dětský aspekt pohledu je v podstatě Říhovi cizí - pokud se objeví v replice malého hrdiny, je vlastně jen vnější, ilustrační, nevychází z vnitřku zobrazované postavy. Dialogy mezi dítětem a dospělými protagonisty příběhů jsou založeny na principu dialogu učitele a žáka. Vysvětlují, ale nezachycují eventuální střet dvou různých pohledů. Znamená to, že nevzniká obraz živého, svobodného a inspirativního hodnotového osvojování, nýbrž ilustrace, stvrzující kategorické "pravdy". Ani občasné využití ich-formy (Klouček Smítko) nemění nic na mentorsky dospělém úhlu pohledu na zobrazované situace, utilitárně didaktickém a v podstatě racionálním přístupu k zobrazovanému tématu a uchopení dětské postavy. Říhovi se nepodařilo ozvláštnit a přesvědčivě zobrazit dětský subjekt. V centru jeho zájmu po pravdě není dítě a jeho svět - nýbrž daný svět pasivní integrace dítěte do tohoto světa. Říhův dětský hrdina je ne-dětský, tvárný objekt. Dítě příklad, dítě, které - pokud jedná - je usměrňováno, pokud se táže a hledá - je poučováno, není svobodné ani ve hře, ani v činu. Jsou na něho nakládány zátěže, které nemůže přesvědčivě unést. Autorovo poselství o kráse a ceně života atd. je vnášeno do dětského světa zvnějšku jako existující fakt, o kterém se nepochybuje. Snad jen v knížce Klouček Smítko objevíme několik prchavých náznaků snahy překročit bariéru vnějšnosti směrem k zachycení pocitového světa hrdiny (jím je však dospívající vypravěč příběhu), který s obdivem vzhlíží k Smítkovi, dítěti, které - ač se ocitlo v kritické životní situaci - je vlastně pro zmateného hrdinu vzorem vyrovnanosti, rozhodnosti a uvážlivé moudrosti. Svou přímočarostí ideově tematické roviny, která se v některých dílech vysloveně střetává s ornamentální mnohomluvností v rovině stylu a jazyka, Říhovy prózy předstírají čtenáři obraz významově zjednodušeného světa, v němž vše směřuje k přijetí dané skutečnosti. Jednoduchost Říhových hrdinů usnadňuje čtenáři vnější identifikaci s literární postavou, nevyžaduje od dítěte mnoho přemýšlení ani opravdovou tvořivou aktivitu (Vítek, Kateřina, Smítko).



Přesto bylo jeho dílo hodnoceno jako inspirativní a stalo se jakýmsi měřítkem kvalit pro díla ostatních autorů.

Podobně zjednodušený obraz dítěte současnosti načrtl ve svých prózách pro menší děti JAN RYSKA, jehož novela *Martin v ráji* (1975) či podbízivě humorný deník *Dějiny naší rodiny* (1981) jsou sice ve srovnání s Říhovými prózami bohatší o emocionální či humorný prvek, který ozvláštnil a přiblížil hrdinův svět, ale jsou v podstatě stejně neinspirativními otisky vnějšího světa bez opravdových životních možností. Snad nejslabší prózou, kterou publikoval Ryska v r. 1978, je jeho povídka *Kluk jako jehla*. Schematická, programově pojatá historie (na - tehdy módní - téma dítěte vyrovnávajícího se s chorobou a pocit'ujícím obavu ze smrti), s postavou hlavního protagonisty, kterého autor vykreslil jako nesmírně aktivního, živého kluka - nešla pod vnější nosného námětu. Nezdoilný optimismus, který překryl možný existenciální pocit úzkosti, byl tak transparentní a emocionálně útočný, že neumožňoval čtenáři vůbec registrovat vážnost nastíněného problému.

Pokusem o komplexnější záběr současného dětského života, než jaký nastínili Ryska a Říha, byla próza EVY BERNARDINOVÉ *Kluci*, holky a Stodůlky I (1975), která formou kroniky jednoho roku v životě současných venkovských dětí se dotkla řady vztahových a hodnotových problémů malého dítěte. Dotkla, ale stejně ilustrativně - jako předchozí jmenovaná díla, i když atraktivnější, živější formou, s patřičně rozloženými prvky humoru, emotionality či zdánlivě otevřené kritičnosti. Ani její hrdinové - dětiští či dospělí - vytvářející jediné lidské společenství, obsahující v sobě přirozené zárodky řady nosných životních inspirací, vztahových proměn, nejsou s to vykročit z vymezeného kruhu, daného přijatým životním a společenským rádem a s nimi souvisejícím rejstříkem hodnot a norem.

Kniha Kluci, holky a Stodůlky - v době svého vzniku v r. 1975 - představovala svým nadšeným přitakáním společenské realitě vzor normalizační literatury pro děti.

