

TVOŘIVÁ



DRAMATIKA

7-8*92

Sonda do dějin české dramatické výchovy

Jaký by měl být učitel LDO ZUŠ

Indické pohádky

Dluhy v literatuře pro děti

**TVOŘIVÁ
DRAMATIKA
roč. III
číslo 7-8**

(Divadelní výchova
roč. XIV)

Duben 1993

■
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, Křesomyslova 7,
P.O.BOX. 2, 140 16 Praha 4
tel. 02/ 43 83 29

Obálka (s kresbou
Jiřího Kalouska) a maketa
Jana Šavrdová

Kresby Miroslav Špaček

■
Tisk IPOS Praha
Praha 1993
Náklad 1000 výtisků
Cena dvojčísla 30,-Kč
Vychází čtyřikrát do roka

OBSAH

Josef Valenta : O rytmu, rytmizaci, rytmice aneb Sonda do dějin české
dramatické výchovy 1

CESTY K ČLOVĚKU

Eva Machková : Výchovná dramatika na DAMU	5
Záznamy řízené praxe studentů katedry výchovné dramatiky DAMU: Z poznámek Aleny Palarčíkové-Petrové	7
Březnové zápisy Olgy Strnadové	9
Jana Konývková : Co od studia očekávají studenti pražské katedry výchovné dramatiky	10
Soňa Pavelková : Jaký by měl být učitel LDO ZUŠ?	11
Jaká byla Schola ludus 1992 :	
Jiřina Lhotská : Čím se můžeme chlubit a co nám chybí. Ze zápisníku jedné z českých lektorek	13
P.S.E. a Steve Birch očima českých seminaristů :	
Josef Valenta : Projasnění	14
Irina Ulrychová : Cesta, která měří tisíce mil...	15
Vladimíra Spilková : Dojmy a zisky	16
Zuzana Jirsová : Týden v Uherském Brodě	17
Marie Poesová : Díky za zmatek	18
Hana Kasíková : Buď o 2% nadšenější než tví žáci!	18
Hana Voříšková : Několik poznámek	18
Ivana Lepšíková : Hledání světla	19
Ludmila Prokešová : Tvořivá dramatika na malotřídnicích školách	20
Azalka Horáčková : Otevřený dopis ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy	20

MOSTY

Miloš Rathouský-Iva Dvořáková : Velká hobití hra 21

CESTY K DIVADLU

Dětské divadelní léto v Prachaticích 1992 :	
Luděk Richter : Mlha	25
Josef Pepa Valenta : Malá neviditelná vítězství	26
Vincenc Lesný-Mirek Slavík : Indické pohádky	27
Michal Vybíral-Alžběta Nováková-Pavla Sigmundová-Barbora Kohoutová : Tři víceméně subjektivní pohledy na 5. dílnu v Novém Městě	31
Milada Mašatová : Jak stařeček měnil, až vyměnil	32

LITERATURA RECENZE BIBLIOGRAFIE

Eva Machková : Dramatika pro děti a mládež 70. a 80. let	33
Svatava Urbanová : Dluhy v literatuře pro děti posledních desetiletí	35
Recenze :	
Zdena Josková-Hana Mocková : Uzel pohádek	37
Radmila Svobodová : Pavel Šrut a anglické pohádky	37
Zuzana Jirsová : Havrane z kamene...	38
Věra Slunéčková : Návrat Jana Zahradníčka	38
Jiří Pokorný : Walt Disney...?	39
Krista Bláhová : Chvála obrázků	39
Markéta Světlíková : Život na Západě	39
Obsah periodika Divadelní výchova 1964-1974 (V.část)	40

O RYTMU, RYTMIZACI, RYTMICE

aneb Sonda do dějin české dramatické výchovy

Motto:

Já vás mám rád.

I jablíčko i hruštičku i koláče i buchtíčku.

Já vás mám rád.

I svou pannu i Voříška i ovečku i konička.

Já vás mám rád.

I mamičku i tatíčka i babičku a i strýčka.

Já vás mám rád.

I tatíčka Masaryka! Zdar! Až žije republika!

(Na "Zdar" děti vyskočí, vzpaží a 6 krůčky běží vpřed.)

Podle E. Bláhové, 1925

■ Ve 20. a 30. letech, kdy vznikalo a šířilo se "playmaking" Američanky Winifred Wardové, začaly se ve zcela specifické podobě rodit (ale též "restrukturovat") prvky dramatické výchovy i u nás. Svým způsobem by bylo nelogické, kdyby tomu tak nebylo. Vše souvisí s oním všeobecně známým "pedagogickým zázrakem" přelomu 19. a 20. století, který jak v Evropě, tak v USA obrátil pozornost k dítěti a k co možno nejpřirozenějším cestám výchovy. "Badatelovo" psací náčiní se teď musí vzepřít chuti začít od idejí svobody a přirozenosti hlásaných ve výchově Rousseauem, pokračovat přes "volné vyučování" L.N.Tolstého a ponořit se jednak do hluboce demokratických a humánních myšlenek amerického "pragmatika" J. Deweye, jednak do výkladů principů, na nichž stálo evropské reformní myšlení a praxe pokusných škol od anglického Abbotsholmu až po varianty našich pokusných škol. To vše totiž tvořilo kontext, v němž našla živnou půdu i tvořivá dramatika.

Z pohledu dějin školy a výchovy byly u nás počátky "dramatiky" volně spojeny s jistou "emancipací" tzv. výchovných předmětů: čím méně je např. zpěv chápán jako účelový úkon vztahující se k náboženským obřadům, tím více prostoru dostává jeho tvořivostní a esteticko-výchovná dimenze; čím méně je kreslení předmětem spíše "technické" povahy, důležitým pro budoucího řemeslníka, tím více tu opět platí to, co bylo řečeno výše o zpěvu. Vedle toho tu je samozřejmě i prastará, byt nesoustavná tradice "žákovských představení", přetavená v našich reformních školách první poloviny 20. století, např. do podoby dramatických klubů či loutkových divadel (i autorských!) či "pouze" do podoby recitačních vystoupení, pásem atd. Jiné zázemí měla pozdější tvořivá dramatika

i v jazykové a literární výchově a ovšem ani "dramatizace" různých partií učiva v nejrůznějších předmětech nebyla našim minulým pokusným školám neznáma (mimořadně, řada našich reformních učitelů těch let byla výrazně orientována na různé druhy umění). To vše byly "pradávné" sféry podnětů, k nimž nakonec - již ve vztahu k vlastnímu tématu tohoto příspěvku - musíme připočít i výchovu tělesnou.

Ano. O ní bude řeč, neboť právě tělesná výchova či - obecněji - pohybová výchova vůbec začala u nás v prvních dekádách 20. století obracet pozornost ke svým vlastním "historicky" zapomenutým potencialitám. A jednou z nich (a nesporně i jednou z nejpodstatnějších) byla výchova "k rytmu". Jakkoliv se tato formulace zdá škobrtavá, zůstaňme zatím při ní a nahlédněme do starší historie již očima těch, kteří se rozhodli u nás v době 1. republiky začít "rytmiku" proměňovat.

Na počátku stála sama příroda. Rytmus světla a tmy, rytmus vln, rytmus srdce a puls jako přízvuk jeho úkonu. "Rytmus je totožný se životem; periodicitu je predikát života," tvrdil Max Merz, ředitel jedné z rakouských tanečních škol, když u nás v roce 1927 přednášel. Tyto jevy nelze nevnímat. Sam pojem rytmus vznikl od slovních kmenů vyjadřujících proud, tok, pohyb, a charakterizuje tedy, jak člověk onu periodicitu vnímal: ve spojení s pohybem. Ovšem nejen s ním. Řecký teoretik Aristoteles definuje rytmus fakticky jako soustavu smyslově vnímatelných časových oddílů uspořádaných podle určitého řádu (Klíma). Tedy pohyb a čas a jejich vztah "cestou řádů". Pojdme však ještě dále. Řecké "músiké" (tedy umění múzické) zahrnovalo do rytmických projevů kromě

"orchestiky" (tělesné pohyby) ještě "poietiku" (slova) a vlastní "músiku" (tóny). Transformace přirozených rytmů života do duchovních sfér existence člověka je tedy provázena navíc ještě "zvukem". Ostatně - i ten byl jednou z prapůvodních přirozených forem existence rytmu. Faktem ovšem je, že zvuk je fakticky důsledkem pohybu. V každém případě bylo brzy lidstvu jasné, že rytmus je nesen triumvirátem čas - pohyb - zvuk. Odtud jsou pak odvozeny i měrné jednotky, jako takt (čistý úkon měřicího rozumu - podle Merze) či - ve slovesném umění (v metrice) - stopa. Mimořadně - byly to snad právě stopy - pohyby nohou, které vedly k rozlišení těžkých dob (teží) od dob lehkých (arzí).

Merz také soudí, že starověk byl poslední epochou "eurytmie" v dějinách lidstva (eu - čti: eu - znamená v řečtině "dobrý"; výraz sám se nejlépe překládá opisem - např. harmonie pravidelného řádu atd.). Řecký naturalismus byl orientován na věci přirozené a životní a pohyb i rytmizovaný zvuk jej provázel jako základní prvek kultury (pracovní písně, válečné písně, tělesná cvičení a sporty, tanec, slovesné umění, v němž poetickým znakem nebyl rým typu "láska - páska", ale rytmus časoměrný i přízvucný; vzpomeňme našich školních setkání s elegickým distichem atd.).

Ale nejen praxe života, logicky i teorie (viz např. vznik prozodie jako nauky o rytmu řeči) se právě ve starověku věnovala bádání nad rytmem (dokonce i takoví slavní mužové, jako byli Platón či Aristotelés). Takže i Římané, kulturní epigoni Řeků, ještě zažili onu velkou epochu eurytmie. Pak však přichází období, které ve vztahu k pohybové výchově a rytmizaci "devastuje" předchozí hodnoty.

Středověk pěstoval hodnoty poněkud odlišné. Odvrat od tělesnosti mění i dimenzi přístupu k otázkám rytmu. Teprve renesance oživuje zčásti antický vztah k rytmu a pohybu, ale epochu blýskání na časy lze - podle našich teoretiků - datovat až později. Např. v 17. století je vydán v Německu spis Hieronyma Mercuriala Die gymnastische Kunst. Dále se začínají objevovat i různé tendence v oboru tance (např. tanec "akrobatický",

vycházející z fyzických možností tanečníků, a opozice proti němu, hledající ne "silový", ale přirozený výraz pohybu atd.). A "exaktní" 19. století pak naplno znovuoživuje novověkou tělesnou kulturu a sport - i když, jak si stěžuje Merz, tehdy "ulpěl na tělesné kultuře prvek neumělecký".

To jsme však již na přelomu 19. a 20. století. Do hry vstupuje i věda. O problém rytmu se zajímá J.F. Herbart, E. Mach, H. Spencer atd. Zkoumá se vztah rytmu a pocitů libosti, vnímání různých životních funkcí atd. Německý představitel experimentální pedagogiky E. Meumann pak upozorňuje prakticky jako jeden z prvních moderních badatelů na výchovný význam rytmiky. Náš Otakar Kádner ve své disertaci (rovněž o experimentální pedagogice) také zkoumá otázky související s rytmem, zabývá se jimi i náš přední "psychologický pedagog" Stanislav Velinský, III. sjezd pro výzkum dítěte, Jiří Václav Klíma se na sklonku 20. let chystá rovněž k výzkumům v této oblasti. Doceněn je též i terapeutický význam rytmiky pro postižené děti (ředitel pomocné školy B. Zelenka - viz teze Němce Brodeho: duševně nemocný nepatří do bláznince, ale na rytmická cvičení). Tak se dostává rytmu opět zaslouženého místa mezi důležitými jevy životními.

A tedy se vlastně znovu (přes historické exkursy klasiků naší "rytmiky") dostáváme k pojmu "emancipace", jehož jsme užili na začátku článku ve vztahu k výchovným předměřům. Nejen pohyb sám, ale i pohybová (a rytmická) výchova se začíná v ovzduší přelomu 19. a 20. století "emancipovat".

A - zopakujme znovu - není to náhoda, že se tak děje právě v době zlatého věku reformem výchovy a školy. Podívejme se na jistý doklad tohoto spojení mezi proměnami pohybové a rytmické výchovy a "epochou" reformem.

Moderní psychologie tehdy zasáhla do tradiční pedagogiky vůbec a pochopitelně pronikla i do specifické oblasti pohybové výchovy. Dokumentovat to můžeme právě na "opozici", která - nejen u nás - vzniká v prvních desetiletích 20. století vůči mechanickému tělocviku ve stylu "hmit - dva - tři" jako výhradní a jediné cestě pohybové výchovy. L. Ondrůjová - Velinská zcela v duchu výše formulované tendence např. upozorňuje, že pohyb je psychofyzický a koreluje s duševním stavem, že tělocvik není něco, co je vzdáleno duši a prožitku, že hlavním úkolem pohybové výchovy je

"pochopit dění organicko-psychické, poznat individuální potřeby toho kterého dítěte" atd. Možnosti "psychologizované" pohybové výchovy vidí táž autorka v následujících cílech (ve vztahu k osobnosti dítěte): 1. zkracování reakčních časů; 2. rychlém přizpůsobování novým situacím; 3. pěstování postřehu; 4. pěstování pohybové paměti; 5. pěstování dovednosti "pozorovat"; 6. podpoře fantazie a tvořivosti; 7. vedení k přesnosti a vnímání logiky pohybových řad; 8. rozvoji estetického citění; 9. pěstování sociálních vztahů; 10. vyjasnění mravního citění.

Nu, ačkoliv jsme ještě ve výkladu nedospěli k místu "styku" rytmiky a dramatické výchovy, čtenář již v předchozím výčtu shledal řadu cílů, které i dramatika vepsala nad oponu svého jeviště.

Předchozí odstavec sice konkretizoval obecnou tendenci již na příkladech povýtce domácích. My však zůstaneme ještě na okamžik jednou nohou ve světě (abychom se o to snadněji mohli navrátit do Čech a na Moravu). Nebyla to jen psychologie, nebyli to jen výše jmenovaní význační odborníci různých oborů či filozofové, kdo se zabýval rytmem. Již jsme se zmiňovali o vzniku různých tendencí na sebe reagujících uvnitř samotné oblasti "pohybu", příp. pohybové výchovy.

Vraťme se tedy ještě jednou do minulosti a sledujme tu směry historického zájmu našich odborníků 20. a 30. let. Jak tedy reflektují vlastní vývoj "oboru" pohybové výchovy?

Jednou z klíčových postav proměn pohybové výchovy se stal již v 18. století profesor herectví Francois Delsarte, který se věnoval hlubokému studiu výrazu pohybu a akcentoval jeho přirozenost. Jeho učení posléze šířila v USA jeho žákyně Stebbinsová, která v New Yorku založila školu (z níž vyšla i tanečnice I. Duncanová). Na přelomu století bylo pak možno rozlišit i několik škol vycházejících z různých konceptů pohybové (rytmické) výchovy (Bláhová).

Nejprve se zastavíme u "školy" Emila Jacquese Dalcroze. On má pro nás mj. specifický význam tím, že k jeho pojetí "rytmiky" se do značné míry hlásí i naše odbornice L. Ondrůjová - Velinská a E. Bláhová. Dalcroze byl učitelem harmonie na ženevské konzervatoři. K otázkám pohybové a rytmické výchovy se dostal prakticky přes hledání "inovací" v pedagogice hudební. Chtěl totiž vnímání hudby svých žáků posílit spojením s pohybem. A toto spojení se stalo také základním

principem jeho učení: hudbu a rytmus lze vyjádřit tělem, hudba a rytmus stojí "nad" pohybem. Protože byl jeho přístup blízký nejen výše jmenovaným odborníkům, ale i dalším (v Praze např. existoval institut nesoucí Dalcrozovo jméno, spravovaný A. Dubskou, "dalcrozovskou" školu absolvovala i známá taneční a pohybová pedagožka J. Kröschlová atd.), uvedme zde ještě osm základních tezí Dalcrozova učení: 1. Každý rytmus je pohyb. 2. Každý pohyb je vázán na hmotu. 3. Každý pohyb potřebuje prostor a čas. 4. Prostor a čas jsou spojeny hmotou, která je prostupuje ve věčném pohybu. 5. Pohyby zcela malých dětí jsou čistě tělesné a neuvědomělé. 6. Vědomí vytváří tělesná zkušenost. 7. Zdokonalováním tělesných prostředků vytváří se jasnost vnímání intelektu. 8. Uváděním pořádku do pohybů vychovává se duch k rytmu (Klíma).

Jak patrně, nebude pravděpodobně česká dramatická výchova tak, jak se samostatně formovala zvl. od 60. let 20. století, zcela bez určitých prvků staršího "dalcrozovského" vlivu (mohl jít např. po linii J. Kröschlová - Š. Štembergová?).

Jiný směr tvořila škola Rudolfa von Labana (ač ne Slovan, zrozen v Bratislavě). Ten spatřuje v rytmu vitální princip, primitivní složku (civilizačním pokrokem poněkud zanedbanou), kterou spojuje s racionalitou mnohem méně než např. Dalcroze. Labanovi není "zdrojem" rytmu hudba (ta až sekundárně), ale pohyb sám i slovo či jednoduché rytmické zvukové podněty (buben) - to vše činí pohyb svobodným, nesvázaným (např. právě hudbou). Laban se věnoval odborně i vztahu pohybu a prostoru - není pak divu, že např. zrakové vnímání hrálo v jeho pojetí pohybové a rytmické výchovy důležitou roli.

Jinou školou, kterou zmiňuje Bláhová, je směr "dýchací", reprezentovaný Clarou Schläffhorstovou. Podstatou pohybu a rytmizace tu bylo naslouchání vlastnímu tepu a dechu. Z toho vznikala určitý emocionální stav a ten byl exteriorizován pohybem.

Existovaly ovšem i školy "smíšené", zpravidla hledající kompromisy mezi modelem Dalcrozovým a modelem Labanovým. U nás reprezentovaly tento směr nositelky "duncanovské" metody (Jeřábková, Hradilová), Labanova žákyně M. Mayerová a koneckonců i reformátorka "rytmiky" E. Bláhová.

Ta také jako poslední "školu" ve výčtu registruje "eurythmii"

provozovanou zvl. ve švýcarském Dornachu vdovou po R. Steinerovi, duchovním otci waldorfské, resp. antroposofické pedagogiky, a jeho žákyněmi. V tomto případě šlo o pohybová a rytmická cvičení nacházející podněty především v mluvené řeči: totiž slovo působí na lidského ducha a pohyb duše se pak "zvnější" symbolicky v pohybu těla. Základním postulátem např. bylo, že samohlásky vycházejí z niterných pocitů, zatímco souhlásky jsou jakousi "napodobeninou" vnějšího světa. V Praze se eurhythmii v tomto duchu věnovaly např. A. Stránská či B. Staňková.

Zůstaňme při těchto lakonických výkladech a dodejme, že z chronologických důvodů se v pramenech z 20. a 30. let zatím neobjevovalo jméno C. Orffa.

V našich poměrech byla nejběžnějším východiskem škola Dalcrozova. Zkoušelo se podle ní, pokud chtěl uchazeč dosáhnout licence k výuce pohybové výchovy, ale za východisko ji považovaly i již citované "teoreticky" (ovšem současně "prakticky") naší rytmiky, totiž psychologka dr. Lidmila Ondrůjová-Velínská a brněnská odbornice z umělecko-výchovného odboru ženského vzdělávacího spolku Vesna Eliška Bláhová. Podívejme se nyní na ty prvky jejich pojetí pohybové výchovy, resp. rytmiky, které se nejtěsněji stýkají s určitým "standardním" obsahem základních kroků naší dnešní dramatické výchovy.

Velínská rozděluje hodiny rytmiky na pět částí. Protože ji lokalizuje na pole tělesné výchovy, nepřekvapí, že po úvodních cvičích (cca 10 % času) následuje rozsáhlá část gymnastická (30 %). Pak - v rozsahu 20 % - pokračují samostatné rytmické cviky, následně "procvik plastický" (30 %) a konečně závěrečná cvičení (10 %). Z hlediska našeho tématu jsou nejpodstatnější cvičení rytmická a plastická, přičemž nejbliže k vlastní dramatické výchově má právě "plastika".

"Procvik rytmický" seznamuje děti s vševládoucím řádem rytmu. Ve spojení se slovem či zvukem rytmického nástroje provádějí děti série základních rytmizovaných pohybů. Pohlédneme tu na "techniky" nám sice známé, nicméně pocházející z doby před půl stoletím. Např.: na silné úderu na bubínek reagují děti silovými pohyby, na vysoké tóny "vzhůru jdoucím" pohybem atd., pohybují se v rytmu prostorem, hrají si na vláček (propojený zástup), který je znamenitým zdrojem dynamiky

různých rytmů, učí se pohybem reagovat na akcenty v rytmickém toku (tzv. princip "hop" - tímto zvoláním se fakticky porušuje stereotyp určitého rytmu, a tedy i pohybu), vedou se "teppingové" (vytukávací) dialogy ap.

A samozřejmě - je tu slovo: "maminka táta" (noty str. 7), "tetička Anička" (noty), "strejček Vašek" (noty), (Velínská). A dále celé rytmické vzorce nesené souvislejšími texty: "Vitr fouká, stromy hučí, včelka lítá, čmelák bzučí" (noty) nebo "Václav jede, seno veze" (noty), "Mařenka chvátá otevřít vrátka" (noty), "Voříšek zašteká: Hař, hař!" (noty), "Také strýček Vávra!" (noty) (Bláhová). Pracovat lze i s celými písněmi ap.

K tomu byl vždy podán určitý nárys "choreografie", tedy pohybů, "které se mají dělat". Bláhová připomíná, že (snad pod vlivem Labanových zápisů pohybů?) existují i "inventáře" základních pohybů opatřených čísly, takže v této "elementární" úrovni lze "nacvičeným" dětem říci jen číslo a bude jasno v tom, který pohyb má náležet ku které slabice říkadla.

Rytmika sama o sobě se nám v tomto pojetí jeví jako spíše "mechanická" - dokládá to i u řady cvičení zobecnitelný metodický postup nácvičku, v němž se cvičí izolovaně pohybové prvky určité etudy, a teprve postupně se spojují v rytmický celek s textem či písní.

Velínská uvádí jako hlavní účely těchto cvičení uvolnění svalů a dechu, aktivaci a inhibici pohybů ve vztahu k rytmu, zvýšení citlivosti vůči dělení času, utváření metrické paměti a vnitřního sluchu, plynulosti pohybů, kázně, pozornosti, vůle ...

Jistá "drilovost" - byt nepřehnaná a ovšem ne nezbytná - tu ovšem jistě mohla usnadňovat "technický" vstup na pole "tvůrčí" rytmiky. Tou byl pak onen "procvik plastický", jinak řečeno též "výrazový".

Zatímco u tanečnicků byla "plastika" cílem, pro ostatní byla prostředkem rytmické výchovy. "Již sám název určuje, že jde zde o cviky schopné vésti pohyby k tomu, aby se utvářely, formovaly podle nálad, stavů myslí vlastních nebo cizích" (Velínská). Bláhová určuje funkce plastické rytmiky především ve vztahu k pohybu samému (zásoba pohybů, stylizace pohybů, soulad formy a obsahu pohybu - což lze chápat jako svébytný problém, neboť obsah je východiskem pro formu, ale "zvíme" o něm cosi, teprve až tuto formu dostane ...).

K tomu, co však nejspíše osloví učitele dramatiky pracujícího

s "běžnou" populací bez tanečních či hereckých ambicí vyššího řádu, se dostává mimo vlastní charakteristiku funkcí plastiky. O učiteli tvrdí, že pro plastickou rytmiku musí mít "umělecký smysl" (!). A dále vidí dvě cesty, jimiž lze k plastice přistoupit: První cesta vede od určité myšlenky k pohybové skladbě, jejíž logická struktura je předem dána "námětem". Druhá cesta pak vychází z prožitku (!), který se vtěluje v "absolutní pohyb"; zde tedy není nic dáno předem.

A dále se ptá: Kdy je pohyb umělecký? A odpovídá: Je-li rytmizován, je-li prožit (!), procítěn (!), promyšlen (!), je-li stylizován (tedy je-li přirozený, harmonický, výrazový ať již "symetricky" vzhledem k jistému "centru", jímž může být osa vlastního těla nebo osa skupiny, či zcela volný ve vztahu k prostoru). Úlohou učitele je, dodává ještě E. Bláhová, najít v záku ty pohyby, jimiž se jeho plastická síla nejlépe uplatní (tedy hledání optimálních pohybových potencialit každého jedince).

A znovu L. Velínská: "Plastika je zkrácená gymnastika a rytmika"; jde o soustavy kompozičně ucelené, které jsou nesené esteticko-tvořivou složkou osobností (!), jde o pohyb postavený do služeb vyjádření nálad, stavů, situací a podnětů. Ano, i na toto dnešní dramatika "slyší" bez ohledu na "propast" desetiletí. Ostatně sama L. Velínská v tomto případě užívá termín "rytmika dramatisační".

Metodika "plastického procviků" je fakticky založena na tezi uváděné E. Bláhovou: krásná věc je vždy souhrn řady menších "krásen". Jistá "metodická řada" tedy začíná u napodobování základních pohybů ze života (tah, tlak, úder, napětí, uvolnění, švih), pohybů pracovních, sportovních, těch, které vidíme běžně na ulici (Velínská: rytmizovaný pohyb zvířátek, různé typy chůze, různé situace a činnosti). Dále Bláhová hovoří o prostorových cvičeních (střed prostoru - osa těla dítěte) a o cvičeních "seskupujících" děti (vztah k určitému bodu v prostoru, směřování skupiny, skupiny znázorňující napětí, uvolnění, úlek, krytí, plastické reliéfy atd.). A konečně vlastní dějové etudy (s hudbou či bez ní).

Velínská uvádí např. rytmicko-pohybovou dramatisaci pohádky B. Němcové Jak šlo vejce do světa. Podívejme se na její příklad pohybového ztvárnění: "Šlo vejce do světa ..." - staccato, klus v "osminkách", příkrčení, otáčení hlavou ... "Potkal je vůl tuze těžký ..." - legato "čtvrtky", pochod při rozkročených nohou ... atd.

Dramatizovat rytmickým pohybem lze i "osudy" věci, s nimiž se děti setkávají na ulici, podzimní práce (brambory, řepa, ovoce), jevy (listí padá, květy vadnou) a hry (pouštění draků). Sama Velinská zde upozorňuje na specifické možnosti využití rytmické dramatizace při výuce českého jazyka a prvouky. Ani tento motiv nám dnes nezni cize. Ostatně i motto této stati ukazuje na "občanskovýchovné" potenciality rytmiky...

Ano, před jistým závěrečným shrnutím (a právě v návaznosti na další "možnosti" rytmiky) si zde autor dovoří krátké a poněkud úsměvné expoé. Zmínili jsme "angažovanou" básničku, kterou uvádí ve sbírce textů k rytmizaci E. Bláhová. Právě zmínka L. Velinské o využitelnosti rytmiky v češtině přivádí autora k prezentaci i několika dalších veršů. Tak E. Bláhová uvádí jakousi univerzální oslavnou báseň pro jakoukoliv oficiální příležitost. Text má nesporně "výchovnou dimenzi" v duchu tehdejší ideologie "čechoslovakismu": "...svátek máme v národě všelikém, / vděčnost vzdáme ve dni tak velikém. / Od lesů šumavských za Tatru vysokou, / prostírá český (!) ráj krásu svou divokou..." (Vykřičník doplnil samozřejmě J.V.) Jinou, nikoliv půvabu prostou výchovnou dimenzi (a zajímavou literární hodnotu, svěřící snad o těsném spojení rytmiky se světem "tělocviků") má i báseň další - citujme ukázkou: "Udělal's dobrý čin v dnešní den? / Nechť tě ta otázka souží. / K dobru by národ tvůj byl veden, / po tom jen vlast tvoje touží. / ... Kudy chodím, tudy myslím, / zda dobrého co vymyslím. / Už vím, půjčím koloběžku, / Frantík projede se trošku. / ... Má sestřička úkol smolí, / srdce ji u toho bolí. / Pomohu jí, zmenším starost, udělám tak matce radost..." Jiná neméně formativní báseň začínající slovy: "Dej, bože, abych už netrhal kalhoty...", je pro změnu opatřena dvěma konci - jedním "normálním" a jedním pro účely oslav 28. října. Nu, leccos máme zřejmě v krvi již dlouhá desetiletí...?!

Výchovná síla slova se tedy ctila, o to nic. Přesto bych však osobně právě pro rytmizaci dal raději přednost jiným textům, které E. Bláhová samozřejmě také "umí": "Široký svět, v tom světě květ, ve květu brouček, jsem malý klouček, ve květu včelíčka, jsem malá holčička."

Pokusme se nyní udělat jisté závěry na základě prostudovaných pramenů. Ty považujeme po provedené heuristice pro dané období a problematiku rytmiky za dostatečně reprezentativní:

- Než dramatická výchova jako koherentní, ale současně otevřený koncept výchovy "dorazila" na naše teritorium, formovaly se její podstatné prvky i u nás v rámci evropské tradice reformy pohybové, resp. rytmické výchovy (a vstupovaly

tak do našeho "pedagogického vědomí").

- Rámec pohybové (rytmické) výchovy se jako zdroj tradic naší dramatiky jeví být velmi podstatným, neboť i když formálně spadl do oblasti výchovy tělesné, zahrnoval kromě ní též hudbu, slovesnost i dramatizaci jako takovou.

- Je tedy zřejmé (a prameny to přímo formulují), že zde existovaly výchovné cíle zahrnující de facto všechny "složky" osobnosti dítěte (vč. tvořivosti). Rozvoj citu pro rytmus a pohyb nicméně zůstával cílem stěžejním! Jeho prostřednictvím se pak přistupuje k cílům dalším. Těmto "preferencím" pak často odpovídaly i metodické postupy.

- Odborníci zabývající se u nás touto problematikou (E. Bláhová, L. Ondrůjová-Velinská, J. V. Klíma) podávají nejen praktické ukázky či konkrétní analýzy, nejen směřují svými pracemi přímo k praxi, ale též přínášejí důkladné rozbor historické a teoretické, zvl. psychologické a pedagogické. Studie tedy mají charakter teoreticko-praktický. Doplňme tu ještě, že ovšem nejde o ryze originální, české či moravské koncepty, ale spíše o tvořivé aplikace v našich podmínkách; autoři sami se hlásí k různým zahraničním zdrojům.

- To, co bylo řečeno výše, totiž že tento "kořen" naší dramatické výchovy byl na počátku fundován i teoreticky, považujeme za historicky podstatné. Naše tradice tedy nevychází od ryziho intuitivismu, který sice měl (a má) v této sféře svou hodnotu, má však také své rozvoj "oboru" omezující hranice.

- Dnešní podoba naší tvořivé dramatiky se pohybuje rovněž v intencích sledované tradice (široké pojetí cílů, důraz na rytmus, pohyb v prostoru, spojení pohybu a rytmu a prožitku, pohybu a literárních textů, zvuku, hudby, individuální vyjádření, kontakt a společné aktivity, nepodceňování "techniky" výrazu atd.). Popsané teoretické a historické analýzy i praktické prvky jsou tedy nesporně tradicí, která je "živá".

- Cestou studia písemných pramenů je však obtížné zmapovatelné, do jaké míry a v kterých konkrétních prvcích se naše dnešní podoba dramatiky, (z)formovaná řadou dalších v čase přicházejících vlivů, prokazatelně váže právě na popsanou vlastní tradici.

- Domnívám se, že není možné, aby tato "vazba" neexistovala. Pojítkem jsou nesporně osobnosti (takovou "epochy přesahující" osobností může být např. M. Disman (ve 30. letech učitel pokusných reformních škol). Jen za povrchní indicie spojení minulosti a současnosti (při mnoha vlivech intervenujících do české dramatické výchovy) můžeme považovat např. to, že rytmické dialogy (nonverbální) popsané Velinskou jsou vedeny běžně i dnes, nebo to, že se dnes pracuje s "vláčkovou" říkankou "Hu hu hu, už jedu, napil jsem se ohně vody, to

vám byly ale hody" a ve 20. letech uvádí Bláhová: "Hu hu jedu, hu hu vezu, mnoho lidí do Prahy. Pozor dejte, neběhejte, nechodte mi do dráhy." Přímé vazby mezi často identickými či podobnými jevy ve dvou časových horizontech se někdy prokazují jen obtížně.

- Proto se domnívám, že pomoci mohou jen sami "pamětníci, svědkové (či vesměs "svědkyně") střídání generací. Nebylo by tedy vůbec od věci, kdyby se právě cestou osobních vzpomínek dařilo rozkrýt, v čem se dramatická výchova dneška skutečně stýká se svou domácí historickou variantou.

Dovolte závěrem sáhnout ještě jednou do "thesauru"

E. Bláhové - básnička budiž věnována autorem tohoto příspěvku laskavému čtenáři "dramatálkovi":

"Až já budu velkým pánem, budu jezdit aeroplanem. Kdybych trochu bohatý byl, koupil bych si automobil. Chceš-li mi dát malý dárek, kup mi zatím jen kočárek. Když se teď chci projet trošku, stoupnu si na koloběžku." (Doporučuji uchopit se rukama za hlavu - lhostejno kde - a rytmicky se kývat střídavě vlevo a pak zase vpravo...)

JOSEF VALENTA
katedra pedagogiky
FF UK Praha

POUŽITÉ PRAMENY:

- Bláhová, E.: Pohyb, rytmus, výraz. 2. vyd., Praha 1941
Bláhová, E.: Verše a říkadla pro rytmický výcvik dětí. 2. vyd., Praha 1925
Chlup, O. - Kubálek, J. - Uher, J.: Pedagogická encyklopedie. Sv. I - III, Praha 1938 - 1940
Klíma, J.V.: Rytmus a rytmika. In: Základy rytmického tělocviku sokolského. Sv. I, Sokol Žižkov, Praha 1928, str. 3 - 41
Merz, M.: Projev a rytmus tělesný (separát). Vydal St. tělocvičný kurs v Praze, bez data (1928?)
Ondrůjová-Velinská, L.: Rytmika. Praha 1934
Vrána, S.: Základy nové školy, Brno 1946

ODBORNÁ LITERATURA
POUŽITÁ PRO KOREKCI
INFORMACÍ V PRAMENECH:
Kröschlová, E.: Jevištní pohyb, AMU, Praha 1990
Novotný, F.: Eurhythmie řecká a latinské prósy, Praha 1918

VÝCHOVNÁ DRAMATIKA

NA DAMU

■ "Vychovatelé nesmí jít o 'seberealizaci' (či subjektivní libovůli), nýbrž o cíle, k nimž má dospět chovanec. Chovanec není ovšem materiál, ale individuum lidského rodu, a tedy ani u něj nejde při výchově o sebeukájkivé egocentrické vegetování, výchova nevychází z požadavku vyhovovat jeho libovůli," píše Radim Palouš v Čase výchovy. Právě v tomto punktu se podstatně liší vysokoškolské vzdělání učitelů dramatické výchovy od dílen, seminářů, kursů a lidových kozervatoří - volnějších, jak pokud jde o lektorovu nabídku, tak pokud jde o sloužení frekventantům. I lektor někdy (hlavně u jednorázových dílen, setkání a seminářů) může klást důraz na seberealizaci a koncipovat je tak, aby si on sám s jistou skupinou lidí cosi pro sebe vyzkoušel, ověřil a zakusil, ba dokonce i "užil". Tím méně vadí, jestliže si někteří či dokonce všichni frekventanti jen užívají blaha práce na sobě, zážitků z dramatických her, z poznávání sebe sama a svých přátel, potěchy z toku tvořivého myšlení a děláni.

Je nutno si přiznat, že na tuto na pohled neviditelnou, ale zásadní odlišnost jsme zprvu byli všichni - posluchači i pedagogové - nepřipraveni. Zlom v postavení dramatické výchovy v našem životě byl náhlý a rychlý, události se řítily - jako mnoho jiných věcí v této době - rychlým tempem. Katedra na DAMU vznikala (dá-li se to tak říci) jakoby v přískocích a její vytváření se zpočátku nevyhnuo ani metodě pokusu a omylu. Nerýpejme se však v tom, co bylo a snad raději být nemělo, a podívejme se, co je a co má být a bude.

Katedra výchovné dramatiky na DAMU má v této chvíli, tj. koncem října 1992, své prostory, byl ve dnech víkendových soustředění praskající ve švech; své vybavení, byl zatím ještě ne zcela kompletní. Má svůj tým pedagogů, ne zanedbatelný: čtyři v plném úvazku, skupinku dalších v úvazcích čtvrtinových až polovičních. Počet fyzických osob se blíží patnáctce, v přepočtu je to něco přes sedm úvazků. K tomu poloviční úvazek sekretářky. Dále má katedra pět nebo šest relativně stálých externích pedagogů. A především má pochopení, zájem a podporu vedení fakulty i mnoha dalších jejích údů.

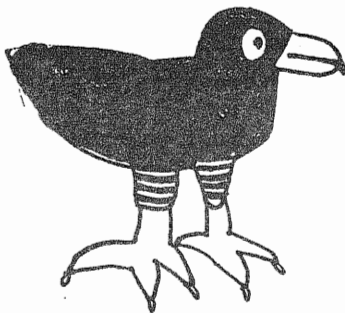
V distančním studiu je v této chvíli zapsáno 14 posluchačů, kteří začínali studovat v říjnu 1990 a chýlí se nyní

k závěru 2. ročníku. Do nynějšího 1. ročníku bylo přijato 20 posluchačů z přibližně 60 přihlášených zájemců. Na pravidelné šestihodinové lekce dochází na katedru týden co týden kolem pětacíti posluchačů (totiž v naprosté většině posluchaček) pedagogické fakulty UK. Jsou především z oboru předškolní výchovy, národní školy a speciální pedagogiky, ale také z angličtiny, výtvarné výchovy, ba i z matematiky, chemie, základů techniky a rodinné výchovy. Ti mají na konci studia do svého učitelského diplomu získat dovětek o specializaci na výchovnou dramatiku. V lednu 1993 začíná roční rozšiřující (mimořádné) studium pro pedagogy pedagogů - jak z řad těch, kteří mají vzdělání pedagogické a psychologické, tak z řad divadelníků a "dramaťáků". A konečně: katedra má vlastní "dětské studio" - dvě skupiny dětí z 1. - 4. tříd základních škol z nejbližšího okolí fakulty. Jeho smyslem pochopitelně není vytvářet přípravku pro "veľkou" DAMU, ale poskytnout interním pedagogům katedry kontakt s praxí, příležitost experimentovat a ověřovat si některé postupy, ale také bez komplikací umožňovat praktikování těm posluchačům, kteří dosud v praxi nejsou.

Během léta jsme zpracovali (a po konzultacích společně s příslušným ateliérem divadelní fakulty JAMU předložili ministerstvu školství) návrh atestací pro specializované učitele dramatické výchovy, zejména ze ZUŠ a SPgŠ. Jimi se má zjistit, kteří z učitelů formálně splňujících předpoklady vzdělání (tj. absolventů některé z předepsaných vysokých škol) mají pro tento obor i faktickou kvalifikaci získanou sebevzděláním a praxí. Aby bylo zcela jasno a neobjevovalo se už další nedorozumění: atestace nemají být náhradou vysokoškolského vzdělání. Dosavadní kvalifikační požadavky vycházely

z dosavadních oborů vysokých škol, pedagogických nebo divadelních, a nebraly v potaz skutečnou kvalifikaci pro daný obor. Atestace (budou-li ministerstvem schváleny v té podobě, v níž byly navrženy) mají zjišťovat skutečnou vybavenost učitelů z praxe. Mají tedy být osvědčením o specializaci, jako je tomu u lékařů, tedy například osvědčením, že absolvent češtiny na pedagogické či filozofické fakultě je specializován v dramatickém oboru a že absolvent vysoké divadelní školy je specialistou na výchovu dětí a mládeže. U těch, kteří u zkoušky neuspějí nebo neuspějí v plné šíři či z požadavků ke zkoušce sami rozeznají své mezery a meze, předpokládáme doplnění kvalifikace v mimořádných (rozšiřujících nebo doplňkových) formách studia. Středškolákům z praxe je určeno distanční studium zakončené státní zkouškou s diplomem (přičemž dosud není zcela ujasněno - v rozsahu celé fakulty, ale nejen jí - jak přesně se bude postupovat s udělováním titulů bakalář a magistr). V odůvodněných, individuálně posuzovaných případech zvlášť zkušených praktiků může být studium zkráceno formou individuálních studijních plánů a pak rovněž zakončeno státní zkouškou s diplomem. Ale takových případů může být u nás tak kolem desítky.

