

divadelní výchova

4

ročník VIII.

**ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti**

1971

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

D í t ě v h l e d i š t i

Eva Pávková

Divadlu, hrajícímu pro děti, se dostává od jeho nejmenších návštěvníků mnoha spontánních projevů nadšení, právě tak jako nepochopení, zneuznání či výsměchu. Je to přímý vztah; dětský partner v hledišti nic neskrývá, nepózuje, zcela spontánně zapomíná na výchovou vštěpovanou konvenci, ale jestliže hraje nějakou hru /i při obvykle tak oficiální události, jakou návštěva divadla většinou bývá/, pak je to hra "v bez - vědomí", ale je to hra na pravdu. Jenom pětileté dítě je schopno volat na zlého Jozífka /J. Jílek: Kašpárek, Honza a zakletá princezna/, že se hned blízko něho schoval Kašpárek, který mu co nevidět něco provede. Zároveň se však vůbec nediví, když máma Honzovi přitáhne pec, aby měl ve světě pohodlí; to se rozumí samo sebou. Devítileté dítě však již přesně ocení úsměvný humor této situace a směje se. I třináctiletí hrají hru na pravdu; náhodnému návštěvníkovi se může zdát, že jejich hra je zlá, jízlivá, soustavně se vysmívající. V Tylově Strakonickém dudákovi, když Dorotka spěchá o půlnoci na popravě, aby zachránila Švandu, a volá "Ve jménu Páně", majíc ruce vysoko zvednuté nad hlavou a rozpažené, ozývá se z hlediště salva smíchu a bouře nevole.

Čím se stává divadelní představení v dětských očích, jaké podoby nabývá, jak se konkretizuje u dětského diváka, co zůstává v dítěti po představení, jaký byl jeho nejhlubší zážitek a v čem vlastně spočíval?

Mnoho rodičů a vychovatelů soudí, že dítě nepotřebuje pro své estetické vyžití nějaké dokonalé herectví a vůbec ne dokonalé divadlo; díky své schopnosti dotvořovací se spokojí s málem, s nedokonalým herectvím, nedokonalou režii a výpravou jen zcela zběžnou. Důležitá je situace nástrah, ohrožení, boje, vítězství. Je to snad uspěchaný závěr, ale jistě ho budeme zkoumat znovu, budeme-li svědky tak bujného dětského veselí, jako tomu bylo v divadle J. Wolkra na představení hry B. Šimkové a V. Tomšovského "Kocour v botách".

Nadgenerál padne na praktikábl - velký smích; svlékání Kanonka /zvláště při svléknutí žluté košile a kalhot/ - exploze smíchu; pád Komořího o Janka - smích; sotva Janek trochu klopýtne - smích; Kocour se obléká - smích; honička Vojáka a Nadgenerála - smích. Co je na tom ke zkoumání? Snad to, že se děti smějí? Ale proč by se nesmály? Důležité však je, v jakém kontextu se smějí; nejsou-li veselé v okamžiku, kdy to dramatický text doporučuje, nejdou-li s protagonistou, i když je to v textu napsáno a vycítí-li "chtěné" uvolnění, které má vytvářet atmosféru hry; nevšímají-li si pak jenom okrajových epizod a nevykazuje se taková epizodičnost paradoxním protagonismem?

Dítě šesti až devítileté, které přijde do DWJ na pohádku, dokáže se zabavit i ve chvílích nejkritičtějších. Vždy najde nějaká světélka, pohyb, pestré šatstvo, neobvyklé kulisy, něco nového, co se kmitne jevištěm a zase zmizí. Slova se ztrácejí, zůstává rytmus hudby a barevná kompozice jeviště. Objeví-li se něco jen trochu inspirujícího, přihlásí se k životu chuť bavit se. Nelze samozřejmě z tohoto představení vytvářet obecné závěry, každá nová pohádka je v jistém smyslu nevypočitatelná. Při Jílkově hře "Pták Ohnivák a Liška Ryška" se děti neprojevuji příliš hlasově a přesto by nemohla být řeč o chuti bavit se, která i stébla se chytá. Je proto velice snadné říci, když slyšíme v hledišti dětský smích - "vždyť dětem se hra líbí". A právě tak je snadné věřit, že se dítě spokojí s čímkoliv. Je ještě řada otázek, které jsem si kladla jako psycholog Wolkrova divadla v Praze.

-x-x-x-

Je pozoruhodné, že Jaromír Jehn "nepřímo vyloučil umělecká díla z estetické výchovy školní a sociální", neboť prý nejsou v této době /tj. v pubescentním věku/ dosažitelná svou uměleckou podstatou a svým účelem ... Soudí - stejně jako O. Kroh - že lze u pubescenta dospět nejvýš k vypěstěnému vkusu, nikoli k uměleckému pochopení." Prof. dr. V. Příhoda naopak se domnívá s prof. Eugenem Dostálem, že "je možno vychovat i umělecké cítění v této době právě prostřednictvím pozorování vynikajících děl a jejich

v e d e n é h o h o d n o c e n í , neboť jinak /tj. v případě bez jakéhokoli vedení/ 'má-li umělecké dílo hlubší obsah než pouhé výtvarné vypracování nebo popisování, stává se dětskému pozorovateli buď úplně nebo z určité části nesrozumitelným'." /V. Příhoda, Ontogeneze lidské psychiky I, s. 418/.

V tomto smyslu jsou děti 6 - 9 leté nejvzdělanějším publikem, které vstupuje do sálu dětského divadla. Rediče dětí tohoto věku pokládají za svou povinnost předkládat dětem pohádku za pohádkou, chodí s dětmi do kina na filmová představení, zapínají televizi, jde-li o večerníček, hrají doma loutkové divadlo; do značné míry si přisvojili pohádkový svět svého dítěte, pohybují se v něm zasvěceně a zasvěceně o něm svému dítěti vyprávějí. Není proto divu, že přijde-li dítě do divadla, dávno už zná Kašpárka, babu Jagu, Kalupinku, čerta, hastrmana, pyšnou princeznu, Popelku, Bajaju, Henzu, Plaváčka i další osobnosti velkých pohádek. Tito kulturní vzdělanci porovnávají, co dělal Kašpárek v knížce a co dělá na jevišti; těší se na své známé oblíbené postavy z literatury a mají je rádi dřív než usedli v divadle na sedadlo. Tyto děti, tak dokonale připravené, mají navíc dar přesné estetické smyslové vnímavosti, kdy rytmus hudby musí podtrhnout rytmem tleskajících rukou. Děti si vyhradily i právo zasahovat do děje, pokud to uznají za vhodné. Nesnesou, aby za jejich přítomnosti, kdy samy vědí o chystané zradě, byl Kašpárek obelstěn. Udělají všechno pro to, aby mu to řekly. I když Kašpárek udělá tu chybu, že nedá na jejich radu, přesto neprotestují, ale vnitřně cítí, že je ani slyšet nemohl, protože je v pohádce, zatímco ony sedí jenom na sedadle a pouze přihlížejí.

Tento dvojí svět v jednom okamžiku, jak ho pociťují děti šesti až devítileté, bývá u velmi malých dětí /pětiletých/ odstraněn a svět pohádky převládá. Když se baba Jaga rozhněvá a začne jezdit sem a tam a vyhrožovat, můžeme slyšet dětské starosti: "bojím, bojím, kakám." I když je u pětiletých dětí možnost šoku v divadle, skoro nikdy se nerealizuje. Okamžitá smyslová skutečnost jeviště, skoro bezprostřední seznámení se zrůdami je burcu-

jící, protože znamená velké nebezpečí pro favority dítěte; děti však kruté princezny, čarodějnice, černokněžníky, draky znají a proto je přijímají přirozeně.

Díky svému soukromému vzdělání a soustavnému estetickému životu, k němuž je navíc rodinou vedeno, dítě do devíti let je vychováváno uměním. V dalším období soukromé vzdělání nevzrůstá, ba úměrně se ztenčuje. Konstatujeme stále vzrůstající odklon od umění. Bude to snad vývojovou zákonitostí?

Již od dob Komenského zůstávají jednotlivé fáze vývoje lidské psychiky /ontogeneze/ platné tak, jak byly vyřčeny; doplňují se a obohacují novými výsledky psychologie postupně, jak se věda sama vyvíjí. A přesto shledáváme cosi jako generační rozdíl či přímo konstatujeme proměnu dítěte. Kulturní pracovníci, ti, kteří vydávají knihy pro děti či ti, kteří pro ně točí filmy, hrají divadlo, nemohu se pouze opírat o tzv. "dětskou specifiku", která jako status quo platí od prabáb po dnešní čas, ale musí se opřít především o současnou podobu dítěte. Chtějí navázat s dítětem živý kontakt, ne jednou provždy daný neměnný dialog, který se dá donekonečna opakovat a podle potřeby nově oprašovat. To však znamená podniknout cestu oklikou a opustit snadnou podobu zdání, které klame a vábí k zjednodušenému pohledu, jestliže upíráme oči k vlastní uplynulé podobě dětství a přenášíme zaprášenou představu do teoretického postoje tvůrce pro děti. Copak nelze tvrdit, že děti byly, jsou a budou vždy stejné? Lze, ale jen do jisté míry a za jistých, přesně vymezených okolností. Nikdo dnes nepochybuje o tom, že období prepubescence /6-11 let/ je obdobím extraverze⁺ a období pubescence /11-15 let/ dobou erotiky a introverze⁺⁺. V tom panuje všeobecná shoda. Ale jak neaktuální zjištění! Co je tu nového, s čím je zde potřebí se prát? Ulehčovat někomu "zrání", být otrokem vývojových zákonitostí? To jedině za těch okolností, že bychom přáli didaktismu, jeho volání po uchování mravnosti, žádosti o prosazování určitých ideálů.

⁺/ Extraverze - obrácení navenek, k vnějšímu světu věcí i lidí

⁺⁺/Introverze - obrácení dovnitř, k vlastnímu vnitřnímu světu

Ale umění se nemůže smířit s takovým cílem svého tvoření, s takovým okleštěním. Zajímá se o současnost, o její problémy a svým přítomným smyslem zvýznamňuje vše, co už uplynulo či přímo se děje. Význam úspěšné komunikace tvůrců s dětmi vzrůstá tím více, čím naléhavěji ji potřebují. Jejich potřeba ve své relaci k dětem se stává něčím, co si vynucuje pozornost jako něco zcela neobvyklého, nového. Je vidět, je cítit, je téměř hmatatelná. Přesto však musí mít s dětmi společnou řeč a jakési předběžné srozumění o tom, co obě strany zajímá.

Současný svět žije mimo jiné i neobvyklými starostmi o generaci teenagerů, která, jak se ukazuje, působí v USA, Anglii, Francii, Německu, Itálii nemalé starosti odpovědným osobám. Jak se zdá, dospělý ztrácí s mladými kontakt v komunikaci; jakoby zjišťovali, že možnost dialogu s těmito mladými lidmi je nemožná. Ať už jsou příčiny tohoto stavu jakékoli, zůstává faktem, že "svět československých dospívajících je podstatně více spojen se světem dospělých než svět dospívajících západoevropských či amerických." /O. Chaloupka/. V ČSSR totiž oba tyto světy žijí přibližně stejnými otázkami politickými, ekonomickými a společenskými. Před dvaceti lety byly v rodinách generační problémy, dnešní naše společnost však jakoby o ně přišla. Rodiče a děti se většinou nerozcházejí ani politicky, ani sociálně, ani nábožensky. To je samozřejmě přístup sociologický, který nikterak nevylučuje neshodu v oblasti psychologické, týkající se povah osobností, individuální zralosti rodičů a dětí a míry jejich dospělosti. Zde samozřejmě konflikty trvají a jsou poplatné vzájemnému poměru jednotlivých osobnostních komponentů zúčastněných osob. V mnohém nás však víc zajímá stránka sociologická, neboť nám ukazuje alespoň částečně klima, ve kterém se děti pohybují. Zajímavé je porovnat výsledky bádání před dvaceti lety s dnešní skutečností. Tehdy byla zjištěná (v zahraničí MacDonald, Stern, Neumann, u nás St. Vrána, C. Stejskal, Kožušníková) intelektuální závislost dětí na sociálním postavení rodičů. U nás např. dr. Arnošt Bláha ve své knize "Sociologie dětství" z r. 1948. upozorňuje na vztah citlivosti fyzické a mravní.

