

divadelní výchova

1

ročník VII.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1970

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Textová příloha DIVADELNÍ VÝCHOVY č. 1

J a n A m o s K o m e n s k ý

Š K O L A H R O U

Část VIII, akt 1.

Překlad a poznámky doc. dr. Jaromír Č e r v e n k a

Překládáno podle vydání Otakara Kádnera
obsaženého ve Veškerých spisech J.A. Komenského, sv. 9,
Brno 1913

Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti
Praha 1970

SCHOLA LUDUS

Jan Amos KOMENSKÝ

Předmluva k členům městské rady amsterodamské

Vznešeným, ctihodným a mocným členům městské rady amsterodamské
panu Korneliu z Vlamingu, rytíři a pánu z Outshoornu a Gnephoeku,
panu Korneliu z Grasfu, barónu z Zuyt-Polsbroecku,
panu dr. Mikuláši Tulpovi,
panu Korneliu z Vlooswycku,

rovněž i

panu dr. Korneliu Janu Witsoniovi, býv. členu městské rady a ministru
námořnictví,

pánům a dobrodincům, jimž jsem zavázán vděčností.

Bohem seslaná vichřice, která neočekávaně zničila Polsko, mou druhou vlast, zahнала mě k Vaším břehům, k Holandsku, které se již dlouho pokládá za útočiště pronásledovaných,¹⁾ k Tobě, Amsterodame, hvězdo mezi městy. Protože jsem měl to štěstí, že se mi zde dostalo neméně laskavého přijetí, než Pavlovi, stroskotavšímu na pobřeží Malty - zapálili totiž hranici dříví a postarali se o mne a mé průvodce, protože přšelo a byla zima (Skut. ap. 28). Požehnaný budiž dům de Geerů spolu se všemi, kteří projevili pochopení pro mne, jenž jsem strádal, a kéž je osvobodí Pán, až nastane zlý den (Žalm 41) - přál bych si, aby se mi z milosti boží dostalo něčeho, čím bych mohl Vám Publiům,²⁾ vládčům ostrova, nějak prokázat svou vděčnost. A zde Bůh mi poskytuje mimo očekávání něco, čím se budu moci zavděčit nikoliv sice otcům Publiům a jiným předním mužům ostrova, ale jejich dětem. Co to je, řeknu zkrátka, více slovy však vyzdobím svůj dárek, kterým chci Vaše syny obdarovat.

Jsem Moravan rodem, jazykem Čech, povoláním bohoslovec. Již r. 1616 byl jsem povolán k službě evangeliu, potom jsem zastával úřad duchovního správce církve fulnecké, která nejvíce vzkvétala mezi církvemi moravskými. Když jsem potom byl odtud spolu s jinými vyhnán pro věrnost evangeliu a zanesen do Polska, stalo se, že jsem musel přijmout zaměstnání na gymnasiu lešenském a věnovat se školním pracem, abych jako člověk stížený žalostným osudem vyhnance mohl uhájit život. To zaměstnání mi poskytlo příležitost zabývat se uměním didaktickým, které tehdy začal pěstovat Wolfgang Ratke a jiní, a důkladněji zkoumat jeho základy. Tak se stalo, že mé poznatky, které se zvětšovaly den ode dne, poskytly mi možnost, abych nejen sestavil úplnější souhrn zásad tohoto umění, než tomu bylo dosud, nýbrž že jsem podle takto obje-

veného jakéhosi systému - že totiž lze roztrždit věci i slova do týchž skupin a že je možno obojímu vyučovat současně, takže malá knížka může obsáhnout jak veškerenstvo věcí, tak celý latinský jazyk - mohl jsem napsat knížku, nazvanou Dveře jazyků otevřené. Když jsem na naléhavou žádost přátel dovolil, aby r. 1631 vyšla tiskem - dříve ještě, než se mi samému zdálo, že plně vyhovuje svému účelu - stalo se něco, o čemž jsem si nemyslel, že je vůbec možné. Toto dílko, určené pro děti, bylo přijato s velikou pochvalou celého vzdělaného světa. Dokladem toho je, že celá řada velmi učených mužů různých národů mi blahopřála v listech, které mi poslali, k mému objevu, dále že jiní začali jako o závod překládat mou knížku do národních jazyků. Tak byla přeložena nejen do všech předních řečí evropských - co do počtu do dvacíti, kterážto vydání jsem sám viděl, a to vydání latinské, řecké, české, polské, německé, švédské, holandské, anglické, francouzské, španělské, italské a maďarské - nýbrž i do řečí asijských, a to do arabské, turecké, perské a i do mongolské,³⁾ která je běžná v celé východní Indii, jak je patrné z dopisu Petra Golia, poslaného r. 1641 ze syrského Alepu jeho bratru Jakobu Goliovi, profesoru východních jazyků ve Vašem Leydenu. Tyto skvělé a nad očekávání příznivé posudky mého nepatrného pokusu, jehož účelem bylo jen zavděčit se studující mládeži, stejně jako i neustálé povzbuzování přátel a můj veliký příznivec Ludvík de Geer, požívající již věčné blaženosti, jehož skutečná velikost je ještě větší, než jak ji podává o něm pověst, dali mi popud, abych se pokusil o podnik ještě větší, jehož část již spatřila světlo světa, ale část ještě podstatnější, kterou jsem začal psát pod jménem Pansofie, zůstává dosud ve skrytu. Zde něco málo řeknu, jak jsem byl o to požádán, o těch pracích, které již vyšly a jsou přijímány ve školách všech národů. Když mi byl mým zvěčnělým příznivcem zabezpečen čas k práci a jeho podporou i dobré životní podmínky, takže jsem se mohl uvolnit od vlastní školské práce a úplně se věnovat těmto studiím obecného rázu, zpracoval jsem a vydal v lešenské tiskárně během šesti let tyto knihy: 1) Metoda jazyků nejnovější, vybudovaná důkladně na didaktických základech, vyložená názorně na příkladu jazyka latinského, konečně přesně již přizpůsobená potřebám školním, ale nadto vhodná k velmi užitečnému přizpůsobení i jiným druhům studií. 2) Představa jazyka latinského, opatřená základy mluvnice a svým vlastním slovníkem latinsko-německým. 3) Dveře jazyků, rozšířené co do obsahu věcí i slov rovněž se svým vlastním slovníkem a rozšířenou mluvnicí, z nichž by bylo lze poznat snadnějším způsobem a na podkladě zábavnějšího učení než dosud znalost stavby celého latinského jazyka až po stupeň ozdobné řeči. 4) Zbývalo vydat Sín jazyka latinského spolu s mluvnicí ozdobného způsobu řeči a příslušným slovníkem, když mně r. 1650 povolala do Uher vznešená kněžna-vdova Transilvannie a osvícený její syn Zikmund Rákóczi, nejprve k poradám o reformě

škol, potom k tomu, abych se tam usídlil, když předtím poslala jak mně, tak mým představeným a rovněž i mému příznivci⁴⁾ několik naléhavých listů, v nichž je o to žádala. Zikmund Rákóczi přijal za své základní názory, jež vzešly ze všech porad, a chtěl zřídit pansofickou školu. Ta měla být rozdělena v sedm tříd⁵⁾ a mládež byla by se v ní mohla za období sedm let vzdělat až k stupni dokonalosti ve všem, co vytváří lidskou povahu a co třeba znát zbožným křesťanům a moudrým lidem. Protože však v období těchto příprav zahubila předčasná smrt oblíbeného knížete tohoto národa⁶⁾, a jiní se dožadovali trojtřídní latinské školy, v níž by se studium pokud možno nejvíce urychlilo, avšak aby ani v této škole nechyběly rysy všeobecného vzdělání lidského ducha, vypracoval jsem její plán a dal vytisknout v potocké tiskárně texty Předsíně, Dveří a Síně s latinsko-maďarským textem.⁷⁾ Trojtřídní latinská škola byla šťastně otevřena, a jak se doslýchám, je v rozkvětu. Já jsem si zatím uspořádal své věci a chtěl jsem se vrátit domů do Polska, avšak ještě v posledním půlroce svého pobytu v Uhrách jsem zřídil provozování divadelních her a dal scénicky předvádět Dveře jazyků, přepracované do podoby rozhovorů. Když se to velmi líbilo a soudilo se, že tyto hry jsou velmi užitečné, byl jsem požádán, abych svůj exemplář tam zanechal, aby se i po mém odchodu mohlo v tak zajímavých cvičeních pokračovat. Vyhověl jsem a ponechal jsem jim jej a r. 1654 jsem odtamtud odešel. Když pak příštího roku (1655) školu potockou, nejpřednější to školu našeho vyznání v celých Uhrách, rozebral mor, který hrozně řádil v Horních Uhrách, myslel jsem si, že je tam všechno již ztraceno. Avšak nedávno jsem se setkal se studenty, kteří sem přišli z toho kraje, aby studovali na akademii v Utrechtu, a od nich jsem se dověděl, že škola se znovu shromáždila a že neobyčejně vzkvétá, dále že rukopis onoho scénického zpracování Dveří jazyků, které jsem nazval Škola hrůy, byl na rozkaz vznešené kněžny vytištěn,⁸⁾ a dostal jsem od nich i jeden exemplář. Když jej viděli někteří mí zdejší přátelé, nepřestali na mne naléhat, abych jej vydal i zde. Dal jsem k tomu souhlas, protože jsem neviděl žádného důvodu, proč bych tomu bránil. A tak tedy vychází nyní i u Vás a jsa vybaven dokonalejší úpravou Vaší tiskárny, skvěje se jakoby v novém šatě a představuje se především Vám, moudří mužové, jichž bdělosti je svěřeno blaho vlasti.