Není náhodou, že se v některých oborech nikdy žádné dálkové formy studia nerealizovaly. Vedle medicíny je to i většina oborů uměleckých, u nichž tvoří základ vysokoškolské přípravy složka psychosomatická, dovednostní, a které vyžadují trvalý trénink a jsou závislé na časově bohatě dotovaném a pokud možno nepřerušovaném proudu tvořivé činnosti. I učitelství výchovné dramatiky má tento charakter - nicméně situace je taková, jakou nám ji zanechala předchozí etapa. Je mnoho zkušených, věcí znalých, kteří vynaložili na kvalifikaci mnoho osobního volna. Na nejnižších stupních platových řádů jsou i ti, kteří nejen dobře učí, ale podíleli se také na budování oboru, na tvorbě jeho metodiky, přispěli k základům jeho teorie. Pro jisté období je proto distanční forma studia nezbytností, dočasnou a provizorní. Má totiž napravit křivdy, které na oboru i jednotlivcích spáchala minulost. Distanční studium nemůže ovšem nahrazovat vzdělání od základu, bez předchozí i souběžné praxe. Ty jsou proto



nezbytnou podmínkou nejen přijetí, ale i pozvání k přijímací zkoušce.

Vysokoškolské studium není kuchařský kurs a nemůže poskytovat pouhé prakticky použitelné a osvědčené recepty. "Studium" podle latinsko-českého slovníku znamená: snaha, úsilí, horlivost, píle, náklonnost, chuť, touha, zájem, žádost; nebo také oddanost jisté činnosti, zaměstnání. Podle moderního slovníku cizích slov vedle významů "učení se něčemu, získávání poznatků" se uvádí i "soustředěné, zevrubné zkoumání". Tuto šíří významů bychom si měli v souvislosti s oním slovem v mysli vždy znovu oživovat. Studium není ani šprtání, ani prolézání u zkoušek. Je to pronikání k podstatě zvoleného oboru, a to dobrovolné, neboť se pro ně rozhodují dospělí lidé, což u lidí z praxe platí dvojnásob. Nemá-li to být prosté rozhodnutí "dostat papír", ale záměr získat hlubší vzhled do problematiky, nemůže se ani tak praktický obor, jako je dramatická výchova, omezit jen na rozšiřování praktických dovedností. Zkušenost s nimi musí vést k hlubšímu pochopení souvislostí a podstaty věci. Hry, cvičení, praktické úkoly tedy ve studiu neslouží k převzetí pro případ praktického použití, ale jejich množství je studentovi předkládáno proto, aby na jejich základě pronikl k jádru. Při vysokoškolském studiu je zapotřebí překročit meze jednotlivé, individuální, a tedy také subjektivní zkušenosti, nahlédnout vlastní praxi jakoby zvenčí, z jiného stanoviska, chápat její strukturu, to znamená nejen znát složky, ale také jejich vzájemné vztahy, závislosti a vnitřní pohyb, dynamiku. Proto se ani tento obor neobejde bez teorie, bez zobecnění. A konec konců: první absolventi budou patřit v naší zemi k nejkvalifikovanějším jedincům. Potřebují tedy vzdělání hluboké, ale také komplexní a co nejširší. K tomu se lze dopracovat nejen kvalitou a snažením pedagogů, ale také spoluúčastí, aktivitou posluchačů.

Radim Palouš ve zmíněné knize vykládá výchovu jako interpersonální ovlivňování: Bez žákovy "dobré" vůle pohybovat se k cíli je dosažení nemožné. Výuka tedy není předávání informací ze strany učitele a přijímání informací ze strany žáka, ale předpokládá, že o dosažení cíle usiluje žák sám, byť řízen učitelem. Jde spíše o jakési partnerství: cíl je společný, zkušenější řídí, na dosahování cíle se účastní oba..." A jinde: "Chovanec musí, byť veden, sám docházet k cíli, on sám je součástí cíle v tom smyslu, že vychovanost není něco, co by na něm samém podstatně nezáleželo."

Distanční studium je samo o sobě náročné. Člověk musí při zaměstnání a velmi často souběžně se starostí o rodinu stihnout to, co u denního studenta tvoří

hlavní či dokonce jedinou náplň života. Zájemce o distanční studium si proto musí umět upravit život tak, aby mu studium přineslo zásadní prospěch. Může se toho odvážit jen ten, kdo v sobě shledá v dostatečné míře snahu, úsilí, horlivost... a tak dále - viz latinský slovník.

Látku tvořivé dramatiky - disciplíny mezioborové, a proto rozsáhlé a členité, jsme rozdělili do tří skupin, jednotek či modulů:

1. modul osobnosti a psychosomatické vybavenosti klade důraz zejména na dovednosti v nejširším slova smyslu, včetně dovedností sociálních (kontakt, komunikace). Přirozený základ těchto sociálních dovedností ("sociální talent") je také předpokladem přijetí ke studiu. V tomto modulu jsou zařazeny dramatické hry a improvizace jakožto hlavní předmět studia (240 vyučovacích hodin), herecká výchova (150 hodin), technika řeči a výrazu, pohybová výchova (po 60 hodinách), hudebně-rytmická průprava, hra s materiálem a předmětem a přednes (po 30 hodinách).

2. modul učitelské průpravy zdůrazňuje především vědomosti. Patří sem pedagogika a psychologie (po 40 hodinách), literatura s těžištěm v literární teorii a kritice a v přehledu literatury pro děti a mládež (70 hodin), teorie a metodika dramatické výchovy (100 hodin) a řízená praxe, skládající se z největší části (270 hodin) z práce na vlastním pracovišti, sledované pedagogy zejména prostřednictvím záznamů a reflektované seminární formou. V posledním ročníku k tomu přistoupí diplomový seminář.

3. modul divadelní průpravy je založen na rozvíjení tvořivosti, schopnosti divadelní tvorby a na orientaci v ní. Jeho osou je předmět "divadelnost", uvádějící posluchače do základů praxe divadla (40 hodin), dále sem patří dramaturgie (90 hodin - těžiště je v autorsko-dramatizátorských pokusech posluchačů), analýza textu, hra s loutkou, scénografie a scénická hudba (po 50 hodinách), režie (250 hodin) a konečně teorie divadla a dramatu (20 hodin).

Každý z modulů má přibližně 600 vyučovacích hodin, studenti se k práci sjíždějí jedenkrát za tři týdny, vždy na pátek, sobotu a neděli, výuka probíhá i v letních soustředěních na začátku a na konci ročníků. Většina zápočtů a zkoušek je založena na průběžném plnění zadaných úkolů, v některých předmětech písemných, ve většině praktických, a na závěrečných (klauzurních) zkouškách před pedagogy katedry, případně i jiných útvarů DAMU.

Pro absolventy jiných vysokých škol, jimž bude při atestacích doporučeno

doplnění kvalifikace nebo kteří o to sami projeví zájem, připravujeme systém tří (pravděpodobně ročních) kursů kryjících se zhruba s oněmi třemi moduly, z nichž by si mohli vybírat podle svých potřeb a absolvovat buď všechny, nebo jeden či dva. Případně by bylo možné podle potřeby realizovat i speciální, třeba jednosemestrální doplňkové kursy ve vybrané disciplíně (např. dramaturgie a literatura, scénografie a hra s loutkou, hudebně-rytmická průprava a scénická hudba apod.).

Do denního studia vstupuje na pražské DAMU dramatická výchova prostřednictvím zmíněné spolupráce s pedagogickou fakultou, připravují se základní, víceméně informativní rychlokursy pro studenty herectví. V dohledné době však počítáme i s tím, že stejně jako JAMU zahájíme obvyklou formu denního studia pro čerstvé maturanty bez praxe nebo s praxí minimální. Těžko dnes říci, zda to bude v přespříštím roce nebo později.

Plány tedy bohaté a pestré, ale také náročné. Má-li však být naše přání a požadavek uznání dramatické výchovy jakožto plnoprávního oboru vysokoškolského studia oprávněné, mají-li absolventi získat řádný vysokoškolský diplom, a tedy také podle toho být placeni, a konečně chceme-li vytvořit ovzduší, v němž ředitelé škol už nebudou soudit, že "dramatickou výchovu může učit každý" či přijímat prvního, kdo se namane, pak není jiné cesty.

Tyto nároky na studenty vytvářejí však i nové nároky na pedagogy. Lektor semináře nebo lidové konzervatoře odučí své hodiny, za svou - i namáhavou a zodpovědnou - práci dostane odměnu "od hodiny". Učiní-li něco navíc pro posluchače, je mu to ke cti, ale nikdo to po něm nemůže vyžadovat. Pedagog vysoké školy se musí podílet na pedagogické práci v širším slova smyslu, na koncipování studia, na rozšiřování a obohacování metod a postupů práce, na zpracovávání studií a skript - to jest na vývoji oboru jako celku. Z dřívější potěchy srdce a ducha se stala řehole. Ale - aspoň mám-li mluvit za sebe - je to řehole radostná; a doufejme, že oddání se jí přinese prospěch celku.

P.S. Informace o studiu získají zájemci na studijním oddělení DAMU, Karlova 26, Praha 1, tel. 25 55 725-7, podrobnější vysvětlení k složitějším otázkám dostanou na katedře výchovné dramatiky tamtéž (pondělí až čtvrtek vždy od 9 do 16 hodin).

EVA MACHKOVÁ
vedoucí katedry
výchovné dramatiky
DAMU

ZÁZNAMY ŘÍZENÉ PRAXE

STUDENTŮ KATEDRY VÝCHOVNÉ DRAMATIKY DAMU

■ Součástí "distančního" studia dramatické výchovy na DAMU je i vlastní praxe studentů. Z potřeby dokumentovat a reflektovat ji vznikla myšlenka zápisů. Studenti dostali za úkol vybrat si jednu skupinu dětí, se kterou pracují soustavně v průběhu delšího časového období, a zaznamenávat podobu pravidelných schůzek. Zachytit vždy jak strukturu lekce, tak i reakce dětí a vlastní hodnocení procesu. Nezanášet se předstírat "bezproblémovost", přiznat i případné komplikace, a hlavně poctivě hledat jak dál.

Ukázalo se, že soustavně vedené zápisy, na rozdíl od ojedinělé "vzorové hodiny", mají skutečně výpovědní hodnotu - dá se z nich vyčíst jak styl práce vedoucího, tak i její vývoj a dosažené pokroky, atmosféra skupiny apod. Umožňují také dialog nad zvolenými postupy, jehož prostřednictvím se praxe stává opravdu neúplnou, velmi významnou částí celého studia.

Vznikl tak bohatý materiál, o němž se domníváme, že by bylo škoda, kdyby zůstal zavřený v deskách "splněných seminárních úkolů". Proto jsme se rozhodli některé rozsáhlejší úryvky zveřejnit. Přinášíme osobitý pohled na problematiku a nevyhýbají se ani zachycení drobných nesnází, které snad každý z učitelů dramatické výchovy musí někdy řešit - a právě tím se nám zdají zajímavé a inspirativní.

I.U.

Z poznámek Aleny Palarčíkové -Petrové

19.5.1992 Tonka a Zuzka

27.5. budeme vystupovat na jarním festivalu, který organizuje vedení naší ZUŠ. Bude to společné vystoupení s tanečním oborem. Hráti budou žáci 3. ročníku Hrubínovy pohádky, 4. ročník pohádku O nejzajímavější věci pod sluncem, 6.A Tonku a Zuzku.

1. Krátké rozhýbání - pinkání s balónky (hrají v představení):

Pinkání v lehu, sedu, celým tělem, ve dvojicích, čtveřicích, všichni se všemi balónky...

2. Krátká mluvní rozcvička:

- těžiště, dechová opora (Hop! Do toho...)

- jazyk, rty (Lolita - výslovnost, reklamy)

- rezonance, prostor (Madagaskar, Havana a Jáva - mluvím na velkém prostranství, říkám broučkovi na ruce, volám do studny...)

3. Zkoušíme Tonku a Zuzku:

Simona ze 6.B, která hrála při představení na kytaru, převzala po Zuzaně (ta už nechodí) roli paní v lodičkách a Broněk, Magdlin spolužák, nám místo ní hraje.

Zkouška to byla velmi špatná. Žáci nezkoušeli s chutí, pořád dávali najevo, jak se jim nechce, jak už z toho "vyrostli". Když měla Šárka říct o balónku, že je krásný jako slunko, tak to nemohla pro smích ani vyslovit a tvrdila, že je to trapné, že to asi nebude moct hrát. Aleš se samozřejmě nedal zahanbit a prohlásil, že on to taky nemůže hrát, ať to za něj vezme někdo jiný. Když jsem se snažila vysvětlit, že na tom nic trapného není, přišla ke mně Magda, pohladila mě a řekla, ať se radši nenamáhám. V té chvíli jsem se cítila hrozně. Řekla jsem, že jediné, co je trapné, jsou oni a že mě moc mrzí, že si tak nerozumíme. Pak jsem se zeptala, jestli chtějí nechat zkoušení. Ukázalo se, že všichni chtějí zkoušet, aby mohli tu "blbost" Tonku hrát. Nechala jsem je tedy zkoušet a téměř do ničeho

jsem nezasahovala. Za chvíli se už zase bavili a všemu smáli. V této hodině jsme stihli ještě zkusit znovu přestavby, aby si Broněk zapamatoval, kde hraje. Radost jsem z toho ale neměla. Hrozná hodina. Pedagogický kiks!

26.5.1992 Před vystoupením

Dlouho jsem přemýšlela, co připravit na tuto hodinu. Měli jsme jít zkusit do Václavkova sálu v muzeu, kde budeme zítra hrát a kam musíme už teď odstěhovat rekvizity všech vystupujících tříd. Pak jsem se rozhodla vrátit s dětmi do školy a zahrát si hru, kterou jsem vybrala ze skript Evy Vyskočilové a Soni Hermochové nazvanou Tři přání. Hra je zaměřená na hlubší úvahu o sobě samém a o vztazích k ostatním: "Skupina se zaměří na to, co by v této skupině mělo být jinak, aby se v ní cítili lépe - východiskem je možnost formulovat tři přání ve směru k ostatním dětem nebo k vedoucímu. Např.: Pavle, přála bych si, aby sis mě někdy zvolil do hry... 10 minut na rozmyšlenou, pak každé dítě přání vysloví, a to v přímé řeči k oslovenému a může požádat o odpověď, zda oslovený chce nebo může vyhovět." Pak následuje hodnocení hry, jejímž prostřednictvím jsem chtěla rozkrýt konflikt, který minule vznikl. Budou si "děcka" přát banality? Nebo si budou přát něco ode mě? Co když to, co si přeji, nedokážu splnit? Co když si už dávno ode mě něco přeji, a já jim to nedávám? Nebudou třeba jejich přání vůči mě drzá a zlá jako jejich chování v poslední hodině? Jak asi vezmou moje přání? Tohle všechno se mi honilo hlavou. Ale cítila jsem potřebu něco s tím dusnem, které se posledně vytvořilo mezi námi, udělat.

Hodina ale proběhla úplně jinak. Nebudu tvrdit, že děcka nadšeně zkoušela. Nezkoušeli nadšeně, ale ukázněně. Sami se uklidňovali a já jsem se nestačila divit. Plánovanou hru jsme nehráli. Zůstali jsme v muzeu a opakovali to, co máme do nového představení, plánovali jsme soustředění.

Tu hru si ale někdy stejně zahrajem.

27.5.1992 Maratón

Do 15 hodin jsem učila ve Velké Bystřici, pak vlakem a s krosnou plnou rekvizit přeježdím do Olomouce. V 16 hodin vyzvedávám mladší děti v ZUŠ, jdeme do muzea, kam později přicházejí i ti starší. Kontroluji rekvizity, připravujeme se na rychlé přestavby scény, děti se převlékají, pořád se někdo na něco ptá, okřikují kluky, kteří se perou, zkusím novou flétnu, zažívám koně, opakuji si s Katkou její záskok v pohádce, řeším zapomenutá trička a cvičky, nestíháme prostorovou zkoušku, protože na jevišti jsou ještě pořád žáci tanečního oboru, převlékám se, okřikují kluky, kteří se zase perou, zapisují si změny v programu. V 17.05 zahajují společné vystoupení žáků LDO a TO s tímto programem:

- 1) Taneční hry na lidové písně (1. a 2. roč. TO)
- 2) Hrubínovy pohádky (3. roč. LDO)
- 3) Sněhurka (4.roč. TO)
- 4) O nejzajímavější věci pod sluncem (4. roč. LDO)
- 5) Elton John: Fantazie (6. roč. TO)
- 6) Narozeniny (1. roč. II. st. TO)
- 7) Tonka a Zuzka (6. roč. LDO)
- 8) Španělský tanec (1. roč. II. st. TO)

V 18.45 se loučím s diváky a mám konečně chvíli klidu, abych se zastavila a pro sebe si zhodnotila dnešní vystoupení. Nejlepší byla 'Tonka a Zuzka, představení, které mělo také největší ohlas u publika, představení, se kterým jsem já měla největší problémy. Pochválila jsem Šárku (Zuzka) a spol. za dnešní výkon, vytkla jsem některé detaily (zamotané balónky v závěru, Vladčína špatná výslovnost, Pavlova pozdní reakce na diváky...). Společně jsme se shodli na tom, že jsme rádi, že jsme se s inscenací rozloučili tak hezky.

S celým programem jsem ale spokojená nebyla. Hrálo se v nevyhovujícím sále, ze kterého se dá vycházet pouze hlavním, "diváckým" východem, malé jeviště nemá zákulisí, takže všechny věci byly připraveny na chodbě nebo v šatně v 1. patře. Děti, které dotancovaly, odešly do šatny a pak se během dalšího programu vracely do sálu a rušily. (Těžko se na ně zlobit. Někteří z nich měli za malou chvíli vystoupit znovu, potřebovali být připraveni.) Na pódiu



zabíralo prostor koncertní křídla a harmonium, které nešlo vystěhovat. Když jsem asi čtrnáct dní před vystoupením zjistila, v jakém sále budeme hrát, žádala jsem ředitele ZUŠ, který organizoval sérii pěti koncertů nazvanou "Jarní festival", aby nám zajistil jiný prostor. Navrhla jsem, že sama zařídím S klub. Protože však v té době byla již sepsaná smlouva na pronájem prostor, bylo mi slíbeno, že se ředitelství pokusí aspoň domluvit vystěhování křídla a harmonia. To ovšem nešlo zařadit, protože nástroje by se musely částečně rozmontovat, vystěhovat by je mohli asi jen "stěhováci", což by se prodražilo, stejně jako následně nové ladění. Nebyla jsem spokojená také sama se sebou. Neměla jsem přistoupit na to, že budu hrát tři představení a ještě před tím učít ve Velké Bystřici. Z Bystřice jsem přijela pozdě, takže jsme se ani já, ani děti nestihly dostatečně připravit, i když všechny rekvizity už byly na místě. Po první pohádce nastal v šatně opravdový bláznovec, protože děti, které hrají v Nejvzácnější věci pod sluncem, hrají ve stejných kostýmech, a na převlek bylo pár minut. Moc nám chyběla v případě druhé pohádky také prostorová zkouška, kterou potřebovali zaskakující Lukáš i Katka. Nejvíce jsem nestihala já. Nejdřív chaos před vystoupením, pak s úsměvem a ve vysokých podpatcích uvést koncert, po úvodu tanečnicků bleskurychle přestavět scénu, během pohádky hrát na flétnu, na bubínek, pak s dětmi uklidit jeviště, odvést je do I. patra k rychlému převleku, připravit vše na druhou pohádku, hrát při ní, uklidit vše, upozornit na změnu programu, o kterou mě před chvílí požádala kolegyně z tanečního oboru, protože jedna její holčička musí na poslední vlak, odvést děti do šatny, pomáhat nafouknout nové balónky, protože čtyři z připravených popraskaly, připravit jeviště na Tonku, hlídat Broňka, aby hrál, kde má, bouchat štronza, s úsměvem se rozloučit s diváky. Zlobila jsem se, že jsem se nechala přemluvit, abych hrála tři představení, když původně byla dohodnuta dvě. Prostřední představení - O nejvzácnější věci - nebylo dobré. Záskoky na poslední chvíli do něj vnesly chaos. Nezlíbila jsem se na děti, které se začaly najednou neudržetelně smát, zlobila jsem se na sebe. Samozřejmě se tohle vypětí a shon odrazilo i na mém chování. Byla jsem nervózní, nesoustředěná, křičela jsem na děti "jak učitelka v družině". Příště už nic podobného. Všechno "v pohodě".

2.6.1992 V dobré náladě

V dobré náladě se scházíme a vzpomínáme na dobré vystoupení. Chybí Lukáš a Michal. Oba už příští rok chodit nebudou. Lukáš se přišel z dnešní hodiny omluvit a oznámil nám to. Dostal se na střední školu a chce mít víc času na učení i na karate. Michal to vzkázal po Alešovi. (Nemám takové vzkazování ráda. Za férové považuji přijít a říct to "na rovinu".) Začínáme domluvou soustředění na 13.-14.6., kdy chceme intenzivně zkusit nové představení.

1. Rozehřívací hra na pět rychlostí:

Každý vykonává nějakou činnost (čte, tančí, chodí, uklízí, stěhuje židle...), a to v rychlosti, kterou měním od stupně jedna (nejpomalejší) až po stupeň pět (nejrychlejší). Tři je normální stav.

2. Krátká relaxace:

V lehu na zádech vypouštění spálené energie do dlaní, čerpání nové do chodidel.

3. Slepárna:

Zůstáváme ležet se zavřenými očima (jen děti, já sleduji), pak si osaháváme prostor, hledáme příjemnou věc na dotyk, dáme ji tam, kam si myslíme, že všichni položí svou věc. Pak přichází úkol udělat čtverec, řadu podle velikosti, přebírat a seřadit korálky podle velikosti. Slepárna pokračuje oblíbenou hrou Na sardinky. Sardinky ohmatávají prostor a hledají velkou rybu. Při dotyku s jinou sardinkou zasyčí. Nesyčí pouze ten, kdo představuje velkou rybu. Velká ryba se někde schová, mlčí. Jakmile ji sardinky najdou, přilepí se co nejtěsněji k ní, stanou se součástí velké ryby, mlčí. Prohrává ten, kdo najde rybu poslední.

Na závěr krátké zhodnocení slepárny.

4. Improvizace - Druhá noc v internátě:

Krátce jsem převyprávěla, co už máme, a uvedla následující improvizaci: "Vracíte se večer na internát. Někdo jde z tréninku, někdo z brigády. V jednání postav se má vyjevit, že Katka se dobře učí, Vladka je ve škole lajdák, ale jinak nepokazí žádnou legraci a všichni ji mají rádi, Aleš a Magda jsou do sebe zamilovaní, Aleš plánuje na výlet udělat mejdan na oslavu narozenin, večerka." Improvizace probíhala ve dvou skupinách. Po patnácti minutách si skupiny předvedly výsledek, který jsme společně zhodnotili. Upozornili na dobré nápady, vytkli nesdělnost... Pak skupiny znovu pracovaly, tentokrát se snažily dotáhnout o něco dál improvizaci svých kamarádů. Pak následoval další rozbor. Po něm se každá skupina vrátila ke svému příběhu a dotahovala ho s využitím nápadů, které vnesla druhá skupina. Na závěr jsme spojili obě vzniklé etudy. Vznikla tato situace: První se vrací na internát Katka s Vladkou. Vladka si začne opisovat úkoly a slibuje Katce, že jí za to své věčně opisování uplete svetr. Během psaní Vladka nahlas přemýšlí, jak půjde na brigádu, aby schnala peníze na výlet. Katka o brigádě nepřemýšlí. Rodiče jí výlet zaplatí jako odměnu za výborný prospěch. Přichází Pavel, i on začne opisovat Katčin úkol. Slibuje za to Katce pohled z Austrálie, kam jednou pojedou, a taky, kdyby náhodou bylo potřeba, napovídání v zeměpisu. Magda jde utahaná z tréninku. Chvilí po ní příběhne Aleš. Magda mu vyčítá, že nebyl na tréninku. Aleš jí vysvětluje, že byl v hřebčíně, kde se narodilo mláďe. Nasadí jí na hlavu jezdecký klobouk a něco jí ještě šeptá do ucha. Katka s Vladkou si půjčí Alešův klobouk, sednou si naoproti a začnou Aleše a Magdu

napodobovat. Aleš se naštvě. Začíná házení s jeho kloboukem, ten nakonec zachytí přicházející Šárka a dá ho Alešovi. Aleš jí za to galantně připraví lehkátka na spaní, čímž naštvě Magdu. Všichni si chystají lehkátka a pak vleže plánují výlet a Aleš oslavu svých narozenin. Etuda se povedla, ale všichni žáci i já si začínáme uvědomovat, že je potřeba vymyslet ještě mnoho takových, abychom se dostali ke konci příběhu. Do konce roku už zbývá málo času. Celé to už asi nestihneme, ale pokusíme se aspoň o ukázkou. S tímto přesvědčením se rozcházíme.

9.6.1992 Afrika

Hned na úvod nám Aleš řekl, že nebude hrát, jak chodí s Magdou, protože na představení se přijdou podívat jeho známí, a on by se před nimi styděl. Navrhoval, ať to hraje Pavel. Byli jsme strnulí úžasem. Vztah Aleše k Magdě se ukazuje velmi náznakově. Šeptání do ucha ve scéně, kterou jsme připravovali minule, společný sólový tanec druhou noc a tanec na večírku. Navíc je vztah Aleše jako postavy k Magdě jako postavě důležitý vzhledem k celému příběhu, k tématu. Nešlo uvažovat ani o tom, že by roli mohl převzít v této chvíli Pavel, protože Pavel má potíže s udržením rytmu, není zdaleka tak pohybově vybavený jako Aleš a museli bychom hledat jiné prostředky, jak vyjádřit jeho vztah k Magdě. (Zastávám sice názor, že všichni lidé umějí tančit a představení je taky trochu o tom, že neumíme tančit, ale tančíme rádi, ale přesto jsem od Pavla nemohla požadovat vystoupení ve dvou sólu tancích. Víím, že by se necítil dobře.) Snažili jsme se Aleše těmito a ještě jinými argumenty přesvědčit, ale bylo to marné. Ani již zmíněné, ani to, že máme málo času, že oba sólové tance už jsou téměř hotové, ani to, že Pavel už má svou roli v příběhu, že přece nejde o roli, ale o téma, nezabralo. Nakonec vznikla neřešitelná situace. Aleš to hrát nebude, Pavel nemůže a chce hrát to své, Michal s Lukášem nechodí, Magda se urazila, protože měla dojem, že Alešovi nevadí role, ale ona... A tak jsem navrhla, že si zahrajeme hry. Nebyly to dramatické hry, které by se pokusily nějak rozkrýt a řešit náš problém. Vymyslet něco takového jsem v té chvíli nebyla schopna. Začali jsme hrát hry, protože jsem měla pocit, že nic jiného dnes a v několika zbývajících hodinách do konce roku už dělat nemůžeme. Aleš se tvářil, že nechápe, proč bychom nemohli pokračovat ve zkoušení představení, proč by Pavel nemohl vzít jeho roli.

1. Začali jsme hoňkou:

Honí se dvojice, které se drží - za ruce, za ramena, kolena, uši, nos, jeden sedí druhému na zádech... Aleš nejdříve nehrál, ale po chvilce se zapojil. Vůbec mu nevadilo, že při střídání partnerů na něj vyšla Magda. Klidně ji tahal na zádech, držel se s ní za ruku.

2. Posel:

Všechny jsem poslala na chodbu. Pak jsem do třídy zavolala prvního posla. Děti samy vybraly, kdo to bude. Byla to Magda. Přečetla jsem jí část povídky Miloše Macourka Chameleón. Potom jsem volala dalšího, kdo jsem Magda převyprávěla, co slyšela... Vyprávění posledního jsme konfrontovali s četbou. Po krátkém rozboru hry, toho, co kdo popletl, kdo naopak předal zprávu dobře, jsme si dočetli celou minipovídku, protože děti zaujala. Chvilí jsme pak povídali i o ní. Potom jsme si zahráli jinou variantu hry Posel. Místo zprávy se předávala krátká etuda.



3. Afrika:

Bychom se zahřáli (třída je v přizemí budovy bývalého dominikánského kláštera a je v ní hrozná zima), pouštím písničku divadla Sklep Afrika. Při rozhřívacím tanci se začínají rodit nápady, a tak začínáme stavět tanec. Tanec, který se má objevit v představení v místě, kde se žáci rozhodnou utéct ze školy. Nikdo nefiká, že to nemá smysl, když představení už asi stejně nevznikne. Všechny, včetně mě, to moc baví. Končíme hodinu, přetahujeme. Ptám se Aleše, jestli trvá na svém. Trvá a přesvědčuje všechny, že bude hrát Pavlovu roli. Zpochybňuji proto smysl dělat sousedění. S tím se rozházíme. Asi za dva dny přišel Aleš říct, že si to rozmyslel.

Březnové zápisy
Olgy Strnadové

4.3.1992

- Začínám hru s dětmi už na chodbě, nezvykle je zdravím, když ony pozdravily "Dobrý den", já odpovídám: "Dobře po obědě"... (híhňají se)... "Hezké před úkoly"... "Dobře po procházce"... apod. Kdo se přidá do hry, říká vážně legrační pozdrav, toho pouštím do třídy. Děti si samy začínají hrát na babu - "mrazíka".
- Udávám rytmus na dřívka, děti se v rytmu pohybují, mají zvládnout prostor. Přidávám štronzo - střídám s barevným, padacím, na jména...
- Děti se uloží na zem, aby mohly odpočívat, připravuji je na poslouchání zajímavého příběhu. Mají mít zavěšené oči a představovat si "film".
- Čtu jim O koni, který chtěl být ze dřeva od Clauda Avelinea z knížky O lvu, který měl rád jahody (Albatros, Praha 1975).
- Po "probuzení" si povídáme, co děti nejvíce zaujalo v ději, líčí obrázek, který jim nejsilněji utkvěl v představě, popisují svého koně. Otevírám knížku, děti si prohlížejí ilustrace, srovnávají je se svými představami.
- Nechávám děti rozběhat, dělají postupně štronzo na: vojenského koně s panem plukovníkem, dřevěného koníka - hračku, vzepjatého koně - sochu, cirkusového koně.
- Vracíme se v rozhovoru k prostředí, která jsou v příběhu zachycena. Děti si hrají na kasárna, já vydávám povely, přikazuji, zakazuji... (Hrát si na vojáky totiž původně děti bavilo, ale já jsem chtěla, aby přišly na to, proč chtěl koník pryč a jaké je vojenské prostředí, pokud jde o sny a tvořivost.) - Další prostředí a situace: Děti stojí před výkladní skříní s hračkami, vloudí se nám tam samozřejmě panenka Barbie apod. Přerušuji hru, povídáme si, jaké by tam asi byly hračky vedle dřevěného koníka. Děti přicházejí na to, že to je z jiné doby, dřív, kdy ještě tyhle panenky nebyly. Domlouvají si "okruh" možných hraček. Situaci teď rozehrávají jistě: "Podívej, ten míč"... "Já bych chtěla tu kočičku z látky"... Tuto etudu uzavírám - za zády dětí dělám zvuk klusajícího koně a povídám: "To je krásný dřevěný koník. Proč nejsem taky takový?" Rozehrávám situaci na pouťovém kolotoči, prodávám lístky, volám: "Nastupovat!" Kolotoč se rozjíždí (děti běhají, komentuju "v roli" jejich rozestupy, rytmus). - Jsme v cirkuse, stávám se principálem - ohlašuji

čísla jako hádanky. Jednotlivým dětem šeptem zadávám: Jsi provazochodkyně vysoko nad diváky, jsi krotitel tygrů, jsi akrobatka, jsi kouzelník... Děti-diváci hádají. Na závěr si děláme všichni najednou cirkusovou všechochůl - co kdo chce. - Loučíme se skouikem - zavírám knížku - loučím se s dětmi.

11.3.1992

- Na chodbě přede dveřmi ze sebe dělám polyblivou bránu, mlčím, děti pozorují. Za chvíli se snaží dostat do třídy. (Híhňají se, ještě jsme si takhle nehráli.)
- Hrajeme vystrkovač babu (zadečky - bez pomoci rukou).
- Chytací štronza na jména.
- Relaxace. Děti se uloží po prostoru, prodýchávají si postupně celé tělo, rozsvěcují si v sobě světýlko, to se proměňuje ve svítící mořskou hvězdičku. Ta leží na dně moře, je omývána čistou vodou...
- Vybízím děti, aby si představily tiché moře a ozvučily si ho. Čtu potichu básničku Tiché moře od Ludvíka Středy z knížky Ryba v kleci (Albatros, Praha 1988).
- Hvězdičky potmění, je v Černém moři. Opět představa a zvuk. Čtu strašidelně Černé moře.
- Hvězdičky barevně světélkuje, kolem se prohánějí hejna rybek... Představa a zvuky. Čtu Korálové moře.
- Děti se "probouzejí". Klekáme si do kroužku. Já šeptám text Tichého moře, děti se postupně přidávají. Pak "černé" říkáme Černé moře a nakonec "barevné" Korálové. (Po prvním moři se ptám, jak by bylo to černé, schválně ho říkám jemně, legračně. Hru opakují i před Korálovým mořem. Děti mě vždy zarazí: "Ne, tak ne!" Až vysílím tu pravou náladu, povolí mi mluvit.)
- Na tomhle postavím další hru. Schválně říkáme Tiché moře s černou náladou, Korálové s



tichou aťd. Děti samy cítí, že je to hloupé, komentují to, chtějí si to říci dobře.
- Všechna tři moře si hrajem a pohybem a zvukem v prostoru.
- Zbývá asi 15 minut do konce hodiny. Ptám se, v kterém moři se komu nejvíce líbilo. Vznikají skupinky, nabízím možnost oblíbené moře si nakreslit. Děti kreslí ve skupině společně na velký papír olejovými křídami, domlouvají se mohou pouze textem svého moře.
- Prohlížíme si obrázky. Děti sdělují svůj dojem. Říkáme si k obrázkům básničku.
- Sedáme si do kroužku, zavíráme oči a posíláme si "rybičky" - tlesknuli. (Upozorňuji, že některé budou z Tichého, některé z Černého a jiné z Korálového moře - tak, aby se nám cestou nepopletly.)

18.3.1992

- Vycházím na chodbu. Děti přibíhají, podávají mi vyplněné lístečky s jménem, narozením, bydlištěm... První lístek je mi náhodou podán vzhůru nohama. Využiju to ke hře a čtu slova pozpátku. Děti mne opravují, já se však nedám a pokračuji. Pochopí hru a překládají. Vymyslím si pak krátká slova - o jaru. Kdo přeloží, toho pouštím do třídy.
- Dívám se z okna, povídám o jaru, že už je skoro tady. Neměli bychom ho oslavit jarní honičkou? Děti volají: "Ano, ano!" Potom se ptají, jak se hraje. Odpovídám, že nevím, ale když jáme jí dali jméno, tak nějaká být musí. Děti jsou bezradné. Říkám, že bychom možná o tom jaru měli víc vědět, a že nás pak určitě něco napadne.
- Klekám si s "voňavou" náladou - jsem kytká. Nefikám však nic. Čekám. Za chvíli mě jedno děvče napodobí, pak další a další. Ptám se "v roli": "Co jsi?" První neví, culí se a neodpovídá. Druhá říká: "Já jsem kopretina." Já: "To já sedmikráska." Hra se rozjede. Proměním se ve strom, děti se opět přidávají. Povídáme si o sluníčku, větru...
- Vracíme se ke květinám. Děti si tělem prožívají květinu, zavírají si oči. Já vyprávím, v přítomném čase, jak houpe květinu motýla, dává pyl čmelákoví, hřeje ji slunce, ohýbá vítr, lechtá ji mravenec, padá rosa...
- Zvukem vokálu "á" si rozvíjí květinu a probudí se.
- Ptám se, co jsme zjistili o jaru, jaké je. Odpovídají obecně: Pěkně... Já říkám: "Mně se zdá travíčkové, beruškové..."
- Stojíme v kruhu - děti říkají po kruhu s pohybem a náladou přídavné jméno k jaru. Všichni to vždy zopakují. Názvy už jsou zajímavější.
- Děti se vrací k honičce. Dnes žádná nebyla a má být jarní. Vymýšlejí si motýlkovou (pohlazením), sluníčkomrakovou (sluníčko rozhání mraky, chycený mrak obejmě a "osluňuje", on se pak promění taky ve sluníčko...)
- Přinesu knížky: J.V. Slátko Zlaté slunce, bílý den a Jana Čarka Čarokruh. Začnu významně otáčet stránky. Při pohledu na ilustraci stromků s množstvím ptáčků pohvizduju jako ptáci, děti se přidávají. Knížky prohlížíme celé, něco zvučíme, něco čtu - děti dopovědí rým.
- Vzpomenu si na písničku Vrby se už zelenají. Zpívám po částech, děti opakují po mně.
- Slibuji obrovské divadlo a zahrnu drobnou básničku z jedné knížky a další z druhé knížky. (O koničkovi - používám náprstky - zvuk, o jaru - gesto a rytmus.) Děti jsou zaskočené.

Ptám se, jestli by nechtěly ty básničky v knížkách najít. Diví se, že by tohle bylo v těch knížkách. Ve dvou skupinách - každá hledá v jedné knížce. Spěchají, rekapituluji si při tom: "Ne, to je o pejskovi, jak jsme štkali"... "To taky ne, to jsme zpívali"... Až básničky najdou. Čtou si je.

- Ptám se, jaké že bude to letošní jaro? Děti začnou samy hrát hru s opakováním. Názvy pro jaro jsou "barevné" a radostné: hopsavé, větříčkové, cvrdlíkové...

25.3.1992

- Vítám děti na chodbě. Dávám se do řeči s jednou maminkou - učitelkou zvláštní školy. Mluvíme o právě proběhlé akci Škola hrou. Děti si ve třídě hrají anglickou babu.

- Přicházím dovnitř, omlouvám se dětem a po pravdě říkám, o čem jsme mluvily. Děti se hned zapojují, protože také prožily jedno školní dopoledne "jinak". Povídáme si o tom. Jsou ze čtyř různých tříd, vyměňují si svoje zážitky.

- Pouštím rychlou hudbu, říkám, že žijí ve zrychleném světě, stále pospíchají. Mezi pobíháním ještě přidám pokyny: sednout - vstát, lehnout - vstát, holubičku - vstát... Dětem se to líbí, ale jsou pěkně udýchané. Pouštím pomalou hudbu. Pohybují se ve "vládném" světě. Mají čas na pohled do očí, rozhlížejí se...

- Povídáme si, jaké to bylo. Ptám se, co stihly, když tak spěchaly. Přicházejí na to, že vlastně nic. Odvažují se převést hovor na jejich život v rodině. Ptám se, jestli není maminka takhle uspěchaná, má-li čas třeba dělat s nimi úkoly, popovídat si, přečíst pohádku. Děti jsou upřímné. Dovídám se, že jsou skoro všechny odkázané samy na sebe a sourozence. Nemohu uvěřit, že sedmiletým dětem nikdo z rodičů nepřečte pohádku. Hovor se tedy stočí na to, co čtou ony samy. Obejde mne další hrůza - samý Disney a kreslené brožurky. Ptám se tedy, jestli znají knížky Povídaní o pejskovi a kočičce, Broučci, Z deníku kocoura Modroočka, Haló, Jácíčku, pohádky K.J. Erbena, B. Němcové, F. Hrubína... Je to opravdu bída. (Slibuji si, že jim budu předčítat ukázky z krásných knížek.) Mluvíme o potřebě číst, navštěvovat knihovnu.

