

divadelní výchova

4

ročník XI

o

**Praha
1974**

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**



P o h y b , h l a s a ř e ě

Milan K r a t o c h v í l

(Resumé knihy A. Musrave-Hornera: Movement, Voice and Speech)

Naše řeč je obrazem prostředí, v němž žijeme, kulturní úrovně jedince i jeho okolí. V úvodní části knihy se autor zamýšlí nad následky civilizace a užívání hromadných sdělovacích prostředků, které se odrážejí v řeči lidí. Pomalu se řeč stává bezbarvou a neosobní.

Většina literatury o řečové výchově se zabývá buď jen fonetickou stránkou projevu nebo vypočítanými efekty, jak "výrazně" přednést to či ono, aniž by se mluvčí musel ztotožnit s přednášenou myšlenkou nebo k ní zaujmout osobní stanovisko. Ale obrodu řeči, kterou autor nazývá "dynamickou", vidí především v obsahovém zážitku, ve spojení smyslového vnímání, představivosti, v cítění, emocí, osobního vztahu jakožto komplexního zážitku vyjádřeného řečí. "Otrockou nápodobu by si mohla vynutit jen ta součást řeči, která se týká formování obecně přijímaných foném jakožto základu co největší srozumitelnosti. Všechny ostatní složky se nejlépe rozvíjejí tvořivým prohlubováním smyslu pro osobní prožitek, ztotožnění se s myšlenkami a pocity, které stojí za sdělení. To je princip všech osvícených řečových cvičení."

Dnes je již obecně uznávána nedílná spojitost pohybu, hlasu a slovní komunikace. Terapeuti řeči si ověřili, že se často uvolněním pohybovým napraví i vyjadřování řečí. Také jazykovědný výzkum nachází původ řeči v gestech. Mimika tváře a gesto se odrážejí v modulaci hlasu, rovněž artikulační jasnost je výsledkem celkového svalového tonusu, bezprostředně ovlivněného prožitkem. Komplexní působení hlasu, řeči a pohybu není jen součtem jednotlivých složek, ale je to nedílný, propojený celek. Spojitost musí být přirozená, ne vypočítaná, ale spontánní. Pak dochází k tak dokonalé komunikaci s posluchačem, že se leckdy začne bezděky tvářit podle mluvčího; vedle sémantické, tj. obsahové stránky komunikace dochází totiž k pochopení kinestetickým smyslem a ke ztotožnění se zážitkem mluvčího. V obyčejném životě máme desítky příkladů, jak závisí výraz řeči na pohybu svalů. "Lidé, kteří vypadali unaveně, mluvili letargicky. Nemocné dítě sténalo, nadšené se zajíkalo, opilec by asi blábolil své opilé rozumy, zatímco jeho rozzlobená žena by na něj plivala své staccatové výčitky."

Pozorujeme-li jakéhokoliv mluvčího, vidíme, že gesto je nedílnou součástí jeho projevu. Lusknutí prsty, podrábání ve vlasech, ťukání prstem o stůl nejsou jen výplní pauzy, ale jsou svalovými reakcemi pomáhajícími srovnat další myšlenky a odít je do slov. Právě tak "důrazná gesta nejsou jenom vizuálním znamením zdůraznění slova. Jejich používání je tak přirozené, že potlačit je disciplínou znamená téměř jistě okrást řeč o zdůrazňující hlasovou intenzitu." Když jsou city tak velké, že slova nestačí, zastoupí slova pohyb. Často svalové napětí při nervozitě, zakrývané zdánlivě klídnou řečí, prozradí v hlase skutečné pocity mluvčího, nebo naopak když někdo shovívavý pouští hrůzu, také ho prozradí hlas.

Autor své postřehy opírá mimo jiné o teorie Wundtovy a Pagetovy. Wundt zdůrazňuje příbuznost mezi smyslovým zážitkem a jeho odezvou v gestu a výrazu tváře. Ty totiž vyjadřují vlastní pocity, tlumočí je druhému a vzbudí u něho podobný zážitek. Richard Paget vychází rovněž z předpokladu, že prvotní komunikace byla posuňková. Pak úkol posuňků převzala ústa a rty, protože údy byly stále více zaneprázdněny prací. Článekovaný hlas se tedy stal vlastně slyšitelným gestem.

