

divadelní výchova

5

ročník VIII.



**ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti**

1971

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**



M i l o s l a v J a r e š a d i v a d l o m l á d e ž e

PhDr. Drahomíra Čeporanová, CSc.

Se vznikem samostatného československého státu a pod vlivem revoluční změny na východě Evropy rozvíjí se prudce aktivita proletářského hnutí. Odtud roste i česká divadelní avantgarda. Její umělecké působení zasáhlo také v nemalé míře divadelní tvorbu pro děti a mládež. Projevilo se jak v odpovědnějším přístupu k představením pro děti na stálých profesionálních scénách, tak při realizování prvního českého profesionálního divadla pro děti Míly Mellanové i ve vlastní tvorbě pro děti umělců, hlásících se tak či onak k české divadelní avantgardě (představení pro děti v Osvobozeném divadle Voskovec a Werich, Vaňátkovo malé d 41 při Děčku E.F. Buriana).

Zastavme se však na počátku tohoto vývoje - u dvacátých let. Avantgardní hnutí je tehdy charakterizováno hlavně konstruktivismem a surrealismem. Mladí, vesměs začínající umělci touží dostat se co nejrychleji na scénu, na níž by mohli uskutečňovat své vlastní představy. Posluchačům dramatického oddělení státní konservatoře už nestačí prkna školního jeviště s dohledem profesorů. Nalézají útočiště v sále holešovické Legie malých, sociální instituci amerického Červeného kříže. R. 1924 tu zakládají Scénu adeptů - volné sdružení posluchačů Státní konservatoře dramatické v Praze. Za uměleckého protektorství profesora Jaroslava Hurta vede tuto scénu absolvent konservatoře Miloslav Jareš (dnešní rozhlasový režisér). První kroky zde zkoušejí mnozí později významní divadelní umělci - režiséři Jan Škoda, František Salzer, Jiří Frejka, herci Jiří Vasmuť, Josef Schettina, Jarmila Horáková, Bohuš Záhorský, Emilie Hráská, Jiřina Šejbalová, Ela Posnerová, Václav Trégl, Světlá Svozilová, operní zpěvák a režisér Hanuš Thein, tanečnice Míra Holzbachová, Anna Čekanová, choreograf Saša Machov, překladatel a dramaturg E.A. Saudek, výtvarníci František Zelenka, František Muzika, skladatelé Iša Krejčí, Jaroslav Ježek, Miloslav Ponc aj. Zvláště významně se tu uplatňuje Miloslav Jareš - nejen jako herec (vytvořil např. v režii J. Schettiny titulní roli v Molièrově hře Šibalství Scapinova nebo Fausta v Goethově Urfaustu), ale zejména jako režisér, organizátor a vůbec spiritus agens Divadla mládeže.

Divadlo mládeže vytvořil Jareš jako amatérskou skupinu dětí, která se scházela v holešovické Legii malých. Tuto instituci založila krátce po první světové válce dr. Alice Masaryková. Hlavní náplní činnosti Legie malých byla sociálně zdravotnická a výchovná péče o děti, jejichž oba rodiče byli celodenně zaměstnaní. Časem se tato péče rozšířila i na děti z rodin finančně hůře postavených nebo morálně rozrušených. Šlo tedy o to,

vytvořit dětem útočiště v mimoškolní době. Vedení tohoto zařízení záhy začalo spolupracovat a působit i na rodiče samotné. Umístění předurčovalo Legii malých především pro děti pražské dělnické periferie - Holešovic. V pedagogickém vedení dětí uplatňovali vychovatelé moderní prostředky - kladli důraz na dobrý, laskavý vztah k dětem, využívali ve výchově prostředků umění, zaměstnávali děti prací. Ve spolupráci s jinými organizacemi zajišťovala Legie malých dětem prázdninový pobyt i - trpěly-li děti vleklou chorobou - umístění v ústavu.

Sem - do místností holešovického hostince U zeleného stromu - přicházelo po skončení školního vyučování na 150 dětí ve věku od 6 - 14 let. Děti tu měly k dispozici dvě koupelny, dílnu s nářadím, čítárnu, skieptikon, klavír, hřiště i jeviště. Stěny těchto prostor byly vyzdobeny obrázky Švabinského, Alše. Děti byly vedeny podle svých zájmů; dívky mohly např. šít, vařit (děti zde dostávaly jídlo, které samy za vedení dospělého vařily); sestavovaly divadelní hry, pořádaly představení, pro něž samy zhotovovaly kostýmy a výpravu atd.

Mladé divadelní nadšence v čele s. M. Jarešem sem přitáhla hlavně ona magnetická síla - jeviště. Miloslav Jareš se v Legii malých setkával s dětmi, navazoval s nimi přátelství a poznával je v jejich vlastním prostředí. Děti zvědavě přihlížely jeho zkouškám, pomáhaly mu ve svých dílnách a ke- nečně i v samotných inscenacích. Tu pak už nebylo daleko k nápadu vytvořit dětský divadelní soubor, zejména když Jareš věděl, že inscenovat divadelní představení v interpretaci dětí se už Legie malých pokoušela. V r. 1922 tu sehrály děti např. zdravotnickou hru Karla Drimla Začarovaná země. A že to bylo představení úspěšné, o tom svědčí zájem a slova kritičky Irmy Jarmily Fischerové v odborném divadelním časopise Jeviště (if:Divadelní dojmy ze zápisů milovnice divadla. Jeviště 3, 1922, č. 26, s. 394-395): "Režie (pan Ře- žábek) měla jistě krušnou práci, avšak výsledek byl pěkný, domácně vyrobe- né kostýmy i dekorace (sl. Čapková) byly případné. Královna byla sice tro- chu netemperamentní, ale královny takové bývají. Lépe, než kdyby byla afek- tovaná. Za to měla královská dvojice roztomilé páže se stříbrným hláskem... Dr. K. Driml koná dobré dílo, když takto svým lehce přístupným způsobem pre- paguje nepopulární základy hygieny." Tohoto ocenění je třeba si všimnout, neboť v prvních poválečných letech vidávaly děti na profesionálních diva- lech v pohádkových hrách efektní, ale lacině vybrané reje vil, skřítků, nádheru kostýmů princezen apod.

Základním předpokladem úspěchu Jarešova Divadla mládeže se stalo to, že Jareš poznal děti v jejich vlastním prostředí. Poznal jejich psychologii,

jejich hravost - a z té vyšel. V dítěti viděl rovnocenného partnera. Hledal v něm lidskou osobnost, vyžadující právě takového respektu jako dospělý člověk. Zaujímal děti na představení všemi směry. Především je musela zaujmout hra sama. Jareš dokázal zapojit děti do všech příprav, spojených s jevištní realizací - kostýmy a výprava byla pořizována s nejmenšími náklady v dílnách Legie. Ve vlastním hereckém projevu dětí se Jareš nikdy neuchýlil k tomu, aby děti imitovaly dospělé. Přímou úzkostlivě pečoval o přirozené chování dětí na jevišti. Dbal (P.P. Gorlov: Uchvatitel ohně), "aby čistá primitivnost nebyla porušena konvenční umělkovaností, nedovolil, aby v postavách starců ladily děti hlas do hloubky a nepřipustil ani zdůraznění staroby maskou... rozdíl charakteru či věku figur vyznačí se jen výmluvným náznakem. Děti mluví tu svým hlasem, spíš ještě podtrhují dětskou monotonnost, dají vyznít větě otevřeně, jako by neukončeně. Nese to v sobě nebezpečí fádnosti, ale Jareš tomu čelí tím, že si vybírá mezi svými herci děti s náležitým hlasovým odstíněním". (-11-: Dětské studio. Národní listy 3.II.1933) Jarešův pedagogický smysl se projevil v každé inscenaci Divadla mládeže a divadelní kritika ho nejednou ocenila, zdůrazňujíc, že existuje "jediný způsob, jak použití dětí na jevišti - bez umělecké i lidské úhony jejich i jejich dětského publika... Režisér dětí musí mít především pedagogický smysl, aby pochopil ducha svého materiálu, a pedagogický takt, aby ovládl a disciplinoval jeho proměnlivost - dětskou hravost. Dovede-li takto získanými výrazovými prostředky vyjádřit svoji uměleckou koncepci hry, může se mluvit při takovém dětském představení i o umění." (V. Semmer: Dětské divadlo pro dospělé. Národní osvobození 31.X.1931, s.1-2).

O citlivém vztahu k dětem svědčí i volba první hry, s níž Divadlo mládeže pod Jarešovým vedením 17. října 1923 zahájilo - Drimlovo Čínské zrcadlo Jareš za dramaturgické spolupráce E.A. Saudka a V. Valenty -Alfy navázal tak toute hrou na dřívější divadelní činnost Legie malých. Představení bylo tak úspěšné, že se průběžně hrálo po celý rok. Kruh dosud uzavřený - totiž zájem divadelní kritiky - prorazilo až r. 1928 druhé představení - Oslava jara, na něž byla uvedena hra L. Bubelové Junák, slunéčko jasné a pásmo Velikonoce, starodávné zvyky velikonoční se zpěvy a tanci. O rok později - 8. června 1929 - inscenoval Jareš opět K. Drimla, tentokrát jeho zdravotnickou hru Bacilínek. Skutečného uměleckého významu dosáhla však až čtvrtá premiéra - 20.V.1931 - dramatizace Kiplingova Maugliho od Vladimíra Michajloviče Velkenštejna.

Byla to první sovětská hra pro děti u nás inscenovaná, kterou hrálo le-ningradské divadlo pro mládež a kterou pro Divadlo mládeže přeložil Václav Valenta-Alfa. Úspěch Maugliho byl tak mimořádný, že byl uváděn až do r. 1934, a to nejen na domácí scéně Legie malých, ale Divadlo mládeže s ním pohostinsky vystupovalo i v Osvobozeném divadle a v Městských divadlech na Královských Vinohradech. Dekonce i Národní divadlo začalo s Jarešem vyjednávat o provedení Maugliho. (Národní divadlo však nakonec sice Maugliho r. 1933 uvedlo, ale bez účasti Jarešovy i bez účasti souboru Divadla mládeže). Úspěch Volkenštejnova Maugliho vedl Jareše a jeho spolupracovníky k tomu, že pro novou premiéru sáhli opět po sovětské hře. 1. února 1933 byl uveden Uchvatitel ohně Petra Petroviče Gorlova. Uchvatitel ohně se však stal zároveň - byť velice úspěšnou - labutí písni Divadla mládeže. Pro sezónu 1933/34 připravovalo sice Divadlo mládeže další hry (např. Forster: Robinson nesmí zemřít, J.K.Tyl: Středem země do Afriky a Jiříkovo vidění, H.CH.Andersen: Malý a Velký Klaus, Pepler: Oslík a vůl), ale po Jarešově odchodu do Československého rozhlasu už k realizaci nedošlo. Divadlo mládeže zaniklo a působení Legie malých se opět omezilo na činnost sociální a vzdělávací-osvětovou.

Ze souboru dětí Divadla mládeže podařilo se Jarešovi vychovat ukázněný amatérský divadelní kolektiv, který si svou tvůrčí prací vynutil poprvé pozornost široké divadelní kritiky a kulturní veřejnosti. I když Jareš přistupoval k dětem s neobyčejně citlivým vztahem, ořesto zůstal pro něj dětský herecký soubor zdrojem uměleckého experimentování, přitažlivým materiálem pro vlastní divadelní záměry. A mladý umělec Jareš nemohl nebýt v zajetí těch formálních prostředků, k jejichž prudkému rozvoji právě ve dvacátých a třicátých letech docházelo. Už v prvním představení Divadla mládeže - Drimlově Čínském zrcadle - překvapilo u dětí "pružné, svobodné a ladné držení těla, ... smysl pro prostor jeviště, seskupení scén ... stylisovaný tanec" (Anonym, Dětské představení čínské hry, Československé noviny 19.X.1923, č.244, s.5). Přirozenost, prostota dilatantismu svěžest, bezprostřednost, jednoduchost a ladnost interpretace uváděly kritiku i diváky v nadšení.

