

divadelní výchova

3

ročník IX

o

**Praha
1972**

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

v

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Společně s manželem jsme téměř dvacet let pracovali s divadelními kolektivy dětí. Na škodu naší práce jsme si nevedli ucelené záznamy, ani jsme systematicky neshromažďovali veškeré písemnosti a pomocné materiály. Jen někdy jsme do bedny uschovali divadelní plakát, útržkovou přípravu na schůzku s dětmi, výstřižek z novin, vlastní dětský projev zachycený na papíře, sebranou dětskou divadelní hru, první pokusy o vlastní tvorbu i některé věci, které jsme napsali. I tak toho bylo hodně, zvláště když všechno znásobila léta; ale přece jen málo z toho množství práce, kterou jsme během dvaceti let s dětmi v divadelní výchově dělali. Škoda.

Tímto způsobem jsme ztratili nadobro spoustu drobných pomocníků, kteří by nám i nadále pomáhali.

Příští naše povídání nebude tedy ucelená práce ani celkový pohled na naši práci. Děláme toho dnes daleko víc a jinými formami. Pokusíme se zaměřit hlavně na práci s dětmi od 1. do 5. třídy, a to jak v průběhu vyučování, tak mimo vyučování. Hlavně proto, že s prací s touto věkovou skupinou dětí máme dosud největší zkušenosti a pak také proto, že i nadále se chceme věnovat hlavně těmto dětem. A tak snad za několik let budeme moci toto své dnešní povídání konfrontovat se zkušenostmi a výsledky, ke kterým dospějeme. Proto prozatím si budeme všímat jen některých poznatků a fragmentů své praxe s tím vědomím, že by toho šlo dělat v tomto dětském věku víc. Ale na to jsme neměli nikdy čas ani patřičné vzdělání, a pak - víc toho naše bedna neukázala.

Všeobecně o tom, jak jsme vytvářeli pracovní divadelní kolektivy dětí

Formy výběru dětí, tvoření kolektivů i formy práce jsme volili podle postupně získávaných zkušeností a momentálních možností. Přešli jsme asi přes většinu pracovních údobí každého, kdo začal a pokračuje v práci s dětmi na poli dramatickém.

1. Vytvářeli jsme soubory, kam se přihlašovaly děti z různých tříd a tedy i různého věku. Přijímali jsme bez výběru všechny, které se přihlásily. Stavěli jsme na tom, že děti, které se samy přihlásí, budou mít do divadelní práce chuť a plně se jí věnují. Po několika schůzkách se nám však základ souboru rapidně menšil a my poznali, že s tou dětskou dobrovolností nebylo všechno zcela v pořádku. V některém případě donutila dítě k přihlášce maminka nebo tatínek-ochotník, jinde se dítě přihlásilo, protože se přihlásil kamarád nebo kamarádka, a některé děti tímto způsobem chtěly rychle vyniknout nad ostatními. I se zbytkem dětí jsme se někdy vzájemně natrápili dost a dost a výsledek práce byl nepatrný, i když se nějaké to divadelní představení sehrálo a dvě, tři děti zůstaly věrny i do dalších let.

2. Vybírali jsme děti jakýmsi "konkursním" řízením opět z různých tříd a různého věku. Výběr jsme dělali sami. Předem jsme si stanovili určitá měřítká a přihlášené děti jsme podrobovali jakýmsi přijímacím zkouškám. Brzo jsme se však přesvědčili, že není možno rozhodnout o dítěti jen v krátkém rozhovoru a po několika předvedených ukázkách, zda se k "hraní" (jak jsme tehdy říkali) hodí nebo ne. Dnes se tomu všemu smějeme - jak jsme si hráli na AMU a jak jsme přispívali k pěstování primadonství a vychloubání: "Já jsem udělal zkoušky do dětského divadelního souboru!"

3. Nejdříve jsme zvolili hru (obyčejně pohádkovou) a pak jsme vybírali obsazení. Hru jsme obsazovali opět dětmi z různých tříd a různého věku. Mimo jiné pak nám často vyvstávaly situace, kdy v průběhu zkoušek jsme několikrát měnili jednotlivé role, zaměňovali vodníky za krále a služebné za princezny.

4. Požádali jsme vyučujícího českého jazyka nebo hudební výchovy, aby nám do souboru poslali "šikovné" děti. Samozřejmě, že se všechny tyto děti pro divadelní práci nehodily. Po stránce hlasové nebo pěvecké byly dobré, ale pohybové velmi špatné a z některých jsme byli úplně nešťastní a často jsme je nepřipravili ani k tomu nejzákladnějšímu pohybu na jevišti.

5. Základ souboru jsme vytvářeli po shlédnutí rozličných vánočních besídek a besídek vůbec. Děti byly tedy opět různého věku a často i z různých škol. Zde bychom lhali, kdybychom nepřiznali, že s mnohými dětmi se dobře pracovalo. Hlavně s těmi, které už některá z vyučujících po delší dobu vedla po stránce recitační a pohybové. Ale pracovní celek jsme tak také nevytvořili.

Celkový závěr k výběru dětí, jak jsme jej v minulosti prováděli, by byl ve stručnosti asi tento :

Hlavní naší chybou bylo, že jsme se snažili vytvořit pracovní kolektiv dětí proto, abychom s tímto kolektivem mohli v co nejkratší době vystoupit na veřejnosti, divadelně řečeno - sehrát divadlo. Nutili jsme vlastně děti dělat zázraky. Zázraky měly děti dokázat třeba za několik měsíců, a to i ty, které v životě nebyly k divadlu vedeny. A protože ani děti, ani my jsme zázrak neučinili, zůstalo jen u zbožného přání; zkrátka upekli jsme představení. Děti byly nepřipravené, neuvolněné, neuměly pořádně mluvit, pro mnohé byla chůze na jevišti utrpením. Neznali jsme se důvěrně s dětmi a mnohé děti se neznaly dobře ani mezi sebou. Tak docházelo u některých členů souboru i k trvalému ostychu a někdy i ke ztrátě sebedůvěry. Na trpělivou osobní metodickou práci s jednotlivci nezbyval čas, protože vše se podřizovalo rychlé přípravě na vystoupení.

Některé naše soubory dosahovaly závratného počtu dětí. Pracovali jsme a vystupovali se souborem, který měl sedmdesát členů (dělil se na herce, zpěváky a tanečníky). Takové množství dětí však samozřejmě nebylo možné zvládnout v krátké době a při všech nedostatecích, které se začaly hromadit. Nepřekonatelnou překážkou byl často již problém, jak vůbec dostat všechny děti dohromady. V záznamech z té doby jsem si našla údaje, že jsme se nikdy nesešli všichni - jen na premiéře. Při dalších vystoupeních jsme často museli dělat rychlé přesuny v textu i v obsazování rolíček.

Vysokého počtu členů dosahovaly i ty soubory, které jsme vytvářeli na základě předem vybrané divadelní hry. Ve hře jsme množili víly, dvorní dámy, vodníky, čerty, služky, venkovský lid a podobně. Často jsme dosáhli opaku toho, čeho jsme dosáhnout chtěli. Projev dětí byl nepřirozený, většina dětí figurovala jen do

počtu a prožívala jen to, že je "na divadle". Úplnému neúspěchu jsme předcházeli jen přísným narežirováním situace.

V některých souborech převažovaly děti pohybově nadané (vybrané z tělovýchovných kroužků), v jiných děti hudebně nadané (vybrané z kroužků hudebních a pěveckých). Ostatní stránky dětského projevu byly daleko slabší, jak jsme se již zmiňovali.

Vedli jsme i takové soubory, v kterých nám chyběl patřičný počet chlapců. Hry se nám pak hemžily chlapeckými výkony dívek. Dnes již víme, že to bylo trapné a zbytečné.

V jednom období jsme se snažili využít při tvoření souboru i místních ochotníků. Tím vznikal smíšený soubor, který však neměl dlouhého trvání pro špatné chápání práce s dětmi se strany dospělých. Navíc vyvstal problém uvolňování dospělých na zkoušky a čím dál tím více jsme se jim museli podřizovat, například při stanovení začátku schůzek, při rozhodování o délce nácviku a podobně.

N ě k t e r é f o r m y p r á c e

Formy práce jsme střídali podle toho, s jakým souborem jsme pracovali.

Někdy jsme vybrali divadelní hru, stanovili pro ni obsazení, "nadřeli" a pak víckrát vystoupili, obvykle v krátkém časovém úseku několika týdnů. Zbytek školního roku jsme nic s dětmi nedělali. Už to byla základní chyba, kterou jsme si tehdy neuvědomovali.

Později jsme se hráli s dětmi v průběhu školního roku i několik her. Toto období jsme dělali z dětí cvičené opičky, které jsme různé převlékali do dalších divadelních situací a určovali do představení s jiným názvem. O tvořivé práci dětí v tomto případě nemohlo být ani řeči. Děti se naučily jen špatně ochotničit.

U velkých souborů, kde jsme měli práci rozdělenou, jeden vedoucí nacvičoval tance, druhý zpěvy a třetí mluvené slovo. Když bylo vše zvlášť nacvičeno, proběhly dvě nebo tři společné zkoušky na jevišti a následovalo představení. Pak jsme opět po celý rok v práci s dětmi nepokračovali. Přesto měla představení dobrou úroveň, protože jednotliví vedoucí byli odborníci na svém místě. Byla to však opět spíše věc divadelního drilu a ne věc dětsky tvořivá. Už to, že režisérů bylo vlastně několik a každý měl jiný pohled na věc, ztěžovalo situaci. Řídil je sice hlavní režisér, ale ten nestačil všechno opravit a skloubit.

