

TVOŘIVÁ



DRAMATIKA

1*94

Andersenův Slavík a metodika výchovné dramatiky

7 klíčů k dobré škole

Holandské drama školství

Martina Drijverová-Marie Junová: Sís Kyselá

TVOŘIVÁ DRAMATIKA ROČ. V číslo 1/94 (11)

(Divadelní výchova
roč. XVI)

Únor 1994

■
Vydává IPOS
- pracoviště ARTAMA
ve spolupráci
se Sdružením pro tvořivou
dramatiku

■
Registrační značka:
MK ČR 6628

■
Řídí redakční rada: Jakub
Hulák, Hana Kasíková,
Jana Konývková,
Jaroslav Provazník,
Irina Ulrychová,
Josef Valenta

■
Odpovědný a výkonný
redaktor
Jaroslav Provazník

■
Adresa redakce :
Centrum dětských aktivit,
ARTAMA, Křesomyslova 7,
P.S. 2, 140 16 Praha 4,
tel. 02/43 83 29,
fax : 02/43 89 35

■
Obálka a maketa
Jana Šavrdová,
kresby Jana Roztočilová

■
Tisk IPOS Praha
Praha 1994
Cena čísla 15,-Kč
Vychází třikrát do roka
Podávání novinových
zásilek povoleno
Ředitelstvím pošt Praha
č.j. NP 1472/1993
ze dne 3.8.1993

OBSAH

Josef Valenta: Andersenův Slavík a metodika výchovné dramatiky 1

CESTY K ČLOVĚKU

Hana Kasíková: 7 klíčů k dobré škole 4
Z návrhu osnov dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy 5
Připomínky k návrhu osnov dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy 6
Eva Lukavská: Jedno malé zastavení a ohlédnutí 7
Iva Dvořáková: Problémy a radosti 8
Jana Štrbová: Aby se škola stala dobrodružstvím 9
Jaroslav Provazník: Dramatická výchova na papíře 10
Po semináři dramatické výchovy napsali účastníci své první dojmy 11

MOSTY

Milan Valenta: Holandské drama školství 12

CESTY K DIVADLU

Martina Drijverová - Marie Junová: Sisa Kyselá 13

LITERATURA RECENZE BIBLIOGRAFIE

Eva Hanžlíková: Od učebnice s sebereflexi 15
/eha/: Osobní pokladnice 17
Eva Vencílková - Jaroslav Provazník: Na cestu dramatické výchově do základních škol? Dvě recenze šedesátistránkové publikace 18
Luděk Richter: Hebe hebe hebere 19
Libor Duchecký: Květa Pacovská a ... 19
Hana Hniličková: Sláva na výsosti! 20
Radek Marušák: Jak vyrobit satanarcheolegenialkohrozný punč 20
Obsah Textové přílohy Divadelní výchovy 1966-1972 21



ANDERSENŮV SLAVÍK

a metodika výchovné dramatiky

Dedikace: Tento příspěvek budiž připsán všem čtenářům Tvořivé dramatiky a specificky pak Miroslavu Slavíkovi, šéfovi dětského divadelního společenství HUDRADLO ve Zlivi, učitelé na školách českých a potulnému lektorovi.

■ Dovolte nejprve malé expozé na téma „teorie“.

V kruzích pedagogických se k teorii stavíme různě. Tu zásadně odmítavě (Dej pokoj s teorií a nadiktuj pár her!), tu s jistou očekávanou nedůvěrou, syčenou zpravidla zcela reálnou zkušeností s pedagogickou teorií v podobě floskulí životu vzdáleného myslitele, ale i zcela vstřícně, s očekáváním, že nám teorie pomůže. V čem?

Teorie není nic nepřirozeného. Řekněme, že je to snaha o pojmenování, popis a systematizované zobecnění jevů praxe, kteréžto činíme za účelem lepšího pochopení této praxe a jejího zdokonalení. V základní rovině je tedy teorie instrumentem, nástrojem, který ovlivňuje naše myšlení a potažmo též činy. To platí pro každodenní osobní teorie („Já mám takovou teorii, že..., a proto dělám ...“) a samozřejmě i pro teorie „oborové“, obohacené tím, že se v nich sbíhá výsledek poznání více osob, a to poznání specificky zacíleného, strukturovaného, zkoumajícího všemožné vztahy určitého jevu a usilujícího o objektivitu (tedy i kontrolujícího, zda se skutečně snažím jev poznat či zda jej myšlenkově přizpůsobuji své vlastní představě).

Ponecháme-li stranou přesahy do divadelní literatury, pak teorii dramatické výchovy u nás reprezentovala v posledním dvacetiletí především Eva Machková. V současné době můžeme sledovat na tomto poli další etapu jistého pohybu logicky návaznou na rozmach dramatiky v praxi i její různé konstituování na vysokých školách, tedy i v institucích, které mají teorii v popisu práce. Lze vystopovat v zásadě dva - jistým směrem propojené - proudy. Jedním je formulace vlastních teoretických principů autory domácí provenience (aplikace různých teorií do sféry výchovného dramatu, hledání hranic dramatiky a jiných systémů výchovy, definování vztahu dramatiky a konstruktivní školy, historie, „pojmolgie“, strukturování jevů „dramafacké“ praxe - příklady najde

čtenář třeba v 9. čísle Tvořivé dramatiky z loňského roku - viz např. E. Lukavská, O. Müller ap.). Druhým je pak kýžený, leč pozvolný a finančně zapeklitý průnik anglické a americké literatury (zemí to „dramaticky tradičních“) a výkladů hostujících učitelů z týchž koutů světa. Přičemž tento druhý proud zatím pomáhá více prvnímu ...

„Anglosaská“ teorie v podobách k nám přicházejících není z rodu třeskuté abstraktních. Pragmatismus bytující v těchto zemích (dobrou stovku let dokonce jako pojmenovaný směr myšlení) jí dává skutečně instrumentální, návodnou a strukturující podobu. Zázemí této teorie je - v pozitivním slova smyslu - spíše eklektické (co je vhodné, je dobré). A tak se využívá Piagetova vývojová teorie, Kohlbergova etická výchova, Brunerova a Ornsteinova teorie mozkových hemisfér, Vygotského psychologie umění, Gardnerova teorie sedmi inteligencí, Bandurova psychologie chování. To vše (i další) jako zdroj teoretických i praktických modelů k nám přináší tu a tam osobně a tu a tam svými knihami J. Cottrellová, E. Russellová, N. McCaslinová, S. Birch či J. Neelands.

Takovým se tedy jeví být stav teorie dramatické výchovy v době současné. A souvislost předchozích řádků se slavíkem a metodikou? S metodikou jest jasná. Pokud jde o slavíka, prosím ještě o strpení.

Určitým teoretickým oříškem (spíše v nižší úrovni teorie dramatiky) je třídění metod, postupů, technik. Klasifikace metod jsou vyráběny hlavně proto, abychom mohli přehledně popisovat „technologie“ dramatiky a vytvořili si systematizovanou zásobárnu, do jejichž zásuvek lze podle potřeby sahát. Třídícím hlediskem může být cílové zaměření (např. rozvoj schopnosti rychle a pohotově reagovat řečí atd.). Potíž tu nastává proto, že prakticky každá dramatická aktivita může plnit vícero cílů. Při praktickém použití hry si sice můžeme jeden vytknout jako hlavní, ale při snaze o třídění tato skutečnost práci

komplikuje. Jiné dělení může vycházet ze základních typů činností, které metoda nese (a to jak ryze intelektových, fantazijských apod. - „představování si, porovnávání, analyzování“, tak i „behaviorálních“ v rovině jednání a chování atd.).

Chťel bych čtenářům nabídnout nástin dalšího možného dělení metodických postupů, respektive technik. V tomto okamžiku však upozorňuji, že každé třídění je vlastně modelem a model může být velmi, ale velmi pravděpodobnostní záležitostí a může být pohřbu málo podoben originálu. Zejména, je-li to model „slovní“ (na rozdíl např. od modelu budoucího či stávajícího tunelu). Proto nabízím slovní modely vzhledem k materiálu, z něhož jsou ukuty, mnohé interpretace a z nich vyplývající nedorozumění atd. Prostě každá typologie založená na slovech může být z hlediska příjemce totálně přesná, ale též totálně nepřesná. Proto model nabízím jako pomůcku, nikoliv dokonalou a nikoliv veleobjevnou, leč užitečnou.

Základní dělení vychází rovněž z jistých druhů činností, ale akcentuje především to, jaký smyslově vnímatelný „materiál“ tu kterou metodu především nese a charakterizuje. Pro zjednodušení ještě řekněme: smyslově vnímatelný z hlediska osoby, která se na dramaticko-výchovnou akci dívá a poslouchá ji. Materiálem (ano, s tím slovem je trochu potíž) budeme rozumět jednak lidské tělo, jednak z něj specificky vyčleněnou funkci zvukové řečového efektoru, zvl. hlasivek - tedy zvuk a řeč, dále pak písmo a obraz a konečně další „materiály“ (předměty, různé hmoty ap.). V učené podobě by tedy základní dělení vypadalo takto:

- I. metody pantomimicko-pohybové
- II. metody verbálně-zvukové
- III. metody graficko-pisemné
- IV. metody materiálově věcné

Ad I: Metody pantomimicko-pohybové můžeme vnitřně členit na různé další typy (mechanická - strojová pantomima, zpomalená pantomima ...) a zahrnout do nich i statické - živé obrazy (např. jako momentky pohybu či jako „nepohyb“ hrající pohyb atd.). Pantomima samozřejmě cosi zobrazuje. Můžeme sem však zahrnout i nezobrazující pohyby, např. ohřívacího

typu (v čisté podobě třeba honičky, při nichž nejsme ani zajíc ani liška, ale jsme to my, Evženie a Hugo) či zchlazovacího typu (relaxační pohyby apod.).

Tedy : pohyb v roli (zobrazení - pantomima) i mimo ni.

A ještě jedno možné vnitřní třídící hledisko se tu nabízí : totiž úplnost a fragmentárnost zvl. pantomimy. Úplná pantomima vyžaduje nasazení celého člověka, fragmentární (zlomkovitá, částečná) pak může být postavena např. jen na pantomimě rukou. S fragmentární pantomimou lze pracovat i v sedě v lavicích (rozjezd do jiné akce; rychlá, elementární improvizace; práce s dětmi dramatickým postupům nevyklými).

Ad II: Metody verbálně zvukové zahrnují jak řeč z hlediska sémantického (významového), tak paralingvistického (modulační pole řeči ...), ale i extralingvistického (neřečové zvuky). Zařadit sem můžeme i zvuky, které vyrábíme na určité předměty (i když ty by mohly patřit i do IV. skupiny metod). Specifickým problémem je reprodukováná hudba. Budeme-li ovšem zvuk chápat jako určitý druh materiálu - formu existence hmoty, pak z hlediska osoby pozorující akci může opět náležet sem, byť je vytvořen někým jiným a účastníkům určitým způsobem slouží např. jako podnět k akci.

Vnitřně lze pak opět verbální metody členit podle toho, zda je žák užívá v roli (dialog růže a kopřivy) či ve fázích přípravných, hodnotících nebo v okamžicích, kdy skupina vystupuje z rolí a diskutuje třeba o možném dalším vývoji situace. Takto např. může fungovat i z mimo- dramatických oblastí známá technika rychlého vystřelování nápadů - brainstorming. Oproti tomu určité typy technik, jako je např. interview či specifická varianta „horká židle“, se hodí spíše do hry (žáci - městské zastupitelstvo v kladech záluďné otázky místnímu policejnímu šéfovi = žák nebo učitel). Mimochodem - tato aktivita může (!) být opět prováděna „v lavicích“.

Ad I+II: Je zřejmé, že plná dramatická hra (v rolích) propojuje obé. Tedy hrani situaci ap. spojuje přirozeně pohyb i řeč. Spojení mají však i jinou povahu - patří sem např. „dabing“ ve smyslu paralelního ozvučování (1.skupina) pohybové akce (2.skupina). Rovněž hudba ovlivní pohybové, ale i verbální či zvukové aktivity.

Následující skupiny metod jsou někdy chápány spíše jako doplňkové či podpůrné - zvl. tam, kde je vysoce akcentována pohybová a řečová stránka

dramatiky. U nás vzhledem ke specifickému vývoji české dramatické výchovy hrají však tyto postupy - metody často i role stěžejní. Samozřejmě že i při práci s metodikou sub III a IV se uplatňuje tělo i hlas, ale jsou zapojeny spíše proto, aby mohlo být využito právě těchto postupů a do jisté míry se pohyb a hlas těmto postupům podřizují či jim slouží. Rozhodně v tom případech, kde kresba či knoflíky jsou v určité dramatické hře (nebo v její určité fázi) východiskem akce, komunikačním prvkem nesoucím jádro sdělení akce nebo výsledným - závěrečným artefaktem, tedy tím, co činí akci akci, co jí dává charakter a smysl z hlediska stanoveného formativního cíle.

Ad III: Metody graficko-písemné sahají od psaní textů přes tvorbu schémat, grafů, map až ke kresbě či malbě. Slouží k prohloubení prozkoumávání charakterů, vztahů, situací, rozvoji tvořivosti a specifických dovedností, k reflexi zážitků z dramatické výchovy. Opět mohou být vtaženy do rolí (ostrované tvoří mapu svého teritoria) či užity mimo role (kresba postav z proběhnutí hry; písemné hodnocení hodiny na konci či „brainwriting“ - písemný brainstorming na začátku akce).

Ad IV: Metody materiálově věcné zahrnují práci s prostorem (viz též pohyb), s různými stavbami, loutkou (viz též skupina III), maskou, totemem, plastelinou až po práci se zástupnými předměty, reálnými věcmi, světlem atd. Jejich postavení je podobné metodám sub III a lze o nich říci zhruba totéž.

Není jisté třeba podotýkat, že v některých dramatických akcích se uplatní prvky všech 4 skupin současně.

Stranou pro tentokrát ponecháme systematický výklad o interakčních formách (jedinec, pár, skupina ...), o míře řízení a tvořivosti i proměnlivou úlohu učitele (sidecoaching - boční vedení - tedy zásahy do improvizace v jejím průběhu; učitel v roli apod.). Některé z těchto momentů budou ostatně obsaženy v příkladech níže.

Ano. Příklady! A teď přijde Andersenův slávik, respektive oba jeho slávici. Při hledání výše uvedených skupin metod byla mi inspirací (zejména v oblasti skupin I+II) knížka Ruth Heinigové *Improvisation* (vyšla v USA v roce 1992). Autorka tu kromě úvah o členění metod uvádí i příklady jejich jednotlivého užití při práci s pohádkovými příběhy. Nepřináší tedy ucelené obrazy hodin, ale aplikuje klasifikaci metod na příkladech. Jistě by nebylo pro naše problémy problémem najít

příklady v našich vlastních hodinách a seminářích. Ale není též důvodu, proč nenahlédnout do dílny zahraničních kolegů. Nahlédněme tedy přes Andersenovu Sláviku, s jehož příběhem mj. pracuje Heinigová knížka, protože jej dobře známe i my u nás. Podotýkám ještě, že jsem si dovolil k věci přistoupit s jistou dávkou (byť nevelkou) vlastní autorské licence (mimoto upozorňuji, že z nabízených aktivit jsem učinil výběr).

Pro osvěžení (žel jen paměti) mohu nabídnout stručnou rekapitulaci „slavíkova případu“: V zahradě čínského císaře krásně zpívá slávik. Císař o něm samozřejmě neví (na rozdíl od mnoha jiných). Když se dozví, pozve slávika ku dvoru. Slávik zazpívá, císař je uchvácen a vyznamená ptáčka tím, že jej (doslova) připoutá ke svému paláci. Pak dostane císař darem mechanického slávika posazeného drahokamy. Zpívá krásně, leč pouze jednu píseň. Živý slávik zatím uletí, v důsledku čehož je vypovězen z říše. Mechanický se po čase rozbije a po opravě jej lze spustit pouze jedenkrát za rok. Císař posléze onemocní a jeho bývalé dobré, ale (zdá se) především špatné skutky mu dělají jeho nemoc poněkud komplikovanější. Mechanický slávik mlčí. A tu se ozve slávik živý, u lůžka čekající smrt odejde a císař se slávikem se dohodnou na pro ptáčka poněkud svobodnější formě koexistence.

Příklady individuálních pantomimických aktivit

- Císařův porcelánový palác je třeba připravit na návštěvu živého slávika. Je nutno čistit, leštit, uklízet, přenášet věci. Každý si promyslí svůj specifický úkol i to, jak ho bude provádět. Pozor! Vše v paláci je křehké a vzácné! Jakmile pustím hudbu, jedněte rychle a účelně, ale opatrně! (Jde o simultánní pantomimu všech jednotlivců ve třídě. „Cvičné“ tu zkusme rekonstruovat cílovou rovinu této akce - na rozdíl od jiných autorů se Heinigová v uvedené knížce cíli nezabývá:

Cíle ve vztahu k žákovi :- vytvoření obecné představy prostředí a chování v něm, motorická představitost, - transformace představy do úplné pantomimické akce - ovládnutí pohybu ve smyslu přesnosti, účelnosti a současně rychlosti, - jednání v daných okolnostech - cit pro imaginární prostor, věc a materiál - cit pro orientaci a odhadnutí vlastního pohybu ve vztahu k jiným pohybujícím se osobám, - reagování na hudbu - vnímání a jeho

- transformace do stylu pohybu,
- individuální konceptualizace pojmů *křehkost, účelnost, opatrnost* prostřednictvím pohybu.

Cíle ve vztahu k obsahu:

- vytvoření představy o prostoru paláce a jeho prostředí za účelem přípravy pro další návštěvy ve hře,
- elementární prožitky role císařova sloužícího (je známo, že císař trestá „naboucháním na břicho“).
- Jsi císař na smrtelné posteli. Smrt je jako velká tíže na tvé hrudi. Sotva dýcháš. Tu přilétá slavík k tvému oknu a zpívá krásnou píseň, která tíží pomalu odnáší. Cítíš, jak krev začíná kolovat tvými žilami a dává sílu jednotlivým částem tvého slabého těla. Pomalu, pomaličku se zvedáš z lůžka, postavíš se a děláš první váhavé kroky. S každým krokem jsi však jistější. Přicházíš k oknu naplněn novou silou a pohybem poděkuješ slavíkovi. (Tzv. narativní, vypravovaná pantomima - učitel zvolna vypráví a žáci v simultánní akci reagují pohybem.)

Příklady individuálních verbálních aktivit

- Slavíkův zpěv slyšelo mnoho lidí - rybář, cizinci, šlechtici. Všichni říkají, že to je nejkrásnější zvuk, jaký kdy slyšeli. Děvče z kuchyně vypravovalo, že když slyší slavíkův zpěv, chce se jí plakat a cítí, jako by ji políbila její stará nemocná matka. Jako kdo jsi slyšel slavíkův zpěv ty a jak bys jej z pohledu oné osoby popsal(a)?
- Slavíčku, proč jsi odletěl z paláce, když přinesli mechanického ptáčka? Kam jsi odletěl a proč právě tam? Jak ses dověděl, že tě nemocný císař potřebuje? (Sólové verbální aktivity mohou být organizovány různě. Např. v rámci celé třídy postupně, ale i ve skupinách - jsou-li děti na samotné aktivity ve skupinách již zvyklé.)

Párové a skupinové pantomimy

- Pantomimický zápas dobrých a špatných skutků císařových.
- Živý obraz chvil, kdy císař a jeho dvůr naslouchají zpěvu živého slavíka, nálady u dvora v době císařovy nemoci atd.
- Plná pantomima situace, kdy k císaři přichází smrt a po ní postupně dobré a špatné skutky, které „se předvádějí“. Císař na ně reaguje. Až zazní zpěv slavíka, situace se proměňuje. Jak?

(Skupiny po 8 žácích - císař, smrt, 3+3 skutky; zpěv slavíka zastoupí hudba.)

- Vytvoření obrazu mechanického slavíka a jeho „hnacího“ ústrojí. Obraz je převeden do mechanického pohybu. Přímo nezapojení mohou vytvářet zvukový plán této mechanické hračky.
- Návně jeden žák zobrazuje mechanického slavíka, druhý zpívá jeho píseň. Zvuk i pohyb se mění podle stavu slavíkovy mechanismu. Po „normální“ fázi nastane prudké zrychlení pohybu slavíka a zpěvu, pak arytmie a nakonec zpomalování a zastavení mechanismu i zpěvu.

Skupinové a párové verbálně zvukové aktivity

- Květiny v zahradě paláce jsou opatřeny malými zvonečky. Zkusme svými hlasy napodobit, jak cinká zahrada, je-li v klidu, a jak se zvuk promění, když někdo prochází kolem záhonů a způsobí váněk. Totéž pak ještě se zvonícími předměty. Jaké další zvuky se mohou v zahradě ozývat? Atd.
- Když dvořané zjistí, že živý slavík uletěl, jsou pobouřeni jeho nevděčností. O čem si povídají? (Skupiny po pěti žácích.)
- Císařovy minulé dobré a zlé skutky mu postupně připomínají, co kdy provedl. Udělejte nejprve seznam skutků, o nichž by se mohlo mluvit. Co skutek, to jedna věta. Až řeknu číslo vaší skupiny, předvedete nám, co a jak jednotlivé skutky říkaly. (Skupiny po čtyřech žácích.)
- Když se mechanický slavík rozbije, volá císař svého lékaře a žádá vyléčení slavíka. Lékař se snaží přesvědčit císaře, že pomoc je nutno hledat jinde. (Páry.)
- Lidé v říši nejsou jednotni. Někteří tvrdí, že mechanický slavík je lepší než živý, druzí tvrdí opak. Jaké důvody mohou být uváděny na obou stranách? (Systém „disputace“. Třída dělena na poloviny, učitel moderuje jako nestranná osoba.)
- Učitel v roli vysokého dvorského úředníka: „Vážená rado císařství. Se zármutkem vám sděluji, že náš císař je těžce nemocen. Jistě budeme nyní cítit hluboké rozpaky, ale naše říše je velká a musíme se připravit na nejhorší. Náš císař nemá potomky. My však císaře potřebujeme. Bude-li to třeba, budeme rychle vybírat, ale musíme nejprve zvážit, jaký má být náš příští panovník. Prosím, prodiskutujte tento problém, připravte seznam požadavků na osobu nového císaře a seřadte je podle důležitosti. Vráťme se za ... , abych vyslechl vaše návrhy.“

(Povšimněme si posunu cílů ve srovnání s první - z hlediska cílů modelově rozebranou - aktivitou = úklid v paláci.)

Metody graficko-písemné a materiálové věcné

(Heinigová je uvádí jako „doplňkové aktivity“.)