K vyvolání atmosféry hry užíval Jareš náznakové výpravy čistých a jasných barev, tvořené převážně světlem. Uplatňoval hlavně konstruktivismus (skupiny dětí tvořily obrazce např. ve hře Babelové Junák, slunečko jasné). Při deklamaci dětských herců používal zkušeností z voicebandu E.F. Buriana. Ve spojení s moderní hudbou, jejímž tvůrcem byl nejčastěji M. Penc, získával tak jednoduchý děj her půvabnou pohyblivost i dramatictvo. Tyto prostředky Jareš dále rozpracovával i v dalších inscenacích.

Pro Drimlova Bacilínka navrhl si scénu dokonce sám - a zase jednoduchými, srozumitelnými náznaky. Ševcovskou dílnu Dratvičkovu charakterizoval "děravým a špinavým kobercem chudých, známým z kuchyní chudých příbytků, setkaného do kostkovaného vzoru z knůtek a odstřížků, sešitých do tkalounů ..." V poslední scéně si pak obrozený švec Dratvička hověl "na zeleném trávníčku, nad ním jako struny celské harfy napjaty bílé pruhy slunečních paprsků, krásná slunečnice v nadpřirozené velikosti stojí mu u hlavy a ohromná sklenice mléka u nohou čeká, až se z ní napije" (Irma Jarmila Fischerová : Malí pionýři zdravotvědy. Národní osvobození 13.VI. 1929, s.1). Při inscenování Maugliho a Uchvatitele ohně spolupracoval Jareš s výtvarníkem F. Zelenkou, který ve svých scénických návrzích vždy počítal s tím, aby scénu bylo možné snadno zhotovit v dílnách Legie malých. Zelenkovy výpravy byly proto co nejjednodušší, lehké, výrazné, nabývaly účelnosti svým rozčleněním. Korespondovaly s režisérovým vedením malých herců tím, že výtvarník komponoval scénu ve znamení primitivismu. Používal - např. v Uchvatiteli ohně - několika kulisových přístavků a montovaných latí. Sugestivního účinku scény se dopracovával vhodným osvětlením, jímž dosahoval mnohdy toho, čeho by nedokázal jinými výtvarnými prostředky (dojem mohutnosti přírody v Uchvatiteli ohně).

Ale vraťme se ještě ke způsobu Jarešovy práce s dětmi. Řekli jsme už, že Jareš naučil děti napodobovat dospělé - naopak. Vyšel z dětských her - tak, jak si hraje dítě na maminku a tatínka, na kupce, na Indiány, tak si může hrát i na herce. Jak studoval Jareš např. Volkenštejnova Maugliho? "Děti čtly Kiplinga, jejich hravá fantazie se zabývala osudy dítěte mezi zvířaty a - jako každá dětská fantazie - hledala výraz ke hře. Děti si hrály na Maugliho a na vlky, tak jako jindy na Bufa Bobilla a na Indiány. Wolkenštajn (správně Volkenštejn - p.a.) napsal pravidla této hry a Jareš převzal roli soudce a vůdce, který dozírá na přesnost a svědomitost provedení." (V. Semmer : Dětské divadlo pro dospělé. Národní osvobození 31.X.1931, s.1-2). Takový postup umožňoval Jarešovi vytvořit představení s jasnou koncepcí, pevného plastického tvaru, kde každý pohyb a zvuk - jednotlivce i komparsu - byl přesně promyšlen a propracován. K tomu přispívala i bezvadná znalost úloh všech hrajících. Při formování představení i vlastního dětského projevu vycházel Jareš spolu s výtvarníkem i hudebníkem z ničím nezastíraného primitivismu. Tento postup odpovídal jednak dětské hře, ale zároveň byl dán i technickými možnostmi jeviště v Legii malých. Jareš, okouzlen konstruktivismem, směřoval hlavně

k pohybové kompozici, k zachycení jejího vnějšího i vnitřního rytmu. Dětské interpreti "s pěknými biomechanickými pohyby sborovými i individuálními" (M.M. /Marie Majerová/ : Maugli v Legii malých. Čin 3, 1931/32, s.187) dosahovali souzvučnosti skupinových scén nejvýrazněji právě v přesném pohybovém projevu, k němuž se družila i zvuková čistota. Odtud především plynula ona kritikou tak oceňovaná svěží bezprostřednost. Tente rys se prokázal zejména ve srovnání s pozdější inscenací Maugliho v Národním divadle. Frejkovi, vycházejícímu v režijní koncepci z vlastní hudebnosti, se zde zdařilo v některých scénách sugestivně vyjádřit atmosféru i malebnost zvukového bohatství džungle, ale bezprostřednosti a dynamičnosti inscenace Divadla mládeže nedosáhl.

Dramatická báseň Uchvatitel ohně, napsaná na motivy indiánských zázek, svým baladickým laděním vybízela Jareše k ještě intenzivnějšímu užítí už dříve vyzkoušených divadelních postupů a prostředků. Hra P.P. Gorlova se tak po úspěchu Volkenštejnova Maugliho stala druhou sovětskou hrou, inscenovanou Divadlem mládeže. Poncova funkční, ostře členěná, do prostoru bijící a vyrazující hudba, čerpající z autentických písní, a Zelenkova přitlumeně osvětlená, báječně půvabná a malebná scénérie budila atmosféru dávných obrazů lidského života, družnosti a člověka, jehož srdce horce bije touhou po svobodě, lásce a statečnosti. Scénická báseň, plná kouzelného ovzduší a romantiky, vrcholila vítězným bojem statečného hrdiny Rajgó s přírodou, střetující své tajemství i mocnou zbraň - oheň. Těžištěm precizní kompozice se staly opět davové výstupy. Jareš využil dětské elasticity a pohybové rytmizoval svůj tvárný kolektiv. V mluvním projevu dětí pozorně dbal na výslovnost, přičemž ponechával "nesetřen dětský půvab deklamace i se zpěvým vyzníváním... pražského dialektu" /ag (Josef Tráger) : Divadlo mládeže. Právo lidu 3.II.1933, s.6/. Stylizoval pózy, gesta a postoje "do širokých, sošných forem" /If (Irma Jarmila Fischerová): Hra pro děti o indiánském Prometheovi. Národní osvobození 3.II.1933, s.5/, geste omezil na minimum. Děti, skákající po skaliskách, zpívající v rychlém tempu pepěvek podobný koledě a tančící indiánské tance, opět tvořily malebné skupiny. Z jejich projevu prýštil bezprostřední a upřímný poměr k tvůrčí práci na tomto díle.

Veřejnost i kritika přijala Uchvatitele ohně srdečně. O inscenaci se mluvilo v superlativech a někteří kritici byli ochotni odpuštit i to, že šlo o hru sovětskou. "Nevěřili byste", psal např. Jindřich Vodák, "že to drama dobroty, šlechtnosti, obětavosti, lásky bylo napsáno v sovětském Rusku." (jv : Davové drama pro mládež. České slovo 14.II. 1933, s.7).

Uchvatitel ohně se rovněž jako Maugli hrál až do r. 1934.

Avšak tato poslední inscenace ukázala zároveň na to, že formální prostředky strhují tvůrce představení tak, že až překračují jejich míru. Obsah i ideové vyznění hry se ocitly jaksi v druhém plánu inscenátorů. Těchto rysů všimá si nejen Rudé právo, ale upozorňují na ně i jiní divadelní kritici (např. 11-: Z pražských divadel. Národní listy 18.IV.1934). Kritik Rudého práva (K.B.-j.: Uchvatitel ohně. Rudé právo 4.II. 1933, s.4) sice hodnotí a oceňuje podněty, "které tento způsob skýtá dětské fantazii" ale zároveň si všimá "nebezpečí pro proletářské dítě,.... Především dítě netěší hračka jednoduchá, jakmile si zvyklo na bohatou, kterou zatím může mít v řídkých případech. Jevištní provedení hry užívá sice poměrně jednoduchých prostředků, hlavně světelných, ale celková jich nadřazenost ději působí dojmem přepychovosti, jež sice může se samozřejmě líbiti nejen dětem, nýbrž i dospělým, za to skrývá v sobě druhé vážné nebezpečí, že myšlenkový obsah stane se podružným, ba mnohdy zakrytým." Téhož rysu, i když v jiné rovině, všimá si i věrný divák a kritik Divadla mládeže Irma Jarmila Fischerová (If:Divadlo mládeže hostem v Osvobozeném. Národní osvobození 13.II. 1934, s.5.). U příležitosti představení Uchvatitele ohně v Osvobozeném divadle v r. 1934, tedy rok po premiéře, shledává, "že za nespornými přednostmi představení vystupují i některé jeho vady : obsah hry, výchovně významný a básnický cenný, se ztrácí v nesrozumitelnosti mluvy.... Je to ten chvatný způsob řeči, který ze slov dělá hláskové kuličky, hantýrku pro kanarácké hry, který však se mění posluchačům v divadle, zvláště zajisté dětským, v nesrozumitelnou cizí řeč. Dále je tu nevyhladitelný pražský nápěvek řeči, který sice do jisté míry výhodně podtrhuje indiánský kolorit hry, leč režii podchycován a pěstován, mění se... v jistou zpěvnou monotonii řeči, v níž zase zaniká obsah mluveného slova." Fischerová závěrem radí obezřetně rozvíjet přirozených vlastností dětí, "po případě i za cenu toho, že se změní v normální herecký projev. Bude to lepší, než kdyby se stala z přirozenosti manýra." Avšak pracovat v tomto směru dále již Jareš nemůže - odchází do rozhlasu a Divadlo mládeže zaniká.

Jarešovo Divadlo mládeže, působící v letech 1923-1934, vneslo do divadelního vývoje jiskru, která i po zániku divadla stále doutnala. Významné je ovšem působení Divadla mládeže Legie malých zejména pro vývoj divadelní tvorby pro děti. Ačkoli Jareš vůbec neměl na zřeteli vybudovat speciální divadlo pro děti, přece právě jeho činnost ve dvacátých letech vnesla do vývoje této specifické sféry nový vzruch. Nejenže se se svými spolu-

pracovníky poohlédli i po nové dramaturgii a iniciativně k nám první uvedl sovětské hry pro děti, ale především vytvořil moderními divadelními prostředky umělecky hodnotná představení, která bylo možno už srovnávat s představeními pro dospělé. Jaroš, nezatížen žádnými konvencemi v inscenování divadelních her pro děti ani pedagogickými či jinými předsudky, dosahoval této úrovně na prvním místě proto, že se dokonale obeznámil se světem dětí, jejich psychologií a hravou fantazií. S plnou vážností, úctou a respektem k dětské tvořivosti mohl pak při studiu hry vycházet z vlastní osobnosti dítěte.

Ú v o d d o s o u č a s n é p e d a g o g i k y III.