- Vydávám velké papíry, položím je před sebe. Čekám. Děti se dohadují, co se bude kreslit. Jestli postavy z knížek, anebo pohádky... Já si začínám hrát s papírem. Trhám ho na kusy, skládám, všelijak upravuju... Děti přihlížejí. Ptají se, co to je. Říkám, že to nikdo neví, leda by si to sám pojmenoval. Začnou s harmonikou, dřevým papírem... Připomínám zvláštní slova, která použil skřítek při školním dopoledni "jinak". Děti hned vymýšlejí: žmakulda, děrovec, ohýbka...
- Ptám se, jestli si ještě pamatují hudbu - ty dvě skladby. Odpovídají, že ano. Říkám, že hudbu pustím za sebou, aby si při nich takhle hrály s papírem. Důležité je, aby se tomu papírovému výtvaru v té které hudbě moc dobře bydlelo.

- Jdeme všichni za dveře na chodbu. Vítám návštěvníky na velké papírové výstavě, kde jsou přítomni i autoři výtvarných děl. Procházíme výstavu, povídáme si s autorem, které dílo je z které hudby, jaký má název... Některé děti samy přišly na to, že se jejich obě práce podobají a nepoznají se ani, ke které hudbě patří.

- Pouštím obě skladby na rozloučenou.

CO OD STUDIA OČEKÁVAJÍ

STUDENTI PRAŽSKÉ KATEDRY VÝCHOVNÉ DRAMATIKY

Na anketní otázky, které jsme položili prvním studentům katedry výchovné dramatiky, odpovídají:

EVA SVOBODOVÁ - učitelka MŠ

PETRA POKORNÁ - dříve učitelka LDO ZUŠ, nyní vede dramatické kroužky v domě dětí a učí dramatickou výchovu na SPgŠ

HANKA ŠVEJDOVÁ - učitelka MŠ

JIRKA POKORNÝ - dříve metodik pro dětské i jiné divadlo na bývalém KKS, nyní učitel LDO ZUŠ

ZUZANA JIRSOVÁ - dříve učitelka MŠ, nyní lektorka seminářů pro učitelky MŠ a ZŠ, učitelka LDO ZUŠ a inspektorka pro MŠ

ELIŠKA HERDOVÁ - dříve metodik pro slovesné obory na bývalém OKS, nyní pracovnice Nadace liberecké kultury

1. Jaké formy vzdělávání v oboru dramatické výchovy jste doposud absolvovali a jaké s ním máte zkušenosti?

Jirka: "Mimo semináře v Chrudimi, Hronově (Klub mladých divadelníků), 2x DAMU-KLAMU v Praze (dálkové studium nejen pro učitele ZUŠ), také několik seminářů v Kaplici. Zkušenosti mám vždycky dobré. Z každého semináře jsem si mohl odnést a zužitkovat něco pro sebe. Měl jsem to štěstí, že jsem se nikdy nedostal k "hodným" lektorům ("hodný" = hodný)."

Zuzana: "Jedinou možností, jak se o dramatické výchově něco dovědět, byly semináře v Chrudimi, Kaplici, Prachaticích. Nejsilnější popud, abych se o obor zajímala více, mi dali manželé Bláhovi na kaplickém semináři pro učitelky MŠ. Zde jsem se také setkala s pražskými učitelkami, s nimiž jsem našla společnou řeč a inspiraci pro vlastní práci."

Eliška: "Ježto jsem se cítila být spíše teoretikem dramatické výchovy (a to ještě ne dostatečně kvalifikovaným), který neprošel žádnými praktickými semináři (pokud nepočítám rodinnou výchovu v domácnosti paní Jany Vobrubové a přičichnutí k praktickým cvičením, ovšem spíše v roli pozorovatele, při pořádaných seminářích a táborech), rozhodla jsem se před rokem, že se přihlásím na seminář Šárky Štembergové, který pořádala regionální rada STD (severočeská). To mě postrčilo k dalšímu kroku, jímž bylo absolvování kursu Tvořivá dramatika a handicapovaní (ARTAMA 1991/92), v Ústí nad Orlicí jsem byla v semináři Hany Stanek (NLP) - a to vše mě postrkovalo k tomu, že jsem se přihlásila ke studiu na katedře VD (pravda k postrkování pomohli i přátelé včetně mé matky)."

2. Proč jste se rozhodli ke studiu na katedře výchovné dramatiky?

Hanka: "Ke studiu jsem se rozhodla především proto, abych to, co cítím a činím intuitivně, podepřela teorií, novými zkušenostmi a odbornými znalostmi a také proto, že jsem si sama uvědomila, jak u dětí v MŠ, tak u svých vlastních dětí v ZŠ, že je nejvyšší čas změnit způsoby a cesty, v nichž naše školství setrvává."
Eva: "Ze zvědavosti i potřeby."

Zuzana: "I když mi semináře daly mnoho, nepovažuji tuto míru vzdělání za konečnou a dostatečnou."

Petra: "Potřebuji si utřídit vše o dramatické výchově, chci získat daleko více praktických a teoretických znalostí a dovedností."

3. Co od studia očekáváte a jaké jsou vaše představy o něm?

Eliška: "Samozřejmě rozšíření praktických i teoretických dovedností, sebepoznání, odbourání vlastních bloků a zábran, rozvoj osobnosti (je-li to možné, nejsem-li tak ztuhlá, že by se to rovnalo neúspěšné práci v kamenolomu - pro pedagogy)."

Hanka: "Od studia očekávám víc než ten diplom na konci, očekávám, že se právě na základě tohoto studia stanu nakažlivou i pro ostatní kantory."

Zuzana: "Co od studia očekávám? Teorii a praxi. A to jak v oboru samotném, tak v pedagogice, psychologii, dále vlastní psychologický výcvik. Očekávám získání dovedností s dramatickou výchovou souvisejících, neboť těžko učít děti něčemu, co se pedagog nepokusí zvládnout sám. A ještě navíc rub i líc prožitku samotného, tedy pocit radosti a uspokojení, ale i obavy, stud a zklamání z vlastní nedostatečnosti. Člověk si v sobě nese obrazy svých učitelů, které někdy i nevědomě napodobuje. Myslím, že právě na této fakultě si ze způsobu vedení hodin i přednášek, z jednání a vztahu mezi pedagogy a studenty budu moci odnést mnohé pro zlepšení své práce. Vím také, že se mnohému naučím od ostatních studentů."

Petra: "Chtěla bych vše, co dělám, umět odůvodnit a vysvětlit."

Jirka: "Očekávám zdravou provokaci a "šlourání", které mě donutí k dalšímu objevování skutečné dramatické výchovy (v určitém věku se tomu člověk vehementně brání) a vyzkouším si na sobě mnoho konkrétních praktických dovedností, které sice "znám", měl bych je ale zvládnout."

4. Očekáváte, že se něco změní pro vás a vaši práci po absolvování tohoto studia?

Hanka: "Snad budu moudřejší a tím by měla být má práce kvalitnější, už teď cítím posun v tom, že o věcech víc přemýšlím. Kdyby jen to..."

Jirka: "Očekávám, že budu citlivější v práci s dětmi i dospělými a mnohé "dramafáčké" hry a cvičení, která dělám spíše intuitivně, budu "vědět", a tak je možná budu používat opatrněji."

Zpracovala JANA KONÝVKOVÁ

JAKÝ BY MĚL BÝT UČITEL LDO ZUŠ?

Motto:

“Válela se s dětmi na zemi. Učitelka se zavazuje chovat se napříště důstojně.”

“Hrála si s dětmi hru na konflikt. Žáci oslovovali učitelku Soňo, ona jim vzala míč, utekla a žák Svoboda za ní volal: Káčo pitomá, poté se ani neomluvil a učitelka ho nenapomenula. Trvám na nápravě.”

“Učitelka si s dětmi hrála, jako že jsou v lese, kde mají přespat, protože uslyší podezřelé zvuky, mají strach a dohadují se, mají-li jít pryč, nebo zůstat. Učitelka i děti hrají dobře, ale nejen děti, ale i učitelka mluvila nespisovně.”

(Perličky z hospitací v mém LDO ZUŠ, tehdy ještě LŠU, jejichž písemná hodnocení jsem odmítla podepsat...)

■ Zamýšlím-li se nad smyslem dramatické výchovy dnes, kdy je chápána v celé své šíři, v kontextu s literárně dramatickými obory (LDO) základních uměleckých škol (ZUŠ), nutí mě to vrátit se ve vzpomínkách do doby, kdy “dramařák” počal v tehdejších lidových školách umění svou existenci. V oněch počátcích byla výuka převážně chápána jako příprava dětí k hraní divadla či k recitaci. Existovala řada dětských souborů, ve kterých byly děti manipulovány do nápodoby divadla dospělých.

Jako první vznikly LDO v Praze a pochopitelně se prvními učiteli v nich stali herci. Ti zajisté chápali nesmyslnost vousatých, zmalovaných dětí, odříkávajících role králů, dědečků či do “roztomilých” detailů vyvedených zajců a polních kvítků. Domnívám se však, že tito pedagogičtí průkopníci tenkrát nevěděli, že by mohlo jít i o víc, než o to naučit děti hrát divadlo a recitovat.

Vzpomínám, jak jsem se tehdy, když jsem začala učit, jela poučit do Prahy. Se svými dětmi jsem se už částečně seznámila (tehdy se přijímaly děti až ze 6. tříd základních škol) a jejich tvořivé schopnosti, hravost, ale i jejich osobní problémy a povahové i dovednostní odlišnosti mi daly signál, že je nemožno učit tak, jak jsem byla

sama učena na divadelní fakultě. V Praze na návštěvě u dvou učitelek se mi však dostalo pouze poučení, že by vše mělo být jinak...

V prvním literárně dramatickém oddělení, které jsem navštívila, pracovala učitelka s děvčaty na monologu Věry Lukášové. Jedna po druhé vystupovaly dívky na jeviště, kde s nimi bylo individuálně pracováno, zatímco ostatní seděly v hledišti a očividně se nudily. Přitom je nutné přiznat, že učitelka dívky nesevčivovala. Diskusí, podněty, zkoušením nových a nových nápadů je vedla k pravdivému sdělení. Jaký to však mělo smysl - vyjma to, že se některá šťastná z nich dostala za dva roky na konzervatoř - jsem nechápala.

Druhá učitelka se specializovala na přednes. S dětmi pracovala také individuálně, ale alespoň se snažila ostatní zapojit tím, že se podíleli na připomínkování přednesu spolužáka. Jejím vedení dětí v oblasti sólového přednesu se nedalo nic vytknout. Tito žáci ostatně dosahovali po léta výborných výsledků v přednesových soutěžích.

Ale to, co jsem mlhavě cítila pod pojmem dramatická výchova, jsem v Praze nenašla. Proč o to všem píši, se zmíním později.

Jak roky běžely, vznikalo stále

více LDO. Mít víceoborovou školu bylo pro ředitele prestižní otázkou, a co víc, čím více oborů, čím více učitelů a žáků, tím větší ředitelský plat. Co na tom, že ředitel dál nevěnoval pozornost tomu, jak a proč a co by se mělo v rámci “dramařáku” učit, a že neměl možnost přijmout kvalifikovaného učitele. Snad tehdy platilo, že v LDO může učit každý, protože na to JAK, byly osnovy. Těm sice ředitelé povětšinou nerozuměli, zato však o to víc dbali na jejich plnění.

Začaly učit tři typy lidí: 1) učitelé výtvarníci, pohybaři, muzikanti, kteří potřebovali doplnit úvazek, 2) učitelé ZŠ, většinou češtináři, 3) lidé nejrůznějších profesí, hrající v místním amatérském divadelním souboru. Pro všechny tyto učitele se roky pořádaly doškolovací semináře v Pardubicích, vždy poslední týden v srpnu. Byly to stovky učitelů, se kterými jsem se při těchto seminářích setkala, a každý rok to byli většinou noví lidé. Ti, kteří tyto semináře absolvovali pravidelně a účastnili se i řady jiných nebo prošli tzv. rekvalifikací, jsou dnes našimi nejlepšími učiteli. Dodnes ale učí v některých LDO ZUŠ učitelé zmíněných tří skupin nepoznamenání žádným školením, učitelé bez daných předpokladů nejen k tomu, aby mohli učit, ale především i k tomu být učeni. Dodnes jsou na některých školách učitelé, kteří učí pouze a stále jen tak, jak učily před 27 lety ony dvě učitelky, u kterých jsem byla v Praze na zkušené.

Jsou učitelé, kteří vědí a umějí, dávno již poznali a pochopili plný smysl dramatické výchovy, a přece stále “šmejdí” po nejrůznějších seminářích a dílnách, stále mají potřebu dovídat se a poznávat. A jsou tací, kteří “zakopáni” na svých školách, s přesvědčením, že všechno vědí a znají, učí děti i dnes šmiráckým manýrám, i když k tomu nepoužívají vousy a barvičky.

Otevření katedry výchovné dramatiky na DAMU je počín dlouho očekávaný a veskrze chvályhodný, díky němuž by se v dalších letech mělo podařit vyměnit nekvalitní učitele za kvalitní, odborně vzdělané.

Shrnu-li své úvahy do odpovědi na otázku, jaký by měl být učitel LDO ZUŠ, je odpověď podle mého názoru velice jednoduchá. Měl by to být člověk

s hereckým talentem a hereckým vybavením na přiměřené úrovni, čímž mám na mysli mít schopnost vcítovat se do povah a charakterů lidí, dob i situací a umět tuto vcítovací schopnost - když už ne divadelně, tak alespoň pravdivě - prezentovat ve školním kolektivu. Ideálním by pochopitelně bylo, kdyby příroda učiteli nadělila i talent režisérský, výtvarný a muzikantský. Domnívám se však - abych na přírodě nechtěla příliš - že je-li někomu dán přiměřený talent herecký a má-li tento člověk možnost svůj daný předpoklad studiem rozvíjet a získat vzdělání v oblasti dramatické výchovy, lze se snad na určité potřebné úrovni režijní práci, lépe snad režijnímu vedení a citění (kam bezesporu patří i citění výtvarné a hudební) naučit.

Mimo předpoklady a vzdělání je po mém soudu nutné, aby člověk, který se má stát učitelem LDO ZUŠ, byl člověk nesmírně trpělivý, obětavý, tolerantní, cílevědomý, člověk, který v práci s dětmi a mládeží má vždy na mysli ty, s nimiž pracuje. Člověk, který v této práci nehledá především svůj úspěch.

To vše, co jsem zmínila, souvisí s otázkou, proč některý učitel pracuje pouze se staršími a naopak, proč někdo má dobré výsledky práce s malými dětmi, které mu v určitém věku odcházejí. Když jsem se s tímto problémem setkala, bylo mi vždy velice smutno. Byla jsem svědkem toho, že učitelé odcházely děti ve věku, kdy jejich vývoj vlastně začínal mít pro jejich budoucí život ten pravý smysl. Navíc odcházely ve svém bouřlivém období, kdy už jen to, že chodí do kolektivu slušných lidí, má svůj nemalý význam. Z těchto důvodů jsem vždy tak apelovala na to, aby nejen v ZUŠ, ale v jakýchkoli dramatických kolektivech měl učitel na paměti dlouhodobý vývojový cíl. Je-li někdo, byť kvalitně a s láskou schopen pracovat pouze s mladšími dětmi, nemá-li po ruce někoho, kdo by děti včas přebíral a pokračoval v započatém vývoji, jaký smysl má jeho práce? Snad jen ten, že když dítě dospěje, vzpomíná či nevzpomíná na to, jak to bylo prima, když bylo malé a chodilo si hrát do "dramaťáku". Motivace, proč začnou děti do "dramaťáku" chodit, je přece nejrůznější a v podstatě na tom nezáleží.

Záleží však na tom, aby si ten, kdo s dětmi pracuje, byl vědom zodpovědnosti k těm, kteří se mu svěřili. Aby věděl, že přijde čas, kdy si děti nebudou už jen hrát, ale budou samy přemýšlet o smyslu hraní. Hraní se změní v tvořivou práci, jejíž výsledky potřebují a chtějí děti znát a vidět. A na to musí být učitel připraven a právě pro tuto dobu by měl být nejkvalitněji vybaven.

Na závěr bych se ráda podělila o své zkušenosti získané s výukou dramatické výchovy na konzervatoři v Praze.

Předměty související s pedagogikou, tj. psychologie, didaktika, dramatická výchova, pedagogická praxe a semináře, absolvují studenti v 5. a 6. ročníku.

Do loňského roku měli studenti 5. ročníku od druhého pololetí 2 hodiny týdně metodiku dramatické výchovy, v 6. ročníku pak 2 hodiny týdně následně a pedagogickou praxi v LDO ZUŠ a 2 hodiny seminář. Devadesát procent studentů nemělo o tyto předměty zájem. Více než polovina studentů, hlavně 6. ročníku, měla povoleno individuální studijní plán, takže jsem mnohé viděla pouze jednou až dvakrát za rok. Za dvě vyučovací hodiny, které se pozdními příchody smršly většinou na hodinu, které se zúčastnili pokaždé z větší části jiní studenti, se dalo zvládnout minimum. Řada hodin odpadla, protože se zkoušela nová inscenace nebo byli žáci na zájezdě apod. Vzhledem k tomu, že jsem tuto výuku považovala za bezúčelnou, prosadila jsem, aby byla dramatická výchova vyučována soustředěně formou kursu. V 5. ročníku tak mají studenti v jednom týdnu v září 25 hodin dramatické výchovy, na jaře pak, po absolvování psychologie, didaktiky a teorie dramatické výchovy, která je vyučována průběžně, 4 hodiny semináře. V 6. ročníku po absolvování následků v LDO ZUŠ, mají studenti týdenní kurs, v němž probíhá příprava na pedagogickou praxi, samotná praxe a seminář. Prozatím se tento systém výuky jeví dobře. Studenti v době kursu nasmějí vykonávat žádnou vedlejší činnost, studenti, kteří již pracují v různých divadlech, jsou pro předem dohodnutý termín kursu z divadel uvolněni.

To vše by se tedy zdálo nyní v pořádku. I hodiny určené pro dramatickou výchovu by podle mého soudu byly dostačující.

Problém je však - doufám, že jen prozatím - ještě jinde. Jeho příčinou je výuka starších dětí v LDO ZUŠ a kvalita učitelů.

K jakému učiteli do LDO studenti chodili, poznám při prvním setkání. Většina studentů letošního 5. ročníku chodila do "dramaťáku". Jak na něj vzpomínají? "No, byla tam legrace." - "Přestal jsem chodit, chtěl jsem se připravit ke zkouškám." - "Na co to je, nevím. Asi aby se děti naučily mluvit." - "Co děláme s vámi, jsme nedělali. Říkali jsme básničky a tak." - "Hráli jsme různé scénky." - "Já znám hru na hlídače, tu jsme si hrávali, když jsme byli malí. Pak už jsem nechodil. Proč? Asi jsem měl moc učení, nevím."

A jedna pochvala: "Co tady děláme, jsme se měli učit v 1. ročníku. To je potřeba i na divadle, například ten kontakt, že? Chodíme spolu do školy pátý rok, pořád spolu kecáme, ale na jevišti spolu komunikovat neumíme. I pro život je to potřebné."

Osmnáctileté děti se už cítí být herci. A jak taky ne. Mají za sebou nějakou práci v televizi, filmu a teď, kdy jsou tak říkajíc v rozletu, by měly uvažovat o tom, že budou učit. Nejde však ani o to, aby se některý student rozhodl opustit hereckou dráhu a šel učit, ale o chytnutí drápkem a pochopení onoho základního PROČ, CO a JAK. Kdyby se v budoucnu některý z nich chtěl věnovat práci s dětskou skupinou či přímo učení v LDO, musel by pochopitelně tyto své základní poznatky a znalosti dále rozvíjet, ale rozhodující je získání orientace a změna smýšlení o podstatě a smyslu takové práce.

Výuka dramatické výchovy bude mít možnost být obsáhlejší, cílevědomější, systematictější teprve tehdy, budou-li na konzervatoři přicházet žáci takových učitelů, které bychom si v budoucích letech přáli mít nejen v některých LDO ZUŠ. Pak se nebude muset věnovat čas pouze elementárním věcem, pravidlům dramatické výchovy. Ostatně i výchovy, jak neuměle řekl jeden ze studentů, herecké.

SOŇA PAVELKOVÁ

JAKÁ BYLA SCHOLA LUDUS 1992

Přehlídka inspirativních českých a moravských dětských divadelních a loutkářských souborů - Kunvald 19.-21. června 1992 a Mezinárodní dílna tvořivé dramatiky - Uherský Brod 22.-26. června 1992

Projekt a realizace: Centrum dětských aktivit, ARTAMA (IPOS)
a Sdružení pro tvořivou dramaturgii Praha
Vyhlášovatel a finanční zabezpečení: Ministerstvo kultury ČR

PROGRAM PŘEHLÍDKY:

Přípravka RS ŠD Sobotka (ved. Šárka Štembergová) - Ilja Hurník
- Šárka Štembergová: Divné jméno
I.L.D PIRKO Brno - Ludvík Aškenazy - Dana Svozilová
- Veronika Jukličková - Libor Štěpánek: Na jednom stromě
Ťapka ZUŠ Znojmo (ved. Petr Žák ml.) - Jan Amos Komenský - čeští barokní básníci - Petr Žák ml.: Vivat Comenius
DDS Hlásek ZUŠ Milevsko (ved. Marie Bolková) - Wanda Chotomská - Marie Bolková: Malá pohádka o velkém snu rohlíka Vejškrabka aneb Jak se Vejškrabek nestal měsícem
HUDRADLO ZLIV (ved. Mirek Slavík) - Vincenc Lesný-Mirek Slavík: Indické pohádky

SEMINÁRNÍ TŘÍDY A JEJICH LEKTOŘI:

A - Dramatika ve škole (dramatická výchova ve vyučování). Zkušenosti z Velké Británie - lektor: Stephen Birch
B - Cesty od her a cvičení k dětskému divadlu - pro anglicky mluvící zahraniční seminaristy - lektorka: Jiřina Lhotská
C - Cesty od her a cvičení k dětskému divadlu - pro německy mluvící zahraniční seminaristy - lektorka: Krista Bláhová

Zahraníční účastníci přijeli z těchto zemí: Portugalsko, Turecko, Irsko, Španělsko, Rakousko, USA, Švýcarsko, Německo, Belgie, Švédsko, Velká Británie.

ČÍM SE MŮŽEME CHLUBIT A CO NÁM CHYBÍ

Ze zápisníku jedné z českých lektorek

- ♦ První velká konfrontace současného stavu tvořivé dramatiky v Čechách a na Moravě se světem.
- ♦ Těžko dělat nějaké objektivní hodnocení a závěry, protože zahraniční skupina seminaristů byla

spíše odrazem různých, někdy systematických, někdy i náhodných zájmů o DV. Učitelky a učitelé dramatické výchovy ze škol, vedoucí dětských a mládežnických souborů, členové amatérského divadelního souboru, manželé shromažďující po Evropě materiály o stavu DV, dívka, která si k nám udělala spíš jen výlet s kamarádkou, která se DV profesně zabývá. Vzorek opravdu pestrý - od zkušených, zabývajících se DV profesionálně a systematicky přes divadelní amatéry, nadšence až po ty, kteří o DV nevěděli vůbec nic a ani s ní nikdy nepřišly do styku.

♦ Zkušenost první: Při diskusi s hosty nad představeními dětských souborů z ČR se objevil názor (u seminaristů z Portugalska), že ideálem práce s dětmi by pravděpodobně měla být představení typu Rohlíka Vejškrabka (scénář otiskla TD v č. 6/92), které

s dětmi připravila Marie Bolková. Názor, že děti jsou právě zde roztomilé, přirozené, hrají si. Ano, představení to bylo zdařilé, zvlášť potěšilo, že fungovalo dobře i po roce, navíc s některými novými dětmi. Je vidět, že Marie Bolková opravdu nechává dětem velký prostor pro jejich sdělení, že je umí aktivizovat, motivovat, že děti ona historka s nedopečeným rohlíkem pořád těší a zajímá. Ale co Mirek Slavík? Co jeho Indické pohádky - podle mne jeho zatím nejzdařilejší inscenace? Co jeho autentické, pravdivé velké i malé děti? Bytosti, které výsostně a přesně naplňují všemi svými dostupnými prostředky Mirkovu představu, budují na jevišti vztahy, vytvářejí neobyčejně zdařilé divadelní situace, dokáží je pointovat. Boj antilopy s lovcem není jen hra "jako" na lov - to je boj na život a na smrt. A co další rovina - vztah dětí mezi sebou, jejich vztah k Mirkovi, co ta nejryzejší lidská hodnota daná rovnici: Já jsem člověk - Ty jsi člověk. Já si tě vážím, respektuji tě, snažím se ti porozumět a pochopit tě. Ta z celého představení přímo číší. Jak to, že to hosté z Portugalska nevidí? Jak to, že jim naopak Mirkovy děti připadají někdy secvičené? Opravdu, říct o představení M. Slavíka to, že děti jsou zde roztomilé, asi nejde. Tady vlastně nejsou jen dětmi, tady jsou hlavně opicemi, antilopou, papouškem se svými radostmi i se svými strachy. A navíc - ryze divadelními prostředky - jevištním obrazem, mizanscénou s fungujícími vztahy, metaforou - sdělují velká témata o člověčích touhách, bolestech, strastech, naději. Tak, že už je nevnímáme jen jako děti, jež jsou roztomilé a přirozené; jsou organickou součástí celého systému Mirkovy práce jak výchovné, tak jevištní. Máte tady co činit s výsostným divadelním obrazem.

♦ Zkušenost druhá: Seminář pro zahraniční hosty byl prezentován takto: "Text jako východisko k inscenační praxi". Po dvou dnech jsem odložila svoje představy

i připravený materiál a zůstala až do konce pouze u zástupného textu. Skupina byla příliš nesourodá a práce pokračovala příliš pomalu, takže jsem od svých původních představ pracovat s textem H. Ch. Andersena Císařovy nové šaty musela zcela upustit.

♦ Zkušenost třetí: Skupina zahraničních seminaristů pracovala sice aktivně a s chutí, ale ve velké většině odmítala jít v cvičeních do hloubky, spokojila se s prvním nápadem. Nechtělo se jim moc hloubat a přemýšlet, jít opravdu pod kůži, jen co objevili princip některého cvičení či hry, už pospíchali dál, byli netrpěliví, někdy i povrchní, chtěli už zas dělat něco, co ještě neznají. Těžko říct proč. Možná je to dáno tím, že v normálně fungujících společnostech je dramatická výchova jedním z mnoha prostředků výchovy dítěte prostřednictvím autentického prožitku. Zatímco u nás plnila dramatická výchova ještě jinou funkci: Pomáhala dětem a vlastně i dospělým, jejich vedoucím, orientovat se ve společnosti, v níž žili, a zároveň se jim pokoušela odkrývat skutečné hodnoty - opravdovost lidských vztahů, stupnici hodnot a jejich hloubku.

♦ Zkušenost čtvrtá: Nelze být dobrým lektorem a nelze pracovat na sto procent, když seminaristé i lektor spolu nemožnou komunikovat stejným jazykem. Uvědomila jsem si velmi podstatnou věc. Spousta cvičení i her v dramatické výchově se dá aplikovat na práci s malými dětmi, obdobné cvičení můžete zařadit i při práci s mladými lidmi i s dospělými. Důležitá je motivace her a cvičení a - jazyková rovina. Jiný jazyk používám s dětmi v přípravce, jiný s adolescenty. Jiný se začátečníky a jiný s poučenými. Když budu s dětmi v přípravce ZUŠ používat stejný jazyk jako se studenty DV na DAMU - nebudou mi ti malí rozumět. Musím používat stejný jazyk, jakým hovoří skupina, se kterou pracuji. A při jazykové bariéře (přes vynikající tlumočení či spíše převádění Hany Stanek ze Švýcarska) prostě nevím, ke komu mluvím, koho mám před sebou, jak na mě mluví oni a jaký jazyk mám používat já. Takže - bez znalosti jazyků se při setkávání se světem opravdu neobejdeme.

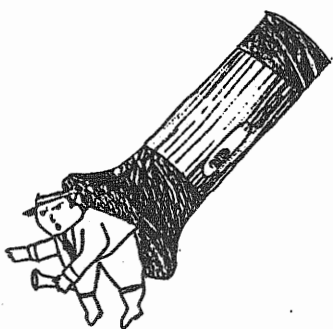
♦ Závěr: Určitě nevyzní v náš neprospěch. Nemáme se za co stydět. Dramatická výchova je u nás na takové úrovni, že se můžeme beze studu poměřovat se světem. To se

týká (možná že ještě ve větší míře) i dětského divadla. Ono totiž dokáže nejen zúročit "dramaťáckou" práci s dětmi, ale dokáže být ve svých špičkových inscenacích i výsostně uměleckým divadelním artefaktem. A kdo měl možnost sledovat v Prachaticích v roce 1991 videozáznam z mezinárodního festivalu dětského divadla v Moskvě, může potvrdit, že tomu vždy tak být nemusí.

♦ Co nám chybí? Jakýsi manažerský trénink. Teď myslím management jako schopnost řídit - to v prvé řadě sám sebe (a tak je chápán i na Západě) - svoji schopnost strukturace, strategického, systémového a kombinačního myšlení. Trénink týmové práce, vedení lidí, asertivity, argumentace. To bychom se určitě měli přiučit ve světě. Tam existují např. kurzy kreativního managementu, ve kterých se kromě jiných předmětů, jako třeba NLP (neurolingvistické programování), řízená fantazie, vyučují právě tyto disciplíny, jejichž absenci my v praxi silně pociťujeme. A vyučují se - jak jinak? - dramatickou hrou.

JIŘINA LHOTSKÁ

P.S.E. A STEVE BIRCH OČIMA ČESKÝCH SEMINARISTŮ



Projasnění

Motto: *Minulé zkušenosti jsou vždy pravdivé, nikdy se nedejte zmást současnými fakty.*

Steve Birch

■ Obrušován v minulých letech rozličnými akcemi v oboru výchovy dramatické, začal jsem si klást posléze otázku, kde jsou místa dotyku či dokonce přesahu tohoto velmi akčního modelu, resp. systému výchovy s jinými, rovněž

praktickými modely. Co mám na mysli? Jednak sociálně psychologický výcvik v celé jeho šíři, jednak specifické systémy výcviku dovedností lektorů, manažerů atd., výcviky komunikačních dovedností, ale i "autotréinky", jiné než "dramaťácké" systémy výchovy k tvořivosti, a koneckonců i styk dramatiky s různými vyučovacími předměty. A to ještě ponechávám stranou celou oblast terapeutickou, úzeji pak arteterapii (slovem "ars" míním ve vlastním slova smyslu umění, nejen výtvarné), kde vysoká míra odpovědnosti terapeuta vyžaduje speciální kvalifikaci.

"Aha," oduší teď přátelé a známí, "sotva k dramatičce přivoněl, už je mu těsná." Tím přátelé a známé a současně pevně věřím, že je to trochu jinak. Nedá se nic dělat, ale je to věc "původu". K postupům užívaným tvořivou dramatikou jsem se dopracovával sám, poněkud klopově a nestrukturovaně, často jen o chlup míjeje ve 2. polovině 80. let zvolna se konstituující "dramaťácké hnutí". A proč že jsem se k nim vůbec dopracovával? Jelikož jsem jako účastník i lektor prošel různými výše zmíněnými modely (s výjimkou terapie) a hledal jsem způsoby, jak zacelit trhliny, které jsem v nich (ze svého hlediska) nacházel.

Přišel jsem tedy do dramatiky "odjinud" a našel jsem ji jako otevřený, ale vnitřně ucelený systém. A mimochodem: systém výborný. Ujšaňoval jsem si, doplňoval, přerovnával a učil se mnoho a mnoho nového. Prostě láska.

Ale ten původ, ach, ten původ... Postupně jsem si s pomocí všech "mých" seminářních lektorů i různých knih dal dohromady "základní kánon" dramatiky (viz např. osnovy cyklostylované STD, "Desatero Jiřího Bláhy" atd.). Už přítom se však nabízel různé otázky, včetně oné výše vyjádřené: Kde jsou hranice dramatiky, kterou jsem poznal? Co je prvotní: Text, situace, metoda nebo cíl, vize proměny dětské či dospělé osobnosti? Jsou vyjádřitelná specifika onoho sociálně psychologického výcviku na straně jedné a dramatické výchovy na straně druhé? V čem je rozdíl, užijeme-li stejného principu (např. "moje životní curriculum") v dramatičce a v sociálně psychologickém výcviku (či jiném výcviku)? Kde se dramatika pojí či prolíná s jinými systémy?

Upozornění na existující místa dotyku (či přesahu) toho základního, v mé představě "čistého" "dramaťáckého" kánonu však začala přicházet sama. Šárka Štembergová, Mirek Slavík - jóga a relaxace, Jiří Bláha -

zpracování látky "češtiny" atp. A naopak - přímé vlivy "z venku" - v tomto případě doslova: Hana Stanek a její neurolingvistické programování a Steve Birch... Ukázalo se mi, že dramatika, jak ji pěstujeme, je skutečně uceleným souborem, ale současně je schopna přijímat obohacující vlivy. Oázky nicméně trvají...

Vraťme se ovšem ke jménu Steve Birch. Ještě v roce 1990 se mi dostal do ruky v brněnském dramacentru vydaný sešit P.S.E. - Osobnosti a sociální výchova s tímto jménem na titulní stránce. (Tento text byl o něco později vydán v publikaci Evy Machkové Drama v anglické škole, ARTAMA-STD, Praha 1991.) Počlivě jsem si jej založil: "Dobře inventáře cílů, to se může hodit." A ponořil jsem se zpět do "světa barevných obrázků" tvořivé dramatiky (neboť tak jsem ji ze zkušenosti vnímal a v "čistě" podobě i nadále vnímám). Po čase mi to nedalo a brožuru velkého formátu jsem znovu vytáhl z příslušného regálu. Lišila se. Jednak tím, že v ní (na rozdíl od materiálů u nás běžně rozmnožovaných) byly především cílové struktury a naopak tím, že v ní nebyla (opět "na rozdíl") ani jedna "hra", toliko obecné metodické poznámky. Začal jsem mít zneklidňující pocit, že ten materiál přede mnou něco tají. A taky že mne provokuje.

A znovu a naléhavě se vynořila otázka stran oněch míst dotyku a přesahu. Logika úvahy vedla asi takto: Cíle P.S.E. (Personal and Social Education = osobnosti a sociální výchova) v textu vypsané jsou sice zřejmě splnitelné cestou pouze tvořivé hry, jak ji poznávám v seminářích, ale užití jiných postupů by mohlo být efektivnější (např. viz namátkou cíle: schopnost zvládnout konflikt, porozumět statutu práv mladých lidí, vědomě rozvíjet strategii učení atd.) - to pak znamená, že v P.S.E. se nepochybně užívá poměrně široká škála metod (technik) k naplnění těchto cílů, škála metod nesporně dokonce překračující výčet typů metod v Birchových materiálech (jsou tam: rolová hra, simulace, hra s pravidly, "lámání ledu") - musí se tu tedy jistě využívat i to, co z anglických zkušeností popisuje E. Machková, a s čím jsem se zatím u nás nesetkával (nebyl jsem na správných místech?), totiž modelování běžných životních situací (sociálně psychologický výcvik?) či velké hry mající i podobu uplatnění tzv. projektové metody. Ale vypadá to, že do P.S.E. patří i metody ještě méně "dramatické"; třeba i různé postupy výcviku racionálních analytických operací? - Hrome, ale proč to vydává instituce zabývající se dramatickou výchovou, když... - Ano, tady je jednak spojení a jednak využívání dramatické hry i tvořivé hry i jiných postupů zcela samozřejmě. To bych to chtěl vidět, řekl jsem si.

I stalo se. Neboť se vyjevilo, že Steve Birch bývá občas druhým bytem v již zmíněném Brně a že J. Provaník to nehodlá nechat jen tak. I vypukl pětidenní seminář v Uherském Brodě. Je svůdné popisovat jeho průběh. Jak kvůli Steveovi (jeho postupná "unformalizace", neúnavnost, kuřácká urputnost, trpělivost, zvládání role vůdčí, leč jazykově závislé, jeho proměny z manažera v klauna či reagování na orientaci a atmosféru skupiny), tak kvůli nám, účastníkům - počínaje Steveovými lesklými polobotkami a našimi "piškoty" dne prvního a obůžemi v komunikaci takřka samých svérázných osobností při "tvarování" závěrečné ukázky dne čtvrtého konce, přes

korrektní konfrontace vzdílných pojetí věcí až po klíma dělnosti a vzájemného obohacování.

Steve přijel s kursem pro osoby, které nejen "učí", ale také se pohybují v oblasti koncepční práce v oboru dramatické výchovy. Bylo to vlastně P.S.E. pro "vedoucí", i když se stejnými postupy v Anglii učí v P.S.E. i děti a mládež. Celý kurs se týkal více méně tématu "dramatická výchova, její podstata a postoje k ní" a byl veden na principu "od úvahy jednotlivce přes kooperaci se skupinou znovu k úvaze jednotlivce" (vlastní postoj k dramatu, poznání ve skupině a spojení, asertivita, prosazování, time management, osobní akční plány skupiny i jednotlivců). A protože tady se využívalo spíše méně postupů typických pro naši "čistou" dramaturgiu, přáli jsme si ještě věci další. V nastavených časech tedy Steve dal nahlédnout do kuchyně malých dramatických a tvořivých her i her "velkých rolových", vykazujících již charakteristiky socio- či psychodramatu.

Tedy: V P.S.E. se stýká dramatická hra s technikami a metodami jiných výcvikových systémů. V P.S.E. je základem soustava cílů, která se liší od cílů toho, co jsem si dovolil označit ze zkušenosti jako naši "čistou" dramaturgiu. Zkusme to říci takto: Naše dramaturgie ve své základní podobě jde po člověčině obecně a veskrze a jako cílové hodnoty tu jsou např. pohyb, rytmus atd. K těmto cílům se samozřejmě musí jít přes určité aplikace do více či méně reálných situací. V P.S.E. se vesměs vychází již v cílech z oněch aplikací, tedy z více či méně obecných životních situací (jsoucen) i hodnot atp. a do člověčiny se vstupuje cestou jakoby trochu opačnou. Jakou metodu pro dosažení těchto cílů zvolit, je věcí jednoho každého, dramatická hra to být může, ale nemusí (že není vše jen věcí "akce", předváděl sám Steve svými teoretickými vstupy, i když akce samozřejmě převažuje). P.S.E. není tedy součástí dramaturgie. A vztah k dramatu? Troufám si říci takový: Dramatická výchova ať již jako celkový systém práce, např. na 1. stupni ZŠ, či jako samostatný předmět (či jako užitá metoda v jiném předmětu) je svébytným modelem výchovy. Má svou ucelenou rozvíjející hodnotu. Použijeme teď Steveova podobenství s trojúhelníkem. Vezmeme-li dramaturgiu jako jeden úhel, pak na opačné straně stojí dva úhly další - jedním je divadlo, druhým P.S.E. Pro ně je dramaturgie vlastně průpravou. Ve vztahu k P.S.E., což je předmět založený na aktivitě a komunikaci intrapersonální i interpersonální, je pole, které člověka otevírá, což je základem každé úspěšné komunikační pedagogiky.

Je tu však ještě jeden pohled. Existuje jistá analogie mezi P.S.E. a třeba "češtinou" či jiným předmětem. Metody dramaturgie jsou v oběm aplikovatelné tam, kde to umožňuje obsah předmětu (tedy nejen průprava pro P.S.E., ale i zdroj metod a postupů pro přímou výuku lidské praxe (jak činí klasické předměty školního vyučování), ale vychází z "nadpředmětových" životních potřeb (viz např. porozumět povaze vztahů v pracovní situaci, plánovat dosažení určitých požadavků, pochopit podstatu služeb ve společnosti atd.).

Shrňme tedy ještě jednou: Dramaturgie je samostatným výchovným modelem, P.S.E. na ni může ideálně navazovat, může využívat jejich jednotlivých metod, může se s ním účelně spojit do jednoho celku, v němž bych však obě viděl spíše jako dvě poněkud oddělené subkapitoly

(Birchovy osnovy do jisté míry graduji jakoby od "dramafacké" kreativní člověčiny k určitému utilitarismu či pragmatismu nutnému pro orientaci v sociální džungli). Faktorem ovšem je, že i "čistá" dramaturgie může vstřebávat jiné postupy práce. Hranice obého tedy mohou být jak průzračně zřetelné, tak v určitých fázích práce i žánrné.