- Sepisování oslavných básní na slavíky.
- Sepisování dekretu, jímž se vypovídá živý slavík ze země.
- Kreslení plánů - map zahrady a paláce.
- Tvorba „čínského“ písma - piktogramů.
- Tvorba masek dobrých a špatných skutků atd.

Další vzdělávací aktivity

- Studium literatury o čínských reáliích, ukázka čínského písma.
- Poslech zpěvu různých ptáků atd.

Jistě, můžeme si říci: „Nic nového pod sluncem.“ Ovšem i takové poznání má pro nás hodnotu. Znovu opakuji, že příklady uváděné Heinigovou mají „zásobníkový“ charakter. Nesledují tedy ani cíle jednotlivých technik, ani logické uspořádání celku práce s příběhem - tedy koncepci, nezabývají se příliš možnými okolnostmi a variantami. Jsou prostě aplikací určitého třídění metod na konkrétním materiálu.

Příklady jsou použitelné fakticky pro všechny věkové kategorie. V základní rovině však náleží především do oblasti práce s dětmi ve věkové úrovni 1. stupně - tedy školy obecné. Při práci se staršími se lze od nich odpíchnout do rovin sociálněetické dramatiky, která by nepochybně dále hledala v příběhu jistou obecnější obraznost. Nabízí se tu tematizace zcela zřejmá: pohádka může být chápána jako metafora vztahu člověka k přírodě na straně jedné a k civilizaci na straně druhé a současně - ve vztahu k tomuto - jako metafora podstaty a důsledků moci atd. Tady bychom ovšem pak jistě využili v dramatie možného vzdalování od vlastního příběhu atd. Základní skupiny metod by mohly zůstat stejné, ale proměňoval by se jejich obsah (viz. například do roviny soudobých problémů možné rozvinutí disputace polovin tříd nad výhodami živého a mechanického slavíka).

Přeji příjemné zážitky při četbě tohoto čísla Tvořivé dramatiky.

JOSEF VALENTA

7 KLÍČŮ K DOBRÉ ŠKOLE

■ Vědecká akribie byla jedna z doplňujících otázek při státní zkoušce z pedagogiky. A vědecká akribie mě nutí hned zpočátku upozornit, že „klíčový“ název je vypůjčený z článku Barbary Clarkové Integrativní vzdělání. Stejně tak je vypůjčeno (i když ne zcela doslovně) i označení sedmi odemykajících instrumentů. Touha po originalitě ustoupila potřebě úspornosti: podle mého názoru jsou prostřednictvím pojmenování sedmi klíčů zmapovány nejdůležitější impulzy, které nashromáždila věda i praktická učitelská zkušenost k optimalizaci učení, k přeměně školy „zevnitř“.



prvý - zásadní:

PODNĚTNÉ UČEBNÍ PROSTŘEDÍ
Znamená především práci s vývojem dítěte: umění rozpoznat jeho současnou úroveň vývoje kognitivního, sociálního, emotivního, fyzického a pomoci mu hnout se z tohoto bodu. Pomocníky na této cestě jsou:

- otevřené, respektující, kooperativní vztahy mezi učiteli, rodiči a žáky, a to při plánování, realizování i hodnocení učení,
- pojetí školy jako dílny, laboratoře, kde se experimentuje, zkoumá, hledá poznání a kde jsou k dispozici instrumenty tohoto poznání včetně materiálních,
- dětské potřeby a zájmy jako báze obsahu vzdělání: nový obsah vzdělání je promyšlen ve směru hesla: Méně je někdy více,
- individualizace vyučování: rozrušení tradiční podoby, kdy všechno je dáváno všem stejně, posun k práci individuální a práci malých skupin,
- žák jako aktivní účastník v učebním procesu: jeho participace na určování cílů, obsahu, způsobů činnosti i hodnocení, vedení k rozhodování a sebeřízení, důraz na vrstevnické vztahy jako jednu z plnohodnotných cest učení,
- hodnocení jako prostředek růstu dítěte (ústup z preference kontrolní funkce).



druhý:

RELAXACE A REDUKCE TENZE

Jechápán jako prostředek vyšší efektivity učení, prostředek integrace mysli a těla. Součástí vyučování se pak stává výcvik v relaxačních technikách nejrůznějšího druhu od autogenního tréninku až po prvky jógy. Ve školním prostředí se pracuje s vlivem barev na psychiku, s uklidňující hudbou, ale v zájmu redukce tenze i s tak prozaickými záležitostmi, jako je udržování pořádku.



třetí:

POHYB A FYZICKÉ ZAKÓDOVÁNÍ

Škola je nepřátelská pohybu, a přitom právě v pohybu se projevuje cenný zdroj vyšší úrovně učení včetně fixace v paměti. Připomínáme v této souvislosti teorii mnohostranné inteligence (viz. TD č. 10/1993), která určuje tělesně kinestetickou inteligenci za bázovou, odkud lze vyjít k výkonům v různých oblastech učení. Techniky fyzického zakódování spočívají v užití rytmů, rolové hry, fyzické manipulace s materiály atp.



čtvrtý:

POVZBUZUJÍCÍ JAZYK A CHOVÁNÍ

Proti komunikaci poškozující osobnost žáka (ignorování, znevažování, nerespektování, ponižování atp.) se klade komunikace orientující se na možnosti dětí, podporující chování učitele i spolužáků, které posilují pozitivní sebepojetí dítěte, jeho motivaci, odpovědnost za školní práci a tím i jeho výkon.



pátý:

VÝBĚR A REFLEKTOVANÁ KONTROLA

Jsou stimulem divergentního myšlení, metakognitivních procesů (myšlení

o myšlení), které zvyšují účinnost učení. Mít možnost výběru (svého cíle, úlohy, způsobu řešení, alternativních učebních pomůcek) a jeho následné uvědomované kontroly (proč jsem si co vybral, hodnocení mého výběru ...) jsou základem vysoce důležitých dovedností pro život „po škole“ - dovedností rozhodovat se, orientovat se v hodnotách.



šestý:

KOMPLEXNÍ KOGNITIVNÍ AKTIVITA

Znamená uvědoměle pracovat s poznatky, které přinesla neurofyzilogie a psychologie, studující mozek a jeho korové specializace, pracovat ve škole s úlohami, které propojují činnost levé mozkové hemisféry (té detailnější, logické, matematické) s hemisférou pravou (kreativní, celostní, obrazivou), rozpomenout se na význam mnohomyšlovosti při poznávání včetně využití vnitřních smyslů.



sedmý:

INTUICE A INTEGRACE

Upozorňuje na zatím nedocenené zdroje optimalizace učení:

- intuici, která prozatím ve škole prohrávala svůj boj s analytickým myšlením, ale která se posunem cílů ke kreativě objevuje na výsluní zájmu pedagogů (tj. nejen ji povolit jako jeden ze způsobů poznávání, ale umět s ní i pracovat),
- orientaci našeho mozku a její respektování při školním vzdělávání: jde o to, že náš mozkový systém je biologicky navržen pro vysokou úroveň syntézy a využít jeho schopnosti pak znamená mj. propojovat uvědomované s méně uvědomovaným, reálné se snovým, racionální s emotivním.

Sedm klíčů k dobré škole ...
A klíčník? Však víte kdo.

HANA KASÍKOVÁ

Z NÁVRHU OSNOV DRAMATICKÉ VÝCHOVY

PRO 1. až 5. ROČNÍK OBECNÉ ŠKOLY

Dramatická výchova má dvě základní vrstvy, které se v praxi prostupují a nelze je od sebe oddělovat:

1. Osobnostní rozvoj: V hrách a cvičeních se rozvíjejí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sama sebe i okolního světa. Prohlubují a obohacují se pohybové dovednosti a schopnosti výrazu pohybem, rytmické citění, plynulost i barvitost mluvního projevu. Uvolňují se a rozvíjejí obrazovost a tvořivost.

2. Sociální rozvoj: V hrách, cvičeních a dramatických improvizacích se rozvíjí schopnost kontaktu a slovní a mimoslovní komunikace, pěstuje se umění naslouchat si vzájemně, prohlubuje se schopnost vcítění, skupinové citlivosti, důvěry a spolupráce. Rozvíjí se i schopnost orientovat se v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, rozhodovat se a jednat svobodně a zároveň odpovědně. Látku tohoto okruhu lze rozdělit do tří základních skupin:

a) Hry a cvičení na kontakt a sociální komunikaci (slovní i mimoslovní), skupinovou citlivost, dynamiku, důvěru a spolupráci.

b) Námětové hry a improvizace, které se bezprostředně zabývají sociálními vztahy, situacemi a dovednostmi, a to v té podobě, s jakou se běžně setkáváme v životě (společenské chování, sociální dovednosti, širší společenské uvědomění).

c) Dramatické improvizace založené na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje. Náměty pro dramatické improvizace mohou být různého původu: z velké části vycházejí z témat školní výuky, dále mohou být vzaty z reportáží a zpráv sdělovacích prostředků, mohou vyplýnout z problémů, s nimiž se právě jednotlivci nebo skupina ve třídě setkávají, stát se jimi mohou i typické modelové situace mezilidských vztahů. Navodit lze jak učitel, tak i žáci sami. V neposlední řadě je lze stavět na literárních předlohách, které nabízejí umělecky zpracované, a proto nebanální, bohatší a plnější obraz života, rozvíjejí představivost, smysl pro metaforu a znakovost výrazu.

Při dramatických hrách a improvizacích se dítě nemusí vyjadřovat jen vlastním tělem, za určitých okolností je možné použít při práci i materiál nebo předměty (případně jednoduché loutky), které

1. etapa: 1. až 3. ročník

1.1 Dramatické hry a cvičení

1.1.1 Vytvořit přátelský kolektiv na základě vzájemného poznání

1.1.2 Aktivně se zúčastnit společné činnosti

1.1.3 Naučit se dodržovat pravidla

1.1.4 Pochopit důležitost vzájemné spolupráce a výhody, které přináší při řešení problému

1.1.5 Získat schopnost aktivně i pasivně se uvolnit

1.1.6 Uvědomovat si a rozvíjet schopnost soustředění jako základu každé úspěšné hry a práce

1.1.7 Rozvíjet smyslové vnímání

1.1.8 Naučit se dobře využívat prostor, respektovat partnery v něm

1.1.9 Rozvíjet rytmické citění

1.1.10 Umět navázat kontakt s druhými

1.1.11 Dokázat se aktivně zapojit do rozhovoru

1.2 Jednoduché improvizace

1.2.1 V hromadných improvizacích prozkoumat některá specifická prostředí a přiblížit si situace, které se zde mohou odehrát

1.2.2 Položit základy schopnosti vcítění přes vlastní prožitek v určité situaci a roli

1.2.3 Učit se základům společenského chování a sociálních dovedností

1.2.4 Uvědomit si a řešit etické problémy, s nimiž se žáci běžně mohou setkat ve svém životě

2. etapa: 3. až 5. ročník

2.1 Dramatické hry a cvičení

2.1.1 Položit základy hlubšího sebepoznání i poznání ostatních

2.1.2 Prohlubovat schopnost spolupráce ve skupině, schopnost vést ji i podřídit se, je-li to třeba

2.1.3 Umět se vědomě uvolnit

2.1.4 Dokázat se soustředit i za ztížených podmínek

2.1.5 Zcitlivovat smyslové vnímání, rozvíjet jeho komplexnost, probouzet smyslovou paměť a představivost

2.1.6 Zvládat prostor a zapojovat prostorovou představivost

2.1.7 Dále rozvíjet rytmické citění a smysl pro gradaci

2.1.8 Prohlubovat schopnost partnerského i skupinového kontaktu, souhry, citlivosti a důvěry

2.1.9 Uvědomit si a využívat možnosti mimoslovní komunikace

2.1.10 Ovládnout základní mluvní dovednosti

2.1.11 Obohacovat slovní zásobu, rozvíjet plynulost a barvitost vyjadřování a slovní komunikaci

2.1.12 Získat sebedůvěru a být schopen přesvědčivě vyložit své myšlenky

2.2 Dramatické improvizace

2.2.1 Soustředěně, přirozeně a pravdivě jednat při hře v roli a simulované situaci

2.2.2 Rozvíjet schopnost vcítění a pochopení prostřednictvím hry v roli a výměnou rolí

2.2.3 Seznámit se s náročnějšími způsoby společenského chování a sociálních dovedností

2.2.4 Zkoumat a řešit další etické problémy

2.2.5 Zvládnout jednoduchou stavbu dramatické etudy tak, aby byl čitelný význam který v sobě nese

2.2.6 Naučit se užívat v dramatické akci různých materiálů a předmětů

2.3. Cesty k divadlu

2.3.1 Seznámit se se základními divadelními druhy a jejich výrazovými prostředky

navazují na dětem přirozenou hru s hračkou, rozvíjejí fantazii, pomáhají odstranit některé zábrany a obohacují dětské výrazové možnosti.

Výsledkem procesu v dramatické výchově může být v některých případech i představení, které však nikdy není a nesmí být samoučelem, ale prostředkem k obohacení výchovných prvků o výchovu k dokončování společné práce, k vypracování detailů a k odpovědnosti jedince a skupiny před veřejností.

Základní metody a způsoby práce:

Vedle množství průpravných elementárních her a cvičení (přehledně utříděny a popsány jsou např. v Metodice dramatické výchovy Evy Machkové) jsou to v dramatických improvizacích z metod simulace vycházející:

- **Hra v situaci** - žáci jednají sami za sebe v „umělé“ navozených (simulovaných) situacích, se kterými se však skutečně mohou ve svém životě setkat a které si takto mohou předem prozkoumat a připravit se na ně, s možností děj vrátit a chybná rozhodnutí korigovat, nevstupují tedy do role někoho jiného („jak bych se zachoval, kdyby...“).

- **Hra v roli** - žáci přebírají ve hře sociální roli někoho jiného. Využívají svých vlastních vědomostí a zkušeností, z nichž vybírají pro roli odpovídající chování. Nezabývají se jedinečností určité osoby, ale jejími postoji. Zajímá je, co je pro tu kterou sociální roli typické. Mají tak možnost vyzkoušet si v simulovaných situacích i jim zatím nedostupné role, získat do nich vhled a tím i pochopení. Důležitou úlohu zde má i tzv. **výměna rolí**, kdy žák, který nejprve v daných okolnostech jedná sám za sebe, dostává možnost vyzkoušet si i roli svého protihráče a dospět tak k hlubšímu porozumění jeho reakcím a pocitům.

- **Charakterizace** - už mívá k divadelnímu projevu a znamená nejen převzetí cizí sociální role, ale i individuálních charakteristických rysů konkrétní osoby. Vyžaduje už značnou vyzrálost psychiky člověka a rozvinutou schopnost vcítění, proto je její aplikace vhodná až ve vyšších ročnících.

- Nepominutelnou součástí dramatické výchovy je i **slovní reflexe** zážitků a zkušeností z her, cvičení a improvizací, i následné **rozhovory a diskuse** ke zvolenému tématu.

Z publikace *Návrh osnov obecné školy*, Portál, Praha 1993

PŘIPOMÍNKY K NÁVRHU osnov dramatické výchovy

pro 1. až 5. ročník obecné školy:

Nepovažuji za šťastné zavádět speciální předmět dramatická výchova. Kromě toho, že není dostatek odborně připravených učitelů, což ostatně konstatují i osnovy, mám za to, že dramatická výchova má být bohatě využívána při výuce českého jazyka, hudební výchovy, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. Je to velmi vděčná didaktická metoda, jejíž účinek by se při zavedení povinného předmětu oslabil. Za optimální bych považovala zavedení dramatické výchovy jako předmětu nepovinného. (Katedra české literatury jedné PF)

Celá koncepce se stává velmi dobrým základem tzv. nespecifické prevence závislosti (alkohol, tabák, drogy, hráčství, jidlo atd.). Obsahuje všechny potřebné prvky, jako jsou: rozvoj tvořivých schopností, poznávání sebe sama a druhých, seznamování se se základními životními hodnotami, radostmi a těžkostmi atd. Z tohoto hlediska je výborně koncipován předmět dramatická výchova. (NCPZ)

Tento nový předmět je vhodným doplněním systému vzdělávání a výchovy a přispěje k obohacení celkového rozvoje žáka, především v jeho poznávání společnosti, vztahů v ní a k ní i vlastní osobnosti... Problém bude na většině škol s materiálně technickým zabezpečením, vybavením a odhlučnými prostory, aby nebylo narušováno ostatní vyučování... Bylo by asi vhodné zařadit prvky dramatické výchovy jak do prvků, tak do českého jazyka, jak uvádíte ve variantě "a"... (I.L.K., Nejdek)

Částečné výhrady mám k předmětu dramatická výchova. Nejsem proti jejímu zavedení, naopak, považuji ji za nezastupitelnou ve výchovném vyučování a živých kreativních did. postupech, které zaujmou, ale myslím, že by se zase nadhodnotila jako samostatný předmět. Domnívám se, že má integrační poslání, že by se třeba kromě

čes. jaz. a lit. ve všech pěti ročnících měla vyskytovat v 1. a 2. ročníku zejména v prvouce, ve 3. roč. např. v IIv, Vv i dále, ovšem její těžiště ve 4. a 5. ročníku bych vzhledem právě k již výrazněmu zlepšení techniky čtení dala opět sem, do těsné symbiózy s literaturou. Z této důvodu bych v současné fázi transformace školy kladla důraz na lit. dramatické a dramatické semináře v odborné přípravě učitelů všech typů i forem studia. (Z vlastní ped. zkušenosti podotýkám, že v lit. dram. semináři, který mají naši studenti učitelsví pro 1. st. není od věci hlasitě výrazné čtení s porozuměním, interpretace textu z listu, čtení po rolích, vyprávění atp....) (Katedra české literatury jedné PF)

Dramatická výchova - velice se mi líbí, že se konečně může učit jako samostatný předmět a velice se na to těším. Mohl by to být jeden z nejoblíbenějších předmětů. (Uč. 1.-2. tř., Praha)

Provedená substituce technické výchovy (dřívější název předmětu pracovní vyučování) výchovou dramatickou, jak ji obsahuje OŠ, se nám jeví jako jednostranná, omezující obsah výuky na 1. st. ZŠ. Pokud se tvůrčímu projektu tato nová výchova jeví jako neopomenutelná, mohla být dotována hodinami z obecného základu, ve kterém se mělo učivo přiměřeně v jeho obsahu zredukovat. Domníváme se podle zveřejněných osnov projektu OŠ, že zařazení samostatného předmětu dramatická výchova ve všech ročnících však nemá racionální základ a přesvědčivé zdůvodnění. Je to okruh činností, které lze uplatnit v řadě jiných výukových i výchovných předmětů. Tento předmět má však své místo v učebních osnovách výuky učitelů pro 1. stupeň škol. (Ze stanoviska pracovníků jedné katedry jedné PF)

Ve výřtu jednotlivých předmětů a jejich obsahového pojetí mne zaujala dramatická výchova jako prostředek osobnostního a sociálního rozvoje. Potvrzuji to mně zkušeností

s žáky vedenými soustavně od 1. do 4. ročníku k dramatickému projevu v záměrně navozených situacích. Výsledek je na dětech patrný, přesně týž, jak je popsán v příslušné partii. Děti jsou sdílné, bezprostřední,

nepředvádí se, působí si vzájemnou radost. Jsou samostatné ve vymýšlení příběhů, scének, pohádek. (Uč. 1. st. ZŠ)

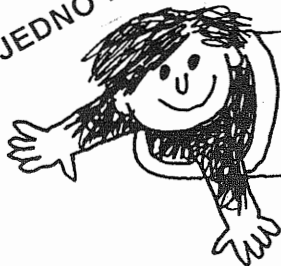
K nově navrženému předmětu dramatická výchova: Jeho obsah i pojetí považuji za velmi nešťastné. Velkou část toho, co je v něm uvedeno, lze přece dělat v ostatních předmětech, tedy využít toho, co dramatická výchova nabízí ani tak ne k ustanovení nového předmětu, ale jako prostředku k velmi efektivnímu vyučování. (Vysokoškolský učitel jedné PF)

Snad by se mohl místo názvu Dramatická výchova použít název Základy estetiky. Tam by bylo vše. Vlastnosti, správné chování, vzájemné vztahy, etika, dramatická výchova, kulturní vystupování na veřejnosti, s vědomitostí, zvidavost, úcta k práci, vlast, okolí a jeho zlepšení, zdraví a hygiena, br igády pro vlast i obec, příroda, obdiva oce nění dovedností a umění. Problémy dospív ání, co je správná politika - vlastnosti je je ště mnoho. Toto učivo lze doplňovat, rozd ělit na měsíce, týdny a hod. i do tříd 1. - 9. roč. - K tomu filmy, obrazy a četba. Nácv ik divadelní hry s dětmi trvá nejméně dva měsíce a název dramatické výchovy vyžaduje vidit elné činy i slyšitelné. (Učitelka v důchodu Šumperk)

Dramatická výchova pro svoje krásné (i když ideální) cíle má ve škole nezastupitelné místo. (Učitelka 2. ročníku ZŠ, Pardubice)

Negativní stanovisko zaujímám k zamýšle němu zavedení nového předmětu dram at leká výchova. Pokládám to za poplatek so učasnosti a vidím v tom módní záležitost. Nepodceňuji význam dramatiizace ve spoj ení s přímou výukou, právě naopak, je to velmi účinný prostředek a ve prospěch vě ci. Jako samostatný předmět se mi však z dá tato činnost samoučelná a přimlouvám se za to, aby o tyto hodiny byly třeba rozší řeny jazyky. Za všech dob byla učitelé vyu živána dramatiizace v pestré formě, zvlášt ě v nižších třídách, a měla své pevné místo ve spojení s různými předměty. Rozhodně má svou důležitost v hodinách českého ne bo cizího jazyka, má určité své přednosti v rozvíjení slovní zásoby, samostatnosti, fan tazie, odvahy vystoupení atd., ale to vše se může uplatnit nenásilně v rámci celého pr ocesu výuky. Mimo těchto kladných zkuš e nosti vidím určité nebezpečí po stránce vý chovy v přílišném zdůrazňování a míře he reckých zážitků, které by mohly vést také k různým negativním jevům, jako je třeba úspěšné předstírání něčeho i mimo jeviště. (Učitelka v důchodu, Praha 4 - Krč)

JEDNO MALÉ



ZASTAVENÍ A OHLÉDNUTÍ



Tento školní rok přinesl některým učitelům významnou MOŽNOST. Vydát se při hledání té své podoby lidské školy cestou projektu OBECNÁ ŠKOLA. Kromě nich jsou mezi námi učitelé, kteří i bez projektu úspěšně budují dílny lidskosti. Vždyť ani cesta hledání podle projektu nemusí a snad ani nemá být jedna jediná.

Zastavme se proto po čtyřech měsících poctivé práce a dovolme si malé ohlédnutí v podobě otázek, nad kterými občas bezradně usedám, a přes svou upřímnou snahu nenacházím zatím vždy odpovědi.