Doc. dr. František S i n g u l e , CSc

Jak už bylo konstatováno v předcházejících statích, je výchova činností cílevědomou a záměrnou. Představuje tedy cíl výchovy základní pedagogickou kategorií a stanovení a propracování cíle výchovy a jejích hlavních úkolů je prvořadým problémem pedagogické teorie; jejich správná formulace a náležitý výklad je pak základním východiskem celé výchovné práce. Má tedy hluboké studium cíle výchovy a jejích hlavních úkolů v naší socialistické společnosti - neboť už víme, že cíl výchovy není nějakou věčnou, navždy danou směrnicí, ale je vždy úzce spojen se společenskými podmínkami dané historické epochy - a snaha o jejich plné pochopení také veliký význam pro každého, kdo se zabývá praktickou výchovnou činností. Nejen proto, že dobře formulovaný a pochopený cíl výchovy je základní směrnicí jeho každodenní výchovné činnosti a dává jí vlastní smysl, pevné zaměření a uvědomělé směřování k jistým výsledkům. Znalost a sledování výchovného cíle, který je obecně v naší společnosti sledován v souvislosti s celým naším socialistickým společenským úsilím, je také pro každého jednotlivého výchovného pracovníka významným vodítkem k tomu, aby pracoval v souladu a v plné jednotě se všemi ostatními výchovnými pracovníky a institucemi, kteří se s ním podílejí na výchově naší mladé generace a na její přípravě na život. Tato poznámka se tedy týká rozhodně i těch, kdo pracují převážně s dětmi a s mládeží v době po vyučování v různých mimoškolních výchovných zařízeních a zdá se jim proto často - ovšem nesprávně - že snad mají ve výchovné práci jen jakési "vedlejší" nebo "doplňovací" postavení. I když používají ve své práci s mládeží jen jistých výchovných prostředků nebo kulturních výtvarů (např. výtvarného umění, dramatické tvorby a práce apod.), i oni mají velkou odpovědnost za další rozvoj mládeže. Se všemi ostatními vytvářejí složité výchovné prostředí, ve kterém pracují prostředky, které mají namnoze zvlášť vysokou účinnost v utváření mladého člověka a jsou schopny často dokonce ještě hlouběji než jiné zasáhnout jeho osobnost.

Cíl výchovy, který sledujeme při výchově dorůstající generace v naší společnosti, se dá formulovat poměrně stručně. Marxistické učebnice pedagogiky zdůrazňují ve svých definicích cíle výchovy v socialistické společnosti především požadavek "všestranného a harmonického rozvoje lidské osobnosti" - výchovu nového člověka harmonicky spojujícího v sobě duchovní bohatství, morální čistotu a fyzickou zdatnost. Citují zároveň stranické dokumenty a poukazují na to, že "přechod ke komunismu předpokládá výchovu a přípravu

komunisticky uvědomělých a vysoce vzdělaných lidí, kteří by byli schopni jak tělesné, tak duševní práce, aktivní činnosti v různých oblastech společenského a státního života, v oblasti vědy a kultury." Devozuji, že právě taková výchova připraví lidi schopné uskutečňovat nejlepší způsobem materiální a kulturní potřeby společnosti. (B.P.Jesipov: Pedagogika. Moskva 1967. Str. 36.) Ovšem plné pochopení těchto formulací, jež se mají stát spolehlivou směrnicí pro praktickou výchovnou činnost, vyžaduje trochu hlouběji se zamyslet nad uvedenými stručnými větami a zároveň je konfrontovat i s tím, jak se přistupuje k řešení cíle výchovy v jiných systémech.

Problematiku cíle výchovy je možné řešit zásadně ze dvou různých hledisek; z čistě individuálního nebo z čistě společenského. Četné buržoasní koncepce výchovných cílů buď zdůrazňovaly zájmy jednotlivce na úkor celku a snažily se výchovu organizovat výlučně z hlediska potřeb jednotlivce (takový charakter měly např. liberalistické individualistické koncepce, např. i naturalistická pedagogika, o níž se mluvilo v minulé stati), nebo výchovu podřizovaly zájmům státu a opomíjely zájmy jednotlivce (tak to např. nejkrajnějším způsobem činila v nedávné minulosti fašistická pedagogika). Na rozdíl od nich je charakteristickým znakem socialistického pojetí výchovných cílů vyrovnané spojování potřeb vyplývajících z rozvoje společnosti s potřebami člověka, který se na tomto rozvoji podílí a aktivně se ho účastní.

Základní požadavek na výchovu v marxistické pedagogice - všestranně rozvinutá osobnost každého člověka - je tu jasně spojována s potřebou připravit každého dorůstajícího člena naší společnosti ke společenské činnosti, k jistému povolání, k maximální účasti na budování a rozvíjení socialistické společnosti, jež má umožnit všestranné uspokojování potřeb každého jejího člena. Na druhé straně ovšem výchovná činnost nesmí být chápána utilitárně. Všestranný rozvoj osobnosti v procesu výchovy v naší společnosti je míněn zároveň také jako nutná podmínka k tomu, aby se všichni její členové mohli plně podílet na kulturním životě a na všem, co socialistická společnost člověku poskytuje. Výchova má tedy pomoci člověku k tomu, aby byl na jedné straně schopen plnit úkoly, které mu ukládá historický vývoj civilizace, v níž žije; a na druhé straně aby mohl zároveň také využívat všech daných možností k stále plnějšímu životu. Dobrá výchova, představovaná harmonickým rozvojem osobnosti každého člověka, je tedy v duchu marxistické pedagogiky jen nezbytnou podmínkou dalšího

rozvoje a budování socialistické společnosti, ale také nutným předpokladem např. i k uskutečnění kulturní revoluce. Kulturní revoluci nelze přece uskutečnit jen tím, že budou všem zpřístupněny galerie, divadla, koncertní sály atd. Nutnou podmínkou tu je i to, aby v procesu výchovy byli lidé připraveni k tomu, aby uvedená místa z vlastní potřeby navštěvovali, a aby byli také schopni kulturní hodnoty tam prezentované přijímat a plně prožívat.

Jestliže tedy budeme vymezovat z hlediska objektivních potřeb rozvíjející se civilizace výchovu jako přípravu člověka na řešení stále obtížnějších úkolů, souvisejících s rozvojem tohoto světa a s nutností ovládnout tento svět ve prospěch všech, pak z hlediska osobnosti musíme výchovu chápat jako nutnou pomoc v individuálním vývoji, která umožní člověku volbu životní cesty; umožní mu dorůst na úroveň úkolů, které mu bude ukládat historie, a dosáhnout tím osobní spekejenosti a pocitu životního naplnění, jak to formuloval polský pedagog B. Suchodolski. Znovu je ovšem přitom třeba podtrhnout, že obojí zaměření výchovy v tomto pojetí je třeba chápat v dialektické jednotě, v níž jedna stránka přechází v druhou už na základě té prosté skutečnosti, že člověk svou činností přetváří nejen okolní skutečnost, v níž žije a pracuje, ale mění ji a zdokonaluje tím zároveň i sama sebe. Dialektická jednotu obojího zaměření cíle výchovy znamená, že tu jde zásadně o jediný výchovný proces, v němž obě zaměření zcela splývají, i když lze z vnějšku tento jediný proces sledovat také převážně jen buď z toho nebo onoho hlediska.

Takto stanovený cíl výchovy je jistě zásadní a důležitou směrnicí pro výchovnou praxi, ale zároveň směrnicí velmi obecnou, ze které lze v praxi také vyvozovat přímo jen zásadní směr výchovné činnosti. Pro denní výchovnou činnost stanoví pedagogika konkrétnější směrnice, tzv. úkoly výchovy, které se obvykle podle různých hledisek uspořádají do přehledných a ucelených systémů.

Nesporným úkolem výchovy např. je, že je nutno vést děti a mládež k postupnému osvojování minulé tradice výsledků poznání dosažených lidskými generacemi v minulosti. Předáváním dosažených výsledků vědy a techniky i různých odborných dovedností se udržuje kontinuita vědeckého, technického i ekonomického pokroku, neboť jejich rozsah a kvalita určuje úroveň současné civilizace a je východiskem dalšího jejího rozvíjení.

Poněkud jiný charakter má předávání tradic v oblastech, jež nesouvisí bezprostředně s poznáváním a ovládnutím přírody, a které také nepodléhají ve stejné míře zákonům vývoje. Sem patří zejména poznávání světové i národní minulosti např. v oblasti filosofie, literatury, hudby, výtvarného umění atd.

Pomocí nich se v průběhu výchovy formuje velmi důležitá kvalita společenského života - kulturní jednota dorůstající generace samé a pak jednota této generace s generacemi předcházejícími. V tom smyslu má také nesmírný výchovný význam rozvíjení a plné zvládnání mateřského jazyka, poznávání politických a společenských dějin vlasti a pokrokových tradic ve všech oblastech života.

Přitom se z nepřeberného bohatství, které bylo nashromážděno v průběhu poznávací a tvůrčí činnosti mnoha předcházejících generací, může vybírat pro předání mladé generaci v procesu její výchovy jen jistá část; především ta, která se jeví aktuální z hlediska budoucího života této generace. Tento výběr se stává v současné době stále složitějším především proto, že v posledním období dochází k nesmírnému zrychlování růstu nových poznatků. Většina nově objevených poznatků má vysokou funkční hodnotu - jsou velmi potřebné pro současný i budoucí život a ani staré poznatky pro jejich zásadní význam pro jednotlivé oblasti poznání a činnosti nelze tak snadno a jednoduše vypouštět z výchovného působení na mladou generaci (např. Archimédův zákon, antické výtvarné umění, antická literatura, hudba 19. stol. atd.). Proto vzniká a zvyšuje se neustále přetěžování mládeže výchovně vzdělávacím obsahem. To vede ve svých důsledcích k jeho povrchnímu a formálnímu zvládnutí, spěchu a jiným nepříznivým jevům ve výchově, projevujícím se neblaze zejména ve výsledcích výchovné práce.

Rychlý pokrok ve vědě a technice v současné době působí, že je třeba nové objevy převádět do praktického života mnohem rychleji, než tomu bylo dříve. To vede také k nežádoucímu zpožďování školy za pokrokem vědy a techniky. I to přináší v současné době nové těžké problémy do stanovení úkolů výchovné práce s dnešní mladou generací. Zvláště aktuálním se stává v této souvislosti předvídání budoucího vývoje světa a budoucího života současné mladé generace a jejich potřeb a využívání těchto předpovědí pro stanovení úkolů výchovné práce s dnešní mládeží.

Žádná prognóza dnes ovšem nemůže postihnout všechny konkrétní situace, ve kterých bude žít a pracovat člověk v nejbližších desetiletích. A také nikdo nemůže vědět, jakých nových objevů v nejbližších desetiletích dosáhne věda a jaké budou jejich důsledky pro praktický život, k jakým technickým vynálezům dojde a jak se na základě nich změní podmínky a obsah průmyslové práce. Soudí se dokonce, že nejméně čtvrtina mládeže, která nyní navštěvuje školu, bude pracovat v závodech a s takovými technickými prostředky, které dosud ještě neexistují.