C o j s m e s d ě t m i h r á l i

Odpočátku jsme dětem nikdy nedávali role dospělých; snažili jsme se co nejméně maskovat a i kostýmování bylo většinou jednoduché.

Hráli jsme s dětmi "velké" hry známých autorů, v pozdější době i vlastní hry připravovali zábavná odpoledne, estrády, večírky, akademie, besídky, hráli rozličné hříčky, dělali "arény" (počáteční prvky dětské tvořivosti), sestavovali

pásma k různým příležitostem a výročím.

Závěrem k naší již "historické" části práce minulých let bychom chtěli napsat ještě několik slov. Nebyla to práce úplně zbytečná. Vždyť každá dobře míněná práce s dětmi je tou malou cihličkou, kterou člověk přispívá k stavbě v jejich vývoji. Ale mohli jsme toho udělat víc. A možná, že při menší námaze a nervovém vypětí.

Děti se jistě tehdy při zkouškách a schůzkách vyřádily a těšily se na ně. Na vše zbylo hodně hezkých vzpomínek, ale vše bylo příliš krátkodobé, náhodné, dětská fantazie byla jen velmi málo rozvíjena a ani nebyla cílevědomě podporována.

Přes všechnu necílevědomost naší práce, navíc ještě podřízenou ve všech směrech počtu představení a inscenací, jsme alespoň trochu přispěli k zvyšování sebevědomí dětí a vychovávali slušné recitátory. A měli jsme pohromadě základní skupinu dětí, s níž se dalo kdykoliv vystoupit na různých schůzkách i při jiných příležitostech.

Pravda je i to, že děti - dnes již dospělí - na práci v těchto souborech vzpomínají asi tak, jako vzpomínaly generace před nimi. Nezanedbatelná je i ta skutečnost, že někteří členové těchto souborů nám pomáhají v naší práci dodnes a jiní již vedou samostatně vlastní soubory. Scházíme se s nimi, vyměňujeme si poznatky a vzájemně se povzbuzujeme do další práce.

Nechci tvrdit, že některou z těchto cest, kterými jsme prošli, nelze jít. Patrně ano. Ale jen za předpokladu, že v popředí veškeré divadelní výchovy bude stát tvořivá práce dětí, citlivě vedená a nepodřízená časovým požadavkům a počtu představení.

A h l a v n ě - p r á c e d l o u h o d o b á .

V žádném případě nechceme své závěry stavět jako neomylné, naopak : jen jako podnět k zamyšlení nad dětskou divadelní výchovou. V tomto smyslu bych chtěla v dalších kapitolách psát o své práci v posledních letech.

P r á c e p o s l e d n í c h l e t

Již osmý rok pracuji formou, které se chci v základu držet i v letech budoucích. Tento úmysl podporuje mnoho okolností, hlavně však rodinné podmínky a podmínky našeho města a školy. Také však to, že s manželem pracujeme v jiných oborech školních i mimoškolních (tělovýchova, MěNV apod.), učíme se maximálně šetřit časem a prozatím nám tato forma práce s dětmi po většině stránek vyhovuje.

Základy práce :

1. Začínám s kolektivem j e d n é t ř í d y a tento kolektiv v základě udržujeme s manželem až do odchodu dětí ze školy. Jedná se tedy o děti 1. - 9 postupného ročníku základní devítileté školy, ve věku od šesti do patnácti let

2. Začínám pracovat s žáky prvního ročníku základní devítileté školy, s třídou, kde vyučuji.
3. Pracuji celoročně a cílevědomě. Mezi některými ročníky pracuji s dětmi i o prázdninách, Nerozlišuji v práci všední den, sobotu nebo neděli.
4. Většinu práce s dětmi od první do páté třídy vykonávám já, od šesté do deváté třídy pak přebírá většinu práce manžel.
5. Pracuji tedy s dětmi, které jsou stejného věku a ve skupině jsou úměrně zastoupeni chlapci. Počítám s malým výběrem, ale s rozhodující m o ž n o s t í k a ž d o d e n n í p r á c e s d ě t m i.
6. K přípravám využívám nashromážděných zkušeností, osnov pro 1.-5. ročník ZDŠ, čítanky pro všechny ročníky ZDŠ, rozličných knih pohádek a dostupného materiálu, který vycházel v ÚDLUT a nyní v ÚKVČ.

Stručný popis praxe :

Ve školním roce 1964/65 jsem začala pracovat s žáky první třídy základní devítileté školy, kde jsem učila. S touto třídou jsem pokračovala plných pět let až do páté třídy. Nyní jsou tyto děti v osmé třídě.

S druhou skupinou dětí, s kterou pracuji nyní, jsem se setkala poprvé v první třídě ve školním roce 1969/70. Nyní je učím ve třetí třídě.

Následující popisy a ukázky práce budou tedy již ze zkušeností s oběma kolektivy.

P ř í p r a v n é o b d o b í - 1. t ř í d a

C í l e m tohoto období je odstranit u dětí některé špatné návyky z mateřské školy a v základě přispět k celkovému uvolnění dětí, hlavně po stránce vyjadřovací.

Důležitou roli má zde m l u v a u č i t e l e, intonace vět, správná artikulace. Děti poslechem získávají představy o výrazné mluvě a dramatickosti slova. K tomu přispívá vyprávění pohádek, poslech gramofonových desek a rozmluva s dětmi.

Celoročně dělím práci tak, že pracuji s třídou ve vyučovacích hodinách českého jazyka, hudební výchovy, výtvarné výchovy a pak po vyučování. V tomto přípravném roce i ve druhé třídě je účast dětí po vyučování dobrovolná. Prostě dvakrát nebo třikrát týdně zůstanu s dětmi ve třídě po vyučování a společně s nimi pokračuji a rozšiřuji to, co jsme započali při vyučování. Děti, které právě ten den nemají na hraní se mnou chuť, jdou domů. Během 1. a 2. třídy se většinou vytvoří skupina stálých zájemců, takže od 3. třídy pracuji po vyučování jen s těmito dětmi. Tento úkaz je celkem přirozený, protože od 3. třídy jsou dětem přístupny další zájmové kroužky na škole nebo v Městském domě pionýrů a mládeže. Mně zůstanou ti nejvěrnější, kteří se odloučí od našeho kolektivu jen násilným zásahem : přestěhováním nebo přechodem na jinou školu.

V první třídě každý vyučující počítá s přípravným obdobím asi jednoho a půl měsíce. Toto přípravné období je předepsáno i osnovami pro první ročník základních devítiletých škol, Někteří učitelé bohužel toto období velmi zkracují, chvátají, aby děti již počítaly a psaly. Nic však nenaženou a naopak si často nahromadí tolik chyb a provedou tolik nesmyslných skoků v metodice, že někdy nestačí za pět let národní školy vše odstranit.

Vždyť právě v tomto přípravném období má učitel dostatek času vytvářet u dětí určité návyky a stále je utvrzovat. Celou práci s dětmi je proto nejlépe provádět formou různých her, které vycházejí z tohoto dětského období a tvoří most k pravidelné školní práci.

Kromě toho, že děti si mají osvojit základní školní návyky, má tu učitel neomezený prostor k položení základů jazykového cítění a rozvíjení dětského slovního projevu. Proto v tomto období sleduji hlavně jeden cíl: Nechat děti co nejvíce hovořit.

Příklady:

a) Děti si dávají různé známé hádanky a samy si vlastní jednoduché hádanky tvoří. Tím si pomalu zvykají na správnou intonaci vět, hlavně tázacích - i když ještě nemají představu o interpunkčních znaménkách, ani o tom, co je to věta tázací a podobně. Protože většinu práce s dětmi zakládám na hře, děti nevědí, že se právě učí. To jim vždy prozradím, až tehdy, když to umí.

"Je to černé, sedí to na plotě a mňouká to. Co je to?" Dítě u čárky samozřejmě vytvoří pomlku a také celou otázku vysloví zcela přirozeně. Jakmile se dítě v průběhu první třídy setká s podobným příkladem, stačí již jen připomínky a vzpomínka na "slovní hry" a děti se samy přirozeně opraví.

Později navazují se stejným cílem i v jiných předmětech. Například v počtech nechávám děti tvořit hned od počátku slovní příklady. "Jeník má jednu tužku, Frantík také jednu. Kolik je to dohromady?"

V podobné situaci se pak již nestane, že by děti položily důraz na nesprávnou slabiku v otázce (zpívaná dětská otázka: Kolik je to dohromady?).

b) V přípravném období velmi využívám vyprávění dětí o tom, co se událo u nich doma, hlavně o vztahu rodičů k dětem. Při tom vyžadují, aby vyprávění pomalu dostávalo dramatický spád.

Dítě vypráví: "Já jsem včera zlobila a maminka řekla za trest nepůjdeš do kina."