JOSEF VALENTA
FF UK, Praha



Cesta, která měří tisíce mil...

■ Dovolte mi, abych byla osobní - nevím totiž, zda bych dokázala napsat zcela objektivní zprávu o tom, co jsme zažili ve třídě Stevea Birche na mezinárodní dílně tvořivé dramaturgie Schola ludus. Už proto, že každý z účastníků asi vnímal tento seminář jinak, a jinak by tedy vypadalo i jeho hodnocení.

Pro mne to byl ŠOK. Čekala jsem, že budu mít příležitost seznámit se blíže s metodikou dramatické výchovy tak, jak ji dělají ve Velké Británii a že to bude seznámení veskrze praktické. Místo toho před nás předstoupil muž ve společenském obleku s kravatou, daleko spíše připomínající úspěšného manažera než učitele dramatu, a začal přednášet a přednášel - s většími či menšími přestávkami - celé čtyři dny. V jeho výkladu se to hemžilo termíny, jako asertivita, týmová práce, skupinové prohlášení, brainstorming, akční plány apod., žádný však nebyl probrán skutečně do hloubky (ostatně, každý z nich by si zasloužil samostatný vícedenní seminář). Pokud už došlo k praktickým cvičením, obvykle chyběla zpětná vazba - zda to, co jsme udělali a jak jsme to udělali, bylo opravdu to, co to být mělo. Většina věcí zůstávala v rovině první informace.

V pondělí jsem jen uvažovala, v úterý byla naštvaná, ve středu rezignovaně "přežívala"..., až teprve ve čtvrtek se to ve mně

začalo lámat, takže pátý, závěrečný den jsem byla už schopná si uvědomit, že je přece jen dobře, že jsem právě na tomto semináři byla a že by mohl pro mne do budoucna mít značnou cenu.

Nesplnilo se sice to, co nám Steve Birch poněkud nadneseně sliboval začátkem týdne, že totiž až odsud budeme odjíždět, budeme mít specifické podněty a myšlenky, které budou změřitelné, dosažitelné, reálné a budeme vědět, v jakém časovém limitu to budeme chtít provést. Naopak - já jsem si domů odvezla jen obrovskou kupu otazníků a problémů. A právě v tom spočívá pro mne hlavní význam semináře. V tom, že mne vyprovokoval k přemýšlení o věcech, o kterých jsem dosud nijak zvlášť nepřemýšlela, a k přehodnocení věcí, které se mi zdály nepochybné, zkrátka, k další práci na sobě.

Co je to dramatická výchova, její obsah, cíle a metody, to dnes u nás už poměrně hodně lidí ví. Zatím jsme se ale jen v malé míře věnovali tomu, JAK ji prosazovat. Co udělat proto, abychom byli úspěšní v našem jednání s příslušnými úřady a řediteli škol při hledání místa pro tvořivou dramatičku mezi ostatními předměty.

Zdá se, že jsme příliš spoléhali na to, že dobrá myšlenka se prosadí sama, zveřejníme-li ji, a podcenili jsme způsob její prezentace. Steve Birch se nás pokusil přesvědčit, že nemá smysl jít hlavou proti zdi. Že je třeba nevypichovat odlišnosti, ale hledat shody. Vyjít z oficiálních školských dokumentů, vybrat si z nich nejdůležitější a přizpůsobit jim svou argumentaci, která by měla být stručná a srozumitelná i pro laika. (Dokazoval sám na sobě, že styl jeho výuky se neměnil, měnil se však způsob jeho argumentace podle toho, s kým záležitosti dramatické výchovy probíral.)

Mluvil o nutnosti naučit se jednat asertivně i v oblasti uplatnění dramatické výchovy. O týmové práci, která zaručuje mnohonásobně lepší výsledky ("předpokládá se, že duševní skladba týmu uvnitř organizace je největší tajnou zbraní velkých organizací, se kterou se málo setkáváme, protože se nikde nepublikuje"). O skupinovém prohlášení, které "jasně definuje cíle týmu a prostředky, je lehké na zapamatování a vyslovení, stimuluje členy týmu k většímu jak osobnímu, tak týmovému úspěchu a dovoluje napojit se i dalším lidem." O metodách a strategiích efektivní práce, kam patří dobré hospodaření s časem, vytyčení priorit a plánování činností ("protože plánování znamená kontrolu věcí; mít kontrolu nad věcmi znamená vládnout sám sobě; ti, kteří vládnou sami sobě, využívají efektivně svůj čas; čas je život a promarnit svůj čas znamená promarnit svůj život"). O některých technikách a formách hledání nápadů, jako je např. brainstorming. Završeno to celé bylo vytvořením vlastního akčního plánu (který měl být specifický, změřitelný, dosažitelný, reálný a časově vymezený) a napsáním si dopisu, který jako zle svědomí se nás za dva (či více) měsíce zeptá, zda jsme skutečně splnili to, co jsme si naplánovali.

Pro mě osobně nejdůležitější a nejobjevnější bylo povídání o hodnocení a kritériích práce žáka v dramatické výchově. Učím totiž na základní umělecké škole a jsem tak dvakrát do roka nucena děti klasifikovat. Vždycky jsem byla proti známkování zaujatá. Jak hodnotit talent? A jak k tomu přijdou ti, kteří výrazný talent nemají, zato však chuť a snahu? Proto je mě známkování velice stereotypní -

všem jedničky, jen těm, kteří to evidentně "flákají", dvojka. O dítěti taková známka neříká vlastně nic. A tak by bylo nejlepší ji zrušit. Neznámkovat - nehodnotit.

Až se stydím přiznat se, že teprve tady, v Uherském Brodě, mi došlo, jakou cenu může pro dítě hodnocení mít. A jakou důležitost a vážnost může dramatické výchově dát jak v jeho očích, tak v očích rodičů i školy. Musí jít ovšem o hodnocení slovní, ne známkování. A také o sebehodnocení - o to, že samo dítě se na svém hodnocení podílí, je tak vedeno k sebereflexi a skutečnému uvědomění si a hlubšímu poznání sebe sama, svých schopností, dovedností apod. Aby takové hodnocení mohlo opravdu "fungovat", je třeba před dítě postavit zcela jasná a jednoduchá kritéria, jejichž základem není jen talent nebo tvořivost, ale i zapojení, nadšení a postoje. Steve Birch nám ukázal několik typů předtisknutých dotazníků, na kterých žáci hodnotí každou hodinu (přip. delší časové období). Ty pak tvoří, spolu s učitelovými poznámkami, svazek dokumentů, které jim na konci roku umožní vypracovat obsáhlejší zprávu o rozvoji. Že to vede k tomu, že i učitel musí o dítěti více přemýšlet, o tom snad není třeba mluvit.

Jen na ukázkou:

Žáci po skupinové improvizaci odpovídají písemně ("ano-ne") na otázky tohoto typu: Mluvili jste všichni naráz? Mluvili jste potichu, nebo mumlali? Narušoval někdo akce smíchem? Přispěl jsi svým nápadem? Jeden člověk si přivlastnil všechny důležité výstupy? Dokázali jste dokončit svou práci? Atd.

Na konci roku žák vyplňuje jiný dotazník. V něm zaškrtnává kolonky "dobry - průměrný - špatný" jako odpověď na otázku Jak úspěšný jsi v tomto roce byl v: komunikaci; sebekontrolě; vyvíjení úsilí; naslouchání; samostatné práci; práci ve skupině... atd. Dále odpovídá na otázky: Co bys mohl udělat, abys zlepšil svoje výsledky? Co si myslíš, že bylo nejdůležitější částí hodiny a proč?

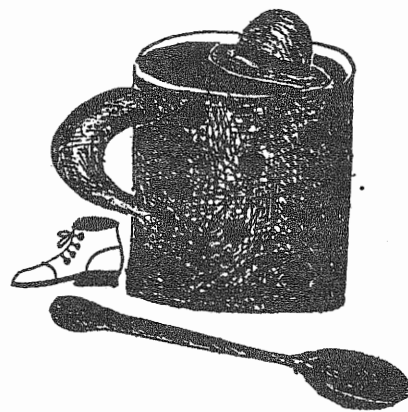
Pochopitelně nejde o to tato kritéria mechanicky převzít. Spíše se jimi nechat inspirovat k zodpovězení si základní otázky, totiž zda pro mne a mě žáky (nebo členy souboru) má podobné hodnocení smysl, a jestliže ano, jaká hlediska mi připadají nejdůležitější a proč. (Pokud už někdo máte s tímto způsobem práce své zkušenosti, byla bych ráda, kdybyste se ozvali na adresu redakce.)

V době mluvené a přirozené reakci na jednostrannost výchovy dětí ve škole, která preferovala racionalismus a zcela zanedbávala citový a kreativní rozvoj, jsme se v tvořivé dramatičce dostali málem do druhého extrému - citovost. zážitek a spontánní tvorba jsou nám nade vše. Máme tendenci vznášet se neustále lehce nad zemí a odmítat všechno, co zavání chladnou úvahou či klopotnou prací a povinnostmi. Ono to ale patří k sobě a jedno bez druhého ztrácí význam. K pochopení toho jsme na semináři udělali důležitý krok.

Ostatně, jistě nikoli náhodou nám Steve Birch několikrát připomínal staré čínské přísloví: "Cesta, která měří tisíce mil, začíná jedním jediným krokem."

IRINA ULRYCHOVÁ

katedra výchovné dramatiky DAMU
Praha



Dojmy a zisky

■ Musím říct, že ač jsem si to v průběhu i bezprostředně po semináři v Uherském Brodě neuvědomovala, byl tento týden pro mě zajímavým zážitkem, a především v tuto chvíli diagnosticko-terapeutickou službou a pomocí v mých problémech, pochybnostech, hledání, usilování. Spoustu věcí (některé přímo, jiné jako zdroje a impulsy dalších nápadů) využiji ve výuce studentů na PF UK.

A teď konkrétněji - dojmologie:

- Rádost z objevení dalších cest a zajímavých možností k našim společným cílům (rozvoj sebereflexe, autoregulace, empatie, kreativity, "sociální inteligence", zdravého sebesoznávání...).
- Další objevení sebe - pochopení některých vlastních nedostatků a nalezení klíče k jejich zmírnění.
- Porozumění taktice prosazování dobrých cílů "efektivními prostředky".
- Intenzivní příjemné zážitky ze skupinové práce, ze společného řešení problémových úkolů a situací (brainstorming apod.) - odhodlání konečně tyto metody začít používat ve výuce studentů na PF.
- Inspirace Stevem Birchem - zajímavá osobnost, racionální přístup k dramatické výchově (doposud jsem se setkávala s dramatickou výchovou spíše v její poloze expresivní, emocionální, umělecké...). Umožnilo mi to nahlédnout na dramatickou výchovu úplně z jiného úhlu (viz Steveovo laterální myšlení).
- Nejdůležitější zisky pro mne:
- Zásadní význam pro mne mělo "mapování mysli" a "akční plán", cíle, priority, strategie činnosti, protože v současné době byl můj největší problém: zahlcenost cíli, činnostmi, příliš široký, zcela nereálný záběr, chaos, neschopnost rozlišit úroveň důležitosti a hladiny významnosti, z toho vyplývající permanentní nedostatek času.
- Uvědomila jsem si spoustu důležitých věcí - využití času je opravdu především záležitostí priorit, důležitých jsou časové horizonty cílů, realističnost a kontrolovatelnost cílů.
- Učím se strategii: důležité je nejen co chci, ale co skutečně můžu (co je reálné stihnout).
- Akční plán na čtyři měsíce, který jsme dělali, mi

skutečně pomohl zastavit se, utřídit v sobě všechno zmatek nebo alespoň většinu zmatku a jasně si formulovat, co vlastně z toho všeho možného chce úplně nejvíce, posoudit, zda je to reálné, podřídit tomu vše ostatní, to znamená především zúžit záběr, hlídat priority a dodržovat strategii.

- Uvědomění si, že asertivita není jen umění někoho přesvědčit, ale také umění "nenechat se ukecat", což je pro mne osobně nesmírně důležité, protože v té druhé oblasti tradičně selhávám.

- Učím se být konstruktivnější na pracovišti - klidně, věcně a hlavně jednoduše a pro ostatní srozumitelně argumentovat a přesvědčovat je, nenechat se odradit prvním nepochopením, eventuálně odmítnutím myšlenek a nápadů a nestavět se ihned do role nepochopeného a ukřivděného.

- Poznání, že chci-li něco prosadit, je důležité nestavět to konfrontačně k názorům potenciálního oponenta, ale naopak pokusit se to zasadit do kontextu jeho názorů a myšlenek.

- Přesvědčení o nutnosti "osvobodit se k nadhledu", nenechat se ubít každodenním fakulním marasmem a současně marasmem některých lidí vůbec.

- Poznání zajímavé metodiky práce s lidmi, spousty nápadů a inspirací...

A tak by se dalo pokračovat ještě hodně dlouho!

VLADIMÍRA SPILKOVÁ
PF UK, Praha



Týden v Uherském Brodě

■ Mám napsat článek nebo jen mozaiku dojmů z toho, co pro mne tento čas znamenal.

První, co mě napadá, je můj pocit po semináři: Hlava jako včelín, duše plná neklidu a pestrá, přepraná mozaika dojmů, které se místý, jak by řekl Jan Vodňanský, mění v porcelánovou drť.

A pak se mi vybaví samotný příjezd do Brodu, kam jsme se vydali z pohodového Kunvaldu: Horko, rozespálost. Někteří vypadli

z autobusu na čerstvý vzduch, jiní na cigaretu.

"A hele, tamhle se někdo přebírá v kufry, převléká se do krafasů... a nabízí kolemjdoucím své svršky k odkoupení!"

"Prosim tě, podívej, kdo to tam bíbne!"

"Ale vždyť to je ten náš lektor..."

A Stephen Birch, náš lektor, přišel druhý den mezi nás, nastartované v tepláčkách a plně očekávání, v obleku - a začal přednášet. Nevím, jak ostatní, ale já jsem byla dost překvapená. A to jak Stevem samotným, tak i tématem.

Téma prvního dne bylo: "Jak rozvinout argumenty pro dramatickou výchovu".

A jak plynul čas i slova, uvědomovala jsem si důležitost tohoto setkání, důležitost volby správné strategie při prosazování tvořivé dramatiky.

Z toho, co jsem si poznamenala a zapamatovala, uvádím:

- Základem je vlastní velmi dobrá informovanost a znalost problematiky, ujasnění si cílů a jejich jednoduché a výstižné formulování.

- Neméně potřebná je znalost protějšku a vlastní pružnost při jednání, umění měnit taktiku podle typu posluchače. Neboť velmi záleží na tom, jak se budeme jevit klíčovým osobám, které rozhodují. A pak - tam, kde chybí pružnost, absentuje tvořivost a hrozí nebezpečí, že přestane fungovat spojení a problém se začne vyvíjet mimo nás.

- K tomu je nezbytně nutná potřebná dávka asertivity, dále vhodně volená propagace práce, zapojení rodičů, dalších učitelů s využitím jejich schopností.

- Dále nám bylo doporučeno, abychom při určování cílů vycházeli z oficiálních regulí, osnov a vyhlášek a pokoušeli se postoj druhé strany ovlivnit tím, že ukážeme cestu k nápravě tam, kde ona sama cítí nedostatky.

- Tak jako i v jiných oblastech i při prosazování tvořivé dramatiky sklidíme nejvíce, budeme-li směřovat k okamžikům, kdy vyhrávají všichni.

A protože je pro člověka samotného těžké prosadit určitou myšlenku či uskutečnit určitý záměr, vyplývá napovrch potřeba spojit se v tým. To bylo naším dalším tématem: "Práce v týmu".

- Pro dobré fungování týmu je potřebné, aby jednotlivci usilovali jak o poznání sama sebe, tak o vzájemné poznání. Měli by si být srozumitelní a k sobě vařící, vzájemně si pomáhat a stále se vzdělávat.

- Tým, který je dobře uveden v činnost, vykazuje výsledky 10x - 50x lepší. (A zde se mi vybavila slova Ivo Sedláčka: Každá skupina je vždy chytřejší než nejchytřejší jednotlivec ve skupině.)

- V konání, postupech a v atmosféře týmu by neměla chybět fantazie, tvořivost a hravost. A na to je třeba u nás dospělých dávat pozor, neboť s přibývajícím věkem se tento dar vytrácí. (Opět srovnám s Ivo Sedláčkem: Chcete-li být tvořiví, evokujte svou dětskou část ega.)

- Základní otázka, nezbytnou pro úspěšnost týmu, by mělo být: Kam směřuje náš tým?

Tedy: "Jasně definování cíle."

- Pro dobré fungování týmu je rovněž potřebné zapojit všechny členy, dát smysl práce všem zúčastněným a stimulovat je k většímu osobnímu úspěchu.

- Odpověď na otázku, kam tým směřuje, je možné zformulovat do **t ý m o v é h o p r o - h l á š e n í**, které je vlastně vyjádřením účelu, strategie, hodnot, norem chování.

- I při formulaci takového prohlášení platí, že nastolení směru by se mělo shodovat jak se zájmy skupiny, tak se zájmy jednotlivců. Pakliže se hodnoty celku shodují se zájmy jednotlivců, dochází ke sjednocení, vzniká osobní zainteresovanost každého člena a oddanost účelu.

- Týmové prohlášení by mělo být jasné, stručné, všem členům arozumitelné, mělo by ukazovat směr a vyjádřit i sílu týmu. Mělo by rovněž umožnit napojení na okolí.

Dále jsme se zabývali uspořádáním vlastního času, aby byl správně organizován, využit a prožit. Učili jsme se odlišovat podstatné cíle od méně důležitých tvořením rozpisu činností a grafickým znázorňováním do "koláčů času".

Steve i zde zdůrazňoval potřebu stanovení priorit a jejich poměru k času, aby bylo možno dosáhnout podstatných cílů. Dosažení podstatného pak umožňuje následně a někdy i současně splnění podružného. Podotkl, že efektivní využití času nemusí vždy znamenat celkové zaneprázdnění.

K lekcí o hospodaření s časem musím dodat ještě to, co zaznělo vlastně na počátku:

- Čas není možno zvážít, zastavit, uložit.

- Čas je nekonečná zásobárna, ale nedá se otočit, nedá se nahradit.

- Čas je život.

Prvním krokem k efektivnímu využití času je plánování:

- Využití času je záležitostí priorit.

- Priority vycházejí z určení cílů.

- Určování cílů je plánování.

- Plánování znamená kontrolu věci.

- Mít kontrolu nad věcí znamená vládnout sobě.

- Ten, kdo vládne sám sobě, využívá svůj čas.

- Kdo využívá svůj čas, nepromarní svůj život.

Uvědomuji si, že popis průběhu semináře není úplný, že chybí mnoho a mnoho z toho, co bylo řečeno, vyzkoušeno, navrženo. Že má slova jsou jen slabým odvarem dění. Proto upustím od popisu a již jen v bodech uvedu příklady dalších témat:

- Hodnocení žáků v oblasti dramatické výchovy.

- Osobnost učitele dramatické výchovy.

- Vytváření charakteru postav (zde členů rodiny).

- Sestavování vlastního akčního plánu.

Ani toto není zdaleka všechno, protože po skončení semináře nám někdy Steve nabídl "přídavek" - praktické procvičování z oblasti sociálního a osobnostního rozvoje, cvičení a hry, či jsme se měli sami dohodnout a připravit krátké informativní vystoupení pro závěrečný večer.

Jak jsem řekla už na začátku, tento seminář nebyl pro mne jednoduchou záležitostí - a to až proto, že mi většinou déle trvá, než si poznání srovnám v hlavě, nebo třeba i proto, že jsem zde měla možnost poznat nedostatek vlastní asertivity.

Co mně ale chybělo nejvíce, byl pocit dobře fungující skupiny. Byly chvíle, kdy jsme selhávali, chyběla nám ona potřebná chuť naslouchat druhému, a tak některé myšlenky byly odsouvány dříve, než se mohly rozvinout.

Zmíním se ještě o jednom momentu, který se zlá být okrajový, ale pro mne byl velmi nepřijemný a zároveň poučný: V situaci, kdy skupina fungovala, kdy jsme byli všichni zaujatí zadáním, zcela ponořeni do akce (a asi právě proto), diskutovali jsme mezi sebou asi více, než bylo zdrávo. Překladatel, unavený a mladý, nás

- napomenul je slabé slovo. Ztichli jsme, to ano. Ale nit, kterou Steve (a my všichni též) táhl, byla přetržena. Ještě nikdy se mi na žádném semináři nic podobného nestalo. A tak až zde jsem si na vlastní kůži mohl prožít, co všechno obnáší, když selže ten, kdo má být profesionál.

A ještě něco mě na setkání, které již v názvu neslo slovo "mezinárodní", rozesmutňovalo. Vlastní nedostatečnost a chabá, velmi chabá znalost jiné řeči. A ještě k tomu zábrany použít ty střípky němčiny, co znám. Takže jedinou komunikací byl úsměv - a i když to někdy znamená mnoho, zde to pro mne bylo málo.

Na druhé straně si myslím, že by nebylo špatné někdy uspořádat seminář tak, aby v jedné skupině byli cizinci i my, Češi. Pak bychom byli více nuceni a motivováni použít i to málo, co známe, a kontakty by se mohly rozvinout.

Ale i přesto, že všichni z naší skupiny na tom nebyli tak špatně jako já a řeč znali, jsem měla dojem, že jsme jaksi stranou od mezinárodní atmosféry. Otázka je, bylo-li to organizací nebo specifičností zaměření našeho semináře nebo to způsobila podřimující totalitka v nás.

Konec dobrý, všechno dobré. Ač jsem tomu zprvu moc nevěřila, přes léto se mi podařilo srovnat ten včelín v hlavě a med, který jsem schopna z tohoto setkání vytěžit, se uložil do pláští. Na podobný seminář bych jela zas. A ráda.

A již úplně na závěr bych se chtěla podělit o moudra, která nám nabídl Steve: "Cesta, která měří tisíc mil, začíná vždy jedním krokem. Do cíle ale dojdeme pouze tehdy, vykročíme-li správným směrem." (Čínské přísloví)

A pak: "Podíváme-li se na sklenici, v níž voda sahá do poloviny, je vždy lépe vidět ji naplň plnou než naplň prázdnou."

ZUZANA JIRSOVÁ

Česká školní inspekce Jindřichův Hradec

Díky za zmatek

■ Co mi dal týden v Uherském Brodě se Stevem?

Spoustu pochybností o sobě samé a otázek nejen profesních, ale i "obecně mravních".

Skupina lidí, byl "pokročilých", která se semináře zúčastnila, byla velmi nesourodá, i když ji spojoval fenomén "dramatická výchova". (Mě předchozí zkušenosti z práce v různých seminářích a dílnách byly jednostranné právě díky více méně stejnému naladění lidí, ač jejich zkušenosti byly rozdílné.) V Uherském Brodě se sešla skupina rozdílná vzděláním, zkušenostmi, praktickým i teoretickým zájmem, profesí i vnitřním naladěním, kázni a ochotou - a lektor, který se nám snažil infikovat námi tolik propagovanou tolerancí a demokracií, a navíc i kážeň v praxi.

Skřípalo to, zauzlovalo se to, někdy se podařilo kousek popolézt, ale vzápětí tu byl opět šmodrhanec myslí a úmyslů. A tento zdánlivý nesoulad, skupinkaření a třeba i vztek na toho druhého, stojící tváří v tvář autoritě - profesionálů - Angličanů, to byla velká

škola uvědomění si sebe sama, svých nedostatečností i předností.

Takže díky za potřebný zmatek v mé mysli i v mé profesi.

MARIE POESOVÁ

Česká školní inspekce Jindřichův Hradec

Bud' o 2 % nadšenější než tví žáci!

■ Symbolem pro kurs S. Birche se nakonec pro mě stala věta, kterou řekl jen jednou, dokonce až v závěru kursu, a ani ne příliš důrazně. Řekl ji jako svoji zkušenost a já budu zřejmě dělat mnohé pro to, aby se stala součástí i mé zkušenostní výbavy. Tato věta, vlastně krédo S. Birche zní: "Bud' o 2 % nadšenější než tví žáci!"

Čím je tato věta pro mě symbolem, vyjádřím tezevitě, nestrukturovaně, prostě jak se to vynořuje v kůře mozkové:

- Forma imperativu mi připomíná nutnost mít na sebe vždy jisté požadavky, chci-li se někam posunout.

- Připomíná mi větší důraz na cílovost, a to v činnostech veskrze školních, avšak neměně i v mimoškolních.

- Symbolizuje mi také možnost měřit tzv. neměřitelné, respektive být přesnější tam, kde se to zatím moc nenosí. V entuziasmu, ale zejména v některých jevech v oblasti výchovy, včetně dramatické výchovy. Konkrétní příklad: hodnocení dramatické výchovy. Tady mě kurs přesvědčil, že mít přesná kritéria pro hodnocení neznamená ještě "svázat" dramatickou výchovu do škatulek.

- Symbolizuje pro mě i pravý opak - že tzv. racionální věci (plány, strategie, modely...) lze "rozvolnit". Dramatické techniky (někdy doprovodné, někdy jako princip prezentace těchto "přesných" záležitostí) přinesly jakoby druhý plán či rozměr všech činností, přinesly ho přirozeně; o to předpokládám větší efekt v učení nás, příslušníků kursu. (Kolikrát já jen četla o technikách racionálního učení, o mapování mysli, o brainstormingu - ten jsem dokonce učila, většinou však vložila do paměti a neužívala! A teď si např. mind mappingem připravuji referáty, semináře, zpracovávám literaturu!)

- Ono prolnutí "dramatickovýchovného" a "racionálně plánovacího", předvedené na ploše jednoho týdne, mě utvrdilo ve směru, kterým se snažím kráčet na půdě akademické i mimo ni: výuka, kde se prole racionální, strukturované s fantazijním, uvolněným atp. - TO JE ONO!!!

- Co se ještě zpřesnilo, byla představa o tom, jak se ve Velké Británii osobnostní a sociální rozvoj učí.

- Na základě toho jsem nadšenější (více než o 2 %) - a také díky připomenuté technice asertivity průraznější v prosazování tohoto předmětu do škol (již se dostávají první úspěchy!).

- Dělalí se kroky pro to, aby naši absolventi (zejména pedagogiky a psychologie) byli těmi kvalifikovanými pro výuku PSE.

- Koneckonců toto krédo symbolizuje i to, že učitel, řídící se jím, nebude příliš daleko od svých žáků (jak je tomu zhruba v naší škole, která "novým" zaskočí žáky, místo aby se propojila s jejich světem); že však také nebude v jejich úrovni. Tím novým v kursu, co mě nezaskočilo, ale přitáhlo, byla tvorba role a charakterizace - takhle jsem to ještě nezažila.

- Ona 2 % mají i psychohygienickou funkci - člověk, který pracuje s lidmi, případně je i vede, se předčasně nevyčerpá; syndromy BURN OUT se nedostaví nebo až hodně, hodně pozdě.

HANA KASÍKOVÁ

FF UK, Praha

Několik poznámek

■ K celkové organizaci:

Mělo jít o mezinárodní dílnu, avšak ke kontaktům mezi českými a zahraničními účastníky došlo ve velmi omezené míře.

a) Jednou z příčin byl přeorganizovaný program během celého pobytu v Uherském Brodě (v době po skončení seminářů jsme byli "vláčení" po různých místních kulturních programech, nebyl čas na zažití toho, co se odehrávalo v semináři, někdy jsme museli práci i přerušit, protože se spěchalo na představení), a hlavně nebyl prostor pro výměnu zkušeností mezi českými a zahraničními seminaristy, což by podle mě mělo být podstatným rysem mezinárodní dílny.

b) Problém byl už v tom, že jsme v jednotlivých seminářích nebyli promícháni se zahraničními účastníky, že jsme s nimi nemohli přímo pracovat. (Ale zase chápu, že málokdo z českých účastníků by se chtěl v tomto případě vzdát možnosti setkání s anglickým lektorem.)

K vlastnímu semináři české skupiny se S. Birchem:

Těžko sdělovat nějaké jednotlivé poznatky - každý jsme si ze semináře odnesli něco jiného.

Pracovali jsme hodně sami na sobě - a tak by měly semináře probíhat: Stephen do nás "nenaléval" zásobníky nápadů, návodů, her či definic, ale nutil nás, abychom si sami pojmenovali problémy, jež nás pájí, ujasnili si svoje hodnotové žebříčky, zformulovali si své záměry a cíle (v oblasti dramatické výchovy) a vycházeli přítom každý z konkrétních podmínek své práce.

Nešlo tedy o to, aby ze semináře odjelo 25 lidí se stejnými poznatky, dovednostmi a předsevzetími, ale 25 různých osobností, které si o něco více uvědomují, co chtějí a co můžou dělat, co je potřebné a co reálné - nespolehají se ani tak na obecné návody a definice, jako spíš sami na sebe, na reálné možnosti sebe sama i objektivní podmínky prostředí, v němž pracují.

Můj osobní posun: Nevytvářet uzavřené skupiny citlivých introvertů, ale otevírat cesty k lidem a do společnosti - reálné, nikoli vysněné.

HANA VOŘÍŠKOVÁ,

výtvarný obor ZUŠ Choceň

HLEDÁNÍ SVĚTLA

V ČESKÉ LÍPĚ SE V ZÁŘÍ OTEVÍRÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI CHOVÁNÍ A SCHOPNOSTI UČENÍ

“Dítě nemyslí na budoucnost, a proto je uchráněno před tisíci hloupostmi a téměř před vším neklidem. Svěřuje se běhu věcí a tento proud je v každém okamžiku nese ke štěstí.”

(Jacques Lusseyran: Nalezené světlo, Svoboda, Praha 1977)

ZÁMĚR

V dnešní době se rodí značné procento dětí s LMD (lehkou mozkovou dysfunkcí). Jsou to děti, které nemají snížený intelekt, přesto jsou však velkým problémem pro rodinu, školu i okolí. Tyto děti mají různé poruchy chování a učení.

Vzhledem k tomu, že jde o děti s průměrnou nebo i nadprůměrnou inteligencí, jsou zařazovány do normálních ZŠ, kde se jim však nedostává patřičné individuální péče. Trpí zde neustálými neúspěchy a vzniká u nich odpor k učení.

Protože jsme v úzké spolupráci s okresní pedagogicko-psychologickou poradnou v České Lípě, víme, že těchto dětí je v našem městě velké množství a s jejich výukou jsou velké problémy. Proto jsme se rozhodli těmto dětem pomoci. Proto jsme se rozhodli zřídit takovou školu, která by respektovala jejich poruchy a vhodnými metodami je dovedla až ke zdárnému zakončení ZŠ.

OBSAH A POJETÍ VÝUKY

Metody práce v naší škole budou vycházet z poznání dětí.

Podle zjištěných výsledků - po rozhovorech s dítětem, jeho rodiči a podle potřeby i s lékařem a psychologem - bude dítěti sestaven individuální učební plán. Někdo bude potřebovat např. více hodin logopedie, jiný více času k procvičování jemné motoriky, sluchového nebo zrakového vnímání.

Výuka bude probíhat zejména pomocí tvořivé hry. Sepětí mezi učitelem a žákem by mělo být velmi úzké.

Velký důraz bude kladen na uznání a pochvalu žáka. Hromadění neúspěchů v běžné škole či v rodině nebo venku mezi kamarády bere dítěti radost ze života i z další práce. Spousta naprosto zdravých dětí trpí pocitem, že nesplňují představy svých rodičů nebo učitelů, že neuspěly. Co potom musí cítit děti

problémové. U neúspěšného dítěte se vytváří negativní vztah k učení, ke školní práci a často ke vzdělání vůbec. Přitom spousta dětí potřebuje k přirozenému vývoji delší čas a speciální metody výuky, často jiné, než jsou obvykle uplatňovány. Jde totiž o děti, u nichž jsou některé funkce, nezbytné pro osvojení těchto činností, nedostatečně zralé. Záměrem naší školy je věnovat se těmto dětem a speciálními hrami a pomůckami u nich tyto funkce procvičovat.

Jakékoliv dovednosti se získávají opakováním. Nejlepším prostředkem procvičování je právě hra. Dosáhne-li dítě v těchto činnostech úspěchu, potom zážitek školního úspěchu je pro jeho další studium velmi důležitý. Podporuje sebedůvěru dítěte a směřuje je do další činnosti. Vzniká pozitivní vztah k učení, rozvíjejí se jeho schopnosti a zájmy, dítě má snahu překonávat další překážky. Slyší-li dítě stále jen o svém neúspěchu (přestože se snaží), není schopno se cokoli pořádně naučit. Naše škola chce pomoci dětem zapojit se samostatně do života. Při vyučování budeme vycházet z učebních osnov pro ZŠ. Děti budou mít 5 hodin výuky denně, tj. 25 hodin týdně. V těchto hodinách budou mít tyto předměty: češtinu (čtení a psaní), matematiku, němčinu, prvouku, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, dramatickou výchovu, pracovní výchovu a tělesnou výchovu.

Veškerá výuka bude rozšířena - o procvičování pravolevé orientace, - o procvičování sluchového vnímání, - o procvičování zrakového vnímání, - o cvičení jemné motoriky.

V odpoledních hodinách bude na programu individuální logopedická péče. Ve škole nebude pevně stanoven rozvrh hodin. Budeme vycházet z týdenních plánů, v nichž bude vždy převažovat jeden z hlavních předmětů (čeština, matematika) a náplň těchto předmětů budeme tematicky rozvíjet v ostatních předmětech.

SPOLUPRÁCE S RODIČOVSKOU VEŘEJNOSTÍ

Program naší školy vyžaduje úzkou spolupráci učitelů a rodičů. Zejména v logopedii je tento vztah velmi nutný. Rodiče budou domů dostávat různé společenské hry přetvořené pro výuku v těchto předmětech, metodické materiály a knihy. V ostatních předmětech chceme, aby rodiče prožili alespoň několik vyučovacích hodin po boku svého dítěte. Rodič tak pochopí nejen to, jakým způsobem a co vlastně se jeho dítě učí, ale získá tak i spoustu nových informací o svém dítěti, které jim navzájem mohou velmi pomoci.

Každé čtvrtletí chceme pro děti a jejich rodiče pořádat slavnost, na které děti ukáží, co se naučily, a rodiče, co sami umějí. Na těchto slavnostech rodiče dostanou i školní sborník, který bude obsahovat nejen úspěchy, obrázky a práce dětí, ale i zajímavé články o výchově, výživě, bydlení atd.

Zástupci rodičů budou pracovat ve školní radě.

SPOLUPRÁCE S OSTATNÍMI INSTITUCEMI A ORGANIZACEMI

U těchto dětí se často nedá rozlišit, co by mělo spadat do péče léčebné a co do péče výchovné. Poruchy sdělování mohou být následkem onemocnění, proto je třeba velmi úzce spolupracovat s foniatrem, neurologem i pediatrem.

Dále je třeba spolupracovat s logopedickou poradnou a s OPPP při vyšetření intelektu a podobně. Našími dalšími spolupracovníky budou Sdružení pro tvořivou dramaturgii a Centrum dětských aktivit střediska ARTAMA (pracoviště pro neprofesionální umění a estetickou výchovu v Praze) a další střediska pořádající zajímavé kurzy či semináře pro učitele. Velmi zajímavou spolupráci jsme navázali s Pedagogickou fakultou Zápaadočeské university v Plzni. Naším společným úkolem bude propojit jejich výzkumy, teoretické práce a nové metodiky s naší praxí, a tak zjišťovat skutečnou hodnotu a potřebu jejich výzkumných či diplomových prací. Naši učitelé tak budou neustále v kontaktu s novými poznatky a směry výuky a výchovy v různých zemích, ale hlavně se stavem školství u nás.

Protože chceme, aby děti poznaly různá řemesla a mohly si je samy vyzkoušet, budeme spolupracovat i s několika soukromníky. Jejich pomocí budeme využívat např. při práci s hlínou a malbě na sklo.

IVANA LEPŠÍKOVÁ

TVOŘIVÁ DRAMATIKA NA MÁLOTRÍDNÍCH ŠKOLÁCH

■ Postupná transformace našeho školství předpokládá především nové pojetí role učitele. Při srovnávání s charakteristikou učitelů některých alternativních škol se zdá, že pedagog v naší "běžné" základní škole nemá po odborné stránce o nic méně vědomostí. Ve vztahu k žákům však většinou vystupuje dominantněji, autoritativněji, jeho styl výuky je spíše citově neutrální, není připraven na trvalou práci s různými skupinami žáků apod. Často je pro něj problém zvládnout nové, do určité míry odlišné pedagogické dovednosti, které se liší od těch, že rutinně používá.

O nutnosti změn při výkonu profese učitele je řada pedagogů upřímně přesvědčena. Ke změně stylu své práce se však zpravidla rozhodují až tehdy, když pro ně představuje východisko ze situace, u které subjektivně pociťují nutnost bezodkladného řešení.

Zcela konkrétně. Trvalým didaktickým problémem výuky na málotřídních školách je poměr přímé a nepřímé práce s dětmi v jednotlivých ročnících a v této souvislosti i pojetí samostatné práce žáků. Tyto obtíže se ukázaly jako aktuální i v tomto období, kdy v některých regionech dochází ve větší míře k obnovování málotřídních škol. Bývají obsazovány učitelé nestejných kvalit i zkušeností. Většina z nich však přichází s převedčením, že o přínosu málotřídní školy pro rozvoj osobnosti dětí bude možno hovořit tehdy, když budou využita všechna její specifika a možnosti. Proto projevují takový zájem o všechny nové podněty vedoucí ke zkvalitnění vyučování a k řešení výše uvedených problémů.

V situaci málotřídních škol - při malém počtu žáků v jednotlivých ročnících, při jednoduchosti různých organizačních opatření, volné tvorbě rozvrhu apod. - se nabízí otázka, zda by v těchto školách byly ve vyučování použitelné některé prostředky t v o ř i v é d r a m a t i k y.

Z těchto podnětů byl na málotřídní škole ve Střížově u Českých Budějovic zorganizován katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity malý pedagogický experiment s uplatňováním prvků metody tvořivé dramatiky ve

vyučování. Uskutečnil se od října 1991 do prosince téhož roku.

S použitím prvků tvořivé dramatiky byly každý měsíc odučeny hodiny literární výchovy, slohu, mluvnice, prvouky, vlastivědy a hudební výchovy. Byly při nich vždy spojeny tři ročníky - první až třetí - celkem 19 žáků. Jejich průběh znamenal výraznou změnu v atmosféře vyučování, přineal mnoho konkrétních námětů pro vlastní tvořivou činnost s dětmi, dal příležitost uplatnit se dětem jindy spíše neúspěšným atd.

Po vyhodnocení experimentu je zřejmé, že využívání metody tvořivé dramatiky představuje pro málotřídní školy zcela nové

možnosti vzdělávání, ale zejména i výchovného působení.

Aby i další učitelé, kteří pracují na málotřídních školách, byli informováni o možnostech využívání metody tvořivé dramatiky, byl katedrou, která organizovala experiment, svolán v červnu 1992 do Střížova celodenní pracovní seminář. Více než 20 učitelů - málotřídníků z regionu - spolu se zástupci Školského úřadu z Českých Budějovic a Jindřichova Hradce hospitovalo ve třech vyučovacích hodinách. Po besedě přímo na řadu vlastní spíše motivační pracovní zaměstnání účastníků. Do tohoto způsobu "osvěty" vstoupili i členové jihočeské sekce STD M. Poesová

a J. Pokorný. Protože setkání vzbudilo mezi učiteli nálotřídníků zájem, bylo dohodnuto uskutečnit na podzim 1992 další.

Snad obě tato setkání vyústí u některých účastníků v neformální zájem o uvádění prvků tvořivé dramatiky do vyučování na málotřídních školách. Měli by to být učitelé, kterým tato metoda osobně vyhovuje, neboť přináší dosud postrádané postupy, a kteří mají i určité osobní dispozice. Rozhodně by se neměla objevovat na málotřídních proto, že je módní učit alternativně, ale jen proto, aby se děti cítily ve škole dobře.