Za těchto podmínek je ovšem nesmírně těžké stanovit zcela konkrétní úkoly výchovy dnešní mladé generace a její výchova musí zahrnovat také přípravu na zcela neznámou budoucnost. Nebo pro budoucnost, o níž známe jen to, že se bude vyznačovat velmi rychlými změnami ve všech oblastech života. I když naše současná věda nedovede konkrétně a ve větších podrobnostech předvídat situace, ve kterých budou žít a pracovat dnešní děti, ani úkoly, které budou před ně postaveny, snaží se pedagogika stanovit, co budou potřebovat, aby se uměly vyznat v nepředvídaných situacích a řešit nové úkoly, a na základě toho určit i odpovídající úkoly současné výchovy v tomto směru. V tom smyslu se usuzuje, že je třeba učit dnešní mládež při všech příležitostech zejména schopnosti vidět nové problémy, mít vůli je řešit a umět si získávat pro jejich řešení potřebné poznatky a nástroje. Nesmírně důležité při výchově současné mládeže je tedy učit ji zejména, aby se sama uměla učit, aby si osvojila nástroje, se kterými pracuje věda při objevování nových poznatků, vést ji tak, aby se stávala kritická, a osvojila si schopnost revidovat osvojené stereotypy a formy činnosti, aby měla stále živé zájmy a aby uměla udržovat krok s vývojem vědy, techniky i společnosti. Dnešní mládež musí být připravena, aby jednou v budoucnu dokázala překonávat objektivní potíže, které nastanou v její práci a měla dost představivosti, jež by jí umožnila dívat se na skutečnost v celém jejím rozsahu a v celé její rozmanitosti a vytvářet předpoklady pro tvůrčí činnost a nalézání nových cest. Mnohem větší požadavky budou na dnešní mladou generaci také v budoucnu kladeny pokud jde o její schopnost soužití a spolupráce s ostatními lidmi. Mnohem důležitějším úkolem výchovy dnešní mládeže se jeví naučit ji novým postojům ke skutečnosti a poznání, jistým metodám tvůrčí práce a pružnosti a odolnosti dynamice vývoje, jehož bude účastna, než ji vybavovat pouze statickými speustami vědomostí, jejichž význam je vzhledem k budoucímu vývoji často značně pochybný.

Často užívané třídění úkolů výchovy v naší společnosti rozlišuje především tyto tři jejich skupiny:

Předně se zdůrazňuje jako hlavní výchovný úkol příprava mladé generace pro angažovanou činnost ve společnosti. Formy této činnosti budou samozřejmě velmi rozmanité. Nesporné je, že v tomto směru je nutné formovat mladou generaci ne pouhými slovy, ale zejména v průběhu různých činností, ke kterým mají být mladí lidé postupně vedeni; začíná to např. účastí na řešení drobnějších úkolů bezprostředního charakteru ve třídě nebo ve skupině a pak směřuje k účasti na řešení úkolů perspektivních a na záležitostech stále obecnějších a dalekosáhlejších. Tak se učí mladí lidé pracovat v kolektivu, chápat potřeby svého nejbližšího prostředí, rozvíjejí se u nich vlastenecké city a jsou postupně vedeni až k mezinárodní solidaritě. Tím se učí pozná-

vat také soulad obecných a individuálních zájmů a utváří se jejich správné postoje ke společnosti.

Další velký soubor výchovných úkolů je určován odbornou prací. Příprava mladé generace pro odbornou práci představuje dnes mnohem více problémů než kdykoliv v minulosti. Práce člověka se stává velmi složitou, vyžaduje stále vyšší kvalifikaci a žádá i intenzivnější angažovanost člověka v povolání. Rozvoj osobních zájmů a individuálních schopností se v odborné přípravě stává stále důležitějším činitelem. Výchova k povolání musí plnit požadavky ekonomiky, techniky i potřeb pracovního trhu, ale má také uspokojovat požadavky, které vyplývají z individuálních zájmů člověka a jeho životních plánů. Dříve pečlivě odlišovaná příprava "člověka", výchova "občana" a výchova "pracovníka" se tak k sobě neustále přibližují a vzájemně postupně splývají.

Třetí oblast úkolů výchovy určuje moderní rozvoj kulturního života. Rozšířený a všeobecný přístup ke kultuře v naší společnosti, podpořený ještě moderními technickými prostředky masového šíření kultury, vede k tomu, že se účast na kulturním životě stává stále více obecnou a všední záležitostí. Člověka v jeho každodenním životě doprovázejí tisk, kino, rozhlas, televize, divadlo, hudba, výtvarné umění; člověk se pohybuje v prostředí utvářeném uměleckým úsilím urbanistů, architektů a výtvarníků. Tím vším přibývají nové úkoly i výchově. Jde především o rozvíjení a upevňování potřeby kontaktu s kulturou u člověka a o jeho přípravu na soustavné a citlivé využívání možností, kterých se mu v této oblasti dostává. To vyžaduje dávat člověku v průběhu výchovy dobré všestranné vzdělání a probouzet v něm rozmanité individuální potřeby, vázané k oblasti vkusu, harmonie a krásy. V socialistické společnosti není kontakt člověka s kulturou v rozporu s jeho účastí v praktickém životě; obě oblasti se neustále sbližují (vzpomeňme jen, jak se např. stále stupňují i estetické požadavky na průmyslové zboží). A tak příprava člověka k účasti na kultuře je realizací nejen jeho individuálních potřeb, ale stává se i realizací potřeb společnosti. V naší společnosti nejde už také jen o výchovu "člověka", ale spíše o výchovu "kulturního člověka".

A tak hlavní úkoly výchovy socialistické společnosti lze při jejich velmi obecném třídění z uvedených hledisek charakterizovat jako přípravu k angažované činnosti pro společnost, přípravu k tvůrčímu plnění odborné práce a přípravu k aktivní účasti na kulturním životě. Tyto všechny úkoly ovšem opět tvoří v průběhu praktické výchovy jeden celek - vzájemně se doplňují a integrují.

Nejběžnějším a nejstarším vytyčením a tříděním úkolů výchovy, které bylo přijato i marxistickou pedagogikou, je třídění, které dělí celou oblast výchovy na výchovu tělesnou, rozumovou, mravní, estetickou a v marxistické pedagogice se k těmto složkám výchovy přidává ještě polytechnické vzdělání. Kořeny tohoto členění praktické výchovné činnosti a jejích úkolů jsou už v starém dělení lidské osobnosti na stránku tělesnou a duševní a duševní činnosti člověka zase na stránku poznávací (rozumovou), citovou a volní. Jak je toto členění osobnosti a používání tohoto schématu v pedagogice už překonáno o tom svědčí např. už jen ta okolnost, že bylo do starého schématu nutno vložit nové složky výchovy, které v původním schématu nemají místo, jako např. výchova pracovní a polytechnické vzdělání, tolik zdůrazňované zejména marxistickou pedagogikou pro velký význam techniky v moderním světě a pro především význam pracovní činnosti člověka jak pro jeho přetváření světa, tak pro přetváření sebe sama.

I když jsou proti tomuto členění výchovných úkolů dnes už značné výhrady zejména právě proto, že schéma tohoto třídění už dávno neodpovídá současnému členění jednotlivých stránek lidské osobnosti, přece se neustále v pedagogické literatuře i praxi udržuje zejména pro svůj praktický význam a pro svou vžitost. I když jednotlivé složky výchovy, jak jsou v tomto členění vytčeny, nemají obvykle přesné a jasné ohraničení a jejich oblasti se namnoze překrývají a přesahují, přece vzhledem ke svému dlouhou tradicí propracovanému pojetí vytvářejí užitečné schéma k organizaci praktické práce v tak složité oblasti, jakou je právě výchova. Praktický vychovatel má při vyslovení názvu každé z pěti uvedených složek výchovy značně jasnou představu, oč v každé z nich konkrétně jde. V marxistické pedagogice se staré schéma poněkud doplněné (tím ovšem nejsou odstraněny jisté jeho problémy) udržuje kromě tradičních důvodů zřejmě asi také hlavně proto, že je poměrně dobrým a názorným vyjádřením obecného požadavku cíle výchovy po "všestranném" nebo "harmonickém" rozvíjení osobnosti člověka právě tím, že jednotlivé stránky a oblasti výchovy tu jsou tak naznačeny, aby nebyla žádná pomíjena.

Největším nebezpečím tohoto schématu ovšem je, že někdy vede v praxi k tomu, že jednotlivé jeho složky jsou chápány jako samostatné a izolované oblasti výchovy. Proto také současná teoretická pedagogická literatura se ani tolik nezabývá tím, aby specifikovala konkrétněji jejich obsah a stanovila jejich přesné hranice, jako se spíše zaměřuje na to, aby zdůraznila jejich velmi těsnou souvislost a potřebu jejich naprosté integrace v procesu praktické výchovné práce. Za naléhavý úkol považuje pak zejména propracování vzájemných souvislostí mezi výchovou rozumovou, mravní, estetickou, těles-

neu a polytechnickým vzděláním a dále pak i rozpracování toho, jak se při každém druhu výchovné činnosti (např. při každém učebním předmětu, v každé zájmové činnosti atd.) uskutečňuje výchova celé osobnosti chovance a jak se při tom konkrétně dá působit ve vzájemné souvislosti na jeho rozumový, mravní, estetický i tělesný rozvoj a přispívá se při tom i k jeho pracovní výchově a polytechnickému vzdělání.

U uvedených námitek proti členění výchovných úkolů do pěti složek vychází u nás kritika uvedeného schématu, s níž vystoupil prof. J. Váňa. Váňa se pokusil při tom také o nové rozčlenění oblasti výchovné činnosti tím, že konkretizoval obecný cíl socialistické výchovy do řady konkrétnějších výchovných úkolů, jež označil v duchu stávající tradice jako složky výchovy. V tomto třídění se snažil postupovat podle objektivních hledisek a stanovil jednotlivé složky nikoli z hlediska psychologického, ale důsledně jen z hlediska forem společenského bytí a vědomí (tedy z hlediska obsahu výchovného působení). Tím došel celkem k těmto osmi složkám (možno říci i úkolům) výchovy: k výchově tělesné, výchově jazykové, výchově pracovní a technické, výchově vědecké, výchově politické, výchově vědeckého světového názoru, výchově mravní a výchově umělecké. Zároveň ovšem zdůraznil potřebu velmi úzké souvislosti mezi všemi uvedenými složkami ve výchovné praxi. Dosavadní třídění složek výchovy kritizoval zejména pro jeho nelogičnost, protože se v něm směšují kategorie, vycházející ze struktury lidské osobnosti (výchova tělesná a rozumová), s kategoriemi, vycházejícími z obsahu výchovného působení (výchova mravní, estetická).

Podobné východisko při kritice tradičních složek výchovy má i prof. B. Suchodolski z Varšavy,¹⁾ ale ve své klasifikaci a vytyčení úkolů výchovy jde mnohem dál. Ve své kritice vychází nejen z toho, že moderní věda o člověku prokázala, jak složitá a integrovaná je psychická struktura člověka, než aby se dala tak prostě členit na tělesnou, rozumovou, morální a estetickou stránku, ale ukazuje i na to, že tradiční pojetí výchovných oblastí představovaných výchovou rozumovou, mravní, estetickou a tělesnou je narušováno i tím, že celá výchovná skutečnost je v současné době mnohem bohatší a komplikovanější, než byla v minulých obdobích. Výchově v současné době přibýlo mnoho nových oblastí a úkolů, které nelze shrnout do tradičního schématu. Ukazuje v této souvislosti zejména na úkoly vlastenecké výchovy, občanské výchovy a výchovy společenské a politické, které nelze prostě jen spojit s některou z tradičních složek. Stejně potíže nastávají s pracovní výchovou a polytechnickým vzděláním a s utvářením světového názoru, bez nichž si nelze výchovu dnes představit.

1) B. Suchodolski : Základy socialistické výchovy. Praha 1970.

Ukazuje se čím dál tím jasněji, že ve výchovné práci je třeba zdírazňovat především jednotu a integraci vnitřního bohatství a rozmanitosti jejího obsahu, zatímco tradiční členění výchovy do jejích složek se v praxi snadno stává podkladem nesprávného oddělování zejména rozumové výchovy od výchovy mravní a tzv. "vyučování" od tzv. "výchovy".