Okamžitě namítnu, že maminka to neřekla takhle, maminka se asi zlobila. Řekni to jako maminka, rozzlob se jako ona. A dítě pak samovolně utvoří přímou řeč. Na tento způsob práce navazují opět tehdy, když se s něčím takovým setkám v textu s přímou řečí. Obvykle pak vyžadují: "Řekni to jako maminka (tatínek; smutně, vesele, rozzlobeně, se smíchem atd.)" Vždy podle toho,

co vyžaduje text.

c) V tomto přípravném období rozvíjím c i t o v o u v ý c h o v u, a to ve všech hodinách. Odsuzujeme zlé, laskáme se s krásným, přijímáme dobro, vážíme si hodných lidí, vzpomínáme na krásné prožitky, zvyšujeme kouzlo dětských her a podobně. Děti pak dokáží později citlivě číst, přednášet a vyprávět. Dovedou zkrátka již částečně vyjádřit určitým odstínem projevu zlo, dobro, radost, smutek, lásku k rodičům a dobrým lidem, rozčilení i vyrovnaný dětský klid.

Některé příklady :

Je to malé, lítá to,
je to milé, pípá to. (Říkanka ze slabikáře)

U nás doma toho je ! (vychloubání)

Předsín, kuchyň, pokoje. (konstatování)

Kominíku, ty se šidíš,

komínem nic neuvidíš, (šibalsky)

pojď se dveřmi podívat,

všechno ukážu ti rád. (výzva)

Kde se vaří, kde se jí,

kde mám hračky,

kde se spí. (zvolna vysvětlují)

(Z doplňkové četby)

Tím už vedu děti k rychlému střídání nálad a zkušeností a k jejich správnému vyjádření intonací. Děti přednášejí strašně přesvědčivě, kurážně, úplně přirozeně. Nesklouznou k "řízenému přednesu", ale vyjádří se přirozenou, prožitou mluvou.

d) Od prvního styku s dětmi se stále snažím být dětem příkladem.

Stále podle situace měním intenzitu hlasu, vytvářím dramatické pauzy, nemluví monotónně, snažím se vždy zaujmout určité "hlasové stanovisko" k dané situaci. Hned při prvním setkání s dětmi (v první hodině) zahraji dětem pohádku buďto s plošnými loutkami nebo s maňásky (o Kašpárkovi a čarodějnicí, o zvířátkách a podobně)... Ještě týž den přiblížím dětem skutečné prostředí třídy k pohádkovému vyjádření a zároveň je začínám sluchově navykat na dramatický přednes.

Popis jednoho příkladu :

Z tabule si vytvořím pohádkový prostor. Namaluji na ni stromy, les. Dále nakreslím na čtvrtku Kašpárka a čarodějnicí, obrázky vystřihnu a přilepím na volící tyčky. Tabuli vytáhnu výše, stoupnu si před ni a volně pohybuji loutkami - podle děje hry. Dětem nejenže nevaším, ale okamžitě mne vezmou na vědomí ja-

ko vypravěče, bez kterého by to nešlo (zvláště tehdy, kdy vypravěč mluví). Když pak děti hovoří o pohádce, ukáže se, že "vidí" opravdu jen ježibabu a Kašpárka, mne si uvědomují jen jako vypravěče.

"Ta ježibaba byla ale zlá !"

"Ta ježibaba měla škaredý hlas !"

"Ten Kašpárek uměl skákat. Jak skočil na strom!"

V následujících dnech nechám kurážnější děti pohádku zahrát. Neopravuji je, jenom je pozoruji a někdy jim vypomohu.

Během celého prvního roku využívám podle potřeby těchto i dalších loutek k improvizacím s dětmi po vyučování. Tam pak zvyšuji nároky na provedení. Když Kašpárek - tak veselý klučina, šibal a uličník s dobrým srdcem. Když ježibaba - tak zlá, s jiným hlasem, intrikářka. Zpočátku v těchto improvizacích po vyučování používám kontrastních loutek :

Kašpárek - ježibaba, Honza - kouzelník atd. Později přidávám jednotlivé postavy velmi podobných vlastností. Například : trpaslíci, všichni v jádru dobří, ale liší se povahovými vlastnostmi. Dále postupuji stejně třeba u zvířátek a podobně.

e) V průběhu první třídy pravidelně několikrát týdně při vyučování i mimo vyučování dramaticky předčítám krátké pohádky, recituji říkadla a básničky. Děti neustále slyší dramatický přednes. Tím zbavuji i plaché děti ostychu a odstraňuji pomalu strach z jejich vlastního výrazného projevu.

Nejvíce používám :

1. Pohádkovou knihu "Český Honza" od Jiřího Horáka (SNDK 1963)

2. Hrubínův "Špalíček veršů a pohádek" (SNDK 1960)

3. Básně od Jana Čarka, Josefa Kainara apod.

K některým básničkám i pohádkám se ve druhé třídě vracím a při schůzkách po vyučování je gramatizujeme. (O tom později, v kapitole o druhé a třetí třídě.) Zpestřením a hodnotnou pomocí je poslech pohádek z gramofonových desek v provedení předních herců. S dětmi opět provedení pohádek rozebíráme : Pohádka by se nelíbila, kdyby se odříkávala.

f) V první třídě nepřehlížím ani pomoc výtvarného projevu dětí. I zde nechávám dětem dostatek volnosti. Nejvíce je sleduji, jak dovedou zachytit pohádky, které jim vyprávím. Nejde mi o dodržení tvarů a proporcí, ale o barevnost projevu. Ze zkušenosti vím, že děti "zlé" postavy malují tmavými barvami, "veselé a hodné" postavy barvami jasnými. Působení výtvarného projevu nechci v popisu práce s dětmi dále rozvádět, jen upozorňuji, že na něm se dá zjistit spousta potřebných věcí, které je možno i dále upotřebit při dramatické výchově dětí. Na výtvarnou výchovu v tomto směru nezapomínám čas od času ani v třídách dalších.

Kdybych chtěla hodnotit své pokusy s dětmi v první třídě, skončila bych asi u

jednoho : je to práce nejkrásnější, práce plná dřiny, ale tak křehká v této fázi dalšího myšlenkového zrodu človíčka, že se na ni vždy těším a zároveň se jí i bojím.

Ale vzpomínám na ni ze všeho nejraději. A když po letech tyto "děti" potkám, vidím je vždy jako prvňáčky ve všech těch hrách, kterými jsem je šálila, aby co nejméně poznaly, že jsou vyučovány.

Pokračování

výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova

Přehled historie dramatu ve službách pedagogiky

Z knihy L. Konsgruda a E. Rosdahla DRAMIK, vydané v Kodani r.1968

Poslední století přineslo v řadě zemí ve školství významný rozvoj tzv. muzických oborů, důležitých pro formování osobnosti : zpěvu, hudby, rytmiky a dramatiky, které umožňují nejen fyzický a intelektuální, ale i emocionální rozvoj žáka spolu s rozvojem citlivosti pro estetické a jiné duchovní hodnoty - tedy rozvoj celého člověka.

V dánské škole měla proto práce s dramatem - díváme-li se na bohatě rozvinuté školní divadlo - velmi významné místo. A tato práce teď vypadá na to, že by se měla měnit. Zájem u školní mládeže pozvolna, ale zřetelně vzrůstá a mnozí učitelé přišli na to, že by se měli dívat na práci s dramatem jako na pedagogický prostředek velké hodnoty.

Je práce s dramatem ve službách pedagogiky něco nového ? Ale kdepak ! Je to jev dávno známý v historii pedagogiky, i když dnešní forma je trochu jiná.

Vybereme zde několik příkladů toho, jak se dramatická forma stala v západoevropské kulturní historii prostředkem, používaným ve výchově a vyučování.

1. Hellas

Můžeme jít zpátky až do staré Hellady, do doby, než se zrodilo attické divadlo, tj. cca 500 let př.n.l. Tehdy spočívala podstatná část výchovy athénských chlapců ve výuce zpěvu, básnictví a dramatickému tanci.

Dramatický tanec byl důležitou činností a uvidíme, že je i pedagogicky velice důležitý, protože myšlenka a cit jsou tu spojeny a za pomoci hudby jsou ztělesňovány pohybově.

V době největšího rozkvětu řeckého divadla to byl pro národ výchovný faktor největšího významu, a ve vyučování chlapců už znali dramatickou a hudební improvizaci jako prostředek rozvíjení osobnosti.

Platon, který rozhodně nebyl v teorii bezvýznamný, označuje dramatickou hru a tanec za první kroky ve výchově. Je také možné nechat děti předvádět role ve vlastních dramatických scénách, předslal, ale pak je musíme nechat, aby představovaly "zmužilé, odvážné, klidné a čestné lidi."

2. Řím

Ve starověkém Římě zavedl učitel řečnictví Quintilian v prvním století n.l. také zpěv, tanec a drama do výchovy mládeže - bylo to účelné a hodnotné pro jejich mluvu, gesto i morálku, tehdy, jestliže - jak se domníval - to, co předváděli, bylo morálně dobré.

V době prvotního křesťanství byla církev vůči divadlu naladěna nepřátelsky pro jeho surovost, brutalitu a antikřesťanský postoj, ale tanec byl tolerován, ba často k němu povzbuzovali a podněcovali jej. Tanec byl prostředkem vyjádření náboženské myšlenky stejně jako citu.

3. Středověk

Z raného středověku nemáme dost informací o dramatické formě jakožto pomocném pedagogickém prostředku; ale víme, že v celém tomto období musela být dramatická konverzační a řečnická cvičení užívána k nácvičování mluvené latiny.