Civilizovaná řeč se odloučila od zkušenosti, čímž ztratila svou prvotní bezprostřednost a výraz. Slova se stala užívanými symboly, většinou nepodloženými prvotním zážitkem. V prvních letech života dítě vlastně rekapituluje celý vývoj řeči. Moderní řečová pedagogika dospěla k poznatku, že se řeč nejlépe vyvíjí pomocí expresivního pohybu. Přesto tento způsob výuky řeči zůstává zatím v plenkách ve srovnání s výsledky, kterých se dopracovaly špičkové školy pohybově rytmické (Laban, Dalcroze). Tvořiví učitelé řeči si od nich mohou vzít mnohou inspiraci. "Společnými faktory na poli pohybu a řeči jsou tvořivé vyjadřování a dynamická komunikace, které jsou oběma společné." Každý druh zkušenosti z tvořivého vyjádření může být podkladem pro analogii mezi výrazným pohybem a řečí.

Moderní výuka řeči je v praxi dál, než její teoretické zpracování. Teorie, která se mechanisticky zabývá nemotivovaným hlasem je užitečná pro fonetiku, fyziologii apod. Také popisované a generalizované výrazivo úspěšných řečníků či jiných hlasových profesionálů může leda pomoci nemotivovanému řečníkovi srozumitelně něco sdělit, ale tvořivého žáka jediné spoutá. Místo jedinečnosti dává projevu uniformitu (nemotivovaným sdělením je např. hlášení v rozhlase, čtení protokolu apod.) Může budit nanejvýš jen zdání upřímnosti a je to přetvářka.

"Nahradí-li slova skutečný zážitek, je to nepochybně výhoda, ale nese to s sebou zároveň nevýhodu, protože pak vlastně symboly nahrazují reálnou zkušenost. Zručné zacházení se symboly by mohlo být základem abstraktního myšlení. Avšak představivost nejlépe podnítl znovunavozené pocity, vjemy jakožto zkušenosti a ne pouze jako symboly, které mají zkušenost označovat v našich vzpomínkách."

Při čistě slovním záznamu zážitku je vždycky nebezpečí, že se zážitek nepřesným tlumočením zkreslí. Pro rozumné vyjádření myšlenky stačí lingvistická a sémantická přesnost, ale s d ě l i t p o c i t e v o k a - t i v n ě (to znamená tak, abych ho přenesl na posluchače co nejvěrněji a vzbudil v něm zážitek co nejpodobnější) znamená sdělit ho výrazem řeči. Takové sdělení je posíleno paralingvisticky - účinkem svalového napětí, které proniká do hlasu s řeči a dodává mluveným slovům význam kinesteticky vyvolanou modulací. V řeči spatra i interpretované je tedy důležité tlumočit s k u t e č n é zážitky slovem, za pomoci svalových pohybů, jako je gesto, postoj, držení těla i mimika obličeje, které spoluvytvářejí sdělení a odrážejí se v modulacích řeči.

Dynamická řeč je vyjádřením zkušenosti. Proto je třeba přenést pozornost ke z d r o j ů m zkušenosti, tj. především k smyslům. Věda už dávno rozpoznala další smysly kromě tradičních pěti, např. smysl bolesti a teploty a pro nás klíčově důležitý svalový smysl, zvaný kinestetický. Zvláštní pozornost věnujeme také neuromuskulárním reakcím, podněceným citovými zážitky, které jsou základem paralingvistického působení. Spojení mezi svalovou reakcí v mluvidlech a v ostatním těle je nositelem výrazu řeči. Vycházíme-li z toho, že svalové pohyby mluvidel mají vždy své odůvodnění ve sdělovaných myšlenkách a emocích, pak z toho nutně vyplývá i jiná nežli mechanická teorie o větné kadenci a přízvuku. Větná kadence čárky tedy nebude zvedání hlasu při označení neúplné zprávy a tečka klesnutí hlasem k označení konce. Budou součástí smysluplného sdělení a vyplynou z něho zcela nenásilně a organicky. Právě tak větný přízvuk nebude násilným zvedáním hlasu a zesílením tónu, ale svalový tonus se zesílí samočinně při pronášení těch částí sdělení, které mluvčí pociťuje jako důležitější než jiné, čímž se na ně přesune důraz. Pochopíme-li modulace v řeči jako fyzické projevy různé intenzity myšlení a pocitů, stanou se mnohem přirozenějšími. Právě tak kinestetické vnímání rytmu v próze i verši přenesené do hlasu "umožňuje aby se i primitivní zážitek hlasově promítl v ohebnějším rytmickém důrazu."