Na základě toho doporučuje Suchodolski znovu hluboce promýšlet členění výchovné činnosti na různé její složky i problém jejich jednoty. Domnívá se přitom, že chceme-li vychovat člověka schopného napomáhat rozvoji civilizace, musíme umět především stanovit základní vztahy mezi ním a civilizací, v níž žije. Na základě toho pak vyvozuje, že výchova nemůže být určována psychikou jedince, ale různorodostí společenského a kulturního světa; východiskem výchovy nemohou být tedy jednotlivé tzv. stránky osobnosti člověka a jejich rozvíjení, ale civilizace, kterou člověk vytváří a v níž se projevuje jeho různorodá činnost. Proto se domnívá, že je oprávněnější hovořit o výchově vědou, výchově uměním, společenským prostředím, technikou, společenskými institucemi apod.

Výchova uměním, jejíž teorie je už dnes mnohem rozvinutější než teorie jiných výchovných činností, chápe jako zcela něco jiného než tradiční estetickou výchovu. Zatímco estetická výchova požadovala jen utváření tzv. estetických postojů (třibení vkusu, schopnost kontaktu s uměleckými díly z hlediska jejich estetických hodnot), výchova uměním předpokládá takovou organizaci výchovné práce, aby umění mohlo působit na celou osobnost žáka a nikoli jen na její vyabstrahovaný úsek, na její "estetickou" stránku, na estetické cítění. Výchova uměním je tedy výchovou všestrannou, protože uměním je možno pronikat do velké řady sfér lidské činnosti a lidského prožívání. Dává možnosti i k rozumové výchově - vždyť umění je specifickou formou poznání světa, umožňuje poznávat skutečnost v průběhu jejího utváření a přetváření a má tak schopnost ukázat novou tvář lidí i věcí. Dnes také čím dál tím jasněji vystupuje znovu souvislost výchovy uměním s vědou (souvislosti mezi básnickým jazykem a matematikou, mezi matematikou, fyzikou a hudbou, mezi stylem moderního umění a stylem moderní fyziky atd.). To vede též k tomu, že často cesta k vědecké tvůrčí činnosti jde někdy přes umění a naopak.

Výchova uměním přispívá i mravní výchově, neboť víme, že svět umění je světem morálních prožitků a zkušeností a že umění mnohdy odhaluje současné rozpory a angažuje se v boji za spravedlnost s větším účinkem než sebepodrobnější činnost informační, jak to v současné době vidíme zejména na moderním filmu, dramatu a slovesném umění.

Výchova uměním rozvíjí účinně ještě další řadu stránek člověka a jeho činností. Tak rozvíjí bohatství smyslového světa člověka a jeho dovednost toto bohatství rozvíjet, pěstuje schopnost člověka prožívat různé situace i schopnost uvolňovat některé vnitřní rozpory a vytvářet předpoklady pro styk umění s člověkem. Umí rozvíjet představivost člověka, jež je silou, která mu pomáhá překonávat skutečnost a stává se podkladem jeho tvůrčích činností - jeho invence, plánování a přetváření skutečnosti. Rozvíjí i odvahu prožívat různé životní situace a schopnost vyjadřovat soud tím, že se člověk ztotožňuje nebo nesouhlasí s hrdiny uměleckých děl. Výchova uměním dovede rozvíjet i vědomí svobody i přísnou uměleckou kázeň, v jejímž podrobení člověk teprve nalézá svou svobodu.

I když výchova uměním vychází ze specifických základů - jenom z umění, může působit na celého člověka a zdá se, že by nebylo ani velkým přeháněním, kdybychom soudili, že člověka by bylo možno vychovávat jen uměním, a přesto by se stal moderním člověkem, schopným účastnit se vědeckého, technického i společenského dění. Takto chápáná výchova uměním se stává skutečně všestrannou výchovou člověka a překonává vše, čeho dosahovala tradiční estetická výchova.

Obdobně je to s výchovou vědou, jež rovněž svým všestranným působením na osobnost člověka překonává tradiční rozumovou výchovu. Nejde při ní jen o předávání poznatků a utváření rozumových schopností, ale i o dovednost používat vědy v různých oblastech života a o přetváření postojů člověka a motivů jeho činnosti. Výchova vědou učí přesné vědecké analýze společenských poměrů a úkolů i problémů mravních a světonázorových. Má vést k pochopení společenského významu vědy a pomáhat řešit závažné životní problémy, a tak se stát i výchovou mravní a společenskou. Měla by se stát také prostředkem přípravy mladé generace pro odbornou činnost, ale také prostředkem rozvíjení intelektu, k hlubšímu pronikání do zákonitostí přírodního dění a rozvíjení úsilí k vytváření nové skutečnosti. Tím může vést i k rozvíjení tvůrčí fantazie. Je patrné, že výchova vědou, ač vychází ze zcela jiné základny, má snad stejně široké možnosti působení k rozvíjení osobnosti mladého člověka jako výchova uměním.

Podobné úvahy se dnes vedou i o technice a o jejím využití ve výchově mladé generace. Proti technické výchově se tu také dnes hovoří stále více o výchově technikou, při níž jde o využití techniky a jejího studia k rozvíjení celé osobnosti mladého člověka, zatímco technická výchova měla na zřeteli spíše jen to, aby se mládež seznámila s moderní technikou a naučila se jí využívat. Požadavkům výchovy technikou vyhovují i moderní koncepce polytechnické výchovy, při nichž nejde jen o zvládnutí manuálních dovednos-

tí, ale i o všestranný rozvoj žáka zejména v rozumové oblasti tak, aby došlo k pochopení základu techniky a k dovednosti ovládat její základní formy. Výchova technikou souvisí úzce i s výchovou uměním - sepětí techniky a umění vidíme zejména v oblasti urbanistiky a architektury, v oblasti výroby vnitřního zařízení a předmětů hromadné výroby a pak i ve strojírenském průmyslu (výroba automobilů, letadel, lodí apod.). Technika ovšem otevírá také zcela nové perspektivy umění např. prostřednictvím filmu, televize, rozhlasu, moderní reprodukční techniky v hudbě a výtvarném umění atd. Výchova technikou přispívá výrazně i k výchově společenské tím, že se stává i výchovou postojů, usnadňujících kontakt člověka s technickým pokrokem, a i tím, že vytváří společenský životní styl, a to nejen prostřednictvím toho, že se technické prostředky stávají nezbytnou součástí našeho života, ale i tím, že si navykáme na přesnost, důslednost a kázeň v práci i v celém životě, protože tyto požadavky jsou typické i pro zacházení s moderními technickými prostředky. Výchova technikou ovšem není vzdálena ani humanistické oblasti, zejména filosofii a historii, protože dějiny techniky nejsou jen dějinami technických vynálezů, ale i dějinami člověka ovládajícího přírodu, a tak výchova technikou může být i výchovou filosoficko-historickou a může uvádět mladou generaci do vědeckého světového názoru.

Věda, umění a technika neexistují v sociálním vakuu, ale jsou vždy spojeny s konkrétní společností, jež je přejímá a dále rozvíjí podle své konkrétní struktury. A proto hovoříme-li o výchově prostřednictvím civilizace, myslíme tím nejen výchovu uměním, vědou a technikou, ale i výchovu společnosti, jíž zase nerozumíme jen předání informací o společnosti a utváření postojů mládeže a jejích činností, jež mají sloužit bezprostředně potřebám společnosti a státu (jak to činí např. občanská výchova), ale proces, formující zas v průběhu společenské činnosti celou osobnost mladých lidí, které připravujeme na jejich plný život v dospělosti - pomocí výchovné činnosti různých právních a hospodářských institucí, jako jsou závody, společenské organizace apod.

Nakonec se ovšem ukazuje, že chceme-li vystihnout všechny úkoly výchovy v naší vyspělé socialistické společnosti, vyplývající z obecné formulace jejího cíle, nemůžeme se držet jen jednoho hlediska jejich členění nebo zcela pomíjet osobnost člověka a její jednotlivé stránky. A tak i uvedení autoři docházejí při stanovení úkolů výchovy k analýze lidské činnosti i podle jejího subjektivního charakteru a hovoří pak také o výchově hrou, práci a tvůrčí činnosti, v jejichž souvislosti vystupuje pak ještě další dimenze třídění úkolů výchovy, představovaná stupnicí: pochopení, ovládání a využití osvojovaných jevů - jejich vyjádření - schopnost vlastní konstrukce skutečnosti.

Moderní diskuse o konkretizaci výchovného cíle a o jednotlivých úkolech výchovy nemůže přecházet ani strukturu a dynamiku lidské osobnosti a opírá se o její současný rozsáhlý výzkum. Tím dochází nakonec také k jistým základním sférám osobnosti, které je nutno učinit objektem výchovné činnosti. Jde tu např. o oblast potřeb, zájmů a zálib člověka, o oblast schopností, jež spolu pak mají vliv na motivy lidského jednání. Patří sem také ovšem utváření stylu činnosti člověka, citové oblasti člověka, jeho vztahu k druhým lidem apod. Vše to ovšem ukazuje také, co všechno bude ještě třeba v pedagogice propracovat, má-li být vytvořena teorie celkového rozvíjení osobnosti člověka a nemáme-li ulpívat dále jen na teorii výchovné činnosti v jednotlivých oborech.

Všechny pokusy nově formulovat úkoly výchovy v naší vyspělé socialistické společnosti a nově propracovat celou složitou oblast výchovy směřují tedy k tomu, aby byl splněn základní požadavek cíle výchovy v naší společnosti - všestranný a harmonický rozvoj celé osobnosti mladého člověka pro jeho společenské úkoly i individuální osobní potřeby. V tom smyslu se projevuje snaha, aby osobnost mladého člověka byla rozvíjena jako celek, aby se ve výchovné činnosti odrážely všechny stránky bohatého života našeho století.

Toto úsilí ovšem není jen věcí pedagogické teorie, ale klade veliké nároky zejména také na výchovnou praxi a na ty, kdo se na ní svou každodenní činností s mládeží podílejí. Oni hlavně musejí vyvíjet velmi mnoho tvůrčího myšlení a nalézat stále nové praktické dovednosti ve výchovné práci, jež by jim umožňovaly v praxi uskutečňovat myšlenky, které zatím pedagogická teorie dost často formuluje jen značně obecně. Praktická výchovná práce, sledující naznačené cíle a úkoly výchovy, musí tedy dosahovat značné tvůrčí úrovně, aby uskutečnila všechno to, co bylo-namnoze i z nutnosti stručně se vyjadřovat - vyslovováno v této statí už jako hotový postulát. Ani umění, ani věda a technika sama nejsou schopny být nosnými výchovnými činiteli, ale mají schopnost se jimi stát, jsou-li dovedně a promyšleně používány ve výchovné práci tvořivě myslícím vychovatelem.

D í t ě v h l e d í š t í

(Dokončení)

Eva P á v k o v a

O dělnosti a pocitovosti postav dramatického textu

Jak dítěti pomoci, jak usnadnit jeho první styk s opravdovým jevištěm, světly, kulisami, kostýmy, herci, dějem, hudbou, tancem a vším tím,

co dohromady tvoří divadelní umění? "Usnadňování" se podle mých zkušeností neosvědčilo; naopak to může dítě odvádět od původního zážitku a neustále mu něco připomínat, nařizovat a v podstatě upomínat na nesympatické základy vychovatelů. Dítě pak dostane jakési karatelské cvičení, na němž nemůže objevit mnoho krásného. Čemu děti dávají přednost, co je schopno zasáhnout jejich citění a aktivizovat je?