LUDMILA PROKEŠOVÁ
PF České Budějovice

OTEVŘENÝ DOPIS MINISTERSTVU ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vážná paní Fučíková,
přečetla jsem si Váš tvořivé dramatické č. 5/92 Vaše vyjádření k publikaci Drama v anglické škole. Proto svůj dopis adresuji právě Vám. Potěšilo mě, že se k Vám, a tím tedy i na ministerstvo školství tato publikace dostala, že jste si ji přečetla a ocenila její podnětnost a chci věřit, že nezůstane jen u ní a že dramatická výchova brzy získá tu pozornost, která jí náleží.

Dramatická výchova, tvořivá dramatika, literárně dramatická výchova - to jsou asi u nás nejčastěji užívané názvy pro tento předmět, který má jedinečné možnosti zabývat se prakticky výchovou, zejména mezilidskými vztahy.

Jsem učitelkou na 2. stupni ZŠ. Zabývám se dramatickou výchovou na ZŠ intenzivně více než 10 let, nejdříve v zájmovém kroužku, později v rámci školního klubu, snažím se prvky tvořivé hry uplatňovat i při vyučování. Mohu tedy zodpovědně posoudit kladný vliv této metody. Proto jsem uvítala, když v novém učebním plánu ZŠ (s účinností od 1.9.1991) byla zařazena mezi vyučovací předměty i literárně dramatická výchova. Brzy jsem však zjistila, že to má vážný háček! LDV byla nabídnuta jako volitelný předmět 7.-8. ročníku ZŠ. Což je teoreticky zdánlivě v pořádku, ale prakticky této nabídky nelze využít. A to nejméně ze dvou důvodů:

1) Začínat s dramatickou výchovou teprve se "sedmáky" či "osmáky", a navíc hromadně, téměř povinně, to je poněkud násilné. Ale připravují-li se děti od 4. či 5. ročníku, budou pak i v období nejbouřlivější puberty přijímat tvořivou hru samozřejmě, a dokonce jako pomoc ve svých problémech.

2) Spočítejte si časovou dotaci jednotlivých předmětů, nekraťte hodiny na naukové předměty, přičtete nutnost rodinné výchovy (jako předmětu) - a zjistíte, že už se do učebního plánu s dalším předmětem prostě nevejdete.

Určitým východiskem by bylo vyučovat dramatickou výchovu jako nepovinný předmět, ale v této skupině paradoxně zařazena není. A naprosto nelogicky pak zní poznámka, že "ředitel školy může podle podmínek školy převést některý předmět z nepovinných předmětů do volitelných". Domnívám se, že tu chybí alespoň dvě slovíčka: "a naopak", maličký dodatek, který by mnohému pomohl. Protože takto - ukaž, řediteli, jak provedeš neproveditelné, když už máš to štěstí, že máš na škole odborníky, a když už jsi tak osvícený, že jich chceš využívat, protože ti záleží na dětech i na pověsti školy.

Vážná paní Fučíková, doufám, že můj dopis bude podnětem k zamyšlení nad učebním plánem ZŠ, že se vám podaří vsunout tam alespoň ta dvě slovíčka "a naopak" a že všichni společně uděláme další krůček k vylepšení a zpříjemnění našeho školství.

V Liberci dne 28. 10. 1992

Azalka Horáčková
učitelka ZŠ, Lesní ul.
Liberec 1

(Kopie dopisu zaslána rovněž do redakce Učitelských novin)

VELKÁ HOBITÍ HRA

Snad každý z nás, kdo pracuje s dětmi či připravuje zábavné hry pro dospělé, se již setkal s knihami J.R.R. Tolkiena Hobit a Pán prstenů a dal se jimi inspirovat ve své práci. I my jsme se pokusili na téma knihy Pán prstenů - Společenstvo prstenu (Mladá fronta, Praha 1990) uspořádat hru. Přípravě této celodenní akce jsme věnovali několik měsíců volného času. Hra se vydařila, zahráli si ji dospělí i děti věkové kategorie 12 - 15 let. Ač každá věková skupina reagovala jinak a zaujalo ji něco jiného, obě byly spokojeny. Proto jsme se rozhodli zpracovat materiál hry pro další pedagogy a vychovatele, kteří by o něco podobného měli zájem.

Hned v úvodu bychom však chtěli upozornit na to, že naše Velká hobití hra není zcela přenosná, neboť je připravena pro konkrétní terén kolem obce Kličín nedaleko Žatce. Proto ten, kdo by ji chtěl realizovat ve

svých podmínkách, musí nejprve velmi pečlivě vybrat terén, který by nejlépe odpovídal situaci potřebné pro hru, samozřejmě mu musí uzpůsobit mapy.

ZÁKLADNÍ MYŠLENKA HRY

Boj mezi Společenstvem a Jezdci o prsten, který nese Společenstvo. Vycházeli jsme z předpokladu, že účastníci hry se umějí dobře orientovat v neznámém terénu a zvládnou postup podle stylizované mapy. Ve hře musejí dále prokázat schopnost logicky uvažovat a jednoduše taktizovat. Část hry spojenou s luštěním elfího či trpasličího písma v Tajném poselství jsme považovali spíše za zábavu. I když vzhledem k tomu, že hráči nemuseli najít klíč k Poselství celý, bylo pro ně luštění značně náročné.

POPIS HRY

Účastníci byli rozděleni do dvou soupeřících skupin losem (vytahovali si z klobouku symbol buď Společenstva, nebo Devítky jezdců) a vyrazili zhruba ve stejném čase, ale z různých míst na strastiplnou pouť do Mordoru, vybaveni mapou. Společenstvo si vybralo mezi sebou Nosiče prstenu (čili Froda), který ovšem nemusel prsten nést až do konce hry.

Skupiny postupovaly podle těchto pravidel:

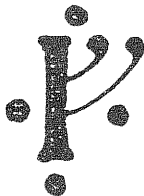
1. Cílem je udržet či získat prsten, najít Tajné poselství, rozluštit je, dojít do Mordoru a zdecimovat nepřítele. Získat prsten znamená připravit o poslední život Nosiče prstenu.
2. Postupovat podle mapy a držet se zpráv uložených na místě označených v mapě. Součástí každé zprávy je část klíče k tajnému poselství.
3. Každý má s sebou dva šátky, 10 papírových míček a 10 životů (lístků se symbolem skupiny).
4. Kdykoli se obě skupiny střetnou (kromě neutrálního území Lórienu), může dojít k boji papírovými míčky. Je-li hráč zasažen, odevzdá jeden život protihráči.
5. Ztratí-li hráč 5 životů, ostatní mu zavážou ruce šátkem. Po ztrátě 7 životů mu zaváže šátkem oči a při ztrátě všech 10 životů se přestává aktivně účastnit děje (což signalizuje šátek převázaný přes čelo).

Na mapách byla vyznačena cesta, kterou se má ta či ona skupina dát, místa, kde jsou uloženy zprávy a zašifrované Poselství. U každé zprávy byla i část klíče k Poselství, ale ne vždy přesně v tomtéž místě. Jednotlivé zprávy byly vlastně připomínkami k dalšímu putování a naznačovaly možnost střetu s druhou skupinou. Některé ze zpráv však byly úmyslně zavádějící (např. zpráva pro Společenstvo č. 4 - v této chvíli se obě skupiny vůbec nemohly střetnout). Cestou do Lórienu měly obě skupiny celkem třikrát možnost se setkat a zaútočit či se bránit. Lórien (výrazná, takřka nezalesněná plošina s pevnými hranicemi) byl neutrálním územím. Zde bylo připraveno jídlo i pití pro obě skupiny a byla zde i možnost odpočinku. Většinou se tu i luštilo Poselství, neboť se hráči nemuseli bát, že je druhá skupina napadne ze zálohy. Z Lórienu bylo do Mordoru již jen nedaleko (byla to malá pískovna) a zde byla svedena závěrečná míčkovka do posledního muže, která rozhodla o tom, zda si Společenstvo udrželo Prsten, či ne.

MILÝ PŘÍTELÍ,
JELIKOŽ NA CESTÁCH V KRAJI NENÍ JŽ BEZ-
PEČNO, ZVU JĚ, ABYS MNE SPOLU S MÝMI DRUHÝ
DOPROVODIL NA MÉ DALEKÉ CESTĚ, JEŽ ROVĚDE
PŘES LESY A HORY JĀM A ZASE ZPĚTKY. BUDU
TĚ OČEKÁVAT 20. ZÁŘÍ V 15¹⁵ HODIN NA STANICI
METRA JMÉNEM HRADČANSKÁ. NA NAŠÍ CESTU
SE VYDEJ DOBRĚ VYSTROJEN A VYBROJEN

VŠEMŮ OBVIKLÝMÍ NEZBYTNÝMÍ VĚCMÍ, ZEJMÉNA AĚ:
DESETÍ MÍČKY, LÍHOŇM VARIČEM, DVĚMA ŠÁTKY, PAPIREM,
TUŽKOU, DOSTATEKEM POTRAVIN, SEDMDESÁTÍ KORUNAMI,
VESELOU MYSLÍ A NOTNOU DĀVKOU ODVAHY.
TEDY NEVÁHEJ! NA SPOLEČNĚ PUTOVÁNÍ SE
JŽ DNES TĚBÍ TŮV

GANDALF



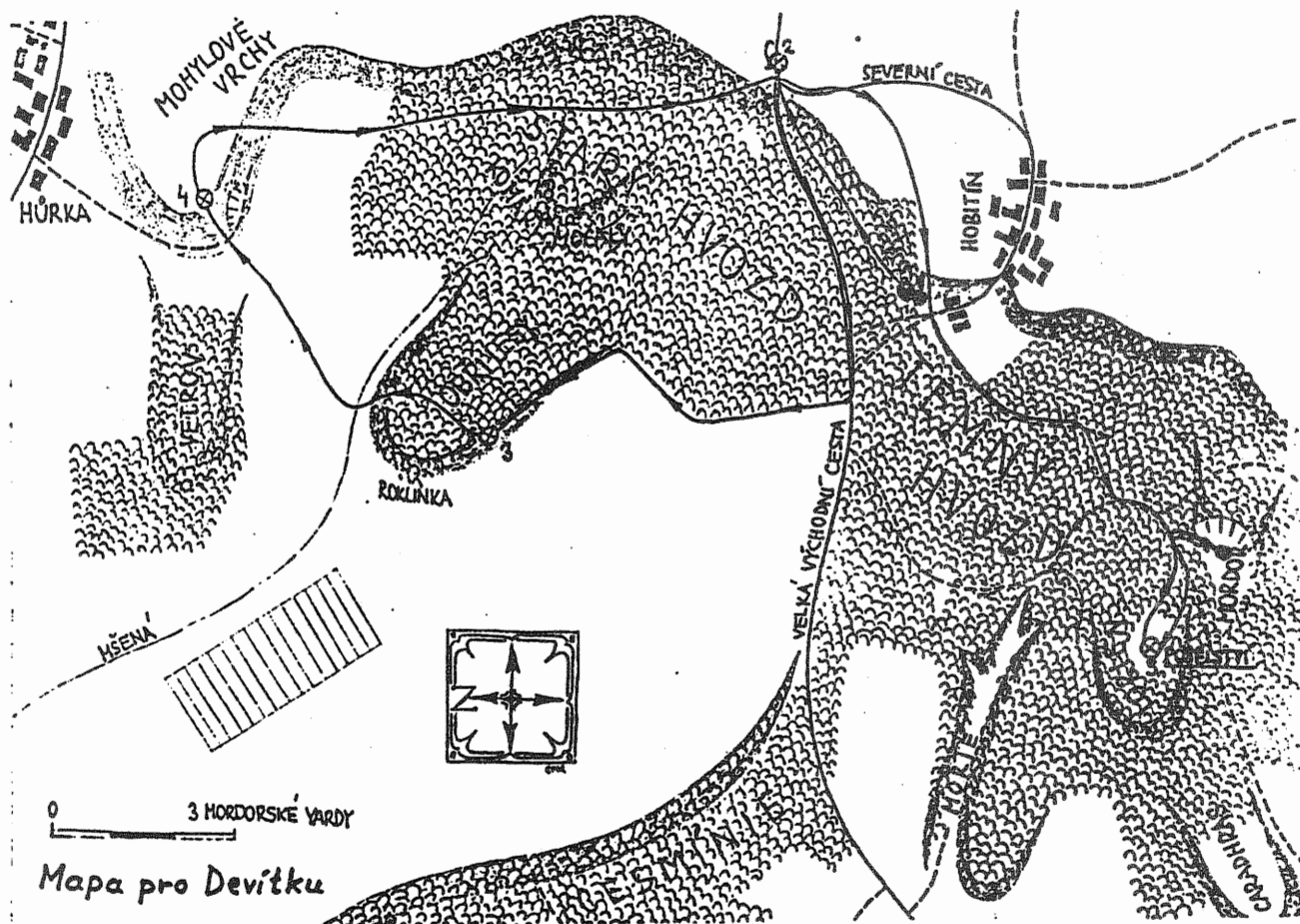
PS: JESTLIŽE NAŠE POSLÁNÍ
BUDE SPLNĚNO, VRÁTÍŠ SE DOMŮ
V NEDELI 22. ZÁŘÍ V 17³³
PŘÍPADNĚ NEJASNOSTI BUDOU
OCHOTNĚ VYJÁSNĚNY NA TELEFONNÍCH ZVLECH
855 46 71 (TÍKO) A 0313 632441 (MĀ).

Hry se zúčastnilo v každé skupině 9 hráčů. Dětem trvala hra 8 hodin, dospělým 6 hodin, zatímco náš předpokládaný odhad trvání hry nepřesahoval 5 hodin. Celková trasa byla dlouhá asi 7-8 km. Téměř všichni účastníci znali předlohu.

METODICKÉ A JINÉ POZNÁMKY K REALIZACI HRY

- Kládli jsme důraz na grafickou část hry, a proto mapy a Poselství byly vypracovány velmi pečlivě.

- Handicapy za ztráty životů jsme zvolili proto, že nás zajímalo, jak se ostatní členové skupiny budou chovat k handicapovaným spoluhráčům.
- Obě skupiny (jak děti, tak dospělých) byly velmi opatrné a až do Lórienu se střetům vyhýbaly. Spíše taktizovaly a ukrývaly se, k otevřenému boji došlo až v Mordoru.
- Závěrečný boj nebyl nikterak tvrdý. Obě skupiny spíše bavilo číhat než na sebe střílet. Rány papírovými míčky byly ohleduplné, v obou případech skončil boj s malým rozdílem ztracených životů a žádná skupina nebyla úplně zdecimována. V obou případech si Společenstvo prsten



- Každá zpráva byla viditelně označena, pro kterou skupinu je určena.
- Mapa respektovala skutečný terén, ale byla stylizována podobně jako mapa v předloze a místní názvy byly vyměněny za pojmenování z knihy Společenstvo prstenu. Nechyběl však žádný důležitý orientační bod, a proto se v mapě objevil i stylizovaný náznak chmelnice, která s legendou nemá vůbec co dělat.
- Použité elfí a trpasličí runy vycházejí ze Společenstva prstenu (použili jsme Daeronovy runy ze str. 301 a elfskou abecedu na str. 287), částečně se nám je podařilo rozluštit, některé hlásky jsme však museli analogicky doplnit, neboť v textu knihy chyběly. Upozornujeme, že naše runy nejsou totožné s trpasličím písmem použitým v Hobitovi (někteří účastníci hry ho totiž dobře znali a měli by pak úkol lehčí).

udrželo. (Závěrečná bitva byla nakonec časově omezena, neboť obě skupiny váhaly s konečným útokem.)

MILOŠ RATHOUSKÝ
IVA DVOŘÁKOVÁ

TEXTY ZPRÁV PRO SPOLEČENSTVO

1. Frodo, jsi na mohylových vrších. Buď obezřetný a dobře své okolí prohledej. Číhá tu nebezpečí. Budeš-li se dívat, najdeš nejen poselství dávných časů v podobě hliněných střepů, ale i část klíče k Tajnému poselství. Až si odpočineš, zahleď po sobě stopy a postupuj podle mapy, kterou máš. Hodně štěstí.

Tom Bombadil

2. Milý Frodo! Zde v Roklince jsi v bezpečí, Elrondovi můžeš věřit, sem se Jezdci neodváží. Brzy se zase sejdem, teď mám ale něco neodkladného. Až najdeš druhou část klíče k Tajnému Poselství, dej se na cestu.

P.S. A zahleď stopy.

Buď zdrav!



si Tajné poselství přečíst, posílí tě v rozhodující okamžik bitvy. Je od Bilba. Drž se, Frodiku, další tvá cesta vede do Mordoru.

Tvůj



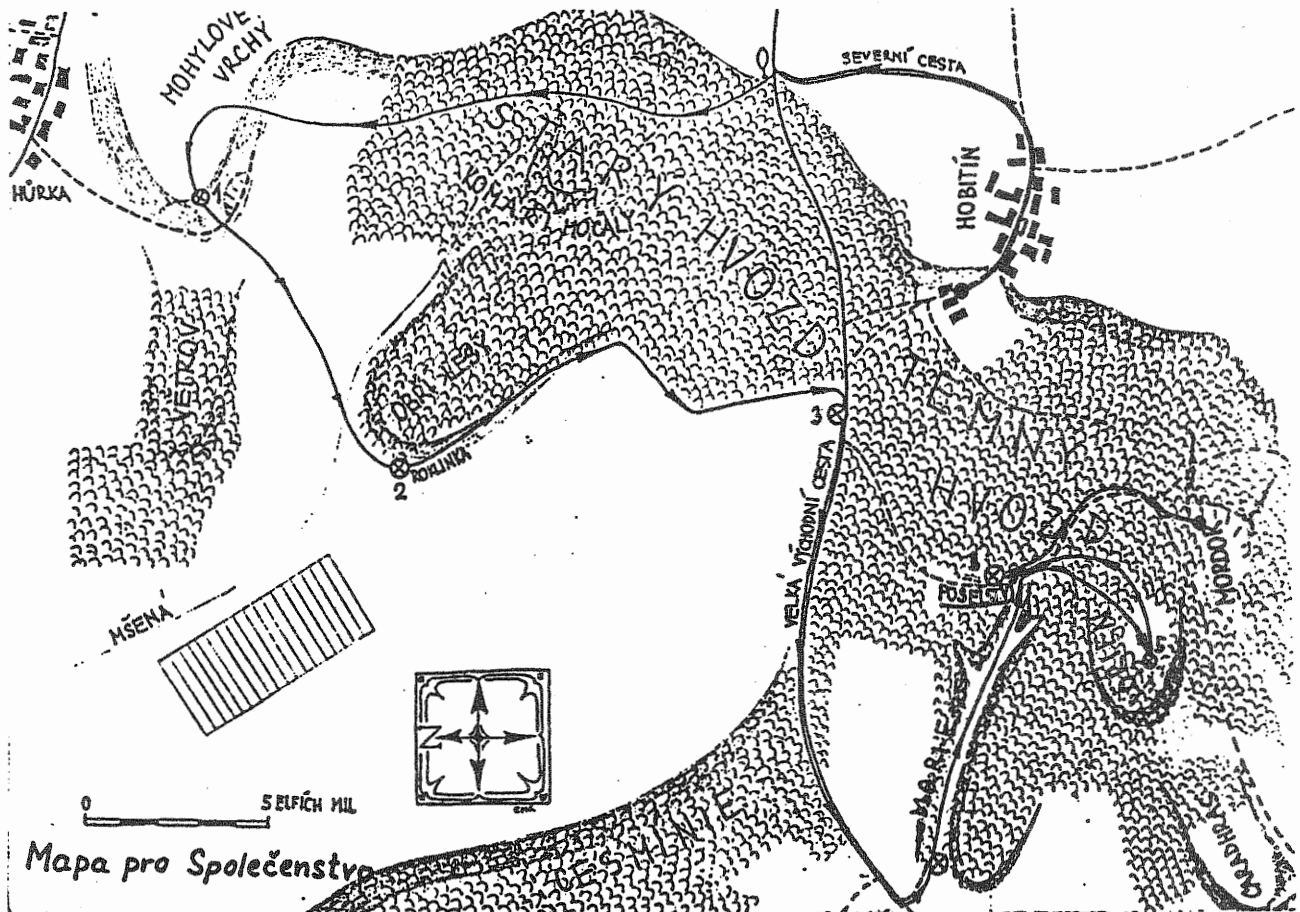
TEXTY ZPRÁV PRO DEVÍTKU

3. Milý Frodo! Zde, u Velkého menhiru, jsi prozatím v bezpečí. Zbytečně se zde nezdržuj, najdi třetí část klíče k Tajnému poselství a zahleď stopy.

Ve spěchu Tvůj



1. Jezdci, poslové temnot! Mluvím k vám já, Sauron: Vím, kde je Ten, kdo nese prsten! Brzy bude chtít odpočívat pod prastarým dubem na kraji starého hvozdu. Ukažte



Mapa pro Společenstvo

4. Můj milý Frodo! Vstupuješ do bran Morie. Bohužel mám neodkladné záležitosti a nemohu být s Tebou. Buď velmi opatrný, a až najdeš poslední část klíče k Tajnému poselství, pospíchej dál. Jezdci nejsou jediné nebezpečí. Pospíchej.

Tvůj



P.S. Dávej na sebe pozor.

P.P.S. A nenech se překvapit ze zálohy.

5. Drahý Frodo, došel jsi do bezpečí Lórienu. Odpočín si a posilni se. Konec tvého putování se blíží a nadchází čas poslední rozhodné bitvy s mocnostmi temnot. Načerpej síly.

Najdi Tajné poselství, které je ukryto 7 minut cesty odtud. Při hledání postupuj podle mapy. Chceš-li, můžeš

jemu i jeho druhům, co je to moc černého pána. Prozatím jim jen nažeňte strach, ale neútočte a nechte je prchnout, čas bitvy ještě nenadešel.

V blízkosti je ukryta část klíče k Tajnému poselství. Najděte ji a uschovejte!

Zbytečně zde nemeškejte. Zahleďte za sebou všechny stopy.

Ať vás chrání mocnosti temnot!



2. Jezdci, strážci temnot! Hobity pohltit Starý hvozď a jejich přátele také, ponechte je zatím osudu. Naběhněte jim však. Brzy bude nosič prstenu tábořit v Obřích lesích. Napadněte ho ze zálohy. Než se vydáte na další cestu, nezapomeňte najít druhou část klíče k Tajnému poselství. Zahleďte stopy a pospíchejte na okraj Obřích lesů. Rozhodná chvíle se blíží.

Tak pravím Já,



3. Jezdci, poslové hněvu. Jsem rozzloben, nepřítelům se podařilo zmást nám stopu. Netušil jsem, že narazí na starého Toma Bombadila a využijí jeho pohostinnosti a rad. Nyní sedí Ten, kdo nese prsten na Mohylových vrších a ještě se nám směje. Brzy však bude scházet do Roklinky. Buďte ostražití, protože na ně záhy budete moci zaútočit.

Vyzvedněte si třetí část klíče k Tajnému poselství. Postupujte tiše a nezapomeňte, že Frodo Pytlík umí kráčet takřka neslyšitelně. Nesmíte je propásnout! To je vůle



4. Jezdci, vykonavači zla! Společenstvo jste vystrašili, doufám, důkladně. Nechte je běžet, sami mi Jeden donesou. Hledejte poslední část klíče k Tajnému poselství a zahlaďte stopy. Vítězství temných sil se blíží, pokračujte v cestě podle mapy a sbírejte síly. V Lórienu se posilněte. Tak pravím Já,



5. Jezdci, pomahači Sauronovi! Klíč k Tajnému poselství již máte, nyní zbývá Poselství samo. Je blízko vás, zde v Lórienu. Můžete si ho podle klíče přečíst. Dodá vám temné zlo a zpevní vaše paže. Poslední a rozhodující bitva se blíží. Spěchejte do Mordoru, tam Společenstvo definitivně rozdrtíte.

Tak zní moje vůle!



Část poselství pro Devítku včetně klíče

∩	A	↑	L	∩	W
∩	B	↑	M	∩	X
∩	C	↑	N	∩	Y
∩	D	↑	O	∩	Z
∩	E	↑	P		
∩	F	↑	Q		
∩	G	↑	R		
∩	H	↑	S		
∩	CH	↑	T		
∩	I	↑	U		
∩	J	↑	V		
∩	K	↑			

: ∩∩ · ∩∩∩ · ∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩ ·
 : ∩∩∩ · ∩∩ · ∩∩∩ · ∩∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ ·
 : ∩∩∩∩ · ∩ · ∩∩∩∩∩ · ∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ ·
 : ∩∩∩ · ∩∩∩∩∩ · ∩∩ · ∩∩∩∩∩ · ∩∩∩ · ∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ ·
 : ∩∩∩∩∩∩ · ∩∩∩∩ · ∩∩∩∩ · ∩∩ · ∩ · ∩∩∩∩∩∩ ·
 : ∩∩∩∩∩ · ∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ ·
 : ∩∩∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩ ·
 : ∩∩∩∩∩∩ · ∩∩∩ · ∩∩∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ · ∩∩∩ · ∩∩∩∩∩∩ ·

Část poselství pro Společenstvo včetně klíče

∩	A	∩	O
∩	B	∩	P
∩	C	∩	Q
∩	D	∩	R
∩	E	∩	S
∩	F	∩	T
∩	G	∩	U
∩	H	∩	V
∩	CH	∩	W
∩	I	∩	X
∩	J	∩	Y
∩	K	∩	Z

Sauronův pařát přilbici svírá,
 srdce však černá myšlenka šíří,
 poklad mu ukradl nezvaný slídil,
 kdopak je Frodo, ten hobitů bídil?

Sedlají koně pánovi věrní,
 řítí se krajinou oděni v černí,
 devítka přizraků jednoho hledá,
 jestli ho uchvátí, zpátky už nedá...

PRSTENOVÁ

Devět má Mordor věží,
na zemi temný stín leží,
devítka přizraků tajemství sřeží
a cestu tam nalezněš stěží.

Má Frodo odvahu cizí?
Sam na své zahrádce nelpí?
Pipin a Smíšek už nemožou spátí?
Tak vzhůru na cestu, dny se už krátí!

Stezka však mizí v křovinách,
děsíš se přizraků snových?
Přátelé věrní nablízku stojí,
práten vás vede, práten vás pojí.

Devět má Mordor věží,
na zemi temný stín leží,
devítka přizraků tajemství sřeží,
bojíš se? To dojdeš stěží!

Sauronův pařát přilbici svírá,
srdce však černá myšlenka šíří,
poklad mu ukradl nezvaný slídil,
kdopak je Frodo, ten hobitů bídil?

Sedlají koně pánovi věrní,
řítí se krajinou oděni v černí,
devítka přizraků jednoho hledá,
jestli ho uchvátí, zpátky už nedá...

Devět má Mordor věží,
na zemi temný stín leží,
devítka odvážných svým silám věří,
leč obloha bouří, obzor se řetí...

Frodiku, pevně teď žihadlo třimej!
Když chvěješ se strachy, já chvěji se taky,
snad brzy už v temnotách světly bod zřímé.
Ať dobro umdlévá a zlá moc hřímé,
s tebou chci věřit, že láska nespí,
možná že ležimozná jen dřímé..

DĚTSKÉ DIVADELNÍ LÉTO V PRACHATICÍCH 1992

21. NÁRODNÍ PŘEHLÍDKA DĚTSKÝCH DIVADELNÍCH SOUBORŮ

INSCENACE DDL '92

Přípravka recitačního studia Šrámkova domu, Sobotka (ved. Šárka Štembergová)

- Ilja Hurník - Šárka Štembergová : DIVNÉ JMÉNO

LDO ZUŠ Na Střežině, Hradec Králové (ved. Emílie Zámečnicková)

- Jan Werich-Ema Zámečnicková : LAKOMÁ BARKA

LDO ZUŠ-Mladá Boleslav (ved. Libuše Hanibalová)

- Josef Lada-Libuše Hanibalová : O KOCOURU MIKEŠOVI

LDO ZUŠ Praha 10 (ved. Věra Dřevíková) - Hynek Dřízhál : MOLITANOVINY + HOROLEZEC

LDO Vejprnická, Plzeň (ved. Dana Jandová a Jiří Oudes) - INDIVIDUÁLNÍ

VÝSTUPY : Antoine de Saint-Exupéry-Dana Jandová : MALÝ PRINC, Dušan

Radović-Jiří Oudes : O ŠEDÝCH A BÍLÝCH MYŠÍCH, Hana Doskočilová-Dana

Jandová : VEVERKA A OŘÍŠEK, Jiří Havel-Dana Jandová : CHODÍCI JITRNICE,

Ilja Hurník-Dana Jandová : O SMUTNÉM KOMINÍKOVI, Oldřich Syrovátko-Dana

Jandová : SNĚHU LÁK ZDLOUHÉCHVÍLE

DDS Větrník, ZŠ Smolkova, Praha 4 (ved. Jana Zvolánková)

- A. S. Puškin-Jana Zvolánková : POHÁDKA O CARU SALTÁNOVI

Lentilky, ZUŠ Vsetín (ved. Jana Rokytová) - Soňa Pavelková-Milena Lukešová :

ŠKOLA, ACH JÓ, ŠKOLA...

DDS Faululáci, LDO ZUŠ Nové Město na Moravě (ved. Marie Kolářová)

- Karel Čapek-kolektiv souboru : O ZAČAROVANÉM TULÁKOVI

DDS ZUŠ Rožnov pod Radhoštěm (ved. Aloisie Němcová)

- Jaroslav Bařinka-Aloisie Němcová : POHÁDKA Z POUŤI

LDO ZUŠ Písek (ved. Marie Husinecká) - Milena Lukešová-Marie Husinecká : JAK

SI MOCHOMŮRKA ZELENÁ HLEDALA ŽENICHA

Dětský divadelní soubor PIRKO - oddíl II.D, Středisko dramatické výchovy DDM

Lužánky, Brno (ved. Dana Svozilová, Veronika Jukličková, Libor Štěpánek)

- Ludvík Aškenazy-Dana Svozilová : NA JEDNOM STROMĚ

DS Ťapka, ZUŠ Znojmo a Znojemská beseda (ved. Petr Žák) - Petr Žák ml. : VIVAT

COMENIUS (montáž z děl J.A. Komenského a české barokní poezie)

Divadlo HUDRADLO, MĚKS a ZUŠ Zlín (ved. Mirek Slavík) - Mirek Slavík na

motivy indických pohádek : INDICKÉ POHÁDKY

Divadelní soubor Theaterkiste, Siegen (Spolková republika Německo)

(ved. Heinrich Wagner) - GILGAMEŠ. KRÁL, KTERÝ NECHTĚL ZEMŘÍT

MLHA

■ Požádán pět a půl měsíce po skončení Dětského divadelního léta o článku o témže, probírám se mlžnými vzpomínkami na týden prožitý v Prachaticích počátkem června. Dobrá. Třebas i ta mlha něčemu poslouží, neboť bývá jejím zvykem zastířit méně výrazné a nechat vystoupit dominantám.

Z mlhy se noří tlačenice v divadelním foyer. Všichni vzrušeně čekají před televizní obrazovkou na výsledky voleb a zmrazení... Ale to sem asi nepatří. Zpět.

Program. Ročník základních uměleckých škol: přinesly devět z dvanácti uvedených inscenací.

Co utkvělo? Příjemné byly loutkářské individuální výstupy. Schopnosti loutkářsky myslet, ale i konat. Jinak? Ze dvou inscenací cosi dýchlo.

Brněnské PIRKO jsoucí Na jednom stromě (i s Ludvíkem Aškenazem a Danou Svozilovou) zahřálo upřímným, nefalšovaným a nezfalšovatelným hledáním doteku člověka s člověkem (či jablka s ořechem), ztrácením a zase úpornou snahou najít, uchopit, pojmenovat člověkovou touhu a tíhnutí. Zahřálo lidsky pravdivým procesem, jehož výsledkem bylo lidsky pravdivé divadelní sdělení. Možná víc lidsky působivých, neotřelých nápadů tu a tam prokouklo i trochu otřepané klišé

(počáteční růst z igelitové prapůdy) či vytrčela poněkud "dramaťáková" hra (třídící stroj). Ale přece: té lidské poctivosti a otevřenosti v hledání člověčí pravdy bylo tolik, že za působení katalyzátoru divadelního citu, tvořivosti, zkušenosti a erudice Dany Svozilové nemohla nepřekypět i do roviny divadelní.

Dana svou praxí vyvrací vlastní teoretické pochybnosti o nutnosti vyústění dramatické výchovy do divadelního tvaru a přináší důkazy, že dobrá metodika se završuje dobrým divadlem a dobré divadlo prověřuje dobrou metodiku. Neboť ta nesmírná zodpovědnost vůči životu i vůči divadlu, která z inscenace sálala, by bez divadla nedostala ani příležitost, ani jméno.

U Mirka Slavíka zaujme naopak především tvar. (Mluvím o jeho Indických pohádkách, samozřejmě.) Dokonce natolik, že dokáže upozadit naše vědomí o paletě osobních, lidských vlastností a vztahů tohoto kolektivu. Ale jen do toho okamžiku, kdy holčička v jedné ze sólových rolí uklouzne, vypadne ze hry, pověsí se očima na svého hrajícího vedoucího a ten řekne s přátelskou důstojností: "Tak pokračuj" - a ona vklouzne znovu do role jak do teple vyhřátého svetr. V tom okamžiku si uvědomíme tepny a cévy a orgány onoho báječně fungujícího lidského organismu, který nás baví divadlem.

Zlivskému Hudradlu se podařila dosud nejlepší inscenace jejich už slušně dlouhé úspěšné éry. Velice zdařilý je už dramaturgický půdorys: způsob, jakým se zapojují a doplňují vyprávění, dialogické slovo, fyzická akce, hudba a scénografický znak. Hudebně zvukový plán je tentokrát ve vyslovené dramatickém vztahu vůči ostatním jevištním složkám. Hudba a zvuk dění nejen podbarvují a umocňují, ale především provokují, motivují a zase na ně reagují. Neotřelá scénografie (především sestava lávek) nic nepředurčuje předem, poutá však pozornost, dává prostoru těžiště a umožňuje odehrání všech pohádek,

jinž dokonale slouží v mnohoobrazném použití (dům, strom, klec...). Je to ten typ scény, který nejenže herci "nepřekáží" a nedominuje nad ním (aniž je naopak emotivně chudý), nýbrž dokonce herci usnadňuje jevištní bytí, neboť mu skýtá možnosti k smysluplné aktivitě.

Pozoruhodně je řešen i vztah generačně přinejmenším trojvrstvého souboru. Středoškoláci sice hrají některé z hlavních postav, jsou jakýmsi jevištními organizátory dění, dodávajícími těm menším jistotu - ale jinak a především jsou i divadelně "jen" jejich rovnoprávními partnery. Hlavní individuální postavy totiž stejně tak hrají i děti měšťankové - i obecně-školní. A dobře! Dokonce natolik, že i u těch nejmenších lze hovořit bez ostychu o individualizovaných hereckých výkonech (což je v dětském divadle stále ještě něco jako sprosté slovo). I v kolektivních rolích (opice...) mají a zvládají takové úkoly, že vnímáme spíše množinu individuálních postav než jakýsi kompars. Jsou schopni vytvářet a vyjadřovat zpřítomněné vztahy podložené city proměnlivým hereckým výrazem, aniž opouštějí osobnostní základ. Nejsou to hrající si děti - jsou to hrající děti. Děti ne jako materiál (ať už výchovy či divadla), nýbrž jako živí tvůrci s vlastními člověčími city, myšlenkami, názory i potřebami vyjádřit je. Ano - hrají tím, že si hrají; ale se smyslem pro účel, cíl, se smyslem pro tempo, rytmus, pro tvar. To už není jen hra dětí - tady se hraje divadlo v tom nejlepší slova smyslu. Divadlo se všim všudy, plnokrevně, nápaditě, tvořivě, metaforické, kombinující prvky znakové a naturální (chycení antilopy do oka...). A taky v tom, co si předsevzalo, zvládané.

(A nemohu znovu nepoukázat na skutečnost, že vztahy dětí při divadelní tvorbě vznikají, rozvíjejí se, obohacují a posilují se, jsou poznávány a realizovány. A že vztahy jsou to hlavní a společné pole dramatické výchovy i divadla.)

To všechno je možné jen při způsobu práce a žití Hudradlu vlastním. Tedy při skutečném hledání a vznikání, kdy divadelní výsledek je protřepným, proradovaným, a tedy poznáním lidským vlastnictvím zúčastněných lidí - dětí, mládeže i jejich středněvěkého vedoucího a režiséra (jehož tvar, ostatně, by rovněž neměl zůstat bez povšimnutí).

Není mým úmyslem psát oslavnou ódu na slavičí klokot. Dalo by se mluvit o upovídání partu osla a psa či vůdkyně opic v sadu i o alibistickém zdůvodňování závěrečné, poněkud nescourodé pohádky. Leč proč, jde-li o jednu z mála inscenací, které se o něco pokoušejí, které zkoušejí jít někam dál, do neznámých končin, a ne jen obšlapávat (případně zabeďňovat) rodný dvoreček s pocitem, že to je svět? Tedy jeden z mála případů, které se pohybují skutečně na půdě umění a na půdě dramatické výchovy jako metody dětského divadla. A úspěšně!

Dál? Mlhy, mlhy, mlhy... Že je to chabá bilance? Stává se. Není každý den masopust.

Podstatnější se mi zdá něco jiného: jak strašně, strašně proměněn jest duch Dětského divadelního léta proti oněm ...nácti letům Kaplického divadelního léta, která jsem zažil! Pryč je to nejcennější: touha otvírat dveře do nepoznaných krajů, touha poznávat neznámé, chňapat po nitkách životní i umělecké pravdy, po tušeních a dobírat se jejich co nejpřesnějšího pojmenování. Namísto toho nekomunikativnost, nekontaktnost, nesociálnost. Ti dobří, staří přátelé, které jsem znal jako

rozdychtěné zvědavce a radostně objevovatele a troustele mouder poznání a sebezpoznání, sedávají na diskusích veřejných i kuloárových zamklí, uzavření do sebe s podmračenou podezřívavostí vůči všemu neověřenému, otevřenému, nejistému, otázky vzbuzujícímu. Že by strach z konkurence v nastalých tržních pomínkách? Nebo ze ztráty profesionální prestiže při vstupu na tenký led nejistot? Snad se jim jen nechce diskutovat. snad není o čem. Vše jest poznáno. Finitum est.

Obávám se tedy, zda kořinek není přeci jen hlubší. Zda na jevišti jen nesklízíme žeň obecnější. Žeň nehledačství, netvořivosti, snahy naplnit (nebo aspoň nenarušovat) jakési pomyslné kánony, standardy, normy, pravidla, osvědčené pravdy, poznané, bezmála prefabrikované postupy. To by bylo zklamání na obou frontách oboru: v dramatické výchově i v divadelní tvorbě. Neboť ani ta, ani ona nemohou být dobré, pokud nehledají jedinečnou, individuální pravdu vzhledem k lidem i k tématu, jímž se zabývají.

Mha přede mnou, mha za mnou. Je listopad.

LUDEK RICHTER

MALÁ NEVIDITELNÁ VÍTĚZSTVÍ

■ Výchova - dramatická výchova - divadlo... V různých diskusních společenstvích (vesměs kuloárových) jsem v Prachaticích vyslechl různé názory na to, co akcentovat. Někdo říká, že divadelní přehlídka je divadelní přehlídkou, a tudíž je třeba hovořit především o divadle. Věci další se projeví jeho prostřednictvím a věnovat jim čas v rozpravách není až tak nezbytné. Jiný zase tvrdí, že mluvit se má i o výchově (dramatické pak zvláště!) i o divadle. A má pro tento postoj dostatek dobrých důvodů.

Oba názory lze přijmout, neboť mají nespornou logiku. Osobně si však vybírám pozici druhou - mluvit jak o tvarování osobnosti, tak o tvarování představení. Taky mám "dobré" důvody. O jeden bych se rád podělil se čtenáři.