Frázování textu nám při návalu citů často přeruší zdánlivě neorganická pauza nebo prudký nádech, které prozradí citovou reakci na myšlenku. Také větná kadence doznává změny se změnou citových podtextů. Pod psychickým tlakem vzniká i větší tlak v plicích, který pak zvětší intenzitu hlasu ve slovech, pociťovaných jako důležitá. Barevné modulace hlasu vznikají různým využíváním rezonátorů. Děje se to hlavně větším či menším svíráním hltanových svalů. Reakce hltanu je bezprostředně spjata s každým hnutím nižších i vyšších citů. Změny jeho stěn, velikosti, tvaru a tuhosti působením emocí jsou dokonce viditelné. Všeobecné svalové napětí v těle se ihned přenáší na hltanové svalstvo. "Okamžitá reakce hltanu na emoce byla v nejranější primitivní době člověka nezbytná k jeho přežití. Když zjistil bezprostřední ohrožení, byla jeho reflexivní obranou kamenná nehybnost a ticho." Stažené hrdlo při strachu lze pozorovat často i u dnešních lidí. Naopak ve chvílích psychického uvolnění se uvolní i hltanové svalstvo. Právě touto citlivostí na emoce působí hltan na změny v barvě hlasu jako rozhodující činitel. Svalové napětí v těle se přenáší i na výšku hlasu tím, že svaly hrtanu podléhají většímu nebo menšímu napětí a tím zvyšují nebo snižují tón hlasu. "Duševní soustředění a citová intenzita jsou nejsilnější v očekávání vrcholného bodu a obojí ustupuje, když jsme tohoto bodu dosáhli."

Z uvedených příkladů jasně vidíme, že všechny druhy modulace jsou vysvětlitelné na základě změn svalového napětí, podmíněného zážitkem. Nemůžeme tedy tuto okolnost opomenout, chceme-li vyložit zevrubně dynamickou řeč. Označení dynamický používá autor k "vyjádření pravé síly (myšleno svalové, ne hlasové - pozn. překl.), použité v řeči správným způsobem se zřetelem k dané situaci."

Nebereme-li v úvahu běžné denní tlachání, můžeme řeč roztřídit do dvou kategorií:

1. sdělení informace považované za autentickou. Jsou to většinou objektivní vědecké informace naukového charakteru. Stačí zde útočit logickou a jasnou řečí na rozum,
2. chce přesvědčit o něčem, co nemůže dokázat, předkládá určité hledisko, nutí změnit názor. Své sdělení podporuje mluvčí mimorozumovými stránkami své osobnosti, upřímností, nadšením, přesvědčením.

Obě kategorie se velmi často prolínají podle okolností. Například profesor přednášející studentům zjistí, že pouhá vědecká fakta jsou jim nestravitelná, změni způsob přednesu a snaží se je zaujmout i mimorozu-

movými prostředky.

Při sdělení první kategorie "mluvčí svými smyslovými orgány rozezná situaci, do které svým sdělením vstupuje. Jeho receptorová centra v nervovém systému odpovídají a uvádějí do pohybu jeho schopnost úsudku. Jeho myšlenková organizace řeči zformuje slova, která pronese ke svým posluchačům jako výsledek řečové motorické aktivity. Myslil-li jasně, použije správných výrazů se správným slovosledem i přízvukem a spojí je jednoduchými kadencemi." To je nejomezenější forma sdělení, která neřekne skoro nic víc, nežli psaný text téže informace. Jde tedy o sdělení povýtce lingvistické.