Jaká je to kniha a co se zde skrývá pod titulem Škola hrůy, poučí Vás předmluva k zodpovědným činitelům školy potocké - tu jsem zde dal přetisknout jednak na památku těch, u nichž se tento druh školních cvičení nejdříve zrodil, jednak pro jednotlivá připomenutí, která jsou tam obsažena - která následuje. Podrobněji pak, jak se všechny školní lekce dají předvést ve formu divadelního představení, ukáže čtvrtá část tohoto díla, živě předvádějící veškeré zábavné podávané vyučování v dobře zřízené latinské škole.

Chtěl jsem, aby Vám, ctihodní pánové, byla věnována tato práce, především proto, aby se nezdálo, že já, cizinec a host, pokouším se o něco bez vědomí těch, kteří jste ustanoveni, abyste jako strážci veřejného pořádku pečovali, aby obec, též obec literární, nedoznala žádné škody, a také aby nezůstala bez účasti na nějaké výhodě. Dále proto, poněvadž jsem přesvědčen, že jestliže každému jinému národu, tak tedy v první řadě Vám, národu nejsvobodnějšímu, přísluší to, co vyzařuje ze sebe svobodu a půvab, aby všechno u Vás volně plynulo a násilnost byla vzdálena věcem. Toto heslo jsem položil na začátek své Metody jazyků a zvolil si za emblém, který má být tisknut na začátku všech mých didaktických prací, a toto heslo nezměním, zvláště ne u Vás, kde téměř všechno všem, jak se zdá, volně plyne, a násilnost je vzdálena věcem. A proč tedy by to nemělo platit pro Vaše školy a Vaši mládež? Ulice Tvé, Amsterodame, jsou plné hrajících si dětí (což je část požehnání, které slíbil Pán Jeruzalemu - Zach. 8,5), hrají si i tví Davidové s lidem božím před tváří Pána (2. Sam. 6,5 a 21).

Nechť tedy tvá mládež hraje hry moudrosti, hry, které ji k moudrosti přivádějí. Nechť takto napodobí onu nestvořenou moudrost, která si hraje v každém čase před tváří Pána, hraje si v celém světě a prožívá rozkoš spolu se syny lidskými (Přísl. 8,31).

Neočekávaně se přidalo i něco jiného, co mě přimělo k tomu, abych tuto knihu, která již měla vyjít zpod tiskařského lisu, připsal Vašemu slavnému jménu. Byla to přízeň a úcta, kterou jste mi projeвили tím, že jste mi umožnili, abych mohl za pobytu u Vás vydat své práce, které až dosud vyjít nemohly, a pátrat po těch, které nedávno byly při požáru ztraceny. Byl bych nevděčníkem, kdybych tak velikou přízeň nepřijímal s vděčnou myslí a nestaral se o to, abych ji vhodným způsobem prokázal. Dovolte mi tedy, aby tato knížka, která vychází právě v této chvíli, stala se prvním projevem mé vděčnosti vůči Vám a počátkem Vaší obecně proslulé štědrosti ve věcech školství a vzdělání.

Abych však co nejupřímněji prokázal svou důvěru k Vám, připojím zde, proč jsem se rozhodl knížce, kterou Vám předkládám, dát neobvyklý titul Škola hry, aby se mohlo tím lépe posoudit, jak dobrý užitek toto dílo, mající podobu hry, přináší, a jak tyto hříčky vedou k vážnému cíli, a pochopit, že nepřináším zde prázdná slova, nýbrž dobrá naučení.

Třeba uznat, že moudrý starověk ne bez příčiny rád označoval místa, kde se udílelo literární vzdělání, tak lichotivými názvy; Řekové je nazývali místy klidu, Římané hrami. Chtěli tím totiž jednak zbavit děti důvodů k strachu, jednak vyučujícím vštípit, aby svůj úkol prováděli vlídným způsobem. Nepochybně si uvědomovali, že není nic zhoubnějšího pro literární studia, než když

žáci přistupují k nim s pocitem ošklivosti, nebo jsou k nim přidržováni násilím. A skutečně se tak děje, jestliže žáci, kteří proti své vůli jsou přidržováni k učení, pospíchají ze školy jako z robotárny, a domnívají se, že se dobře s nimi jedná, dá-li se jim někdy možnost vyrazit ze školy na svobodu. Proto velmi správně pan Luther r. 1526, když psal své provolání o zřizování škol v německých městech, vyslovil přání,⁹⁾ že třeba si žádat snadnější a příjemnější metodu, která by nikoho neděsila, aby studia spíše všechny lákala a aby děti z literárních studií pociťovaly neméně radost než z hry s oříšky, míčem nebo z běhání, provozovaného po celé dny. Onen věhlasný muž vyřkl tím po pravdě věhlasný výrok. Bylo-li však toto přání dobré, proč nikdo si nedal vážně práci, aby je uvedl v skutečnost? Nebo proč, když někdo radí, aby se něco uvedlo ve skutek a snaží se ukázat způsob, jak to provést, pokládá se mu to za chybu? Já jsem však svou metodou objevil způsob, jak to učinit, aby se škola stala hrou, a prosím, abyste vyslechli, co to je, co nazýváme hrou nebo hraním. Definuji to takto: hra je cvičení těla nebo ducha,¹⁰⁾ stanovené tak, aby větší počet dětí¹¹⁾ závodil o nějakou cenu, buď hmotnou nebo čestnou. Tato definice se rozpadá v sedm částí, které tvoří podmínky, aby hra byla hrou, t.j. potěšením myslí: 1) pohyb, 2) vlastní rozhodnutí, 3) společenství, 4) závodění, 5) řád, 6) snadnost, 7) příjemné uvolnění myslí. Přihlédneme teď, co jsou tyto jednotlivé části a jak v duchu mé metody jsou obsaženy v divadelních školních cvičeních.

Především tvrdím, že co ve hře působí potěšení, je především pohyb. Pohybem se totiž všechno děje a udržuje. Proto je zcela přirozené, že všechno živé se těší z pohybu, zvláště v mladém věku, jak lze vidět u mláďat kterýchkoli zvířat. Z toho plyne, že dětem se nesmí bránit v běhání a jiných pohybech, a že dítě, jemuž se brání, aby si hrálo, t.j. pohybovalo se s ostatními okolo téhož předmětu, těžce to nese a raději chce odejít. Zakaž i ostatním dětem se pohybovat, hned s pohybem překazíš i hru a s hrou potěšení.

Druhé potěšení z hry spočívá ve vlastním rozhodování, t.j. že k hře přistupuje každý jen ze své vlastní vůle a že hra se provozuje bez rozhodování někoho jiného. Svobodné rozhodování je totiž vrchol předností, jimž se těší člověk, a to chce panovat všude, i v méně významných věcech a hrách. Je zřejmo, že nikdo si nehraje z přinucení, jestliže pak se ke hře přinutí, nemá z toho potěšení, nýbrž utrpení, stejně jako při všech ostatních věcech, které koná proti své vůli.

Třetí potěšení při hře záleží v společenství, které přirozená povaha člověka tak velmi vyžaduje, takže někteří myslitelé ne bez příčiny nazvali člověka společenským tvorem.¹²⁾ Moudrý stvořitel si přál, aby tento znak lidské povahy byl vtisknut do našich duší pro náklonnost ke spolčování, při

němž jedni i druzí docházíme k vzájemnému doplnění všech tužeb. Seneka praví¹³⁾: Držení žádaného dobra není příjemné, není-li sdíleno s někým druhým. Je to pravda do té míry, že když někoho se zmocní touha si hrát, hledá si spoluhráče, a když si ho nemůže opatřit, rozděluje úlohy hry (příklady toho jsou známé), mezi pravou a levou ruku.¹⁴⁾

Čtvrté potěšení ze hry spočívá v závodění, čili v zápase o vítězství, kdy každý, chtěje raději sám získat pro sebe vyznamenání stanovené ceny nebo pocty, než aby ji dopřál jinému, napíná všechny síly, aby jí dosáhl. Protože se to děje za jakési napjaté pozornosti ducha mezi nadějí a strachem, ale přece neškodným, cítí duch jakési příjemné dráždění.

Pátý znak, jenž činí hru příjemnou, je řád, který spoluhráči musí zachovávat podle zásad, které si sami stanovili. Řád je opravdu duší všech věcí, ať už vážných či hravých; když se odstraní, všechno je mrtvé, nic nežije, nic se nehýbá, nic nepůsobí potěšení. Je to pravda natolik, že kdyby ostatní spoluhráči poznali, že některý z nich porušil zásady, nedovedli by snést tuto nepřístojnost a buď by se rozběhli, nebo by to vyvolalo hněv, hádky a rvačky, a tak hra, poruší-li se její řád, obrátí se v pravý svůj opak.