V pozdější fázi středověku uváděli chlapci v mnohých klášterních školách hry s náboženským námětem, mystéria a miráky a předvádění pedagogických dramat sledovali i laici, ačkoli byla součástí školní práce. Mystéria a miráky měly základ v liturgickém čtení. Nejdrívě byly uváděny sborem kněží v kostelích, později se dostaly na prostranství před kostelem a tady dostal ve hrách svou úlohu i laik (nekněz). Mystéria byla dramatizací biblických příběhů, zatímco miráky vyprávěly příběhy ze života svatých. Hry o smrtelnících byly morálně poučné a jejich postavy byly často alegorické.

4. Renaissance - reformace

V období renesance byla "hra" klíčovým slovem ve výchově. Vzpomeňme jen na P l a t o n o v u "Ústavu" : "Žádné učení, které je vedeno pod nátlakem, nezůstane v paměti zakořeněno... musíme děti učit hravým způsobem se učit." Ve školách byla všeobecně provozována dramatická cvičení správné mluvy, ale byly hrány i latinské hry - a také v mateřštině - ba dokonce někde měli v osnovách i tanec. V období bezprostředně poreformačním zůstala dramatická práce součástí výchovy na školách většiny evropských zemí, také u nás ve Skandinávii.

Ve Š v é d s k u byla doporučována v řízeném vyučování od roku 1575. To znamenalo, že se discipulí (žáci) museli cvičit při hraní divadla v jazyce latinském i švédském, "aby ti, co hrají, i ti, co přihlížejí, si mohli z toho vzít poučení a zlepšit se." Že také děti oné doby oceňovaly tuto vyučovací formu, vidíme z toho, že někteří učitelé, kteří ji nepoužívali, záviděli těm, kteří ji používali a vyčítali si to.

V N o r s k u poprvé uvedli divadelní představení žáci latinské školy r. 1500 - bylo to ostatně nejstarší dramatické představení, které je tam známo. Zvláštním činitelem v tomto oboru byl humanista magister Absalon Pedersen Beyer, který také napsal několik her.

U nás v D á n s k u v době od r. 1560 do r. 1630 existovalo divadlo jen v rámci školy. Repertoár byl velmi smíšený : antika a nová latinská divadelní hra, překlady a nová dánská činohra. Ale nejlepší dánská hra je "Karring Niding", školní komedie od kněze Hieronyma Justesena Ranche, který působil ve Viborgu.

Švédové i my jsme byli silně ovlivněni německými "Schuldramen". (školními

dramaty) a tou skutečností, že Luther a jeho dva pedagogičtí přátelé Johann Sturm a Philip Melanchton doporučovali drama jako součást školní a univerzitní práce. Také velký holandský humanista E r a s m u s psal velice populární řečnická cvičení, která byla provázena vhodnými pohyby a gesty. Některá z nich měla značný význam.

Proč dostalo drama a dramatická cvičení v této době tak poměrně významné místo ve výchově? Snad nejjednodušší vysvětlení je to, že si tehdejší škola zakládala na umění mluvit - a to nejen latinsky, ale teď už také v mateřštině. Další příčinou bylo bezpochyby to, že si pedagogové přáli pomocí dramatu a dramatických dialogů dostat do žáků morální principy; gestům a krásným pohybům se vyučovalo spolu s "dobrým chováním a odvahou", jak to vyjádřil Richard Mulcaster, jeden z největších anglických pedagogů kolem r. 1500. Konečně tu hraje roli i hledisko, které prosazoval francouzský literát Montaigne. Pokládal vzdělání a výchovu za první a nejdůležitější zkušenost a obchodní jednání za více než studium. "Žák nebude tolik opakovat, jako spíše dělat (agere) své úkoly", řekl.

5. N o v ě j š í d o b a

Do katolických škol jezuitského řádu v Evropě přišlo drama, aby tu sehrálo rozhodující úlohu. Abbed Martin z university v Pont-à-Mousson (Pont-à-Mousson mělo od r. 1572 do r. 1763 universitu, která se pak přemístila do Nancy) napsal o tomto jezuitském dramatu: "Dát studentům klid, sebedůvěru, šťastný pocit odvahy a rozhodnosti, který činí mladého muže dobře vychovaným a příjemným; naučit ho deklamovat a vyučit ho v řečnickém umění; posílit a zpružit jeho paměť tím, že ho necháme mluvit dlouhou řeč, ne koktavou a nejistou, ale milou a významnou; probudit jejich inteligenci a vyvinout jejich vkus tak, aby rozuměli své roli a tak mohli provést hlubší literární analýzu; zformovat jejich srdce tak, aby ho užívali k určení sama sebe - pečlivým a dlouhým studiem - se šlechetným charakterem; dát jim vysoké ideje, lásku k církvi a k vlasti spolu s počestností, to bylo všechno, po čem toužilo a o co se snažilo jezuitské drama."

Charles Hoole, který byl knězem a jedním z nejvýznamnějších mužů 17. století v Anglii, zdůraznil, že hodnota dramatické práce spočívá právě v práci s dramatem ve vytváření divadelního představení a ne v předvádění za účelem zábavy, "která by mohlo být nebezpečné". Ale i on šel do hloubky dramatické práce ve službách pedagogiky. Ve své knize "The Old Art of Teaching School" (Starý způsob školního vyučování) říká: "Zjistil jsem, že dramatická práce je výbornou pomůckou k odstranění často falešných rozpaků a neodolatelné bázlivosti, které mají sklon potlačit některé dobré způsoby a mravy u jinak mimořádně nadaných lidí v jejich zcela zralém věku."

Do té doby byla dramatická práce vyhrazena hlavně chlapcům a studentům mužského pohlaví; ale Madame de Maintenon, manželka Ludvíka XIV., která založila

slavnou klášterní školu Saint-Cyr, zavedla drama také pro dívky; ale postupně na byla stejného názoru na škodlivost veřejného představení, jako Charles Hoole.

Později, po roce 1700, se dívky her účastnily stále více. Vývoj pedagogického dramatu v tomto století byl silně ovlivněn spisovatelskou činností arcibiskupa Fénelona. Byl zpovědníkem Madame de Maintenon a sám byl deset let představeným klášterní školy pro mladé dívky. Domníval se, že dívka by mohla více získávat z "malé hry, kterou sama zbásnila, než z her plných šarmu, které byly napsány někým jiným."

Náš - a vlastně všech severanů - Ludvig Holberg byl velký a veselý pedagog, který potřeboval drama pro službu vzdělání a výchovu národa. Ve svých epištolách se o tom vyjádřil zcela jasně. Píše: "Právě tak, jako komedie je školou pro celý národ, může i činohra sloužit škole pro studentskou mládež. Proto představení s živými osobami mohou mít velký vliv na mysl přihlížejících, zvláště když takové akce se zrcadlí lépe než příklady, které čteme v historii. Výchovu mládeže a předávání informací lze organizovat takovým způsobem, že teorie, která se skládá z filosofických a etických spisů, může předcházet exemplárním akcím na jevišti, předváděným pro praxi."

Připomeňme si jen z let 1700-1800, že školní divadlo přichází proto, aby hrálo významnou roli v Rusku a že v Německu měl Goethe pro pedagogickou hodnotu dramatické práce velké pochopení. Vřele doporučoval dramatické improvizace jako součást výchovy a vzdělání. Znovu a znovu nám předvádí ve Vilému Meisterovi myšlenky o improvizovaném dramatu.

6. Nové pedagogické myšlenky

Kdybychom chtěli uzavřít, můžeme říci, že dramatická práce byla tedy často významnou součástí pedagogické činnosti školy v dřívějších obdobích. Mohli bychom se proto zeptat: Proč byla ve škole zanedbávána po tolik generací? Odpověď by byla následující:

Protože kolem roku 1800 byla postupně v jednotlivých zemích zaváděna veřejná škola, navštěvovaná dětmi z nižších sociálních vrstev, a hlavním předmětem bylo čtení, počty a katechismus - pro nic jiného nezbývalo místo v tak krátké školní docházce - nikdo si neuvědomil, že děti z těchto společenských vrstev potřebují něco víc. Teprve v pozdějších letech se národní škola začala zabývat o vývoj všech lidí.

Moderní pedagogické drama bylo silně ovlivněno myšlenkami o dětech a výchově, které byly raženy osobnostmi jako byl Rousseau, Kant, Pestalozzi, Froebel aj. Kant píše ve své knize "O pedagogice": "V člověku leží mnohý nevyvinutý zárodek. Je naším úkolem, aby tento zárodek vyrostl a vyvinul přirozené dary člověka do jeho správné velikosti a pomáhal jej zvedat k jeho předurčení." Některým těmto zárodkům jsme my v naší době schopni dát potravu "muzickým" oborem. Rousseau mlu-

ví ve svém díle "O divadle" (Lettres sur les spectacles), které vydal r. 1758, a které bylo vlastně zásahem do profesionálního divadla, o ideálu zábavy pro svobodný lid, o nutnosti shromáždit lidi ve volné přírodě k lidovým slavnostem.

Ve své vysoce uznávané knize "Drama and Education" píše Angličan P.A. Coggin r. 1956 s odkazem na Rousseaua a Darwina : "Abychom dosáhli plného mentálního, fyzického a emocionálního rozvoje, je nutné, aby každá vývojová fáze byla respektována a aby se jí dostalo potravy. Aktivita, která často odrazovala, protože byla nepotřebná pro dospělé, začala se ukazovat jako příznivá pro rozvoj dítěte. Používat v umění, hudbě a literatuře měřítka a hlediska dospělých i pro dítě, které ještě není zralé, znamená jednu ze skutečně nejbezpečnějších metod, jak dítěti zabránit, aby se k těmto hlediskům a měřítkům přiblížilo postupně." To je princip moderního poznávání dětského umění a v pozdějších letech i dětského divadla.