Nejvíce se osvědčily postavy dělné. Dělný je Honza, Kašpárek, Kalupinka, baba Jaga, Popelka, Plaváček, princ Bajaja atd. Lze však namítnout, že nejde o to, co se osvědčilo, neboť se jedná o oblast v jistém smyslu transcendentální.

Představme si, že bychom dětem (10-12 let) hráli Čechovovy "Tři sestry". Zaručeně by propadly: "Když chtějí do Moskvy, tak ať jedou, ale ať kolem toho nenadělají tolik řečí", řekly by děti. Pro dospělého mají Tři sestry nepopsatelný půvab a hloubku, ale pro dítě je zde plno pocitů a citění a mnohé, co by nudilo už jenom proto, že děj je postaven na životní zkušenosti dětem dosud zcela neznámé. Je příznačné, že špatně napsaná postava v textu hry pro děti se mnohdy opírá o berličky citů, pocitů a dojmů. Přesto však i v dobře napsané pohádce najdeme "pociťující" postavu, se kterou, jak se později ukáže, jsou děti schopné se seznámit, nikoliv však s ní plně žít. Naproti tomu dělná postava Popelky, Bajaji, Plaváčka, Kašpárka především jedná a pocity nechává divákovi; zatímco "pocitová" postava pociťuje a zatemňuje dětskému divákovi děj.

Zkusme se blíže podívat na postavu Kalupinky z Jílkovy hry "Kašpárek, Honza a zakletá princezna" a na Lišku Ryšku z Jílkovy hry "Pták Ohnivák a Liška Ryška". Kalupinka je na scéně skoro pořád, Liška Ryška také, Kalupinka aktivně zasahuje do dramatických událostí, všechno řeší okamžitě, vždy je připravena cokoli zařídit, Liška Ryška radí, uchovává si odstup, něco stále skrývá. Zatímco Kalupinka se "vnucuje" svým přátelům, Liška Ryška ustupuje, zůstává v pozadí, neklade žádné nároky ani požadavky. Tam, kde Kalupinka zpívá veselou písničku, Liška Ryška běhá hop, skok a zmizí. Kalupinka zvítězila, protože našla Kašpárka i Honzu i zakletou princeznu; Liška Ryška umírá, protože věnuje svůj život Kralevici, který opět neuposlechl a cestou domů se zastavil, byl okraden svými bratry a zavražděn. Jednání i jazyk Kalupinky jsou jasné, pregnantní, naprosto srozumitelné, jazyk Lišky Ryšky je mlhavý, jsou v něm obavy, tušení i přání, vše v náznacích. Přesto jsou obě postavy dobře napsány. Shledala jsem, že děti dávají výrazně přednost Kalupince. Je bližší jejich "filosofii života", zatímco Liška Ryška svojí ohleduplností, výraznou šlechtností a přesto všudypřítomnou pasivitou otupuje ostří zájmu, neboť ten se u dětí vždy přesouvá na postavy bez ohledu jednající. A přesto zůstává pravdou, že Liška Ryška jedná neustále, ale jaksi tiše, bez fanfár. Kalupinka se tak stává re-

prezentantem dělnosti a Liška Ryška pocitovosti.

Výzkum představení hry "Pták Ohnivák a Liška Ryška" potvrzuje - i když z jiné strany - menší sdělnost Lišky Ryšky.

Spor, který vznikl v Divadle Jiřího Wolkra kolem představení "Ptáka Ohniváka a Lišky Ryšky" je na první pohled skoro akademický: Máme dětem ukazovat krutost či nikoli? Takto položená otázka obsahuje sama v sobě výrazný výchovný podtext a samozřejmě i zápornou odpověď. Nás však zajímá, co dospělí v představení jako kruté označují a jaký faktický význam tomu děti přikládají. Protože někteří označovali pohádku jako morbidní, a tím i dovozovali traumatizující vliv na dítě, provedla jsem výzkum. Použila jsem dotazníkové formy, přímého pozorování při představení, rozhovorů s dětmi o přestávkách a besed na školách. Obraceli jsme se na děti sedmileté, osmileté a devítileté. Zajímaly nás prožitky dětí mimopražských po uplynutí jednoho měsíce od shlédnutí pohádky, dále jsme do ankety zahrnuli děti pražské bezprostředně po představení s tím, že byly o sporných otázkách informovány před představením, a opět děti pražské po uplynutí čtrnácti dnů od představení. Celkem bylo dosaženo kontaktu s 204 dětmi.

Krutá a morbidní se zdá být scéna krále a Ptáka Ohniváka, který se vrátí bez zlatého jablka (král naznačuje bičování Ptáka Ohniváka a výstup je zakončen symbolickým kopáním), manipulace s nožem a konečně zavraždění kralevice, jež je realizováno symbolickým zabodáváním nožů do kralevicova těla. Díky svému synkretizmu (tj. "analytickému, intuitivnímu pojmání předmětů, povšechnému, chápajícímu, ale nepřesnému pohledu, v němž je vše nahromaděno bez rozlišení") se "předmět dítěti jeví nikoli jako souhrn částí, nýbrž jako jednotný celek" (V. Příhoda). Z tohoto celku se vydělují dítěti pouze ty části, které buď zná nebo jimiž je emocionálně ovlivněno. Zatímco dospělý je ochoten označit akci mezi králem a Ptákem Ohnivákem za bičování a kopání, dítě ji uchovává v rovině symbolu, aniž ji realisticky konkretizuje. Nemůžeme proto hovořit o zážitku hrůzy nebo šoku, ale nejvýše lítosti. Dítě sice kvalifikuje tuto akci jako ubližování Ptáku Ohniváku, ale smysl takzvané "krutosti" vytváří emocionální pouto dítěte k Ptáku Ohniváku, a naopak akce krutosti krále diskvalifikuje a sympatii k Ptáku Ohniváku posiluje. Tak se Pták Ohnivák zařazuje u dítěte vedle Lišky Ryšky jako hlavní hrdina. Nemůžeme-li tudíž hovořit o hrůze, jsme oprávněni v jistých souvislostech mluvit o strachu. Tento "pohádkový strach" je totiž něco zcela jiného než skutečný strach; pohádkový strach chová v sobě pocit bezpečí. Když malý divák jako spoluhráč má evidentně strach z Černé královny, v jejíž zlou moc uvěřil bezesbýtku, přidržuje se pak výrazných protikladů dobra a zla, jež jsou mu vodítkem na cestě za smyslem děje. Ať už je to v Kašpárkovi či Slu-

nečníku, všude se projevuje patrná a hlasitě projevovaná libost dětí nad potrestáním zlých, neboť jediné tak ospravedlňují dobří svou pohádkovou jsoucnost. V "Ptáku Ohniváku a Lišce Ryšce" tomu tak není. Když Čekanka strhne Zlatohřívákovi pásku z očí a Černá královna spolu s ostatními králi má být ohnivým zrakem Zlatohřívákovým sežehnuta, neozve se z hlediště sebe-menší radost a uspokojení; jakoby zlo bylo z jeviště pouze vytlačeno. Tento skoro nepřírozený prvek by mohl být interpretován jako neporozumění samotnému aktu potrestání. Ukázalo se však, že děti přesně vědí, kdo koho potrestal, proč, jak a za co. Chybí jim však výraznější emocionální prožitek, který by je dokázal k samotné pohádce připoutat silnějším vcítěním. Můžeme proto soudit, že divák nemá čas prožít spravedlivé vítězství dobra nad zlem, neboť je krátké a navíc zbaveno své dramatické gradace. Na druhé straně lze také předpokládat, a zmíníme se o tom ještě později, že předchozí názornější ublížení Lišce Ryšce zatlačuje do pozadí nevýraznou odvetu Černé královny a králům. Přistupuje k tomu i další rys: většina pohádek, které končí dobře, je dětmi označována za veselé. Tak je tomu i s Ptákem Ohnivákem. I když vedení divadla chtělo vyzkoušet naopak smutnou polohu, je jaksi v prožívání dětí, že se vypořádávají s představením po svém a samostatně. Ačkoli hlavní nositel dobra Liška umírá, považuje většina dětí vyvrcholení pohádky za veselé a pro jejich povědomí je důležité, že pro královici příběh skončil. S tím zřejmě souvisí, že také většina těchto dětí se během pohádky vůbec nebála a dynamické scény na jevišti označila za legrační honičky (kromě obav z Černé královny, samozřejmě). Tento příznak malé zasaženosti pohádkou nechává plně působit povrchní dětskou citovost. Jen 37 % dětí se zřejmě silně pocitově fixovalo na Lišku Ryšku, královicův úspěch je nezbyl zklamání a lítosti a pohádku hodnotí jako smutnou.

Zároveň je zajímavé, že ani tyto citlivější děti se nebály, neboť jejich rozlišovací schopnost a víra v Liščinu chytrost a moc jim umožnila lépe pochopit smysl pohádky. Mizivé procento dětí se zároveň bálo nejen o Lišku Ryšku, ale i o sebe a pohádku hodnotí jako smutnou. Všechny děti, které se bály, uvádějí shodně jako nositele strachu Černou královnu. Očekávaná krutá scéna (král a Pták Ohnivák) nebyla však shledána jako krutá, ale spíše jako dramatický prvek, který je dětmi pojmenován zcela ve smyslu jejich her jako souboj a je spolu s princeznami a vránou nejčastěji uváděným prvkem toho, co je uchvátilo. (Vrána jako nejvděčnější part uspokojuje děti svou nadutostí a navíc svým nemožným krákoravým zpěvem, kterému se děti spontánně smějí.) Děti z 2. a 3. tříd uvádějí, že se jim zdálo o Lišce Ryšce a Ptáku Ohniváku. Kromě nich uvádějí Zlatohříváka, královici a tanec královici a Čekanky. Výzkum ukázal, že proti očekávání je dětský divák v tomto věku znač-

ně diferencovaný, ale je také ve svém soudu skoro neovlivnitelný svými vrstevníky. Ukázalo se, že věk 1., 2. a 3. třídy není kompaktní, ale že vznikají dvě skupiny. Jedna (do níž lze zařadit pouze první třídy) není schopna zásahu do hry upozorňováním a pokřikováním - tedy svým konkretismem, neboť děj nechápe jako souvislou nit, ale roztříštěně, jako vzrušené nebo jen málo sdělné epizody. Dítě si vybírá z jeviště co je zajímavé, ostatní jakoby nevidělo a neslyšelo. Tyto děti hodnotí pohádku Pták Ohnivák a Liška Ryška jednoduše jako veselou. Druhá skupina (děti 2. a 3. tříd) je již nadána soucítěním s postavami a je lépe vybavena k tomu, aby rozvíjela charakteristiku jednotlivých postav. Soucítění je však natolik omezeno, že děti Liščinu smrt neberou tragicky, ale jako nezbytný předpoklad zdárného konce. Tragický moment Liščiny smrti v nich nezanechává zřejmě nijak hlubokou stopu a nemá tedy ani traumatizující účinek; těsně po představení jsme od nich mohli slyšet i třeba zdánlivě cynickou odpověď: "Ano, Liška Ryška zemřela, ale mně se nejvíce líbil šerm, vrána a ty princezny." Dítě na rozdíl od dospělého velice rychle zapomíná na lyricky motivovaný vztah Lišky a královny a s upřímnou bezelstností dává přednost Čekance a přítomnému okamžiku.