Když chudé dítě nemá dostatečně rozvinutou fyzickou citlivost, není pak divu, objevuje-li se tento nedostatek citlivosti v oblasti mravní.

Můžeme oprávněně říci, že dnešní československé dítě, které je dobře živé, nemá bídu a nezná ji. /Má dostatek mléka, vajec, masa, másla, chleba, zeleniny, ovoce./ Souvisí však s tím ještě něco dalšího? Nebude pak citlivost těchto dětí vyšší oproti jiným létům, kdy byla bída rozšířena?

Přesto však u nás platí některé příznaky, jež existovaly i dříve. Špatné bytové poměry, stísněné domácí prostředí a tím vyloučení samostatné práce, stálý hluk v bytě, nedostatek zájmu o školní práci dítěte. Navíc přistupuje složka zcela nová a masově dnes rozšířená - pracující matka; matka, která každý den odchází na osm hodin a vrací se, aby vařila, uklízela, zašívala, prala, zkrátka aby o b s t a r á v a l a . Stává se tak, že naše dítě, ač dobře živé, připravené přijímat rozmanité podněty, vstřebávat je a po svém zpracovávat, je neuspokojeno. Tím vzniká rozpor mezi zvýšenou citlivostí dítěte a latentním nezájmem obstarávajících rodičů. Zvyšuje se potenciál aktivity, kterou nemůže projevit přímo, a vytěsňuje ji tak do oblasti, kde se může uskutečnit snadněji. Tou je četba, kterou si samo vybere a holduje jí, anebo očekávání, jde-li se školou či s rodiči do divadla, které mu je vybráno. Připravena je tedy duše d y c h t i v ě j š í a ž á d o s t i v ě j š í /ve své většině/ než snad před léty, ale čím je nasycována? Je známo, že duševní ovzduší rodiny působí často více než škola. V této rodině však všichni zasvětili svůj čas vydělávání peněz. Matka opouští rodinu, aby obstarala nové potřeby, kterých přibývá, neboť se množí. Stejným dílem to činí i otec. Atmosférou rodiny je o b s t a r á v á n í ; nedejde tudíž v takové rodině ke korunovaci těch nejvyšších lidských hodnot, ale na piedestal je postaven m a j e t e k . Tak dítěti pozvolna a nepozorovaně přechází do krve požadavek užitečnosti a praktického vztahu. Vzniká tak nebezpečí zplanění propuklé citlivosti v prostředí průměrnosti, nízkého duševního tréninku a spotřebovávání.

Tím spíše si umělci pracovníci uvědomují, že dítě čte knihu s příliš velkým očekáváním, že dítě, jde-li do divadla, příliš mnoho doufá, neboť jde "prakticky" uskutečňovat svoje snahy, touhy, přání, představy. Nejedná se o jakýsi únik, ale o sublimaci, u dítěte o "faktické" vykonání činu. /Je samozřejmě žádoucí, aby dítě poznalo, že umění má i funkce jiné, aby je později zcela neopustilo./ Uvědomujeme si tudíž určitou odcizenost dítěte. "Prostředí dítěte je příliš střízlivě rozumové a příliš střízlivě praktické. Probouzející a vyvíjející se fantazie dítěte setkává se s příliš tvrdým a příliš prudkým odrazem od svého prostředí." /A. Bláha/. Spolu s A. Bláhou musíme říci, že dětská fantazie nemá následkem toho takovou volnost, aby se mohla zdravě vyvinout. Rediče, učitelé a vychovatelé vytvářejí kolem dítěte prostředí hustých racionálních podnětů, nesrozumitelných ideologických pojmů a tak dětskou fantazii dusí.

Náhradou za cenný rozhovor s matkou a otcem přijímá dítě raději rozhovor s dřevěnou bedýnkou v pokoji, která ukolébává jeho pasivitu a podporuje zánik fantazie. Dozví se tak mnohé rychleji, bez ekelů, takže dítě zdařile získá praktický vztah k času, jaký mu navodili již rodiče. I z toho hlediska je návštěva divadla poněkud zdlouhavá. Je nutné se umýt, obléci, jet tramvají /autobusem, vlakem atd./, zaujmout místo, čekat, až se opona zvedne. Ale jsou tu i jiné, pro dítě významné rozdíly: není možné dát si nohy na stůl, ani pojídat dobře upravený sendvič, ani odbíhat do lednice pro kofolu nebo rozleuskávat bonbóny. Je zapotřebí chovat se poněkud "nesmyslně" a bezúčelně. Je zapotřebí sedět a nehlučet, vyslechnout někoho, až domluví. Nemůže pronášet hlasité poznámky - ale doma u televizoru toto vše může. Navíc, podporované rodinou, pěstuje si zvyk chovat se k uměleckému dílu f a m i l i á r n ě s povrchní obeznameností; má právo veta - vždyť knoflíkem umlčí trpící Julii či nešťastného Romea. Navštíví-li však divadlo či koncert, kde atmosféra prostředí vylučuje všechno to, nač je doma zvyklé, pak, "ochuzeno" o pohodlí komentáře a vlastníka celého programu, nemůže s uměleckým dílem souznít, protože vyznává jeho zcela jiný význam, význam pseudokonkrétní, význam s p o t ř e b i t e l s k ý. To je sociologická skutečnost.

Na druhé straně ještě záhy, kdy dítě je tvárné, zavazuje umělecké pracovníky základní psychologická skutečnost: že totiž dítě zpočátku neodmítá žádný obraz, žádný dojem, zkrátka má ideální stav receptivnosti, neomezenou zaznamenávací schopnost. Z toho vyplývá požadavek čelit jednoduché lacinosti a povrchnosti, bránit vykonávání řemeslné machy, které působí zhoubněji, než si dovedeme představit. V takovém případě je daleko lepší, když dítě knihu nečte nebo divadelní představení nenavštíví. Tím více tedy stoupá význam umění, potřeba soustavné estetické výchovy, jež zdá se být, podle mnohých autorů, jádrem výchovy vůbec. Neboť právě umělecké dílo zasahuje celou dětskou / i dospělou / osobnost, a nikoliv jen její jednotlivé funkce nebo sociální role. A jaká je dnes úloha pedagogické veřejnosti v této situaci? V minulosti značně diskutované otázky teorie umění pro děti /O. Hostinský, F. Krejčí, F. Bartoš, F. Bílý/ podpořily změnu v nazírání pedagogů na dětskou literaturu, na dětské divadlo jako na oblast uměleckou. Dnes však jakoby nastal návrat k didaktismu, od kterého začal odklon koncem minulého století.

Skoro to vypadá tak, že dítě od svého devátého roku je od umění odstaveno jak rodiči, tak školou. Od tohoto věku přibývá učební látky stejně jako vznikajících vědeckých poznatků. O to větší význam by měla na ZDŠ hodina týdně, která by byla zasvěcena umění. Nejen však jemu, také osobnosti dítěte, jeho intimitě, tvořivosti, spontaneitě. Je na čase znovu připomenout slova prof. Příhody, že "je možné vychovat i umělecké cítění...prostřednictvím pozorování vynikajících děl a jejich v e d e n é h o hodnocení...".

Pokud vím ze své praxe v Divadle J. Wolkra, děti mnohdy ani nevěděly, co se bude hrát, natož aby dopředu byly obeznámeny s povahou hry, jejím konfliktem, prostředím a dobou. A přitom výsledky výzkumů předních psychologů mluví pro pečlivou, soustavnou přípravu.

Alfréd Binet, francouzský psycholog, předkládal dětem od tří do patnácti let zajímavé obrazy a sledoval jejich reakce. Rozeznal

pak tři stádia analýzy. Děti tříleté se omezily na výčet osob a věcí na obraze, osmileté jej popsaly a teprve patnáctileté mu skutečně porozuměly, takže jej mohly vysvětlit. Alfréd Binet provedl třídění na základě typů slovního popisu. Rozlišuje čtyři typy: type descripteur, spokojující se s čistým, holým popisem detailů nějakého předmětu, aniž se snaží postihnout jejich smysl, tím méně jejich vztah nebo význam jejich uspořádání; type d'érudit, který se vůbec ani nepokouší předmět popsat, ale uvede, co o něm ví; type observateur, který se pokouší zachytit výrazné a významné rysy předmětu a zhodnotit je; a konečně type émotionnel, který se pokouší popsat místo viditelných detailů předmětu spíše jeho citový význam nebo náladu. "Type descripteur" a "type d'érudit" jsou kladeny nejnižše, nejpozitivněji je hodnocen "type émotionnel". Přestože jsou to typy personální, nápadně se shodují s vývojovými charakteristikami, jež uvádí holandský psycholog J.M.L. Peters. Tak lze přiřadit typu "descripteur" věk 6-7 let, typu "d'érudit" věk 7-9 let, typu "observateur" 10-12 a 13-15 let, a typu "émotionnel" 16-18 /spíše neomezeně/ let.

Mají tyto výsledky snad znamenat rezignaci? Proč dělat umění pro děti, když mu stejně neporozumí? Lze snad soudit, že nepochopení díla vylučuje zároveň i emocionální zážitek dětského diváka, a že tedy emocionální zážitek pochopení díla přímo předpokládá?

Pochopení díla zjistíme snáze a jaksí přímou cestou, zatímco zážitek jen zprostředkovaně a vždy tak, že tajemství, jež s ním souvisí, vyzraženo nebude. Nezjistíme pravou povahu zážitku, neboť ten leckdy není způsobilý k vyjádření a přesto může působit kvalitativně intenzivněji, nežli dílo beze zbytku srozumitelné a tudíž kognitivně zvládnuté.

Povaha dramatu, kde každá část je funkcí celku a jako taková vystupuje pouze svým dílčím významem, takovou existenci zážitku však předpokládá. Umožňuje svou neúplností, částečností a náznakovostí t a j e m s t v í, které je spíše odkázáno na tušení a vyhledávání pravdy, než na její ozřejmění, znázornění a ukázání.

Takový emocionální prožitek /žijící na okraji pochopení/, spjatý spíše s t e l e m diváka, s jeho smyslovostí, vytváří n a p ě - t í , které je n e t r p ě l i v o s t í a snahou zároveň poznat pravou souvislost věcí. Jen tak se divák dostává až na sám konec děje a jen tak se vyhne zívání, poposedávání a pozorování situačních detailů, v nichž hledá osvěžení. Zdá se tedy, že pubescent může být dílem zasažen, aniž by byl schopen dílo vyložit, interpretovat. Jde především o tajemství, které svou nevyjasněností vytváří ex post v z t a h nutnosti ozřejmit si souvislosti, doplnit chybějící. Vytváří se tak spontánní přirozená aktivita, která je základním nositelem z v ě d a v ě h o vztahu ke světu. Tím se otevírá divákova smyslovost a zvětšuje se schopnost porozumění, neboť vzrostla t o u h a ptát se a být z v ě d a v .

Nechci nikterak vylučovat pochopení díla jako nutný předpoklad skutečného souznění s dílem. Ptám se však, zda vztah dítěte k uměleckému dílu je pouze vztahem poznávacím či spočívá-li také na imanentním zážitku nesnadno vyjádřitelném jasně. Leckdy se totiž stává, že dospělý, který posuzuje vhodnost divadelního představení pro děti, mívá převážně jediný argument: děti tomu nebudou rozumět. /Je samozřejmě otázka, zda nerozumí představení jako celku či mu unikají části atd./ Je to přístup pozitivistický, který chce vidět konkrétní výsledky a vazby hned. Ale divadlu pro děti jde ještě o něco víc. Zjišťujeme totiž, že k zvládnutí tvořivého představení je třeba především tvořivého diváka; a tvořivý divák musí mít v sobě cosi z tvůrce.