7. Pedagogické drama dnešní doby

V dnešní době získává pedagogické drama v mnoha zemích stále více místa ve vyučování. Formy jsou však různé. Mění se podle zemí a škol. Forma pedagogického dramatu, která je dnes uznávána v mnoha zemích mnoha pedagogy, byla vytvořena Angličanem Petrem Sladem. Je poradcem pro drama Birminghamského školského úřadu a předsedou Společnosti pro výchovné drama (Educational Drama Association), což je skupina učitelů, pracujících s pedagogickým dramatem podle Petra Sladea, která má své členy v mnoha zemích. Také autor této knihy byl inspirován myšlenkami Petra Sladea. Podstatné na jeho průkopnickém činu je to, že vždycky staví člověka do centra všeho. Miluje divadlo a sám přišel z profesionálního divadla. Ale představení není cílem jeho pedagogicko-dramatické práce. Podstatná je tu tvořivost a hlavně tvořivá aktivita. Jestliže jde o děti, říká Slade, není nezbytné a dokonce je škodlivé "hrát pro publikum" dříve, než to dítě samo pocítí jako potřebu. Když pak je žák připraven pro veřejné vystoupení a veřejné provedení, má radost z toho, že se podílí na společném úkolu - jako na významném kontrastu k vlastnímu přání "ukázat se" na scéně. Charakteristické pro tuto dramatickou práci v pedagogice je to, že žáci - uvolnění spontánním tancem - tvoří na prknech své vlastní drama.

Přeložila Olga Brucheová

ROZVÍJENÍ TVOŘIVOSTI A TVOŘIVÉHO NADÁNÍ V PROCESU VÝCHOVY

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

Tvořivý přístup a tvořivé úsilí, tvořivá řešení a tvořivá práce jsou v naší společnosti obecně považovány za vysoce hodnotné způsoby přístupu k závažným problémům v jakékoliv oblasti našeho života. Jsou proto také vysoce hodnoceny a vyzdvihovány i v zásadních stranických a státních dokumentech a jsou k nim vybízeni v projevech vedoucích státních i stranických činitelů pracující bez ohledu na to zda se jejich činnost týká oblasti hospodářské, politické, kulturní, vědecké, technické, umělecké, organizační nebo jiné, nebo zda jde o pracovníky vedoucí, kteří rozvíjejí hlavní směry našeho života a práce, nebo o pracovníky, kteří svou konkrétní činností tento rozvoj uskutečňují. Je to přirozený zjev v socialistické společnosti, která přináší a vytváří tolik nového v životě náš všech, a ve které uskutečňování vysokých socialistických ideálů závisí také na iniciativním a tvořivém úsilí každého jejího člena. Tvořivý přístup je tak úzce spjat v naší společnosti s aktivními postoji i se všemi hlavními rysy dialektického myšlení, rozvíjenými v souvislosti se světónázorovou a morální výchovou v socialistické škole. Tvořivost má nesporný význam pro další rozvíjení všech oblastí života naší společnosti a pro další společenský, vědecký i technický pokrok. Zcela zásadní význam má zejména pro činnost uměleckou a vědeckou, kde je uplatnění tvořivosti nezbytnou podmínkou.

Jeví se proto velmi nutným zabývat se studiem tvořivosti, její podstaty a projevů, a zamýšlet se i nad tím, jak by bylo možno tvořivost rozvíjet u dětí a mládeže v procesu výchovy. Těmito problémy se zabývá především psychologie a v poslední době se výrazněji na tomto studiu podílí i pedagogika. I když první psychologické studie o tvořivosti pocházejí už z minulého století, soustředěnější zájem psychologie a s ní i pedagogiky o tvořivost začíná vlastně až v padesátých letech. Dnes už máme sice k dispozici řadu studií o tomto problému, ale celá tato oblast vyžaduje dalšího bádání a ověřování výzkumných výsledků v praxi, aby bylo možno ppskytnout na základě toho zejména pedagogické činnosti všechny potřebné a konkrétní poznatky. Hlavní zájem současného studia tvořivosti se soustřeďuje především na tyto otázky : Co je tvořivost a jaká je její podstata ; jak souvisí tvořivost s ostatními rysy osobnosti, jak se tvořivost projevuje a jak se dá zjišťovat její úroveň rozvoje u jednotlivých osob, zejména u dětí a mládeže pro pedagogické účely; a konečně je sledován důležitý problém - jak je možno rozvíjet tvořivost v procesu výchovy. K informacím o těchto otázkách je také zaměřen tento článek.

Jako první otázku je nutno si zde položit problém, co je to vlastně tvořivost a čím se projevuje. Dosavadní literatura přináší mnoho různých pokusů o postižení definice tohoto složitého jevu. Pokusíme se o shrnutí výsledků tohoto úsilí, i

když je v něm dosud mnoho neshod a rozporů.

Tvořivost se chápe obvykle jako zvláštní způsob poznávací nebo rozumové činnosti. Většina autorů poukazuje v této oblasti lidské činnosti zejména na dva základní způsoby nebo typy přístupů. První se jeví jako běžnější a směřuje spíše k přijímání a uchovávání známého, k učení predeterminovaného, tj. už značně jasného a probádaného a k jeho konzervování a dá se označit jako rozumová konformita a schopnost rozumu přijímat. Zatímco druhý typ rozumové činnosti, chápaný jako tvořivý, směřuje naproti tomu spíše k revidování známého, ke zkoumání ještě neurčitého a nerozhodnutého a ke konstruování toho, co by mělo být a bylo třeba znát - zkrátka k invenci, novátorství, inovaci. Někteří postihují první způsob rozumové činnosti jako zaměřený k běžnému, očekávatelnému, jako libující si raději v jistotě a ve snaze tuto jistotu bránit, zatímco tvořivá rozumová činnost se jim jeví jako obrácená spíše k novému a spekulaci, vyznačuje se otevřeností a úsilím o třeba riskantní růst poznatků. Někteří autoři na Západě (zejména J.P. Guilford) jako tvořivé myšlení označují tzv. divergentní myšlení, které se projevuje především vyhledáváním nových řešení, produkcí několika nových variant řešení k danému problému, objevování. Toto myšlení se tedy zabývá novými věcmi, tvoří užitečné nebo krásné výtvoř. s originálními řešeními, je pružné a snaží se dojít k novým definicím. Naproti tomu se staví myšlení konvergentní, opírající se o vybavování a znovupoznání a zaměřující se k řešení logických problémů zaměřením na hledání jediného správného řešení (např. běžného matematického důkazu apod.). Zatímco konvergentní myšlení se dobře uplatňuje v řešení otázek s jednou možnou odpovědí, divergentní pracuje dobře s otevřenými otázkami, s širokou škálou možných odpovědí.

Souhrnně lze říci, že tvořivost se jeví jako proces, docházející k novým řešením problémů nebo k novým metodám zacházení s problémy, jež vedou k novým **výsledkům**. Podstatnými rysy tvořivosti jsou tedy novost, originalita, objevitelství, neobvyklost, jedinečnost. Pouhá správnost výkonů nebo výtvořů, byť i značně složitých, nestačí k tomu, abychom je mohli označit jako tvořivé. Popisujeme-li například dobře řešený lékařský výkon, správné řešení obtížného matematického problému nebo konstrukci krásného kusu nábytku, můžeme hovořit jen o vysokém stupni dovednosti nebo znalosti.

Přívlastek tvořivý můžeme použít, jen týká-li se to jisté výrazné invence, objevu, vynálezu, produkce něčeho, co je nové, a ne pouze akumulace dovedností nebo uplatnění naučených znalostí. Tvořivost se tedy týká jen toho, co lidé přidávají k vědění, jež už je k dispozici, když přistupují k řešení problému. Přitom může jít zřejmě o dvě úrovně novosti, a to předně když jde o produkt nový samé osobě (relativní novost), a za druhé o vyšší úroveň - absolutní, kdy jde o produkt nový celé kultuře.

Oba uvedené způsoby rozumové činnosti (rozumová konformita a tzv. konvergentní myšlení a proti tomu tvořivost a tzv. divergentní myšlení) se ovšem vzájemně nevylučují. Je spíše možno tvrdit, že se v rozumové činnosti každé osoby setkáváme s oběma jejími způsoby. Jsou ovšem většinou zastoupeny vlivem různých činitelů (vnějších i vnitřních) v různé míře a jeden z nich při tom obvykle více nebo méně převládá nad druhým, čímž nabývá pak rozumová a poznávací činnost u jednotlivých osob více nebo méně vyhraněného typu a jeví se celkově buď jako konformní (netvořivá) nebo zase naopak tvořivá, i když i tato tvořivost se u různých osob projevuje v dané době na různé úrovni.