Druhá kategorie, dynamická řeč, vyjadřuje p o s t o j mluvčího k předmětu hovoru a pokouší se tedy o víc než o objektivní informaci. Pomocí paralingvistických efektů přerůstá komunikaci pouze sémantickou. Ve druhé kategorii jde o složitější proces mezi vjemem a promluvou - ke třem fázím 1. kategorie se přidává účinek emocí. Naše schopnost úsudku se spojuje nejen s objektivní zkušeností, ale i se schopností citově hodnotit, snít pracovat fantazií. Slovní obsah odpovědi bude sice organizován v mozkových centrech řeči, ale její výraz bude expresivně modulován, vlivem měnícího se svalového napětí, pramenícího z vyvolaných citů. Čím více těmto citům podléháme, tím víc převládnu ve výrazu.

Obě krajnosti jsou málokdy žádoucí, ale podepřeme-li lingvisticky dobře vyjádřenou promluvu paralingvisticky, to jest dobře kontrolovaným svalovým napětím, stává se sdělení i vnitřně pochopitelným, i jazykově přesným.

Pronikne-li kinestetický zážitek do sluchové komunikace, vnese mezi posluchače a mluvčího kontakt, v z á j e m n ý v z t a h , nedosažitelný čistě technickými prostředky.

Největší část knihy A. Musgrave-Hornera je zaměřena přímo k výuce dynamické řeči a k její metodice.

Prvním stupněm nácviku dynamické řeči jsou KINESTETICKÉ IMPROVIZACE. Nejdůležitější je nejprve získat schopnost uvolnit se. Dětem je běžná, v dospívání se většinou ztrácí a dospělí se jí pak musí znovu učit. Proto je třeba nejdříve zařadit uvolňovací cviky. Aby ke skutečnému duševnímu i tělesnému uvolnění došlo, nesmí nás v něm nic rušit. Proto záleží na prostředí, kde pracujeme, i na oděvu. Podlaha nesmí příliš studit ani klouzat, oděv nesmí nijak omezovat pohyb; čistá, prostorná místnost bez

hluku. Hudba někdy může pomoci k uvolnění, ale jakmile jsme už jednou uvolnění zažili, pak dejme příště přednost vzpomínce na tento zážitek i před nejlahodnější hudbou. Také představa pomáhá uvolnit. (Měknoucí vosk, uvolněná měkká kočka apod.).

Vždy přítomný svalový tonus, tj. potřebné základní svalové napětí, se v uvolnění sníží na nejmenší míru. Učíme se povšimnout každého zvýšení tonusu. Projeví se buď pohybem, nebo tzv. izometrickou kontrakcí, to znamená napětím svalů, aniž by se viditelně měnila jejich délka. Cvičení na vědomí tonusu zahrnují ležení s představou různých atmosférických změn, zaujetí pózy sochy s představou tvrdnutí, pak měknutí pod vlivem nějaké látky, sněhulák zmrzlý a tající. Další etapa práce obrací pozornost k oddělenému napětí v určitých částech těla (představy ponořování rukou nebo nohou do teplé až horké a do studené až ledové vody, obě na jednu, střídavě, každou do jinak teplé vody apod.). Aby všechny části těla pohotově reagovaly na pokyny z mozku, je třeba je plánovitým cvičením zcitlivovat. Dalším stupínkem k tomu je vědomě vyvolané zvýšení svalového napětí, střídané s uvolněním. Dalšími cviky jsou různě kombinované kroužky končetinami od ukazováku přes zápěstí, loket až po rameno, kdy se mohou ruce a paže točit souhlasně nebo opačně, totéž s nohama, pak opačný směr nohy a paže, zase v různých obměnách. Dále autor doporučuje některou dobrou odbornou knihu pohybové výchovy, která pomůže kinesteticky zcitlivět tělo soustavou cviků pro všechny jeho části. Uvádí Rudolfa Labana "Modern Educational Dance", z naší literatury je možno doporučit Jarmily Kröschlové "Základy pohybové přípravy tanečníka a herce". Když jsme zvládli tělesná cvičení, která chápeme stále se zřetelem k dynamické komunikaci, jako zcitlivování kinestetického smyslu, dáme průchod představivostí podnícené improvizaci, například na pohyblivost kloubů ruky a zápěstí: odstraňujeme z rukou pomyslný odpadový olej, džem, špinavou vodu, mastnotu, sirup, pastu, lepidlo, a to co nejrychleji. Motivujeme okolnostmi a důvodem.