Šestý znak, který dodává hrám půvab, je snadný způsob, jímž se lze jim naučit, zakládající se na pouhých příkladech a napodobení, zatímco pravidla nejsou žádná nebo je jich málo, a vyskytují se jen příležitostně. Hráči se stávají totiž hráči samou hrou, bez jakékoli pracovní teorie a pravidel. Lidské povaze je příjemné nezatěžovat se pravidly, nýbrž rychleji se dostávat k praxi.

Hra má konečně ráda odpočinek, protože nikdo se nemůže oddat hře natolik, aby si ji, je-li jí příliš mnoho, nezošklivil. Po přestávkách se vracíme ke hře s větším potěšením.

Toto je tedy těch sedm znaků, které hru činí hrou. Dokud tyto trvají, trvá i hra, odstraní-li se, hra přestává. Bude-li možno je uvést v soulad s prací ve škole, ukáže se, že školy budou v celku i v jednotlivostech hravější. Bude to ale možno?

O všech cvičeních všech škol pojednávat zde zatím nelze, protože zásady úplné metody nelze dosud předložit k nahlédnutí. Možno říci toliko všeobecně, že všechno třeba tak uspořádat podle zásad metody moudrosti, aby 1) nikdo z těch, kteří byli přijati do školy, nebyl jen nečinným divákem, nýbrž aby všichni byli živými herci, kteří činí všechno, cokoli vidí, že činí učitel a spolužáci. 2) To nechť činí sami od sebe se zálibou, protože všude je spojeno užitečné s příjemným a všude jsou lákadla pro jejich mysl.

3) Když učení budou přijímat ve společenství a všichni, ať už je jich tam tolik, kolik chce, jako by si společně hráli, není možné, aby se tím nezvýšil půvab školní práce. 4) A to zvláště, dělo-li by se to (a má se to tak dít) v podobě rozumně stanoveného závodění a zápasu o přední místo nebo jinak stanovené odměny, 5) a bylo-li by všechno řízeno laskavým řádem, který by na všechny vlídně působil. 6) A tak, odstranily-li by se malichernosti, které všeobecně sužují jak učitele, tak žáky a vyvolávají v nich nevlídnost a znechucení a obrátily-li by se v skutečné divadlo a vlastní jednání, takže by žáci poznávali věci, jež třeba poznat, přímým jejich poznáním, a naučili se jednat tak, jak třeba jednat, přímým jednáním (to je věčná autopsie, autolexie a autopraxie), naučili by se všemu a ve všem by se vycvičili. 7) Posléze aby doba práce a doba oddechu byla tak rozdělena, aby stejně jako od pohybu ke klidu a od klidu k pohybu, od bdění ke spánku a od spánku k bdění je přechod svou přirozenou podstatou příjemný, byl by příjemný i přechod od každé vyučovací hodiny k dovolenému odpočinku, vzájemnému povídání a hram, a od nich opět stejně příjemný návrat k vážným věcem, aby žáci nacházeli jak v jednom, tak v druhém stejné potěšení. Tak, myslím, škola v níž by se střídala vážná práce s hrami, nutně by se musela zdát dětem hrou a skutečně také i hrou by byla.

Nakolik se toto vztahuje výlučně k tomuto divadelnímu zpracování Dveří jazyků, proč by zde bylo třeba ztrácet slov, když věci zde svědčí samy? Odvolávám se k očitým svědkům představení provedeného v potocké škole v následující zde předmluvě k mužům majícím dozor nad školami. Přišlo-li komu na mysl známé přísloví: Zde je Rhodes, zde tančí!, ten nemůže učiti nic snadnějšího, než zkusit to i kdekoli jinde. Přirozenost věcí totiž působí, že jinak se dít nemůže, než že učí-li se žáci něčemu kdekoli s pohybem, v družném společenství, se závoděním, v náležitém řádu, pouhou praxí a s přestávkami určenými k oddechu, nemůže být jiný výsledek, než že se tomu naučí rychle, zajímavě a důkladně. Dodávám jen jednu poznámku: Je-li úkolem dobré školy zušlechťovat především to, čím člověk vyniká nad zvířata, totiž rozum, řeč a svobodnou činnost¹⁵⁾ v různých oborech, předvádí Vám zde předkládané divadelní zpracování Dveří jazyků toto všechno ve zkratce. Především totiž utváří mysl k znalosti všech věcí, které jsou ve světě a které patří do okruhu poznání dětského věku, a vtiskuje jim v živém zpřítomnění znalost všech věcí. Utváří dále i jazyk k běžnému obecnému užívání latinské řeči, a to čisté a plynulé, a konečně utváří i hnutí mysli a pohyby těla k uhlazenému jednání. K tomu látka je uspořádána v jednotlivé části, takže budou-li tyto hry podle podaného návodu mladým lidem povoleny - nebude totiž třeba jich k nim nutit, okusí-li jich jednou, budou sami po

nich bažit - bude možná s nimi v několika málo letech hravě probrat přehlídku všech věcí v celém světě a zopakovat latinský jazyk spolu s činnostmi lidského života,

Končím, protože jsem se do svého výkladu nepustil z jiného důvodu, než abych umožnil dohlížitelům nad dílnami světla posoudit tuto světlejší cestu k vzdělání dětí. Buďte zdraví, drazí pánové, a chovejte v přízni, co Vám svěřuji, a zasloužím-li si toho, i mne, toho svého Komenského, kterého tak dlouho jste chtěli zvát svým.

Dáno 1. ledna 1657.

P o z n á m k y

1. Komenský má zde asi na mysli události r. 1585, kdy Španělé dobyli Antverpy a velká část jejich obyvatel našla útočiště v Amsterdamu.
2. Narážka na citované místo Skutků apoštolských. Panovníkem na Maltě byl tehdy Publius, který apoštola Pavla a jeho průvodce přijal do svého domu a po tři dny je hostil (Skut. ap. 28,7). Proto Komenský nazývá členy městské rady amsterodamské Publiemi.
3. Lingua Mogolica neznámá jazyk mongolský, jak se dříve soudívalo, nýbrž je to pravděpodobně označení hindustanštiny či spíše urdštiny, odvozené od oblasti Mughalů v Indii (Jindřich Tomsa, Komenský a Indie, Nový orient 13, s. 146). Pro správnost tohoto názoru svědčí i zde uvedený údaj, že se zde jedná o řeč běžnou v celé Východní Indii.
4. Mínen Ludvík van Geer.
5. Nástin pansofické školy uveřejnil Komenský ve spise Schola pansophica, vydaném poprvé v Blatném Potoku 1651, otištěném pak v Opera didactica omnia III. - 10 -60.
6. 4. února 1652.
7. Maďarský text má pouze potocké vydání Vestibula.
8. R. 1656.
9. Známé Lutherovo svolání An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands, dass sie richtige Schulen aufrichten und halten sollen z r. 1524.

10. Následující část je výtahem z Metody jazyků nejnovější 25, 8-15.
Některé části se zde opakují doslova.
11. Komenský pokládá tedy hru za jakýsi závod více dětí a neuznává za hru, hraje-li si dítě samo. Stejný názor zastává i v Metodě jazyků nejnovější 25, 11. Toto mínění není ovšem správné a je jistě zajímavá protestující poznámka, kterou připsal jakýsi čtenář k tomuto místu v jednom exempláři Metody jazyků: *Quam informis haec sententia! An ludus sit semper certamen? Quam multi pueri collusoribus carentes optime ipsi ludere sciunt. Num collusorem aliquem necesse habet puellula cum pupa sua laetissime ludens? Contra quidem altero quoque praesente inquietatur, in ludo haesitat, ne proptar sua con pupa colloquia infantilia irrideatur anxia. Nonne timet putius quam optat, ne puella alia iniqua, immo vero puer effrenatus veniat, qui sibi pupam eripera velit? Nonne accedunt saepe clamores, rixae, obiurgia, immo verbera multis pueris aut puellis colludentibus? (Jak je to zvrácená myšlenka? Což hra je vždycky jen závod? Jak mnoho dětí si dovede velmi pěkně hrát i bez spoluhráčů! Zda potřebuje spoluhráče holčička, která si plna radosti hraje se svou panenkou? Naopak, je-li přítomen někdo jiný, cítí ve své hře zábrany, bojíc se, aby se jí někdo pro její dětské rozhovory s panenkou nevy-smál. Zda se spíše nebojí, než aby si toho přála, aby nepřišlo nějaké nehodné děvče nebo dokonce rozpustilý chlapec, který by jí chtěl panenku vzít? Což nedochází často ke křikům, hádkám, zlým slovům nebo dokonce i k ranám, hraje-li si spolu více hochů nebo děvčat?) - Jistě nelze odmítnout této poznámce dobrý psychologický postřeh.*
12. Je zde míněn výrok Aristotelův, že člověk je tvorem společenským (Polit. 1, 2, 1253 a 7).
13. Epistola ad Lucilium 6, 4.
14. Srov. Met. jazyků 25, 11.
15. Srov. Met. jaz. 1, 5n, kde tyto výsadní znaky člověka jsou blíže popsány.

Překlad a poznámky doc. dr. Jaromír Červenka

Překládáno podle vydání Otakara Kádnera, obsaženého ve

Veškerých spisech J.A. Komenského, sv. 9, Brno 1913.