Hlubší studium tvořivosti také jasně ukazuje, že tvořivost je výrazně něčím jiným než jen tím, co se tradičně nazývá obecným nadáním; je už dlouho sledováno psychology a má dlouhou tradici měření pomocí testů inteligence a je na základě toho pak často vyjadřováno u jednotlivých osob pomocí tzv. IQ (kvocientu inteligence). Obecné nadání (inteligence) a tvořivost jsou tedy dvě odlišné stránky rozumové činnosti člověka, které je třeba jasně odlišovat. V praxi byl rozdíl mezi nimi sledován už dávno, i když se termínu tvořivost používalo v mnohem užším významu než dnes a označení "tvořivé dítě", "tvořivý člověk" se připisovalo obvykle jen jedincům s uměleckým nadáním vzhledem k tomu, že umělecká činnost, označovaná často také jako činnost tvůrčí, je s tvořivostí tak nerozlučně spojena. Také obecné nadání v těchto praktických situacích nebývalo obvykle měřeno testy, ale prostě hodnoceno zejména podle výsledků učení ve škole. Už dávno bylo nápadné např. to, že děti a mladí lidé, kteří byli označováni ve škole jako nadaní a projevovali v průběhu školní docházky vynikající prospěch, bývali často pak v životě předstihováni svými druhy, kteří ve škole měli prospěch jen průměrný anebo měli v průběhu školní docházky i různé konflikty a potíže se školou. Máme dokonce nejméně jeden příklad i pro to, že mnozí lidé, kteří v mládí ve škole vůbec neuspěli a museli školu proto opustit, v životě pak vynikli svou tvůrčí prací. To se netýká jen umělců (zde můžeme uvést např. J. Frimla), ale bylo to pozorováno i ve všech ostatních oblastech (běžně to pozorovali např. na svých žácích už dávno profesori bývalých obchodních akademií a ekonomických škol - vynikající žáci zůstali často na rutinní práci poštovních, železničních apod. úředníků, zatímco průměrní žáci dělali výrazné kariéry v obchodní, finanční apod. oblasti.).

Přes silné zaujetí moderní psychologie pro studium rozumové činnosti a rozumových schopností, charakterizované zejména studiem a měřením obecné inteligence pomocí testů inteligence, tyto otázky dlouho unikaly jejímu teoretickému zájmu. Jednu z příčin tohoto stavu je možno snad spatřovat i v tom, že právě testy inteligence a jejich jednotlivé otázky a úkoly odpovídají jen jistému okruhu poznávacích funkcí a některé její typy naopak zcela zanedbávají. Podle Guilforda testy inteligence obsahují převážně jen otázky vyžadující pouhou reprodukci zna-

lostí, vybavování, opětné poznání, rozpoznání a rozlišení a pochopení a prostá řešení a tím se pohybují jen v oblasti tzv. konvergentního myšlení a zanedbávají myšlení divergentní, směřující k invenci, k objevu nového a k inovaci.

Tvořivost se může projevit ve všem, co člověk dělá. Nejvíce nás obvykle ovšem zajímá tvořivost, projevovaná v uměleckých výkonech, ve vědeckém výzkumu a v technických oblastech. Tvořivost se však může projevovat např. i v pedagogické práci, v organizačnické činnosti atd. Psychologii ovšem zajímá i to, zda je schopnost k tvořivé činnosti úzce vázána jen na jistou specifickou oblast činnosti a zda je tedy také v souvislosti s tím snad třeba i různých typů domácího a školního prostředí a působení a specifické výchovy, aby byli vychováni lidé pro různé oblasti tvořivé činnosti (např. výtvarnou, přírodovědnou, hereckou atp.). Anebo zda by faktory osobnosti, jež vedou v struktuře schopností k tvořivosti v jedné z uvedených oblastí, alespoň částečně vedly k úspěchu a k projevu tvořivé činnosti i v jiných sférách, a zda je tedy i v této oblasti možno počítat s existencí nějakého obecného, generálního faktoru, jak se s ním často počítá u tzv. obecné inteligence. (Na podíl tzv. "g-faktoru" a "s-faktoru" - generálního a speciálního faktoru ve výkonech člověka v oblasti jeho schopností upozornil už ve dvacátých letech např. C. Spearman.) Dosavadní zkušenosti z průzkumu tvořivosti se spíše přiklání k druhé z uvedených možností a také většina badatelů se přiklání k názoru, že různé typy a projevy tvořivosti mají dost značný společný základ aby se mohlo mluvit o tvořivosti obecně. To se také stává základem k tomu, že se mluví dokonce i o značně obecném tvořivém nadání (tvořivých schopnostech) jednotlivých osob. Z toho ovšem se vyvozuje i to, že existují i jisté rysy prostředí a jisté způsoby výchovy a výchovné prostředky, které napomáhají rozvíjení takto obecně se projevující tvořivosti v činnosti jisté osoby nebo jejího tvořivého nadání.

Zajímavou se jeví zejména z hlediska pedagogického i otázka, které rysy v osobnosti člověka se vztahují k tvořivosti, a pedagoga bude jistě zajímat, které rysy charakterizují tvořivého žáka. Na prvním místě je zde ovšem nutno říci, že tvořivé schopnosti se posuzují tím obtížněji, čím jsou děti mladší. Na tvořivost můžeme usuzovat jedině z tvořivých produktů a od dětí pochází takových produktů jen málo. I když některé jejich produkty považujeme za neobvyklé a na jejich věk obdivuhodné, přece jen zřídka mají charakter objevu. Snáze se setkáváme s tvořivými výkony už u mládeže ve věku postpuberty a adolescence. Přesto však se v některých výzkumných pracích podařilo jasně prokázat děti s tvořivými schopnostmi a odlišit je zřetelně od skupiny dětí, která tyto schopnosti nemá rozvinuty, už ve věku kolem deseti let.

Běžně můžeme u dětí soudit o jejich tvořivosti lépe jako o jejich tendenci

být originální při různých příležitostech a různými způsoby, než na základě několika zřejmě tvořivých produktů, jako jsou ty, které obvykle spojujeme s tvořivostí u dospělých. Např. dítě s tvořivou potencií pro vědu neprojevuje samozřejmě tuto svou schopnost objevem nějakého fyzikálního zákona, ale spíše neobvyklým vzhledem do použití jednoduchých fyzikálních principů a na jeho věk pozoruhodnými myšlenkami o jejich vztahu k dennímu životu. Totéž platí o tvořivé potencií dítěte v oblasti umění, ať už jde o literaturu, hudbu, dramatické umění nebo umění výtvarné. Dítě zde nevytváří samozřejmě umělecké dílo, které by vzbudilo širší pozornost (takováto schopnost je vyhrazena jen vyjímečným geniům, jako byl např. W.A. Mozart), není k tomu potřebné vyspělé ani technicky; přesto můžeme i v těchto oblastech nalézt mnoho projevů dětí, které svědčí o jejich tvořivých schopnostech, poutajících pozornost svou neobvyklostí, případně jedinečností, na daném věkovém stupni, invencí a kombinací nápadů a prostředků apod.

Na prvním místě se skoro ve všech důkladnějších pracích o tvořivosti diskutuje otázka, v jakém vztahu k tvořivosti je obecné nadání. Na jedné straně se zdůrazňuje, jak už na to bylo konečně poukázáno i v tomto článku, rozdílnost obou jevů - tedy to, že jde v obou případech vždy o jinou vlastnost, jiný způsob nebo typ rozumové činnosti. To ovšem nemusí ještě znamenat, že se obě vlastnosti navzájem vylučují. I když někteří autoři hovoří o všech čtyřech variacích obou vlastností rozumové činnosti u žáků, se kterými pracovali (rozlišují tedy žáky nadané a tvořivé, nadané a netvořivé, nenadané a tvořivé a konečně i nenadané a netvořivé), většinou se zdůrazňuje, že děti, které se projevují jako tvořivé, mívají také obvykle i dobré výkony, které svědčí o jejich obecném nadání. Na druhé straně však zdaleka ne všechny děti, projevující obecné nadání, jsou také tvořivé. A tak se ve výzkumných pracích, zabývajících se tvořivostí, místo na hledání rozdílu mezi nadaným a tvořivým dítětem soustřeďuje zájem spíše na studium rozdílů mezi tvořivými a netvořivými.

Veliký zájem projevuje literatura o tvořivosti a její výzkumy o charakteristiku tvořivých dětí a o jejich charakteristické způsoby přízpůsobení se požadavkům školní výchovy. Podle této literatury se tvořivé děti a mládež typicky vyznačují tím, že rády přemýšlejí a chtějí být samy se svými myšlenkami. Proto se na venek jeví spíše jako introverti, zdají se proto často být duchem nepřítomné a rozptýlené, a to bývá také často i příčinou, že neposlouchají vždy to, co říká učitel. Velmi často se snadno dostávají do izolace, protože se nepodílejí tolik na sociálním životě třídy i mimo ni, a také nesdílejí tolik radosti z této aktivity třídy a zájmu o ni jako jejich druzí. Pro tyto vlastnosti a i pro svůj zvláštní humor nebývají často také dost oblíbené u svých spolužáků a jeví se proto někdy jako málo přízpůsobivé. To je také proto, že mají tendenci být jiné a v mnoha způsobech rozdílné než jejich druzí. Bývají příliš zaujaty svými myšlenkami,

často je nepřitahuje proto ani to, co říká a dělá učitel, a vzhledem k svým vnitřním zájmům a rozvinutým znalostem se nedávají strhnout činností svých druhů. Ta se jim zdá někdy až příliš dětskou, než aby je přitahovala.