Vlastně každý den stálo před diváky DDL na jevišti dítě s poněkud komplikovaným životem. Na poslední prachatické přehlídce hrálo například dítě, které prakticky neslyšelo, dítě

těžce neurotické a fobické, dítě po těžkém a komplikovaném úrazu, dítě s lehkou mozkovou dysfunkcí, dítě až příliš nesamostatné, dítě v "běžném" životě považované za neúspěšné. Ale zpívalo tu i dítě, o němž by ještě nikdo před nedávnem nepředpokládal, že může proměnit svůj postoj odporu vůči zpěvu a překonat svou - řekněme - "hudební indisponovanost".

Nemusely to být vždy právě tyto děti, které dávaly představení jeho závěrečný tvar. Nicméně i ony se na něm podílely. A naopak - představení "tvarovalo" je.

Nerád bych zabředával do "vychovatelského patosu". Troufám si nicméně říci, že tu před námi defilovala řada neviditelných či jen tušených velikých vítězství.

A to je jeden z důvodů, proč jsem si z výše zmíněných postojů ("někdo říká..., jiný zase tvrdí...") vybral ten druhý.

JOSEF PEPA VALENTA

INDICKÉ POHÁDKY

Podle stejnojmenné knihy Vincence Lesného napsal MIREK SLAVÍK

EPIZODY:

1. Osel a pes
2. Opice a pták
3. Myš
4. Modrý šakal
5. Opice zahradníci
6. Antilopa, datel a želva
7. Pohádka o papouškovi

OSOBY:

1. dítě (11 let) - osel, Modrý šakal, strom, dělník
2. dítě (11 let) - pes, tygr, strom, dělník
3. dítě (14 let) - pán, 1. lev, strom, průvodce ústavem
4. dítě (8 let) - Sučímuka, datel, opice, dělník
5. dítě (8 let) - dcera-myš, papoušek, opice, dělník
6. dítě (12 let) - Bůh Slunce, želva Kambugriva, strom, dělník
7. dítě (12 let) - Bůh Větru, antilopa, strom, 2. strážce
8. dítě (14 let) - 2. lev, strom, dělník
9. dítě (13 let) - pardál, strom, 1. strážce
10. dítě (9 let) - 2. opice, myšák, dělník
11. dítě (8 let) - 3. opice, dělník
12. dítě (8 let) - 4. opice, dělník
13. dítě (6 let) - 5. opice, dělník
14. dítě (6 let) - 6. opice, dělník

Marka (17 let) - vypravěč, lupič, slon, 1. královský rádce

Dita (15 let) - vypravěč, 1. opice, 2. královský rádce

Lucie (16 let) - vypravěč, Bůh Bouře, lovec, 3. královský rádce

Mírek (vedoucí) - vypravěč, poustevník, správce sadu, král

Pozn.: Osoby 1 - 14 alternují členové souboru přibližně takových věkových kategorií, jaké jsou uvedeny v závorkách. Osoby vypravěčů se nemění.

HRACÍ PROSTOR:

Volná poloaréna asi 8x6 metrů, v zadní části je postavena jednoduchá, vzdušná konstrukce s několika stupni, která je postupně používána jako dům, prales, chýše, skála, zeď, chalupa a klec.

Hrací prostor je upraven tak, že funguje jako prostranství na dvoře před domem. Hudba uvozuje první pohádku.

1. OSEL A PES

Vypravěč-Marka: To byl v jednom městě kdysi jeden muž a ten měl veliký dům. Tuze se bál, aby ten jeho veliký dům nevyloupil zloděj. A jedné noci se tak skutečně stalo. Zatímco lupič loupil a pán spal - na dvoře byl uvázan osel a vedle něj spal hlídací pes. Spal, až chrápal...

(Při vyprávění vstoupí Marka do postavy zloděje a začne loupit. Osla vzbudí hluk. Vyskočí a budí psa)

Osel: Pssst! Vstávej! Slyšíš!? Někdo tam je!

Pes (pomalu se rozkoukává, nechápavě se rozhlíží)

Osel: Slyšíš!? Někdo tam je! Zloděj! Měl bys tam jít!

Pes (otráveně): Dej mi pokoj, já nic neslyším. Nech mě spát!

Osel (rozčileně přechází): Takovej rámus by slyšel i hluchej, neříkej, že to neslyšíš!

Pes (převalí se na druhý bok): Ale no jo, porád...

Osel (napjatě sleduje dům): No tak snad ... bys měl aspoň štěkat nebo skočit a sežrat ho nebo ...

Pes (zase se převalí): Ale no jo, porád ...

Osel (naštvaně): Ty jsi teda pěkněj hlídací pes! Kdyby nás tady všechny pozabíjeli, tak tobě to bude jedno! Vstávej!!! Slyšíš!? Koukej se zvednout a jít chytit toho lumpa!!!

Pes (taky se naštvě): Najednou! Najednou jsem vám dobře! Najednou jsem potřeboval! Celá léta nikdo neloupí a o mne se nikdo nestará! Nic nedělá - nic mu nedáme. Zachází se tady se mnou jako s posledním tímhle... A najednou vstávej a sežer ho... Tůdle! Jsem starej, prašivej, línej budižkničemu - zeptej se pána. Dobrou noc!

Osel: O mne se taky nestarají zrovna jako o svátost! Ale já ti - já pánovi... - já vám dokážu, že..., že ... A vůbec! Co je to za přítel, kterej vyžaduje víc, než může posloužit...! Psch! Pes přítel člověka...!

Osel (pozoruje, že na psa jeho řeč neudělala žádný dojem): Dobrá, nevstávej si! Alespoň pán uvidí, kdo je v tomhle domě jedinej..., kdo si ho váží a má ho rád!

Pes: Hele, jestli ti můžu radit - tak zalehni a spi!

Osel: Psch! To tak, v takovou důležitou chvíli! Já musím...

Pes: No jak chceš... Já tě varoval...

Osel: Ne ne ne..., já to budu, kdo... (Začne řvát) Íííí-áááá! Íííí-áááá! Íííí-áááá!

(Z domu na oslovo volání vykukne rozespálý pán)

Pán: Co tě všichni čerti berou? Budeš zticha, nebo uvidíš!

Uprostřed noci dělá takovej kravál...

(Pán zase zmizí, osel celý zaražený kouká, nechápe, co se děje)

Osel: Ale vždyť... Pán...! (Spíše pro sebe) Tam kradou...!

(Vtom lupič opět upoutá oslovo pozornost, osla to vyprovokuje k tomu, aby zase spustil křik)

Osel: Íííí-áááá! Íííí-áááá! Íííí-áááá!!!

(Tentokrát pán vyletí z domu na nejvyšší mřů rozčilen a blíží se hrozivě k oslovi)

Pán: Tak ty nedáš pokoj!? Ještě cekneš a uvidíš!

Osel (snaží se mu hýkáním vysvětlit, co se stalo): Íííí-áááá! Íííí-áááá, íííí-áááá!

Pán (začne osla bít): Tak ty neumíš poslouchat!? Tady máš, aby sis to dobře pamatoval, že nemáš v noci budit lidi a že máš poslouchat, a ne si dělat, co se ti zlíbí!

(Po "výplatě" pán odejde zase do domu a osel se svíjí bolestí)

Osel: Jau jau... Ouvej ouvej - všechny kosti mi zlámal, dočista mě zabil...!

Pes (zvedne se a jde si sednout k oslovi): Osle! Neříkal jsem ti to? Říkal! Jsi hlupák a hlupákem zůstaneš! Máš si hledět svého! Dobře ti tak!

Vypravěč - Marka: Pes se vydržel oslovi smát a pošklebovat až do rána. Až do té doby, než se pán probudil a zjistil, že byl okraden a že jeho hlídací pes uchlídál... Co se stalo potom - to si jistě domyslíte sami...

Zvukový předěl - hrací prostor je vyklizen a proměněn se v místo kdesi uprostřed pralesa. Do prostoru vbíhají opice. Začínají si hrát.

2. OPICE A PTÁK

Vypravěč - Dita: To byl jednou jeden moudrý pták, který se jmenoval Sučímuka - a ten létal po zemi a rozdlával moudré rady. Jednou uprostřed pralesa potkal velkou družinu opic. (Vstoupí do postavy opice a připojí se k ostatním. Opice si hrají a na scénu přiletí i Sučímuka. Zvědavě si opice prohlíží, ty si ho nevěšmaji) **Sučímuka**: Opice! Nazdar, opice! Jak se máte? (Opice si ptáka stále nevěšmaji. Pták zvyšuje naléhavost a znovu oslovuje opice) **Sučímuka**: Opice! Hele, opice! Nazdar! Nazdar, opice!!! Co děláte? Vy si hrajete? (Po chvíli Sučímuka znovu opice přemlouvá) **Opice**...! Já jsem Sučímuka! Moudrý pták! Každému poradím, nepotřebujete s něčím poradit? (Po chvíli) Poslouchejte! Opice! Heleďte...! Já vám klidně poradím! (Obrátí se na nejbližší) Třeba ty, svěř se mi!(Postupně oslovuje i další opice, ty ho místo odpovědi vždycky odeženou)

Opice (ptáka si moc nevěšmaji. Vtom největší opice - Dita upozoruje ve vzduchu světlušku, vyskočí a chytí ji. Ostatní opice se zvědavě seběhnou kolem ní)

Největší opice: U u u u - letící jiskřička! Oheň!

(Ostatní opice vzrušeně a nadšeně reagují)

Největší opice: Velká vládkyně! Jiskřička - oheň! Tady - teď!!! (Nadšené opice začnou snášet na označené místo všechno možné haraburdí, které kde najdou. Největší opice na hromadu obřadně položí chycenou světlušku a snaží se ji rozfoukat)

Sučímuka (sleduje opičí počínání a začne se zase ozývat): Hele, hele! Co to máte? To přece není žádná jiskřička! To je světluška! PHAUSIS SPLENDIDULA! Vždyť je zelená!

Největší opice (zaútočí na ptáka rozčileně): U u u u - velká vládkyně!

2. opice: U u u u - a chytí!

Největší opice (zase nadšeně mluví k opicím): Velká vládkyně - velký oheň!

(Opice posedají kolem budoucího ohně, těší se na něj, zkouší, jestli už nehřeje, velmi se tím ohněm baví. Zato Sučímuka je čím dál dopálenější)

Sučímuka: Povídám, opice! Nechte si poradit! To budete foukat do soudného dne! Přece - světluška vám hořet nebude! Akorát nastydne! Opice! Vždyť je to světluška! Svět-lu-ka!!! Svět-lu-ka!!!

Největší opice: U u u u - vlastní rozum!

2. opice: Opice větší - chytřejší! Velká vládkyně - velký oheň! (Opice zase ošetřují svůj "oheň", pták Sučímuka je zoufalý a nakonec se pořádně naštvě)

Sučímuka: No ale teď už toho mám dost! Vy jste snad opravdu úplně blbí... Světluška nehoří! Kolikrát vám to mám opakovat! Vždyť je to takhle malinkatej brouček, kterému svítí zadeček, a ne jiskřička! Vy mi snad nechcete rozumět! Opice! Poslouchejte - nechte toho!

(Při posledních větách Sučímuka začne opicím bourat jejich hromadu. Opice ho nechápavě pozorují, pak Největší opice vezme kámen a praští ptáka do hlavy. Ten padne jako podtátý. Dvě z opic přistrčí ptáka jako další krám na oheň a všechny posedávají dál kolem a čekají, až se rozhoří. Dita vystoupí ze své role a jde k divákům)

Vypravěč - Dita: A moudré knihy praví: Kdo si nechce dát poradit - tomu rady nevnučuj. Nebo dopadneš jako moudrý pták Sučímuka...

Zvukový předěl - sedící opice jsou překryty modrou plachtou, ze které se utvoří řeka. Do prostoru přichází postavy 3. pohádky. Odehrává se nedaleko řeky u poustevníkovy chatrče.

3. MYŠ

Vypravěč - Lucie: To uprostřed pralesa žil jeden poustevník. Svátý muž, který uprostřed samoty, daleko od lidí, hledal klid

a mír pro svou duši. Jednoho dne se vydal k řece Vártině, aby se vykoupal - a vtom spatřil, jak dravý proud řeky unáší malou myšku. Skočil do vln a zachránil ji. (Slova doprovází akce poustevníka v řece) Protože to byl svátý muž, vládí nadpřirozenou mocí, a protože získal život té myšky, mohl jí proměnit v to, co si přál. Nemyslete, i poustevníci občas mívají podivná přání. A tak se stalo, že ten náš poustevník proměnil tu malou myšku v ...

Poustevník: Proměnil ji ve svou dceru...! A protože jsi, má dceru, přesně taková, jakou jsem si tě vysnil, zbývá mi už jen jediné...

Vypravěč - Lucie (k divákům): To jediné přání...

Poustevník: ...Najít ti ženicha!!! Měl by to být ... ten nejlepší ženich, jakého nosí tato země! Měl by to být...

Slunce: Bůh Slunce! Mé paprsky obejmou celou zemi! Dávají sílu i oheň, roztopí ledovce v horách a vysuší bažiny. Dávají život - a vládnou všemu živému na zemi i v oblacích. Nikdo se mi nevyrovná, dcero poustevníkova!

Poustevník: Líbil by se ti takový ženich? Pověz!

(Dcera jen stydlivě skloní hlavu a zavrtí zamítavě. Bůh Slunce odejde a na scéně se zjeví Bůh Bouří)

Bůh Bouří: Jsi moudrá dívka, dcero poustevníkova! Vš, že stačí, aby tvář slunce zakryl mrak Boha Bouří a z jeho životadárné síly nezbuďe nic! Zato má moc je veliká! Vládnou hromem i bleskem, způsobím potopu, zemětřesení, změním koryta řek i štítý hor, den změním v noc, kdy se mi zlíbí. Buď mou ženou!

Poustevník: To je ... skutečně mocný ženich, dcero moje. Řekni - chtěla bys ho za muže?

(Dcera stejně jako prve sklopí hlavu a zamítavě jí zavrtí. Bůh Bouří beze slova zmizí a na scénu přiletí Bůh Větru)

Vítr: Mraky a bouři snadno rozeženu jedním mocným zadutím! Jsem Bůh Větru, nejrychlejší pán na tomto světě! Mohu obletět celou zemi, zastavit ptáka v letu, zvednout vlny v moři nebo pískem zasypat celé město. A co víc - umím i zpívat ve skalách a tančit ve vysoké trávě! Buď moje, dcero poustevníkova!

(Dcera tentokrát okamžitě hledá útočiště v otcově náručí)

Poustevník (zamyšleně): Já se z toho zbázním... To je práce provdat dceru. Můžeš mi, má milá, říct...

(Vtom vodič přes scénu vede myšáka a doprovází jej zvuky)

Myšák: Ťa ta ta ta ta...

Poustevník: A hele, taky jedna myš...

Dcera: To není myš, to je myšák...!

(Chytanou spolu myšáka. Poustevník si ho prohlíží)

Poustevník: Myšák?!

Dcera (stydlivě): Myšák! A hezkej...!

Poustevník (vytřeští oči, pak ztěžka usedne na zem. Vypravěč - Lucie s trochu škodolibým úsměvem přinese košík a poustevník obě myši uloží do košíku)

Vypravěč - Lucie: A milému poustevníkovi nezbylo nic jiného, než vrátit dceři její bývalou podobu - a uspořádat svatbu... Byla to (dívá se do košíku) vydařená svatba...

Zvukový předěl - opice a účinkující ve 4. pohádce začnou připravovat scénu a při přípravě se jakoby náhodou stane, že představitel Šakala spadne do modré plachty. Ostatní ho ještě škodolibě zamotají co nejlouběji a utěou. Prostor se promění v místo u skály, kde se schází zvěř. Opice a šelmy posedají na skále.

4. MODRÝ ŠAKAL

Vypravěč - Marka: Byl jednou jeden šakal a ten se jmenoval Čandarava. Živil se zbytky a zdechlinami, žebral a kradl - a všechna ostatní zvířata jím velmi opovrhovala. Jednou když u vesnice Sankatá čenichal, co by kde ukradl, spadl omylem do jámy, ve které malíř rozdělával modrou barvu. Protože mu ještě ale

nebylo určeno zemřít, podařilo se mu dostat se z jámy ven. Pelášil od vesnice, jako by mu ocas zapálili.

Šakal (teď už oděn do modrého převleku, se vymotá z plachty a pcláší pryč; volným prostorem příběhne k ostatním zvířatům, zvířata se všechna vylekají): Co je? Snad se mě nebojíte?

1. lev: Kdo jsi?

Šakal: Vy mě nepoznáváte? Musíte přece vědět, kdo jsem...!
(Zvířata se začnou šeptem domlouvat, modrá barva je mate)

2. lev: Modrá je barva vznešených rádzů...

Pardál: Vypadá jako... (Chce říci šakal, ale netroufá si)

1. lev (dělá chytrého): Takovou barvu nemá žádný smrtelný tvor. Kdo jsi? Jsi...bůh...?

Šakal (stále pokorně): Já!? Já jsem... Přece nebudu lvům říkat, jak to je...!

1. lev: Je to bůh! To jistě Manu, praotec bohů, vyslal ho na zem!
Tygr (spěchá padnout na kolena spolu s pardálem): I pardálové a tygři poznali moudrého vznešeného! Prozraď nám, pane, proč jsi přišel...!?

Šakal (začíná zkoušet, co si může dovolit): A vy to nevíte? Nikdo to neví?

2. opice: My opice to víme! Modrý bůh přišel, aby převzal vládu nad říší zvířat od šelem! Od této chvíle bude vládnout on a sám si vybere rádce a dvořany ze všech zvířat!!!

(Vypukne vřava, zvířata se začnou prát o to, kdo bude v družině nového vládce. Šelmy nakonec zaženou opice pryč a samy obklopí Modrého šakala)

Vypravěč - Marka: Nový vladař si vybral družinu, která budila opravdový strach. Vybral ty, kterým se vždycky tajně toužil vyrovnat a kterých se vždycky hrozně bál: lvy, tygry, leopardy. Ostatní...

Šakal: Ostatní vyžeňte daleko do pralesa, tady nemají co dělat - opice, kočky, myši, šakaly - a jinou havěť... Jen ti nejsilnější smějí být v blízkosti božského vznešeného! (Stranou od ostatních vypadne s role vladaře) Ježíšmarjá - já mám hlad. Už třetí den vládnou s prázdným žaludkem. To se nedá vydržet...! Stráž! Já... mám hlad!!!

(Vladařova stráž chápavě skočí a utíká sehnat něco k snědku. Chytanou Marku, přehodí přes ni perelínu a vedou ji jako slona)

1. lev: Božský vznešený - zde ti přivádíme oběd.

Šakal (se podívá a leknutím spadne z trůnu): Co ... co to je?!?

Pardál: Víme, že pán nad životem a smrtí by nikdy nepřijal potravu, kterou sám neskotil v zápase na život a na smrt. To jen šakalové a hyeny požívají mršiny!

2. lev: Včera jsi odmítl býka, především obrovského hada - snad proto, že to byly příliš malé oběti.

Tygr: Dnes ti tedy přivádíme slona - divokého slona. Věříme, že ti zápas s ním i jeho maso přijdou k chuti!

Šakal (odpotácí se dopředu): A takhle je to každé den! Tenhle kdyby jenom dupnul - tak je po mně! Vždyť já ho nepřeperu! Copak se tu nenajde někde alespoň kousek nějakého zbytku nebo třeba tvrdej chleba nebo kost... Já už nemůžuúúúú! Auúúúúú!

(Vtom se šakal, stejně jako všechna ostatní zvířata, zarazí. Vše je prozrazeno. Zatímco šakal couvá a chce někam zmizet, šelmy ho obstupují a chystají se k výpadu)

1. lev: Vyje! Vyje jako šakal!

2. lev: Podvedl nás! Je to šakal!

Pardál: Šakal!

Tygr: Šakal!

(Šelmy začnou cenit zuby, na znamení 1. lva, který dá povel, se na šakala vrhnou a roztrhají ho)

Vypravěč - Marka: A moudré knihy praví: Kdo sám sebe vyvyšuje a sebe staví do úlohy jiné, nežli je mu určena - může dopadnout stejně jako šakal Čandarava.

Zvukový předěl - scéna se uvolní a pozvolna ji zase ovládnou opice. Mezitím se ostatní účinkující ustrojí do rolí stromů, potom pomalu "vrostou" do země. Hrací prostor se promění v královský sad.

5. OPICE ZAHRADNÍČÍ

Vypravěč - Dita: To byla jednou v Benáresu vyhlášena veliká slavnost. Každý se na ni těšil a nikdo zkrátka nemyslel na nic jiného. Těšil se i správce královského sadu. Ten rok bylo v sadu mnoho opic. Správce si opice zavolal a takto k nim promluvil: **Správce**: Opice, ve městě byla vyhlášena slavnost, víte to? Já na tu slavnost půjdu a vy dostanete důležitý úkol! Budete mě zastupovat! Rozumíte!?

(Opice s radostí přikyvuji, jsou hned plné energie)

Správce (je krotí): Zastupovat královského správce sadu není jen tak! V sadu je mnoho práce! Stromy se musí česat, okopávat, zalévat... Hlavně se zaléváním jsou problémy, protože - proč? Protože je málo vody a musí se jí šetřit. Ale co vám to povídám, hloupý opice, vy tomu stejně nemůžete rozumět. Stačí, když budete hlídat, jasný!?

(Opice spustí souhlasné "U u u u" a správce odejde. Opice chvilku sedí a hlídají. Tu a tam se některá zvedne, aby něco dělala, ale stihne ji káravý pohled velké vládkyně. Tak se zase posadí. Po nějaké době to nevydrží velká vládkyně)

Velká vládkyně - Dita: Žádná opice není hloupá! Opice chytrý, šikovný! Umějí zastupovat královský správce! Opice... u u u u - opice umí česat stromy...!

(Všechny opice se nadšeně vrhnou na česání stromů - děti)

Velká vládkyně (významně říká některému ze stromů): Opice umějí taky vokopávat...! (A kopne nejbližší strom)

(Po chvíli, kdy si opice hrají se stromy, dostane Velká vládkyně další skvostný nápad)

Velká vládkyně: Zalévat! Opice chytrý, šikovný - umějí zalévat! (Zarazí se - uvědomila si problém) Zalévat není jen tak - málo vody.

(Všechny opice usilovně přemýšlejí)

Velká vládkyně: U u u u - malé kořeny - malá žízeň! Velký kořeny ... (Komplikovaně kombinuje) Velká žízeň! Chytrý opice koukají na kořeny!!! (Obřadně kráčí do popředí, kde opice pro ni vytrhnou jeden strom. Velká vládkyně se obřadně podívá na kořeny) Malý kořeny - malá žízeň! Malá voda! Velká vládkyně! (Opice se nadšeně vrhnou do práce, vyvracejí stromy a pak je přeměřují a zalévají. Mají radost z dobře vykonané práce)

Vypravěč - Dita: Když se druhý den správce vrátil ze slavnosti - byl opravdu překvapen...

Zvukový předěl - hrací prostor se vyklidí a přemění se v prostranství v lese u rybníka, konstrukce funguje jako dům lovce ve vesnici.

6. ANTILOPA, DATEL A ŽELVA

Vypravěč - Lucie: Jednou se příští Buddha narodil do jednoho ze svých životů jako antilopa a žil v lese u rybníka, nepřilíhl daleko od jedné vesnice. Blízko toho rybníka huňdíl v koruně stromu datel a přímo v rybníce bydlila želva Kambugriva. Tak žili ti tři blízko jeden druhého jako skuteční přátelé. Jednou však procházel lesem lovec a na břehu rybníka spatřil stopy antilopy. Nastražil na to místo oko. (Nastražil na místo oko a konec lana svěří pomocníkovi, který oko stáhne kolem nohy antilopy, až přes ně poběží)

Antilopa (po chvíli jde kolem, je chycena, upadne a snaží se vyprostit. Přispěchají datel a želva, snaží se tahat antilopu pryč, nejde to. Datel co chvíli oblétně kolem, jestli někdo nejde)

Datel: Milá želvo, ty máš zuby a oko je z kůže. Zkus je rozkousat. Já zatím poletím a zadržím lovce.

(Želva se dá zuby do oka, datel letí k chalupě, kde se chystá lovec na obhlídku pasti. Jakmile lovec vyjde z chalupy, datel se na něj za ohlušujícího řevu vrhne)

Datel: Huáááááááááá! Huáááááááááá! Huáááááááááá!

Lovec (nctuší, co se děje, uteče zpět do chalupy)

Datel (sedí na střeše): Tak, to bychom měli...

Lovec (po chvíli opět vyrazí, tentokrát druhou stranou)

Datel (znovu na něj skočí): Ha! Převést jsi mě chtěl. Huááááááá! Huááááááá!

Lovec (tentokrát však už neutíká do chalupy, ale pryč do lesa)

Datel: Počkej! Stůj! Tam nesmíš! Vrať se!!! (Když vidí, že ho lovec neposlouchá, letí k rybníku) Želvo, želvičko, dělej!!! Za chvíli je tady, víc se mi ho zdržet nepodařilo.

Antilopa: Má už psu celou zkrvavenou, zuby skoro vylámané. A oko ne a ne povolit...

(Na scéně se objeví lovec, vidí všechny tři pohromadě. Datel uskočí, antilopa se zasmírá v oku a to praskne. Antilopa i datel uprchnou, na scéně zůstane jen želva. Lovce k ní dojde a přikryje ji pytle, pak si prohlíží oko. Po chvíli chce sbalit želvu a jít s ní domů, vtom se mu zjeví antilopa, která předstírá, že kulhá)

Datel: Co děláš, vždyť tě chytí...!

(Antilopa riskuje, nastavuje se lovcovi hodně blízka, vždycky, když už už může být chycena, uskočí. Tak po chvíli lovec odvede ze scény pryč. Za chvíli přiběhne zpátky a běží přímo k pytli, přidá se k ní i datel. Oba se vrhnou na pytel a roztrhají ho. Tím vysvobodí želvu. Všichni odcházejí)

Vypravěč - Lucie: Antilopa lovice odvedla až na opačný konec lesa, a než se vrátil, stačili se všichni tři přátelé zachránit útekem. Lovce našel na místě jen roztrhaný pytel a zničené oko.

Zvukový předěl - scéna se vyprázdní a připraví se pro poslední pohádku. Konstrukce teď funguje jako klec, ve které si hraje papoušek. Přichází Mirek jako vypravěč a při řeči vstoupí do postavy krále.

7. POHÁDKA O PAPOUŠKOVÍ

Mirek: To byl jednou jeden král a ten měl papouška. V kleci. Pták tam poletoval, čechlral si své barevné peří a dokonce i mluvil. Říkal: "Nazdar", uměl počítat do deseti a dokonce i (nakloní se k papouškovi) - no fuj! dokonce ho někdo naučil i sprostě nadávat! (Již v roli krále) Jsi nevzdělaný pták!

Král (náhle ucítí, že mu pták ušpinil šaty. Podívá se a potom ptáka strčí zpátky do klece): A dokonce i nevychovaný. Stráž!

1. strážce (přiběhne spolu s 2. strážcem, všimne si skvrny): Mám toho drzého opeřence zabít, vznešený vladaři?

Král: Ne, zavolej mi královské rádcové!

(Stráž odběhne a král si znovu hraje s papouškem. Přicházejí královští rádcové. Padnou před králem na kolena)

Král: Ten pták je mému srdci velmi milý... Ale je nevzdělaný a nevychovaný. Budete ho učit. Naučíte ho všemu, co má takový královský papoušek umět. Můžete hned začít. Máte nějakou otázku? Ne? Tak do toho.

(Král odchází a rádcové zkoumají ptáka. Pak posedávají a přemýšlejí, nevědí odkud začít)

1. rádcové: Jest otázka - co je příčinou nevědomosti tohoto opeřence...

2. rádcové: Jestli snad...ncestetické prostředí...?

(Rádcové vyskočí a pustí se do stavby "pořádné klece". Přiberou k tomu i několik dělníků, kterým ukazují, kam co a jak dát. Klec je brzy zbudována. Unavení rádcové a dělníci posedávají kolem)

3. rádcové: V takové kleci musí být rozkoš se učit.

1. rádcové: To je pochopitelné - přece ta...kultura výchovného procesu je...

2. rádcové: No rozhodně jsme, myslím, učinili podstatný krok k tomu, aby ..., aby ... Teď myslím, že je bezpodmínečně nutné opatřit dostatek kvalitních knih...

(Rádcové se dají do shánění literatury, snažejí ji na hromadu a některé knihy i strkají ptákově do klece. S uspokojením si rádcové prohlížejí svoje dílo)

1. rádcové: No a tak by to snad šlo...

2. rádcové: Možná... snad nějakou hudbu - ještě...

3. rádcové: Hudba! No hrajte...!

1. rádcové: Poslyšte - nezdá se vám ta klec nějaká...zaprášená?

2. rádcové: Zaprášená!? No teda...! Pojďte sem! No vy! Sem! Budete se starat o tu klec! Víte, kolik stála? Musí se lesknout jako zrcadlo!

3. rádcové: Co dělá náš student? Učí se?

1. rádcové (dívá se do klece): No zatím do toho jen tak klove. Ale já myslím, že to chce svůj čas a on sám přijde na to, že...

2. rádcové: Taky bych něco sezobl. Nemáte hlad?

(Ostatní rádcové přitakají a pošlou sluhy pro jídlo. Rádcové si udělají pohodlí a jedí. Světelný a zvukový předěl přivedou diváky do stejného místa za několik dní. Před diváky vstupuje průvodce)

Průvodce: Dobrý den, z pověření královské rady vás vítám v paláci, do kterého byla soustředěna všechna péče o vzdělávání královského ptáka. Nepřehlédněte prosím klec se studentem - je to vzácná práce, vykládaná tyrkysy a safíry, proto ta modrá barva. Těší nás, že se sláva našeho vzdělávacího institutu roznesla po celé zemi a že tak mnoho významných učenců vážilo pouť až k nám. Myslím, že nebudete zklamáni. Naše knihovny patří k největším na světě a naši astrologové, písaři, bakaláři, učitelé dnem i nocí rozvíjejí metodu výuky až k dokonalosti.

1. strážce: Král! Přichází král! (Nastane chaos a zmatek, do hracího prostoru vstoupí král. Všichni se klaní a pak provádějí krále po paláci. Po chvíli se král zeptá na papouška)

Král: A co papoušek? Jak se má můj pták?

(Rádcové si s námahou snaží uvědomit, na co se to král vlastně ptá, potom se začnou vymlouvat)

Král (ukáže na klec): Otevřít!

(Sluhové klec otevřou, je vidět mrtvého ptáka. Král jde k němu, skloní se nad něj, zkouší ho oživit. Nejde to, král odchází)

2. rádcové: Výsosti, takové úsilí jsme vynaložili...

3. rádcové: Opravdu - tolik námahy a práce - veškerou péči jsme mu věnovali, knihy, moudré spisy...

1. rádcové: Vznešený králi - ten pták...nebyl hoden...

(Král odchází pryč, sluhové ostýchavě zakryjí klec a všichni se pomalu vrátí ke své činnosti. Silný gong je znamením pro štronzo na scéně, po něm následuje tma. K O N E C)

POZNÁMKA K SEDMÉ POHÁDCE.

V textu je zapsáno to, co bývá nejčastěji hráno. V této pohádce záměrně není text pevný, protože se celá vymyká z rámce ostatních. Původně byla vymyšlena jako společná hra účinkujících a diváků.

TŘI VÍCEMĚNĚ SUBJEKTIVNÍ POHLEDY NA 5. DÍLNU V NOVÉM MĚSTĚ

■ Cílem 5. dílny středoškolských divadelních a loutkářských souborů, která se konala 15. - 18. října 1992 v Novém Městě nad Metují, bylo pokusit se během rozšířeného víkendu vykročit k divadelnímu tvaru. Východiskem a tématem práce na divadelním tvaru byla pohádka Jak stařeček měnil, až vyměnil v dramatisaci Milady Mašatové. Nešlo o to udělat "hotové" divadlo, ale nastoupit cesty k němu, nalézt inscenační klíč. Seminaristům bylo "povoleno" pojmut výchozí text jakkoliv (od tragédie po parodii). Žádný princip zpracování tedy nebyl předem zamítnut.

Jaká byla organizace dílny? Od pátku od rána do neděle dopoledne pracovalo 60 účastníků ve třech seminárních třídách pod vedením tří různých lektorů - Radmily Svobodové, Aleny Palarčkové - Petrové a Mirka Slavíka. Tito vedoucí (až na M. Slavíka, kterému nepustili děti ze školy) přivezli na dílnu i část svého souboru, která ve třídě pracovala společně s ostatními seminaristy - nečleny souboru. Vedoucí měli při práci ve třídě postupovat přibližně stejným způsobem, jakým by pracovali se svým souborem, kdyby si tento dramatický text zvolili. Smyslem tedy bylo - pro seminaristy - nahlédnout do způsobů práce v daném divadelním souboru a - pro soubor - inspirovat se jinými lidmi, hledat způsoby spolupráce a konfrontovat své způsoby práce s jinými. V neděli dopoledne byly výsledky práce předvedeny ostatním třídám.

Ve třídě vedené Radkou Svobodovou pracovalo 5 členů divadelního souboru LDO ZUŠ Praha 5. Já osobně jsem jedním z nich.

Práce ve třídě začala seznamovacími hrami, které trvaly asi 3 hodiny. To bylo velice důležité nejen pro vzájemné seznámení těch, kteří se neznali, ale i pro "propojení" členů a nečlenů souboru. V další fázi jsme si poprvé přečetli text pohádky "Jak stařeček měnil, až vyměnil". Poté proběhla diskuse, o "čem" pro každého z nás pohádka je. Rozdělili jsme se asi do 4 skupin. Úkolem bylo připravit etudu na téma - jaký je náš společný dojem z pohádky. Odpoledne jsme pracovali ve dvou základních fázích. V 1. fázi měla každá ze tří skupin připravit a předvést jednu sekvenci z pohádky (dle vlastního výběru) třemi různými divadelními postupy (např. činohrou, pantomimou a pomocí zástupných rekvizit). Ve 2. fázi si skupina zvolila jeden z použitých divadelních postupů a zpracovala tři sekvence (obrazy) z pohádky. Poté jsme po diskusích všech seminaristů naší třídy vybrali dva základní divadelní postupy a přístupy (inscenační klíče) a už pouze ve dvou skupinách na jejich základě prakticky celý druhý den pracovali na divadelním zpracování celé pohádky. Vybrané inscenační klíče:

1. skupina - činoherní parodie pohádky na základě práce se slovem (pouze velmi volná inspirace pohádkou).

2. skupina - inscenování základního děje pohádky pomocí živých lidských hlav nad paravánem, který se jakoby náhodou křížil s jiným dějem před paravánem (dva lidé vaří polévku).

MICHAL VYBÍRAL

■ Nápad organizátorů (Hana Budínská, Jiří Provazník a Jakub Hulák za IDM a Jaroslav Provazník za ARTAMU a STD - pozn. red.) rozdělit účastníky hrou náhody do tří skupin se mi zpočátku zdál surový. Nemám příliš ráda metody, do nichž nemohu svou vlastní vůli zasáhnout. V tomto případě mi však prvotní nepříjemný pocit přinesl pohled z trochu jiného úhlu. Uvědomila jsem si, že když člověk pracuje s lidmi, které nezná (nemůže se tedy opřít o zcela jasné, pevné body), musí překonat určitý ostych a být vstřícnější k ostatním. Touha či tendence pracovat vždy pod známým vedením a se známými lidmi je svým způsobem formou lenosti (ačkoliv i únavy), kdy nejsme ochotni vnímat něco nového a pro nás do jisté míry v té chvíli rušivého.

S tímto pocitem jsem se ocitla ve skupině vedené Mirkem Slavíkem, jejíž podstatnou část tvořili členové divadelního souboru Radky Svobodové (po té, co Mirkovy děti nebyly "propuštěny" ze školy).

Jakožto člověka neustále uspěchaného a hnaného dopředu mě zprvu zarazil klid, který celý seminář provázel. Úvodní část jsme začali netradičně - příjemným povídáním. Musím přiznat, že jsem už uvykla tomu, že musím na začátku seminářů obvykle vykonávat nějakou rychlejší fyzickou činnost, která je pro mne většinou dosti nepohodlnou záležitostí. S odevzdaností - "tak a teď se budu muset začít honit" - mě změna navyklého začátku překvapila. Pokračování se odvíjelo v klidném a soustředěném tempu. Z povídání zcela volně vyplynulo představení všech účastníků.

A pak přišel, alespoň pro mne, labužnický požitek. Všechno to, s čím jsme pracovali, s čím jsme si hráli a co jsme tvořili, bylo dovedeno do konce. Kvalita absolutně zvítězila nad kvantitou. Za jeden den Mirek dokázal, abychom se jako skupina poznali a začali na sebe reagovat. Postupně jsme se zaplétali do výtvarných, zvukových, hudebních a tanečních projektů. Vše se odehrávalo s citem a beze spěchu.

Večer jsme se sesedli do očekávajícího kruhu. Mirek přednesl pohádku, na jejíž téma jsme měli předvést cosi, nejlépe však kus představení. Nikdo z nás asi neočekával, že by z pohádky "Jak stařeček měnil, až vyměnil" mohlo vzniknout něco jiného než úsměvná parodie. Rozešli jsme se s tím, že ráno moudřejší večera.

Začátek nového dne se nám vyvedl. Asi půl hodiny jsme se vznášeli v tanečním rytmu. Každý si náležitě protáhl celé tělo, probudil se a začal ostřeji vnímat okolí. Zprvu individuální tanec se postupně stal skupinovou improvizací. A pak přišel na řadu stařeček, měnění a vyměňování. Rozdělili jsme se do dvou skupin a začali tvořit.

Po jednodenním rozebírání, skládání, diskutování a zkoušení jsme se jakž takž dopracovali ke konečné formě. To, co se z našeho snažení zrodilo, nás asi všechny překvapilo. Místo plánované parodie jsme v pohádce našli téma takřka filozofické a toho jsme se pokusili zmocnit. Naše druhá polovina vzala příběh za opačný konec a pohádku otočila doopravdy a do slova vzhůru nohama.

Těžko posuzovat a hodnotit, ale na další ročník dílny v Novém Městě nad Metují určitě pojedou (i kdyby na chleba nebylo).

ALŽBĚTA NOVÁKOVÁ

■ Že si nás vytáhne někdo z klobouku jako králíka - no to jsme teda nečekaly.

Na vysvětlenou: Už jsme si mnuly ruce, že se opět - jako pokaždé - seskupíme do oblíbených konfigurací a v oavědčených pracovních týmech převálcujeme osvědčené vedoucí a nenecháme si diktovat - vždyť už toho přece víme dost!

Ale to jsme si jenom myslely. Organizátoři neponechali nic náhodě - či spíše ponechali. Rozhodili do prostoru fotografie všech účastníků a nechali ubohé seminaristy nečinně přihlížet tomu, jak si o ně losují vedoucí souborů. Marně jsme se držely s našimi spoluodsouzenci za ruce, suroví vedoucí nás od sebe násilím oddělovali.

Nás - takto získaný materiál - se chystala zpracovat dle svého obrazu za předpokládané vydatné pomoci členů olomouckého souboru Alena Palarčková.

Počáteční zábrany, které jsme pociťovaly při výzvě ke křepčení na zvuků disco music, se částečně rozplynuly poté, co jsme byly vtaženy (ne zcela bez násilí) do víru tance. Zjistily jsme, že není hlavní předvést co nejlepší taneční výkon, ale že jde pouze o specifický způsob rozcvičky oblíbený ve východnějších krajích naší republiky.

Stále ještě nepřekonatelné zábrany nám radily zbaběle se schovat pod židle, ale Aleniina neúnavná energie, která se šířila prostřednictvím členů jejího souboru do celého prostoru nám to nedovolila.

Je pravda, že už jsme se nakonec ani moc nebránily. Jsme tu od toho, abychom vzdorovaly, nebo abychom se něčemu přiučily? He? Ale nejen proto jsme se zbavily

počátečního ostychu. Přišli jsme na to, že není čeho se bát, ledy začly tát.

Členové souboru si nás, seminaristy, po jednom rozebrali a jali se s námi sblížovat. Jednou tužkou jsme museli malovat "dúmstrompes".

Dvěma tužkami jsme si povídali.

A úplně bez tužek jsme se poslepu ošmatávali, abychom si našli dvojici.