C o j e t o O r f f - S c h u l w e r k

Eva Kröschlová

V poslední době se hovoří o tom, že by se v estetické předvýchově na lidových školách umění mělo využít hudebně-pohybové výchovy vycházející ze směru německého skladatele Carla Orffa. Doporučuji ji také jako předstupeň divadelní výchovy dětí. Protože již brzy vyjde české vydání Orffovy školy, učitelé z něho budou moci čerpat materiál pro svou práci.

Orff-Schulwerk je nový způsob hudební výchovy, spojující elementární muzické prvky řeči, tance a hudby, tedy slova, pohyby a tóny tak, aby dětem otevřely cestu k přirozené, elementární, muzické tvořivosti. Všechny tyto prvky mají společného jmenovatele v rytmu, proto zajímá tato metoda také taneční a divadelní pedagogy. V některých tanečních učilištích je už zavedena Orffova metoda jako oblíbený doplňkový předmět. Ještě větší zájem je však o její uplatnění v rámci komplexní estetické výchovy, jako záruky pro zvýšení všeobecné hudebnosti a tanečnosti. Pro nás nejcennější je její přirozené rozvíjení smyslu pro rytmus.

Rytmická výchova není ovšem v našem školství novinkou. Dávno již uznává metoda E.J. Dalcroze má s Orffovou metodou mnoho společného. Avšak také se od ní podstatně liší, a to zejména svým přístupem k látce i přístupem k dětem a k mládeži.

Carl Orff, jehož u nás známe především jako skladatele kantáty Carmina burana, Catulli carmina a opery Chytračka, se začal zabývat muzickou výchovou v době mezi oběma válkami, kdy byl korepetitorem a hudebním spolupracovníkem mnichovské školy moderního tance Dorothey Güntherové. Tam poznal úzké spojení elementárního rytmu s pohybem, tam také začal spolupracovat s absolventkou školy Gunild Keetmannovou, která je spoluautorkou skladeb Schulwerku. Vypracovala postupy využití pohybu a tanečních prvků v jeho metodě. Bohužel dosud tyto postupy písemně nezaznamenala a tak všechna vydání Schulwerku obsahují pouze modely slovních, zpěvních a instrumentálních cvičení, ne však spojení s pohybem - nepočítáme-li rytmická cvičení tleskání, dupání, pleskáníma luskáním, tedy použití pohybových prvků s akustickým uplatněním, kterých je tam celá řada.

Látkou Schulwerku je elementární hudba, o níž Orff říká toto: "Elementární hudba není nikdy hudba sama, je spojena s pohybem, tancem a mluvou, je to hudba, kterou musíme sami provozovat, na níž se nezúčastňujeme jako posluchači, ale jako spoluhráči.... Nezná velké formy, ani architektoniku ... Je blízka zemi, je přírodní, tělesná, každému přístupná, každý se ji může naučit..." Je tedy přístupná dětem. A protože Orff vychází z dětské psycho-

logie, z přirozeného dětského pudu hravosti, uskutečňuje své pedagogické ideje formou hry a improvizace. (A všechna cvičení obsažená v Schulwerku jsou myšlena jako modely, nikoli jako neměnitelné, hotové skladbičky). Pro tento účel zavedl Orff pro své žáky nový instrumentář, na který mohou děti hrát prakticky již od první hodiny. Jsou to xylofony, metalofony, zvonkohry, tamburiny a nejrůznější bicí nástroje i s bambusovými články, kokosovými skořápkami apod. Xylofony, které jsou vlastním základem elementárního orchestru, nejsou ovšem takové, jaké známe z orchestrů nebo z hračkářství. Jsou to jemně vyladěné nástroje různých výšek z ušlechtilého palisandrového dřeva. Výsledným zvukem není hlučné rámusení, ale jemně znějící hudba odpovídající dětským nervům. Jednotlivá dřeva nebo plíšky melodických nástrojů se v prvních hodinách vyjímají, takže se tónový rozsah zúží a může se dokonce vyloučit každá disonance i při nejneumělejší improvizaci (pentatonika).

Hraní na tyto nástroje, které děti bez výjimky neobyčejně přitahují, se střídá s elementárním tancem, s říkáním nebo se zpěvem a všechny tyto prvky se spolu přirozeně organicky spojují. Děti se tak učí zcela nenásilně vyváženosti celistvé malé formy dle organických zákonů, nikoli dle umělých zákonů kompozice nebo choreografie, které jsou schopny chápat až v pozdějším věku. Impulsy vycházejí někdy od zvuku, někdy od pohybu, někdy i od představy slov vždy se projev váže na příslušný rytmus. S postupem výuky přichází pak i uvědomování zákonitostí, psaní a čtení not, ale vždy ve spojitosti se zažitým uměleckým materiálem, nikoli jako suchá teorie nebo jako východiska praktických cvičení.

V takto chápáné komplexní muzické výchově má své místo i výchova pohybová. Tak například výchova k správnému držení těla, příprava správného střídání svalového napětí a uvolnění a ovládání dechu, jejichž přirozený fyziologický rytmus je v těsném spojení s vytvářením smyslu pro rytmus hudební. Zvláštní péče se v orffovských kursech věnuje přípravě pohybů paží pro hraní na nástroje. Nepřekvapí nás, že ideální elastický pohyb pro rytmicky živé a zvukově vyvážené muzicírování splňuje beze zbytku i naše požadavky na dokonalý pohyb paží po stránce estetické i po stránce zdravotní. S postupujícím věkem se pak zvyšují nároky na technickou připravenost v používaných tanečních pohybech obdobně jako se zvyšují nároky na techniku hry. (Bohužel na Orffově metodě věnují prozatím v cizině učitelé školení pouze hudebně, kteří se s pokročilými věnují hlavně pěvecké a instrumentální složce a pohybovou složku zanedbávají.)

Děti potřebují rytmickou a dynamickou hru s pohybem, s variačními a improvizacími možnostmi. Jejich tanec se nesmí stát exhibicí! Význam tance pro děti je v tvořivé činnosti, v pohybovém a rytmickém zážitku. Funkce

dětského tance je podobná původní funkci tance lidového a lidového umění vůbec. Předpokladem je ovšem uznat dítě za přirozenou osobnost, pro níž mají být touto cestou otevřeny zdroje tvorby a schopnost uměleckého vnímání. A ten, kdo má dítěti pomoci rozvinout jeho muzické schopnosti, přivést ho k improvizaci a připravit mu případně i cestu pro pozdější profesionální výuku, musí ovšem být všestranně poučený a vzdělaný, musí sám mít potěšení z elementárního tvoření a nepředkládat dětem poučky z všeobecné hudební nauky ilustrované hudebními a pohybovými příklady, jak se to v dosavadní rytmické výchově často stává (nemluvím zde o diletantském tanečkování, kterému se také říkalo rytmika, jemuž hlubší hudební i pohybové výchovné znalosti rozhodně scházely).

Bylo by zajímavé rozepsat se ještě o psychologickém působení metody a o jejích úspěších v oblasti duševní terapie v ústavech a zvláštních školách pro děti s vadami řeči, sluchu atd. Pohovořme raději ještě o jejích možnostech u nás. Seminář o modernizaci hudební výchovy, pořádaný v roce 1965 Výzkumným ústavem pedagogickým poukázal na přednosti Orffovy metody a na možnosti jejího zavedení v našich všeobecně vzdělávacích školách, zejména pak v lidových školách umění jako podstavby pro všechny obory v předškolním věku. Konečně by bylo vhodné zavést ji jako doplňkový předmět i v nejnižších třídách na tanečních a hereckých učilištích. Státní hudební vydavatelství Supraphon připravuje české vydání Schulwerku Carla Orffa a Gunild Keetmannové ve spolupráci se skladateli Petrem Ebenem a Iljou Hurníkem, kteří dílo adaptovali navázáním na národní kořeny naší hudby a jazyka. Knižní vydání obsahuje též pohybová a taneční cvičení, zpracovaná autorkou článku. Gramofonová deska s těmito skladbami vyšla v roce 1967 v Supraphonu s názvem Orffova škola.

(Přetištěno s úpravami z Tanečních listů).

recenze s ukázkami + recenze s ukázkami + recenze s ukázkami + recenze

C o j e s k u p i n o v é d r a m a

(D.E. Adland, Group Drama, London 1966)

Eva M a c h k o v á

Čtenáři, kteří sledují Divadelní výchovu už delší dobu, si snad ještě vzpomínají na některé materiály o zahraniční - hlavně anglické - dramatické výchově, které jsme otiskli v předešlých ročnících.^{x)} Vědí také, že drama je v Anglii a v některých dalších zemích vyučovacím předmětem a že se v tomto předmětu neprobírá dramatické umění, ale provozuje se dramatická hra, většinou improvizovaná. Vědí už také, že v řadě zemí (v Anglii, USA, Holandsku, Švédsku, NSR a dalších) existuje i bohatá odborná - především metodická - literatura. Od roku 1965, kdy jsme začali zahraniční dramatickou literaturu sledovat, podařilo se nám nashromáždit několik knížek. Pro letošní ročník připravujeme celou sérii recenzí s ukázkami, protože tyto knihy jsou u nás prakticky nedostupné, na knižní vydání překladu některé z nich je naděje velmi malá s větší a souvislejší částí v Divadelní výchově otiskovat nemůžeme jednak pro malý rozsah časopisu, jednak pro překážky autorско - právní.