Myšlení tvořivých dětí bývá charakterizováno jako velmi pružné. Dovedou velmi rychle měnit své názory, aniž by silněji z toho pociťovaly nějaké skrupule. Vždycky zkoušejí nové cesty a způsoby pohledu na věc a neruší je tolik, když se jedno hledisko ukáže chybným. V tom se právě liší velmi od inteligentních netvořivých druhů. Pro netvořivé je myšlení nanejvýš jen prostředkem k dosažení jistých cílů, a když k nim dojdou, jsou rády, že to mají za sebou. V literatuře se uvádí, že tvořiví naopak přistupují k myšlení spíše jako ke hře v šachy. Baví je sama hra a dlouhé uvažování před tahem je právě požitkem. Jejich myšlení má také méně pasivní charakter a je také méně disciplinované. Je pro ně zajímavé rozvíjet myšlenky o věcech stále dál a víc, než je potřeba a než se vyžaduje. Tvořiví žáci mají také obvykle své vlastní hodnoty, odlišné od jejich druhů, velmi o nich přemýšlejí, věří v ně a lpí na nich bez ohledu na to, co si myslí jiní. To vše je často vede k tomu, že mají až cynické názory na hodnoty a myšlenky nejen svých spolužáků, ale i svých učitelů a to pak je izoluje od skupiny.

Z toho všeho potom dost často pramení, že jsou málo oblíbení u svých spolužáků, žijí ve třídě ve značné izolaci a nepodílejí se plněji na sociální aktivitě třídy, protože se jeví spolužákům jiní a "divní". Ale dost často bývají málo oblíbení nebo přímo neoblíbení i u svých učitelů. Učitelé často typicky preferují před inteligentními a tvořivými dětmi děti a žáky inteligentní a netvořivé. Týká se to zejména těch učitelů, kteří velmi důsledně požadují přizpůsobení svým někdy i malicherným požadavkům, nebo dokonce očekávají obdiv svých vědomostí a chtějí žáky přesvědčit, že je mají. Takoví učitelé představují jistě malou menšinu, ale tvořiví žáci je ruší, protože si myslí, že jejich myšlenky jsou lepší než myšlenky a názory učitelů. Tvořivý přístup a tvořivý zájem ruší zejména netvořivé učitele a často u nich může vyvolat nepříznivé postoje k tvořivým žákům, i když dovedou tvořiví žáci své myšlenky a názory na vyučování a jeho obsah vyslovit zdvořile. Tím horší je, když se jim takového taktu nedostává. Často se tedy díky tomu o tvořivých žácích uvádí, že mají ve škole potíže, že se u nich vyskytují častěji než u jiných žáků konflikty se školou a učiteli, které mohou v některých případech nabýt takových rozměrů, že bývají takoví žáci proto i z výběrových škol eliminováni. (To se týkalo často v historii uváděných výrazných uměleckých talentů : musely odejít ze školy, která jim měla dát základ pro jejich budoucí uměleckou tvůrčí činnost, uměly se však pak v dalším životě vzhledem k své energii a schopnostem propracovat k umělecké práci samy, bez školního vzdělání. Někdy takoví žáci ze škol sami odcházejí, když nedovede uspokojit jejich rozvinuté zájmy.)

Z takovýchto případů se často soudilo, že pro tvořivé žáky je typické, že nejsou ve škole obvykle dost úspěšní, anebo že - pokud jde o školní prospěch - bývají obvykle jen průměrní nebo dokonce i slabí. Novější výzkumy vyvracejí tento jednostranný a jednoznačný názor a poukazují na to, že tvořiví žáci jako skupina projevují ve škole naopak obvykle dobrý prospěch a mají dobré výkony ve vyučování, i když nepředstavují skupinu primusů a nepatří obvykle k těm, kteří mají vždycky "samé jedničky", ale reprezentují obvykle ty, kdo jsou "dobrým průměrem", a jejichž prospěch je většinou alespoň na dvojku. Často ovšem jsou dost trápeni rutinou školní práce a značně je rozptylují jejich zvláštní zájmy. Obvykle však mají dost energie a schopností k tomu, aby dosáhli alespoň dobrého prospěchu. Přesto nelze popřít, že problém přizpůsobení bývá u tvořivých žáků vzhledem k tomu, co jsme o nich už řekli, z hlediska školního prostředí a jeho sociálních skupin často složitější. Jejich různé problémy ve školní práci, jak jsme se o nich zmínili, by se ovšem značně snížily, kdybychom už byli dále ve schopnosti rozpoznávat tvořivé schopnosti žáků, hlouběji tyto schopnosti znali a uměli je přiměřeným pedagogickým postupem živit a rozvíjet. Někteří autoři ovšem poukazují také na to, že způsoby a úspěch, s nímž se vyrovnávají tvořiví žáci se svými problémy v průběhu školní výchovy, se značně liší podle toho, v jakém poměru je jejich tvořivé a obecné nadání, a zda se jedná o chlapce nebo o dívky. Tak např. podle některých výzkumů se mnohem příznivěji jeví dívky než hoši, vysoce nadaní než méně nadaní apod.

S ohledem na právě uvedená fakta - a přirozeně také proto, že tvořivé schopnosti mají tak vysokou hodnotu z hlediska sociálního a je třeba je proto nejen znát, ale i rozvíjet - je vyvíjeno v poslední době značné úsilí o vytvoření prostředků, jimiž by bylo možno jednodušším způsobem tvořivé nadání u dětí a mládeže zjišťovat a případně i objektivně měřit. V této souvislosti vznikají tzv. testy tvořivosti. Výzkumná literatura jich uvádí již několik. Byly vytvořeny obvykle v souvislosti s výzkumem tvořivosti u dětí nebo u mládeže. Chybí jim obvykle ještě širší ověření a nejsou ještě standardizovány v tom smyslu, jak o tom hovoříme u běžně používaných testů psychologických nebo didaktických. Přesto však mohou některé z nich být s úspěchem používány i v širší praxi.

Testy tvořivosti představují obvykle baterii složenou z několika subtestů. V této baterii bývají obvykle používány různé verbální i neverbální úkoly.

Tak za významný projev tvořivosti se považuje nová a neobvyklá schopnost používat běžných předmětů a metod - žáci dostanou za úkol uvést, jak by dovedli použít např. prázdných plechovek, vývrtky, sponky na papír, cihly apod. Počítá se jednak celkový počet odpovědí a počet jedinečných odpovědí u **každého** žáka.

Dalším hlediskem je schopnost vidět následky jistých akcí nebo událostí (např. jaké následky by mělo, kdyby stoupla průměrná teplota na Zemi o 10°).

Častým kritériem je schopnost originální odpovědi na jistou situaci. Žádá se tu obvykle, aby zkoušení vytvořili vtipná hesla, nadpisy nad obrázky, články, zakončení povídek apod.

V značném vztahu k tvořivosti je také plynulost, s níž se u žáků vybavují jistá slova nebo myšlenky. Tak se žádá, aby žáci řekli pokud možno co nejvíce slov začínajících např. na "s" (za 2 minuty), zkoumá se schopnost produkovat slova specifických kategorií nebo vztahů (např. jmenovat předměty, pohybující se na kolech, dělajících hluk, apod., bytosti žijící ve vodě, uvádět všechny možné významy různých slov atp.),

Jiným aspektem je např. rychlost produkce myšlenek, důmyslné řešení problému a nalezení tvořivých řešení a odpovědí na problémy. V souvislosti s tímto výkonem dostávají žáci za úkol aby např. uvedli, která zlepšení by provedli na svých výrobcích, kdyby byli např. výrobci velocipedů, mají dokončit báseň nebo povídku na základě dvou prvních veršů nebo prvního odstavce, mají nakreslit prostředek k dopravě lidí na Měsíc, nakreslit novou školu, která by se měla postavit, a mají při tom uplatnit co nejvíce různých novinek a zlepšení. Ve většině těchto úkolů se počítá nejen počet všech uvedených řešení, ale především počet jedinečných nápadů (vyskytujících se jen jednou u všech zkoumaných žáků) nebo i počet neobvyklých nápadů (vyskytujících se ve zkoumané skupině nanejvýš jen třikrát).

Dost oblíbené jsou i neverbální úkoly a podněty - např. prezentace jednoduchých kreseb (systém jednoduchých abstraktních obrázků) - žáci u nich mají říci, co pro ně představují, co je napadá apod. Jindy mají naopak učinit tyto obrázky základem pro vlastní kresbu a dokončit je. Opět se hodnotí originalita a jedinečnost odpovědí nebo výtvořů.

Někdy se používá i percepčních úkolů, zjišťujících schopnost vidět skrz argumenty a schopnost soustředit se - tu se používá složitých kreseb, obvykle složených z abstraktních geometrických obrazců a v nich mají zkoušení objevovat dané jednoduché geometrické tvary.

Z těchto prostředků bývají složeny často různé testové baterie. Tak např. pro postpubescenty byl sestaven test s touto soustavou úkolů :

1. k seznamu 25 slov měli žáci napsat tolik jejich významů, kolik si jich byli schopni vybavit (např. rameno, list atd.);
2. k seznamu pěti předmětů měli napsat tolik užití, kolik jich znali (např. cihly, tužky, sponky na papír atd.);
3. k jednoduchým prezentovaným obrazcům měli říkat, co jim připomínají;
4. ke čtyřem příběhům, jimž chyběl závěr, měli vymyslet tři závěry : veselý, smutný a mravoučný;
5. žákům byla prezentována řada dat a z nich měli sestavit tolik matematických příkladů, kolik bylo možno.