○ Z jakého východiska přistupujeme k realizaci projektu OBECNÁ ŠKOLA?

Všichni učitelé mají k dispozici základní materiál Návrh pojetí obecné školy. Jde o materiál, s nímž lze v mnoha ohledech polemizovat (viz např. V. Spilková, Učitelské listy č. 1-5, 1993). Jedno mu však upřít nelze. Vybízí učitele, byť možná někdy příliš obecně, k polidštění naší školy. Naplnit ona vznosná slova znamená zastavit se nejprve u sebe samého, hledat svoji podstatu, nalézt ji a přijmout ji. Pak je možné začít uvažovat o humanizaci školy.

○ Co pro učitele znamená ono významné konstatování: „Učinit dítě východiskem našich dalších úvah, postupů a záměrů“? (Návrh obsahového pojetí obecné školy str. 22.) Představuje toto tvrzení tu možnost, že dítě je přijímáno v celé své přirozenosti, pravdivosti? A že je nejen přijímáno, ale i vedeno tak, aby si ji uvědomovalo, aby ji vědomě (tedy svobodně, ale i odpovědně a tvořivě) dále budovalo?

K tomu ovšem je potřeba stavět vyučování (tedy i učení) na základních příroznostech (potřebách) dětské existence. Vyjdeme-li z předpokladu, že škola má být místem rozvoje celé osobnosti, se zdůrazněním aspektu vzdělávacího, musíme si položit následující otázku:

○ Známe a respektujeme vždy potřeby dítěte, které se vztahují k učení, a bez jejichž aktualizace a následného uspokojení nemá učení onen osobnostně rozvojový efekt?

Výše zmíněný materiál (Návrh pojetí obecné školy) z těchto předpokladů vychází a staví na nich. Jak se však daří, při upřímné snaze učitelů, uskutečňovat je v praxi? Zastavme se, opět v otázkách, alespoň u třech základních potřeb, které v dětském učení hrají významnou roli. Jde o potřeby: poznávací, sociální a výkonové. (V české

literatuře blíže rozpracováno u Z. Heluse, V. Hrabala ml. a J. Nováčkové.)

○ Citíme rozdíl, když se řekne, že vyučování vychází z vnitřního zájmu dítěte, a když se řekne, že je budováno na vnější zajímavosti nabízených činností?

○ Jak moc se nám daří stavět na všem, s čím dítě přichází do školy; na jeho touze objevovat a poznávat?

○ Je možné nechat ho jen žasnout nad tím, na co všechno se při smysluplné práci přišlo?

Vždyť právě žitá, jedinečná vlastní zkušenost je tím nejpřirozenějším podnětem, otevírajícím další možnosti pro skutečný rozvoj dítěte.

○ Anebo škola musí být stále místem, kde dítě žasne nad tím, co učitel umí (a ono ne) a postupně se cestou nabízených „oficiálních schválených písmen, číslic či jiných vědomostí“ dozvídá o tom, co kolem něj vůbec existuje? (Byť již třeba umí číst a počítat do sta?)

○ Stává se poznávání světa, ale i sebe sama nabízené školou něčím přirozeným? Či se jedná stále ještě jen o laskavější manipulaci s dítětem?

○ Jde to vůbec učinit z dětí spolutvůrce, kteří svými nápady odkrývají další prostory neznámého?

○ Budou spolutvůrci všichni? Co ti, kteří jsou tzv. problémoví?

A zde asi přichází další kolo otázek. K tomu, aby člověk mohl poznávat (sebe i druhé i svět kolem sebe), potřebuje druhé lidi, kteří mu umožní nahlížet na jeho silné stránky, ale i na jeho meze. Vždyť vlastně jen ten, kdo tohle pozná a uvědomí si to, může budovat pozitivní vymezení své osobnosti: Tak tohle jsem já se svými klady a zápory. Jen ten může být jednou v životě obecně pozitivní, jen ten může pozitivně myslet. K tomu tedy nezbytně potřebuje být schopen komunikovat s druhými lidmi. Umět jim naslouchat, umět se prosadit. Je jeho další přirozeností, že má jisté sociální potřeby.

○ Uspokojujeme tyto sociální potřeby ve škole? Dáváme již těm nejmenším prostor pro to, aby spolu pracovali?

Že to neumějí? Ale vždyť si dovedou ještě dříve, než vkročí na půdu školy, hodiny hrát na mámu a tátu, na krám... Dokáží si

hodiny podržet své přidělené role, které dostali. A nejsou to žádné podřadné, jednoduché činnosti, které mnohdy zvládají.

○ Dokážeme i my ve škole, chceme-li, aby spolupracovali, řídit jejich činnost tak, aby každý znal roli ve skupině, která má něco dokázat?

○ Jde nám o to, aby se společně radovali, když se někomu něco podaří? A má každý šanci, aby se mu dařilo?

○ Můžeme si dovolit „ztrácet čas“ tím, že se ptáme a společně pak hledáme odpovědi?

○ Jde to vůbec, aby v hodině dělalo několik dětiněcojiného? Či je třeba, aby všichni najednou pracovali společně (a vlastně každý sám)?

S uvedenými otázkami zcela logicky souvisí můj poslední balík otázek. Vztahuje se k problematice potřeby výkonu ve škole.

○ Co je vůbec výkon? Mohou všichni podávat stejný výkon ve stejnou dobu?

○ Je nutné srovnávat děti mezi sebou, nebo lze srovnávat je samotné s nimi samými?

○ Pomáhají nám k tomu známky?

○ Proč je potřebujeme? Proč je potřebují rodiče? A potřebují je vůbec?

○ Není pro dítě stejně významné (nebo ještě významnější), když ho pochválíme, především pochválíme? Případně ho pochválí kamarádi či se ohodnotí samo? Ukážeme mu, jak se den ode dne lepší, třeba jen v maličkostech?

○ Jde nám o to, aby pochopilo, co jsou jeho silné a slabší stránky, nebo aby se radovalo z jedniček? A co ty děti, které je nemohou dostávat, byť se snaží sebevíc?

○ Dá se vždy vše spočítat, a tedy ocenit číslem?

○ Víme, z čeho mají děti strach, čeho se bojí? Anebo naopak - co mají rády?

Věřím, že to jistě všichni ti učitelé, kterým nejsou současné děti lhostejné, chtějí vědět. Je jistě hodně těch, kteří již na některé otázky odpovědi znají. Spolu s nimi budeme dále hledat a nacházet. V tom je kouzlo MOŽNOSTI, kterou nabízí mimo jiné i OBECNÁ ŠKOLA.

EVA LUKAVSKÁ

PROBLÉMY A RADOSTI

Dramatickou výchovu učím na základní škole externě. V první třídě mám dvě hodiny týdně (1 hodina literární a 1 hodina dramatické výchovy). V ročníku je 26 žáků, rozdělených na dvě skupiny (12 a 14). K dispozici mám běžnou třídu, která je zřídka využívána na výuku výtvarné či hudební výchovy, a lze ji snadno upravit pro naše potřeby. První skupinu učím třetí a čtvrtou vyučovací hodinu, druhou skupinu šestou a sedmou. Bohužel se zatím nepodařilo navázat užší kontakt s kmenovou paní učitelkou, která se k dramatické výchově staví neutrálně. Je spíše přísnějšího založení a já se (dle svého soudu zcela logicky) potýkám se značnou neukázněností dětí. Těžko totiž chápu, že i když nemusí sedět stále v lavici, není povoleno úplně vše. Během prvních tří měsíců se mi podařilo zklidnit první skupinu, kde se nyní rušivé projevy pouze dva žáci silně motoricky neklidní. Ve druhé, odpolední a větší skupině se podobně vyčleňuje 5-6 žáků.

Jsem původně učitelkou ZUŠ, a tudíž jsem vždy pracovala s „výběrovými“ žáky. Situace na ZŠ mě první dva měsíce vyváděla z míry a cítila jsem se bezradně. Zjistila jsem, že děti nezvládnou delší dramatické zaměstnání a že je potřeba daleko více střídat činnosti. Přesto se mi někdy celá hodina (či vlastně dvouhodinovka) nevydaří. Přizpůsobivost dětí školní docházce byla poměrně pomalá a nebyly ani připraveny z mateřské školy. (Asi třetina žáků měla odloženou školní docházku a 6 z nich bylo po prvním čtvrtletí doporučeno k vyšetření pedagogicko-psychologické poradny z důvodu velké problémovosti.)

■ Zpočátku jsem se snažila vést hodiny podobně, jak jsem byla zvyklá na ZUŠ - krátké rozehrání a uvolnění, soustředění a pak následovalo poměrně dlouhé vlastní dramatické zaměstnání (většinou motivované literární předlohou) a na závěr krátké uvolnění. Děti však měly problémy s delším soustředěním. V poslední době jsou mé hodiny volnější mozaikou krátkých činností, a vlastní dramatické výchovy (řešení různých situací, improvizace) je v nich jen špetka. Častěji zařazuji uvolnění a soustředění a vlastnímu záměru věnuji asi 10-15 minut času, více děti neunesou. A i to je někdy příliš. Zaměřuji se více na průpravná cvičení (hlavně soustředění, schopnost kontaktovat druhé a spolupracovat s nimi, smyslové vnímání). Osvědčilo se mi propojování dramatické, literární a výtvarné výchovy. Často je pro mne literární látka podnětem pro činnosti dramatické (domyšlení situací, hledání konce příběhu, krátké dialogy, občas se povedlo dovést děti i k rozehrání jednoduché dramatické situace) a výtvarné (tvorba ilustrací, koláže, omalovánky, vystřihovánky ap.). Pokouším se rozvíjet také rytmické citění dětí.

Od září 1993 jsem pracovala s těmito literárními předlohami: C.S. Lewis: Letopisy Narnie, I. díl, Daisy Mrázková: Haló, Jácíčku, Jiří Trnka: Zahrada. V hodinách zimních a předvánočních jsem využívala lidová říkadla. Hledám zajímavé hry, které děti považují za oddechové, a střídám je s krátkými zaměstnáními, aby žáci nepodlehli dojmu, že dramatická výchova jsou pouze zábavné hry a nic víc. Snažím se reagovat na některé problémy ve třídě (především vztahové).

s ní děti setkat alespoň jako s předmětem, a to už od první třídy, i když je zpočátku třeba počítat s možnými problémy.

30.9.1993: PODZIM II

V úvodu jsme zopakovali honičku Na lovce z minulého týdne. Naučili jsme se hru Na jelena (všichni jsou v kruhu, jelen je uprostřed, kdo ho trefí míčem, jde do kruhu místo něj), dařilo se to dobře a bez problémů. Zařadila jsem složitější podzimní honičku Na trofeje. Rozdělila jsem děti na dvě poloviny, každá polovina zvolila svého lovce. Každé dítě dostalo po dvou životech (papírek se symbolem, každá skupina má jinou barvu). Lovec se viditelně označil (svetr kolem pasu). V určitém časovém limitu honí lovci zvířátka z druhé skupiny. Koho se lovec dotkne, musí odevzdat život. Při ztrátě obou životů vypadá zvířátko ze hry - sedne si. Zdánilivý chaos při honičce se dětem moc líbil a opakovali jsme ji celkem třikrát.

Uvolňovali jsme se vleže na zádech a zkoušeli jsme, jestli umíme být úplně stejní jako hadroví panáci. Konečně se to podařilo! Dětem se totiž líbilo, jak jim zvedám ruce, nohy, převaluji je, a poprvé se povedlo, že se soustředily a částečně i uvolnily (největší problém dělaly nohy). Když jsem se přesvědčila o hadrovatosti panáčků a pochválila je, vyskočili jsme a ožili.

Stáli jsme v kruhu, já uprostřed, a komu jsem hodila míč, řekl jeden znak podzimu. Snažila jsem se o udržení rytmu, zatím mamě. Nevědomky se mi podařilo navázat na podzimní vycházku, při které si děti všimaly kamenů, listů, oblak (zjistila jsem to z jejich nárazek a dalšího průběhu hodiny). Děti si po vyčerpání nových poznatků z vycházky začaly vzpomínat i na znamení podzimu z našeho hraní před týdnem. Byla jsem překvapená, na co všechno si děti vzpomněly.

Vzala jsem do ruky knihu D. Mrázkové Haló, Jácíčku. Jak si toho děti všimly, začaly se usazovat k poslouchání. Přčetla jsem jim kapitolu Pufodédr (str. 64). Čtení se líbilo a zvláštní slovo vyvolávalo veselí. Děti se také divily, že je vyprávění tak krátké. Zavřela jsem knihu a na stůl jsem položila kartičky prázdnou stranou nahoru. Každý si vzal jednu a hledal, kdo má stejný obrázek (drak, jablko, hruška, švestka, barevný list). Tím se rozdělily děti do skupin a každá skupina si sedla k jednomu stolu. Každá skupina dostala hromádku kamenů, šípků a listů. Chvilku jsme si povídali o Jácíčkovi a pufodédru a pak jsem děti vyzvala, aby ve skupinách (trojice a jedna dvojice) zkusily také vymyslet nějakou zvláštní věc, postavily ji a pojmenovaly. Děti pracovaly s velkým zaujetím a až na jednu skupinu spolu dobře vycházely. Své objekty pořád představovaly, vylepšovaly, přesunovaly. Výsledkem byl většinou domeček se zahrádkou, čemuž odpovídaly i některé názvy - Kamenodům, Zlatostrašidelný dům, Kamenozrout, Kameňák, Dům pro honofauruse. Názvy ve druhé skupině děti měly jistou spojitost se čtením: veverka, pupepědl. Poslední dvě stavby se jmenovaly Ufolist a Mejdlo. Ty

Myslím si, že by bylo velmi dobré pracovat v úzkém kontaktu s kmenovou učitelkou, poněvadž by se mnohdy dalo navázat na její výuku a doplnit ji. Pracujeme však každá izolovaně a někdy musím dlouho pátrat, co se skrývá za některými problémy, na které narážím (proč třeba některé děti nechtějí být momentálně ve dvojici apod.). Prospěšné pro obě strany by asi bylo, aby se hodin dramatické výchovy mohla zúčastnit aktivně s námi. To však není možné, neboť polovina třídy, která není u mne na dramatickou výchovu, s ní má jednu hodinu matematiky.

V případě podobného složení třídy s jakým pracuji, by zřejmě bylo vhodné zařazovat prvky dramatické výchovy při běžných hodinách jen na krátký čas, a teprve později přejít k samostatným hodinám, aby si děti snadněji na tento způsob práce zvykaly a přechod byl plynulejší. To však je momentálně v mém případě nerealizovatelné.

I při značných problémech, které pociťuji, je však vidět jistý pokrok u většiny žáků. Při práci ve skupině se děti méně hádají a snaží se pracovat společně. Při výtvarných činnostech se daří zapojovat i jinak vyrušující děti. Žáci rychleji chápou pravidla nabízených her, méně podvádějí a už nemají ostych mluvit před ostatními.

Myslím si, že by se děti na základní školerozhodně měly dramatickou výchovou setkat. Výhodnější zřejmě je, prolíná-li dramatická výchova výukou jako jedna z hlavních vyučovacích metod. Pokud však kmenovému učitelu nevyhovuje, měly by se

skupiny, které svou práci již skončily, chodily ke mně a hráli jsme Na jména (rytmický kruh, některým se již dařilo udržet metrum), Šuškanou a Čik čak čok čuk. Když jsme se sešli všichni, dohráli jsme poslední hru a děti si vzájemně představily své výtvary.

V závěru lekce jsme se naučili základní variantu hry Na hlídače (hlídač se otáčel v přesných intervalech). Motivace byla podzimní a tomu také odpovídaly věci, které hlídač hlídal. Povedlo se, že děti pochopily princip hry, problémy dělalo zachraňování (ve dvojici byly děti méně pozornější a soustředěnější) a notorické podvádění několika dětí, až si toho i ostatní děti všimly. Děti chtěly hru opakovat, ale slíbila jsem jim, že se k ní pro nedostatek času vrátíme příště (navíc je pro ně obtížné udržet soustředění tak dlouho a řada z nich by to podruhé už nezvládla - hráli jsme totiž asi 20 minut). Na potvrzení mých slov zazvonilo a nezbyvalo nic jiného, než po sobě třídu uklidit a rozloučit se.

Poprvé jsem měla pocit, že se hodina vydařila a vše probíhalo podle mých představ. Nemusela jsem už tolikrát opakovat, co a jak budeme dělat, a ruch byl o něco menší. Ne že by živější děti nezlobily, ale soustředění na nějakou činnost bylo rychlejší a dokonce i stále odpadávající Michal zvládl většinu věcí, takže ani nestihl namalovat svůj oblíbený kamión. Příprava i uklizení třídy již také bylo bez problémů. Děti se poprvé daly samy bez slovních výzev do pomáhání.

3.11.1993: ZAHRADA

Na začátku setkání jsem děti naučila novou honičku - Na lišku. Všichni stojí v kruhu a uprostřed je liška. Děti na lišku volají: „Liško, liško, umy se!“ Liška pantomimicky předvede mytí. Pak děti pokračují: „Uťi se!“ „Ustroj se!“ „Obuj se!“ Na závěr: „Liško, liško, trhej zámky!“ Liška se rozběhne a snaží se prorazit kruh uzavřený spojenými rukama. Jakmile se jí to podaří, dá se na úprk a ostatní ji začnou honit. Kdo ji chytí, stává se novou liškou. Děti byly nadšené a každý si chtěl vyzkoušet roli lišky. Slíbila jsem jim, že bude-li čas, vrátíme se ke hře na konci. Měla jsem ji v úmyslu použít jen jako rozehrávací hru k uvolňovacímu cvičení Na mrtvou lišku. Začala jsem se chovat jako sedlák z příběhu o chytré lišce, která dělala mrtvou, aby se dostala ke zmrzlým rybám. Zabralo to rychle. Děti si honem začaly lehat a dělat mrtvé lišky. Většina z nich se zcela uvolnila, abych je mohla převalovat a zkoumat, zda jsou skutečně mrtvé. Některé děti se snažily využít mého otočení na druhou stranu a přemísťovaly se tak, aby na ně došla řada ještě jednou. Bez komentáře jsem je vynesla.

Když se lišky probraly k životu a proměnily se v děti, položila jsem na podlahu drobné předměty - 4 různé knoflíky, tkaničku, 2 ohnuté hřebíky, píšťalku, ozdobnou sponu do vlasů, zrcátko a peněženku. Děti si vše prohlížely, každý předmět vzaly do ruky (původně jsem si myslela, že si věci jen prohlédnou, ale brzy jsem zjistila, že to

dětem nestačí) a snažily se co nejvíce zapamatovat. Po drahé chvíli jsem předměty zakryla šátkem. Děti se hned hlásily, že věci vyjmenují, ale já jsem se místo toho ptala: „Je pod šátkem žlutý knoflík? Kolik je pod šátkem kaštanů?“ Říkala jsem i věci, které tam nebyly. Snažila jsem se, abysvé odpovědi děti doplňovaly a nefikaly jen ano či ne („Ne, ale je tam duhový knoflík ze skla.“). Někdy se dařilo, jindy ne. Pak jsem děti naučila novou honičku - Na věci. Některé věci (ty větší) jsme společně rozmístili po třídě (bylo jich méně než dětí). Před babou se každý mohl zachránit tím, že zdvihl nějakou věc nad hlavu a počítal si potichu do pěti. Pak musel věc položit a běžet dál. Poukončení honičky mi děti věci položily na stůl. Hned jsem si je třídila. Některé jsem nechala na stole a jiné jsem schovala pod šátkem. Začala jsem vyprávět a vzala jsem do ruky knihu a v pravou chvíli jsem otevřela knihu na předešlé, kde je obrázek zdi s brankou. Přemýšleli jsme, jak dveře otevřeme. Vyprávěla jsem, co kluci začali vytahovat z kapes. Brzy si děti všimly, že na stolku leží totéž (až na harmoniku-pamník, tu jsem nesehnala). Braly věci do rukou a přemýšlely, jak by jim mohly při otvírání pomoci. Nejdříve je napadlo, že do zámku ve vratech strčí klíč.

Vzala jsem jim ho, protože byl moc malý a propadl klíčovou dírou dovnitř. Tak přišly děti o všechno a já jsem vyprávěla o harmonice-pamníku, která se nemohla vejít a jak dveře začaly skřípat ... (Ještě předtím jsme hledali po kapsách, jestli tam ještě něco nemáme. Kupodivu nikdo nic v kapsách neměl. Podivila jsem se, protože jsem myslela, že kluci pořád nosí něco po kapsách, a kluci hned začali vyprávět o tom, co mají doma za poklady, do školy přecenic takového nepatří!)

Rozdala jsem papíry a děti malovaly, co asi za dveřmi je. Většina tam měla haďa a nebo draka (podle citoslovce, které jsem použila). Překvapilo mne, že všechny děti namalovaly i zeď, dveře, kluky a velmi přesně i věci z kapes. Předpokládala jsem, že budou kreslit jen vnitřek zahrady. Když děti domalovaly, prohlédli jsme si všechny obrázky a dočetli jsme si kapitolu. Prohlíželi jsme si ilustrace v Zahrádě a dalších knihách (Hrubínův Špalíček pohádek a Horákova Čarodějna mošna). Povídali jsme si o loutkách J. Trnky (někdo si vzpomněl, že vlastně viděl animovanou Zahradu).

Na závěr jsme si zahráli na Vztekloho kocoura - baba, záchrana prskající kočičí grimasou.

Děti ve druhé skupině Zahradu znaly a těm, které ji neznaly, hned prozradily, že tam bude kocour a potom ještě 5 slonů, takže motivace kreslení byla trochu jiná. Při prohlížení knížek některé děti začaly ostatním spontánně vyprávět děj, který je napadl nad obrázky. Jinak byla celkově hodina daleko rušnější a méně se četlo. To už je ale vlastně pravidlem práce s touto skupinou.

IVA DVOŘÁKOVÁ

Aby se škola stala dobrodružstvím

Panelové sídliště na okraji města a uprostřed něho škola. Typický sídlištní kolos, projektovaný tak, aby pojmul všechny děti, které se tady uprostřed betonu narodí a dorostou do školního věku.

Setkání první

Je konec září. Mám trému a jsem napjatá. Jaci budou moji první prvňáčci? Budou si umět hrát? Budou si chtít hrát? Budu si s nimi rozumět? Jedenadvacet dětí. Čtyřiačtyřicet zvědavých očí. Ten jeden pár navíc patří paní učitelce, která se po téměř třiceti letech praxe odhodlaně pustila do projektu Obecné školy. S radostí a taky trochu s povděkem, že ji pomohu s novým, neznámým předmětem, přijala moji nabídku, že bych dramatickou výchovu učila v její třídě a před jejíma očima. Hned od počátku se mi stává pomocnicí, partnerkou, spoluhráčem, ale i rádčem a dobrým pozorovatelem. S první hrou mizí moje obavy a z dětí padá ostych před novou „pančelkou“. Po pětáctýřiceti minutách já, elévka výchovné dramatiky, neodcházím, ale přímo se vznáším a v uších mi jako hudba zní věta paní učitelky, že už dlouho neviděla tak rozzářené dětské oči.