Publikace "Skupinové drama" (Group Drama) anglického autora D.E. Adlanda má pět svazků: čtyři útlé knížky pro žáky, jednu jen o málo větší a silnější pro učitele. V žákovských knížkách jsou náměty her, v posledním svazku i několik úryvků z dramatických textů. Těmito svazečky se teď zabývat nebudeme (snad se někdy později pokusíme o přepracování některých námětů pro jeden z dalších "sešitů inspirace"), stejně jako druhou částí knížky pro učitele, která obsahuje podrobné praktické pokyny jak pracovat s jednotlivými náměty. Věnujeme se první, obecně metodické části knihy pro učitele.

x) Jsou to především články: Informovali jsme čtenáře..., 1965, č. 8; Pemberton-Billing a Clegg: Drama jako vyučovací předmět, 1966, č. 3 a 4; E. Machková: Znovu o improvizaci, 1967, č. 2; H. Lovegrove: Myšlenky o principech dramatu ve výchově, 1967, č. 3; em: Anglické školy pro výchovu učitelů dramatu, 1968, č. 3; J. Mlejnek: Týden v anglické škole dramatu, 1968, č. 6; Dr. E. Vyskočilová: Holandský model přípravy učitelů, 1968, č. 6; Naše divadlo (Dětské a mládežnické divadlo města Stockholmu), 1969, č. 5.

Sociální psychologická teorie skupin, stejně jako skupinová metoda vyučování jsou u nás zatím více studovány teoreticky než aplikovány prakticky, proto je na začátku nutné trochu obsáhlejší vysvětlení.

Skupinou se v sociální psychologii rozumí relativně stálý soubor osob, které jsou spojeny psychickým pojítkem. Rozeznávají se jednak skupiny velké, jako např. národ, armáda, průmyslový závod, škola (těmi se zde zabývat nebudeme), a skupiny malé (někdy nazývané skupiny psychologické), jako je například rodina, parta, milenecká dvojice, junácká družina, zaměstnanci malého pracoviště atp. Malá skupina se vyznačuje vztahem "tváří v tvář", to znamená, že všichni členové jsou v osobním styku a vzájemně na sebe působí, psychické pojítko je osobní, emocionální. Skupina si vytváří svoji ideologii, t.j. soubor společných názorů, hodnot a norem, které více či méně regulují chování členů skupiny.

Príslušnost ke skupině je jednou ze základních lidských potřeb: každý člověk potřebuje k někomu patřit, být někým akceptován. Jak dítě roste, klesá jeho výlučná závislost na rodině a vyhledává si i skupiny další, přede vším vrstevnické.

Výzkumy skupin se zjistilo, že spolupráce ve skupině má velký vliv na zvýšení výkonu (hovoří se o tzv. skupinové facilitaci neboli usnadnění) a že s růstem počtu členů skupiny roste i utlumení aktivity. A konečně - ale ne v poslední řadě - bylo zkoumáno i tak zvané sociální klima nebo atmosféra ve skupině. Bylo zjištěno, že liberální styl vedení ("laissez faire", volná hra sil, individualismus) umožňuje sice dobrou pohodu členů, ale činnost skupiny je chaotická a nepřináší mnoho pozitivních výsledků. Autokratický i demokratický styl vedení dovoluji sice přibližně stejný výkon, autokratický styl však vede k nespokojenosti členů skupiny, k agresivnímu chování členů a ke konfliktům nebo naopak k apatii a výkon se udržuje jen v přítomnosti vůdce-autokrata. Projevy agresivity a konflikty jsou častější a silnější, jestliže skupina byla předtím zvyklá na klima demokratické.^{x)}

Na těchto poznatcích je založeno tzv. skupinové vyučování: úkoly jsou zadávány ne jednotlivcům, ale skupinám a hodnoceny jsou rovněž skupiny vcelku - spolupráce je tu nejen dovolena, ale přímo žádána.^{xx)} Adland ve své knížce aplikuje skupinovou metodu na dramatickou výchovu.

^{x)} Viz J. Souček - Z. Holubář: Sociální psychologie pro učitele, Praha 1966, SPN, (skripta); D. Krech - R.S. Crutchfield - E.L. Ballachey: Člověk v společnosti, Bratislava 1968, Vyd. SAV

^{xx)} Viz J. Linhart: Psychologie učení, Praha 1967, SPN

... kde je skupina utvářena ... pro úkol, který zahrnuje mluvení a činnost v těsném kontaktu pro určité časové období, - jako je tomu v dramatické práci - tam je nejlepším základem formování skupin přátelství.

Skupina není jenom určitý počet žáků. Jestliže má po určité období spolupracovat šťastně a s úspěchem, má-li zde být skutečný skupinový zájem, musí mít skupina silná pojítka.

Jedním z těchto pojítek je účel, pro nějž byla skupina utvořena: společný zájem o přípravu a představení her.

Druhým pojítkem je přátelství. Členové chtějí být pohromadě; rádi spolu mluví a - když to je možné a mají to dovoleno - pracují dohromady. Mimo třídu si členové rádi hrají společné a sdílejí podobné zájmy a dovednosti. Vzor vztahů mezi členy se bude zřetelně různit, někteří budou populárnější než druzí, někteří budou velmi blízcí jednomu členovi a někteří budou ostatními jen přijímáni. Ale ve větší či menší míře jsou všichni členové spojeni přátelstvím.

Třetím pojítkem je společná volba vůdce. Protože vůdce bude řídit a kontrolovat většinu skupinových činností a bude zdrojem inspirace, musí být volba silně souhlasná. Za vůdce ho musí chtít většina, ne-li všichni. Ale nemusí to být vůdce, s kterým souhlasí celá třída, protože jeho vůdcovství se těsně vztahuje ke skupině a k jejímu účelu....

Základním požadavkem, daným povahou skupinového úkolu, jsou dobré vztahy mezi vůdcem a členy a mezi členy navzájem. Činnosti, v nichž je dramatická skupina zaměstnána, nemohou být prováděny a dokončeny úspěšně, pokud se členové necítí osobně, a to šťastně, zapojení. (s. 20-21)

- - - - -

Protože je ve výchově řeč základem, na němž je vybudována gramotnost, a protože čím víc jí bude, tím větší pokrok z toho vyplyne, stojí za to hledat jednotku dětí, která aktivně povzbudí řeč všech svých členů. "Mluvené slovo je nejúčinnější v přirozené konverzační situaci, kde existuje vztah tváří v tvář v přirozené citové atmosféře, kde je věc diskutována věcí osobního zájmu a kde je povzbuzení." (Sadler a Gillet: Training the Teacher).

Drama poskytuje pro řeč právě takovou příležitost - jak pro řeč neformální, během přípravy představení, tak pro "formální" při představení. Zde není jen "věc diskutovaná věcí osobního zájmu", ale i nápady, vysvětlování, kritika a náměty jsou součástí skupinového úsilí a skupinové sounáležitosti. Účinnost diskuse nebo určitého nápadu lze pozorovat a vyzkoušet v činnosti, při předvádění hry.

Skupina může objevit sama pro sebe, osobní zkušeností věci, které se učitel tak těžce snaží o řeči naučit. Myšlenky musí být sdělovány tak, aby vzbudily zájem druhých; musí být vyjádřeny krátce a přesně; musí být tak zřetelné, aby kdokoli chápal co má dělat, když je myšlenka ověřována; musí být pro přítomnou situaci závažná. (s. 22 - 23).

Dále se Adland zabývá velikostí skupin, na něž se má dělit třída při dramatu na nižší střední škole.^{x)}

... skupina má být dost velká, aby

- obsadila hry;
- bylo v ní zastoupeno dost talentů, iniciativy a energie třídy;
- bylo možno rozdělit hodinu tak, aby každá skupina měla dost času na diskusi a hraní

Skupina však má být dost malá aby

- povzbudila všechny členy a umožnila jim přispět k diskusi i hře;
- dovolila mluvit na normální konversační úrovni;
- dovolila rozvinout návrhy a náhle "inspirované" nápady, dosáhnout jejich přijetí a proniknutí k ostatním členům;
- aby vůdce udržel kontrolu tvaru (nebo utváření) hry samé, když zajišťuje, aby každý člen znal svou roli a hru. (s. 23)

Pro věk 11 - 15 let udává Adland jako nejvhodnější velikost skupiny pět členů, ve vyšších ročnících může početnost skupiny růst až na sedm.

Adland doporučuje dvojí způsob vytváření skupiny: spontánní, podle přátelských svazků ve vyšších ročnících, které se již zžily. V prvním ročníku doporučuje užít sociometrických metod: děti jsou vyzvány, aby napsaly jména spolužáků, s nimiž chtějí být pohromadě a spolužáků, s nimiž nechtějí spolupracovat. Z toho pak učitel sestaví sociogram, kde jsou vyznačeny všechny volby a odmítnutí, jednostranná i oboustranná. Skupina se pak vytváří z těch dětí, které mají k sobě nejlepší vztahy.^{xx)} Nejpevnější jsou skupiny, jejichž jádro tvoří "klika" t.j. několik jedinců, kteří se volí vzájemně. Poněkud volnější - ale stále ještě stabilní - je skupina, tvořící "řetěz" - A volí B, B volí C, C volí D atd. Sociogram zaznamená i jedince izolované a odmítané:

^{x)} Nižší střední škola - Secondary Modern School - obdoba našich bývalých měšťanek, určená ve věku 11 - 15 let.