Pro zcitlivění mimiky uvádí autor jako příklad skupinové improvizace: 1. Voskové figuriny v živém obraze začínají tát až v teple všechny roztají. 2. Hladoví rolníci čekají na příděl potravin a reagují různými akcemi (odchod jinam, vyrazit dveře obchodu, útěk, pasivní čekání aj.). 3. Stavíme na mýtině v džungli nouzový přístřešek z bambusu a bláta, přicházejí různé změny počasí.

Skupinová cvičení dávají společný rámec, ale nijak neomezují jednotlivce v jeho tvořivých nápadech, naopak mu poskytují jakousi ochranu před ostychem a před nežádoucím sebeuvědomováním. Autor se opírá o

system Stanislavského při vytváření veřejné samoty. Pomáhá mu přitom pomyslná krychle, kterou kolem sebe postaví každý žák, aby měl ve společné improvizaci pocit soukromí. Když si pak žáci na veřejnou samotu zvyknou, jsou uvolněnější v individuální práci.

Sólovou mimiku lze uplatnit na nejrozličnějších námětech z obyčejného života s nejrozličnějším ozvláštňením, jsme-li dokonale na věc soustředěni. Například šití: Sentimentální starý mládenec, krejčí, šije svatební šaty, rubáš, oblek na křtiny. Královské švadlenky vyšívají jemné ornamenty, jsou znavené, spěchají. Zemědělec zašívá pytel plný obilí. Temporytmickou změnu přinese např. pocit naléhavosti - oprava plachty na moři než se přizpůsobí nápor větru, došívání šatů před plesem. Situaci můžeme ozvláštňit i změnami charakteru.

Při sólové hře dobrý učitel stále vede žáky k největšímu soustředění a pocitu pravdy, který pak je základem kinestetické komunikace s divákem, protože soustředěný výkon si vynutí soustředěné vnímání. Cvičení smyslů a paměti, která nám znovu vyvolá smyslový zážitek i s jeho emocionálním doprovodem, je další důležitý stupeň k dynamické komunikaci. Autor se zde opět odvolává na system Stanislavského a jeho výklad o tom, že smyslová zkušenost je východiskem tzv. emocionální paměti. Proto Horner doporučuje cvičení skutečných i pomyslných vjemů, které pak vyjádříme dynamicky zatím jen změněným svalovým tonusem, později hlasem. Při smyslových cvičeních si všimějme jak vlastních svalových kinestetických reakcí, tak reakcí druhých. Zakončujme je vždy uvolněním jakožto reakcí na předchozí napětí.

Zrod hlasu je velmi těžko předvídatelný a často je obsažen už v minulých cvičeních v podobě hlasitého dechu, různých neartikulovaných i artikulovaných zvuků atd. V následujících cvičeních bude improvizace přechodem od mimického výrazu k hlasovému (zatím ještě ne slovnímu). Hlas při nich necháme vycházet bez zpracování, úplně spontánně, přímo z prožitku. 1. Věžňové vlečou těžké pytle z místa na místo. Nesmějí přestat, dokud nepadnou vysílením. Jejich těžký dech, bručení, hekání, oddychování, vzlyky dávají znát jejich citový i fyzický stres, kterým trpí, dokud se nezhroutí v mdlobách. 2. V chemické továrně obklopí hosty na exkurzi škodlivé výpary. Ke všemu se bezpečnostní dveře automaticky zavřou a jediný zřízenec, který ví, jak se otvírají, podlehne výparům první.