Setkání druhé a všechna další

Je teprve prosinec a po necelých čtyřech měsících výuky dramatické výchovy v první třídě základní školy nelze dělat obecné závěry, ale myslím si - a spolu se mnou i paní učitelka ze třídy, kde jednou týdně učím, - že tím, že byla dramatická výchova zařazena do osnov, byl učiněn počáteční krok na cestě, která otevírá jak pedagogům, tak ale i dětem nové obzory ve vidění, vnímání a prožívání skutečnosti. Není to cesta jednoduchá, není to jen „hraní si“, jak by se mohlo zdát. Od kantora to vyžaduje „plné nasazení“ a přes veškerou pečlivou přípravu to vždycky nemusí vyjít tak, jak by si to člověk (učitel) doma v klidu naplánoval. Ke své hrůze například zjistí, že honička, kterou zvolil, je nebezpečná, protože zapomněl počítat s malým prostorem třídy a nevybroučeným temperamentem hráčů, nebo že hra, o které si myslel, že děti chytne, je pro ně nepřitažlivá, protože zatím nezvládnou její základní pravidlo, kterým je schopnost kontaktovat spoluhráče očima, nebo ho zažene do úzkých fakt, že Zdeňkovi se zrovna nechce hrát a svým chováním na sebe strhne pozornost ostatních dětí, čímž je veškeré soustředění pryč a celá hra ztracená. Ale i když se to mnohdy nepodaří, tak to stojí za to. Především pro ty dychtivé dětské oči, pro něž se tak škola může stát dobrodružstvím, jednou velkou hrou.

JANA ŠTRBOVÁ
ZŠ Děčín

DOUŠKA (čti do ouška) :

Učí-li dramatickou výchovu jiný učitel než třídní, umožní to třídnímu učitelce, je-li hodinám přítomen, přesnější diagnostiku dětí. Není-li třídní učitel hodinám přítomen, jsou děti při dramatické výchově spontánnější. Učí-li dramatickou výchovu jiný učitel než třídní, je jedna vyučovací hodina týdně málo, zvláště neděli-li se třída na polovinu. Učí-li dramatickou výchovu třídní učitel, a to tak, že tato prolíná celou výukou, je to ideální.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA P A P Í Ř E

31. srpna 1993 zazvonil v Dětském centru v ARTAMĚ telefon:

„Od 1. září učím v 1. třídě dramatickou výchovu. Kde si ji můžu načíst?“

/Autentická příhoda ze života odborného pracovníka pro dramatickou výchovu/

Odpověď na úvodní otázku z telefonu je samozřejmě jednoduchá:

Dramatickou výchovu si nelze načíst. Pro toho, kdo neabsolvoval žádné praktické a kvalitní lektořky vedené semináře, jsou všechny, a to i ty sebezručnější napsané knihy mrtvou literou. Těžiště dramatické výchovy je v akci, ve hře, v jednání každého účastníka v navozených situacích, což mu dovoluje - jak stojí v osnovách dramatické výchovy pro obecnou školu - „zažít a pochopit množství lidských citů, myšlenek a názorů, hledat skutečné motivy jednání, naučit se v nich orientovat a odpovědně se rozhodovat“. A chci-li při práci s dětmi užívat základních prostředků dramatické výchovy - her (počínaje hry s pravidly až po rolové hry), cvičení a improvizaci, chci-li probudit v dětech tvořivost, musím to všechno jako učitel zkusit nejprve sám na sobě, na svém vlastním těle.

Proto se od srpna loňského roku pořádají na mnoha místech republiky několikadenní praktické semináře dramatické výchovy /organizované PCVPP a brněnským CPVU MU a odborně garantované ARTAMOU, brněnským Střediskem dramatické výchovy v Lužánkách a Sdružením pro tvořivou dramaturgii/. Ten, kdo se některého ze seminářů zúčastnil, pochopil, že v případě dramatické výchovy nejde o žádnou „naležvámu“ typu předlistopadových CO-školení, že takový seminář chce svůj čas /zpravidla probíhají doslova od rána do večera minimálně od pátku do neděle a nejlépe celý týden/, že s ním účastníci nemohou střídát, jak jsme byli zvyklí - jeden den jeden učitel z jedné školy, druhý den druhý... až je „proskolená“ celá škola. Určitě není jen náhoda, že učitelé, kteří po absolvování praktického semináře pocítili, že dramatická výchova je to, co by jejich dětem i jim mohlo pomoci, se vehementně dožadují pokračování.

Právě těm je určena tato informace o publikacích, v nichž lze hledat cestu dál, v nichž je možné to, co zažili při praktických hrách a cvičeních, uvádět doslovně, třídit, rozšiřovat, prohlubovat. Ti ostatní by tuto stránku měli radši přeskochit.

Eva Machková :

METODIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Základní publikace o dramatické výchově, jejíž podtitul - Zásobník dramatických her a improvizací - napovídá, že jde o knihu převážně praktickou, která srozumitelně popisuje a přehledně třídí cvičení, hry a improvizace z našich i zahraničních zdrojů do těchto oddílů: Rozehrátky, uvolnění a soustředění, Objevování sebe a okolního světa, Pohyb a pantomima, Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinová činnost, Plynulost řeči, slovní komunikace, Tvořivost, Charakterizace, Improvizace s dějem, Pomocná cvičení. Prvních

padesát stránek je věnováno kořenům tvořivé dramatiky, problému procesu a produktu v dramatické výchově, úkolům tvořivé dramatiky, metodice cvičení a her, řídicí roli pedagoga, uspořádání a stavbě lekce /hodiny/, přípravě plánování práce, prostředí, podmínkám organizaci nutným pro dramatickou výchovu a vzdělávání a průpravě učitele. Obsáhlou recenzi této publikace přinesla Tvořivá dramaturgie v čísle 9/93. Publikaci vydal IPOS-ARTAMA v roce 1992.

Cena 25,- Kč

Eva Machková :

ZÁKLADY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Průkopnická práce, vydaná původně pro učitele LŠU, je první souhrnnou učebnicí tohoto oboru estetické výchovy u nás. Ten, kdo se chce dramatické věnovat do hloubky, tu nalezne nejen obsáhlou kapitolu naznačující možnosti třídění cvičení, her a improvizací užívaných v dramatické výchově, ale také výklad o vývoji a současném stavu dramatické výchovy u nás i ve světě, pojednání o její terminologii, cílech, obsahu a metodách /zvláště o improvizaci a interpretaci/, kapitolu o pedagogických a psychologických východiscích dramatické výchovy a o osobnosti učitele dramatické výchovy a samozřejmě také pojednání o divadle hraném dětmi. Učebnice vyšla v SPN v roce 1980, a proto je dnes dostupná jen v knihovnách.

Eva Machková :

DRAMA V ANGLICKÉ ŠKOLE

Jaká je situace a praxe „dramatu“ neboli dramatické výchovy ve Velké Británii, informuje brožurka sestavená na základě osnov a dalších materiálů a poznatků získaných v zemi, kde je dramatika ve školách už 40. let. Součástí publikace je rovněž překlad osnov předmětu dramatické výchovy a překlad předmětu osobnosti a sociální rozvoj /varianta občanské výchovy/. Recenzi Dramatu v anglické škole přinesla Tvořivá dramaturgie v roce 1992 v č. 5. Brožurku připravilo Sdružení pro tvořivou dramaturgii a vydal ji IPOS-ARTAMA v roce 1991.

Cena: 12,- Kč.

Hana Budínská :

HRY PRO TĚŠT SMYSLŮ

Kartotéka cvičení a her připravená na základě dlouholeté práce s mladšími dětmi. Její recenze najdete na jiném místě tohoto čísla Tvořivé dramatiky.

Cena: 30,- Kč

Hana Budínská :

AŽ SI UŽ MOHOU NAŠE DĚTI VE SVÉ ŠKOLE HRÁT!

Publikace doplňující Hry pro šest smyslů a obsáhle metodické poznámky o systematickém pohledu na práci s nejmenšími dětmi. Ačkoliv jde především o učebnici pro studenty a pedagogy středních pedagogických škol, ocení ji zejména učitelé pracující na 1. stupni ZŠ, tedy i v obecné škole.

Obsáhlou recenzi si můžete přečíst na jiném místě tohoto čísla Tvořivé dramatiky. V roce 1993 vydal IPOS-ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii.

Cena: 25,- Kč

Eva Machková a kolektiv :

MALÝ PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Veskrze praktická publikace, jejíž inspirativnost ocení ti učitelé prvních tříd ZŠ, kterým záleží na tom, aby věděli, co všechno dobře vedené předškolní děti dokáží. Obsah: Eva Opravilová: Hra a tvořivost v mateřské škole. Irena Černá: Čtyři dny v mateřské škole. Zuzana Jirsová: Ve městě pani Perchty. Jitka Haklová: O vile a černokněžníkově. Eva Svobodová: Indiánský dědeček. Vlasta Gregorová: Člověk mezi lidmi. Podrobnou recenzi přinášíme v tomto čísle Tvořivé dramatiky. V spolupráci s STD vydal IPOS-ARTAMA v roce 1992

Cena: 20,- Kč

Jindra Delongová-Silva Macková-Dana Svovizilová : VEZMĚTE DO RUKY KNIHU

Dořady publikací, kterými by se měl vybavit učitel dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ /ale i učitel starších dětí/, patří neodmyslitelně tato publikace, jejíž podtitul mnohé napoví: Dětská literatura jako inspirace pro dramatickou hru s dětmi. A speciálně tu jde o literaturu z pera autorky z neoriginálnějších - Daisy Mrázkové. Podněty k hrám a cvičením jsou rozděleny do těchto kapitol - setkání: Setkání s knihou Co by se stalo kdyby..., Setkání s knihou Haló, Jacičku, Setkání s knihou Byla jedna moucha, Setkání s knihou Neposlušná Barborka, Setkání s knihou Nádherné útery čili Slečna Brambůrková chodí po světě, Setkání s knihou Slon a mravenec, Setkání s knihou Neplač, muchomůrko, Setkání na jevišti - s básněmi Jak šumí les, které před lety patřilo k událostem národní přehlídky dětských divadelních souborů v Kaplici. 2., rozšířené vydání této publikace připravilo Středisko dramatické výchovy v Brně a vydalo ho nakladatelství Mravenec v Brně v roce 1993.

Cena: 25,- Kč

Miloslav Disman :

RECEPTÁŘ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dnes už známá učebnice dramatické výchovy sestavená Evou Machkovou z materiálů, který za celý život shromáždil klasik naší reformní školy, a dramatiky zvláště, vyšla od svého prvního vydání v roce 1976 už třikrát - a stále je nedostatkem zbožím. Přehledný receptář her a cvičení je rozdělen do těchto oddílů: Pozornost a uvolnění, Vnímání, Paměť a představy, Fantazie, Řeč, City, Vůle a jednání, Zrod dětské jevištní hry z etud a improvizací. Cenný je rovněž úvod o dramatické výchově v pojetí M. Dismana a o základech jeho metodiky a blok textů k rozvoji kultury a techniky řeči. Knihu vydalo SPN, ale dostupná je dnes v knihovnách. V souvislosti s obecnou školou by bylo nanejvýš třeba, aby se tohoto titulu, využitelného

dobře i na 2. stupni ZŠ i v práci s předškolními dětmi, ujalo nějaké nakladatelství a znovu ho zpřístupnilo veřejnosti. Po stránce redakční by na něm nebyla téměř žádná práce.

Šárka Štembergová-Kratochvilová :

METODIKA MLUVNÍ VÝCHOVY DĚTÍ

Základní publikace obsahující jak techniku mluvní výchovy dětí, tak především hry a cvičení, které ji rozvíjejí. Práce je souhrnem dlouholetých zkušeností špičkového odborníka na hlasovou výchovu dětí. Z obsahu : Rytmičné citění, Jak souvisí držení těla s hlasovým projevem, Měkký hlasový začátek,

Dialog, Rytmičnost a melodičnost řeči, Rezonance, Pohotovost mluvidel, Vnitřní hmatový sebecit a rozeznávání hlasu, Samohlásky, Prostorový cit a pocit partnerství, Pauza, Dynamický cit, Melodičná modulace... Publikaci vydává letos Sdružení pro tvořivou dramaturgii.

Zdeněk Petržela :

HRAJEME SI 1, HRAJEME SI 2

Sborníčky didaktických her využívajících prvků tvořivé dramaturgie, jimiž zkušený svitavský učitel obohacuje práci v různých předmětech v 1. a 2. třídě ZŠ. První díl vydal autor vlastním nákladem v roce 1991, druhý vyšel o rok později.

Kde lze uvedené publikace získat?

Metodiku dramatické výchovy, Drama v anglické škole, Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát! Malého průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole si lze objednat na adrese: IPOS, expedice publikací, Blanická 4, 120 21 Praha 2. Hry pro šest smyslů a Metodiku mluvní výchovy dětí expeduje Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Křesomyslova 7, 140 16 Praha 4. A konečně Vezměte do ruky knihu rozesílá: Středisko dramatické výchovy Lužanky, Centrum volného času /DDM/, Lidická 50, 600 00 Brno

JAROSLAV PROVAZNÍK

Po semináři dramatické výchovy napsali účastníci své PRVNÍ DOJMY

Celý seminář jsem měla takový zvláštní příjemný pocit - relaxační chvílka mě pomohla najít ten správný výraz, přirovnání. Připadám si, že jsem ten lesní mech, který nasává sílu

z vody (sbírám zkušenosti, zážitky - prožitky). Protože dramatická výchova funguje jedinečně přes vlastní prožitky. Seznamy her, kartotéky jsou jen vodítko, které se ale brzy vytráčí z paměti. Když by takových seminářů mohlo být víc. Díky za tento.

Po počátečním rozpačitém pocitu mám pocit spokojenosti, že jsem zůstala, radosti, uvolnění, získání nových podnětů.

Při hrách jsem na chvíli přestala být učitelka. Poznala jsem, co to je uvolnit se. Jsem vagon na výhybce a čekám. Přece se mi podařilo chytout se lokomotivy a ostatních vagonů. Vytvořit vláček a jet. Díky všem.

Na začátku semináře jsem si myslel, že jsem navštívil léčebný ústav. UŽ SI TO NEMYSLÍM.

- Pohoda, klid, vstřícnost při vedení kurzu.
- Náměty pro nový směr práce. Ověření správnosti těch momentů, které už jsem ve své práci zařadila.

Dramatická výchova vede k sebepoznání a umožňuje lépe pochopit lidskou duši.

Klad: Odbourání ostychu a přijetí role aktivního hráče.
Zápor: Krátká doba, vhodný je vícedenní seminář.

Do 30. 8. byl přede mnou dlouhý, tmavý tunel. Nyní, po dvou dnech, je také dlouhý, ale na jeho konci svítí malé světýlko.

Během semináře jsem měla příjemný pocit. Citila jsem uvolněnost, inspirovala jsem se řadou pěkných her, které určitě ve své práci s dětmi využiji. Líbil se mi přístup lektorek, jejich trpělivost a já jsem poznala, že musím na sobě v této oblasti ještě hodně moc pracovat. Snad mi i toto setkání k tomu pomohlo.

Těším se na další setkání.

HOLANDSKÉ DRAMA ŠKOLSTVÍ

■ Mohl bych vyjmenovat hned několik důvodů, proč psát zrovna o holandském školství. Důvodů osobních i odborných.

Tak třeba: V holandských školách mám mnoho přátel. Holanďané jsou lidé s obdobným smyslem pro humor jako my, jsou milí, tolerantní a vstřícní. Když se v podvečer procházíte nizozemským městem, máte možnost proniknout rozzářenými okny, nezastřenými závěsy, do soukromí odpočívajících rodin. Jako by otevřenost domů byla předobrazem jejich obyvatel.

Příčiny odborného zájmu o holandské školství nemusí souviset pouze s odkazem muže, jenž se v českých zemích narodil a v Holandsku umřel. Mám na mysli především bohatý pluralismus výchovně vzdělávacích zařízení, k němuž se jen těžko ve světě hledá obdoba. Sedmdesát ku třiceti je skóre hovoří výrazně ve prospěch nestátních, církevních, reformních a soukromých institucí.

Školy katolické, protestantské, židovské, islámské, hinduistické, jogistické, reformně orientované školy jenského plánu, školy montessoriovské, waldorfské svobodné školy, freinetovské školy či školy daltonského plánu jsou pozoruhodnými laboratořemi školské demokracie.

REMINISCENCE PRVNÍ - DRAMATERAPEUTICKÁ

U stěny těsné místnosti dramaterapie eemeroordského ústavu pro mentálně postižené stojí velké zrcadlo. V jeho ploše se odráží purpurový plášť a tvář královny Karin. Mongoloidně postavené oči královny strnule sledují tanečnici, která drobnými krůčky krouží kolem trůnu.

Tanečnice je k smrti unavena a plačtivým hlasem prosí královnu o milost - o jediný úsměv. Teprve potom bude moci usednout. Čas bez konce protéká místností a tanečnice se potácí na pokraji svých sil. Konečně se královna usměje a odloží žezlo. Čarodějovo prokletí je zlomeno - královna se naučila soucítit.

Tanečnice (dramaterapeutka) usedá vedle trůnu, hladi královnu po tvářích a děkuje jí za záchranu. A naleštěná plocha zrcadla ji jako satisfakci vrací úsměv downického děvčátka Karin.

Dramaterapii je v nizozemských institucích pro mentálně postižené věnována mimořádná pozornost. Těžiště práce dramaterapeuta je převážně v oblasti sociální interakce a komunikace postižených, které terapeut učí adekvátním (většinou nonverbálním) reakcím na sociální podněty a situace; tj. schopnost projevovat vědomě lítost, radost, zlost, naučit se ovládat nonverbální komunikační prostředky, učení se rolím a v rolích atp.

V Holandsku existuje několik středních a vysokých škol „kreativních aktivit“, jež připravují „groupleaders“ pro nejrozličnější společenské instituce (od vedoucích zájmových skupin až po manažery módních přehlídek) a budoucí terapeuty.

Například na vysoké škole Middeloo v Amersfoortu si mohou studenti zvolit jeden z terapeutických směrů:

- kreativní drama (dramatickou výchovu)
- arteterapii
- muzikoterapii
- „gardenterapii“ (nově zavedená terapie, kterou je nutno oddělit od ergoterapie).

Kreativní terapie (dramaterapie) vznikla po druhé světové válce jako terapie dětí, které ve válce ztratily rodiče. Dramaterapeuti se uplatňují v institucích pro mentálně postižené jedince, působí na psychiatrických klinikách, kde pracují převážně s neurotickými pacienty. Dalším uplatněním

dramaterapeuta je práce s dětmi s poruchami chování a s dětmi ze sociálně ohrožených rodin.

U laické veřejnosti dochází často k záměně dramaterapie s „playterapií“.

„Playterapie“ je předmětem univerzitního studia v rámci klinické psychologie a její cíle spočívají hlavně v restrukturalizaci osobnosti pacienta. Zaměření dramaterapie je zcela odlišné. Kreativní drama pracuje s fantazií jedince a snaží se zlepšovat jeho kognitivní funkce, orientaci v sociálních situacích a sociální citlivost, zvyšovat jeho komunikativní a asertivní schopnosti.

Uvedeným cílům je také podřízen výukový program terapeutických škol. Kromě zkoušek z propedeutických disciplín (psychologie, pedagogika, sociologie ...) musí student absolvovat takové předměty, jako je teorie a praxe divadelního (akčního) líčení, prostorová improvizace, skupinová hra, stolní hry (a jejich uzpůsobení mentálnímu věku dítěte), práce s loutkou, taneční improvizace, scénická hudba, scénické osvětlení, teorie kreativního procesu, klasické divadelní představení a hraní pohádek (pohádka jako příběh, vlastní improvizace příběhu, pohádka v pojetí „divadla jednoho herce“, pohádka se zástupnou rekvizitou).

Veškerá výuka je zaměřena na kreativní proces (nikoli na produkt - divadelní představení) a změny v citění studentů; na budování schopnosti „cítit“ podnětový práh osobní aktivity jedinců a schopnosti iniciovat tuto aktivitu bez ohrožení niterného pocitu bezpečnosti.

Dramatické (dramatické výchovné) aktivity se v Holandsku těší značné popularitě. Kromě škol zaměřených na dramaterapii zde působí fakulty připravující budoucí profesionály v rámci dramatické múzy a fakulty divadla a dramatu vychovávající učitele dramatu pro základní a střední školy (dramatika jako disciplína je velmi oblíbená hlavně v holandských alternativních školách) a vedoucí amatérských divadelních souborů.

REMINISCENCE DRUHÁ, TENTOKRÁT SOCIÁLNĚ REHABILITAČNÍ

Vyprodaný divadelní sál kdesi na severu Holandska. Závěrečná scéna představení. Tristan umírá a vzápětí Isolda. Velký příběh o velké lásce je u konce. Publikum nadšeně povstává a aplauduje, kytice a kytice, potlesk trvá minutu, pět minut, čtvrt hodinu.

Běžné zakončení úspěšného divadelního představení. Až na maličkost, kterou nelze přehlédnout. Ti, jež se vrací na forbinu, aby se znovu a znovu děkovali nadšeným divákům, jsou mentálně postižení. Všichni do jednoho. Většina z nich s diagnózou trizomie 21.

Koert Dekker - absolvent jedné z výše uvedených divadelních fakult - je uměleckým šéfem rotterdamského divadla Maatwerk, na jehož repertoáru jsou adaptovaná díla světových klasiků.

Celý divadelní soubor je tvořen výlučně mentálně postiženými herci. Práce s těmito umělci vyžaduje zcela specifické a netradiční postupy při inscenování divadelní hry. Proto se činnost Koerta Dekkera pohybuje na rozhraní „klasické“ režie a dramaturgie, dramaterapie a sociální rehabilitace ve speciálně pedagogickém smyslu.

Činnost nesmírně tvořivá a bohubilá; současně bruslení na tenkém ledu a rukavice hozená do ringu. Rotterdamští měli odvahu ji zvednout.

I my v českých zemích máme ... ?

MILAN VALENTA

Martina Drijverová

SÍSA KYSELÁ

PODLE STEJNOJMENNÉ KNIHY UPRAVILA MARIE JUNOVÁ

Osoby:

Jeník

Sísa

Učitelka

Matka - Jeníkovi rodiče

Otec

Sisina matka

Chór (v němž jsou mimo své sólové akce zapojeni všichni)

(Pozn.: V našem souboru hrálo Sísu Kyselou 9 dětí, pro orientaci budu užívat jejich jmen)

Na jevišti vpředu uprostřed stojí obdélníková bedna-praktikábl.