^{xx)} Bližší informaci o sociometrických metodách i o skupině viz v knize Z. Zaborowského: Sociální psychologie a výchova, Praha 1965, SPN

Tyto dvě kategorie v skupinové struktuře jsou příznakem nepřizpůsobení. Isolovaný je jedinec, kterého nikdo nevolí; odmítaný je ten, s nímž ostatní nechtějí být spojeni. Na tyto dvě kategorie by měl být brán při vytváření skupin zvláštní zřetel. Jsou to děti sociálně špatně přizpůsobené a "silným ospravedlněním používání sociometrických testů je skutečnost, že jejich problémy podávají plasticky a umožňují učitelům učinit pozitivní kroky k tomu, aby jim pomohl v jejich sociálním vývoji." (A.P. Ward).

Zejména během adolescence jsou postoje a hodnoty chlapcových vrstevníků pro jeho vývoj důležitější než jakékoli jiné: jestliže je chlapec odmítán nebo ignorován svými vrstevníky (z důvodu, nad nímž on sám má malou nebo žádnou kontrolu), pak je vývoj osobnosti prostřednictvím zkušeností v sociálních skupinách vážně zabrzdněn.

Učitel možná nebude schopen úplně odstranit vliv domácího prostředí, ale může skupinovými metodami vytvořit uvnitř třídy sociální klima, které umožní naučit některým důležitým sociálním dovednostem. Rozvoj takových sociálních dovedností, jako je sebekázeň, nesobeckost, kooperace, schopnost vyjít s druhými při - spět do diskuse, se zaujetím se podílet na činnostech, to má velký význam pro osobní vpravení se do společnosti (adjustaci).

Zpravidla by měli být izolovaní a odmítaní umístěni do stabilní skupiny dobře přijímaných chlapců, kteří je neodmítli. Hlavním vodítkem při jejich umístění by měly být vlastní volby odmítnutých nebo izolovaných. Ve zvláště obtížném případě, když učitel ví, že chlapec je pro skupinu nepřijatelný, ačkoli nebyl aktivně odmítnut, může důvěrně pohovořit s vůdcem nebo s celou skupinou a žádat, aby navrhli, jak tomu chlapci pomoci. Současně lze žádat, aby chlapec, chce-li se připojit ke skupině, zaměřil své úsilí přijatelnějším směrem. (s. 30-31)

D.E. Adland (ale v dalších recenzích uvidíme, že nejen on) přistupuje tedy k celé věci zcela opačně, než bývá u nás běžné: nejenže nehledá děti "talentované", nejenže neodmítá špatně prospívající a "zlobivé", ale naopak vyhledává takové přístupy k práci i k dětem, jimiž by jejich nedostatky a problémy odstranil. Postupuje totiž zcela logicky: neodnímá výchovnou péči dětem, které ji potřebují nejvíce, jak to dělají ti, kteří pro děti stanoví podle prospěchu, chování nebo zdání talentu "kádrové stropy". Adland se ve své knížce zabývá především dětmi z praktických větví nižší střední školy, největší pozornost věnuje právě těm, kteří by se nám jevíli jako mimořádně nenadaní, protože mají obtíže s vyjadřováním.

Někdy je tvořivá a praktická práce adolescenta v těchto větvích (t.j. praktických) velmi dobrá a snese srovnání s prací ostatních ze stejného ročníku. Ale nedostatek studijních schopností neznamená, že jsou nutně "nadaní" pro umění, ruční práce, práce s kovem nebo s dřevem. Obvykle mají tyto předměty rádi, protože jsou převážně nelinkvistické; jazyk, ať už psaný, mluvený nebo čtený, je pro ně problém. Jejich prostředky komunikace jsou omezeny, ale zůstává tu přání, o to naléhavější, že chybí přirozená možnost uspokojení. A je tu ještě imaginace: uzavřená, nedostatečně

vyvinutá, špatně živená, zřídka užívaná, její spouštěcí vliv na provedení činu a na úspěch je neznám.

V třetím ročníku je setřen "entusiasmus nižšího stupně"; obvykle jsou žáci si nyní už příliš vědomi svých mezí. Tělesně a citově se rozvíjejí a přitom jsou intelektuálně předurčeni k tomu, aby opustili školu. To je pro dítě obtížné období a stejně je obtížné i pro učitele. Kdyby jen mohl učitel využít nových sil, s nimiž má jednotlivec i třída adolescentů zkušenost - zejména zrání instinktu družnosti, chování podmíněného sociální chválou nebo hanou, autority skupiny, její organizace a "morálky", jejich těsných přátelství a obnovení "bujné fantazie" (J.S. Ross), mohl by i zmírnit některé problémy této věkové skupiny a rozšířit její prostředky komunikace. Zaměstnavatelé si stěžují nejen na slabé vědomosti, ale i na nedostatky vyjadřování a na neschopnost chlapců a děvčat zvládnout svoje jednání s druhými lidmi. Není to ani tak tím, že by byli nezpůsobní, ale tím, že mnozí z nich mají úplný nedostatek jakýchkoli sociálních dovedností "....." velmi mnozí z těchto méně nadaných mladých lidí jsou sociálně neohrabaní, nesví v osobních vztazích, neúměrně sobečtí a necitliví; jejich kontakt s vrstevníky je často neúčinný; pochopitelně cítí odpor k tomu, aby byli organizováni dospělými, ale projevují málo nadání k tomu, aby se organizovali sami." (Newsom Report). (s.4)

..... Jestliže má být drama tvořivou činností, musí metoda dovolit slabším adolescentům stejně jako schopnějším, aby našli (a chtěli najít) cestu k jednání, k postavě a ke hře samé. (s.6)

Takto si tedy Adland stanoví cíle a úkoly skupinového dramatu, podle nich pak volí přiměřené prostředky, jimiž může svým "slabším" žákům pomoci. Patří k nim především pantomima a improvizace.

Pro adolescenty, jejichž prostředky komunikace jsou omezeny, pro něž je čtení a mluvení problém, kteří považují každou situaci, kde mohou být zvláště povšimnutí, za trapnou a rušivou, je pantomima jazykem i prostředkem rozvoje.

"Tento jazyk pohybu", říká Laban v Moderní taneční výchově, "podněcuje vzhledem k svému obsahu aktivitu myslí podobným, ale komplexnějším způsobem než mluvené slovo."

Je to prostředek, který mohou použít, protože tělesná činnost je přirozená a příjemná. I nejstaženější chlapec se může pantomimou zúčastnit, protože ví, že svou roli v povídce může snadno zvládnout. Slova brzy přijdou. Povstanou z pohybu, přirozeně, spontánně. Mluvit v akci, v charakteru, bude stejně přirozené, jako fyzický pohyb sám. (s. 42)

- - - - -

Improvizace není jen přidání slov k pantomimickému příběhu. Řeč vzniká přímo z dané situace a z potřeby postavy vyjádřit se slovy. Slova přijdou, když hráči chtějí, když instinktivně cítí, že slova učiní příběh jasnějším a životnějším. Svěžeť a příhodnost řeči bude příznakem toho, jak jsou hráči vtaženi do svého tvoření.

Když je imaginace zaměstnána odhalováním charakteru a cítěním situace, pak je tu i kázeň a kontrola, kterou děti potřebují k tomu, aby tvořily precizně. V dobré dramatické práci je zapotřebí jak svoboda, tak kontrola. Řeč bude rozbředlá a nudná, pokud nebude kontrolována aktivně zapojenou imaginací.... (s.43)

V prvních hodinách se aktivity snažíme vyvolat kontrolovaným pohybem a imaginativní odpovědí na množství smyslových zkušeností, popisovaných učitelem. Tyto odpovědi jsou pantomimické a proto tiché, pokud třída není řízena jinak. Jsou individuální a osobní. Každý žák je úplně uvězněn ve svém vlastním "kruhu prostoru": neví, co dělá někdo jiný, pokud je zaujat, ostatní zde ani nejsou. Tichý, osobní charakter práce pomáhá každému herci soustředit se na pohyb, který předvádí na zkušenost, do níž je ponořen.