To prózy MARKÉTY ZINNEROVÉ - odhlédneme-li od prvotiny *Děti z Pařížkova* (1974), která je zjednodušenou obdobou kroniky E. Bernardinové, - představovaly současný dětský svět daleko rafinovanějším a problémovějším způsobem - s psychologickými exkursy do vnitřního světa dětských i dospělých postav. Zejména v rozsáhlé próze *Tajemství proutěného košíku* (1978) se autorka pokusila v bohatě epizodicky větveném syžetu načrtnout mezní životní situace hned několika dětských postav, naznačit základní vzorce mezilidských vztahů; využila své znalosti

dětské psychiky, humor prostrídala sentimentem a vytvořila bezesporu čtivou knížku, která byla po úspěšném televizním seriálu téhož názvu očekávána malými i velkými čtenáři se značnou netrpělivostí. Zdálo se, že po dlouhé době se objevila knížka, která je po všech stránkách zdařilá. Pravdou je, že autorka velmi šťastně propojila řadu životních příběhů v pestrou, vztahově přitažlivou a dějově bohatou knížku. Její obraz radosti, her, starostí i závažných životních momentů současných dětí s etickými podtexty však vyzněl - podobně jako u E. Bernardinové ve falešně optimistické přitakání daným životním normám a konvencím. Hledání hodnot a životních možností malých hrdinů bylo devalvováno vyústěním příběhu, které svou konvenčností podstatně snížilo estetickou kvalitu prózy. Zcela stejně postupovala autorka i při tvorbě *Indiánů z Větrova*. Ilustrativnost, zjednodušení, sentimentalita, svět pseudohodnot, falešná a zjednodušená proklamace perspektiv, které nemohou být perspektivami, neboť nevytvěrají z opravdových možností hrdinů. Jen další profesionálně slušně zvládnutý státotvorný příběh.

Zatím jsme hovořili v podstatě o uměleckých prohrách - označovaných však oficiálně za přínosy pro českou příběhovou prózu pro menší děti. Kromě výše zmíněných autorů byli ovšem ještě další, které jsme do charakteristik nezahrnuli, jen v úvodu druhé části referátu zmínili - V. Stýblová, P. Křenek, B. Nohejl, Z. a V. Adloví. K jejich dílům bude také nutné se časem vrátit. Zde se zmiňme snad jen ještě souhrnně o množství drobnějších próz zobrazujících současné dítě ve všech možných životních situacích. Akcentují hodnoty přátelství, toleranci, vztahy k dospělým a starým lidem, k přírodě. V této próze se dětským čtenářům často představuje hrdina, který svou aktivitou, chutí vpadnout do života a sebevědomím, které mu dává šanci, že si bude umět s "životem poradit" - má čtenáře aktivovat, inspirovat, nabízet možnosti životní a hodnotové identifikace (I. Borská, E. Horelová, H. Doskočilová). Převážně je to však hrdina příliš zahleděný do napřed přímočaře narysované budoucnosti, který jen ilustrovanou tezí života.

Toto tvrzení však neplatí alespoň o některých hrdinech z příběhové tvorby MARTINY DRIJVEROVÉ. Její prózy s převahou realistických prvků a s výrazným prvkem psychologickým, byť i ony jsou částečně poplatné době svého vzniku, jsou bezesporu poctivým pokusem o vyrovnání se s tématem (Kryštof a Karel, 1982, *Táta k příštím vánocům*, 1979, *Táta pro radost a pro zlost*, 1984). Pravda - není v nich nouze

o sentiment, uhlazující možné drsnější hrany zobrazované skutečnosti, ale svým pojetím dětského hrdiny jsou jistou polemikou se všemi aktivními Mirkami, Jirky a Františky. Jsou zranitelní, citliví, uvažují o sobě i o druhých. Mají přirozený lidský rozměr a touhu překročit dané směrem k možnému. Problematictější je próza M. Drijverové z konce r. 1987 *Nekonečné prázdniny*, která se snaží zobrazit zajímavé, existenciálně laděné téma. Řešení slibného námětu však autorka nasměrovala k příliš jednoznačně nadšenému přitakávání realitě v poněkud příliš černobílém nasvícení. K tématu zrodu přátelství mezi dvěma zcela charakterově odlišnými hrdiny se vrátila ještě jednou v r. 1988 v drobné knížečce pro edici *První čtení* (Sisa Kyselá). Na nevelké ploše se námět - už předtím řešený v *Nekonečných prázdninách* - pochopitelně zkoncentroval do hutného tvaru a ve své sevřenosti působí mnohem přesvědčivěji. M. Drijverová má kulturu, profesionální "zručnost", nápady, zná své dětské čtenáře, má nyní tedy všechny možnosti a předpoklady k tvorbě své budoucí "velké knihy".