Poté nám byly předhozeny podivné dialogy, na které jsme všichni tvořili možné i nemožné situace, ve kterých jsme se měnili zcela nečekané v koně, upíry, tonoucí.

No, posuďte sami, co se může vyklubat, když máte jako podklad takovýhle text:

A: Trochu si zdřimnu.

B: Pomóóó!

A: Pomóóó!

B: Díky.

Určitě vás nenapadne, že se topí bohatý kupec, dědeček ho zachrání a dostane hroudu zlata.

A co se na nás šilo dál? Jehly, kupci, koňáři, koně, ovce, berani... a měňte a měňte (a co nejvýhodněji), však nikdy nevíte, kdy to budete potřebovat. A ejhle, velmi záhy jsme zužitkovali své zkušenosti. Ze všeho toho se totiž nakonec

vyloupla pohádka "Jak stařeček měnil, až vyměnil". Rázem nám svitlo, proč jsme měnili koně za voly, jehly za vepřiky. Proč jsme se snažili vypadat na požádání jako pěkná hrouda zlata. Alena si nás nenápadně "předvařila" a my, jako polotovar, jsme už mnohem lépe věděli kudy na pohádku.

Kudy na pohádku? Cestou na pohádku! Protáhli jsme diváky celým domem od koupelny přes pódium až do jídelny. Zde i jinde se odehrávala pohádka v našem pojetí.

PAVLA SIGMUNDOVÁ
BARBORA KOHOUTOVÁ

JAK STAŘEČEK MĚNIL, AŽ VYMĚNIL

LIDOVÁ POHÁDKA - ÚPRAVA PRO MAŇÁSKOVÉ DIVADLO : MILADA MAŠATOVÁ

Kupec (vejde; je mu horko, vysvléká se, skočí do vody, blaženě)

Vypravěč: Koupal se bohatý

kupec v rybníce. Šel mimo sedláček-stařeček. (Odejde)

Stařeček (vejde, tlačí nebo táhne vozík se senem, na vozíku má hrábě; prohlíží si kupcovy šaty, pozoruje jeho koupání; lehne si, aby si zdřimnul)

Kupec (se začne topit, volá o pomoc): Pomóc! Pomóc!

Stařeček (se vzbudí, zděsí se, nesmyslně pobíhá a vykřikuje): Pomóc! Tak pomóc! (Pak teprve pochopí, že je na něm, aby pomohl, vzmůže se k činu; po několika zmatených pokusech ho teprve napadne podat kupci hrábě a tak ho vytáhnout)

Kupec (se vzpamatuje; objímá stařečka): Zachránce!! Stařeček-zachránce!!! Dám ti... dám ti kus zlata jako koňská hlava!!!

Stařeček: Zlato????... Tak jo. (Odejde i s kupcem, za chvíli se vrací a vleče kus zlata; pracně ho nakládá na vozík, vydává se na cestu zpět)

Koňský handlíř (vchází, když se předtím ozvalo řehťání koně; kůň stojí a čeká. Nadšeně se zdraví se stařečkem): Áááá - vítej, stařečku!!! (Všimne si zlata) Z l a t o ? ? ?

Stařeček: Pravý zlato.

Handlíř: Pravý zlato!!!

Stařeček (poplácá koně): Pěkně kůň!

Handlíř (se chápe příležitosti):

Krásnej kůň!!! Dám koně za zlato!

Stařeček: Koně?... Tak jo. (Vymění koně za zlato, vlastně zlato za koně; zapřáhne koně do vozíku, pokračuje v cestě - jede na koni. Cesta - samá potíž, kůň ho shazuje atd.)

Volař (ozve se bučení, vchází volař, vede vola; nadšeně): Áááá - vítej stařečku!!! (Všimne si koně) Krásnej kůň!!!

Stařeček (oplácí pochvalu): Krásnej vůl!

Volař (vychvaluje): Silnej vůl! Klidnej vůl!

Stařeček: Silnej! Klidnej?

Volař (pochopí příležitost): Dám vola za koně!

Stařeček: Vola?... Tak jo. (Vymění koně za vola, zapřáhne ho, sedne si na vozík. Cesta - samá potíž, vůl se nechce hnout; když sežere seno usne)

Ovčák (bečení, vchází ovčák s beranem; nadšeně): Áááá - vítej, stařečku!!! (Všimne si vola) Krásnej vůl!!!

Stařeček (oplácí): Krásnej beran.

Ovčák (vychvaluje): Hodnej beran!!!

Stařeček: Hodnej?

Ovčák (pochopí příležitost): Dám berana za vola!

Stařeček: Berana?... Tak jo, (Vymění vola za berana; jakž takž zapřáhne berana do vozíku, ale beran vozík se stařečkem ani prázdný vozík neutáhne. Stařeček ho tedy pracně naloží a táhne ho sám)

Pasák vepřů (ozve se chrochtání a kvíčení, pak se objeví pasák s malým vepříkem v náručí).

Nadšeně: Áááá - vítej, stařečku!!!

(Všimne si berana)

Krásnej beran!!

Stařeček (oplácí): Krásnej vepřík!

Pasák (vychvaluje): Mladej vepřík! Dobrej vepřík!!

Stařeček: Dobrej?

Pasák (pochopí příležitost): Dám vepřika za berana!

Stařeček: Vepřika?... Tak jo.

(Vymění; cesta samá potíž - vepřík utíká atd.)

Kramář (ozve se písnička, pak kramář s krámkem nebo nůsí).

Nadšeně: Áááá - vítej stařečku!!!

(Všimne si vepřika) Krásnej vepřík!!

Stařeček (oplácí): Krásnej krámk!

Kramář: Dobrej krámk... Krásný jehly!!! Tlustý, tenký, špičatý! Šikovný jehly!!! Pro stařenku!!!

Stařeček: Pro stařenku?

Kramář: Dám jehlu za vepřika!!

Stařeček: Jehlu?... Tak jo.

(Vymění vepřika za jehlu - schová si ji po dlouhém uvažování do sena. Odchází)

Stařenka (ozve se naříkání, objeví se stařenka): Achich, ach, ztratil se můj stařeček - holoubek!

Stařeček (vejde s vozíkem)

Stařenka: Stařečku, vítej! Kdes byl???

Stařeček: U rybníka! Kupec...

pomóc... já... hrábě... kupec... zlato!!

Stařenka: Zlato?? (dívá se do vozíku)

Stařeček: Za zlato... (zařehťá)... (pyšně) kůň!

Stařenka: Kůň? (Rozhlíží se)

Stařeček: Za koně... (zabučí)... (radostně) vůl!

Stařenka: Vůl. (Už se nerozhlíží. Ale sdílí dědečkovu radost)

Stařeček: Za vola... (nadšeně bečí)... beran!!!

Stařenka (si sedá): Beran!!!

Stařeček: Za berana... (pauza s významem "no - hádej") vepřík!!!

Stařenka: Vepřík!!! (obdivuje stařečka)

Stařeček: Za vepřika... (nemůže si vzpomenout)... za vepřika... (vzpomene si - vítězoslavně)... jehlu, šikovnou jehlu pro tebe!!! (Začne ji hledat v seně)

Stařenka (s upřímnou radostí): Pro mě?

Stařeček (nemůže jehlu najít, nešťastně): Jehla není.

Stařenka (lituje stařečka): Nemí?

(Chce ho potěšit) Ale je polívka! Na stole. (Oba odcházejí)

Stařeček (radostně): Polívka???. Tak jo.

Vypravěč (objeví se): A stařeček se stařenkou žijí šťastně podnes. (Odchází)

Přetíženo z časopisu
Československý loutkář

DRAMATIKA PRO DĚTI A MLÁDEŽ 70. A 80. LET

■ Období sedmdesátých a osmdesátých let bylo v dramate pro děti předznamenáno zrušením veškerého knižního vydávání divadelní literatury v Orbisu a tím v celé České republice. Kolem roku 1970 skončily edice tiskem vydávaných her a zůstala jenom DILIA, která je agenturou, a proto nerediguje, pouze zprostředkuje a rozmnožuje texty. Z her, které přijdou redaktorům na stůl, pouze vybírá ty nejméně špatné.

Další kuriozitou naší dramatiky pro děti je fakt, že není podrobována kritice, a to ani divadelní, protože pro divadelní kritiky a časopisy je to "jenom pro děti", ani kritice v oblasti literatury pro děti, protože to není tak docela literatura, není to hotový literární tvar, ale východisko k divadelnímu představení. Bývá to ovšem zdůvodňováno i tím, že dramatika pro děti je tak špatná, že nestojí za pozornost - ale když si jí nikdo vážně nevšímá, zůstává stále stejně špatnou.

Padesátá léta v této oblasti nepřinesla jenom negativa, ale i jistá pozitiva. Zřízení sítě profesionálních divadel, a tedy i podmínek k provozování dramatických děl, ale i zdůrazňováním kulturního dědictví došlo k tomu, že se dramaturgie lidové pohádky začala brát vážně, ne už jako v dvacátých a třicátých letech, kdy byla převážně jen záležitost k rejdmům víl a skřítků. I když se v padesátých letech deformace objevily, lze jich v naší dramate pro děti napočítat jen asi pět, například ježibaba v Perníkové chaloupce koncipovaná jako personifikace vykořisťování. Ale to pomínilo poměrně rychle, pohádka je zřejmě nezníčitelná. Ostatně těchto deformací nebylo o mnoho víc než v letech 1919 - 1920, tehdy se Plaváček jmenoval Tomáš a Šípková Růženka spala 300 let, v padesátých letech se hrdinové zřikali království ve prospěch lidovlády.

Důležitým momentem bylo, že v té době kulturní pracovníci brali zadané úkoly vážně, proto do dětské dramatiky vstoupili skuteční spisovatelé - Miloslav Stehlík, František Kožík, Josef Kainar, František Hrubín, František Pavlíček. To v předchozích obdobích nebylo, a vstoupil-li do této oblasti literát, nešlo to výše než k Elišce Krásnohorské, F. S. Procházkovi nebo J. Haisi Týneckému.

Proti ziskům padesátých let však stálo zatížení dramatiky popisností, zevrubností motivací, pro pohádku nepřilíš vhodnými. Proto také byly dramaturgizovány nejčastěji pohádky novelistické, které nejlépe odpovídaly realistickému typu divadla.

Přelom nastal v roce 1960. Tehdy byla zveřejněna Macourkova hra Jedničky má papoušek, psaná pro Divadlo Na zábradlí, a Lichého Cínový voják; v polovině šedesátých let napsal Jan Vladislav Pohádku z kufru, do dramatiky pro děti vstoupil Alfréd Radok Podivuhodnými příběhy pana Pimpipána, Antonín Hodek napsal dvě nebo tři pantomimy pro děti, pokus o hru pro děti učinili i Smoljak se Svěrákem (Lochneska) a Mikulka

napsal dodnes hraného (byl jevišti dost problémů působícího) Šašuldu a Sluníčko. V tomto období podobně jako v ostatní literatuře vstoupila do dramatiky uvolněná a nespoutaná fantazie a hravost. To přináší dramatu jisté nebezpečí, spočívající v tom, že se zevnitř, strukturálně narušuje dramatická výstavba, že je to vlastně protidramatické. Udržet proporce mezi uvolněností a pevnou výstavbou bývá velmi obtížné.

Další vliv, který se v sedmdesátých a osmdesátých letech projevil velmi výrazně, sahá v dramate až do třicátých let. Je to hybridní žánr - prolínání dětského světa s fantazií a pohádkovými prvky. Jen výjimečně je výsledkem této snahy dobrý, příkladem dost vzácným je Macourkova hra. Většinou se však tento přístup projev v opomíjení jak přesnosti a serióznosti popisu reálného života, tak v nedbalém nahození kouzel a zázraků, které buď vůbec nefungují, nebo se jejich fungování několikrát změní podle toho, jak se to zrovna autorovi hodí. Tento postup byl velmi častý hlavně v dramate pro dětské soubory.

Sedmdesátá a osmdesátá léta poznamenali dva klasičtí, nebo spíše byli jimi poznamenáni. První z nich byl Josef Lada a jeho Pohádky naruby. Jeho systém převracení a záměr (narušený řádný chod pohádkového života civilizací, chudobou apod. postavy aktivně a vši silou uvádějí do pohádkového pořádku) mnozí dramaturgizátoři nepochopili a vyložili si to tak, že je dovoleno cokoliv. Druhým postiženým klasikem je Jan Drda, zejména jeho Hrátky s čertem rozpoutaly módu učených čertů, určitého systému pojmenovávání pohádkových postav apod., ale autoři-epigoni nepochopili, že Drda tvořil umělecký obraz.

Nejmodernější proud sedmdesátých a osmdesátých let v dramate pro děti - zejména v dramate pro dospělé herce, jak ji vyprodukovala DILIA (zachytit vše, co bylo hráno, dost dobře nelze) tvoří autorské pohádkové hry nebo hry na pohádkové motivy. Některé z těchto textů byly psány pro profesionální divadla, některé pro amatérské soubory, ale velmi mnohé pro agenturní skupiny, tedy malé soubory, které buď vznikají ad hoc pro jednotlivou inscenaci, anebo existují po řadu let jako stálá agenturní skupina, třeba také složená ze čtyř žen. Agentury většinou požadují, aby se obsazení vozilo do jednoho či dvou osobních aut, aby dekorace byly snadno přepravitelné, a tím je téměř vyloučena kouzelná pohádka. Těchto agenturních skupin se také především týká absence kritiky, protože vystoupení se konají ve školách, v různých kulturních místnostech na objednávkou škol a kritik ani nemá příležitost se o většině z nich dozvědět, natožpak je vidět. Vliv této nekontrolovanosti a nekontrolovatelnosti je zajímavý proto, že tím jako by vyplynula na povrch snad ta nejhorší stránka morálky, která nás postihla v posledních desetiletích. Jsou to totiž pohádky o tom, jak loupežníci neloupí a jejich asociálnost spočívá jen v tom, že se

nemyjí, čerti se bojí, hastrmani nechtějí nikoho topit - formálnost, vnějšková přizpůsobivost, bezbřehá lhostejnost a neodpovědnost za svůj úděl, netečnost k životu, k lidem, k práci. Formalismus dělání věcí "za čárku" se tedy odrazil jako v kapce vody a byli k tomu zneužití Lada, Drda, ale v důsledcích třeba i Čapek. Z nich si tyto autoři šijící horkou jehlou z odstřížků povalujících se jim po bytě brali, co je napadlo. U některých her vzniká pocit, jako by je skutečně napsali za jedno odpoledne a ani si je po sobě nepřčetli. Jsou to doslova splácániny nejrůznějších motivů a motivků, a někdy se najde i zřetelný plagiat. Jednoho autora sotva rozeznáte od druhého. Tento proud dramatiky jako by byl předznamenán názvem jedné hry z roku 1970, která se jmenuje Hloupé království. Stereotypnost námětů a typ humoru, či spíše pseudohumorů naznačují už tituly: Plakala princezna květinka, plakala, Šíleně prohaná princezna, O brejlatý princezně, O princezně Brečivce a princí Nežravkovi, Poněkud ztracená princezna, Princezna Žofinka a drak Dynamit nebo Dobrodružství kočky Vločky, Vodník Mařenka, Čert Makrela, Cirkus Blecha, Poklad kapitána Habakuka, Koza v Mléčné dráze - hlavní věc: "legrace kopec". Tímto stylem jsou ty hry bohužel i psány. Jsou to nesouvisející, volně pospojované, nepřilíš motivované žertíčky, vykrádané v principu až odněkud z kašpárkovin třicátých let, tu a tam s náterem Lady, Drdy, ale také Voskovce a Wericha.

V tomto žánru volnějších pohádkových her se ve sledovaném období najde jen asi pět šest dobrých pohádek, jako je TOMŠOVSKÉHO Jak se čerti ženili, FIXOVÉ Kterak se o princeznu čert pokoušel - z profesionálního divadla, z amatérské oblasti manželů WEIGOVÝCH Jak Petruška s kocourem hráli divadlo a Kolotoč splněných přání. BOŽENA ŠIMKOVÁ, která se v roce 1980 začala do dramatiky vracet zásluhou brněnské televize, napsala hru O vodě, lásce a štěstí, existují dvě slušné hry ZDENKA KOZÁKA. V DILIA vyšla v této době úprava Tylovy hry Středem země do Afriky, kterou pořídil RADOVAN LUKAVSKÝ, a dále zajímavý, ale pro jeviště málo použitelný Tydlidáš VĚRY PROVAZNÍKOVÉ - cyklus čtyř folklórních pásem psaných pro rozhlas a uspořádaných podle ročních období. Vzhledem k svému rozsahu slouží Tydlidáš spíše jako sborník, z něhož další autoři vybírají.

Lepší situace je - stejně jako v ostatních obdobích dramatiky pro děti - v dramaturgizaci pohádkových předloh. Sledovaná léta zahájily dvě znamenité hry - JÍLKŮV Pták Ohnivák a liška Ryška podle Erbera a HRUBÍNOVA Kráska a zvíře. Začátek sedmdesátých let se také zejména v amatérském divadle odehrával ve znamení Rumcajse. První LICHÉHO dramaturgizace Jak se stal Rumcajs loupežníkem (1970) vyčerpala možnosti vytvoření jednotné fabule z cyklu drobníček - večerníkových epizod, v druhé hře, Jak měl Rumcajs Cipiska, už nebylo moc z čeho fabulovat. Později VÁCLAV

ČTVRTEK napsal hru Jak si Rumcajs poslal Cipíška pro pomoc. Měl výhodu, že nemusel interpretovat a ctít autora, a mohl tedy fabulovat, jak to dramatický tvar vyžadoval.

V těchto letech autoři pocítili potřebu vyrovnávat se i v dramatičtí kouzelné pohádky s moderními divadelními postupy, s otevřeným divadlem, snad hrály roli i některé jiné momenty. JAN JÍLEK, později i VĚRA PROVAZNÍKOVÁ a KAREL STEIGERWALD se pokusili hledat cestu k filozofickému výkladu prostřednictvím jevištní metafory. Je to, zdá se, snaha marná, pohádka je sama o sobě povahy metaforické, a jestliže se prezentují symboly symbolů, metafory metafor, vznikají komplikace a těžko řešitelné problémy. Svědčí o tom Jílkovy hry, jako jsou Dlouhý, Široký a Bystrozraký, Iloupy Honza, Sůl nad zlato, některé z jeho pokusů o oživení Kašpárka, i Bajaja V. Provazníkové nebo Jak hlouposti narostly parohy K. Steigerwalda. V roce 1986 napsal Jan Jílek Popelku a prince, kde se mu, myslím, podařilo toto období hledání překonat a syntetizovat jeho pozitivní stránky s tím, co si ověřil ve svém prvním období věrných dramatičtí.

K přínosům dvaceti let patří jediná snad dobrá dramatičtí Lady - KOENIGSMARKŮV Byl jednou jeden drak, BOKOVÉ dramatičtí Aničky skřítky a slaměného Huberta, Buryga FRANTIŠKA HUSÁKA a VĚRY PROVAZNÍKOVÉ - je to třetí dramatičtí Leonovovy povídky, která nebyla určena dětem (vyšla roku 1921 v časopise Krasnyj vojín) a předjímala vlastně téma Leonovova Ruského lesa. Není příliš vhodná pro děti už proto, že povídka je pochmurná, pesimistická a téměř tragická. Stojí to však za zmínku proto, že opakovaně dramatičtí jedné a téže předlohy jsou pro dětskou dramatičtí příznačné, a to bez ohledu na to, zda předloha je k dramatičtí vhodná, či ne. Například v padesátých letech vycházely v DILIA čtyři roky po sobě čtyři různé dramatičtí Erbenova Ševce a čerta, všechny s vážnými problémy. Jakmile někdo s něčím v této oblasti dramatičtí začne, ostatní to opakují v představě, že se právě jim podaří úskalí předlohy překonat. Jednou z vážných příčin však bude nejspíš to, že potenciální dramatičtí málo znají a čtou dětskou literaturu, a tak buď hledají v paměti, nebo dramatičtí to, o čem se dozvěděli prostřednictvím předchozí dramatičtí.

Zajímavým jevem období je renesance zájmu o dramatičtí pohádek Boženy Němcové, která v průběhu dvaceti let nabývala na intenzitě. V roce 1973 vydala DILIA dvě dramatičtí Němcové, z toho jednu slovenskou (J. KÁKOŠ: O třech krásách světa - tj. O mluvčím ptáku, živé vodě a třech zlatých jabloních) a jednu volně, pro dobu typickým humorným způsobem traktující vybrané motivy pohádky (R. LOŠTÁK: Sůl nad zlato). V druhé polovině sedmdesátých let už byly dramatičtí Němcové tři, a od roku 1980 do roku 1986 jich DILIA rozmnožila celkem osm. Je mezi nimi jen jedna, která poškozujícím autorku úsilím o jevištní taškařice a efekty (J. KOLAŘÍK: O Jankovi, Jitence a strašidylkách - tj. O Nesytovi) a jednu lze označit za tvůrčí omyl. Převažují hry dobré a znamenité, jako je B. ŠIMKOVÉ Zlatá panna a O zakletém hadu, BÍLKOVÉ Povídačka vystřelená motykou (Kinkaš Martinko), DUDOVÉ Jak na to? (Chytrá horákyně), TOMŠOVSKÉHO Tři kmoříčky a HROMADOVA a JOSKOVA Ptáčí hlava

a srdce. Zajímavé je, že jen Sůl nad zlato se v tomto výběru opakuje dvakrát. Hry reprezentují značnou šíři pohádkové tvorby Němcové, nejdůležitější však je, že uprostřed oné bídy dramatičtí pro děti zde dominují hlubší, niternější hodnoty. Snad můžeme tento jev vysvětlit tím, že seriózní atmosféra doby donutila k návratu k hodnotám trvalým, k morálce a citu.



Nepohádková dramatičtí je v tomto období stejně málo početná jako v obdobích jiných. Vznikly dvě dramatičtí Twainova Prince a chudáse, jimž předcházela už adaptace v předchozím období, jedna z nich muzikálová. Všechny tři stejně jasně prokazují, jak těžké je vpravit toto dílo do jevištního tvaru. Je tu LICHÉHO Kamarád Huckleberry, KOENIGSMARKŮV Tajemný doktor Ox, další Verne v dramatičtí D. MARTINOVÉ (Vynález zkázy), několik titulů různé hodnoty, včetně jedné dramatičtí Robinsonky a SOUČKOVY historizující sci-fi Záhada S M, a konečně dramatičtí nepeložené knižky V. Železníkova Bojkot, kterou známe spíše z filmu Hastrůš a kterou manželé WEIGOVÍ nazvali Strašák. Myslím, že se dosud nehrála, ale inspirovala dva dětské soubory: brněnské PIRKO uvedlo radikální adaptaci pod názvem Je to jenom hra a zlivský soubor Miroslava Slavíka si na téma Strašáka vytvořil vlastní příběh s názvem Terka. Je paradoxní, že zatímco se někteří osvědčení národní, ryze českí autoři stali obětí devalvace hodnot, k otevřenému protestu proti nehumánnosti a netoleranci socialistické společnosti poskytl materiál import ze sovětské literatury.



Koncem osmdesátých let se v amatérském divadle objevil nový žánr, který neúspěšně pro dospělé herce nejschůdnější - moderní zvířecí pohádka. Dospělý předstírající, že je veveřička, bývá trapný. Je však zákonitě, že koncem osmdesátých let moderní divadelní postupy umožnily tento žánr, pro malé děti přitažlivý a důležitý, prezentovat jiným než popsaným způsobem. Znakový jevištní projev, forma otevřeného divadla fantazii a hravost u dětského diváka provokují, uvádějí je v chod, a už je jen nepředvádějí před dětmi jako v šedesátých letech. Tři hry, které se v roce 1987 objevily současně na jediné přehlídce (dramatičtí Kolářova Kocourka Modročka, Zachoderova pohádka o Kuřeti Pipovi a adaptace známé loutkové hry Hany Januszewské Malý tygr) uveřejnila DILIA v společném svazku.

Dramatické dětských souborů bylo věnováno setkání v květnu 1989 (viz sborník Literatura pro děti a mládež jako inspirace k dramatické hře, SPKM, Praha 1989), není třeba nic dodávat ani měnit, jen to snad je dobře říci dodatečně, že se tato činnost odehrávala v koutku, bez zájmu veřejnosti a zejména úřadů a orgánů, proto v ní bylo možné jednat a chovat se poctivě vůči literatuře i vůči dětem, aniž by někdo radil či nařizoval, jak to dělat lépe a správněji.

Co dramatičtí v uplynulém období chybělo? Dramatičtí pro děti člověk nejspíše z vlastní potřeby, ale více méně (většinou spíše více) na společenskou objednávku. Proto také těžko mohly vzniknout samizdaty, natožpak bytové divadlo pro děti.

Chyběla především odborná kritika, ale v mnoha případech i odborná a náročná dramaturgická práce s autory, redakční práce vydavatelů, tedy jakákoliv odborná kontrola.

Víme, kdo se nesměl hrát - z plodnějších a kvalitních autorů her pro děti to byl hlavně FRANTIŠEK PAVLIČEK, ostatní, kteří se nesměli hrát, jako např. ALFRÉDRADOK, JAN VLADISLAV, napsali po jedné hře. Těžko říci, zda by byli bývali dostali nějakou společenskou objednávku a zda by byli něco napsali. Pokud je mi známo, František Pavlíček napsal pod jménem své manželky Aleny Břízové jednu nebo dvě hry, které byly v DILIA rozmnoženy.

Dramatičtí pro děti je ve velmi špatném stavu, a to nejen vinou "normalizace" či vůbec totalitního režimu. Myslím, že však jsou jisté cesty, jimiž by se mohla dostat na vyšší úroveň, i když v profesionálním divadle v nejbližších letech ekonomické podmínky nebudou divadlu pro děti příznivé. Na druhé straně pro amatéry právě produkce pro děti může být východiskem pro ty tvůrčí, kteří v posledních letech soustřeďovali své síly na divadlo politické, protitotalitní, a dnes jsou bezradní, jak dál - a jak také dostat diváka, zajímavějšího se zejména o politiku, do divadla vůbec, a amatérského zvlášť. Děti stále tvoří nenasyčenou diváckou obec. Jednou z důležitých cest zlepšení stavu dramatičtí je kromě systematické práce s autory hlavně kritika, a to nejen kritika tvůrčích omylů a nezdarů, ale zejména nezodpovědnosti, lajdáctví oné socialistické komerce, jak jsem ji popsala. Kritika představy, že o nic nejde, že je to "jenom divadlo pro děti", a že tedy je možné dovolit si cokoliv, jen aby tam byl nějaký ten kopanec či slovní žertík, který děti na minutu rozfětlá.

EVA MACHKOVÁ

Listopad 1990

DLUHY V LITERATUŘE PRO DĚTI POSLEDNÍCH DESETILETÍ

■ Zamyšlení nad tvorbou pro mládež posledních dvaceti let by podle mého soudu mělo sahat ještě hlouběji, protože určité deformace v ediční praxi, preferování a naopak zatracování určitých autorů, děl, témat i žánrů mají dvaadvacítiletou historii a postihly několik generací dětí. Na rozdíl od literatury pro dospělé se tento deficit nedá již ničím napravit, protože potenciální dětská čtenářská dávno odrostli a čtenářské návraty mají podobu buď profesní, nebo zprostředkující. Myslím si ovšem, že nastal čas, kdy bychom se měli vážně zamyslet nad výhrami i prohrami dětské knihy a připomenout si jak dluhy a bílá místa, tak nesporné úspěchy, které byly přece jen zaznamenány v nemalé mezinárodní konkurenci.

Vraťme se k neodpuštělným dluhům. Generace dětí nemohly poznat tvorbu katolicky orientovaných autorů. Většina z nich byla v poúnorovém období vězněna nebo pronásledována (JAN ZAHRADNÍČEK, VÁCLAV RENČ, VÁCLAV PROKÚPEK), a tak se jejich díla buď nevydávala (V. Prokúpek: Naše hřibátka, 1943), nebo vyšla se záměrně nesprávným vrocením (J. Zahradníček: Ježíškova košík, 1951(1)), event. sazba knihy byla v období nových represálií na počátku sedmdesátých let rozmetána (V. Renč: Kolovrátek). Přitom např. Václav Renč patří mezi talentované básníky hrubínovsko-čarkovské linie a jeho vtipně napsaná veršovaná pohádka Perníková chaloupka (1944) s ilustracemi Jiřího Trnky je malým uměleckým skvostem.

V posledním čtyřicetiletí to neměly edičně jednoduché ani legendární pohádky, pověsti a biblické příběhy. Jestliže se něco občas podařilo vydat, bylo to důkazem osobní odvahy redaktorů a jejich schopnosti zakomponovat texty do oddílů kouzelných pohádek a pověstí. Vždyť ani OLBRACHTOVY Biblické příběhy se neobešly bez připomínek a PETIŠKOVY Příběhy, na které svítlo slunce (1979) směly vyjít bez biblických příběhů. Předpojatému postoji oficiálních kruhů neunikla ani HALASOVA půvabná báseň Jak přišla hrdlička k pásku (sbírka Před usnutím), a to jen proto, že hrdlička pomáhá Marii Panně kolíbat Ježíška.

• Od roku 1939 v redakci nevyšlo DURYCHOVO zpracování Nového zákona s názvem Z růže kvítka vykvet nám. Jde o četbu poměrně náročnou, avšak vzhledem k tomu, že Olbracht látkově čerpá ze Starého zákona a jazykově se nechává inspirovat Bibli králicovou, je Durychova orientace na Svatováclavskou bibli, Nový zákon a na vidění ctihodné Anny Kateřiny Emmerichové (2) přinejmenším zajímavé. Znalost bible by přece měla být zdrojem etických norem a navíc přispívá k všeobecné vzdělanosti, protože patří do světového písemnictví.

Samostatnou kapitolu by zřejmě zasluchovalo hodnocení díla JAROSLAVA FOGLEARA, jehož hvězda popularity nepřestala zářit přes všechna příkoří a pronásledování. Jistě ne nadarmo mu věnoval pozornost recenzenti

v samizdatových časopisech, v Kritickém sborníku i v Proměnách (3). Nešlo však jen o Foglara. Všechny tituly týkající se skautského a trampského hnutí (PAVLA SULY, BOHUMÍRA POLÁCHA, JAROSLAVA NOVÁKA aj.) byly tabu.

V souvislosti s jedinou ideologickou interpretací vzniku a průběhu světových válek se k dětským čtenářům mohly dostávat jen ty knihy, které vyzdvihovaly oficiálně uznávaný výklad KSČ. Díla s legionářskou tematikou (FRANTIŠEK LANGER: Pes druhé roty; Železný vlk) byla vyňata z literárního kontextu, nevznikaly prózy o bojích na druhé frontě a o západním odboji za druhé světové války. Stojí před námi nelehký úkol, protože po zhodnocení historických a politických souvislostí musí dojít též k rozlišení skutečných uměleckých hodnot i v této tematické oblasti, početně bohatě zastoupené, avšak dobově značně deformované.

Celé generace dětí plně nepoznaly tvorbu umělců Skupiny 42, formované v dramatickém roce stanného práva. Je smutné, že se až děti českých emigrantů zásluhou JIŘÍHO GRUŠÍ a editora PAVLA KOHOUTA setkali v slabikáři Máma, táta, já a Eda (4) s dílem nedávno zesnulého básníka IVANA BLATNÉHO. Emigroval do Anglie těsně po únoru 1948, a tak půvabné sbírky pro děti Na kopané (1945) a Jeden, dva, tři, čtyři, pět (1947) s ilustracemi Kamila Lhotáka, dalšího člena Skupiny 42, zůstaly utajeny. Blatného verše vynikají konkrétností, smyslovostí, poetickou hravostí a nenuceností. Kdo měl možnost přečíst si jeho pozdější verše pro dospělé, uspořádané Antonínem Brouskem ve sbírkách Stará bydliště, 1979, a Pomocná škola Brixley, 1987, rozpozná záblesky básnickových návratů do krajiny obou sbírek pro děti.

Básník, prozaik a výtvarník JIŘÍ KOLÁŘ, další člen Skupiny 42, žije od roku 1978 ve Francii, protože byl pro podepsání Charty 77 persekuován a nakonec zbaven občanství. Vtipná sbírka Nápady pana Apríla (1961), založená na experimentování se slovy, na paradoxu nenáležitých souvislostí a nečekaných vazeb mezi věcmi a jevy, našla své pokračovatele, třebaže i oni to neměli lehké. Patřili mezi ně PAVEL ŠRUT, JAN VODŇANSKÝ, EMANUEL FRYNTA. Dětská literatura se pro ně a mnohé jiné stávala únikovou oblastí (5) i zdrojem zachování tvůrčí imaginace.

Na počátku 70. let neprošla cenzurou ani redakce pozoruhodné antologie světových a našich moderních básníků a výtvarníků, kterou uspořádali JOSEF HIRŠAL a ANTONÍN BROUSEK. Knihu Postavit vejce po Kolumbovi (1967) zachraňovali před stoupou další stoupenec Skupiny 42 Bohumil Hrabal, jemuž se podařilo zadržet náklad ve Sběrných surovinách ve Spálené ulici a vrátit jej do rukou povolání.

Ve výčtu básnických osobností, o nichž se posledních dvacet let mlčelo, eventuálně se

milostivě dovolilo mluvit po dvanácti až patnácti letech, bychom mohli pokračovat. Byli by mezi nimi LADISLAV DVOŘÁK, KAREL ŠIKTANC, LUMÍR ČIVRNÝ, JOSEF BRUKNER, JAN SKÁCEL aj. Stačí si vzpomenout na trapné ticho při udělování Nobelovy ceny JAROSLAVU SEIFERTOVI. Zatímco v Curychu v nakladatelství Bohem Press vyšla hned v následujícím roce reprezentativně vypravená báseň Jaroslava Seiferta Koulelo se, koulelo s líbeznými, zářivě čistými ilustracemi Josefa Palečka, oficiální nakladatelství marně čekala na blahosklonný pokyn mocných.

Pro posledních dvacet let je příznačné, že docházelo k odtržení oficiálního od neoficiálního umění a začalo se hovořit o druhém oběhu. Mezi dospívajícími dětmi byly známější texty folkových zpěváků než vnučovaná povinná školní četba poezie. Idolem se stávali nejdříve písničkáři z okruhu Šafránu (JAROSLAV HUTKA, VLADIMÍR MERTA, VLASTA TŘEŠNÁK, DAŠA VOŇKOVÁ, JIŘÍ DĚDEČEK), v 80. letech pak generace reprezentovaná JAROMÍREM NOHAVICOU, KARLEM PLÍHALEM, VÁCLAVEM KOUBKEM, PAVLEM DOBEŠEM, STANISLAVEM JANOUŠKEM. Jejich písním naslouchaly tisíce mladých posluchačů na folkových festivalech, zatímco tituly národních umělců se udělovaly lidem pro ně neznámým. Byl to úkaz sociologický, kulturní, etický a politický. Dobový fenomén dovedl ovšem přesně postihnout tvůrce samizdatového sborníku Čert má kopyto, nazvaného podle písničky Karla Soukupa. Vyšel v edici JUST (Ještě umím sám tvořit) a tvořil ho 56 textů dvaceti autorů. Mezi nimi jsou třeba příspěvky Vlasty Třešňáka a Jaroslava Hutky, Martina Jirouse, Egona Bondyho, Pavla Kohouta a dalších.

Dostáváme se tak ke znaku naší národní literatury, který rozsahem nemá v jiných literaturách obdobu. Literatura sice neztratila vnitřní jednotu, avšak rozštěpila se na tři větve paralelně se rozvíjející. Na literaturu oficiálně vydávanou, literaturu ineditní v podobě samizdatů a na exilovou tvorbu pro děti. Tvrdit, že všechno oficiální bylo konformní, loajální, plně kompromisů a průměrnosti by bylo zkrslující, stejně jako by bylo zrádné přeceňování tzv. paralelní literatury. Vždyť např. v mnoha básnických textech Skácelovy poezie pro děti spařovali čtenáři most mezi jeho samizdatovou tvorbou pro dospělé a bílým místem v oficiální produkci, do autorských pohádek mohli tvůrce zašifrovat svůj pohled na realitu, v humoristických prózách je v podtextu skryta kritika světa dospělých. Úctyhodně úroveň dosáhla uměleckonaučná literatura pro různé věkové kategorie, přestože právě zde byly na počátku 70. let zaznamenány významné ztráty v podobě zastavení vlastivědných encyklopedií JAROSLAVA TICHÉHO a VÍTĚZSLAVA KOCOURKA. Čeká nás odpovědný kus odborné práce při posuzování

všech tří větví literatury, avšak zároveň se přimlouvám, abychom objektivně zhodnotili vklad autorských osobností, jakými byli Bohumil Říha, Ota Hofman, Jan Ryska, Helena Šmahelová, Valja Stýblová, Petr Křenek aj., a nedopustili se jak nadhodnocování, tak nivelizování dosažených hodnot. Byla by to škoda.

Vraťme se k paralelní literatuře.

Již samotný fakt, že vznikala potřeba mezi pronásledovanými autory oslovovat dětské čtenáře a psát pro ně i za cenu osobního rizika, je pozoruhodný. Svědčí to o tom, že kde se myslí na děti, myslí se na budoucnost národa. Z řady jmen uvedme alespoň LADISLAVA DVORÁKA (O pejskovi, který se hledá), ALEXANDRA KLIMENTA (Modré pohádky, 1976), EDU KRISEOVOU (Prázdniny s Bosonožkou, 1984), LADISLAVA DVORSKÉHO, EGONA BONDYHO, MARTINA JIROUSE, VLASTU TŘEŠŇÁKA, TOMÁŠE PĚKNÝHO. V edici Petlice, řízené Ludvíkem Vaculíkem a čítající kolem 410 svazků, měly Klimentovy Modré pohádky (6) a Kriseové Prázdniny s Bosonožkou (7) výjimečné postavení, protože právě ony byly rozesílány dětem exulantů do různých končin světa jako dárek k vánocům, aby nezapomínaly na domov, na mateřský jazyk. Lyricky laděné pohádky Alexandra Klimenta těží z lidové vypravěčské tradice a z dokonalé znalosti čapkovské autorské pohádky. Podobně jako Eda Kriseová dovedl autor propojit realitu s pohádkovostí a vést děti k pozitivním lidským hodnotám, aniž zakrýval jisté výchovné vypointování.

Eda Kriseová adresovala své vyprávění dcerkám Tereze a Majdě. Do volného cyklu realistických prázdninových příběhů z venkovské chalupy vstupují pohádkové postavičky víla Bosonožka, Vikýřník, Pimpouch a další způsobem blízkým vypravěčským postupům O. Hofmana. Jde o příběhy úsměvné, s tajuplností a hravostí jim vlastní, aniž se zakrýval hlubší etický rozměr.

V edici Popelnice, redigované Jiřím Gruntorádem a založené v roce 1978, vycházela část undergroundové produkce. Z původních děl to byly např. texty JANA VODŇANSKÉHO a PETRA SKOUMALA, JAROSLAVA HUTKY, PAVLA ŠRUTA a dalších. V ní se také objevily křehké básničky a pohádková vyprávění teoretika českého undergroundu a uměleckého vedoucího skupiny The Plastic People of the Universe IVANA MARTINA JIROUSE, zvaného MAGOR. Sbírká Magor dětem (1987) vznikala za vězeňského pobytu v letech 1982 - 1985 ve Valdicích zároveň se sbírkou Labutí písně a byla původně určena dcerkám Františce a Martě. Verše se vyznačují otcovskou něhou, starostlivostí, steskem i vyrovnaností silné osobností, jež dovede sdílet alespoň v myšlenkách a na dálku všední i sváteční radosti blízkých lidí.

V době, kdy byl vyslýchán Jan Lopatka, napsal jeho přítel - filozof, básník a prozaik EGON BONDY pohádky pro jeho dcerky a příhodně je nazval Pravdivé přišerné příběhy pro Lopatkovic holky od Egona Bondyho na Tři krále (1979). Vystupují v nich malostranská strašidla v podobě Smřounka, zakleté jeptišky, Požerače psů i pohostinných estébáků, protože všichni dohromady tvoří velký dobový nonsens. Vyprávění nezapře autora širokého záběru, jehož poučenost na tradici anglického gotického románu se vzácně snoubí s pražskou imaginací.