Zde se přibližujeme k problému, který dětské divadlo zasahuje nejvíce. Například sklon pubescentů k sentimentalitě. Jak pozoroval prof. Příhoda, mívají pubescenti nejhlubší zážitky při pozorování děl sentimentálních /Švabinského Splnutí duší, Mathauserovo Loučení Havlíčkovo s rodinou, pohřební scény/ či senzačně naturalistických /Pilotyho Zavraždění Valdštejna, Řepínův Ivan Hrozný/. Tak se stává, že zážitek z divadelního představení se opírá především o ty body vlastní pubescentní smyslovosti, které jako libidinózní a zároveň světonázorové, jsou vyjádřením celkové t ě m a -

t i z a c e pubescentova smyslu. Povaha sdělení představení pak příliš časte dostává zcela protichůdnou strukturu a konečné vyznění díla je leckdy v přímém protikladu snahám tvůrců. Tím nutněji vyvstává otázka, jak školní mládež na divadelní představení připravit, aby se realizovala žádoucí jednota jeviště a hlediště. Neboť jsme toho názoru, že této přípravy je třeba. Běžné je zcela evidentní, že rodiče o kultivaci svého dítěte pečují již velmi záhy. Tak se také stává, že dramaturgie dětského divadla si uvědomuje, že ve svém nejmladším divákovi má nejvzdělanější obecenstvo. Tam, kde se starší děti věnují spíše k a ž d o d e n - m í m záležitostem a j e j i c h tajemství, tam dítě šesti-leté až osmileté obdivuje vše; je v objetí radostné metafyziky, která zdaleka nesouvisí jenom s každodenností. Vytváří aktivní vztah k okolí jaksi spontánně, z údivu. Zdá se však, že toto "dětské tvoření", jak bychom mohli nazvat zcela přirozený pobyt dítěte ve světě, se vytrácí, kamsi mizí a je vystřídáno střízlivostí, věcností a leckdy i vulgaritou. Tyto extrémní dětského divadelního vnímání, k nimž patří i permanentní pohotovost dát přednost nicům, špílcům či významové situaci ve špílce a eskapádky přeměňovat, málo zajímají běžné typy divadel, která pracují především pro diváka vyspělého. V dětském divadle se povaha diváka mění takřka před očima; vývojové zákonitosti vystupují zcela náhle a nečekaně jako hráz či přehrada znemožňující ochotu poslouchat sdělované, respektovat a tolerovat dějící se. A nejenom to. Speciálním výběrem při vnímání dochází leckdy ke zpleštní či zvulgarizování dramatu jakým způsobem, že inscenované drama se chová k sobě samému jako ke karikatuře něčeho, jehož původní podoba není známa. Zdá se pak, že povaha dramatu je dána reakcemi publika; tedy drama je reakcí publika na jeho provedení. Zde jsme u samého jádra věci. Nikde jinde není tak patrné, jakým p á n e m je d i v á k a jakým r a b e m je i n s c e n a - c e jako právě u dětského divadla. Klademe si proto otázku, zda se máme smířit se stavem, který vystíhl Jaromír John, a rezignovat anebo rozvinout takovou koncepci školské estetické výchovy,

která by soustavným pěstěním vkusu rozvíjela dosud nevyvinutou oblast citlivou. Široce rozvinutá estetická výchova na školách by se nemusela opírat pouze o rozборы uměleckých děl, ale měla by sáhnout hlouběji, měla by zasáhnout i o s o b n o s t d ě t ě . Prostřednictvím psychodramatu by mělo dítě možnost poznávat samo sebe a zároveň by se zbavovalo násilností, vulgární nápodoby a přibližovalo by se své původní tvořivosti. Tato psychologická sondáž, nikterak zraňující, ale převážně terapeutická, otevřená a nepokrytecká, spolu se stykem s uměleckými díly by vytvářela vnímavou bytost, která by se za vědomosti a rozvinutou citovost nestyděla. Ba naopak, dovedla by ji chránit a rozvíjet. Výhodné seskupení se objevuje v dětských divadelních souborech, lidových školách umění, kde možnost pracovat s dětmi komplexně je dána ve výhodné podobě.

Pokračování

ÚVOD DO SOUČASNÉ PEDAGOGIKY

Doc.dr. František Singule, Csc

II.

Veliký soubor problémů, který pedagogika řeší, aby mohla poskytovat potřebnou oporu výchovné praxi, se dá zhruba rozdělit do dvou základních kategorií. Do první kategorie patří řešení takových otázek jako: k jakému životu, k čemu máme v procesu výchovy mladou generaci připravovat : jaký je tedy cíl celé výchovné práce a její hlavní úkoly. Stanovení cíle výchovné práce a jejích hlavních úkolů je nejzávažnějším a prvořadým problémem nejen pedagogické teorie, ale jeho přesné a jasné vytčení je i základním východiskem celé výchovné praxe. Cíl výchovy je základní směrnicí celé výchovné práce, určuje její celkový směr a ovlivňuje její celkové pojetí tím, že také říká, jakých výsledků má být v procesu výchovy nakonec dosaženo. Závažnost a primárnost cíle výchovy v celém výchovném procesu nevyplývá jen z toho, že výchovná práce je veskrze prací cílevědomou, záměrnou a kontrolovanou, ale i z toho, že teprve stanovením cíle výchovy jsou vytvořeny předpoklady k tomu, aby mohly být řešeny všechny ostatní pedagogické problémy, tedy problémy, které spadají do druhé základní, ale přece už odvozené kategorie pedagogických problémů. Dají se zase zhruba rozdělit do dvou skupin. Především sem spadá řešení složité odpovědi na otázku, co je třeba mladé generaci v procesu výchovy vštěpovat a čemu ji máme učit, aby byl splněn vytčený cíl výchovy a její hlavní úkoly - jde tedy o stanovení konkrétního obsahu výchovy. Za druhé je pak třeba zabývat se problémy, jež se dají zhruba shrnout pod otázku, jak máme postupovat, jakých prostředků máme používat, abychom splnili vytčený cíl výchovy a dosáhli toho, že si lidské bytosti, svěřené nám k výchově, osvojí cíli výchovy odpovídající a z něj vyvozený výchovný obsah. Krátce jde tu o nalezení správných prostředků výchovy.

Uvedenými pojmy a termíny - cíl výchovy a její úkoly, její obsah a prostředky - je nejen zhruba vytčena a utříděna celá oblast

pedagogické problematiky a může nám proto také tvořit i základní osnovu pro naše další výklady, zároveň ovšem z jejich právě podaného stručného výkladu je patrna i jejich těsná vzájemná souvislost. Z cíle výchovy vyvozujeme její konkrétní obsah a prostředky výchovy zase musejí odpovídat cíli i obsahu výchovy.

Cíl a úkoly výchovy dorůstajících generací v lidské společnosti se nedají stanovit volně, jen na základě nějakých subjektivních úvah, ale jsou určovány společenskými podmínkami a tendencemi vývoje. Jejich stanovení se proto uskutečňuje na základě hlubokých rozborů společenských podmínek dané historické epochy a podílejí se na něm v těsné spolupráci téměř všechny základní společenské vědy. Na základě tak úzké souvislosti cílů výchovy a jejich základních úkolů s historickými podmínkami se celé zaměření výchovy a její základní charakter v různých historických epochách značně odlišovaly. Jak už bylo podotknuto dříve, výchova má historický charakter /mění a vyvíjí se v souvislosti se základními společenskými změnami/a v třídní společnosti má dokonce i charakter třídní, jak to poprvé prokázala pedagogická věda, založená na marxistickém dialekticko-materialistickém metodologickém základě.

Než se ovšem budeme zabývat konkrétnější cíli a úkoly výchovy v naší socialistické společnosti, zastavme se ještě u obecnějšího pojetí výchovy, abychom mohli konfrontovat několik základních variant výchovy, působících v současném světě a výrazněji ovlivňujících dnešní pedagogické myšlení a názory marxistické pedagogiky.

Při bližším rozboru běžného výchovného procesu je možno spatřovat, že se v jeho úkolech a celkovém zaměření uplatňují celkem asi tři výrazné aspekty, v nichž se odráží úsilí výchovy a vychovatelů připravit mladou generaci na život.

1. Především je to úsilí přizpůsobit mladé jedince k podmínkám života společnosti, do které se narodili a ve které pak budou jako dospělí žít. V rámci tohoto úsilí se mladé generaci vštěpuje jisté společenské vědomí, tj. duchovní život společnosti projevující se především v jistých ideologických, politických, filosofických, mravních, právních, estetických a jiných názorech, a připravuje se na život v takových výrobních vztazích, o nichž si generace, která výchovu uskutečňuje, představuje, že v nich bude jednou dorůstající

generace žít. Hlavní důraz se tedy klade na to, aby se chovanci v procesu výchovy přizpůsobili jistým formám společenského života. Ve společenském řádu, ve kterém se neusiluje o společenský pokrok a o další vývoj společnosti a naopak se tomuto vývoji brání, jak tomu je a bylo v kapitalistických zemích a také v předkapitalistických třídních společenských formacích, byla i oficiálně organizovaná výchova zaměřena tak, aby i ona se stala prostředkem uchování stávajících společenských podmínek. Měla tedy výrazně konzervativní charakter. Naproti tomu v naší společnosti, usilující o vybudování socialismu a komunismu, je mládež v procesu uvádění do života společnosti vedena k tomu, aby si uvědomila výrazně dynamický charakter společnosti a učila se svou společenskou činností tento společenský dynamismus podporovat ve směru k uskutečňování komunistických společenských ideálů a napomáhala tak společenskému pokroku.

2. Dalším výrazným aspektem výchovného působení je snaha zabezpečovat výchovným působením také kulturní kontinuitu - uchovávání kulturního dědictví minulosti a zajišťování dalšího kulturního vývoje a pokroku jeho neustálým rozvíjením. To se děje především tím, že si mladá generace osvojuje v procesu výchovy výrobní zkušenosti a veškeré poznatky a kulturní hodnoty hmotného i duchovního charakteru, které byly vytvořeny předcházejícími generacemi, aby mohla žít na úrovni kultury, které bylo až dosud v lidské společnosti dosaženo, a aby mohla takto vyzbrojena v kulturním vývoji pokračovat a vytvářet na základě osvojených kulturních hodnot nové.

3. A konečně třetím aspektem běžného výchovného působení je úsilí o rozvíjení osobnosti každého vychovávaného jedince tak, aby prostřednictvím výchovy byly plně realizovány všechny jeho vrozené vlohy a plně se rozvinuly všechny jeho tělesné i duševní schopnosti /poznávací procesy, zejména myšlení, vůle, citový život, zájmy, schopnosti, nadání atd./

Pravá podstata náležitého výchovného procesu může být ovšem spatřována teprve v těsném spojení všech uvedených aspektů výchovy. V procesu historického vývoje pedagogiky a výchovy můžeme vidět, že na jednotlivých etapách tohoto vývoje vznikaly velmi často po sobě nebo také současně vedle sebe různé koncepce výchovy mladých generací, ve kterých nebyla zachovávána harmonická jednota všech uvedených aspektů výchovy, ale byla naopak jednostranně podtrhována pře-

vážně péče jen o některou z uvedených stránek výchovy. K tomu docházelo na základě různých vlivů, jež v rozmanitých společenských podmínkách vytvářely a ovlivňovaly motivy výchovné práce a utvářely její podmínky.

Snad nejdelší tradici má ve vývoji praktického výchovného působení činnost, pečující o přizpůsobení vychovávaných jedinců k životu společnosti, jež se většinou opírala o snahu uspokojit pomocí výchovy současné naléhavé potřeby aktuální společenské skutečnosti, v níž mladá generace roste a je připravována na život. S tímto přístupem ve výchově se setkáváme už v nejprimitivnějších formách výchovy v prvobytně pospolném řádu. Takto chápáné výchově sloužila tenkrát už jedna z prvních výchovných institucí, uplatňující se u primitivních kmenů - tzv. iniciace - obřadné uvádění dospívající mládeže do života jejího rodového společenství. Už od té doby je přizpůsobování mládeže aktuálnímu životu společnosti jedním z hlavních úkolů většiny výchovných institucí. Jak ovšem už v primitivních společenských formacích rostly rodové zkušenosti, komplikoval se život a bylo k jeho uchování a rozvíjení třeba rozsáhlejších znalostí. Prosazovalo se také učení jistým zkušenostem - vědomostem i dovednostem, zatímco rozvíjení sil a schopností zůstávalo v procesu výchovy zřejmě dost dlouho jen živelným.