Všichni (vběhnou z obou stran, postaví se do řady, nadšeně): Martina Drijverová, (otráveně) Sísa Kyselá. (Děti se shluknou za bednu, na které sedí Jeník, v ruce imaginární fotku, děti ji se zájmem prohlížíjí a komentují)

Zuza: Jeník se popáté podíval na školní fotografii.

Tom: A popáté dostal vztek.

Jeník: I tady. I tady musí být vedle mě.

Jana: Brýle jí sklouzly na špičku nosu.

Karin: V ruce drží pero.

Tom: Proč? Aby bylo vidět, že je vzorná?

Hanka: Že píše nejlip ze třídy.

Jeníkova matka: Moc hezká fotka, ocenila obrázek maminka. Vypadáš tam vesele. A Sylvinka taky.

Jeník: Sylvinka? A vesele? Vyloučeno. Sylva je taková, jak se jmenuje.

Všichni: Kyselá.

(Děti přejdou do řady před bednu, mluví do hlediště)

Zuza: Za jméno ovšem nikdo nemůže.

Tom: Když se váš tatínek jmenuje Kyselý, máte smůlu.

Jeník: A ještě větší smůlu máte, když se váš tatínek jmenuje Placka. (Sísa punktuje tiše děti k rošťárně) To je můj případ. Placka... Co se rýmuje na Placka? No ano. Už to zpívá celá třída...

Všichni (strouhají dábelky mrkvičku): Placka, Placka - kolem letí facka!

Jeník: A kdo je to naučil? No kdo asi. Kyselá!

(Chór stojí na bedně, mímě bokem. Jeník vpředu)

Zuza: Kyselou má Jeník od narození.

Jana: I narodit se musela dřív.

Hanka: O celé dva měsíce.

Tom: A nemohla se narodit jinde. Muselo to být zrovna tady.

(Maminky vystoupí z chóru na stranu)

Jeníkova matka: Jendova maminka a paní Kyselá jsou kamarádky.

Sisina matka: A děti musí být taky kamarádi.

Jeník: To si myslí obě. Myslí si to i Kyselá. Ale já ne!

Jeníkova matka: Jste jediné děti v domě!

Jeník: Zlobí se maminka.

Jeníkova matka: Přece se nebudete hádat.

Jeník: Proč ne? Já se hádat budu, když o všem chcerozhodovat Kyselá!

(Chór sedí vzadu za bednou zády k divákům, na bedně Jeník, z jedné strany stojí jeho otec, z druhé matka)

Jeník: Doma se o Kyselé často mluví.

Jeníkův otec: Ta Sylva! Ta je šikovná!

Jeník: Nebo:

Jeníkova matka: Proč může mít Sylva z diktátu jedničku, a ty ne?

Jeník: Anebo:

Jeníkův otec: Vem si příklad ze Sylvy! Jak se učí! A ty bys jenom hrál fotbal!

Jeníkova matka: Maminka a paní Kyselá si porovnávají známky.

Sisina matka (přistoupí k Jendově matce): Kyselá z toho vyjde pokaždé líp. V pololetí měla samé jedničky.

Jeníkova matka: Jenda měl dvojku z češtiny a z kreslení.

Sísa (vystoupí z druhé strany bedny): Kreslit ho můžu naučit!

Jeník: Nabídla Kyselá.

Sísa: Ale od začátku. Nejdřív rovné čáry!

Jeník: Ta opice! (Zahrozí jí)

(Na bedně sedí rozkošně se usmávající Sísa. Děti zezadu okolo)

Sísa: Jablko se nesrovnává s hruškou.

Jeník: Proč pořád srovnávají Jendu s Kyselou? Co se Jeník pamatuje, byla Kyselá lepší. Odmalíčka.

Jana (rozkošně): Lip jedla.

Všichni (na Sísu): Ňu, Ňu, Ňu...

Zuza: Víc přibývala na váze...

Všichni: Ťu, fu, fu... (stále libezně na Sísu)

Hanka: Nezlíbila.

Všichni: Kuk!

Tom: Nebudila se v noci.

Všichni: Paci, paci...

Milan: Začala dřív chodit a mluvit.

Všichni: Šiju boty do roboty...

(Maminky vystoupí na stranu)

Sisina matka: Její maminka byla ráda.

Jeníkova matka: Jendova maminka byla smutná.

Zuza (přistoupí k maminkám): Kluci jsou horší.

Hanka: Říkaly jí lidé z domu.

Zuza: To si ještě užijete, až vyroste! (Vrací se k chóru)

Jeník: O Kyselé říkali:

Všichni: To je panenka!

Jeník: A Kyselá mrkala a usmívala se. (Což Kyselá činí)

(Všichni hbitě do řady dopředu)

Sísa: Zdálo by se tedy, že Jeník proti Kyselé nic nezmůže.

Zuza: Ale to je omyl!

Tom: Naštěstí!

Hanka: Protože je jedna věc, která Kyselou pokaždé zastaví, ať si myslí, co chce.

Jana: Je to jedno slovo!

Jeník: Slovo:

Všichni (výhrůžně zvolají): Sísa!

(Sísa udělá na děti dlouhý nos)

(Děti stojí v řadě za bednou, Jeník sedí na bedně a kope nohama, Kyselá na boku poskakuje)

Jeník: Ahoj!

Zuza: Řekl Jeník Kyselé ve středu.

Sísa: Ahoj. Co tady děláš?

Jana: Jeník seděl na zdi před domem a kopal do ní nohama.

Jeník: Přemýšlím.

Milan: Každá jiná holka by mlčela, když kluk přemýšlí. Ale Kyselá ne, to se rozumí.

Sísa: A o čem?

Jeník: Chtěl bych mít psa. Chodil bych ho cvičit.

Sísa: Prosim tě, pes by ti dělal v bytě loužičky! (Odskáče panákem na druhou stranu jeviště)

Jeník: Pes by se dal vycvičit..., aby na Kyselou vrčel. Pak by dala pokoj.

Byl by to můj kamarád. Lepší než ta holka...

Sísa (přiskáče): Psa ti vaši nedovolí! (Skáče dál)

Všichni: Měla pravdu.

Jeníkova matka: Maminka řekla, že nemá čas se starat ještě o psa.

Jeníkův otec: Tatínek řekl, že pes bez zahrady je chudák.

Všichni: A tak může Jeník na psa zapomenout!



Sísa: Mně by ho naši koupili, ale já ho nechci...

Jeník (naštvaně): Síso, Kyselá!

(Děti stojí za bednou zády, na bedně sedí Jeník, rodiče po stranách)

Jeníkova matka: Že si nedáš pokoj! Pořád se Sylvince posmíváš. A zlobíš.

(Jeník sklopí hlavu)

Jeníkův otec: A to bys chtěl psa?

Jeník: Možná by to nemusel být pes, třeba nějaké jiné zvíře. Ale živě!

Jeníkova matka: Co takhle opice, s tou byste si rozuměli!

Jeníkův otec: Zvíře? Vyloučeno. To by ses musel jinak chovat. K ženám máš být zdvořilý!

Zuza: S tím Jeník souhlasil.

Jeník: Ale copak je Kyselá žena?!

(Děti převrátí bednu na ležato, na ní leží Jeník. Děti stojí za ní)

Zuza: Večer se Jeník schoval pod peřinu a přemýšlel.

Jeník: Proč tatínek a maminka nechťejí psa?

(Děti napovídají, Jeník přemítá)

Jana: Protože je velký...

Hana: Musí se s ním chodit ven...

Tom: A hodně sežere...

Jeník: Je tedy třeba vymyslet zvíře, které žere všechno...

Které nemusí na procházky... A je tak malé, že se vejde do ruky...

Zuza: Jeník se nadšeně posadil na posteli!

Jeník: Ano! (Velmi nadšeně) Je takové zvíře! Zvířátko! Myš!!

Všichni: Myš!!!

(Děti postaví bednu jako školní lavici trochu z profilu, stojí v pozadí, Jeník stojí u lavice)

Zuza: Ve čtvrtek se to stalo.

Gábina: Dosud největší malér Jendova života.

Jana: Když přišel ráno do třídy, ležely na jeho lavici brýle

Hana: Ve třídě nikdo nebyl.

Milan: Nápad se dostal okamžitě.

Jeník: Kdo nosí brýle? Kdo je bude hledat? A kdo bude zuřit, až je nenajde?

Všichni: No jistě, Kyselá!

Gábina: Taková příležitost se nenajde každý den.

Jana: Jeník brýle rychle strčil do kapsy.

Hanka: Další nápad se dostal taky rychle.

Jeník: Kam brýle uložit? Kde se budou nejlip vyjímát?

Všichni: No ano!

Milan: U kabinetu sedí na zdi sova páněná.

(Děti postaví bednu v levé části jeviště na výšku, za ní Zuza a Gábina vytvoří z rukou okřídlenou sovu, které Jeník nasadí imaginární brýle)

Tom: Té báječně padnou!

Jeník: A třída padne smíchy, až to uvidí! A honem! Než někdo přijde!

(Kyselá je zády k Jeníkovi, něco hledá v imaginární tašce)

Sísa: Kdemonohou být? (Jeník se začíná

dušit smíchy) Kam jsem je mohla dát? Neviděl jsi je? (Otočí se k Jeníkovi, na nose má brýle)

Jeník: Na nose má brýle!

Zuza: Jeník měl pocit, že se zeměkoule točí naopak.

Milan: Jak je to možné?

Gábina: A nemohla si přece pro ně dojit!

Všichni: A když ona má brýle, kdo je tedy nemá?

Jeník: Co..., co vlastně hledáš?

Sísa: No přece pastelky. Nemůžu je najít. Ale ne, tady jsou!

Gábina: Jeník stál a zíral na Kyselou dál.

Jeník: Ona hledá pastelky. A neuráží se. Propánajána, co se to tu vlastně děje?

Zuza: Příští chvíle vše objasnila.

Milan: Zazvonilo.

Hanka: Otevřely se dveře.

Gábina: Do třídy vešla učitelka.

(Učitelka opravdu vejde)

Jeník: V tu chvíli Jeník pochopil. Její nos vypadal jinak než obvykle... Něco mu chybělo.

Všichni: Ano, brýle...

Učitelka: Tak co, Jeníku? Vzal jsi mi ty brýle? Radši se přiznej rovnou. Bude to lepší.

Jeník: Jeník se přiznal.

Milan: Lepší to nebylo.

Gábina: Třída se sice smála, když uviděla brýlatou sovu, ale učitelka ne.

Učitelka: To od tebe není hezké, Jeníku. Podívejte se děti, ta sova, to není legrace. To je zlomyslnost.

Jeník: (se nadechne): Já jsem chtěl..., já jsem myslel...

Učitelka: Víím, co chceš říci. Neříkej nic. Teď už je pozdě.

(Děti sedí v řadě na zemi v pozadí, uprostřed opět bedna, Jeníkovi rodiče značně rozčilení, stojí po stranách, Jeník sedí zdrcen na bedně)

Jeníkova matka: Že se nestydiš!

Jeník: Právila maminka.

Jeníkův otec: Myslíš jen na hlouposti!

Jeník: Přidal se tatínek.

Jeníkova matka: Zesměšnil učitelku!

Jeník: Přčetla maminka už popáté.

Jeníkův otec: Co to máš za nápady! Brýle nasadit sově!

Zuza: Jeník mlčel.

Hanka: Mohl sice říct, jak to bylo.

Jeník: Že si myslel: Ty brýle jsou Kyselé. Ale pomohl by si, kdyby to řekl? Ne, protože aniž Kyselá si nesmí dělat legraci.

Jeníkova matka: Když si pomyslí, že u Kyselých mají naprostý klid.

Jeník: No jistě. Maminka si na Kyselou vzpomene pokaždé.

Jeníkův otec: To Sylva by něco takového neudělala.

Jeník: To je pravda. Ta by se bála.

Jeníkův otec: Budou tresty...

Jeník: Právil tatínek ponuře.

Všichni: Byly tresty.

Zuza: Malér měl ale i jednu lepší stránku.

Jana: Kyselá přestala na Jeníka mluvit.

Gábina: Dávala mu najevo, že s takovým zločincem se bavit nebude.

Milan: To bylo Jeníkovi jedno, že ho považuje za lumpa

Tom: Když na něj nemluví, může si myslet, co chce.

Hanka: Bohužel za týden zjistil, že mu Kyselá chybí.

(Děti zajdou za bednu, na bednu usedne jen Jeník, vpředu, zády k Jeníkovi, povýšená Sísa)

Jeník: Seš nemá?

Všichni: Nic.

Jeník: Proč se mnou nemluvíš?

Všichni: Zase nic.

(Kyselá udělá rukou kolečko na čelo)

Jeník: Síso !!!

Všichni: Kyselá nezařvala.

Jeník: (v nejvyšším údivu): Naopak.

Usmála se. Líbezně.

Sísa: (líbezně): Placka, Placka - doma čeká facka.

Jeník: Teď to bylo jasné. Je boj. Takovou urážku je možné jediné pomstít!

(Jeník i celý chór naznačí zafatou pěst s napjatým svailem na paži)

(Děti nervózně přecházejí za bednou, přemýšlejí)

Jeník: (vpředu): Jak se pomstít Kyselé? Pomsta musí být hrozná. Aby Kyselá brečela, aby Jeníka prosila...

Hanka: Co takhle - past na slony!!!

Jeník a všichni: A ne...

Tom: Co takhle strašidlo? Prostěradlo... do něj vystřihnout díry...

(Vyskočí na bednu, předvádí strašidlo, děti souhlasí)

Jeník: Rozstříhat prostěradlo - to ne, to nejde.

Všichni: Pomsta není tak jednoduchá, jak by se zdálo.

Jeník: Je vůbec taková pomsta možná?

Zuza: Několik dní Jeník usilovně přemýšlel.

Gábina: A jak známo - kdo myslí, ten vymyslí.

Milan: Je taková věc.

Jana: Je věc, která Kyselou dokonale zničí.

Hanka: A Jeník za to nebude napomínán.

Jeník: Naopak, bude chválen!

Milan: Bude to ovšem dřina.

Tom: A nebudeto ani trochu zábava.

Jeník: Ale dokonalá pomsta není taky jen tak něco. Pro pomstu se musí něco

Všichni: Obětovat!

(Děti se obrátí k divákům druhým bokem)

Zuza: Jeník se do toho dal.

Milan: Byla to dřina.

Tom: Přesně jak to čekal.

Jana: Maminka si jeho úsilí brzo všimla. (Rodiče vystoupí na strany)

Jeník: Občas nad ním zakroutila hlavou.

Jeníkova matka: Coseto s ním děje?

Jeník: Ptala se tatínka, když myslela, že Jeník neposlouchá.

Jeníkův otec: Asi přichází k rozumu.

Jeník: Jeník se zasmál do hrsti. Samozřejmě -

Všichni: (spiklenecky šeptem): Jeho tajemství rodiče neprohlédli!

Zuza: Kyselá zřejmě nic nepochopila.

Sísa: Občas se na Jeníka podívala, jako by něco tušila.

Hanka: Ale že jde o pomstu, jí nedošlo.

Jana: Dva měsíce.

Tom: Ano, dva měsíce pracoval Jeník na svém plánu.

Jeník: A pak..., pak přišel ten den!

Zuza: A pomsta byla!

Milan: Pomsta byla taková, jak se o tom píše v knížkách.

Jeník: Sladká.

Všichni: A Kyselá?

(Děti si sednou po dvojicích bokem k divákům - jako ve škole. Bedna je katedra)

Sísa: Kyselá byla úplně vedle! Protože učitelka řekla:

Učitelka: (hladí Sylvu po hlavě): Že má na vysvědčení samé jedničky Sylva Kyselá, to nikoho nepřekvapuje. Ale zvlášť musím ocenit snahu Jeníka Placky. Postav se, Jeníku. I on má samé jedničky

(Podá mu ruku) A stálo to mnoho úsilí a práce. Gratuluji ti, Jeníku!

(Třída jásá)

(Děti radostí vyskočí - hlouček)

Milan: Teď to bylo všechno jasné!

Jeník: Ty dva měsíce, co se učil, měly smysl!

Gábina: Stačilo podívat se na Kyselou!

Hanka: Byla celá zelená!

Tom: Tak prosím, jí nešlo o to, aby měla samé jedničky!

Zuza: Šlo jí o to, aby je měla jen ona!

Milan: Nikdo jiný!

Jeník: A hlavně ne Jeník!

Všichni: (vyskočí a zatočí se): Pomsta se vydařila!!!

(Děti sedí zády za bednou, na bedně Jeník, z boku rodiče)

Jeníkova matka: Udělal jsi nám ohromnou radost, Jeníku. Je vidět, že je z tebe rozumný kluk.

Jeníkův otec: A oba si myslíme, že si zasloužíš mimořádnou odměnu.

Jeníkova matka: A protože víme, že toužíš po opravdovém zvířeti...

Jeník: Opravdu!

Všichni: A zítra dostane Jeník živé zvíře. Myš byla nádherná!

Jeník: Dám jí jméno - Josef!

(Děti sedí za bednou čelem k divákům. Na bedně Jeník, u něj stojí Sísa)

Sísa: To jsem dostala za vysvědčení. (Má na krku pověšený imaginární fofák) Udělá dvanáct fotek. A fotí, i když nesvítí sluníčko.

Jeník: Hm. To je toho!

Sísa: Fofák nemáš.

Jeník: Nemám.

Sísa: A co jsi dostal za vysvědčení?

Jeník: Něco lepšího než fofák.

Sísa: Ukážeš mi to?

Jeník: To víš, že jo. (Sáhne za bednu, vyndá imaginární myš) Hele!

Sísa: Mýýýýš! (Ječí, utíká)

Jeníkův otec: (přijde): Tedy ta Sylva... Vůbec se neumí chovat!

Jeník: Děkuji ti, Josefe. (Šeptá mu) Jsi nejlepší zvíře na světě!

Jeník: Je krásná!

Sísa: Myši jsou nečistě!

Jeník: Moje ne.

Sísa: A taky to..., páchnou.

Jeník: Josef teda nepáchne!

Sísa: Já bych ji nechtěla.

Jeník: Taky ti ji nikdo nenabízí!

(Všichni dopředu do řady, v níž stáli na začátku)

Zuza: Zde by mohl celý příběh končit.

Hanka: Proč ne? Jeník Placka má myš.

Gábina: Kyselá se bojí.

Jana: Jeník se pomstil za všechno, co mu kdy Kyselá udělala.

Tom: Takže - co by mělo být dál?

Karin: Ale v životě na nás sem tam čeká překvapení.

Gábina: Stane se něco, co jsme nečekali - a najednou vidíme věci docela jinak...

(Děti za bednu)

Jeník: Josef vyskočil z krabice! Josefe! Josefe!

Jeníkova matka: Co je?

Jeník: Josef utekl z krabice! Utekl ven! Co když ho něco zajede!

Jeníkův otec: No, nazdar!

Sísa: (ječí, řve, v jedné ruce drží imaginární myš za ocásek)

Jeník: Kyselá..., ty... Tyš ho chytla!

Sísa: Vem si ho! Vem si ho, prosím tě, nebo mi bude zle!

Jeník: (zastříčí Josefa za triko): Seš prima holka.

Sísa: Ale ne...

Jeník: Ba jo, protože jsi ho chytla, i když se myší štítíš.

Sísa: No, ale ječela jsem.

Jeník: To nevadí.

Zuza: Že prý kamaráda poznáš v nouzi.

Jana: Nikdy nevěděš, jak to s tou nouzí je.

Jeník: Teď už to ví. Ode dneška je Kyselá...

Všichni: Teda Sylva...

Jeník: Jeho kamarádka.

Poznámka: Sisa Kyselá patřila k úspěšným inscenacím Dětského divadelního léta v Prachaticích 1993. Dramatizace Marie Junové může být svou koncepcí zajímavým podnětem i pro práci méně zkušených kolektivů, třeba základní škole. Podrobněji se o Sise Kyselé dočtete v Tvořivé dramatičce číslo 9/93.

OD UČEBNICE K SEBEREFLEXI

Není tomu tak dávno, kdy Praktikum loutkového divadla bylo závaznou učebnicí pro budoucí učitelky mateřských škol. Kromě jiných bylo jeho nejzákladnějším omylem, že se pokoušelo „naučit“ adeptky SPgŠ hrát loutkové divadlo. Pamatuji ty časy a nevzpomínám na ně v dobrém.

Ne že bych měla něco proti divadlu pro děti, naopak, dobrých představení pro nejmenší je stále méně než málo. Také samozřejmě vůbec nic nemám proti učitelkám mateřských škol, které tomuto koníčku amatérsky holdují. Některé kolektivy vytvářejí dnes velmi kvalitní, vkusná a poutavá divadelní představení. Rozvíjely prostě dlouhodobě svůj divadelní talent a pracovaly na něm k tomuto účelu.

Jenže: Byl kardinální omyl každou adeptku učitelství k podobné divadelní aktivitě nutit. Je to stejně absurdní, jako kdybychom řekneme na Úřadu práce posílali nezaměstnané herce s brožurkou Pedagogické praktikum na uvolněná místa do školek. Dovedeme si jistě živě představit, jak by většina z nich rychle zkolabovala.

Se schopností hravého přístupu k dětem se však u adeptek SPgŠ počítá, měl by to být - i bez přijímacích testů - základní předpoklad, osobní vklad, bez něhož nemá smysl se na určitou životní dráhu vydat, podobně jakým je třeba pro budoucí zdravotní sestru soucít s nemocnými. Jinak se pro tu či onu stane její zaměstnání ubíjejícím, otravným a krajně namáhavým.

Tvořivá dramatika tedy vychází z rozvíjení předpokládaných vrozených osobnostních dispozic učitele či vychovatele. Ale právě proto, že jsou tak samozřejmé, svádí k domněnce, že „to nic není“. Jaký omyl! Svěřili bychom se snad sami, nebo dokonce své dítě, do péče zdravotnice, jejímž jediným kvalifikačním vybavením by bylo soucítění?

Pro systematické studium dramatické výchovy a pronikání do tajemství jejích principů mluví i neúprosný dobový trend: Mateřské školství ztrácí svou plošnost, stává se službou placenou, kterou si budou rodiče dětí postupně stále konkrétněji volit, nejen podle svých možností, ale i kvality a zaměření. A myslím, že není daleko doba, kdy se rodiny s malými dětmi začnou o dramatickou výchovu zajímat z hlediska své pěstounské odpovědnosti i v případech, že budou děti vychovávat v rodině. Věřím, že se tvořivá dramatika stane přirozeným předmětem zájmu širší veřejnosti.

Nejen jako jeden z krásných výchovných principů, ale jako běžná společenská kulturní potřeba. I z tohoto hlediska listují publikacemi skromnými sice nákladem a výrobními možnostmi, ale mimořádně cennými pro výchovný obor dneška i budoucnosti.