Nezkušenému učiteli dramatu se to může zdát všechno velmi žádoucí, ale plné obtíží; zkušenému učiteli dramatu, který to nezkusil, se to může zdát umělé a nepotřebné. Ale působí to. Má to úžasný účinek na přístup třídy k dramatu.... Tvrdíme-li, že třída bude hlučná, nebo že "jen tak něco natukne", neříká to, že práce je špatná, ale spíše to naznačuje, že učitelova kontrola nad třídou není taková, jaká by měla být. Když učitel cítí, že by toho třída využila, pak to nemá dělat nebo to má zkusit s menším počtem (když to musí být ve třídě), s částí třídy (s. 50)

- - - - -

Je to velice snadné potlačit imaginaci v atmosféře pasivního přijímání, zatarasit proud tvořivé činnosti. Ale můžete se zeptat, proč imaginaci uvolňovat? Proč převádět všechnu tu energii na pohyb, diskusi, nápady, návrhy, přípravu zkoušek a vytvářet tak problém organizace a kontroly a správné rovnováhy mezi kázní a svobodou.... Imaginace je výbušná síla: "Drama má vždycky sklon stát se dynamitem". (A.F. Alington: Drama and Education) (s.3)

- - - - -

... jestliže může učitel v dramatu podněcovat celou třídu tím, že ji sám provede hrou, pak je s podivem, k čemu ji to podněcuje. Příliš často je hra vyvolávána, podněcována, kontrolována a řízena učitelem; výsledek je hlavně úspěchem učitelovým a žáci jsou úspěšně vedenými loutkami. Učitelova imaginace a tvořivé schopnosti jsou napjaty až k vyčerpání, protože tok je prakticky jednostranný. (s.5)

- - - - -

Jestliže je práce v hodině dramatu účelná a zábavná, učitel brzy zjistí, že ponoření do tvořivého úsilí ho osvobodí od většiny, jestli ne od všech velmi obtížných problémů organizace a kontroly. Ale dosáhnout tohoto šťastného stavu úplné organizovanosti je nutné, protože pevná ale povzbuzující disciplína musí být udržována od začátku. Jak roste zájem o dramatickou práci a žáci jsou vtahováni do svých skupinových činností, uplatní se jejich svoboda volit a dělat rozhodnutí, plány a přípravy všeho druhu. Rovněž role učitele se bude nepozorovaně měnit, jak poroste zkušenost a nezávislost každé třídy. (s.18)

Zatím jsme volili jen úryvky týkající se vzniku hry. Adland ovšem počítá i s vypilováním improvizace a s předvedením výsledků práce na hře.

Technické vypilování improvizace nemá dojít až ke stereotypnosti. Ať mají hráči svoji hru jakkoli rádi, jak řeč, tak pohyb "spadnou", když zmizela výzva. Je třeba hru rozhodně odložit a uvést ji v život až snad o semestr později.. (s.45)

Žáci střední školy chtějí obecnost i když jsou to jen jejich spolužáci; děti na národní škole jsou obvykle spokojeny, když hrají pro sebe a sobě, otáčejí se zády ke komukoliv, kdo by se mohl dívat a vytvářejí si kruh, uvnitř něhož hrají... (s.72)

Srovnajme si tuto zkušenost (s níž se ostatně setkáme i u řady dalších zahraničních autorů), s pasáží z učebnice Loutkové divadlo^{x)} v níž se pojednává o práci s loutkou na mateřské škole: "Dítě diváky nepostrádá, hraje jen pro sebe, baví se pohybováním s loutkou. Hra není kolektivní, uspokojuje jen hrající dítě. To vše odpovídá psychické vyspělosti dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem, které má ještě málo zkušeností, a proto i málo požadavků.... Na vyšším vývojovém stupni (t.j. ve vyšším oddělení mateřské školy - pozn. em) vidíme hru, která je již určena divákům. Zde se už dá mluvit o hraní divadla, neboť přibývá divák jako nutný protějšek k hrajícímu (s.25)." Tak velký rozdíl v stanovení hranice, po níž má dítě zálibu ve hře pro sebe a od níž potřebuje obecnost, lze sotva vysvětlit rozdílností dětí českých a anglických: je to posun o sedm i více let, o nejméně dvě vývojová stadia. Nabízí se jedině to vysvětlení, že našim dětem bývá hra s loutkou presentována jako divadlo a s divadlem bývá srovnávána. Pak je ovšem nutno se ptát, co přináší dítěti větší prospěch, zda to, když "hraje divadlo", učí se napodobovat dospělé herce a někdy se i předvádí, ačkoli je schopno ponořit se do imaginativní hry pro sebe, anebo zda je užitečnější hra, která rozvíjí sociální dovednosti a sociální vztahy i četné jiné funkce, jak o tom hovoří Adland a další autoři.

Ale vraťme se k textu skupinového dramatu: Adland doporučuje, aby se děti hodnotily navzájem, a aby se učitel střežil být příliš kritickým a utlumovat tak sebedůvěru, umrtvovat aktivitu a imaginaci. Navrhuje dokonce zavedení jakéhosi systému vnitrotřídní poroty, bodování a bodovacích tabulek v rámci třídy, v němž se skupiny hodnotí navzájem.

.... Poukazovalo se na to, že adolescent je silně ovlivněn tím, co si o něm myslí vrstevníci. Co je řečeno o představení skupiny, je pro každého člena skupiny důležité proto, že to bylo řečeno spolužáky.... (s.72)

x) O. Rödl a kol: Loutkové divadlo, Učebnice pro pedagogické školy, Praha 1969, SPN, 2 vyd.

..... ať je to uděláno jakkoli, učitel vždycky najde případy přecenění nebo nedocenění, ne vždy pro chybu v úsudku, ale proto, že určití jednotlivci favorizují určité skupiny nebo jejich členy. To se nebude výsledku příliš dotýkat za předpokladu, že není kladen příliš velký důraz na to být "nejlepší skupinou"... Ale ve skupinovém dramatu není potřeba žádné soutěže. (s. 74)

Adland se konečně zabývá i materiálními podmínkami pro práci s hrou. Ani zde mu nejde o diváka, ale o dítě, ne o divadlo ale o výchovu, i když si od divadla bere některé prostředky pro svoji výchovnou metodu.

Třeba si myslíte, že může-li adolescent pracovat imaginativně bez rekvizit, bez dekorací a výpravy, proč se s nimi vůbec trápit? Jsou tu dva momenty: zaprvé tyto věci herce podněcují, dávají mu něco, z čeho nebo v čem může pracovat, působí jako "rekvizita" na jeho imaginaci, zejména když je umlčená nebo nedostatečně vyvinutá; za druhé jak dítě roste, potřebuje víc divadelního realismu, chce kolem sebe stavět víc, aby dostalo pocit divadla - světla, kostýmy, líčení, praktikáble, závěsy, zadní kulisy, nábytek, poháry a misky - cokoli nalezeného, udělaného nebo napodobeného, co mu umožní pohybovat se a mluvit volně v jeho vlastním miniaturním světě a ve světě jeho přátel. (s. 18-19)

Přemíra kostýmů může být na obtíž a působit časové ztráty; stačí náznak - pláštěnka, maska, klobouk. Slib úplného kostýmu na později může působit jako popud k vypilování kusu práce. Ale počet malých rekvizit a různé detaily oděvu pomáhají hrajícímu učinit celou věc realističtější a pomohou mu dostat se do role a do situací. Učitel dramatu sbírá jako křeček zajímavé zvláštnosti a odpady - všechno, co se dá použít tak nebo onak - a hromadí je ve své truhle na rekvizity. Neodhalí všechny svoje poklady najednou, ale vytahuje je jako kouzelník, když přijde nevyhnutelná žádost: "Prosím, máte nějaký šperk do naší hry?" ... Jsou to takovéto malé náznaky, které zažehují imaginaci hrajících. (s. 39)

Smysl pro dobový kostým (a pro dobové chování a gestikulaci) se vyvíjí postupně prostřednictvím experimentování tohoto druhu, diskusí o působivosti kostýmů... Jestliže jsou po ruce obrázky, a knihy o kostýmu, pak bude výsledkem správné myšlení, rozeznávající hodnotu působení kostýmu. Možná, že nebudou umět nakreslit nebo udělat dobový kostým, ale budou vědět, co je "správné" (s. 39 - 40)

Ať je učitel schopen nashromáždit jakékoli množství věcí, jsou žáci dychtiví přinést svoje vlastní rekvizity a kostýmy. Meč nebo pušku si udělají s láskyplnou péčí doma nebo v dřevařské dílně. Jestliže cítí, že pro svou hru skutečně potřebují něco, co nemůžete přinést, ať si to udělají. Pomůže to jim i jejich hře - a vy můžete získat (když na to dohlédnete) nový poklad pro svou sbírku. (s. 40)

K přípravě skupinových her velmi přispěje, jestliže jsou skupiny schopny tvořit vlastní dekorace, ať už ve třídě, v sále nebo na jevišti. Nejde jen o to, dát skupinám jiný úkol nebo cvičit je v jevištním řemesle; spíše je konstrukce dekorací imaginativní odpovědí na hru, odpovědí, která je stále více usměrňována technikou. (s. 70)

Školní jeviště je pro starší chlapce nejpopulárnější prostor, který jim nejvíce pomáhá, zejména během jejich posledních let ve škole. Při roztažené oponě a rozsvícených světlech vyvolá magie divadla imaginativní odpověď adolescenta, který "zvedá" představení a ovládne pozornost obecnstva. U prvního a druhého ročníku může jevištní provedení působit jako pobídka: když hra, hry nebo scény dosáhly tak dobré úrovně, že mohou být předvedeny kdekoli, může "pilování" a závěrečné představení - nejspíše pro pozvané publikum z ostatních tříd - probíhat na jevišti. Jeviště nadto poskytuje mnoho příležitostí k tomu, aby skupiny samy organizovaly činnosti spojené se světly, oponou, dekoracemi, kostýmy, rekvizitami... (s.69)

Jestliže nemáme jeviště nebo je nemůžeme použít, pak je nejlepším pracovním prostorem sál. "Jeviště" nebo hrací prostor pak vytvoříme tím, že lavice uspořádáme do čtverce tak, aby vznikla aréna se vstupem v rozích, přihlížející skupiny sedí na lavicích. Jestliže skupina užívá scénické potřeby (vybavení) jako praktikáblý nebo nábytek, pak je jedna strana čtverce odstraněna, takže se hraje pro obecnstvo na třech stranách... (s.70)

V celé knížce nenajdete ani jednou slovo theatre - divadlo, mluví se zde pouze o hře a o dramatu, jímž se zde rozumí ne dramatický text, ale tvořivá, dramatická hra dětí. Ať se mluví o sestavování skupiny nebo o výrobě dekorací, o pantomimě nebo o osvětlování, středem pozornosti autora není divadlo, ale dítě.