Ty způsoby a formy výchovy, které zdůrazňovaly a podtrhovaly význam toho aspektu výchovy, jenž zajišťoval předávání kulturního dědictví a kulturní kontinuitu a rozvoj osobnosti vychovávaných jedinců, se začínají rozvíjet pak zejména s rozvojem úvah /reflexe/ o výchovném působení a s postupným vznikem pedagogické teorie. Významný pokrok v tomto směru byl už vykonán v otrokářském období /např. v antickém Řecku/ a v dalším vývoji pedagogického myšlení, pokračujícím do dneška, byly postupně rozvíjeny i úvahy a řešení o vzájemném vztahu uvedených aspektů výchovy. V tomto vývoji pedagogických koncepcí silně působily zejména různé filosofické a politické názory a značný vliv tu měly zejména pak v novější době stále se prohlubující znalosti o struktuře společnosti a o jejím životě /rozvoj sociologie a společenských věd vůbec/ a rozvoj psychologických poznatků, zejména poznatků o rozvoji lidské osobnosti. V souvislosti s tímto vývojem docházelo pak k tomu, že v průběhu historie pedagogiky a výchovy

byly vytvářeny značně různé pedagogické teorie a jim odpovídající koncepce výchovné praxe, odlišující se výrazně i v tom, že preferovaly proti ostatním aspektům buď především požadavky společnosti na přizpůsobení se každého jejího člena jejím požadavkům, nebo zase požadavek kulturního pokroku, nebo konečně požadavek rozvoje osobnosti chovanců.

Tak se i v pedagogice moderní doby vytvořily tři základní pedagogické koncepce s různými důsledky pro výchovnou praxi. Jsou označovány příznačnými pojmenováními: 1. naturalistická pedagogika /někdy také psychologizující nebo i psychologická pedagogika/, 2. sociologická pedagogika a 3. pedagogika kultury. Svého času - zejména v první polovině našeho století - všechny tyto koncepce postupně i ve vzájemném soutěžení nabývaly značně širokého vlivu a každá z nich získala široký okruh stoupenců jak mezi pedagogickými teoretiky, tak mezi praktickými vychovateli a učiteli. Jednostrannost jejich východisek a jejich zaměření byla už dávno kritizována a také překonána zejména pedagogickou teorií založenou na marx-leninských základech. Jejich vliv však ještě stále do jisté míry a v mnohém směru přežívá zejména v širokých kruzích výchovných praktiků. Je proto třeba, aby se jimi stále ještě zabývala i současná vědecká marxistická pedagogika, ukazovala přitom na jejich úzké a jednostranné základy a z toho vyplývající omezenost nebo i nesprávnost jejich jednostranného působení v praxi a stavěla proti nim rozvinutý systém socialistické výchovy, v němž se přirozeně uplatňují podnětně i mnohé dobré zkušenosti z překonaných jednostranných systémů, jsou-li uplatňovány v náležité syntéze a zaměřeny k dosažení cílů socialistického výchovného systému. V následujícím textu se proto také zaměříme především na obecnou charakteristiku a kritický rozbor zmíněných tří pedagogických systémů. V tomto stručném přehledu se budeme muset omezit ovšem na jejich nejobecnější rysy a nebudeme se moci věnovat různým jejich četným konkrétním odvětvím, na něž se ve svém vývoji rozčlenily.

Naturalistická pedagogika zahrnuje v sobě řadu v jednotlivostech od sebe dost odlišných výchovných soustav, označovaných v pedagogice někdy také termíny nová výchova, reformní pedagogika, pedocentrická pedagogika, svobodná výchova atp. Řadu významných a základních rysů

mají všechny tyto výchovné systémy společných nebo velmi blízkých. Termínem naturalistické pedagogiky je tato pedagogická koncepce nazývána zejména proto, že jednou ze základních tézí, o které se opírá, je, že šťastným může být člověk jen tehdy, žije-li ve shodě s přírodou. Přitom ovšem se tu přírodou nerozumí ani tak vnější přírodní prostředí, ve kterém dítě i člověk žije, ale především jeho vnitřní přirozenost - biologicko-psychologický základ osobnosti, představovaný především základní psycho-biologickou výbavou člověka - jeho instinkty, vrozenými reflexy, vlohami a potřebami, které jsou zároveň od přírody vybaveny schopností dále se v průběhu života rozvíjet.

Celá výchova je tedy v této pedagogické koncepci chápána převážně jako rozvíjení osobnosti dítěte, zejména jejího psycho-biologického základu. Toto rozvíjení je tu ovšem chápáno jako proces do značné míry spontánní, tedy jako proces samorozvíjení. Tento proces spontánního rozvíjení může však správně probíhat jen tehdy, není-li překáženo z vnějšku aktivitě dítěte, je-li mu dána naprostá svoboda. Dítě má být proto vychováno v duchu tohoto pojetí především tak, že vychovatel má zajišťovat v procesu výchovy zejména podmínky pro skutečné samorozvíjení dítěte, pro možnost projevu sama sebe a pro svobodný rozvoj vlastních vloh. Vychovatel má v tomto procesu spíše negativní úlohu. Má spíše odstraňovat vše, co by překáželo dítěti v jeho svobodném rozvíjení a uspokojování jeho přirozených potřeb, než aby sám vystupoval vůči němu s jistými svými požadavky, vyvozenými z požadavků dospělých lidí a z úvah např. o tom, co bude dítě jednou, až doroste, muset umět apod. Zaujatá aktivita dítěte zbavuje vychovatele dokonce i nutnosti starat se o jakákoliv kázeňská opatření. Odtud bývá tento systém výchovy nazýván také někdy negativní výchovou, a z toho také pochází i označení svobodná výchova nebo pedocentrická pedagogika.

Je přirozené, že v rozvíjení této pedagogické koncepce hrála velkou roli psychologie a studium psychické stránky osobnosti dítěte. Toto studium se také pod vlivem této pedagogické koncepce v době jejího největšího rozkvětu /zejména asi v první třetině našeho století/ značně rozvinulo. Nejpodstatnější však na tomto pedagogickém pojetí je nový postoj vychovatele k dítěti. Jeho představitelé to vyjadřují tím, že mluví o vzniku "pedagogiky a výchovy na míru dítěte", nebo hovoří dokonce o "kopernikovském obratu ve výchově", při němž se středem celého výchovného dění, z něhož se vychází, stalo místo vychovatele dítěte.

Celé hnutí našlo pro své teorie operu v historii, zejména v pedagogických názorech J. J. Rousseaua, vyjádřených v jeho známém pedagogickém románě "Emil neboli o výchově", a v pedagogických názorech Lva N. Tolstého, ztělesněných v jeho jasnopoljanské volné škole.

Je nutno přiznat, že naturalistická pedagogika svého času v době svého prvního rozvoje na počátku století sehrála svou významnou pozitivní úlohu v rozvoji pedagogiky a výchovy. Jak už bylo uvedeno, s jejím rozvojem je spojen velký pokrok ve studiu psychického života dítěte a jeho vývoje. Na základě toho byly hlouběji poznány přirozené potřeby dítěte a vyzdvižena jeho aktivita. Obojí pak nalezlo své uplatnění v procesu výchovy /výchova na míru dítěte/. Proti staré pasívní učební škole, v níž dítě jen sedělo a trpně přijímalo, co vykládal učitel nebo texty učebnice, byl vyzdvižen pokrokový požadavek rozvíjení a využívání aktivity dítěte v procesu vyučování a výchovy. Toto hnutí mělo také poprvé pochopení pro tvořivou činnost dítěte a její produkty. To vedlo k uplatnění práce dětí v procesu výchovy a rozvíjení pracovní školy. Nově se na základě toho přistupuje i k estetické výchově dětí. Naturalističtí pedagogové rozvíjejí jejich tvořivost, hledají ve výtvorech dětí i estetické hodnoty a učí také děti vytvářet, rozvíjet a chápat tyto hodnoty. Vzniká dokonce i tzv. dětské umění.

Většina z těchto teorií se stala už trvalým přínosem do pedagogiky a všechny následující a současné pedagogické systémy se s nimi musí vyrovnávat a začleňovat je tvořivým způsobem do svých soustav. Nelze však akceptovat naturalistickou pedagogiku jako celek a zejména nelze beze zbytku přijmout její základní teoretické východisko, stavějící výchovu převážně jen na spontánním rozvíjení vrozené psycho-biologické výbavy organismu a podceňující vnější vlivy a zejména záměrné výchovné působení pro psychický rozvoj a utváření osobnosti každého jedince. Zkušenost nás přece poučuje, že pro život člověka v složitých společenských podmínkách dnešního světa má mnohem větší význam všechno to, co si osvojí v procesu výchovy a v průběhu života na světě pod vlivem podnětů působících z prostředí, než to, co si přináší s sebou na svět jako svou psycho-biologickou výbavu. Odmítáme proto dnes jednostranně pedocentrické přístupy k dítěti, i když vysoce zdůrazňujeme požadavek přiměřenosti a individuálního přístupu k dítěti ve výchově, a podtrhujeme význam jeho cílevědomé, záměrné a pevně řízené výchovy, v níž i tak může nalézt vždycky dost široké

uplatnění i vlastní aktivita dítěte a jeho zájmy, jež ovšem ve staré výchově 19. stol., kterou se snažila naturalistická pedagogika překonat, byly skoro zcela přezírány.

Velmi kriticky se dnes stavíme samozřejmě i k výrazně romantickým rysům, kterými se vyznačoval systém naturalistické výchovy. Ty se projevovaly např. v idealizaci vnitřního života dítěte a jeho projevů, jež byly považovány za mnohem dokonalejší než projevy dospělého člověka, za nepokažený projev dokonalého lidství, dosud neperušeného kulturou, civilizací, výchovou apod., jak to na počátku století hlásala tzv. kritika kultury.

Právě tak musí marxistická kritika odmítnout jednoduchou a romantickou představu naturalistické pedagogiky o společnosti a možnosti její změny, k níž podle ní mělo dojít jednoduše tím, že mladá generace, vychovaná v duchu naturalistické pedagogiky, bude muset být už vlivem tohoto výchovného působení tak dobrá, že zmizí všechny projevy sociální nespravedlnosti a sociálního zla. V konfrontaci s marxistickým učením o společnosti vyhlízejí tyto názory skutečně naivně a směšně. Rovněž tak je nutno vytknout naturalistické pedagogice ještě alespoň - když už zde nemůžeme hovořit vzhledem k možnostem rozsahu o dalších jejích vážných jednostranostech a nedostacích - její individualismus, zabývající se převážně jen výchovou jedinců a starající se výrazně právě o jejich maximální rozvoj a zanedbávající naproti tomu výchovu kolektivu a osobnosti v kolektivu. Zde se také snad nejvýrazněji projevuje i její třídní aspekt a její sepětí se systémem kapitalistické společnosti, v němž vznikla, postaveným na individualismu a individuální soutěži.

Systém naturalistické pedagogiky byl svého času bezesporu nejvlivnějším pedagogickým systémem ve světě. Jeho významným konkurentem se pozvolna stala tzv. sociologická pedagogika a výchova na ní založená. Tento pedagogický systém vychází ze zcela jiných představ o vývoji osobnosti člověka a o faktorech, které tento vývoj ovlivňují, než pedagogika naturalistická. Zatímco naturalisté silně věřili ve spontánní vývoj daných vloh každého jednotlivce,

sociologická pedagogika zdůrazňuje naproti tomu, že prvořadý vliv na utváření osobnosti člověka má především společenské prostředí, ve kterém žije. Člověk je v této pedagogické koncepci chápán vůbec jako dílo společnosti. Podle těchto názorů nikoli individuální kvality jednotlivců jsou tím činitelem, který rozhoduje o kvalitě společnosti, do níž se člověk narodí, i svou historickou podobou výrazně určuje kvality individua, jeho názory, způsob myšlení atd. O každém se tedy rozhoduje až v průběhu jeho života, a to především vlivem vnějších, zejména společenských vlivů, tedy na základě spontánního rozvoje dané psycho-biologické výbavy.