HANA BUDÍNSKÁ : AŽ SI UŽ MOHOU NAŠE DĚTI VE SVÉ ŠKOLE HRÁTI! (TVOŘIVÁ HRA S NEJMENŠÍMI)

Je to vlastně první učebnice, která uceleně seznamuje studenty středních pedagogických škol s oborem dramatické výchovy. Zaměřena je na tvořivou hru s nejmenšími, jak stojí v podtitulu, a určena je všem budoucím učitelkám MŠ, ale nejen jim. Je zároveň vhodná i pro obor vychovatelství a konečně, domnívám se, také pro všechny, kteří mají zájem o harmonický rozvoj dětské osobnosti. I nezasevěnému totiž dává nahlédnout do tajemství tvůrčího procesu. Autorka vychází z celoživotních zkušeností vedoucí mnoha loutkářských kroužků a tříd. To, že publikace působí čtivě a přehledně, je výsledkem dlouhé, pečlivé, až „sběratelské“ práce (viz kartotéková publikace Hry pro šest smyslů), která ji předcházela.

V úvodu výstižně charakterizuje princip dramatické výchovy, který, správně chápáný a uplatňovaný, v sobě zahrnuje mnohé požadavky Programu výchovné práce, a to tak, že děti při hře nepoznají, že vůbec o nějaké učení jde. A totéž platí i o osobě pedagoga nebo vedoucího: „Budeme-li si my sami umět hrát, stane se nám naše práce s dětmi radostí a potěšením a pochopíme, že

dramatická výchova není něčím navíc, ale naopak báječným pomocníkem.“ Zdůrazňuje přitom nezbytnost partnerského vztahu a atmosféru vzájemné důvěry, které podmiňují funkční účel hry a navíc přinášejí oboustrannou radost. A také neustálé hledání vlastního štěstí, podněcování sebe i dětí otázkou: Jak by se to dalo udělat lépe?, je živnou půdou fantazie a tvořivosti. Dalším předpokladem úspěšného průběhu tvořivé hry je kolektivní splynutí s ostatními aktéry, je důležité „být s nimi, ne před nimi“.

Také individuální příprava vedoucího by neměla být jen teoretická, je třeba vyzkoušet si podobný, ale náročnější úkol sám na sobě, prožít si ho, zažít... Příklady takových tvůrčích cvičení pro dospělé jsou uváděny v každé z kapitol.

První má název Objevování sebe a okolního světa. Své smysly dostal člověk do života darem jako pohádkový „uzlíček buchet“. A v duchu této metafory se nesou příklady cvičení rozvíjejících jednotlivé smysly až po uvědomělé komplexní vnímání. Lidské tělo je ve hře přirovnáváno k „oživujícímu kameni“ a svou „výstavu z uzlíčku“ si děti uvědomují, aby ji posléze uměly užít. Například při rozvíjení paměti a postřehu, kterým je věnována další kapitola.

Hra smyslů organicky přechází v Rozvíjení představivosti, obraznosti a fantazie. V této stejné kapitole jsou uváděny příklady a začíná se těmi nejjednoduššími, jakýmijsi stálíci, s jejichž obměnami se v praxi stále setkáváme. Jsou to základní hry, které patří asi při každé dramatické

hře k elementárním a které právě svou zdánlivou prostotou evokují stále nové představy a obrazy, a bez jejichž variací se v praxi neobejdeme.

Ačkoliv autorka cílí k tvořivé loutkářské hře, kterou považuje za nekomplexnější, od počátku klade důraz na rozvíjení vlastních tělesných schopností hráčů - „pohybu, řeči těla“. Začíná opět mimojazykovou komunikací od prvotní aktivizace přes pohybovou improvizaci (čili vědomou motivaci pohybu) k ovládání těla a orientaci v prostoru. Pak teprve přechází ke zvolené „vyšší formě“ - pohybu s předmětem. Důležitá je opět metaforická funkce předmětu - šátky, polštáře, špalíky dřeva apod. se pohybují jako někdo či něco. Pak teprve přechází jejich hra i do zvuku a nakonec ke slovu.

Za zvláštní zamyšlení stojí dvě předposlední kapitoly - Kontakt, mimojazyková komunikace a Skupinové citění a souhra. Vždyť naučit se kontaktovat kamaráda pohledem, úsměvem či dotekem dlaně je umění, které, bude-li cílevědomě osvojováno a rozvíjeno od raného dětství, může v životě člověka znamenat mnoho při hledání cest k druhým lidem, zatímco opak jen zbytečné mezilidské bariéry vedoucí k izolaci a osamění. Nezbytnost vytváření skupinového citění a souhry chápe v kontextu této publikace autorka především jako nezbytné vybavení pro budoucí činnost v souboru. Uvědomme si však, že tyto schopnosti budou jednou pro dospělého člověka znamenat nejen vyvinutý smysl pro týmovou práci, ale jistě i pro rodinu.

Celek logicky završuje kapitola věnovaná Řeči a slovní komunikaci s tím, že tato tematika je už podrobněji zpracována jinde.

Scénáře a texty jako inspirace pro hru s dětmi jsou připojeny spíše z informačního hlediska, aby studenti či ostatní čtenáři nevyklučovali možnost předvést nejbližším divákům, třeba rodičům, některé hry vcelku. Literárně zvlášť poeticky zde působí Klíč od království, pásmo her s říkadly, které podle stejnojmenné knížky Josefa Bruknera uspořádal Jaroslav Provazník.

Tato živá, názorná učebnice, nebo spíše ucelená informace o učení, přišla věru pět minut po dvanácti. Vždyť tvořivá dramatika je dnes už rozvinuté učení, které si zaslouží inteligentní popularizaci. A to se Haně Budínské přesně podařilo.

MALÝ PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Tuhle publikaci jsem si přečetla už před rokem, se zaujetím, do něhož se vkrádal zvláštní pocit, jaký se dostává jen při setkání s poezií. Je to možné? Pět autorek, učitelek, zaznamenalo své hry s dětmi. Hry více či méně autorské, to znamená buď zcela původní, nebo osobité variace na známé náměty. Ale to všechno ještě nevybočuje ze zatím běžně chápáné metodiky, vždyť nové a nové hry v dalších variacích poznáváme stále.

Přesto vyvolávají některé zápisy i při čtení umělecký zážitek. To znamená, že dramatická hra se v určité fázi, díky řadě faktorů, které je tvůrčí osobnost schopna organizovat v jedinečný celek, může stát artefaktem.

Ze všech dosud známých teatrálních forem má tvořivá dramatika zřejmě nejbližší ke středověkému divadlu. Připomeňme si některé

podobné postupy: Hry probíhají na předem známé staré téma nebo na námět nový, nicméně účinkujícím v obrysech známý. Nejdůležitější je schopnost improvizace. Zásadně se nehraje pro publikum, s ním se programově skoro nepočítá. (V obou případech však nejde o sterilitu „laboratornost“, vylučující jakékoliv přihlížení. Jestliže se česká barokní hra konala v důvěrně známém „seknicovém“ prostoru, který býval obvyklý pro tzv. selské hry, okukovala hráče domácí chasa. V mateřské škole v Třeboni nenarušil mikulášské hry ani plný autobus učitelé, které se přijely na práci své kolegyně podívat.)

Hraje-li se v uzavřeném prostoru (interiéru), bývá hra řízena chorovodem, v případě české hry barokní (i hry naší) „učitelským“. Tato postava však v obou případech hraje sebou, nikdy nestojí vně divadelního dění. (Zatímco středověké karnevaly masek, které se odehrávaly venku, většinou na jejich pouti obcemi řídila ustálená tradice.) Chorovod také organizoval hru v prostoru. Individuální pohybové i hlasové kreace byly spolu s improvizací naopak výsadou hráčů. Kostýmy a rekvizity, většinou vlastní výroby, měly vesměs metaforickou funkci. (To ovšem nebránilo hráčům použít zcela reálného předmětu. Např. kosa znamenala v lidovém divadle Smrt buď jako postavu, nebo symbolický nástroj této postavy. Vlastnil-li dávný divadelník hezkou dřevěnou sošku, patrně jí neváhal použít k loutkově obohacenému zobrazení svaté osoby. A když si přinesla naše bojácná holčička z nížborské školky do herny vlastní panenku, dostala učitelka šťastný nápad, aby panenka při seznamování se s dětmi holčičku zastupovala. Využila této zástupné loutky ke snazšímu navázání mezilidských kontaktů atp.)

Rozdělování rolí bylo v lidovém divadle věci dohody. Hráči se v nich často vystřídali a patřilo ke komediálním samozřejmostem, že jeden hrál postav i víc. Jen pozice chorovoda (učitelského) byla z herního hlediska nediskutovatelná a zřejmě i nezáviděníhodná. Byl prostě tady, gramotný, od toho, aby znal, případně předčítal příběhy, melodie a v rámci potřeby muzicíroval. (Jenom některé zvlášť nádherné masky v karnevalech si díky svým interpretům získaly tak výsadní postavení, že se jejich periodické předvádění stalo osobní a někdy i rodovou výsadou, kterou všichni respektovali. Jako třeba Indiánského dědečka paní učitelky z Třeboně.)

Požitek ze hry měli v lidovém divadle především účinkující. Středověký člověk se prostřednictvím hry jako by „zmočoval“ velkého, jemu nedostupného světa. V katarzi hraní si přibližoval, dešifroval a posléze i podmaňoval jeho tajemství a pro něj jinak neproniknutelnou nadřazenost.

Byl tento bezejmenný středověký hráč umělcem? Z našeho dnešního hlediska ne. (Vždyť podle stále platného bonmotu Arthura Honeggera je umělcem ten, kdo se svými schopnostmi živí.) Víme však o něm, že byl pracovně přetížným a dogmaty o jistotě posmrtné blaženosti nebo trestu determinovaným tvorem. Podobně, jako je stále předstíranou vidinou úspěšnosti nebo krachu v dohledné budoucnosti nesrozumitelného světa dospělých stressována většina dnešních dětí. Ke kvalitě takto prožívaného dětství se ve výborné předloze s jednoznačnou naléhavostí vyslovuje pedopsycholožka dr. Eva Opravilová:

„... Jak vlastně vznikla představa, že dítě potřebuje pomoc dospělého především k tomu, aby co nejrychleji samo dospělo a stalo se, hodnoceno pouze z vnějšku, úspěšným člověkem? (...) Po

staletí si pravděpodobně předškolní děti doma nebo v menších neformálních skupinách hrály bez valného povšimnutí dospělých. Pomalu, svým tempem a postupně dorůstaly do věku spojeného s určitými povinnostmi. (...) Až patrně vznik společné veřejné výchovy vyvolal potřebu „zrychlit“ a „vylepšit“ cestu dítěte k dospělosti. (...) Právě MŠ má ideální příležitost naplnit své poslání tím, že zajistí rovnováhu mezi jistou mírou omezení, které s sebou nese výchova ve formálně vzniklé skupině, a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte. Konkrétní příklad, jak si přitom počínat, máme v předloženém sborníku před sebou. Přesvědčuje nás, že dramatická výchova k naplnění této rovnováhy směřuje a spolehlivě vede. Přitom nepředstavuje nic zcela nového a mimořádného, co by mělo být činěno jaksi navíc. Je to jen geniálně jednoduchý a přirozený způsob, jak navrátit dětství, co mu patří, splátka na dluh, který vůči současnému dítěti máme.“

Další kapitoly patří jednotlivým autorkám – staronovým „učitelským“. Nevím, zda pro svůj zápis, respektive popis her měly zadána nějaká pravidla. Některé začínají spíše zobecnujícím náčrtem své metodiky, jeden příspěvek se pokouší o úvod do teorie. Nejlapidárnější je kapitola Jitky Haklové z Nížboru *O vile a čemokněžníkovi*. Je to záznam hrové terapie, během níž se podařilo adaptovat do kolektivu mimořádně úzkostné dítě, které už předtím muselo na doporučení lékařů školku opustit. Při opakovaném pokusu dovolila učitelka holčičce přinést si sem vlastní panenku, která při vstupním jednání (představování apod.) svou majitelku zastoupila. Nové panence byla posléze všemi vyprávěna pohádka o začarované vile. Nejdramatičtější momenty jejího útěku ze zakletí pod vedením učitelky předváděly děti, přičemž podstatný terapeutický účinek spočíval v tom, že hry byly založeny na mimoslovni

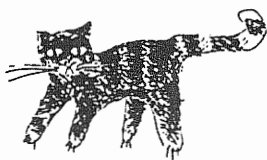
založené na mimojazykové komunikaci, jejichž komunikativní účinek už dobře zná a využívá metodika dramatické výchovy (viz. např. zmiňovaná publikace Hany Budinské.)

Příspěvek Ireny Černé (Dolní Dvořiště a Praha-Spořilov) je jakýmsi zdravě preventivním pendantem křehkých psychologických postupů. Autorka zachycuje skromnou každodennost učitelčiny práce v přírodním prostředí pohraniční obce, kde les, řeka i zvířata jsou přirozenou součástí života lidí a také prostředím k dětským hrám. Ty sama pro sebe i pro čtenáře uspořádává ze čtených ročních období do *Čtyř dnů v mateřské škole*. Opírá se přitom o dostupné poznatky z literatury a seminářů. Originální je přitom její vynalézavost při metaforickém rozehrávání různých věcí a materiálů. Pohádkové hry ji doslova pod rukama vznikají z přírodnin, ale i zatoulaných zapomenutostí, jako jsou utržené knoflíky, zbylé odstřížky, role i maxikrabičky papíru, aby nakonec s dětmi zimprovizovala pohádku třeba z jejich čepiček. Z toho všeho vyzařuje dělná radost i humor. Irena Černá je mimoto, zdá se, také velmi zásadová bytost, dokonce v úvodu zformulovala těch zásad pro práci s dětmi patnáct, ve všech má samozřejmě pravdu, ale nejvíce sedí ta poslední: „Pokud tě tvoje práce nebaví, nenacházíš v ní uspokojení, jdi okamžitě dělat něco jiného!“ To se jí však ani ve dvaceti dalších životech nemůže přihodit. Což by jinak mohla rozumná, pořádkumilovná ženská bytost jednoho letního jitra natahat do herny kbelíky, džezzy a díže plné vody, mamě je podložit igelitem, aby v nich od rozhrfku až po boží odpoledne nechala šplouchat, cákat, frkat, bublat, rozbryndávat a jinak se učit hrát na vodu začínající dětské instrumentalisty, k večeru již Členy Velkého Vodního Orchestru? Pomýšlení na následný úklid školky mě pokaždé upřímně rozchechtá.

Stať Vlasty Gregorové (Praha 6) *Člověk mezi lidmi* byla zřejmě původně psána jako seminární práce zaměřená na teoretickou reflexi. Autorka v ní projevuje značnou erudovanost, schopnost systematického třídění a účelového zařazení různých typů her. Protože však v tomto malém shrnutí sleduje spíše poetický účinek jednotlivých zápisů, zaujal mě speciálně závěr kapitoly nazvané *Osobnost učitelky - rozhodující faktor citové výchovy v MŠ*: „Skutečnost (...) zůstává, že i vhodně vybraná hra, herní činnost či jiný dramatický kontakt se mine účinkem, pokud je učitelka nemotivuje a neorganizuje tak, aby u dítěte vyvolaly silné emocionální prožitky. Tato schopnost či dovednost není dána každému ve stejné míře a patří do oblasti tvořivého potenciálu jedince, hraničícího s uměním“ (podtrhla E.H.). Protože se právě tuto zvláštní sféru pokoušíme zachytit, autorka musí prominout, že se obrátíme rovnou k jejím vlastním tvůrčím příkladům. Jsou to náměty svým způsobem duchovní, respektive jde o hrová zhmožnění psychických procesů či stavů. Například v pohádce o Kamenozroutovi z pražské Šárky nalezneme vycházecí dětské kámen - „srdce“ zlého obra, který od této chvíle už nebude nebezpečný. Vodnická pohádka dala zase pod jejím vedením vzniknout zhmožněným dětským „duším“ - nafouklým polyetylenovým sáčkům, s nimiž se děti postupně vnitřně tak ztotožnily, že je - své duše - uměly charakterizovat a pojmenovat. Identifikovaly tak vlastně svoji osobnost. Tyto hry vypadají hodně náročné, ale protože v základních syžetech vycházejí z tradičních pohádkových schémat, jsou dětem dostupné. Myslím, že by nad nimi pedopsychologové i dětské psychiatry zajásali.

MALÝ PRŮVODCE DRAMATICKOU VÝCHOVOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Eva Machková
Eva Opravilová
Irena Černá
Zuzana Jirsová
Jitka Haklová
Eva Svobodová
Vlasta Gregorová



komunikaci. Při nich neadaptabilní dítě postupně a přirozeně překonávalo svůj handicap, až splynulo s ostatními. Pomohla tedy nejprve panenka-loutka, která zastoupila nesmělé dítě, podobně jako maska-loutka zastoupila hráče středověkého karnevalu, uvolňovala a opravňovala ho k výjimečnému chování, které by mu nedovoloval jeho běžný životní postoj. Dalším terapeutickým faktorem byly hry

Na závěr ještě autorka přidává příklady dalších převzatých her, ovšem už bez popisu osobní zkušenosti, což v kontextu tohoto sborníku působí poněkud neorganicky. Redakce asi nechtěla jednotlivé příspěvky okleštovat, což by zřejmě někdy prospělo.

Ve městě paní Perchty čili v Jindřichově Hradci působí Zuzana Jirsová. Většinu autorek osobně neznám a toto je jen reflexe jejich reflexí, což mě snad může opravňovat ke konstatování, že se Zuzanou Jirsovou nahlédáme do světa dětských her navíc i prostřednictvím osobitého literárního talentu. Autorka prostě umí sugestivně psát, což nejen násobí čtenářský požitek, ale i umožňuje opravdu hluboce a do všech nejménějších smyslových nuancí nahlédnout vnitřní bohatství zobrazených her. „... Jindy, když v lesíku shrabujeme listí silnými spadlými větveny, noříme ruce do vzniklé hromady, vnímáme vlhkost, chlad a hlavně specifickou vůni. (...) S některými se děti nechtějí rozloučit a odnášejí si je do školky. (...) Tiskneme modré i černé listy. Markétka a Jindřiška pod ně nakreslily jakési pidifigurky - prý skřítky, cobydlí v lesíku a vylézají, jenom když tam nejsme. Honzíkovi zase obětšné listy připomněly křídlo motýlka - proč ne, přidáme tedy ještě jedno, Honzík dokreslí tuší tělíčko a tykadla a je tu křehký motýlek. To inspiruje i ostatní děti ...“

V jiné malé hrové básni nazvané *Dopoledne namodro* si zase všimneme, jak se autorce podařilo v ranním improvizovaném bloku her a vyprávění evokovat náladu, která vznikla takřka z ničeho, z pošmourně modré ranní tmy a pocitu stesku ještě nedospalých dětí po teple, domově, po mamince. Zkusme se při četbě uvolnit až k pocitu s dětmi v klíně, kdy je žena nejprístupnější asociací a mysl samovolně evokuje nápad. (Tentokrát to byla básnička o modré misce, aby se později radostně rozehrála a to mlžně modré dopoledne skončilo až šmolkově krásně.) Inspirace je nakažlivá, poddejme se jí. Pak možná učitice, že metodické působení může existovat i v rovině víceméně iracionální, umělecké.

Na druhé straně v tom zase někdy nejsou žádné čáry. Vždyť za *Ostrovem, kde rostou housle* děti řepkají s paní učitelkou do prodejny hudebních nástrojů, docela prozaicky si je osahají, aby se pak ve školce potýkaly s výrobou papírových houslíček, koupí si tam desku, kde hraje mnoho muzikantů. Poslechnou si je před spaním, pak ještě jednou, aby druhý den namalovaly hudbu. Jako obrovský společný obraz. Samozřejmě abstraktní, protože dostaly jasný a nekomplikovaný úkol - zobrazit barvou a tahem štětky slyšené.

Autorka dokáže mistrně každý námět, téma využít a herně rozvinout do všech nuancí a vyprovokovat tak v dětech spontánní spolupráci. Takhle se postupně v hrách i povídání připraví třeba na téma Trnkovy *Zahrady*, aby ji nakonec, důvěrně známou, mohly vychnut v dokonalé Högerově interpretaci na gramofonové desce.

Všimneme si v tomto případě přístupu ke vnímání nahrávky. Učitelka děti dlouho herně a pocitově s látkou seznamovala. Eva Opravilová v úvodní kapitole mimo jiné píše: „... Víme, že dnes i veškerá dobrá moderní rodina místo vyprávění nebo četby pohádky raději koupí svému potomkovi desku, pásku či videokazetu.“ V této školce byl naopak poslech desky pro děti estetickým vyvrcholením.

A tak bychom mohli probírat další kapitoly. Ačkoliv mezi nimi nechybějí ani napínavá námořnická hra či dobrodružná setkání s „opravdovým“ místním strašidlem, všechny jsou

cíleny k až lyricky niternému objevování a rozvíjení fantazijního a citového potenciálu.

Eva Svobodová z Třeboně má náročnou práci v logopedické třídě s dětmi s lehkou mozkovou dysfunkcí. S ní je spojena porucha motorické koordinace, řeči, pozornosti i soustředění, ale intelekt dětí je podle autorčina tvrzení průměrný až nadprůměrný a děti jsou velice citlivé: „Každé z nich je něčím výjimečné, jsou to báječné osobnosti ...“ Práce s nimi je však nesmírně náročná nejen proto, že každé musí denně dostat svůj díl logopedické lekce. Jsou to přímo ztělesněné živly. A tak jednou klukovská válka mezi dvěma třídami dala vzniknout asi zatím nejnádherější hrové postavě. *Indiánský dědeček* (zároveň titulní hrdina tohoto příspěvku) se zrodil jako vymyšlená role osobně ztělesněná autorkou. V nouzi nejvyšší si na něj začala hrát a dosáhla nejen svrchované autority, ale i kýženého míru: „... Začala velká indiánská hra, která trvala dlouho, až do doby, než kluci odešli ze školy. (...) Zdravili jsme se indiánským pozdravem beze slov. Bylo to takové trojitě předpažení a upažení a nakonec vzpažení; a tyto prostocviky jsme prováděli kdekoli, třeba i když jsme se potkali ve městě. (...) Myslím, že v jejich vzpomínkách zůstane navždy zapsaná jako indiánský dědeček.“

Další psychologický oříšek - Karafiátovi *Broučci* čili setkání se smrtí. Koho z nás u téhle knížky v dětství nezamrazilo! Ale málokdo měl přitom asi to štěstí jako svěřenci Evy Svobodové. Dokázala totiž moudře odpovědět na nejtěžší otázku odložit. A teprve časem, nenásilně se vrátit ve hře k zimě, zvířátkům a jejich těžkému přežití.