A toto poučení z Skupinového dramatu je důležitější, než jednotlivosti jeho metody.

- - - - -

UPOZORNĚNÍ UČITELŮM LIDOVÝCH ŠKOL UMĚNÍ

Ministerstvo školství vydalo začátkem tohoto školního roku "Normativ základního vybavení literárně-dramatických oddělení Lidových škol umění" zpracovaný Scénografickým ústavem v Praze (odpovědný vedoucí úkolu - ing. arch. M. Kouřil, řešitelská skupina - ing. J. Beneš, ing. arch. V. Černý, ing. arch. Y. Soukupová, V. Meluzín). V normativu jsou taxativně uvedeny místnosti pro literárně dramatický odbor, zařízení a pomůcky (nábytek, zvukové aparatury, praktikáblý, svítidla, dobový nábytek a kostýmy, zbraně, loutky, diapozitivy apod.) a potřeby (textilie, štětce, líčidla, paruky, barvy, kreslicí papíry, lepenka atd.) "Normativ" byl vydán ve Věstníku ministerstva školství. Doporučujeme všem učitelům literárně dramatických oddělení, aby si příslušné číslo Věstníku vyžádali od ředitelství své školy a s Normativem se podrobně seznámili.

O B S A H

Jan Amos KOMENSKÝ:	Schola ludus.	
	Předmluva k členům městské rady amsterodamské ...	1
Eva KRÖSCHLOVÁ:	Co je to Orff - Schulwerk	10
RECENSE S UKÁZKAMI:	Eva Machková: Co je skupinové drama	
	(D.E. Adland: Group Drama	13
UPOZORNĚNÍ učitelům LŠU		22

o o o O o o o

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 7, č.1. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké
tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Redaktor - Eva M a c h k o v á.
Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Technická úprava textové části:
Ella Bártová, jazyková korektura - H. Kubešová.
Uzávěrka čísla - 15. listopadu 1969. 600 výtisků. Cena jednoho výtisku
Kčs 3,-, roční předplatné - 18,- Kčs.

CORSTEIN, VLASTNÍKOVÁ, Divadelní kroužek na škole národní Komenský, roč. 74, 1949, č.1. září s. 20-23 Založení kroužku, plán práce (recitace k výročím). Význam pro pedagogickou práci - kolektivní a individuální výchova.	GÁLA, Antonín Dětské divadlo nebo divadlo pro děti? Komenský, roč. 71, 1947, č. 8, duben, s. 372-373 Rozdíl mezi dětským divadlem a divadlem pro děti. Kritika dětských představení. Děti mají hrát divadlo, ale jen s posta- vami dětí, ne dospělých, které nejsou schopny zvládnout.
GRULICH, Bohumil Samostatná práce žáků 2. ročníku v hodinách čtení v měsíci dubnu Komenský, roč. 80, 1956, s.4, duben, s. 250 - 257 Vytváření dovedností. K vysvětlení a pocho- pení básně se užije praktického cvičení žáků (znázorňování)	HENDRICH, Josef Komenský na jevišti Komenský, roč. 71, 1947, č. 7, březen, s. 290 - 292 V Komenského pojetí nejde o světský typ divadla, ale o cvičení a zpřestření výuky. Co z Komenského vybrat a jak zpracovat.

MLEJNEK, Josef Dramatizujeme Hrubínovy veršované pohádky Komenský, roč. 91, 1967, č. 10, červen, s. 585 - 587 Nedostatek vhodných původních textů pro školní jeviště. Proto vyhledává pohádky, zejm. Hrubínovy. Ukázky dramatizace	NOVOTNÁ, Eva Ze života ječné žákovské organizace Komenský, roč. 74, 1950, č. 10, červen, s. 456 - 460 Jak rozvíjet kulturní činnost. Příprava na celoškolní oslavy (recitace, vyprávění).
ŘÍHOVÁ, Jaroslava Jak chápu estetickou výchovu ve vyučování v 1. až 5. ročníku Komenský, roč. 87, 1963, č. 9, květen, s. 543 - 547 Využití vlastního přednesu dětí v estetické výchově. Učit recitovat bez přehrávání a bez gest.	ŠÍROKÝ, Ladislav Maňáskové divadlo Komenský, roč. 76, 1951, č. 3, listopad s. 167 - 168 Maňáskové divadlo jako působivý výchovný pro- středek. Doplněno poznámkami s. Růžičkové z Brna.

HINTNAUS, Ladislav

Hra jako prostředek vzdělávání

v 1. - 5. ročníku

Komenský, roč. 90, 1966, č. 5, leden,

s. 271,- 277

Jeden ze způsobů pohybového projevu dětí - pohybová dramatizace. Využití zejm. při jazykovém vyučování. Literární díla je možno dramatizovat i pomocí maňásků, kreseb.

HOŠEK, Otakar

Příspěvek k dramatické práci s dětmi na národní škole

Komenský, roč. 82, 1958, č. 5, květen, s. 276 - 281

Výběr hry pro děti - možnost dramatizovat pohádky B. Němcové a dalších. Začít od drobných básní - artikulace. Výběr rekvizit, plán zkoušek.

HUBÁČEK, Josef

O recitaci v nižších ročnících

Komenský, roč. 88, 1964, č. 5, leden,

s. 252 - 256

Problém nedostatků v recitačních dovednostech žáků. Odstraňovat pomocí magnetofonového záznamu. Přiblížit význam neobvyklých slov, zautomatizovat podle výslovnosti učitele.

MAJUČKÁ, Františka

Má práce s pohádkami

Komenský, roč. 80, 1956, č. 2, únor. s. 95-96

Rozvíjení představivosti. Učení monologů a dialogů zpaměti. Mimoškolní beseda o pohádkách a výstupy dětí - podnícení zájmu.

ŠMERHOVSKÝ, Karel Český jazyk v 2. ročníku v březnu Komenský, roč. 77, 1953, č. 3, březen, s. 136 - 139 Memorování básniček - využití ve vyučování	ŠMERHOVSKÝ, Karel Jak budu učit prvouce v 2. postupném ročníku v květnu a červnu Komenský, roč. 76, 1952, č. 9, květen, s. 534 - 537 Využití říkánek k lepšímu pochopení učiva a k nápravě vad ve výslovnosti. Memorování básniček Hrubínových a Sládkových.
ŠNITTOVÁ, Karla Sborová recitácia na školách Komenský, roč. 80, 1956, č. 1, leden, s. 44 - 50 Význam poezie, působení slova na děti: Báseň napsána proto, aby se recitovala. Sborová recitace forma výchovně-vzdělávacího procesu. Výběr textů, plán práce. Zvukové efekty, hudba.	ŠTĚPÁN, Jaroslav Zájmové kroužky do nového školního roku. Komenský, roč. 74, 1949, č. 3, listopad, s. 140 - 141 Kritika výsledků práce dramatických kroužků. Patos, hrány zastaralé hry.

ŠVEC, Oskar Didaktické hry a učební pomůcky v přípravném ročníku Komenský, roč. 77, 1953, č. 8, s. 423 - 427 Hra jako projev, v němž se odráží základní prvek životnosti organismu dítěte. Využití tzv. didaktických her k cvičení smyslu, pozornosti, fantazie a tvůrčí činnosti. Nerozumí se tím tak zcela dramatické hry. Hry cvičící pohybovou zručnost.	ZUKAL, Osvald K návratu divadla na školní scéně Komenský, roč. 82, 1958, č. 2, únor, s. 97-102 Význam divadla pro rozvoj inteligence a citu pro krásu. Smysl pro rozvoj herecké tvořivosti žáků aniž z nich chceme vychovat herce. Výběr textu, rozbor. Loutkové představení. Aplikace na sovětských hráčích. Připojen seznam her pro děti.
ŽÁČKOVÁ, Ludmila Jak recitovat s dětmi Komenský, roč. 84, 1963, č. 7, březen, s. 371 - 376 O významu recitace, artikulace a hlasové modulace. Naladit děti pro obsah a krásu verše.	ŽÁČKOVÁ, Ludmila K přípravě recitace z hlediska artikulace a spisovné výslovnosti Komenský, roč. 92, 1967, č. 4, prosinec, s. 222 - 227 Jak učit správně artikulaci. Obtížná slova z textu řadit ke slovům méně obtížným a další rady.