Zrod slova není radno uspěchat v takzvaném spontánním dialogu. Soustřeďuje-li se totiž student příliš rozumově na organizovaná slova, zapomíná na dynamickou komunikaci. Proto je důležité, aby přechod k mlu-

venému textu byl plynulý, aniž by projev ztratil na dynamice. Cvičení: třída sestaví seznam výkřiků, jako: Ne! - Pomoc! - Kdo je tam? - Podívejte se ven! - Dost! - Ty tam nahoře! - Ty tam dole! - Sedněte si! - Vypadněte! - Stůjte rovně! - Studenti pak ve skupinkách tvoří scénky, hrají je mimicky, beze slov s výjimkou zvolené ho výkřiku. Tak se k výkřiku připraví kinesteticky a výkřik zazní spontánně a zřetelně.

Postupně promluvy rozšiřujeme, např.: Teď nenechte provaz vyškubnout a budeme všichni v bezpečí! - Dveře se zavřou za dvě minuty. Můžete zůstat nebo jít, ale musíte si vybrat. - Tyto promluvy pak tvoří vrchol mimické scénky a zároveň přechod k souvislé dynamické řeči. Když jsme dospěli k delším rozvedeným výkřikům, je čas pomalu přecházet od řečové výchovy improvizací i k tvořivé interpretaci. Do mimické scénky podobné předchozímu cvičení zařadíme vhodný krátký citát z některé básně. Autorův příklad: "A naschlouhajíce tiše, beze slova, dali jsme se do neznaděžného hledání". (W. W. Gibson). Příklad z naší literatury: "Hluboko zeje les/ zelená studna/ nahoře modré roubení/ a my jsme u dna" (Šrámek). "Dalekáť cesta má, marné volání." (Mácha).

Pomalý přechod je pro dospělé studenty nutný, protože už zapomněli na přirozené prolínání obrazné a rytmické řeči s běžným vyjadřováním, které je vlastní menším dětem. U školáků se tento přirozený smysl pro poetické vyjadřování stírá manipulací se slovem jako s jednotkou, nesusící nějaký význam. Protože oddělují slovo od celku, mizí jeho rytmické hodnoty, které mu propůjčuje jediné souvislost se slovy jinými. Ještě horší rytmické škody v přednesu poezie pak udělá školácký kolovrátek, který už vůbec zastře veškeré emotivně rytmické hodnoty textu. Výsledkem je, že se pak dospívající i dospělí poezie bojí jako něčeho nepřirozeného. Právě tak metaforický smysl básnivé obrazivosti je mnohým čímsi neznámým, a proto se mu vyhnou. Je tudíž potřeba zbořit umělou přehradu, kterou civilizovaná kultura postavila mezi zážitek a jeho vyjádření.

Leckterá dětská říkadla jsou dobrou školou rytmického cítění, když se doprovázejí činností. Přitom si je můžeme říkat s hodně výraznými přízvuky. Někdy se rytmus pestře proměňuje, jak spoluvyjadřuje emotivní náplň veršů, někdy naopak, aby ji vyjádřil, zvýrazní metrický puls a zachovává pravidelnost.

Kromě dětských říkadel nedoporučuje autor (až na výjimky, kdy je metrum záměrně zvýrazněno jako emotivní prvek) příliš se na metrum

soustřeďovat. Rytmičké citění můžeme vychovávat na básních, jejichž podkladem je nějaká práce. Autor uvádí Thomase Hooda "Píseň o košili (z naší literatury by se snad dalo obdobně použít Seifertovy "Maminčiny písně").

- "1. Mimicky zahrajte šití. Jen pracovně, ale soustředěně. Získejte pocit pohybů při pečlivém šití.
2. Přečtete báseň se soucitem, jako základ ztotožnění se se ženou, která prožívá všechno zlo lopotné práce.
3. Improvizujte scénku, založenou na této básni.
4. Říkejte tuto báseň s tím, že jako podtext dáte "šij, šij a dělej, dělej", přizpůsobené pocitu více těžkých a zarudlých, prstů unavených a upracovaných."