Svoje neúplné resumování prózy pro menší děti bych chtěla zakončit ještě drobnou poznámkou o autorce, která je známá spíše svými příběhy pro starší děti, totiž poznámkou o VĚŘE PLÍVOVÉ-ŠIMKOVÉ. V roce 1989 vydala knížku pro menší děti *Nefňukej, veverko!* Námětem života zachyceného v dvou krajních momentech - zrození a smrti, jeho originálním zobrazením, citlivou kresbou dětské postavy, hledající odpovědi na otázky smyslu života, smrti, ceny lidských vztahů - rozhodně přesáhla autorka běžný, tolikrát konstatovaný průměr a svým osobitým, celistvým viděním světa a života, svobodou - která se promítá i do jejich dětských postav - dosáhla k hranici, kde končí průměr a začíná opravdová, výrazná hodnota.

Cílem článku nebyla vyčerpávající zpráva o stavu české příběhové prózy pro menší děti posledních dvaceti let. Šlo spíše o to odhalit příčiny existujícího stavu, naznačit možná měřítka hodnocení literatury, dát impuls k eventuální diskusi a k dalšímu studiu problémů spjatých s touto, pro děti důležitou oblastí umění.

RŮŽENA HAMANOVÁ

Podzim 1990

(Příspěvek z konference *Společnosti přátel knihy pro mládež* 19.11.1990)

OBSAH PERIODIKA DIVADELNÍ VÝCHOVA 1964-1974 /IV. část/

Ročník IV./1967/

č.1

Marie Hejnová: Divadlo a mládež /recenze knihy Léon Chancerel:
Le théâtre et la jeunesse/

J.A.Komenský: ...Je lépe něco vůbec nekonati...

Jiří Maršík: K herecké pohybové výchově /komentář k II. dílu sborníku
Základy hereckého umění - Grundlagen der Schauspielkunst, E. Fridrich,
Hannover, 1966/

Agnes Schochová: Obory pohybové výchovy

DISKUSE

Marie Votavová: ...první diskusní příspěvek k článku
V. Bartůňka Soubor a osnovy...

RECENZE

Vítězslava Šrámková: Už název studie... I /recenze knihy Svatopluk
Cenek: Teorie literatury v literární výchově/

Karel Kosík: Strukturu věci čili věc samu není možno pochopit
bezprostředně...

Eva Seemannová: "Dětský" Šrámek

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

č.2

Karel Soukup: Děti a loutky - problémy a zkušenosti
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

Eva Machková: Znovu o improvizaci /recenze s ukázkami z knihy
Theo Vasseur: Improvisieren und Dramatisieren mit Kindern/

DISKUSE

Marie Hejnová: O středoškolských souborech a školní literární
výchově

Věra Kramářová: Podnětný článek V. Bartůňka Soubor a osnovy?
nenechá lhostejným nikoho...

Šárka Štembergová: Na okraj uveřejněných textů
BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

č.3

Jana Vobrubová: Ať se na mne nedívá a nesměje se mi!

Daniela Musilová: Přednes jako součást herecké tvorby /*Diskusní
příspěvek na celostátním aktivu o uměleckém přednesu 15.5.1967/*

Ivan Šupáček: Hlasové poruchy v dětském věku - 1. Kolik dětí trpí
hlasovými poruchami

Z PŘEHLÍDEK 67

Eva Machková: Wolkrův Prostějov

VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

Hugh Lovegrove: Myšlenky o principech dramatu ve výchově.

Spíš způsob života než vyučovací předmět

Vratislav Bartůňek: K textové příloze

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

č. 4

Věra Kramářová: Pět let Strážnice Marušky Kudeřkové

Daniela Musilová: Dopis mladým adeptům herectví, kteří se chtějí
přihlásit k přijímacím zkouškám na divadelní fakultu AMU v Praze;
a také těm, kteří jim chtějí pomáhat

Jindra Delongová: O práci brněnského Pirka /k textové příloze/
BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

č.5

Výchova herce ve škole Uměleckého divadla. První ročník /*Výňatky
z brožury vydané v roce 1962 školou MCHAT v Moskvě/*

RECENZE

šr / = Vítězslava Šrámková /: Divadlo radosti /recenze knížky
Klementyna Solonowicz-Olbrychska: Divadlo radosti/

Ivan Šupáček: Hlasové poruchy v dětském věku - 2. Nejčastější druhy
poruch

Z PŘEHLÍDEK 67

Marie Hejnová: Několik poznámek k XI. Šrámkově Sobotce

John Mann: ...Při výcviku jednotlivců k větší tvořivosti...
Dvakrát Bella Achmadulinová. K textové příloze:

Marie Votavová: Můj rodokmen - Recitační studio okresní knihovny
ve Svitavách

Jana Vobrubová: Struna - Literární dramatický odbor LŠU v Jablonci
nad Nisou

č. 6

Jan Port: Divadelní výchova na řádových školách v období Temna
/1600 - 1800/

Ivan Šupáček: Hlasové poruchy v dětském věku - 3. Hlasové poruchy
z přemáhání hlasu

PSYCHOLOGICKÝ SLOVNÍČEK

Eva Vyskočilová: Komunikace

Jindra Delongová: Motýli tady nežijí /K textové příloze/