S napětím hlám popis her. Nabízí se přece optimistické řešení, milosrdná záplata. Ale nevyužila ji. Svíčky-svatojánci při hře v dětských rukách dohořívají, ale v dalším pohádkovém ději jsou to právě ty krátké zhaslé kahančky, které budou představovat malé nově narozené broučky. Očištění hra se mění ze smutné v nejoblíbenější.

S paní učitelkou Svobodovou zkrátka každá obyčejná hra nabývá novy, velký a hluboce lidský rozměr. Třeba si báječně zahrajeme všeobecně oblíbenou hru na Mikuláše, jenže tentokrát navíc na téma o radostech z darování. Také o dálkách a cestování se dá pěkně vyprávět, číst a snít. Jenže s ní se na to jdeme poptat cestovatelů nejpovolnějších - vlaštovek. A že v naší školce nebydlí, třebaže jsme přece také „hodní lidé“? Nevadí. Ona ví, jak vyrobit vlaštovčí mámu, tátu a hnízdo. A čekat ...

Tyto zápisky jsou nejen setkání s fantazií, tvořivostí a krásou, ale i s hlubokou životní filozofií, kterou „mistr učitelský“ umí sdílet i s nejmenšími dětmi. Škoda že už nejsem malá.

EVA HANŽLÍKOVÁ

P.S.: Tenhle skromný sborníček by si zasloužil knižní vydání. Nejen pro pedagogy a vychovatele, ale pro společnost, která chce kvalitně pečovat o své budoucí. I o sebe. Vždyť: „... Dramatická výchova není ani výchova, ani metoda, ani estetická kategorie, ale princip, který se nám dostal pod kůži. Princip člověčenství, úcty a důvěry v lidskou osobnost, lásky k člověku. Princip, jehož respektování by mělo být samozřejmé pro každého pedagoga, a nemuselo by se mu říkat dramatická výchova. Dost možná, že ten princip je vlastně cílem, ke kterému jsme se díky dramatické výchově propracovali. A stále propracováváme.“ (Eva Svobodová)

POUŽITÁ LITERATURA :

Petr Bogatyřov : *Lidové divadlo české a slovenské, Praha 1940*

Michail Michajlovič Bachtin : *François Rabelais a lidová kultura středověku a renesance, Odeon, Praha 1975*

Hana Budinská : Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát! Tvořivá hra s nejmenšími. Grafická úprava Hana Budinská. Odpovědný redaktor Jaroslav Provazník, ARTAMA (IPOS) ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii, Praha 1992.

Eva Machková a kolektiv : Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole. Ilustrace Miroslav Špaček. Odpovědný redaktor Jaroslav Provazník, ARTAMA (IPOS) ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii, Praha 1992.

OSOBNÍ POKLADNICE

Sméstnat nejzajímavější praktické nápady, které vznikaly při celoživotní práci s dětskými loutkářskými kolektivy, do malé, skromné obálky, se zdá neuvěřitelné. Zvláště když jde o vydání osobní pokladnice vedoucí zkušenosti tak bohaté, jakou je Hana Budinská. Přesto se to podařilo.

Hry pro šest smyslů s podtitulem *Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře*, kteří si umějí hrát s dětmi, vydalo v roce 1990 nakladatelství GAMA a vloni připravilo dotisk této publikace. Obsahuje téměř stovku kartotéčních listů, z nichž každý je inspirací, radou, podnětem k praktickému rozvíjení dětských dramatických aktivit.

Kartotéka je důsledně a systematicky rozdělena. První členění je podle zaměření okruhů procvičovaných činností, kterých je pět :

1. Pozornost, paměť, představivost
2. Rytmus
3. Jevištní řeč
4. Fantazie a tvořivost
5. Hry s loutkou

Tyto celky se opět dělí podle užších zaměření, první např. na zrakové, sluchové, hmatové, čichové, pohybové, slovesné, další tak, jak odpovídá zase jejich specifice.

Přesto, nebo možná právě proto, že jde o metodiku *moderního* vedení loutkářského dětského souboru, setkáváme se zde v dokonalém uspořádání se všemi nezbytnými dílčími složkami dramatické výchovy, navíc výborně roztríděnými i propojenými zároveň. Společným jmenovatelem je totiž komplexní rozvoj tvořivé dětské osobnosti. Tato kartotéka má pro nového vlastníka nejen efekt instruktážně inspirační, ale i podněcuje osobnost vedoucího k vlastní tvořivé práci „na sobě“. Až totiž jednotlivé listy rozstřiháte a kartotéku založíte, určitě neodoláte, abyste si ji nedoplihovali. Ať už novými hrami nebo cvičeními, které poznáte na stázech a seminářích, nebo i listky vlastními, autorskými. Nápady na nich zapsané se zrodí jen v tvořivém kontaktu s dětmi.

Nabízená osobní pokladnice obohací práci každého vedoucího dětského kolektivu, ale bude právě tak užitečná pro učitele, zvláště na 1. stupni ZŠ, o obecné škole nemluvě.

/cha/

Hana Budinská : *Hry pro šest smyslů. Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi. Gamma, Praha 1992 - 2. vydání.*

NA CESTU DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL?

DVĚ RECENZE ŠEDESÁTISTRÁNKOVÉ PUBLIKACE

■ Publikaci, kterou připravil Josef Zavadil, lze přijmout jako snahu pomoci vstupu dramatické výchovy do škol.

Jde v podstatě o repertoárový sborník. Jeho cílem zřejmě je nabídnout další pomůcku o dramatické výchově za již rozebrané nebo hůře dostupné obsáhlejší a metodicky propracovanější příručky Evy Machkové, Hany Budinské, Josefa Mlejnků, Miloslava Dismana a dalších autorů.

Kromě známých osnov dramatické výchovy pro obecnou školu (přetištěných z publikace Návrh učebních osnov obecné školy, nikoliv - jak mylně uvádí autor - z publikace Návrh pojetí obecné školy) a informace Evy Machkové (jde o přetisk části rozhovoru z Učitelských novin) obsahuje práce v hlavní části mozaiku složenou z lidových veršů, veršů nesporných básníků (starších i současných) i básníků spornějších, dramatických her, próz, pásem, hádanek. To vše lze samozřejmě při dramatické výchově využít. Jenže - tak jednoduché to zas není.

Sborník může posloužit učitel, který absolvoval některý z kvalitně vedených praktických seminářů dramatické výchovy. Nepoučený učitel, natož rodič však nebude vědět, jak jednotlivé uvedené texty využít. Postrádám tu metodické poznámky, návrhy či podněty jak s daným textem pracovat, jaký kontext a souvislosti je třeba brát v úvahu, jakou funkci mohou náměty při práci s dětmi mít atd.

V této souvislosti nelze vůbec podcenit mylnou, ale zatím stále ještě dosti rozšířenou představu, že jediným cílem dramatické výchovy je recitování veršů nebo secvičování pásem, eventuálně divadla. Domnívám se, že v publikaci, která nese název Dramatická výchova, by bylo vhodné poukázat na další důležité výchovné vzdělávací prvky a aspekty dramatické výchovy, ať už etické, estetické, či praktické: na činnost rozvíjející a prohlubující socializaci dětí, pěstující dobrou vkus, kultivující estetické a umělecké citění a v neposlední řadě i na činnost rozvíjející důležité dovednosti dítěte (správné bránění dýchání, zdravé utváření hlasu, aktivizace těžiště, správná výslovnost, pohyb, chůze apod.).

Celkový dojem z recenzované publikace - navzdory dobrým úmyslům sestavovatele - je tedy velmi rozpačitý. Učitel, který absolvoval několik seminářů dramatické výchovy a cílevědomě se dramatikou zabývá a ve své práci ji používá, se s touto publikací stěží spokojí. Začátečníky však může jenom zavést.

EVA VENCLÍKOVÁ



■ Už je to tady! Doba, kdy jsme jásali nad každou zmínkou o dramatické výchově ve sdělovacích prostředcích a mezi učitelskou i laickou veřejností, je už díkybohu tatem. Dramatika vehementně nastartovala a valí se i na půdu škol. Problémů s tím však je a ještě bude nemálo. A největší potíží bude v tom, že ne vždycky jde o dramatu tvořivou...

A tak přišla i doba chytráků a podnikavců, kteří vycitili, že dramatická výchova začíná být v módě a dalo by se pomoci její etikety leccos získat - od peněz po renomé. O neseříznosti, leč bombastické Houškově bublině jménem Škola hrou (oprášené před rokem pod názvem Škola je hra!) jsme v Tvořivé dramatu obsáhle psali (viz TD č. 9/92). Další z „lákavých“ pomůcek pro naše reformyčtivé učitelstvo nabízí pro změnu brněnská firma DUHA, učební pomůcky. Vzhledem a ambicemi je, pravda, podstatně skromnější než Houškova „bomba“, ale ve svých důsledcích může být neméně matoucí, ba zavádějící.

V úvodu se skromně píše o tom, že tu agentura DUHA předkládá „paním učitelkám, vychovatelkám a pánům učitelům, ale také váženým rodičům a jejich milým dětem kytíčku půvabných říkadel, básniček, hádanek, her, popěvek a písniček vybraných převážně z lidové tvorby“. Na titulní straně se však nepříliš skromně, zato však mnohoslibně píše: „Dramatická výchova v základních školách“.

Jak tomu tedy vlastně je? Máme v ruce další repertoárový sborník či antologii pro dětské čtenáře, nebo senám dostalo učebnice „Dramatická výchova pro základní školy snadno a rychle“? - Mám důvodné podezření, že to neví ani sestavovatel tohoto šedesátistránkového sešitu.

Že tu nemáme co činit s učebnicí dramatické výchovy - navzdory názvu, navzdory přetištěnému návrhu osnov předmětu dramatická výchova pro obecnou školu a navzdory úryvkům z jednoho z klasiků dramatické výchovy Josefa Mlejnků - pochopí každý, kdo se s opravdickou dramatickou výchovou alespoň letmo setkal. Protože dramatická výchova nejsou besidky a akademie, ale ani snůška jakýchkoli jakkoli a kdekoli posbíraných hříček a textů, kterými bychom si tu a tam mohli opentlit jinak nudné vyučování. Ostatně Eva Venclíková o tom rovněž píše ve své glose na okraj této publikace.

Výmluvnou ukázkou toho, že autor recenzovaného sborníku netuší, co že je to vlastně dramatická výchova, je přetištění Mlejnkových „dramatických her“ (str. 32-34). Když Josef Mlejnek ve své knize Dětská tvořivá hra (KKS, Hradec Králové 1981) zařadil např. svého Piráta do kapitoly Hry bez kontaktu s partnerem jako jednu z dlouhé řady her tvořících jistý systém a jistou metodickou a logickou řadu, a nadto do oddílu her pro starší, tedy pro 11-14leté, věděl velmi dobře, co činí. Ve sborníku Dramatická výchova se ovšem Pirát ocitl bez kontextu a patřičných souvislostí - a navíc zřejmě pro děti 1. stupně (neboť sborník uvádí, jak řečeno, přetištěné osnovy dramatické výchovy pro obecnou školu). Další příklady nesrovnalostí si čtenář najde hravě sám.

Připusťme tedy, že tu došlo k omylu v pojmenování a že publikace Dramatická výchova

v základních školách není o dramatické výchově, ale že máme ve skutečnosti v rukou repertoárový sborník či antologii (čítanku?) literárních textů pro práci s dětmi v ZŠ. Ani v tom případě nás ovšem recenzovaná publikace neuspokojí.

Na každém kroku se tu setkáváme s dilematismem ve výběru a kompozici celku i s ledabylostí v jednotlivostech (pro ilustraci: Josef Bruckner je tu na str. 56 uveden jako Bruckner, vyrovnávací třídy se tu proměnila v třídy srovnávací //, na téže stránce 16 se pak píše o „kroužcích pro děti v LMD“ /??/... atd.). Publikace působí dojmem nahodilého sběru čehokoliv, co přišlo autorovi pod ruku. A nejednou mám pocit, že se tu čerpalo spíše z druhé ruky.

A tak se kupí jedna otázka za druhou: Proč jsou mezi folklorními texty a verši renomovaných básníků namixovány slovesné hříčky dětí? (Ty mají samosebou velký význam jako výsledky tvořivé hry dětí a doklad pedagogické práce, ale stěží je lze prezentovat a používat jako plnohodnotná umělecká díla.) Co si představí pod titulem „Říkaneky pro cvičování různého taktu“ (str. 18)? Co jsou to „Dětské lidové hádanky“? Jakou funkci mají ve sborníku pro děti mladšího školního věku verše Jaroslava Seiferta, které jsou, jak známo, při přednesu tvrdým a často nepřekonatelným ofíškem i pro daleko starší děti? Jak je možné, že se tu u pásem neuvádí jména sestavovatelů (tedy autorů koncepcí pásem)? Jak je možné, že autor publikace nepostřehl, že jde vesměs o pásma r e c i t a c n í, nikoliv „literární“ (jak píše v Úvodu) - a že tudíž to, že „záměrně“ neuvádí „režijní poznámky“ (což prakticky znamená likvidaci partů a hlasů), znamená porušení koncepce celého pásma? Jak je možné, že v oddílu Literatura (str. 56) většinou nenajdeme prameny, z nichž jsou pásma a texty čerpány, o odborných publikacích ani nemluví? Atd. atp.

V závěru této publikace DUHA vyzývá, abychom jí psali „připomínky a podněty pro další upravené vydání sborníku“. A ke všemu se dozvídáme, že se snad na letošní rok chystá 2. díl téhož. Obávám se, že tu úpravy v tomto případě stěží pomohou. Jediným seriózním řešením by bylo obrátit se na ty, kdo dramatické výchově (včetně dětského přednesu) rozumějí a kdo ji umějí. A stačilo by se porozhlédnout třeba v Brně. Středisko dramatické výchovy tam existuje a funguje už přes pět let...

JAROSLAV PROVAZNÍK



Dramatická výchova v základních školách. Výběr říkadel, básniček, písniček, her a literárních pásem sestavených z lidové tvorby. K tisku připravil dr. Josef Zavadil. Ilustrace Jitka Krejčíková. Agentura DUHA, učební pomůcky, Brno 1993



HEBE HEBE HEBERE

DILIA vydala v roce 1993 sborníček „čtyř loutkových her pro nejmenší diváky i herce“. Už zmíněný podtitul nabízí možnost divatsena uvedené texty ze dvou stran: jako na náměty pro dramatickovýchovnou činnost s „nejmenšími herci“ a jako na divadelní hry (dramatické texty), to jest divadelní literaturu pro „nejmenší diváky“. Budiž předesláno, že v obojím, a zejména pak ve spojení obojího je Milada Mašatová svého druhu mistrem. I tady jsou zřetelné metodické cíle, které sleduje, i tady je přítomna její noblesa a cit pro jazykovou stránku her.

Titulní HEBE HEBE HEBERE, pohádka, jejíž motivy jsou známy spíš z Andersenova Křesadla než z adaptovaných Grimmů, využívá repetice (král - králka aj.) nejen jako metodického prvku, ale i jako rytmického členění a komického činidla. Stejně tak variace s obměnami (o tebe se do smrti strach - o tvou smrt se starat; první válka trvala..., druhá válka trvala..., třetí válka, ta mi dala aj.) plní funkci nejen dramatickovýchovnou, ale i divadelněestetickou. Také to, že se děj odehrává vlastně jen v naznačených situacích doplněných útržky vět, má svou kvalitu divadelní a výchovnou, neboť to je cesta k pochopení obsahu hraného. Divadelně je výborně vyřešeno posouvání epického děje pomocí kvazilidových popěvek a veršů, nepochybně schůdnějších než vyprávěčské komentáře. Dlouho nejasná však zůstává funkce loutek, jakož i nemotivované touhy heberků (hornických skřítků) hrát komedii. Za zamyšlení stojí i to, zda nově vytvořené hádání se čarodějnic, které náhodou narazí na spícího Matěje (u Grimmů vlezle hladem hnaný Matěj do čarodějčiny chalupy), není posílením prvku nahodilosti, napomáhajícím tomu, že Matěj, v původní verzi sice nevědomky, ale přece spolutvůrce svého osudu, se ve hře stává jen jeho nahodilou hříčkou. Proti předloze je oslabena i gradace nebezpečí hrozícího Matějovi, když se za unášenou princeznou vytváří stopa z padajícího hrachu. To platí i o grimmovských třech nocích ve srovnání s dvěma ve hře. Milada Mašatová řeší lépe motivaci Matějovy msty: král i králka mu osobně uškodili, kdežto u Grimmů trpí nevinná princezna. Zatímco však u Grimmů je jasný závěr vytvářející katarzi (král i nepoctiví soudcové se dozvědí, za co jsou trestáni, a voják dostane dceru a království), ve hře je „trest“ (král i ostatním zdfěnění na chvíli ruce) jen prostředkem k Matějovu útěku.

BŘEŠTÍ MUZIKANTI mají rovněž řadu dramatickovýchovných, ale i divadelních kvalit. Na začátku je (bezmála rozpočítadlovou) písní jasně vymezen princip hry i rozdělení některé role. Skvělá je rytmická stavba replik, vycházející z toho, že jde o jakousi „operu“ s rytmickým půdorysem. Funkčně zapojené jsou variace na též text (jednou se říká jako strašení vyprávěčů, podruhé jako radostný objev zvířátek apod.) a motivováno je zde (na rozdíl od Grimmů) i muzikantství zvířátek. Milada Mašatová skvěle pracuje se zkratkou, ale někdy dojde k takovému zkrácení, že máme pocit, jako by se vlastně v příběhu téměř nic nestalo. Epická šíře se ztratí a zůstane holý, byť brilantně spádný „příběžiček“. Zkratky a bezeslovná řešení situací jsou funkční, ale někdy vedou až k pouhému črtání situací a počtu tudovosti, kdy metodický záměr převládá nad estetickým působením. Vůbec se zdá, že Brěšští muzikanti získali v tomto zpracování velkou vnitřní dynamiku (dramatické) hry možná na úkor vnější stavby divadelně dramatické. Milada zlidšťuje mnohé motivace: zvířátka ženek chaloupce loupežníků stracha spíše doufají v soucit, zatímco u Grimmů jsou zvířátka aktivnější a odvážnější - jdou „na věc“, i když vědí, že jde o loupežníky. Také hravé dělení si peněz loupežníků z nich snímá hrůzostrašnost; jsou to spíš šmoudrové. Z hlediska dětí je to zřejmě přínos, z hlediska divadelně-dramatického už tolik ne. Záleží na inscenátorovi, co upřednostní. Podobný problém jako Hebe... mají i Muzikanti: zatímco u Grimmů je vyhnání loupežníků a získání peněz konečným řešením a katarhickou tečkou (zvířátka zůstávají v chaloupce), u Milady Mašatové je to vlastně jen epizoda na cestě a na jejich úsilí najít si do důchodu „trafiku“ v Brěštích nemá žádný vliv. Přesto jde o texty, které stojí za pokoušení - uvádím tu své výminky jen proto, že předpokládám další tvořivou účast případných inscenátorů, kteří by je mohli vzít v úvahu. A k tomu přináležejí ještě jedno upozornění: zatímco u Hebe... se loutky vyskytují fidece a okrajově, Muzikanti jsou dle poznámek i dle charakteru textu psáni bez výminky pro herecké provedení.

JAK STAŘEČEK MĚNIL, AŽ VYMĚNIL je určen jako „úprava lidové (Bartošovy) pohádky pro maňáskovou komedii“. Pro metodiku dramatické výchovy je tu spousta cenného materiálu: rytmus, práce s repeticí-refrémem aj. A protože kvality výchovné a estetické souvisí víc, než si někdy v dramatické výchově přiznáváme, dalo by se přidat i jazykově kultivované zpracování či smysl pro humorné řešení detailů. Známa drobníčka je vůbec rozkošatěna do jevištně přijatelného rozměru právě obohacením detailů postav i situací, někdy však (téměř zákonitě) na úkor směřování celku; místy detaily odvádějí pozornost, někdy znejasňují motivaci. Jestliže např. dodáme namísto původního měnění pro pouhou možnost mít něco jiného, co ještě nemám, to, že dědeček mění koně, protože s ním má potíže, nejde už o neprozíravého dědečka, toužícího po stále novém taky potřebném, nýbrž o dědečka smolaře. A když se ještě nahradí babiččino „chválabo, můj holoubku, žes ty sám se vrátil“ nově dodaným „jehla není, ale je polévka“, je pryč nejen pointa, ale hlavně nádherné lidské rozřešení a poslání, jímž se definitivně ujasňuje hierarchie hodnot v tomto světě tržního měnění až do úplného vyměnění.

O ŠTĚNĚTI, KTERÉ NECHTĚLO USNOUT, jediná zcela původní hříčka sborníku, není v pravém

smyslu slova dramatický text. Je to námět k situacím etudě, co do děje založené na absurditě toho, že hlučné instrumenty chtějí uspat štěně, tvarově pak na opakování, variacích a gradaci. Ostatně i samo vycitění okamžiku „pointy“, a s ním i stavba celku jsou ponechány zcela na inscenátorech. Také proto je text zakončen obsáhlou metodickou poznámkou. Věřím však, že navzdory této „nedivadelnosti“, budou i tuto scénku nejmenší děti vděčně přijímat.

A budiž na závěr zopakováno: Přes všechny možné výminky divadelní jde o inteligentní, vkusné, jazykově elegantní a obsahově smysluplné texty, kterými nikdo nechýbí a ke kterým každý - tak jak je to v divadle vždy - musí dodat svou inteligenci, úsudek a tvořivost inscenační, včetně dramaturgické. A o tom tu byla řeč.

LUDEK RICHTER

Milada Mašatová : Hebe hebe hebebe. Čtyři loutkové hry pro nejmenší diváky i herce. Odp. red. Zdeněk Staňkovský. Dilia, Praha 1993.

KVĚTA PACOVSKÁ A...

Čím je člověk lidsky větší, tím dokáže pojmut nebo obsáhnout větší prostor. K sebevyjadřování už mu potom nestačí třeba obrázky, ale začne k nim přidávat také kamínky, mušle, fotografie, melodie a já nevím co ještě. Má to ovšem jedno ale.

Možná že takových ale je víc, ale na jedno takové ale jsem natrefil docela nedávno.

Potřeboval jsem totiž zpěvník, a to ne ledajaký, ale zpěvník pro ty nejmenší. V obchodě s hudebninami jsem zajásal: Květa Pacovská a malované písničky MUZIKANTI CO DĚLÁTE

Řekl jsem si, co to dělám, že ještě neznám tak skvělý malovaný zpěvník pro děti, a hned jsem si ho koupil. Z obou stran obálky nezvyklého formátu se na mě smáli nádherní, barvami a nápady hýřící pajduláci. Kocour s pišťalkou, se záplatou na ocase a třemi velkými knoflíky, půlměsíc s úřednickými nárukávníky, slepička s nebezpečnou atomovou hornou a mezi tím krásné veliké černé kaňky, připomínající dětské pokusy o noty. Vida, říká si, rozkošatělá a funkční imaginace obrazu ve službách hudebního vzdělávání. Škola hrou neboli přes obrázky do muziky a pěkně se ponořit. Žádné klouzání po povrchu.