Tento důraz na význam společenského prostředí a na jeho význam v utváření a životě člověka ovlivňuje v sociologické pedagogice celé pojetí výchovy, a to jak ve volbě jejích cílů, tak ve volbě jejích prostředků. Za hlavní poslání výchovy se v tomto pojetí považuje dosažení sociální zralosti jednatelce a jeho přizpůsobení společenskému prostředí, do něhož se narodil a v němž žije, a které tak tvoří i přímo fatální historický rámec jeho života. Toto přizpůsobení a jeho kvalita se zejména v některých pojetích sociologické pedagogiky považuje za základní podmínku životního úspěchu. Všichni, kdo jakýmkoliv způsobem v životě ztroskotají, ať už vlivem jistého vrozeného nebo získaného handicapu nebo vlivem konfliktů se svým společenským prostředím, jsou pak označováni jako špatně přizpůsobení, /maladjusted/. Proto se také některá odvětví takto chápáné pedagogiky nazývají pedagogikou přizpůsobení. Za jednu z důležitých vlastností lidského organismu považují - proměnlivost a přizpůsobivost jeho naturálního základu působením vnějších vlivů.

Při vytyčování základních úkolů výchovy se v sociologické pedagogice hovoří o přeměně dítěte, které se narodilo jako biologický tvor, na tvora sociálního. K této přeměně dochází až po narození vlivem výchovy. Celý tento proces se proto často označuje termínem socializace dítěte, přičemž výraz socializace má v tomto pojetí výchovy opět obecnější význam a obvykle se jím vystihuje stručně celá povaha výchovného působení v pojetí sociologické pedagogiky, právě tak, jak to vyjadřoval termín "rozvíjení" u pedago-

giky naturalistické.

Významnou úlohu v utváření osobnosti - tedy v procesu socializace jedince v pojetí sociologické pedagogiky - hraje působení různých sociálních skupin, ve kterých jedinec žije a pracuje /hoví se tu např. o sociálním tlaku apod./. V souvislosti s tím významnou operu sociologické pedagogiky a na ní založené výchovné činnosti hraje sama sociologie a sociální psychologie. Někteří krajní představitelé této pedagogické koncepce dokonce popírají existenci pedagogiky jako samostatné vědecké disciplíny s vlastním předmětem zkoumání. Tvrdí, že teorie výchovy patří do sociologie, a že nemůže být také jiná vědecká teorie výchovy než sociologická. Teorie výchovy je v jejich pojetí tzv. sociologie výchovy, jež v duchu těchto názorů není ničím jiným, než aplikací obecné sociologické teorie na zkoumání pedagogických jevů.

Také sociologicky orientovaná pedagogika se přičinila o rozvoj studia pedagogické problematiky a prohloubení jejího poznání a přinesla tím i řadu významných poznatků k rozvoji praktické výchovné práce. Poukázala na společenskou podmíněnost výchovných procesů a jejich výsledků a shromáždila v této oblasti i mnoho užitečných empirických poznatků, čímž prokázala i neúnosnost nativistických teorií, které vychovatelnost člověka a jeho individuální vývoj nesprávně spojovaly převážně s biologickými faktory /s dědičností/. Pomohla také k tomu, aby učitelé a vychovatelé pochopili společenskou funkci školy a ostatních výchovných institucí. Tento materiál sehrál přirozeně významnou roli i při odhalování sociální selekce /výběru dětí podle sociálních podmínek rodiny k vyššímu studiu/v buržoasních školských systémech atd. Ovšem ani sociologicky orientovanou pedagogiku, jak se rozvinula v západních zemích už od prvního desetiletí našeho století, nelze přijmout jako celek. Krajně a jednostranně chápaná sociologická pedagogika stojí v značném rozporu s marx-leninskou revoluční pedagogikou především tím, že nabývá obvykle konzervativně oportunistický charakter. Vede totiž pouze k adaptaci mladé generace k stávajícímu buržoasnímu uspořádání společenských sil a vztahů, protože je také nesprávně považuje za trvalé a hodnotné. Tím, že považuje společenské prostředí

za determinujícího činitele v procesu vývoje osobností jednotlivých členů společnosti, podceňuje a omezuje působení uvědoměle organizované výchovné práce. Výchova naproti tomu ve svém správném pojetí marx-leninsky orientované teorie výchovy nemůže být chápána jen jako proces pouhé adaptace k stávajícím podmínkám, které nakonec také nejsou samy něčím stálým, ale naopak podléhají neustálým změnám. Prostředí nejen ovlivňuje a utváří člověka - a toto jeho působení nelze jistě podceňovat - ale samo je také neustále přetvářeno měnícími se lidmi, jak to ukazuje marx-leninská pedagogika. Pouhé vrůstání člověka do prostředí, jeho přizpůsobování se podmínkám, do kterých byl postaven, není tedy možno postavit prostě proti organizované a cílevědomé výchovné práci, nebo dokonce ji tím nahradit. Sociologická pedagogika v buržoasních zemích operuje často různými teoriemi společenských skupin a chápe obvykle společnost jako souhrn mnoha vzájemně se prostupujících a na sebe působících skupin, přitom však obvykle pomíjí zásadní dělení společnosti na protikladné a proti sobě bojující společenské třídy. Přitom ovšem zase nappak termíny, často v ní používané, jako "občanská výchova", "demokratická" nebo "státní" výchova - mají výrazně třídní charakter. Marxistická pedagogika naproti tomu, když rozebírá společenskou funkci výchovy, sleduje především třídní a politický smysl výchovy i sociologické pedagogiky v buržoasní společnosti a naproti tomu vidí a oceňuje obecně lidský smysl výchovy v socialistické společnosti uskutečňované tím, co se děje v prostředí a čím žije společnost. Váží si zároveň uvědomělé výchovné práce, probíhající jako cílevědomé utváření chovanců vychovateli, zaměřené na výchovu budovatelů a obránců socialistického státu - nástroje společenské spravedlnosti.

Konečně tzv. pedagogika kultury, která nedosáhla sice u nás nikdy tak širokého vlivu jako pedagogika naturalistická a sociologická, ale měla a dosud má v některých sousedních státech značnou oporu, přistupuje k výchově se stanoviskem, že člověk je především bytostí kulturní, a že nejvýznamnější stránkou lidské osobnosti je to, že se účastní osvojování, chápání a užívání už hotových

kulturních statků a je také schopna vytvářet nové. Tím nejen přejímají jednotlivé lidské generace kulturní hodnoty od svých předků, ale rozmnožené je předávají dále a tím umožňují kontinuitu lidské kultury a její další vývoj. Tuto stránku považují představitelé pedagogiky kultury za nejvýznamější stránku lidské osobnosti především proto, že v ní vidí oblast, již se člověk výrazně liší od ostatních živých tvorů. Výlučné postavení kultury v životě opírají představitelé tohoto pedagogického směru i o to, že na základě svého idealistického filosofického stanoviska oblast kultury stavějí proti přírodě a přírodním vědám. Vidí v ní oblast, která se vyvíjí zcela jinak a odděleně od hmotné skutečnosti podle svých vlastních zákonů a je proti objektivně pozorovatelným a zkoumaným přírodním jevům i při své objektivní existenci u individua především jen předmětem subjektivního prožívání.

Z tohoto idealistického pojetí kultury a vytčení jejího místa v životě člověka vyvozuje pedagogika kultury závěr, že úkolem výchovy je především příprava mladých pokolení k aktivní a tvůrčí účasti na kulturním životě a na vytváření nových kulturních hodnot, a to především tím, že usiluje o to, aby zvládly předně existující kulturu, vytvořenou v celém průběhu lidského vývoje. Za hlavní nástroj k splnění těchto svých cílů považuje pak pedagogika kultury proces vzdělávání. V jeho procesu vidí nejjistější cestu k zvládnutí kulturního dědictví - jeho obsah a organizace má zajistit především subjektivní prožívání tzv. objektivních kulturních hodnot - i k vytvoření základu k jeho dalšímu rozvíjení - především rozvíjením duševních schopností žáků. Mají také náročný obsah střední školy /formální vzdělávání a rozvíjení obecných duševních sil a schopností prostřednictvím latiny, řečtiny, matematiky a živých jazyků./

Ovšem takto pojaté chápání výchovy ve svém jednostranném zaměření nelze přijmout za plně vyhovující pro přípravu člověka na náročné úkoly a plnou angažovanost v socialistické společnosti. I když je přirozeně předávání pokrokového kulturního dědictví, vytvořeného všemi předcházejícími generacemi, nepopíratelně nutné a proces vzdělávání hraje přirozeně velmi závažnou roli i v socialistické výchově, nelze chápat proces vzdělávání v systému naší výchovy tak výlučně, úzce a odtrženě od reálné skutečnosti a od úkolů mladé generace v společenském dění, jak to vyplývá už jen ze stručné charakteristiky pedagogiky kul-

tury, dané v tomto krátkém přehledu.

Sami tvůrci a představitelé této výchovné koncepce chápali své pedagogické pojetí značně úzce už tím, že se v něm nezaměřovali na úkoly demokratizace výchovy a kultury sledující výchovu a kultivaci nejširších společenských mas, ale sledovali v něm především organizaci výběrové výchovy elitních vrstev třídní společnosti, vzdělávaných na klasických typech přísně výběrových středních škol, jejichž vzdělávací obsah byl orientován v duchu teorie formálního vzdělání. Aplikace této výchovné koncepce nepočítala tedy příliš s masovou školou.

I v zemích, kde má pedagogika kultury a její výchovná praxe své hluboké tradice a dodnes i jisté pevné společenské podmínky v třídním uspořádání společnosti /v NDR/, je dnes pedagogika kultury předmětem soustředěné kritiky z několika stran. Vytýká se jí tam především to, že zůstává jen ve vnitřním světě člověka, místo aby vedla chovance k tomu, aby se angažoval svým jednáním ve svém vnějším prostředí. Vedle toho se poukazuje i na to, že pohled pedagogiky kultury na člověka je nereálný, neúplný, že člověka idealizuje a zanedbává mnohé podstatné stránky lidské existence a vnějšího světa, které mají mnohem důležitější roli v životě člověka a společnosti, než jen tzv. kulturní hodnoty v pojetí pedagogiky kultury.

Marxistická kritika pedagogiky kultury jde přirozeně ještě dále a kritizuje především výrazně idealistické a od reálného světa odtržené filosofické východisko tohoto pedagogického směru. Na základě toho pedagogika kultury vykládá kulturu v izolaci, abstraktně, jako svérázný systém hodnot a nevidí přirozené spojení mezi ekonomickými podmínkami a kulturou. V důsledku toho také přirozeně nevychází z reálného stavu sociálních vztahů, v nichž člověk žije. Buď tím, že chápe výchovu jako nadtřídní a nadčasovou, nebo tím, že idealizuje existující buržoasní společenský řád, spatřujíc v něm jen momenty, které rozvíjejí kulturu a osobnost člověka. Tím obojím a také svým úzce elitářským pojetím výchovy potvrzuje otevřeně svou úzce třídní zaměřenost.

Z podaného přehledu hlavních pedagogických koncepcí, které se vytvořily už v první polovině našeho století a svým vlivem působí do

značné míry dodnes, je možno učinit závěr, že v každé z nich jsou obsaženy jisté prvky, které mají svůj kladný odraz ve výchovném úsilí i v naší socialistické společnosti. Je tedy třeba je hluboce a kriticky studovat v duchu Leninových pouček o studiu kulturního dědictví. Naproti tomu však nelze žádnou z uvedených koncepcí vzít jako celek za základ výchovné práce v naší společnosti, a to jednak pro jejich úzké zaměření jen na jistou stránku lidské osobnosti, a **jednak** vzhledem k úzce třídnímu základu, ze kterého každá z nich více nebo méně vychází svým vznikem, a k němuž se nakonec zase zpátky vrací svým historicky i třídně úzkým zaměřením.