V jiném testu pro žáky páté třídy měly děti např. jmenovat všechny věci, o nichž si myslely, že jsou kulaté, že dělají hluk, že jsou čtvercové, že se pohybují na kolech atd. Dále měly říci všechny různé způsoby, kterými se mohou použít noviny, nůž, korek, knoflík, židle, klíč atd. Dalším úkolem bylo, aby děti řekly všechny znaky, jimiž jsou si podobné brambor a mrkev, kočka a myš, vlak a traktor, mléko a maso, krám a restaurace, housle a klavír, telefon a rádio, hodinky a psací stroj, záclona a přikrývky. U dvou prezentovaných řad abstraktních obrázků, sestavených z různých čar, měly děti uvést jednak co představují, a jednak co jim při pohledu na ně napadá. Hodnocení odpovědí bylo obdobné jako u jiných testů a úkolů (množství a jedinečnost odpovědí).

Mnoha z uvedených prostředků a úkolů je možno používat i v běžné školní práci, zejména při vyučování mateřskému jazyku (slohu a literatuře), výtvarné výchově aj. Užitečné by pro učitele bylo, kdyby alespoň občas zadal žákům takovou slohovou, výtvarnou nebo i jinou práci, při které by žáci mohli dobře využívat svých tvořivých schopností, a kdyby pak při hodnocení těchto prací uplatnil vedle běžných hledisek i hledisko tvořivosti (originálnost, jedinečnost, vtípnost, neobvyklost řešení apod.) a roztrídil si své žáky i z tohoto hlediska. Takto získanými informacemi by prohloubil svou znalost žáků o nový významný rys a získaných znalostí by mohl velmi užitečně využívat při další výchovné práci se svými žáky, při jejich orientaci směrem k jistým povoláním a k jistým směrům studia při sestavování jejich charakteristik, psaní doporučení a zdůvodňování svých návrhů pro jistá opatření (podklady pro přijímací řízení, zkoušky, v rozhovorech s rodiči, řešení výchovných problémů žáků u druhých učitelů apod.).

Velmi složitou v celé problematice, kterou se v tomto příspěvku zabýváme, je výchova tvořivosti a rozvíjení tvořivosti v procesu školního vyučování a výchovy. I když ještě tyto otázky nebyly probádány tak, abychom mohli dávat učitelům jasné, bezpečné a konkrétní rady pro jejich práci, je tu možno dnes už uvést alespoň několik užitečných obecných zásad.

Jako první zásadu je třeba v této souvislosti připomenout, že rozvíjení tvořivosti se musíme věnovat u všech žáků, protože tvořivý potenciál nemají jen někteří žáci, ale je široce distribuován v celé školní populaci. A dále je třeba si uvědomit, že s rozvíjením tvořivosti je nutno začínat záhy, protože pro její rozvoj má veliký význam činnost dětí už od počátku jejich hromadné výchovy. Proto většina dále uváděných zásad pro výchovu tvořivosti platí už pro práci národní školy.

Pro rozvíjení tvořivosti žáků mají značný význam zejména jisté vyučovací a výchovné metody. Doporučuje se zejména, aby místo pouhého sdělování poznatků dětem byli žáci vedeni k rozvíjení vlastní aktivity v tom smyslu, aby sami kladli otázky, a to jak učitelé, tak sobě samým, aby místo pouhé prezentace faktů učite-

lem, byly při vyučování stále více uplatňovány metody, jejichž základem by byla snaha žáků objevovat hlavní problémy v oblasti studovaného předmětu a hledat na ně samostatně i odpovědi. Zvláštní důležitost v tomto úsilí má tzv. problémové vyučování, induktivní postupy, objevitelské metody, vnášení prvků výzkumné práce do vyučování, při nichž výsledky úsilí žáků nejsou plně předem determinovány, ale je možno nakonec alespoň do jisté míry dojít i k výsledkům; jež jsou pro žáky objevem a překvapením, nebo představují i jistou variaci odpovědí.

Při veškerém vyučování, které má podněcovat rozvíjení tvořivosti u žáků, má jim být poskytováno mnoho materiálu, vzbuzujícího jejich zvědavost, má se užívat rozmanitých přístupů a myšlenek, jež by podněcovaly žáky k poměrně volné práci na řešení širších problémů. Místo aby v procesu vyučování byla žákům většinou jen hotová řešení a hotové postupy, učitel se má snažit ukazovat žákům i na rozpory, na rozmanitost řešení v různých podmínkách, a učit je přistupovat k věcem ze stanoviska měnících se podmínek i řešení.

Další důležitou podmínkou pro rozvíjení tvořivosti při školní práci je vytvoření takového celkového školního prostředí, jež by bylo pro uvedenou práci příznivé. Z tohoto stanoviska se mluví zejména o požadavku dát žákům vůli v exploataci, zkoumání, promýšlení a procitňování problémů a otázek a sebevyjadřování v průběhu školní práce. Velmi potřebné v tomto směru je snížit na minimum různé vnější tlaky na žáky, které je vedou jednostranně jen k zaměření se na známku a úspěch chápány především jako pouze tradiční zvládnutí látky. Řada autorů v tomto smyslu mluví o uvolněném permissivním prostředí, které by dětem dovolovalo minimalizovat také tlaky produkované negativními sankcemi pro omyly a chyby, strachem z jejich následků, zmírnilo ostrou soutěž o známky a nezdravě přehnané obavy z nepříznivého hodnocení, což charakterizuje výchovné systémy, jednoznačně zaměřené na prospěch a na výsledky vyučování, zachycované známkami a podřízené tomuto požadavku. Tvořivé myšlení stále hledá, a přestože všechny jeho produkty nejsou správné, užitečné, použitelné v praxi, mají pro jeho rozvoj význam i takové myšlenky, které se zdají příliš fantastické, nereálné a neuskutečnitelné. Uvedené tlaky, rozvíjené často ve vyučování, činí dítěti obtížným zajímat se o problémy pro problémy samotné a rozvíjet v souvislosti s tím divergentní myšlení.

Chce-li učitel rozvíjet tvořivost svých žáků, musí se jí naučit oceňovat, chápat tvořivé žáky, a také odměňovat a oceňovat tvořivé přístupy žáků k řešení různých problémů a procesu vyučování i mimo ně a tím také rozvíjet důvěru žáků k explorativním přístupům a odvahu k převzetí rizika při takovýchto postupech. Učitel musí také ovšem neustále analyzovat a hodnotit proces a produkty tvořivého aktu u jednotlivých svých žáků i obecně, hlouběji poznávat každého žáka, aby mohl i v otázce jejich výchovy k tvořivosti uplatňovat svůj individuální přístup k nim.

Konečně je nutno zdůraznit ještě jednu důležitou podmínku úspěšné výchovy v naší škole, která by náležitě přispívala i k rozvíjení tvořivosti žáků. Má-li být učitelovo úsilí v tomto směru úspěšné, je třeba, aby také sám učitel se snažil rozvíjet svou vlastní pedagogickou tvořivost a usiloval o vlastní tvořivý pedagogický přístup ke všem problémům výchovy a k celému pojetí své pedagogické práce. Často přísná rutina a dodržování uniformního postupu v každodenní práci bez hledání nových cest může podvazovat také rozvoj tvořivých přístupů u jeho žáků, právě tak jako zase učitelova tvořivost v pedagogické práci může být a obvykle bývá i významným podnětem k tvořivému úsilí žáků.

Rozvíjení tvořivosti a tvořivých přístupů u našich dětí a mládeže je spolu s rozvíjením jejich aktivních postojů zcela ve shodě s cíli a úkoly socialistické výchovy naší školy. A v naší socialistické škole ovšem také nemohou uvedené zásady a požadavky, vytyčované v souvislosti s těmito cíli a úkoly, docházet snad až tak daleko, aby byly narušovány základní formy výchovné práce naší školy a docházelo se až k obnovování dávno překonaných myšlenek o volné škole, svobodné výchově, výchově k individualismu apod. Je však jisté, že pevně organizovaná výchova v naší škole poskytuje a dokonce vyžaduje dostatečný prostor pro správné uplatnění uvedených požadavků a zásad sloužících tak společensky závažným cílům. Rozvíjení tvořivosti dětí a mládeže v socialistické škole je nutno ovšem uplatňovat vždy v dialektickém spojení se systematickým rozvíjením vzdělání žáků a s harmonickým rozvíjením celé jejich osobnosti v duchu vytvořené kulturní hodnoty, jako musí žáky připravovat k jejich dalšímu rozvíjení. Učitel musí právě tak naučit žáky jistému okruhu pevně stanovených poznatků, jako je musí podněcovat tak, aby se naučili samostatně a tvořivě myslet. Rozvíjení tvořivosti se tedy v socialistické škole nemůže stát nějakým samoučelným procesem a izolovaným úkolem, ale je třeba spojit je se všemi ostatními úkoly výchovy v našich školách, aby se stalo po právu integrální součástí cílů socialistické výchovy naší mladé generace.

Květa SYPALOVÁ - Jaromír SYPAL : Vít z bedny I.	1
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - L. Konsgrud - E. Rosdahl : Přehled historie dramatu ve službách pedagogiky	
Doc.PhDr. František SINGULE, CSc : Rozvíjení tvořivosti a tvořivého nadání	11
v procesu výchovy	16

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 9, č.3. Bulletin Ústavu pro kulturně výchovnou činnost - útvaru zájmové umělecké činnosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka - Eva Machková, návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa, jazyková korektura Agáta Pilátová.

Uzávěrka čísla - 15. března 1972. 350 výtisků. Cena jednoho výtisku - 3,-- Kčs, roční předplatné - 18,-- Kčs.