Je zajímavé sledovat, jak v autorské pohádce posledního dvacetiletí krystalizovala podoba komična pracujícího s humorem, fantazií a nadsázkou. Svět pohádky je světem svobodným, a tak řada autorů volila pohádku jako druhovou formu pro sebevyjádření. Máme tak před sebou bláznivou groteskní podobu pohádky (TOMÁŠ PĚKNÝ: Colletka a pes, samizdat 1979), dále nonsensový typ, v němž je propojena fantazie a hravost, zatímco grotesknost přece jen ustupuje racionálnímu řádu (Miloš Macourek, Hermína Franková, Pavel Šrut), i podobu humorné pohádky oproštěné od ironie a spíše založené na fixaci hodnot než na rozrušování daného světa (Václav Čtvrtek, František Nepil, Rudolf Čechura). Pohádka se stala předmětem také odborného zamyšlení v exilových a samizdatových periodikách (8).

K specifickému okruhu ediční praxe posledních dvaceti let patřilo, že se někteří autoři museli skrývat pod vypůjčenými jmény. Teprve nyní shledáváme, kdo a co vlastně vytvořil. Získáváme postupně přehled o tom, že HERMÍNA FRANKOVÁ publikovala pod jmény Josef Vinař (Jedna zrzka navíc) a Jarmila Černíková (Ani v noci, ani ráno), VÍTĚZSLAV KOCOUREK si pro překlady vypůjčil jména Jaroslav Hulák, Jan Novák, Miroslav Drápal, Václav Hlouček a tak bychom mohli pokračovat.

V dobových paradoxech se neustávalo ani jinak. V Artii vyšly práce pronásledovaných autorů třeba i v několika jazyčných mutacích, zatímco českým dětem se jejich tvorba utajovala, eventuálně vycházela bez udání jména autora. Bylo tomu tak např. v případě tvorby básníka, překladatele, esejisty a prozaika JANA VLADISLAVA, žijícího od roku 1981 v Paříži, zakladatele Československého střediska nezávislé literatury v Hannoveru, přesídleného nyní do Scheinfeldu. Nesmyslně byly zakázány jeho Báje o rostlinách, Rumunské pohádky i Keltské pohádky, bez uvedení autora vyšly např. Španělské pohádky, jinak přeložené do pěti jazyků. Není divu, že mnozí tvůrci zvolili schůdnější cestu a publikovali své práce nejdříve v překladu (např. IVAN KLÍMA dokončil Markétin zvěřinec v roce 1971, avšak vydal ho nejdříve pod názvem Kristinka und die Pferde in Recklinghausenu, 1978, IVA PROCHÁZKOVÁ např. obdržela nejvýznamnější cenu v SRN Deutscher Jugendbuchpreis za román Častajných přání). A zde před námi vyvstává další problém, s nímž jsme se zatím nesetkávali. Co vlastně patří do národní literatury? Někteří autoři totiž začali psát a vydávat v cizím jazyce a sami své texty nepřeložili. Existuje desítka německých děl LUDVÍKA AŠKENAZYHO, vydaná v Mnichově, Aarau, Stuttgartu, prózy JANA PROCHÁZKY vydané zvl. v Recklinghausenu, které se tak začleňují do obou literatur. Myslím si, že tak jako budeme postupně vstupovat do Evropy, tak se bude proměňovat obraz české literatury v světovém kontextu, budou se měnit přístupy a hodnotící kritéria uměleckých děl.

Tematickému okruhu našeho pracovního setkání (viz poznámku uvedenou za článkem - pozn. red.) je vzdána problematika týkající se zobrazení mladého hrdiny v exilové a samizdatové literatuře pro dospělé. Jistě by ovšem nebylo bez zajímavosti sledovat proměny některých mladých hrdinů v čase. Např. Dana Smřického a jiných postav

v Škvoreckého prózách, Lojzy Lapáčka a jeho vrstevníků v románech Oty Filipa, mladých hrdinů v prózách Vlastimila Třešňáka, Jana Pelcla a dalších. Vytvořila by se postupně plastická a mnohvrstevnatá podoba nejen tvorby pro mládež, ale také tvorby o mládeži posledních desetiletí.

SVATAVA URBANOVÁ
PF Ostravské univerzity

Listopad 1990

POZNÁMKY

(1) Ježškova košílka. Na ručním lisu výtisk, vyzdobil a svázal Jaroslav Olšák. Místek 1951 (antedatováno do roku 1947).

(2) Frič, Jaroslav: Vstoupit - i být. Stručná zpráva o životě a díle ctihodné Anny Kateřiny Emmerichové. Proglas 1, 1990, č. 3, s. 109-114.

(3) Lopatka, Jan: Sláva a úskalí amatérismu. In: strojopisný Kritický sborník 2, 1982, č. 3. Tež in J.L.: Šifra. Edice Expedice, Praha 1983, s. 96-112.

- k -: (recenze knihy J. Foglara: Tajemství Velkého Vonta). In: Proměny 25, 1988, č. 1, s. 169.

(4) Mára, táta, já a Eda. Česká abeceda. Ilustr. Miroslav Wagner. Rakouské spolkové nakladatelství, společnost s r.o., Vídeň 1988.

(Recenze České abecedy: Červenková, Jana: Počin exilové kultury, Obsah, červen 1989. - KVW. Svědectví 22, 1989, č. 87, s. 703-705.)

(5) Kratochvíl, Antonín: Úniková oblast - dětská literatura. Studie, 1979, č. 61, s. 83-84.

(6) Kliment, Alexandr: Modré pohádky. Edice Petlice 1976, 216 s. A4.

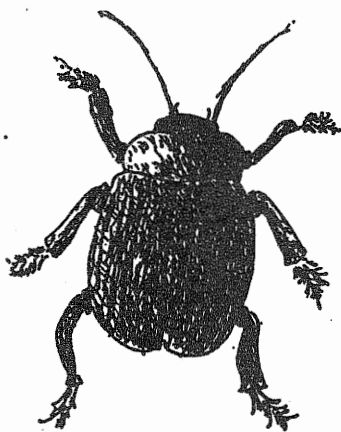
(7) Kriseová, Eda: Prázdniny s Bosonožkou. Edice Petlice 1984, 150 s. A5.

Kriseová, Eda: Prázdniny s Bosonožkou. Rozmluvy, Londýn 1985. (Recenze Prázdniny s Bosonožkou: Binar, Ivan: Prázdniny s Bosonožkou. Svědectví 22, 1986, č. 77, s. 180-181. - Šimečka, Milan: Promluva k přátelům o knize Edy Kriseové Prázdniny s Bosonožkou. Obsah, říjen 1985.)

(8) Formánková, Eva: Duše a svět (úryvek ze studie Česká pohádka a péče o duši). Kritický sborník 8, 1988, č. 2.

-xl-: Co se stalo s pohádkou? Listy 13, 1983, č. 3, s. 68-69.

(Příspěvky z pražské konference uspořádané Společností přátel knihy pro mládež 19. listopadu 1990. O adaptacích a vydávání pohádek a pověstí v 70. a 80. letech referovala na zmíněné konferenci Hana Šmahelová. Její příspěvek pod názvem Adaptace v kontextu dětské literatury v letech 1969 - 1989 vyšel na tři pokračování ve Zlatém máji 36, 1992, č. 2, s. 92 - 94, č. 3, s. 148 - 152, č. 6, s. 343 - 345)



UZEL POHÁDEK

■ Naučila jsem se přistupovat s nedůvěrou ke všemu, co se o mou přízeň ucházelo prostřednictvím halasné a vlezlé reklamy - ať už jde o Vizír, Harvardské fonty či spíše ke své škodě než užítu svého času masívně propagovaný Uzel pohádek. Po přečtení se mi zdálo, že poněkud "tlačilo na pilu" nejen nakladatelství Lidových novin, ale i většina autorů zvučných jmen, kteří jako by proti své přirozené chuti a osobnímu i spisovatelskému ustrojení, spíše z pocitu povinnosti než vlastní potřeby do sbírky přispěli.

Jak je jeho dobrým zvykem, vyjádřil svůj vztah k této zakázce s otevřenou upřímností Ludvík Vaculík: "Jak se liší psaní pro děti od tvorby pro dospělé? - Já jsem pro děti nic nenapsal, ale myslím si, že se nemůžu lišit jinak než větší péčí o jazyk, nasazením vtipu i citu. Dobrá knížka pro děti je zároveň pro dospělé; opak je méně častý. Považoval bych za úspěch, kdybych napsal pro děti aspoň jednu knížku. Já ostatně si na psaní pro děti někdy hraju: Morčata mají formu, která jako by oslovovala děti. Také fejeton U nás na Moravě, který jsem psal pro rakouskou českou čítanku pro děti, ale nedostal se do ní, se dospělým líbí. S jakými pocity jsem psal svou pohádku obsaženou v té knize? - S pocitem, že to není pro děti. Vždyť, buďte přisní, je to alegorie, politická, určená dospělým. Zúčastnil jsem se, abych v té knize byl s některými kamarády, a protože za to byly slíbeny jakési peníze jistotně; já totiž tehdy všechno psal nevěda, jestli mi za to vůbec někdo něco dá. Mně se ta moje pohádka moc ani nelíbí, je to učitelácké rozumbradovství, obsahující mou tehdejší skepsi, nechuf k civilizaci... I ke psaní. - Ale musel jsem. Doporučuju všem, aby si mou pohádku, přečetli, a jak lidé těm věcem většinou vůbec nerozumějí, jsem si jist, že se mnoha bude líbit." (Nedělní Lidové noviny, 14. 12. 1991, str. 8)

Má pravdu: pohádky z Uzlu jsou povětšinou víc pro dospělé než pro děti - s výjimkou autorů, kteří prokázali spontánní vztah k dětskému čtenáři především tím, že se na něj obraceli z přirozené potřeby už dřív než u příležitosti této jistě dobře míněné zakázky; tedy s výjimkou příspěvků J. Skácela, J. Vladislava a J. Wericha. Zejména Werichova bajka Lev a notes potvrzuje ověřené zjištění, že i moderní a současný pohádkář uspěje především tehdy, je-li dobrovolně a rád nositelem nádherné štafety lidového vyprávěčství s jeho lapidárností, konkrétností a humorem. Jan Werich dokázal

v jedné jediné anekdotické situaci ozřejmit "moc bezmocných" a "bezmocnost mocných" daleko přesvědčivěji než jeho kolegové v složitých předivech nepřehledných alegorických příběhů, v nichž jsou pohádkové rekvizity a kostýmy použity jen jako velmi průhledný háv, pod nímž se místo konkrétního živého těla rýsuje holé kostičky politických, ideologických či ekologických schémat... Nic na tom nemění ani fakt, že všechny tyto abstraktní ideje jsou samy o sobě velmi sympatické, a - jak to dokazuje Werichova bajka - by mohly být dětem naprosto pochopitelné; jenom - bohužel - nebyly účinné tělem.

ZDENA JOSKOVÁ

■ Knížka Uzel pohádek mě zaujala na jedné výstavce hned dvěma věcmi. Svým výtvarným provedením a jmény našich současných velmi známých spisovatelů uvedených přímo na obalu.

Při prvním prolistování vidím pěkné ilustrace a mám pocit, že kupuji knihu pohádek pro děti. Cestou mě napadá otázka: Václav Havel a pohádka pro děti?

Nakladatel dosáhl svého, prodal. Bohužel to vypadá jako zajíc v pytli. Mylnou představu o obsahu knihy ještě umocňuje Ivan Klíma svými dvěma úvodů. První je psán pro německé děti a druhý po patnácti letech pro české vydání. V obou jsou nám krátce představováni autoři textů. Pro dospělého čtenáře je zajímavé, co se změnilo v životě autorů za 15 let. Nakolik je to srozumitelné německým dětem, je pro mne otázka. Styl obou úvodů se nepřilíhí zdařile snaží být vtipný a dětem přístupný.

V Uzlu pohádek najdeme velmi různorodou směsici textů. Téměř ze všech číší (ovšem mezi řádky) nespokojenost se situací ve státě a disidentské zkušenosti. Na toto téma, které je zřejmým klíčem výběru, je někde naražena forma klasické pohádky (např. Karol Sidon: O princezně, která byla příliš živá). Sřízlost ke králi duchů od Jana Trefulky by zřejmě chtěla být moderní pohádkou s klasickými postavami. Najdeme tu vedle Werichova pohádkového vyprávění na motivy bratří Grimmů Chytrá Marjána i text Václava Havla nazvaný Pižďuchové. Je mi těžko, když zde autor oslovuje děti: "... dejte pozor, abyste sebou nemazly a nenatloukly si hlavu: mohli by se z vás pak stát pižďuchové!"

Jako kupující knihy pro děti se cítím podvedena. Moje hloupost. Jako dospělý



člověk, který věděl, co se dělo v našem státě a jak to dopadlo, si mohu přijít na své. Podsovat však takové téma dětem, a ještě se odvolávat na pohádku, považuji za sporné.

HANA MOCKOVÁ

Václav Havel - Alexander Kliment - Ivan Klíma - Pavel Kohout - Zdeněk Pochop - Karol Sidon - Jan Skácel - Jan Trefulka - Ludvík Vaculík - Jan Vladislav - Jan Werich: Uzel pohádek. Vybral a sestavil Ivan Klíma. Il. Hana Klímová-Pavlátová. Obálku navrhla a graficky upravila Hana Blažejová. Redaktorka Galina Tomášková. Lidové noviny, Praha 1991. 1. vydání.

Další recenze této knihy viz Zlatý máj 36, 1992, č. 1, s. 52 (autorka Anna Mikušáková).



PAVEL ŠRUT A ANGLICKÉ POHÁDKY

■ Když vezmeme za klepátko na dveřích, zatáhneme za šňůru zvonce, třikrát otočíme klíčem v zámku, vstoupíme jako myška tiše do knihy Kočičí král. Do překrásného vyprávění Pavla Šruta na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek.

Sám autor o těchto pohádkách říká: "Jde o pohádky určené nikoliv pro kritické vydání, nýbrž pro dětské uši a oči, pro dětská srdce. A jde o příběhy vyprávěné českým dětem. Proto vyprávěč vypráví, jak mu zobák narost, tj. nejen česky, ale i s ozvěnou českých pohádek, které slyší i za zavřenými dveřmi své pracovny i svého dětství." Autor tedy vypráví, "jak mu zobák narost" - a dlužno říci, že mu "narost" opravdu dobře.

Celá kniha zaujme krásou jazyka, ale nikoliv jazyka neživého, který šustí papírem, ale jazyka živoucího, zurčícího, vtipného a tryskajícího. Výtečnou volbou jazykových prostředků dokáže autor nejen zaujmout, bavit, strašit, napínat, ale i přiblížit nám vzdálenou atmosféru a mentalitu ostrovanů. Jinde používá autor ke stylizaci slovník připomínající dobu našich obrozenců: Např. v pohádce Vašnosta všech vašnostů volá služka, mluvící na přání svého pána jazykem "nosočistopleny", při požáru: "Vašnosta všech vašnostů, opusťte hned šlofikutě, navlečte si uhošochovky! Koufučadič hodil jiskru čičiprskofovi na ocas. Noste honem čáchošplouch, nebo váš obydlího shoří na popel!"

Není snad nutné dodávat, že děti, kterým je tato kniha určena, mají k těmto legráckám velmi blízko, že je nejen těší, ale také inspirují k vlastnímu vymyšlení a hrání se slovem, k přístupu k jazyku jako k čemusi zábavnému, jako k předmětu hry a potěšení - tedy k přístupu, který bohužel z našich škol většinou neznají.

Témata pohádek jsou velmi různorodá. Najdeme zde pohádky podobné rytiřským

bájím, ale také pohádky zasazené sice do časů rytířských, kde však dobový kolorit jen ozvláštňuje příběh známý i z našich pohádek. Ve srovnání s našimi pohádkami najdeme mezi ostrovními daleko více příběhů, z nichž jedním z hlavních hrdinů je zvíře, které má ale vlastní úkoly, názory a život, který je jen na čas spojuje s životem lidí. Např. pohádka Kočičí král končí tím, že kocour, který se do té doby chová a žije jako kocour, promluví: "„Cože?! Tak Tomáš Tumáš uměl? Ale to jsem potom králem koček ode dneška já!, A pak šup! Skočil do sazí a komínem pryč.“"

Samozřejmě že v knize najdeme i klasické, kouzelné pohádky, pohádky s čarodějnicemi, princeznami, draky a obry, některé úplně neznámé, některé velmi blízké těm, které známe.

Za zvláštní zmínku stojí pohádka postavená na humoru, leckdy pro nás drsném, až černém, ale přesto kdesi u dna pořád vlnitým. Autor sám o tom píše: "„Angličtí pohádkáři rádi veršují a rádi se v pohádkách i smějí.“" A tak třeba hned první pohádka Kočka a myš začíná: "„Hrála si jednou kočka a myš."

A jak to dopadlo, čti si a slyš.

Ta myška hop! a kočka skok! Pak myška řap! a kočka chňap!

A bylo to."

Bez povšimnutí by neměl zůstat ani rytmus. A to jak ve veršovaných částech některých pohádek, tak i v textu prozaickém.

Plnohodnotnou součástí pohádek jsou ilustrace Květy Pacovské, které nejsou pouhými obrázky k ději, ale jeho součástí, neoddělitelnou, osobitou a vtípnou.

A když se smutkem, že už je konec, dočteme poslední pohádku, vystoupíme z knížky pomalu k doslovu ("„Tak abyste věděli, tohle už číst nemusíte, leda někdy v neděli, až budete DOSPĚLÍ!"), který je spis autorovým vyznáním: "„Jinak pije víno žíznavý a jinak košter. Ten první se těší z jeho jiskry a lahodnosti, ten druhý také, ale navíc uhaduje i odrůdu, ročník a vinici. Jeden pije plnými doušky a druhý usrkává a koulí víno po jazyku. Vyprávěč pohádek má něco z obou. Hasi svou žízeň po příběhu, po kráse a spravedlnosti, jak to nabízejí právě pohádky, je ochutnavačem a zároveň i strážcem textu.“"

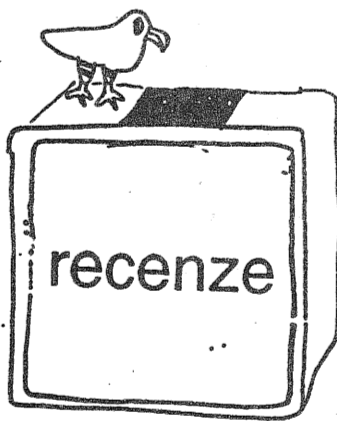
RADMILA SVOBODOVÁ

Kočičí král. Na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek vyprávuje Pavel Šrut. Il. Květa Pacovská. Graficky upravil Milan Grygar. Odp. red. Alena Peisertová. Albatros, Praha 1989. 1. vyd. 20 000 výtisků. 72,- Kčs.



HAVRANE Z KAMENE...

■ Vezmeme-li tuto knihu do ruky, pozastavíme se již nad jejím názvem. Je neobvyklý a cosi napovídá. Prolistujeme-li ji, upoutají nás magické obrázky Jindřicha Kovaříka a i ty



mnoho napovědí, neboť se v nich mísí tajemno s lidským teplem, strašidelná a čarovná znamení s měsíčním svitem. Z liduprázdné noční krajiny cítíme bezstarostné oddechování spáčů, zároveň slyšíme neslyšný let čarodějnic a ovane nás touha.

"A lidské cesty.

Kresby prstem v kůře

odněkud

někam.

Nikam odnikud.

A cesta úvozem

a cesty mezi poli.

A cesty z oblázků přes drkotavou vodu.

A cesty podle zdí

a cesty mezi stromy.

A cesty ke křížku

a cesty křížem krážem!"

Těmito slovy začíná i končí básnický obraz o cestě mladé čarodějnice od opuštěnosti a samoty ke společenství, k přátelství, k lidem i k sobě samotné.

Jazyk knihy je velmi poetický, plný neobvyklých přirovnání a podobenství. Věty jsou převážně krátké, zároveň však bohaté, řazené za sebou jak čarovné korálky. Podobně uspořádaný je i sled událostí. A zde se nabízí otázka, nebylo-li by méně více, nezatouží-li čtenář po méně naddimenzovaném okamžiku, po kterém by o to intenzivněji mohl vnímat další obraz.

A o obrazy zde skutečně jde. Text budí fantazii, vytváří v mysli čtoucího barvitě představy situací, postav, míst a zároveň vyvolává analogie o věčném hledání. Hledání cest, mnohdy trnitých, ale cest k člověku.

Pro starší děti se tato kniha stane oázou snění, ve srovnání s některou rádobyliteraturou a televizními seriály studánkou s čistou vodou. Zážitkem bude i pro dospělé. A pro malé i velké, kteří mají blízko k divadlu, může být silnou inspirací.

Publikace vyšla v prvním vydání v Albatrosu v roce 1990. I když není autorovou prvotinou, jeho jméno je pro mnohé neznámé, neboť v dřívějších dobách nedobrovolně používal mj. pseudonym Jiri Tichý. Pod tímto jménem napsal např. pohádku Jak princezna Alžběta hledala ženicha, kterou vydal rovněž Albatros v roce 1982 a ilustroval mimochodem rovněž Jindřich Kovařík.

Doufáme, že se se jménem Tomáš Pěkný setkáme brzo v další pěkné knize.

ZUZANA JIRSOVÁ

Tomáš Pěkný: Havrane z kamene... Ilustroval a graficky upravil Jindřich Kovařík. Odp. red. Jan Petr Velkoborský. Albatros, Praha 1990. 1. vyd. 14 000 výtisků. 28,- Kčs. (Kniha obdržela cenu Litfondu v roce 1992. Další dvě ceny v oblasti literatury pro děti a mládež obdržely knihy: Jiří Fried: Léto v Altamire a Alena Vostrá: Všechna čtyřma očima.)

Další recenze této knihy viz Zlatý máj 35, 1991, č. 4, s. 239 (autorka Hana Primusová)



NÁVRAT JANA ZAHRADNÍČKA

"Hledá si cestu do Betléma rok co rok člověk i tvář nemá, chudobky věčně budou kvést. K Betlému cesta netrhne se, každý, co má, tam darem nese Chudšímu ještě, než sám jest."

■ Po kolikáté již slyšíme o Božském Dítěti, o jeho skutcích a zázracích, a přece s Janem Zahradníčkem znovu a rádi putujeme do Betléma, děti i dospělí. Ponoříme-li se do devíti básniček knížky Ježíškova košílka, připadáme si noví, lehčí, alespoň na chvíli čistší, protože se smíme dívat jeho pokornýma očima. Necháme-li se na této cestě ještě vyprovázet osobitými kresbami Tomáše Zmrzlého, najdeme něco víc, než se dá od tenké knížky očekávat. Krom toho, že se dočteme, jak dostaly své jméno chudobky, slávik, mateřídouška, včely i osika, že poznáme, jakého původu je skřivánek nebo vši, a proč "... dodnes keřk planých růží vždy jednou za rok v rozkvěti přelíbezně, až dech se újí, vonívá všude po světě..." -

- krom toho všeho nalezneme ono skryté podstatné - malinké jiskřivé kapičky rosy, kterým se říká něha. Prostě motivy zpracované po způsobu lidových vyprávění nás znovu rozechvějí a my pocítíme, jak se v nás probouzí tichá vnitřní radost, kotvíci někde hluboko v nás nebo vysoko nad námi.

VĚRA SLUNÉČKOVÁ

Jan Zahradníček: Ježíškova košílka. Ilustroval a graficky upravil Tomáš Zmrzlý. Odp. red. Pavel Dostál. Petrov, Brno 1990. 1. vydání. 30 000 výtisků. 27,- Kčs.

Další recenze této knihy viz Zlatý máj 35, 1991, č. 5, s. 305 (autor Miroslav Tmář)



WALT DISNEY...?

■ Kniha je vázaná a obsahuje tři pohádky - Robin Hood, Šípková Růženka, 101 dalmatinů. Vydavatel přiznává, že překladatelka použila německé prameny - což je ovšem tak široké určení, že nám vlastně neřká vůbec nic. Je to původní text, který vznikl pro W. Disneyho? - Je to spíše plagiat, který využívá podle mého názoru plagování Disneyových obrázků - a ještě spíše jejich charakteristických rysů - k nalákání kupujících. Ptám se - na co?

Text je velice problematický. Nevidím důvod, proč je první příběh převeden do zvířecího světa, když zvířata nedělají nic, co by bylo jen a jen zvířecí - nejde v tomto případě o bajku, kterou by se kritizovaly lidské charakterové vlastnosti. V Šípkové Růžence je pro mne nepochopitelné, proč jsou přisouzeny jednotlivým postavám pro nás neobvyklá jména a proč je překladatelka, pokud jsou skutečně v původním německém textu, ponechala. Rovněž moment skrytí Růženky za Zlatušku je sice neobvyklý, neřeší to však zcela nic. Kde je strach rodičů, kteří zůstávají bez "milované dcerušky" a až do samého závěru je jim to jedno? Ano, odehrává se tu poněkud jiný příběh, v němž se proti princovi, který Zlatušku - Růženku vlastně již zná, postaví i sám drak - převlečená, přeměněná zlá víla, která je nakonec zneškodněna tím, že jí princ vrazí meč do srdce (v té době ještě dračího). Nicméně...

Myslím, že nejpůvodnější je příběh 101 dalmatinů. Rozhodně má původní námět, a pokud byl takto W. Disneyem zpracován literárně i výtvarně, stojí za přečtení a prohlédnutí. Mám však podezření, že i v tomto případě jde o podvrh, kdy autor v obavě, že jeho vlastní námět se nikde neprosadí, použil známou osobnost jako berličku k vydání vlastního díla.

JIŘÍ POKORNÝ

Walt Disney. Překlad Olga Krejčová z německého pramene. Grafická úprava Marián Škripek. EGMOND ČSFR s. s. r. o., Bratislava 1991. Doporučená cena 79,- Kčs.

O jiné publikaci z produkce bratislavského nakladatelství Egmond, pod níž je podepsán Walt Disney (Knihy džunglí) viz Zlatý máj 35, 1991, č. 6, s. 367 (autorka recenze Ivana Vagnerová). Polemická reakce na tuto recenzi viz Helena Čudová: Walt Disney pro radost dětí, Zlatý máj 36, 1992, č. 1.

CHVÁLA OBRÁZKŮ

■ Obrázky z českých dějin a pověstí Z. Adly, J. Černého a ilustrátora J. Kalouska byly na přelomu 70. a 80. let průkopnickou událostí v literatuře faktu pro děti. Publicistický charakter obrázkového seriálu (otiskovaný původně v Mateřídoušce) dopracovali autoři v knihu vtipně a chytře kombinující autentické obrázkové příběhy z českých pověstí a historie s minimem uvádějícího a dovyprávěcího textu. Takový postup nechává značný prostor čtenářově představivosti a počítá předem s jeho aktivní účastí. (Kniha tehdy inspirovala děti z našeho dramatického souboru k mnoha hrám a stala se nakonec východiskem pro dramatisaci.)

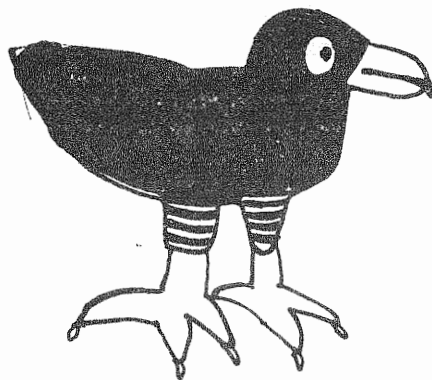
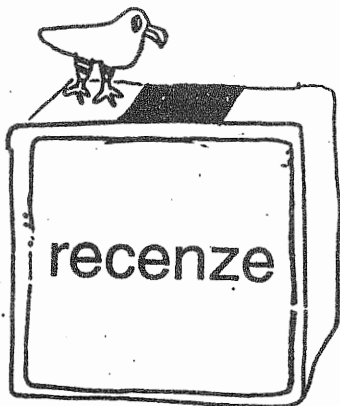
Nedávno vydané Obrázky z dějin zeměpisných objevů mají podobné osudy i většinu totožných údajů v tiráži. Obě knihy jsou jako dvojčata, na první pohled stejná. Při podrobnějším zkoumání najdeme však snadno několik odlišností. Stejný je především použitý princip kombinování obrázkového seriálu s textem, jiné jsou samozřejmě Urbanovy ilustrace. Oproti úsměvným, milým a zútulňujícím Kalouskovým obrázkům je Urban v duchu dobrodružného žánru popisnější, realističtější a drsnější. Stejný je princip časové posloupnosti v řazení jednotlivých částí (od pověstí o praotci Čechovi až k založení sociální demokracie U Kaštanu - od cesty Marka Pola až k Amundsenově dobytí jižního pólu). Naukovější charakter druhé knihy je však podepřen nejen rozsáhlejšími úvodními komentáři, ale i přehlednými mapami a praktickým slovníčkem výslovnosti.

Zvídavé děti od 8 let tak dostávají do rukou spojence k prohlížení a ke čtení, vyprávění i hraní. Jejich učitele třeba vyprovokuje k oživení některé hodiny dějepisu či zeměpisu, šikovnějšího kolegu k námětovým hrám či učení podle tematického projektu, někoho možná i k úvahám, zda není zbytečné učit dějepisu a zeměpis ve dvou samostatných předmětech, když se spolu v knižce tak pěkně snášejí.

Uprostřed záplavy seriálů se tedy ukázalo, že tento princip může při smysluplném námětu a kvalitním zpracování velmi dobře fungovat.

KRISTA BLÁHOVÁ

Jiří Černý: Obrázky z dějin zeměpisných objevů. Il. Ervín Urban. Grafická úprava Ivan Urbánek. Odp. red. Helena Kučerová Albatros, Praha 1992.



ŽIVOT NA ZÁPADĚ

■ Ivan Kraus je divadelník a publicista, který žije mnoho let na Západě (Francie, Německo). Vydal několik humoristických knížek v nakladatelství Konfrontace v Curychu a po listopadu 1989 dvě povídkové knihy v Rozmluvách u Tomského.

Jeho nejnovější knížka vyšla v nakladatelství Marsyas, které se humoristickou literaturou zabývá programově.

Výhodné nabídky aneb Život na Západě je povídkovým souborem (cca 30 povídek 2-5 stránkových). Téma, které Kraus zpracovává, je čistě osobní výpověď. Používá ich-formu, kterou občas zamění za "wier-formu" - když hovoří za svou rodinu. Kraus se nesnaží o literaturu s velkým L, píše pro potěšení, z polohy a s chutí - prostě si zaznamenává své postřehy ze života kolem sebe. Prostředky, které užívá, jsou úsměvné, laskavé, jeho styl je jemný, plný lásky a pochopení, ale také ironie, sarkasmu a smutku. Pro tuto knihu vybral Kraus jediné téma, které naznačuje již název: Výhodné nabídky. Odhaluje směšnost některých způsobů reklamy, odosobnění tržních vztahů, vztah k penězům a další společenské mechanismy, které ztěžují život. Život na Západě (a teď již i na Východě). Dobře pojištěný jezevíček, Návod k použití, Daňové výhody, to jsou typické tituly jednotlivých povídek.

Bezohledný lov na zákazníky, vznik databank důvěřivců, kteří se dobrovolně nabízejí k zneužití, absolutní diktát komerčních hodnot, to vše je fenomén, na který dosud nejsme příliš zvyklí.

Některé povídky jsou vhodné i k interpretaci dětmi. Například takový Televizní zajíc: Autor nabízí televizním redaktorům pohádku o zajíčkovi. Redaktoři zasahují, autor ustupuje a nakonec si zajíček čistí zoubky pastou Blend-a-med, věnuje se po večerech joggingu a ke všemu se jmenuje jako syn šéfredaktora - Hans Jürgen.

Při čtení výhodných nabídek se rozhodně pobavíte. A pokud se zdravě naštvete, tak to bude určitě na místě.

MARKÉTA SVĚTLÍKOVÁ

Ivan Kraus: Výhodné nabídky aneb Život na Západě. Obálka Aleš Striegl. Grafická úprava Oldřich Pošmurný. Redaktor Eduard Světlík. Marsyas, Praha 1992. Doporučená cena 45,- Kčs.

OBSAH

PERIODIKA

DIVADELNÍ

VÝCHOVA

1964 - 1974

/ V. část /

Ročník V /1968/

Č. 1

Dalibor Pícka : Základní všeobecné vzdělání a divadlo (Poznámky k problému)

Ivan Šupáček : Hlasové poruchy v dětském věku - 4. Prevence hlasových poruch z přemáhání hlasu

PRAMENY

Jan Amos Komenský : Schola ludus - Předmluva ke scholarchům DISKUSE

Redakce : Příprava učitelů pro dramatickou výchovu dětí

Marie Votavová : U nás na Vysočině. Poznámky ke scénickému pásmu veršů Miloslava Bureše

Č. 2

Jarmila Petránková : Práce v dramatickém kroužku jako prostředek psychoterapie

Ivan Šupáček : Hlasové poruchy v dětském věku - 5. Připomínky lékaře k práci dětských souborů

Vítězslava Šrámková : Talent s otázkou / Odpovídají **Olga Schmidlová**, učitelka LŠU v Praze 10, **Talána Vavřincová**, herečka Divadla S.K. Neumanna v Praze, učitelka LŠU v Kralupch nad Vltavou, **Zdeněk Matějček**, KÚNZ, psychiatrická poradna pro děti a mladistvé, **Eva Vyskočilová**, Ústav učitelského vzdělávání UK, **Jan Eišer**, Pedagogická fakulta UK, **Jan Souček**, Pedagogická fakulta UK, **Erantišek Salzer**, děkan divadelní fakulty AMU, **Miloš Nedbal**, člen činohry Národního divadla, profesor DAMU, **Vlasta Fabiánová**, členka činohry Národního divadla a profesorka DAMU, **Miloslav Dismán**, režisér Čs. rozhlasu, vedoucí DRDS/ **Josef Mlejnek** : Spolupráce dětí na textu divadelní hry /K textové příloze/

Č. 3

Olga Velková : Smyslové vnímání

Eva Machková : Typy dramatické výchovy

Ivan Šupáček : Hlasové poruchy v dětském věku - 6 .Akustika sálu

RECENZE

em (= Eva Machková) : Nepřehlédněte (recenze publikací Dalibor Pícka : Vyrůstou z nich etenáci, SNP, Praha 1968, a Otázky psychologie schopností žáků, SNP, Praha 1968/

Olga Scheinerová : Děti si píší své scénky samy

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

Č. 4

Jana Vobrubová : Vytváření kolektivu nových žáků LŠU

Ivan Šupáček : Hlasové poruchy v dětském věku - 7. Srozumitelnost řeči

VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

Eva Machková : Letos v únoru jsem byla s Olgou Velkovou...vyslána na studijní...cestu do Anglie...

Ústřední škola řeči a dramatu /Central School of Speech and Drama/

Nová kolej řeči a dramatu /The New College of Speech and Drama/

Kolej řeči a dramatu Rose Brufordové /Rose Bruford Training College of Speech and Drama/

Eva Machková : Typy dramatické výchovy /Pokračování/

Marie Hlejšková : K dramaturgii lidových her v dětských a studentských souborech

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

Č. 5

Einar H. Bergvin : Jak vyrůstalo ve Švédsku dětské divadlo /Psáno pro Divadelní výchovu/

Bertha Myersová, ředitelka Divadelní školy Toynbee: Historie a vývoj školy divadelního umění v Toynbee

Eva Machková : Typy dramatické výchovy /Dokončení/

RECENZE

em (= Eva Machková) : Mladou scénu... vydává Krajské osvětové středisko s Krajským domem pionýrů a mládeže v Hradci Králové... /recenze periodika Mladá scéna/

Č. 6

Ludmila Žáčková : Učitel - řeč - recitace

Sergej Hessen : Svoboda je tvorbou nového...

VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ

Eva Vyskočilová : Holandský model přípravy učitelů /Akademie pro výraz a slovem a pohybem/

Josef Mlejnek : Týden v anglické škole dramatu

INFORMACE

em (= Eva Machková) : Literárně dramatickým oborů LŠU a jejich nejzávažnějším problémům byla věnována týdenní schůzka v Havířově koncem června...

Šárka Štembergová : Krátce k příloze /Nejlepší pravda je ta, kterou silnější má/

Sergej Hessen : Osobnost neustále roste nebo degeneruje...

Ročník VI /1969/

Č. 1

Vítězslava Šrámková : Jak dál? (Tři interview) (**Jitka Čelechovská**, učitelka LDO LŠU v Mladé Boleslavi, **Zdeněk Srna**, FF UJEP, Brno, **Eva Mullerová**, pracovnice pro LŠU na ministerstvu školství)

J.A. Komenský : ...kde duch nepocituje vnadidla, tam se nepřiklání...

Jindra Delongová : Pohyb v dětských divadelních souborech

Diesterweg : Umění vyučovat není umění sledovat...

PRAMENY

Jaroslav Šíma : Estetická výchova z hlediska sociologie. Sociologické předpoklady a důsledky estetické výchovy (Z knihy Sociologie výchovy, Praha 1938)

K TEXTOVÉ PŘÍLOZE

Šárka Štembergová : Všem, kdo pracují s dětmi v literárně dramatické výchově!

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

Č. 2

Jiří Oudes : Vesnické děti a loutky

Jindra Delongová : Pohyb v dětských divadelních souborech

(Pokračování)

Olga Velková : Tvorba jako životní styl

Luba Krejčí : Stalo se mi vášní hledat a přesvědčovat se o dalších a dalších formách oděvu od dob starých civilizací...

Jana Vobrubová : K textové příloze

Knihy, které vás budou zajímat

EDICE ÚDLUT

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

Č. 3

Jitka Čelechovská : Kam s ním? Nerudovské dilema nad literárně dramatickým oborem

Jindra Delongová : Pohyb v dětských divadelních souborech

(Dokončení)

PRAMENY

Franz Roser : O výchovné, formující a léčivé síle hry

Magdaléna Mausteinová : Léčivá moc hry

Herman Rudolph : Dovolte mi, abych shrnul účinky, které mají nejrozmanitější formy představující /zobrazující/ hry...

(Úryvky z brožury Die Erzieherischen, heilenden und formenden Krafte des Spielens, která obsahuje příspěvky z konference o terapeutickém významu hry, uspořádané Zemským sdružením pro hru a amatérské divadlo v roce 1963 v Cachách)

Josef Mejnek : Rozčítadlo k dětské hře /K textové příloze/

EDICE ÚDLUT

/Redakce/ V letošním roce začínáme vydávat pro naše čtenáře

Knihovničku Divadelní výchovy...

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

Č. 4

Marie Hejnová : Kulturní chování a dětský dramatický projev

Miloslav Disman : Rozvíjení estetických činností na pokusných školách

třicátých let

PRAMENY

K.G.Collier : Sociální úkoly výchovy /Úryvek z knihy K.G.Colliera The Social Purposes of Education, London 1959, kapitola 9, Učení/

Jana Vobrubová : Na vysvětlenou k práci na studách

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

Č. 5

Rune Eklund a kol. : Naše divadlo. Dětské a mládežnické divadlo města Stockholmu - Směrnice

PRAMENY

Samuel Eugster : Loutková hra jako pedagogický - nikoli morální - nástroj

Ingrid Lagerqvist : Maňásek jako prostředek k navázání kontaktu v léčebně - pedagogickém procesu

/Příspěvky z Mezinárodního semináře Loutkové divadlo v estetické a etické výchově dětí a mládeže, který byl uspořádán v Chrudimi v červenci 1969/

Věra Pánková : K textové příloze (C.Vivierová : Ať žije Marie)

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

Č. 6

Jana Vobrubová : Před zahájením školního roku na Akademii pro výraz slovem a pohybem v Utrechtu

PRAMENY

Jaromír Uždil : Umělecká kritéria ve výtvarné práci dětí /Referát přednesený na 18. světovém kongresu INSEA v srpnu 1966/

Eva Machková : "Lehrstucky" Bertolta Brechta

Marie Hejnová : Passion. Reciační studio Šrámkova domu v Sobotce

(K textové příloze/

EDICE ÚDLUT

BIBLIOGRAFIE /KARTOTÉKA/