Socialistická výchova musí být nejen všestrannější, ale musí mít i perspektivní zaměření vyplývající z marx-leninského úsilí o vybudování nové beztřídní komunistické společnosti. Socialistická výchova musí vycházet ze základní téze, kterou vyhlásil Lenin, když r.1920 objasňoval podstatu nově se vytvářejícího sovětského výchovného systému. Když odpovídal na hlavní a základní pedagogické otázky "čemu se učit a jak se učit", neomezil se jen na řešení úzce didaktických otázek, ale úkol nového sovětského výchovného systému charakterizoval jako všestranné vzdělávání budovatelů komunismu. Podle Lenina má být takové vzdělání především mnohostranné a aktivní. Lenin tu žádá od komunisty nejen, aby si osvojil celou vědu a kulturu, celé kulturní dědictví, které vytvořilo lidstvo, Zdůrazňuje také, aby komunismus nebyl jen něčím naučeným, nabíleným, ale něčím, co jsme sami promysleli. Takovéto mnohostranné a aktivní vědění nemůže být podle Lenina v socialistické společnosti záležitostí jen jisté vybrané skupiny, ale má se stát nutnou intelektuální výbavou pro veškerou mládež nastupující do života. Ve své charakteristice socialistické výchovy Lenin také zdůraznil, že k splnění úkolu mnohostranného a aktivního vzdělání všech je třeba využít nejen celého školství, ale i všech článků mimoškolní výchovy a osvěty a dosáhnout tak v socialistické společnosti nebývalé inteligence výchovného působení proletariátu na poloproletářské a neproletářské vrstvy pracujících mas.

První diskuse o vztahu divadla a dětí na rozhraní 19. a 20. století.

PhDr. Drahomíra Čeporanová Csc

Pohádková hra otvírá si přístup na jeviště pro děti koncem osmdesátých a zejména v devadesátých letech minulého století. Počet pohádkových her rychle narůstá, takže na rozhraní 19. a 20. století pohádkové hry už zcela suverénně zaplňují divadla a hru ze současného života dětí vytlačují z jeviště. Tímto procesem prochází nejen profesionální divadla, ale i divadlo ochotnické a divadlo školní. Prudký nástup a rozmach pohádkových her vyvolává mnohotvárný umělecký proud, vytvářející se v konstituční rakousko-uherské monarchii po šedesátých letech minulého století. Dovršení tzv. průmyslové revoluce pomohlo na jedné straně proměnit bývalé drobné podnikatele v dravou průmyslovou buržoazii a na druhé straně emancipovat dělnictvo. Tato nemalá proměna společenských poměrů v našich zemích promítá se svým způsobem i do vývoje kulturního života. Česká velkoburžoazie vlastní na vltavském nábřeží krásnou novorenesanční budovu Národního divadla, která ji má plně reprezentovat i svým repertoárem. Proto už nemohou vyhovovat současné hry a aktualizované hry historické z minulých let. Zájem budí především přepychové výpravy oper a baletů, jež doplňují výpravné férie, balety i dramatizace cestopisných a dobrodružných románů J. Vernea v arénních divadlech /Dějiny českého divadla III. V rukopise/. Tato oslnivá představení tvoří také jeden z podnětů, jež vyvolává rozmach pohádkových her pro děti. Vždyť v této době neexistují ještě zákazy a rozdělení her na hry přístupné či nepřístupné mládeži. Děti sociálně slabých rodičů se do divadla prostě nedostanou a děti, jejichž rodiče mají možnost divadlo navštěvovat, "ta desíti či jedenáctiletá děvčátka", jak poznamenává Marie Helmerová ve svém článku Umělecká výchova /Novina 2, 1908/1909, s. 53/, je vidět "seděti v lóžích při večerních představeních".

Pohádková hra se rychle stává oblíbeným a také pro divadla finančně výhodným kusem. Koncem století přispívá k jejímu rozšíření i v repertoáru pro dospělé také působení nového uměleckého proudu - symbolismu, jehož obrazný básnický jazyk nejednou využívá právě pohádkových látek /pohádkové hry G. Hauptmanna, M. Maeterlincka, Kvapilova Princezna Pampeliška, Jiráskova Lucerna/.

Skutečnost, že pohádková hra má dveře na jeviště dokořán otevřeny, není podmíněna jen vlastním rozvojem divadla, ale také literatury pro mládež, která se od osmdesátých let intenzívně rozvíjí. V souvislosti se zájmem o národopis a lidovou slovesnost si začínají pohádkového odkazu všímat nejen literáti /B. Němcová, K. J. Erben aj./, ale i vychovatelé, jejichž pozornost budí prostá, avšak hluboká moudrost i umělecká hodnota lidové slovesnosti. A obecnost? Děti lákají pohádkové hry svou fantastikou, dobrodružnými příběhy i neobyčejnými činy hrdinů. I když z her stále ještě vyšlehne mravoučná tendence, není již tak okatě naivní, suchopárná, vyslovovaná v každé větě, jako tomu bylo v sedmdesátých letech u dětských her Pravdových a jiných autorů. Mravoučná, didaktická tendence se také už tak úzce neváže jen k nápravě některé dětské nectnosti nebo poklesku, nýbrž je všeobecnější, jak se s ní v pohádkách setkáváme: vítězství dobra, poctivosti a skromnosti za pomoci kouzel a - boha /náboženská tendence je stále ještě akcentována, hlavně ve hrách vánočních - např. K. Mašek: Betlém, V. Baldessari-Plumlovská: Sen vánoční, L. Bucek: Jezulátko, v nichž doznívají dřívější jesličkové hry./

Autoři, jejichž počet narůstá geometrickou řadou, pocházejí většinou z okruhu učitelů /mezi jmény se objevují stále častěji jména ženská - V. Baldessari-Plumlovská, K. Semerádová, Z. Christinová, Z. Uhlířová-Štětková, V. Sokolová, A. Fischerová-Kučerová a další/. Postupně, tak jak se pohádková hra zmocňuje profesionálního divadla, přistupují k nim i autoři z řad profesionálních divadelníků a literátů /E. Krásnohorská, K. Želenský, A. Šíma, A. Brázda aj./.

Všechny tyto faktory vedou k proměně dřívějších dětských her ze šedesátých a sedmdesátých let, které byly určeny především k interpretaci dětských představitelů. V pohádkových hrách narůstá počet jednajících osob, a to jak dětských, tak zejména dospělých: rozšiřují se komparsy. Uplatňuje se tu snaha zaměstnat v představení co nejvíce žáků. Zároveň však se z her - v úsilí po efektní podívané - **vytrácí** etická hodnota, symbolika i poezie lidových a národních pohádek. Za vnějšími efekty a kouzly mizí lidovost a jadrnost jazyka,

kteřá je nahrazována titěrnou vyumělkovaností /vyznačuje se např. množstvím deminutiv/ a sentimentalitou. Z tzv. "skupení" a živých obrazů se stávají okázalé prostředky, které autoři i inscenátoři rozpracovávají až do dekorativní, barvotiskové podoby. Je to také dekorativní složka spolu se složkou baletní, na níž režiséři kladou největší důraz, chtějíce dosáhnout co nejsilnějšího vizuálního dojmu. Sami autoři vyžadují výpravnost - jak ve svých scénických poznámkách, tak přímo ve vytváření scén (reje skřítků, vil apod.). Není divu, že inscenátoři často a s oblibou oblékají členy královského dvora do rokokových kostýmů. Drobné postavičky dětských představitelů, hlavně holčiček v krinolínách, vyhovovaly této touze po nádheře a vyumělkovanosti.

Pohádková nadprodukce i způsob inscenování pohádkových her záhy - začátkem našeho století - vyvolá kritickou odezvu. Vznikají dokonce pochybnosti o tom, zda pohádka jakožto dramatický i literární druh je vhodná pro děti. Spor o pohádky se od této doby vynořuje stále znovu.

Důležitější a zajímavější je však diskuse vedená v různých časopisech, věnovaných kultuře a umění, která se váže k otázce, je-li vůbec správné, aby dítě divadlo navštěvovalo. Zastánci názoru, že dítě má být jen zřídka přiváděno do divadla, vycházejí z předpokladu, že dítě má vyvinutější smysl pro slyšené dojmy než pro dojmy viděné. Intenzita vizuálních dojmů je navíc utlumována spolupůsobením vlastní obrazotvornosti dětí při auditivních dojmech. Jiná námitka je ta, že "časnou a příliš častou návštěvou divadla otupuje se vnímavost mladé duše a podporuje se ona přezrállost, ona blaseovanost, na kterou při našem mladém pokolení často a ne bez příčiny stížnost se ozývá" /-yx-: Naše děti, Čas 3, 1889, s. 64/. Negativní postoj k návštěvě divadla je však především zdůvodňován tím, že dítě není schopno porozumět správně uměleckému dílu, protože se může opřít jen o své vlastní malé vědomosti, znalosti, vzdělání i životní zkušenosti. Dítě miluje jen exotická vyprávění, dobrodružství, postavy nadpřirozené nebo z jiných dob a zemí a nežádá si vidět život, který samo žije. Ačkoliv jsou dětské dojmy silné, ulpívají právě vzhledem k dosud malému vzdělání a nedostatečným životním zkušenostem na povrchu. V paměti zůstanou pak dítěti z představení nejvýš jedna - dvě scény, a to nejednou pouze v nejasných obrysech.

Ve své stati Umělecká výchova, věnované analýze schopnosti a možnosti dítěte vnímat a akceptovat umělecké dojmy vůbec, nejen divadelní /Novina 2, 1908, 1909, s. 30-25, 50-53, 86-88, 116-117, 143-147/, dospívá např. Marie Helmerová k závěru, že častá návštěva divadla zevšední dítěti dojmy a že se tak "jen tarasí cestička k radosti, k rozkoši, k porozumění umění dramatickému, hudbě." Helmerová poukazuje i na to, že na dítě nepůsobí jen sama divadelní iluze, ale že se dítě zajímá také o to, jak byla tato iluze "udělána". Dítě podléhá konečně i kritice, kterou pronášejí dospělí o představení a herecích. Začíná pak na jejím základě shlédnuté představení samo posuzovat. Tak se znenáhla ruší prvotní, bezprostřední svěží dojmy, poničí vše, co pomáhalo k iluzi a "z divadla je společenská povinnost, něco, čemu není nutno rozumět". Helmerová zdůrazňuje, že dítě sice těší návštěva koncertu, divadla nebo výstavy, ale "těžiště této radosti bývá na míle od umění". Ať jen - podle Helmerové - dítě pravidelně, tiše žije, učí se, hodně, nerušeně spí a "pak zdravé, silné ať si dobude nových radostí. Do té doby ať je umění jen obklopuje mlčky, diskretně a přichází na řadu jen zvolna".

Již v době před první světovou válkou se však začínají ozývat i názory jiné. Velmi radikální myšlenky vyslovuje např. Bohumír Mužík, který dokonce otázku, má-li dítě navštěvovat divadlo, prohlašuje za problém, patřící již dávno "do archivu, kdyby umění jednou a provždy přestali vnucovat nepatřící mu úlohy". Ve svém článku Umění a divadlo /Divadlo 9, 1911, sv. II, s. 434 a 482/ dokazuje Mužík, že negativní postoj k návštěvě divadla dětmi bývá výsledkem "nesprávného pochopení umění jako rozkoše nebo zábavy". Vytýká pedagogům a všem vychovatelům, že se nepřizpůsobují "k dětské fantazii, k dětským představením, schopnostem vnímání". Životem dětí je hra, oblast fantazie a uměleckých emocí. My, dospělí, sice také pociťujeme potřebu hry, umění, "ale pořádek chápání jest u nás úplně jiný. Dětská fantazie, dětská důvěra živí se a spokojuje se těmi narážkami, těmi formami, které nám již ničeho nehovoří, poněvadž jsme zkušení a jich znali. Jsme současně i mnohem bohatší i mnohem chudší, než děti v oblasti umění, bohatší porozuměním formy a chudší hrou fantazie." Své názory opírá

Mužík o vlastní zkušenosti a zážitky z mládí. S citlivým vztahem k umění i dětem srovnává způsob přijímání a vnímání uměleckého díla - divadla - u dospělých a u dětí. Vyzdvihuje to, že fantazii dospělého dráždí mnohé věci, kterých si děti prostě nevšímají - a naopak. Ačkoliv děti^{mají} právě pro svou fantazii, umělecké emoce a zvláštní krásu pochopení, dokážou se nadchnout i inscenací slabé umělecké úrovně; umění na děti působí vždy, "ale ony všude vybírají to, co jest jim nutné a zajímavé." A Mužík své zamyšlení uzavírá názorem, že je "nutno odložit stranou různé pedagogické systémy, metody, pořádati speciálně dětská představení a pracovat nad výhradně dětským repertoirem," neboť dětem má být dostupno všechno, co je dostupné dospělým. Jedinou podmínku si ovšem Mužík klade: uměleckost výběru, v níž je "i opravdová morálka, ovšem nejasná, nýbrž společenská a pochopitelná a působící mnohem hlouběji, neboť prochází pohádkovým labyrintem fantazie a proudem nejněžnějších dojmů".