Absence jak dělnosti, tak pocitovosti

Při hře B. Šimkové a V. Tomšovského "Kocour v botách" jsme svědky toho, jak jsou děti neustále pohotové přetvořit jakýkoli okamžik v komický (správně vytušily, že by se měly smát) a protože to dlouho nejde, zachovávají se právě tak jako dospělý, který se jednou rozhodl, že se bude bavit; jsou ochotny podstoupit cokoliv a smát se čemukoliv. Na děti tu zbyly jenom osvědčené chody režijní kuchyně, jak jsem je uvedla v první části (DV č.4). Nadgenerál padne na praktikábl - velký smích, svlékání Kanonka - exploze smíchu, pád Komořího - smích, sotva Janek trochu klopýtne - smích, Kocour se obléká - smích, honička vojáka a nadgenerála - smích. V tomto případě dětská věrnost okamžiku, přítomnosti nebyla vedena aktivní, živou postavou, ale osvědčenými režijními akcemi, které opustily s l o v o. Nenecháme se zmást ani skandovaným dětským potleskem na konci představení. Je výrazem (vždy podle kontextu) potřeby zavděčit se, případně slyšet, jak potlesk zní, zvláště když se dlouho nerozsvěcuje a herci se děkují. Přesto však děti (6-9 let) během představení nehlučí. Zde sedí děti, které umějí ocenit kostýmy, tanec, světla a všechny vymoženosti divadla a současně s tím postrádat mluvené slovo, jestliže je nezaujalo. Tento rozpor jim není důvodem k rozhořčení, k nepozornosti; svoji zábavu si najdou. A zde jsme aspoň částečně svědky nenáročnosti dětského diváka, právě tak jako kdykoli můžeme být účastní vysoké náročnosti.

Uvedu jeden druh náročnosti, který však je nenáročný jinou svou stránkou. K zahrání princezny dítěti postačí, jestliže herečka je krásná, nemusí však

už umět ani dobře mluvit, ani hrát. Děti těžko snášejí nehezke princezny a nehezke prince. Mluvené slovo může být dokonalé a stejně nebude často povšimnuto, je-li herec v dětských očích nehezký.

Dětský smích v "Broučcích"

V pohádce Jana Jílka "Jak se broučci měli rádi" jsou dvě skupiny broučků. Hodná - ta zahrnuje Berušku, která se má vdávat, Cvrčka, který se má ženit, Majku-lékařku, ředitele meze-urovnavatele sporů a vynálezce geniálních myšlenek, Pískloně, Světlušku, Svatojánka, Motýlku, která tančí. Zlá skupina broučků zahrnuje Krovkáče, Kanimůru a Pavoučka. Chystá se svatba, Beruška si má brát Cvrčka. Tuto novinu se dozvedí Pavouček, Krovkáč a Kanimůra a jsou uraženi, že nebyli na svatbu pozváni. Dohodnou se, že svatbu pokazí a zajmou Cvrčka. Hodní broučci se vydají na záchranou výpravu. Beruška je pověřena výzvědnou akcí, zmešká však, neboť přimalovává na svoje kroky další tečky. Nedá broučkům znamení, že hrozí nebezpečí a tak jsou broučci zajati. Krovkáč se do Berušky zamiluje a chce, aby si ho vzala. Odménou za to, že Beruška zůstává u Krovkáče, propouštějí zlí broučci zajatce. Když Majka prozradí hodným broučkům, že Beruščino opoždění způsobilo přání líbit se svému Cvrčkovi a vyjde tak najevo, že Beruška nezradila, podniká se nová výprava, která dopadne šťastně a končí svatbou Berušky s Cvrčkem.

Budeme teď chvíli sledovat text. V expozici se hodní broučci představují zápořem, tj. nepozvali zlé brouky. Zlí brouci jsou na začátku hry překvapeni, že nedostali pozvání na svatbu.

Kanimůra : Tak nás nepozvali.

Krovkáč : Všechny pozvali a mne Krovkáče nepozvali, to je chování, co ?

Pavouček : Pročpak nás nepozvali ? Tam bude smíchu a radosti a veselo.

Kanimůra : A bude se zpívat. Jak to, že mě nepozvali.

Krovkáč : Takhle nás urazit.

Kanimůra : Vynechat.

Krovkáč : Ponížít, a za to, že nás nepozvali, jim všechno snímeatd.

Přestože dětský divák v tomto okamžiku ještě nemůže vědět, kdo je hodný a kdo zlý, již cosi tuší; režisér hodné brouky prosvětlí jasně a pestrými barvami, zatímco zlé brouky doprovází temná scéna a odpovídající neoptimistická hudba. Tyto počáteční náznaky se snaží dítě jednoznačně informovat. Přesto však dítě sympatizuje s Krovkáčem, Pavoučkem a Kanimůrou a považuje jejich rozhořčení za spravedlivé. Přestože Kanimůra má být zlá, je zpočátku sympatická. Ráda by zpívala, je to její slabost a zároveň velký sen. Kolik je dětí, které neumějí zpívat, ač by třeba rády zpívaly sólo jako Kanimůra ! Setkají se však, jak Kanimůra, s výsměchem.

V pohádkách nebývá zvykem představovat hodné postavy nesnášenlivostí.

Máme stále na paměti, že děti mají dosud málo znaků rozdělení broučků do dvou táborů. Hra se teprve rozbíhá a hodní broučci už stačili nepozvat zlé brouky a navíc se rozzlobit na Kanimůru, že odzpívala sólo, které bylo určeno pro Berušku. Proto můžeme souhlasit s Kanimůrou, když říká: "Kam by svět došel, kdyby měl každý plakat pro sólo, které nezaspívá." Skutečně se nám zdá zděšení celé meze (hodných broučků) nabubřelé, navíc hodný brouček Pískloň je nejurážlivější ze všech. Ředitel meze řekne: "Jeden druhého musíme mít rádi", ale hodný brouček Světluška je tak nesnášenlivá, že tvrdí: "Promiňte, ale je možné, aby Pavouk měl rád Mouchu?" Zase souhlasíme s Kanimůrou, když říká: "Neurážet! Všichni jsme všeho schopni." Takto by text mohlo chápat dítě. Dítě aspoň na začátku nestačí vnímat pozadí, kontexty a kontakty. Mnohde si redukuje právě tak, jak se teď snažíme text číst (očima dítěte), částečně už proto, že známe zkonkretizovanou podobu představení. Zlí brouci navozují dojem, že jsou schopni přijmout ideu Ředitele meze. Stykem s krásou (jak po ní touží Pavouček), zpěvem (Kanimůra) se vylepšit, povznést. Zlo zlých brouků se objevuje až dost pozdě, až je po přísaze, kdy všichni slíbí, že jeden druhého bude mít rád. Ukradnou dort, lucerničku, odvěkou Cvrčka, vezmou mu housle. Přesto i nadále je viditelná jejich snaha po dobru. Krovkáč po diagnóze Majky kandiduje na dobráka. Kanimůra řekne: "Hlupáku, potkalo tě štěstí." Pavouček (pláče), k Majce: "Děkuju", podá Majce housle: "Vezmi si je, aby se u vás mohlo hrát..."

Při setkání dětí se zlými figurkami Kanimůry, Krovkáče, Pavoučka, jsme svědky živé spontánnosti a výrazné reaktibility. Hned zpočátku se smějí Kanimůře, jak má vztek, že je hodní brouci nepozvali na svatbu, Krovkáči, když říká "a my jsme tak hubený", "proto je u nás tak smutno, že u nich je tak veselo". Když Ředitel meze říká: "Jeden druhého musíme mít rádi" a Krovkáč tleská vyzývavě - smích, Krovkáč napomíná: "Ticho, břicho" - smích. Pískloň říká Kanimůře: "Jste pídalka tmavoskvřnná", ta dupe a vzteká se - smích. Právě tak vzniká výrazná emocionální reakce u Pavoučka, když se dívá do zrcátka: "Fešák" nebo "Neletí Motýlka a tak krásně jsem hrál". Přiletí Motýlka, Kanimůra ji honí, upadnou - smích. Výrazná expresivní aktivita směrem k dobrým broučkům se projeví až když je Cvrček přestrojen za Motýlku (závěr představení), a pak ještě jednou, když Beruška objeví v převlečené Motýlce svého Cvrčka.

Nelze tvrdit, že by tento smích právě v těchto pasážích byl důkazem sympatií dětí ke zlým broučkům a že hodní broučci dětem unikají jenom proto, že nezaznamenáváme jejich živou reakci. Doložím později reaktivitu dětí na hodné broučky, že opak je pravdou. Ale je zde jiný, výraznější bod; týká se diváckého odstupu. Ten odstup, který děti chovají k hodným brouč-

kům, ten v žádném případě nechovají k broukům "zlým". Jimi jsou zasaženy jaksi přímo, i když v mnohých případech protichůdně. Někdy se jim smíchem vysmívají, jindy jím vyjadřují své sympatie. Např. Kanimůře se leckde vysmívají, když se smějí, jak má vztek, že je nepozvali, že jí říkají pídalka tmavoskvřinná. U Krovkáče se leckdy objevuje smích veselý, smích ze sympatie - "a my jsme hubený", Krovkáč vyzývavě tleská, "ticho-břicho" - tyto tři momenty jsou příkladem smíchu ze sympatie; právě tak u Pavoučka, když se dívá do zrcátka - "Fešák". To jsou momenty pohody, které děti okamžitě vycítí a momenty překvapení, které jako hrom na děti uhoří. Těchto okamžiků mají děti u hodných brouků méně. Zdá se, jakoby jedno překrývalo druhé a výrazných překvapení je málo. Zatímco zlí brouci divákovi připravují jedno překvapení za druhým, hodní brouci se nemají přece čemu vzájemně divit, když jsou masově hodní. I když se Světluška diví, zda může mít pavouk rád mouchu, diví se "hodně" (nikoliv ve významu slova mnoho). Pískloň se zlobí "hodně", Majka se diví "hodně", Svatojánek je zbabělý "hodně". Jakoby všichni hodní brouci byli jedna jediná postava.

Hodní brouci a děti

Krovkáč se schová, Beruška vykukuje, děti volají "nechoď ven!" Majka : "Cos to udělala?" Beruška : "Když já jsem chtěla být pro Cvrčínka hezká" - jasné napětí v hledišti. Krovkáč onemocněl podle Majky dobrotou. Prosí Berušku, aby si ho vzala. Beruška : "Mám zůstat ?" Děti volají - zůstaň, nezůstávej. To nikdy není jednotné. Většinou se u pohádek děti shodnou. Zde však objevujeme dva momenty, jednak porozumění, jednak sympatii, tj. emoce. Ty děti, které poznaly, že Krovkáč je zlý, přes všechny své obdivuhodné výkony, nechtějí, aby tam zůstávala, ale přejí si, aby odešla. A ty děti, které daly své sympatie Krovkáči a Kanimůře, tedy tzv. zlým broukům, nevědí o žádném nebezpečí, které by Berušce hrozilo. Tady je, myslím, přesvědčující okamžik mnohovrstevnatého výkladu hry (jak nám jej podávají děti), hry, která se tváří svým poměrem protichůdných skupin brouků jednoznačně. Soudím, že kdyby se vydařil záměr předvést střetnutí dobra a zla, byly by děti v tomto bodě zajedno.

Při vysvětlení Majky jsou děti tiché jako pěny, i když mluví dlouho a neběhá přitom ani nezpívá. Mohly by přece šumět, jako tomu bylo v jiné výborné hře Jílkové, v "Kašpárkovi a zakleté princezně", kde selhaly se svou pozorností k vodníkovi sedícímu na vrbě a mluvícímu. Ne, zde se ukázalo nejenom pochopení, ale přímo dětská potřeba vyzvědět na Majce, jak to s Beruškou bylo. Je to scéna, ukazující dětskou, už tak dost vybičovanou zvědavost, dozvědět se o Berušce něco bližšího. Ukazuje jejich napětí a nedočkavost. S tím samozřejmě od tohoto okamžiku nastává i jiný vztah k hodným broukům,

protože vzniká prostor pro údiv a překvapení. Hra však končí.