První trhlinky této představy se začaly objevovat po přečtení úvodu Aleny Martinkové. Posuďte sami, jak doporučuje dětem zacházet s knížkou: „Každá písnička je zapsána v notách, abyste se ji mohli naučit dobře zpívat a také zahrát na hudební nástroj. A teď si písničky zazpívejte... Že neumíte zpívat? Ale umíte, jenže jste to ještě nezkusili... A co se píše o obrázcích? Prohlédněte si ještě jednou obrázky a všimněte si, co tam všechno je. Jsou to celé seriály obrázků... A jak to mají dát děti dohromady? Vezměte si pastelky a namalujte obrázek k písničce, která se vám líbí. A k tomu si nezapomeňte zazpívat - při zpěvu jde práce lépe od ruky...“

Tento úvod elegantně a na několika řádcích vyřešil to, na co jiným nestačí několikaleté úsilí.

Zpěvník obsahuje 22 písniček s velmi rozrůzněnou melodicko-rytmickou náročností. Jsou tu například písničky pro tři- až čtyřleté zpěváčky, a vedle nich jsou písničky, s nimiž by si těžko poradili devítí- až desetiletí, obojí ovšem za předpokladu odborného vedení. Představa, že by se

je děti naučily zpívat z not nebo hrát na nějaký, byť sebejednodušší nástroj z not, přichází u průměrně nadaných dětí v úvahu nejdříve mezi 9.-10. rokem. Také za předpokladu odborného vedení.

A co ilustrace? Obrázek na obálce považují za skvělý. Prozrazuje bystré oko a důvěrnou znalost hudebnického prostředí, a navíc schopnost přenášet poznatky do barevného, fantaskního světa pajduláků, kocourů a púlměsíců... Obrázky ilustrující text (jak je psáno: "seriály, obrázků") už zdaleka nemají onu hloubku imaginace, ani výtvarnou či technickou kvalitu, jakou má obálka. Chybí v nich hlubší nápad a technicky jde spíš o kolorovanou pérovku - tedy omalovánky.

Nejvíce ze všeho nás ovšem zklame vztah text - obrázek. Co je psáno, to je dáno. Konopí - konopí, žabka - žabka, myslivec - myslivec, pes - pes, pojedeme - jedou. Občas dojde k tvůrčímu rozmachu: nese - tři smějící se kocouři, a pak zase: cibule - cibule, panenky - panenka atd. Tento způsob "doslovného, zobrazování jednotlivých pojmenovaných předmětů snad uspokojí děti předškolního věku, které však některé písničky neupřívají. A ty děti, které písničky už zvládnou, nebude zase bavit při slově postel malovat postel.

A tak se vracím konečně k tomu úvodnímu ale. Když přidám k něčemu skvělému skvěle něco dalšího skvělého, skvělosti se mnohonásobně zmnoží. Přidám-li něčemu průměrnému průměrně něco průměrného, nestane se takřka nic.

Mnou očekávané funkční a hluboké propojení výtvarna a hudby se jaksi nekonalo a smršelo se na jednoduché, zploštělé a prvoplánové omalovánky textu, ve kterých hudba vystupuje pouze okrajově, jako něco daného, a teď se s tím už nemůže, nechce, nebo neumí nic dělat. A to je na Květu Pacovskou i na Malované písničky příliš málo.

LIBOR DUCHEK

Květa Pacovská: Muzikanti, co děláte. Malované písničky. Výbor uspořádala Alena Martinková. Ilustrace a grafická úprava Květa Pacovská + Josef Havle. Odpovědný redaktor Alena Martinková. PANTON, Praha 1988. 23000 výt.

SLÁVA NA VÝSOSTI!

V polici nad kuchyňskou pohovkou u krabice s dědovým holením ležela knížka, o které jsem dlouho nevěděla, že se jmenuje Poupata. Když jsem potom později číst uměla, k velkému maminčinu zklamání už tam nebyla. Kdoví, kam se tenhle Kožíškův a Kvěchův slabikář poděl.

Ale jméno Kvěchová ve mně zůstalo, občas jsem její obrázky objevila ve starých pohádkových knížkách a vloni jsem nakoupila její vánoční pohledy. Tříkrálovskou pochůzku, Barku kolébající Ježíška, maminku s holubičkou a spoustu dalších i s kalendářem pro nový rok. A sláva na výsosti - nakladatelství Albatros vydalo její knížku Pro naše děti a mámy, čerpající z lidové poezie pro nejmenší.

Marie Fischerová-Kvěchová (1892-1984) vystudovala Uměleckopřemyslovou školu v Praze v letech 1907-1913. Převážně se zabývala ilustrací knížek pro děti. Naším dětem, Denní život batolátka, Skřivánčí písně (sbírka J.V. Sládka), již zmíněná Kožíškova Poupata, Naše koledy. Ilustrovala také Babičku Boženy Němcové a Karafiátovy Broučky.

"Ještě za války vyšel první díl Českého roku K. Plicky a F. Volfa s mistřnými ilustracemi K. Svolinského. Bylo to rok poté, co maminka

dokončila svou knihu. Český rok přivítala s upřímnou radostí, patřil k jejím nejoblíbenějším knihám a jeho autorů si hluboce vážila. Ztratila však již odvahu svou knihu někde nabídnout, protože, jak říkala, by upadla v podezření, že byla Českým rokem inspirována a ovlivněna. V pozdějších letech už realizace knihy nepřicházela v úvahu, napsala v doslovu dcera Jelena Látalová.

Knížka je rozdělena do devíti oddílů. Ukolébavky, Modlitbičky, Říkadla, Hry, Rozpočítadla, Roční doby, Písničky, Hádanky, Pohádky. Ještě tedy stihnou své děti doučit říkanky, které znají jen v útržcích. Ještě se mi vrací kousek mého i maminčina dětství. Sláva na výsosti! Knížka Pro naše děti a mámy s sebou nese poselství už v samotném názvu. Poselství dnes tolik potřebné. Vznikla za druhé světové války a rokem jejího prvního vydání je rok 1993. Sláva na výsosti?

HANA HNILÍČKOVÁ

Marie Fischerová-Kvěchová: Pro naše děti a mámy, Z lidové poezie pro nejmenší. Přdnl. napsal Luděk munzar. Doslov J. Látalová. Albatros, Praha 1993



JAK VYROBIT SATANARCHEOLEGENIALKOHROZNÝ PUNČ

Vezměte led i kal, tekuté tolarčky, konev slzi krokodýlů, dvě hrstičky černobýlu, katafalkní polyglom, myrtu, antilopy a další čarodějnické přísady, pro které ovšem musíte s pomocí Luciferova Salta Dimensionale do čtvrtého rozměru. Vše smíchejte a povařte. Pokud tento nápoj vypijete v pravý čas, bude splněn přesný opak vašich přání, jež vyslovíte při silvestrovské noci.

A jak napsat tuto knihu? Oblíbené téma (dva malí, sympatičtí hrdinové vítězí nad mocným zlem) zabalte do formy pohádkového příběhu a jako ingredience dodejte tematiku ekologickou, něco málo všeobecných pravd, lehce zkřížte současný svět, můžete se pokusit i o nadsázku, slovní i situační komiku, a nevíte-li kudy kam, využijte služeb kouzelného dědečka (resp. sv. Silvestra). Sáhnutí můžete do všech příhrádek současného jazyka, s jeho krásou si však nelamte hlavu, pro knihu není příliš podstatná.

Přál jsem si, abych v této knize renovaného autora literatury pro děti (Děvčátko Momo a ukradený čas, česky 1979, Příběh který nikdy neskončí, česky 1987) našel půvabný pohádkový příběh, plný tajemných kouzel a humoru, jak sliboval text na obalu knihy. Jako by však kouzelný punč přelil svůj opačný účinek do knihy. Gradaci děje, kterou slibují i názvy kapitol (Pět hodin, Pět hodin osm, Pět hodin jedenáct..., Dvanáct hodin) brání autorův často zdůrazňovaný odstupnevhodně vkládané nedynamické pasáže (popisy, vysvětlování, doplňování...), humor je až příliš chytěn a síla kouzel se zcela ztrácí ve chvíli, kdy pochopíme autorův předpoklad, že při čarování je dovoleno vše.

Bohužel i po výtvarné stránce působí kniha velmi rozpačitým dojmem. Černobílá popisná ilustrace rozhodně velký útok na dětskou fantazii nepodnikají.

Snad měl autor upřímnou snahu postavit proti kresleným televizním seriálům s podobnou tematikou dílo literární. Dobrá literatura však bohužel (vlastně bohudík) není pouze dobře zkonstruovaný příběh.

RADEK MARUŠÁK

Michael Ende: /Satanarcholegenialkohrozný/ Punč přání. Ilustrovala Regina Kehn. Překlad Radovan Charvát. Spolupráce při překladu veršů Jan Krůta. Grafická úprava ing. Vladimír Krigl. Odp. red. PhDr. Jana Veselá. Arcadia, s.s.r.o., Praha 1993

BETTY MAC DONALDOVÁ PRO DĚTI

Betty Mac Donaldová si získala spoustu čtenářů svým lidským humorem, který uplatnila v knížkách Vejce a já a Co život dal a vzal. Její autobiografické příběhy jsou dostatečně známé a i u nás populární. Jak si tedy paní Mac Donaldová poradila s knížkou pro děti?

Ve svých dětských příbězích si vymodelovala zvláštní postavu paní Láryfáry, neurčitěho věku i vzezření, která má moc či nadání léčit děti z jejich neduhů, kterými neustále trápí své dospělé. Každý z pěti příběhů má tuto stavbu: Milá, spořádaná, šťastná a veselá rodinka si žije poklidným životem, když tu dospělý (nejčastěji to bývá maminka) zjistí, že jeho potomkovi "cosi, je. Děti mají balamutildu, slabozrakozu nebo jsou to trapičky zvířat, kazisvětí či strašpydlíni - "jeje, co já sis tím svým miláčkem, chudáčkem počnu!", běduje zoufalá matka. A ihned je po ruce někdo, kdo navrhne řešení: obrátit se na koho jiného - než paní Láryfáry. Ohromný nápad! A už se jede na farmu. Zde se do dítěte pustí ohromné množství zvířátek, jen co rodiče zahnou za roh ve svém automobilu. K vyléčení ve valné většině přispívá náhoda. Všichni jsou rozradostnění nad úspěchem léčebné kúry. Pak otočíme stránku a šup, už jsme zase někde zcela jinde.

Celou knížkou defiluje nezměrné množství lidí a zvířat. Všichni se nějak jmenují, všichni mají kamarády a potomky, ti se taky nějak jmenují. V té tlačenici se člověk stěží orientuje, zda Ťapka je synem paní Filipové, kočkou paní Láryfáry nebo snad psem?

Knížka nezapře svůj anglický původ. Čajové dýchánky starostlivých maminek jsou tu na denním pořádku. Dokážu si představit, že to, co tyto dámy řeší, může být u nich doma aktuální. Ale vysvětlíte šestiletému dítěti z Čech, že té mamince skutečně nevádí, když jí dítě rozmontuje celou domácnost, protože tím se posunuje jeho vývoj kupředu - a o to jim přece především jde.

Korunu tomu všemu nasadili naši vydavatelé. Protože seriály cloumají celou populaci, roztrhali knížku do čtyř dílů (To je paní Láryfáry, Čáry paní Láryfáry, Farma paní Láryfáry a čtvrtý díl Haló, paní Láryfáry, který vyjde co nevidět). Aby kniha ještě více zapadla do koloritu seriálových disneyovek, je doplněna comicsovémi ilustracemi Miloslava Kebrleho. Šťastná, trochu vykulená, ale lesknoucí se očička dávají postavickým charakter stále spokojených hlupáčků.

IVETA DRÍZHALOVÁ

Betty Mac Donaldová: Farma paní Láryfáry. Z angličtiny přeložila J. Mertinová. Il. J. Kebrle. Lika klub, Praha 1993

OBSAH

TEXTOVÉ PŘÍLOHY
DIVADELNÍ
VÝCHOVY 1966-74

(Sešity formátu A5 doplňující periodikum Divadelní výchova vycházely od roku 1966 do roku 1974 pod názvem Textová příloha Divadelní výchovy v Ústředním domě lidové umělecké tvorivosti, od roku 1972 v Ústavu pro kulturní výchovnou činnost v jeho útvaru, později odboru zájmové umělecké činnosti. Odpovědnou redaktorkou všech svazků byla Eva Machková.)

ROČNÍK 1966

- Č. 1
Literární práce žáků literárně dramatického odboru Lidové školy umění v Praze 3 z třídy Olgy Velkové
- Č. 2
Jaro v nás. Pásmo z dětské poezie národního umělce Františka Hrubína sestavila a s dětským souborem Recitačního studia Šrámkova domu v Sobotce nastudovala Eva Seemanová
- Č. 3
Josef Václav Sládek: Domove, domove
Josef Hanzlík: Princ a želva
Sestavil a pro Dismantův rozhlasový dětský sbor upravil Vratislav Kubálek
- Č. 4
Literární práce žáků literárně dramatického odboru Lidové školy umění v Jablonci nad Nisou z třídy Jany Vobrůvové
- Č. 5
Z. K. Slabý: Pohádka o dvou OPro dva živé herce a mnoho plošných loutek a rekvizit upravila Hana Budínská
- Č. 6
Bubínek ze skla. Scénické pásmo povídek ze stejnojmenné knihy Olgy Hejné
Výběr, úprava a zpracování scénáře Jana Vobrůvová

ROČNÍK 1967

- Č. 1
Fráňa Šrámek: Stříbrný vítr pro nejmenší
Sestavila Eva Seemanová
- Č. 2
Literární práce žáků literárně dramatického odboru Lidové školy umění v Praze 5 z třídy Šárky Štembergové
- Č. 3
Ludvík Aškenazy: Dětské etudy
Pásmo sestavil Vratislav Kubálek
- Č. 4
Aby se děti divily. Pásmo pohádek Aloise Mikulky a veršů z knihy Ilony Borské a Ivo Štuky Svět se točí do kolečka zpracovala a se souborem PIRKO Krajského domu pionýrů a mládeže v Brně nastudovala Jindra Delongová
- Č. 5
Dvakrát Bella Achmadulinová
Struna - pásmo básní pro literárně dramatický odbor Lidové školy umění Jablonce nad Nisou zpracovala Jana Vobrůvová
- Můj rodokmen** - pro Recitační studio OLK Svitavy zpracovala Marie Votavová

- Č. 6
Motýli tady nežijí
Pásmo z veršů, úryvky dopisů a deníků napsaných dětmi za druhé světové války. Připravila a se souborem PIRKO v Brně nastudovala Jindra Delongová

ROČNÍK 1968

- Č. 1
U nás na Vysočině
Scénické pásmo veršů Miloslava Bureše. Sestavila Marie Votavová
- Č. 2
Josef Mlejnek: Hra na robinzony.
Komedie pro děti o 2 částech
Na textu hry spolupracovaly děti z dramatického kroužku ZK Karosy ve Vysokém Mýtě
- Č. 3
Dramatické scénky žáků literárně dramatického oddělení Lidové školy umění v Karlových Varech z třídy Olgy Scheinerové
Noční dobrodružství (dobrodružná hra)
Pohádka z mošničky skřítků
Pidibrádka (pohádka pro mateřské školky)
Záhada rozbitého okna (dobrodružná hra)
Smůla aneb Nasedat, odjíždíme aneb Pořád něco a zase nic
- Č. 4
Rakovnická vánoční hra
- Č. 5
Maškaráda
Pásmo sestavila a s žáky Lidové školy umění v Praze 4 nastudovala Šárka Štembergová
- Č. 6
Nejlepší pravda je ta, kterou silnější má
Pásmo bajek, aforismů a písniček sestavila Šárka Štembergová

ROČNÍK 1969

- Č. 1
PRVNÍ SEŠIT INSPIRACE
Šárka Štembergová
(Obsah:
Etudy na dané okolnosti
Etudy kolektivní (jednání, pohyb i slovo)
Etudy na prostředí a jeho odraz v tělesném pocitu
Etudy na soustředění pozornosti
Etudy na tělesný pocit
Etudy na prostorovou představivost
Rytmiická cvičení
Etudy na vztah k rekvizitě
Etudy na vztah k partnerovi
Pohybové hry na soustředění k partnerovi
Etudy na dějovou fantazii)
- Č. 2
Průzy
Ze studijních textů literárně dramatického oddělení Lidové školy umění v Jablonci nad Nisou vybrala a upravila Jana Vobrůvová
Zdeněk Adla: O líném klukovi
Zdeněk Adla: Kůň
Zdeněk Adla: Zajíc a jezevec
Miloš Macourek: O Kateřince a tlustém červeném svetru
Miloš Macourek: Žirafa
Miloš Macourek: Zebra
Miloš Macourek: Slon
Hermína Franková: Cendolín
Z. K. Slabý: Vzpoua elektronického mozku
Petr Lhota: Sestra
Jiří Suchý: Názor
Jiří Suchý: Z deníku praktické dívky
Zuzany

- Jiří Suchý: Příběh s revizorem
Jiří Suchý: Na naší zahrádce stával upsalík
- Č. 3
Rozčítadlo. Náměty pro dramatickou činnost dětí
Sestavil Josef Mlejnek
- Č. 4
DRUHÝ SEŠIT INSPIRACE
Jana Vobrůvová
(Obsah:
Etudy na soustředění pozornosti
Rytmiická cvičení
Etudy na jednání z daných okolností
Etudy na prostředí
Etudy na vztah k rekvizitě
Etudy na prostorovou představivost
Etudy na vztah k partnerovi
Etudy na dějovou fantazii)
- Č. 5
Colette Vivierová: Ať žije Marie!
Podle dětské knihy **Dům drobných** radostí upravila a s žáky literárně dramatického odboru Lidové školy umění v Olomouci nastudovala Věra Pánková
- Č. 6
Passion
Sestavil a s členy Recitačního studia Šrámkova domu v Sobotce nastudoval Jiří Padour

ROČNÍK 1970

- Č. 1
Jan Amos Komenský: Škola hrou.
Část VIII, akt 1
Překlad a poznámky doc. dr. J. Červenka
Překládáno podle vydání Otakara Káderna obsaženého ve Veškerých spisech J. A. Komenského sv. 9, Brno 1913
- Č. 2
Iva Hercíková: Pět holek na krku
Upravila a s žáky literárně dramatického odboru LŠU v Olomouci nastudovala Věra Pánková
- Č. 3
Pan učitel má jasno. Pásmo veršů Miroslava Holuba sestavila Šárka Štembergová-Kratochvílová
- Č. 4
TŘETÍ SEŠIT INSPIRACE
Věra Pánková
- Č. 5
Dvě pásma svitavských recitačních souborů
Pojďte s námi do ZOO! Pásmo veršů Vlastimila Broučka a próz Miloše Macourka
Úvod a závěr Rudolf Svítal. Úprava a režie Marie Votavová

Cesta k mrazu. Pásmo veršů Jiřího Ortena (30.8.1919-21.9.1941)
Sestavila Marie Votavová

- Č. 6
Josef Brukner: Polštářová válka
Ze stejnojmenné knihy pro dětský kolektivní přednes vybral a upravil Vratislav Kubálek

ROČNÍK 1971

- Č. 1
ČTVRTÝ SEŠIT INSPIRACE
Ze zahraničních pramenů IVybrala, přeložila a upravila Eva Machková (Peter Chilver: Improvizované drama, Londýn 1967)
(Obsah:
Běžná situace
Historické události
Soudní případy

Improvizace založená na podrobných pokynech pro každou postavu)

- Č. 2
PÁTÝ SEŠIT INSPIRACE
Ze zahraničních pramenů II
Z knihy P. Chilvera *Improvised Drama* přeložila Marcela Vichová

- Č. 3
ŠESTÝ SEŠIT INSPIRACE
Ze zahraničních pramenů III
(Elsa Oleniusová-Svend Moller Nikolaisen: Skabende dramatik, Kodaň 1969)
(Obsah:
Úvodem
Uvolňovací cvičení
Improvizace)

- Č. 4
SEDMÝ SEŠIT INSPIRACE
Z knihy **Zlatý jelínek** (kavkazské pohádky) vybrala a upravila Jana Vobrůvová
Malá pohádka o pyšné myši
Hloupá pohádka o oslím vejci
O líné dívce a lakomém kupci
O třech bratřích, kteří si byli podobní jako vejce vejci
O králi Čachčachovi
O lišce starostce a královském princovi

- Č. 5
OSMÝ SEŠIT INSPIRACE
Ze zahraničních pramenů V, 1. část
(P. N. Pemberton-Billing-J.D. Clegg: Teaching Drama - Učíme dramatu)
(Obsah:
Úvodem
Oddíl 1-6 - Pohyb
Oddíl 7-14 - Řeč
Výběr skladeb)
- Č. 6
OSMÝ SEŠIT INSPIRACE
Ze zahraničních pramenů V, 2. část
(pokračování)
(Oddíl 15-22 - Pohyb a řeč dohromady)

ROČNÍK 1972

- Č. 1
Zlomky života. Scénická montáž z deníku a dopisů Marie Kudeřkové a veršů Jiřího Havla
Pro recitační studio Okresního kulturního střediska Svitavy zpracovala Marie Vořavová
- Č. 2
Jan Pilař: Popelka.
Jevištní úprava textu pro potřeby žáků literárně dramatického oddělení LŠU
Jitka Čelechovská
- Č. 3
Děti platí polovic? Scénické pásmo povídek ze stejnojmenné knihy Hermíny Frankové - I. část
Výběr Jana Vobrůvová. Úprava textu a zpracování scénáře - společná práce skupiny LŠU v Jablonci nad Nisou pod vedením Jany Vobrůvové
- Č. 4
Děti platí polovic? Scénické pásmo povídek ze stejnojmenné knihy Hermíny Frankové - II. část
Výběr Jana Vobrůvová. Úprava textu a zpracování scénáře - společná práce skupiny LŠU v Jablonci nad Nisou pod vedením Jany Vobrůvové
- Č. 5
Pohádky naší babičky
Úprava a spojovací text Marta Kotoušová (Předmluva Zdena Josková)
- Č. 6
Květa Kuršová: Jak princezny spaly na hrášku. Jevištní úprava televizní pohádky na motivy H. Ch. Andersena

**INFORMAČNÍ A PORADENSKÉ STŘEDISKO
PRO MÍSTNÍ KULTURU
BLANICKÁ 4
120 21 PRAHA 2**

NOVINOVÁ SAZBA