Krátce před první světovou válkou se pomalu začíná uklidňovat hladina vzrušení kolem otázky, má-li či nemá-li dítě navštěvovat divadlo, a jak často. Názory, že divadlo ve výchově dětem škodí, ustupují, ovšem obavy pedagogů před tím či oním špatným vlivem z divadelního představení trvají dál a trvají i podnes.

Zajímá-li základní otázka - zda vodit děti do divadla či ne - širší okruh kulturních pracovníků, o druhém problému - zda má dítě na jevišti vystupovat jako herec - se diskutuje již převážně v užším kruhu, především mezi spolupracovníky Úhuru, revue zabývající se otázkami literatury pro mládež, která byla založena r- 1913. Divadelní tverby si v Úhuru nejvíce všímají O. Svoboda, Q.M. Vyskočil a O. Pospíšil. Problém dětského herectví vyvstává právě v souvislosti s ochotnickými i školními představeními pohádkových her, kde se děti nejčastěji uplatňují. Bytostně je tento problém - lépe řečeno řešení tohoto problému - spjat později s profesionálním divadlem pro děti a mládež. Na stránkách Úhuru polemizují spolu spisovatel Karel Scheinpflug a Otakar Svoboda /jeden z prvních redaktorů Úhuru a autor několika divadelních her pro děti/. Karel Scheinpflug ve své stati *Dítě hercem*, jež vyšla ve *Zlaté Praze* /32, 1915, č.47, s.551-552 / a byla přetištěna v Úhuru (3, 1915, s. 133-137), staví se negativně hlavně k tomu, aby dítě hrálo postavy dospělých. Poukazuje na to, že nejen

sám tělesný vzrůst dítěte neodpovídá postavě dospělého člověka, ale i duševní vývoj dítěte znehodnocuje herecký výkon dítěte-herce. Dítě má jen zárodek talentu, malé nebo žádné životní zkušenosti, jeho pozorování je povrchní a jednostranné, může uplatnit jen primitivní napodobovací schopnost. Svého rytíře mluví "sopránem a přemáhá se v poustevnickém oděvu, aby neskákalo o jedné noze". Fantazie dítěte se "vznáší ve vzduchu, teče z mlh a staví na písku, nedbajíc zákonů přírodních ani duševních." Omezených možností dětských představitelů jsou si vědomi i autoři her a své dramatické výtvořiny přizpůsobují schopnostem či neschopnostem dítěte-herce. I to je příčina - nejen úzce chápané pedagogicko-didaktické názory a vlastní umělecká potence - rozvleklosti pohádkových her, "ušumělé symbolizace přírodních výjevů, satiry bez odvahy a vtipu." Vystupování v divadle vychovává v dítěti herecké necitlivosti - žárlivost, závist, nadměrné sebevědomí apod. Scheinpflug pokládá za vhodné pouze takové hraní dětí, kde si hrají děti mezi sebou, bez publika." Působivost tohoto divadla prýští z jiných pramenů než z estetických dojmů. Pokuste se přenést je do říše umění, a zničíte jeho "působivost." Scheinpflugovy názory vycházejí jednak z uměleckého významu divadla a jednak se opírají o znalosti psychologie dětí. Dokonce bychom v nich mohli nalézt i náznaky dnešních názorů na dramatickou výchovu dětí /viz článek v DV, studie E. Machkové Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte, Praha 1970, Knihovnička Divadelní výchovy sv. 4/. Scheinpflugovy vývody jsou respektovány, ale přece jen přijímány s výhradami. Otakar Svoboda reaguje na ně v článku Dítě hercem /Úhor 3, 1915, s.145-148; knižně ve sborníku Dítě hercem, Habry 1919, s.7-11/. Odvolává se na pedagogy z dob dávno minulých - Quintiliana, Komenského, jezuitů apod. Dokazuje, že dítě, je-li správně vedeno zkušeným pedagogem, divadlo hrát má. Učí se tak zdravému sebevědomí a ctižádosti. Výchovu divadlem /tj. směřující k veřejnému představení/ staví Svoboda na roveň takovým předmětům, jako je ve školních osnovách kreslení nebo zpěv. "Od dětí pravého umění žádat nemůžeme, ale vést je k umění musíme." Svoboda, znalý školní praxe, problematiky a záporných jevů ve školním životě, kladě důraz na důležitou podmínku: spravedlivý výběr žáků podle jejich schopností. Jinak výchova divadlem ztrácí svůj význam. Svoboda tu naráží na společenské i soci-

ální poměry doby. Výběr žáků pro představení byl nejednou ovlivňován společenským postavením rodičů dětí.

Otázka, zda má dítě na jevišti vystupovat, není ovšem touto polemikou ani zdaleka vyřešena a uzavřena. Avšak důležité je, že je tato otázka vůbec položena. Od této chvíle již nemizí z obzoru ani pedagogů ani umělců.

výchova v zahraničí - výchova v zahraničí - výchova v zahraničí -

O s o b n o s t v e d o u c í h o

Výňatky z dánské knihy T.B. Jensenové: Dramatisk leg
/Dramatická hra/, Kodaň 1969

Překlad: Olga B r u c h e o v á

V okamžiku, kdy neznámý vedoucí otvírá dveře, je přijímán skupinou jako jednotka. Tento obrázek "jednotky" se během krátké doby rozdrobí do mnoha detailů. Je vedoucí malý nebo velký? Je sebejistý nebo nesmělý? Jakpak asi žije? Jaký je jeho pohled? Jeho hlas? Jeho řeč? Jeho mimika a pohyby? Jaké je jeho oblečení a jaké barvy má rád? Mnohé detaily se budou odkrývat teprve během doby. Kolikpak pozornosti věnuje asi každému jedinci? Ale nejspíš působení vedoucího bude mít vždy vliv na skupinu. Atmosféra a kontakty sestávají ze souhry mezi vedoucím a skupinou. Mladý muž, který se stane vedoucím ve skupině 10-ti letých děvčat, vyvolá jiné pocity, než starší žena-vedoucí ve skupině menších dětí. Muž mezi mladými muži je přijímán jinak a zažívá také něco jiného, než žena mezi mladými muži a obráceně. Jako vedoucí má člověk fakticky náskok jen mezi mládeží svého pohlaví, hlavně v určitých situacích. Někdy se to však může stát i handicapem. Vedeme-li jako dospělá žena-menší skupinu teenagerů, pak náš šarm může dokonce vzbudit u dívek žárlivost. Ale ve stejné situaci se můžeme stát dokonce idolem, který je napodobeníhodný. Nemůžeme ani popsat neuvěřitelné množství různých kombinací. Vyzvedneme-li skutečnost, že samo pohlaví také spoluvytváří atmosféru, v níž pracujeme, pak je jedno jisté: čím více věcí si všímáme ve spojení se svou situací jako vedoucí, tím lépe se asi vystříháme potíží.

Rozpoložení vedoucího a skupiny spoluvytváří pracovní atmosféru

Vždycky se můžeme vyhnout těžkostem, dostaneme-li celou skupinu do aktivity. Můžeme být třeba unavení, směšní, bez fantazie. Snad jsme

měli doma s rodinou mrzutost. Také se mohou vyskytnout problémy s kolegy na pracovišti. A za hodinu se nám přece podaří vyrovnat nejen fyzický, ale i psychický stav vedoucího. Do hodiny musíme přijít dobře naložení a vyzařovat dobrou náladou. Vyhlídka na to, že se to podaří k všeobecné spokojenosti, je velká. Ale je-li skupina unavená, otupělá a iritovaná, pak si ani nejlepší učitel neví rady... Jestliže jsme přestřelili, musíme se rychle zklidnit. Skáčíme rovnou do žákovských problémů. Připravených plánů a "červené niti" hodiny se musíme až na další vzdát. Musíme vycítit, co zapůsobilo na skupinu nebo na někoho ze skupiny. Přátelské popovídání v napjaté atmosféře působí uklidňujícím způsobem. Ulehčíme svému srdci a vytvoříme dobrou atmosféru pro to, abychom se mohli zasmát. Někdy můžeme problémy, které nám vytvořily konflikty, nebo nepříjemnosti, použít jako výchozí bod pro dramatickou improvizaci. Když se "dost vyhrajeme", můžeme se snad stáhnout zpět nebo docela zmizet.

Skupina, která žije v dobré pohodě, může přimět unaveného a malomyslného vedoucího k tomu, aby se probral, předpokládaje, že únava je u něj jen výjimkou. Jsme-li konstantně v špatné náladě, postrádá skupina ducha, nebo ho nikdy neměla... a tak tu není co postrádat.

Motivace žáků má velký význam pro výsledek práce s dramatickou hrou. Je-li "nucená", pak ji nemůžete rozběhnout, protože by to byl velmi obtížný start. A tady má vedoucí za úkol vytvořit takovou uvolněnou situaci, aby se všichni cítili dobře. Vyskytne-li se někdo, kdo si nepřeje být spoluúčasten, můžeme ho uvolnit. Ale ve většině případů se chtějí všichni žáci podílet na práci. Pocit z toho, že každému je "d o v o l e n o h r á t s sebou", má velký význam pro každého jednotlivce. Jestliže skupina žáků ne sestává výlučně z "dobrovolných" žáků, mají mít právo ti "vyjmutí" být pasívními.

Složení skupiny vždycky kolísá, a proto je nemožné sledovat určitý "systém" otrocky. Právě tak jako kuchařský předpis je jen inspirací, je to stejné i se systémy. Čteme o tom nebo jsme při tom a zkoušíme to, co nám souzní s vlastními impulsy v naší skupině. Dále a dále si přizpůsobujeme "recepty" podle své chuti, až najednou je to náš

vlastní recept. Vedoucí zkouší, přetváří a obnovuje mnohé impulsy, které přijal za své. Držíme-li se otrocky zcela určitého systému, je tu nebezpečí, že najednou zůstaneme stát. Živá a inspirující spolupráce mezi vedoucím a žákovskou skupinou je právě tím hlavním. Oboustranné impulsy, nápady a experimenty nám vyrostou v něco živého a nového. Každá inspirace je hodnocena podle osobního vkusu a citu vedoucího, ale je přetvářena skupinou žáků. Proto je to tak napínavé být vedoucím. O stejném předmětu můžeme pojednávat krok za krokem vždy novým způsobem: asociace žáků, temperament a předmět, na němž spolupracujeme, dává nový obsah, nové perspektivy. Předmět se přetváří na základě vlastních žákových zážitků a uložených zkušeností. Sestavení skupiny působí na pracovní formu vedoucího.

Různé stáří žáků, jejich věk a sociální postavení vyžaduje různého vedoucího. Děti za sociálně dobře postaveného a intelektuálního prostředí mají jiné předpoklady pro dramatickou hru, než děti z prostředí ekonomicky špatného, které je někdy možná zcela neintelektuální. Rozsah zkušeností je různý. Neurotické a jiným způsobem handicapované děti vyžadují jiné uvedení do práce, než děti v dobrovolné skupině, jejímž největším zájmem je právě dramatická hra. Přicházejí-li děti ze srdečného a kladného prostředí domova, pak mají jiné vystupování než děti, které žijí v citově chladném a neklidném domově. Nemůžeme tu však vést zcela jasnou hranici. Zpravidla to vždycky bude určitá směs žáků. Skupina, která převažuje, však může být rozhodující pro její uvedení do činnosti.