Výsledek řízeného rozhovoru v ZDŠ Holešovice - sídliště:

1. třída. Obliba hodných broučků. Beruška je hodná, Krovkáč a Kanimůra jsou zlí. Celkové pochopení velmi slabé. V úsudku se řídily děti podle hudby, dekorací a kostýmů.
2. třída. Vyrůstá obliba Krovkáče, Kanimůry a Pavoučka. Hře rozuměly jen nejnadanější děti ve třídě.
3. třída. Přítomno 26 dětí. 18 z nich hovoří nejvíc o zlých broucích. Uvádějí mnoho vět, které si zapamatovaly.
Hře rozumějí.

Tam, kde děti z první třídy řeknou "Cvrčínek měl raději Motýlku a Berušku" máme sice co dělat s gramatickým nesmyslem, ale jinak před námi leží zcela přesné tvrzení; totiž že ze všech broučků, co jich tam bylo, Cvrčínek nejraději trávil čas s Motýlkou a Beruškou.

Nevědí však, že Berušku miluje a chce se s ní oženit a právě tak nevědí, že s Motýlkou nacvičuje svatební tanec, který bude Motýlka tančit na jeho svatbě. Tataž situace se opakuje s dětmi v druhé třídě; i ve třetí třídě je obvyklé, že děti nepostřehly, jaký je vztah mezi Cvrčkem a Motýlkou. Neinterpretují ho různě, ale vůbec nijak, protože ho zkrátka nepostřehly.

Snad tedy alespoň částečně vychází nejevo, že podoba, kterou přikládá dítě sehranému ansámblu jeviště, může být zcela jiná, než ve kterou bylo představení vypracováno. Děti jistě nemusí znát přesně, jaké jsou vztahy mezi Motýlkou a Cvrčkem a Cvrčkem a Beruškou. Jestliže však během představení nevědí, jaký je přibližně vztah mezi Cvrčkem a Beruškou, pak lze s jistotou říci, že emocionální vztah a konečně i estetické působení uměleckých kvalit jednotlivých jevištních komponentů se buduje ztěžka, zdlouhavě a toužený výsledek (nadšené emocionální stržení dětského diváka, hluboký zážitek) se nedostaví. Lze říci, že mlhy, dojmy, pocity, které obklopují některé pohádkové bytosti, říkají dětem málo, a mnohdy odstraňují i to, co do zážitku již bylo zařazeno. K tomu se přidává ještě značná preference mimojazykových situací (honičky, gesta, mimika, světla, krásné šaty, krásné herečky, krásní herci), jež děti v mnohém mystifikují a odvádějí jiným směrem. Děti však díky svému přesnému spontánnímu estetickému citění (nechají se zcela vést např. hudbou) divadelní představení v mnohém překračují a dotvorují podle svého způsobu; vidí a slyší, co leckdy ani vidět a slyšet nemohou.

Přesto však musíme přiznat, že u nejlepších představení, např. u Jílkovy pohádky "Kašpárek, Honza a zakletá princezna" se dokáží ve svém nadšení shodnout i se svými vychovateli. To jsou okamžiky nejvzácnější, neboť

dítě bylo svědkem uměleckého díla.

Některé charakteristické znaky dítěte podle Václava Příhody

Co tedy u dítěte způsobuje tak časté nedorozumění s uměleckým dílem? Je to především celkové ustrojení jeho struktury. Podíváme-li se na první znak, jakým je dětský *s y n k r e t i s m u s*, vidíme, že neuspořádaný povšechný pohled na okolí vyvolává pouze rozptýlené, neusměrněné obrazy, které jsou nepřesné a v nichž je vše nahromaděno bez rozlišení. Důležité je, že předmět se tu jeví nikoli jako souhrn částí, nýbrž jako jednotný celek. Avšak v dramatu je každá část funkcí celku a jako takový vystupuje pouze svým dílčím významem; je tedy potřeba jednotlivé významy spojovat, obohacovat a vytvářet nové. Napětí, které tím vzniká, je vyvoláváno nesa-mostatností částí - neboť ani jediná část nestačí sama o sobě, vyžaduje doplnění. Dítě do osmi let, navštěvující divadelní představení, může si z něho odnést jen povšechný dojem, nic přesného ve smyslu konzistence.

Oč se dojem u dítěte opírá? Především o to, co je dítěti nápadné. *K o n k r é t i s m u s* se interpretuje jako předmětné emoční nazírání a myšlení. Co to pro divadlo znamená? Dítě není dosud schopno srovnávat předměty podle podstatných **znaků**, nýbrž jen podle těch, které jsou mu nápadné. Vztahy, jež se objevují v jeho souzení, jsou zcela předmětné. Proto transformace protagonisty do jiné postavy, či jeho permanentní přeměňování přináší riziko, že postava vyzní naprázdno, nebude-li dětem ponechán nějaký základní znak, vyznačující měnícího se protagonistu trvale. S tím také souvisí i přiřazování podstatně jiných funkcí výraznému protagonistovi. Jestliže pohádkový král má odhalit svoji civilní existenci, nebude už králem a jestliže herec na sebe bere podobu krále, přestává být hercem. Dítě nevytvoří celkový význam "tvorby, divadelní dílny". Podobně, je-li protagonistovi přisouzeno vedle role ještě ztvárnit abstraktní pocit, který dětský divák nemohl postřehnout, ale který má herec sdělovat zcela odděleně od postavy (před oponou, jak tomu bylo v Divadle J. Wolkra v inscenaci Olešových *Tří tlouštíků*), dítě protestuje, hlučí, nudí se. Transformace abstraktního pocitu (klaunova starost, obavy, touha zvítězit) do abstraktního tvaru (dlouhé, vláčné kroky, cloumání trupem, zakrývání obličeje) znamená zkrácení dětského diváka o podívanou, bílé místo v představení.

P r e s e n t i s m u s vyjadřuje dětskou vlastnost chápat svět jen v daném okamžiku, beze vztahu k minulosti a k budoucnosti. Tím se otupuje ostří vzájemně vyhraněných vztahů jednotlivých protagonistů. Neboť dítě žije vždy v přítomné chvíli, neponechává si výrazný emocionální dojem do dalšího výrazného divadelního obrazu. Vytlačuje minulý zážitek, aby bylo mís-

to na nový. Vzpomeňme na Ptáka Ohniváka a Lišku Ryšku. Liška Ryška umírá, nezaznamenáme žádnou lítost (či dokonce pláč), po tomto výstupu následuje šťastné shledání královice s princeznou. Liška zmizela, děti pro ni netruchlí, i když to byla právě ona, která celou pohádku nesla na svých bedrech.

Skutečnost, že při divadelní realizaci dramatu bývá každá osoba představena jiným hercem, vede k tomu, že dětský divák má během určité situace vnímat stále všechny zúčastněné osoby, nejen tu, která právě mluví nebo se pohybuje. Je zároveň nucen promítat každou významovou jednotu do všech kontextů, nesených jednotlivými účastníky dané situace. Již pouhá přítomnost všech osob signalizuje tedy koexistenci několika kontextů; a nadto ještě se akce neomezuje vždy na osobu, která právě mluví, nýbrž zpravidla při replice jedné osoby reagují ostatní různými pohyby a naznačují tak způsob, jakým se různé součásti partnerovy repliky začleňují do jejich kontextů.

To všechno má dítě sledovat, aby konkretizace divadelního tvaru byla podle představ režiséra. Dítě však není s to zachytit všechny tyto úkazy divadelního nebe. Proto také herci, kteří hrají pro děti delší dobu (profesionálové) si stěžují na nedostatečnou odezvu publika.

L a b i l i t a c h o v á n í : Její psychologický původ je patrně v komplexnosti dětského nazírání, v němž není ještě přesných hranic mezi předměty ani mezi citovými zážitky, takže dítě velmi snadno mění své zaměření. S tím také souvisí i labilita dětské pozornosti, preference nového, nápadného, přítomného.

Dítě však právě tak jako má mnoho předpokladů opustit umělecké dílo nedotčené, má stejně tolik jiných, stejně silných impulsů, jak se mu oddat s největším požitkem. Preferovat "nové", "nápadné", "přítomné", tato slabost dítěte se v divadle s t á v á p ř e d n o s t í dětského diváka, i když s sebou nese všechny průvodní jevy. Divadelní představení je pro dítě vždy něčím přítomným. Dítě je svědkem emocionální aktivity druhých, kteří jsou před tímto svědkem vyzbrojeni hudbou, tancem, dekoracemi, kostýmy, písničkami, slovem, gestem, mimikou, různě barevným světlem a neustále přítomnými osobami, které křičí, mluví potichu, trápí se, snaží se, smějí se, pláčí, jednájí. A jestliže příběh má s m y s l o v o u sdělnost, jež je pro děti nutná (soustavná aktivizace dětských smyslů komplexním divadlem – pro děti totiž nelze použít divadlo, v němž slovo zůstává osamoceno), pak dítě buduje kontakt s jevištěm snadněji.

PhDr. Drahomíra ČEPORANOVÁ, CSc. : Miloslav Jareš a Divadlo mládeže	1
Doc.dr. František SINGULE, CSc. : Úvod do současné pedagogiky III.	9
Eva PÁVKOVÁ : Dítě v hledišti (dokončení)	20

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 8, č. 5. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké
tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka - Eva M a c h k o -
v á . Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Jazyková korektura - dr. Agá-
ta Pilátová.

Uzávěrka čísla - 15. července 1971. 350 výtisků. Cena jednoho výtisku -
3,- Kčs, roční předplatné - 18,- Kčs.

ap

Cesty k umění vedou školními dveřmi
Učitelské noviny, 1965, r. 15, č. 6, s. 6

Rozhovor s dramaturgem DJW J. Fixou o vlivu
divadla na mládež. Vliv na výběr repertoáru

BODLÁKOVÁ, Jitka

Divadlo mládeže

Zlatý máj, 1963, č. 1, s. 7

Rozbor repertoáru, rozhovory.

A.S.

Divadlo pro děti v SSSR
Štěpnice, 1950/51, r. 4, č. 3, s. 125-7

Recenze knihy A. Brušteinové Divadlo pro
děti v SSSR.

ČEPORANOVÁ, Drahomíra

Dvě komedie pro malé diváky

Zlatý máj, 1962, č. 1, s. 40

Dramaturgie Divadla J. Wolkra - Loupežníci
z Veselíčka, Pět a půl zázraku.

ČEPORANOVÁ, Drahomíra

Blýskání na časy

Zlatý máj, 1963, č. 1, s. 38

O programech "Zkratek" v DJW

ČEPORANOVÁ, Drahomíra

Představení bez tvůrčího zápalu

Zlatý máj, 1962, č. 5-6, s. 299

Kritika hry v DJW, M.F.Šatrov : Ve jménu
revoluce

ČEPORANOVÁ, Drahomíra

Hledání nových cest v divadlech pro děti
a mládež

Zlatý máj, 1962, č. 8-9, s. 392

K problematice repertoáru divadel pro děti
a mládež. Problémy dramaturgie, herectví a
obecenstva.

ČEPORANOVÁ, Drahomíra

Přes překážky za mladým divákem

Ke hře T.Frische-Gerlacha : L.Perkins nezná
heslo