Ve všech skupinách najdeme vždy děti, hodící se k sobě sociálním prostředím. Ale často také méně se hodící, agresivní a destruktivní. Sociabilní se mohou vřadit, aniž by ztráceli svoji osobnost. Mohou být členy pozitivními, spolutvořícími a zprostředkujícími. Pro vedoucí je těžší přizvat asociální děti a dostat je k tomu, aby se staly společenskými. Tito žáci mohou zkřížit plány druhých a zhoršit možnost cesty k cíli. Nebudeme-li se řídit podle jejich názorů a návrhů, mohou se stáhnout do pozadí, urazit se, začnou stagnovat a budou se cítit "vyřazení". Jejich negativní postoje se může stát dominujícími.

A taková situace může vytvořit těžkosti pro celou skupinu. Jestliže učitel může přidělit roli, v níž špatný žák může prožít

část svých agresí a současně může svou hrou získat úspěch, je to příležitost pro to, aby byl vřazen mezi ostatní ve skupině. Všeobecně však nemůžeme mluvit o terapeutickém jednání, ale jen o určitém požadavku vzhledem k d r a m a t i c k é h ř e.

A pak jsou tu dominující žáci: Mohou se slovem i svým chováním zmocnit situace a zastínit výkony ostatních žáků. Jsou-li nejistí a stále si příliš uvědomují sama sebe, pak jim asi dominující role může vrátit určitou rovnováhu. Spontánně dominující nemají potřebu být asociálními a sami sebe utvrzujícími. I když tak působí, bývají často pro druhé žáky velmi inspirující. Ale musejí se naučit těžkému umění sebeovládání... A to m ů ž e být těžké, zvláště, když v nich všechno vře. Vedoucí má dobrou možnost pomáhat nadaným v tom, aby se trochu víc odhalili. Musejí si zvyknout akceptovat rytmus druhých. Spontánně dominující žáci mohou být velkým aktivem ve skupině, skupina není jejich fantazií a iniciativu, ale zároveň se jí tito žáci musí přizpůsobit."

A jsou také pasivní, ti "dobře oblečení" žáci, kteří se nesmějí projevit. Vedoucí musí být pozorný na mnohý proměnlivý účinek, jemuž jsou členové skupiny vystaveni. Dělení skupiny nesmí být konstantní. Také pasivní, úzkostliví a vystrašení žáci se čas po čase mohou otevřít a projevit se. Záleží na vedoucím, jak dovede žáky držet a vytvářet atmosféru. V práci s dramatickou hrou musí hlavní váha spočívat na hře samé. Hra musí být zažita jako "nezavazující": neočekáváme žádné zvláštní příkazy, které zná amatérské nebo profesionální divadlo. Účelem je hrát a vžít se do dané situace. "Pozice moci" vedoucího a jeho autorita, může, aniž by si to uvědomoval on sám nebo žáci, utajit nebo oddělit citový projev žáků. Vedoucí musí mít určitou autoritu, aby byl schopen uvést něco do chodu. Jeho hlavním úkolem musí být vytváření takové vhodně napjaté a nenucené atmosféry, že všichni žáci se musejí maximálně projevit. Vedoucí má jen zapotřebí udávat cestu a impulsy, eventuálně vést diskuse. I když viditelné nitky se hromadí v rukou vedoucího, nesmíme být na žáky příliš přísní.

Složení nepovinné skupiny /projev, složení, rozvrstvení/ působí na žáky tak, že nejsou vázáni na to, aby předem stanovili typy nebo ře-

šení. Můžeme jim dát zcela jednoduchou mimickou úlohu, např. "Dostaneš dopis - otevřeš ho - přečteš ho. Jestli z něj budeš mít radost, zlost nebo ti bude lhostejný, to si musíš rozhodnout sám." Způsob, jak řeší žák úlohu, že vezme dopis do ruky, otevře jej, vytáhne z obálky, čte jej a ukáže své citové rozpoložení - dává možnost k zcela individuálnímu způsobu projevu. Stejný úkol může být předveden i druhými žáky. Každý mu dá jiný obsah, průběh a mimické vyjádření, i když volí stejné řešení. Držení těla žáka, jeho chůze, způsob mimického vyjádření a koncentrace, všechno je jiné. Žáci mohou s vedoucím diskutovat o různých výrazových formách a možnostech. Jak pozvolna pracují nebo "se vehrávají" dál do různých situací, počínají si stále víc a více uvědoměle.

Vedoucí musí udržovat napjatou atmosféru tak, že žáci si musejí sami vytvářet úkoly. Vedoucí je po celou dobu uvádění do provozu skupině k dispozici. Drží se však, pokud je to možné, zcela v pozadí; ponejvíce funguje jako poradce, když žáci pracují pomalu, nebo potřebují praktické nebo jiné impulsy.

Hlavní musí být žákův emocionální zážitek s různými formami hry. Chvála a kritika od vedoucího skupiny nebo jednotlivého žáka může být jen spojujícím článkem v práci. To podstatné musí být jen dramatická hra sama o sobě: osobní projev za všech okolností.

Můžeme vůbec formulovat, jaký musí být "dobrý pedagog"? Sotva, věřím, že být "perfektním" pedagogem je ještě nebezpečnější, než býti špatným pedagogem. V práci s druhými lidmi bývá podstatné - pokud je to jen možné, - když člověk zůstane sám sebou, se všemi přednostmi a všemi chybami, které má. Určitá otevřenost, pružnost, trocha fantazie a citu pro humor neškodí. Mám-li stejný názor jako druzí, pak to usnadňuje práci. Slavnostní představení je nepostradatelné. A tak se můžeme dívat a bavit se, i když jsme sami směšní. Může to být určitá doba, kdy se nám všechny věci dobře daří, kdy sami cítíme, že jsme prostě na určité výši. Ovládáme situaci. A zase přijde doba, kdy jsme nespokojeni sami se sebou i se skupinou. Tanečníci i herci mohou pověsit na hřebíček svou vlastní osobní situaci. Ale ne všichni učitelé a žáci si rozumějí za určitého napětí. Mohou se vyskytnout i takové konstelace, kdy vypuknou konflikty, které je vůbec těžké vysvětlit. Počasí, světlo, déšť, slunce, prostory, kde pracujeme, různé zvuky, hlasy, to všechno spolu-

vytváří pracovní atmosféru. V určitých situacích jde všechno hladce, zatímco jindy se cítíme unavení a zcela bez inspirace.

Někdy, jsme-li hůře naloženi, můžeme se zcela dobře donutit být zodpovědnými za to, aby se skupina vyjádřila. I když spontánnost a vyjádření fantazie je to hlavní, může mít vedoucí "červenou nit", podle níž by pracoval. Jak přísně dodržujeme tyto kroky, to záleží na speciální potřebě žáka a na přání vedoucího, jít krok za krokem /sledovat "červenou nit"/. "Kroky" mohou být dobrou oporou, když si myslíme, že nám všechno jde trochu moc pomalu. Ale i když všechno jde pěkně, musíme si vytvořit vedoucí linii, podle níž chceme pracovat.

Vnitřní rovnováha vedoucího a akceptování sama sebe tvoří vlastně podklad pro dramatickou hru. Musíme sami aranžovat, žít a myslet si, že vše je zábavné a napínavé, zvláště když žáci dostanou správný výsledek ve své formě hry. Emocionální kontakt s žáky je nezbytným základem, chceme-li se spontánně vyjádřit. A hlavní cíl a účel u dramatické hry je právě radost z toho, že se oddáváme spontánní hře.

Eva PÁVKOVÁ : Dítě v hledišti I.	(1)
Doc.dr. František SINGULE: Úvod do současné pedagogiky II.....	(13)
PhDr. Drahomíra ČEPORANOVÁ: První diskuse o vztahu divadla a dětí na rozhraní 19. a 20. století	(27)
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - z knihy T. B. Jensenové: Dramatická hra (Dánsko)	(34)

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 8, č. 4. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka - Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlík a Gustav Šeda. Jazyková redaktorka - Agáta Pilátová.
Uzávěrka čísla 15. května 1971 - 350 výtisků. Cena jednoho výtisku 3,- Kčs, roční předplatné 18,-- Kčs.

KOVÁŘÍK, Vladimír

Výklad dramatu, divadelní představení
a studentské divadlo
Střední škola, 1947, r. 51 (34) č. 1-2
s. 97-100

Divadlo jak výchovný a didaktický prostředek
Příprava studentského divadla

-lav

Výtvarná výchova dětí loutkami
Osvětová práce, 1956, r. 11, č. 4, s. 78

Vliv loutek na estetickou výchovu dětí.

PÁNKOVÁ, Věra

Co se všechno seběhlo kolem Večera
tříkrálového
Učitel'ské noviny, 1969, r. 19, č. 48 s. 6

Chování žáků v divadle a z toho vyplývající
problém změn repertoáru.

SPAL, Jaromír Dr.

Poznámka ke zvukové kultuře jazyka
Český jazyk, 1953, r. 3 č. 7 s. 200-204

Otázky pěstování ortoepie s přihlédnutím
k jejímu využití při sborové recitaci.

BLAHOVEC, Zdeněk

Mladí divadelníci v Písku nezklamali
Učitel'ské noviny, 1958, r. 8, č. 26 s. 7

Hodnocení ústředního kola divadelní STM
1958

BLAHOVEC, Zdeněk

Než se rozhrne opona mládežnického divadla
Učitel'ské noviny, 1958, r. 8, č. 15 s. 6

Nízká úroveň dramatické tvořivosti mládeže.
Nedostatek původních her pro děti a mládež.

BLAHOVEC, Zdeněk

Po čtvrtém setkání divadelního mládí v Písku
Učitel'ské noviny 1960, r. 10 č. 27-28 s. 8

Hodnocení úrovně Šrámkova Písku

ČEPOŘANOVÁ, Drahomíra

Za oponou mládežnických divadel
Zlatý máj, 1959, r. 3 č. 9 s. 409-411

Hodnocení repertoáru divadel pro mládež
v ČSR. Hodnocení uměleckých kvalit souborů

VESELÝ, Vítězslav

O některých problémech uměleckého přednesu

Pracovní zálohy, 1956, r. 6, č. 23, s. 366-367

Metodika nácviku uměleckého přednesu

TENČÍK, František

Dvě sovětské hry na jevišti Městského divadla mladých v Brně.

Štěpnice, 1948/49, r. 2, č. 4-5, s. 72-74
č. 8-9, s. 132-135

Představení Šestakovovy hry Všudybyl Pam a Gabeho Město mistrů - hodnocení ideové náplně her.

UČÍME DĚTI LÁSCE KE KULTUŘE LIDU

Učitelské noviny, 1951, r. 1, č. 23, s. 8

Podporování vzniku kroužků lidové tvořivosti, národopisných souborů a kulturních brigád.

ZUKAL, Osvald

Budeme hrát s dětmi na školním divadle
Kvapilovou "Princeznu Pampelišku"?
Štěpnice, 1951/52, r. 5, č. 2 s. 85-87

Ideový rozbor uvedené pohádky.

JANČUŠKA, Martin

Ako s detským prednesom

Neděle, 1967, r.l, č. 4, s. 15

Referát o celostátní přehlídce STMP

Hviezdoslavův Kubín. Otázky interpretace.

SZUMAN, Stefan dr.

Tři divadla pro děti a pro mládež v Krakově
Štěpnice, 1946/47, r.l, č. 12, s. 362-364

Práce divadel pro mládež v Krakově

ŠANDEROVÁ V.

Vedete školní dramatický kroužek?

Učitel'ské noviny 1963, r. 13, č. 2, s. 6

K problematice teoretické přípravy k vedení
dramatického kroužku.

ŠEBESTÍK, Alois

Nová dětská zpěvohra

Štěpnice, 1946/7, r. 1, č. 10, s. 291-292

Představení dětské zpěvohry Tři zlaté vlasy
(autor Old. Křenek) - dívčí pěvecký sbor
Vsetín.