Také b a r v a hlasu je, jak již bylo řečeno, výsledkem kinestetického prožitku. Autor zde opět uvádí příklady z anglické literatury a demonstruje nácvik na básni Thomase Hardyho "Potom". Cituje pasáž o ježkově, který jde po trávníku za teplé noci. "Improvizujte scénku založenou na lásce ke zvířatům a soucitu s nimi. Když se do role opravdu vžijete, bude hlas, který vydáváte, vyjadřovat váš něžný zájem o tvory přírody, kteří se nás pravděpodobně bojí víc než my jich. Připamatujte si vlastní zážitky a literaturu." Diskusí o náladách básně a improvizacími cvičeními i různými temporytmickými pokusy získáme pak podklad k přednesu celé básně. Z naší literatury jsou například k tomuto účelu vhodné básně Ant. Sovy. Jejich nálada je sice jiná než básně anglické, je tesklivější, ale skýtá výbornou možnost pro nácvik barvy hlasu; její náladě přizpůsobíme přetřezí přípravu.

Kultivovaná výslovnost a spontánní modulace se nespojí samy od sebe, vyžaduje to dlouhé cvičení. Vynucené vyrušení nás může od cíle jen oddálit. Neustálým zcitlivováním kinestetického smyslu v pohybu a propojováním do řeči si vypěstujeme uvolněnou, přirozenou řeč. Kinestetickou metodu autor demonstruje na následující básni:

J. C. Squire: O b j e v

Na mořské pláži sluncem zalité
se spokojeně toulal indián,
a sbíral mušle v písku ukryté.
V tom zaslech zvuk - a další; - ze všech stran

tam k zálivu, kde dřív jen příboj zněl,
se blížil zástup lodí tajemných
jenž mořem plul jak přízrak, bez vesel;
jen vzduté plachty, vlajky, mužů křik.

A on tu nahý je a sám,
na mušle v rukou zapomněl,
zsinalý, skrčen za balvan
hledí a zří, však chápe stěží,
že s Kolumbem sem Osud vjel
a s muži vstoupil na pobřeží.

Báseň přímo vybízí k diskusi o dobytých a vědeckých objevech, o primitivech a civilizaci, rasismu atd. Pak se soustředíme na kinestetický zážitek, případně s hlasovou nebo slovní improvizací. Cituji scénář k této básni:

SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ

EMOCIONÁLNÍ REAKCE

Spokojené bloumání, sbírání škeblí - "v tom zaslech zvuk - a další" -

Neškodná zahálčivost. Úžas. Strach z neznámého. Obranné a ostražité chování. Zlá předtucha.

Rytmus: Indián, který klidně bloumal se přikrčil za balvan.

Lehké pohyby osamělého muže (neomezené oděvem). Potěšení ze sbírání mušlí. Změna rytmu k ústupu za balvan - výsledek: leknutí.

Improvizace:

Posádky lodí pracně šplhají po lanoví.

Scéna, v níž zahlédli zemi.

Indián.

Pantomima indiána, než spatří loď.

Indián a loď.

Indiánova reakce, když spatřil loď. Scéna založená na incidentu.

Právě tak, jako fyzické jednání posiluje dramatický výraz, tak posiluje lyrickou interpretaci především kinestetický zážitek přenesený do hlasu.

Autor uvádí ještě další básně jako cvičný materiál, obšírněji se zastavuje u Keatsovy "Ódy na slavíka", která dává příležitost k senzomotorickému cítění. Tím, že poezie v sobě soustřeďuje náladu, emoce, smyslové dojmy, rytmus atd., je předurčena k tomu, aby se stala mezičlánkem mezi kinestézí a mluveným slovem. Poezie přednášená bez "vnitřního pohybu" je buď plochá nebo vyumělkovaná.

Od poezie je jen krůček k interpretaci prózy. Je třeba si vybrat pro začátek vhodný materiál, který nás kinesteticky podnítl ke sdělnému výrazu. Z naší literatury by posloužily povídky Ivana Vyskočila ze sbírky "Ivan Vyskočil a jiné povídky", např. povídka Masák.

Nejvýrazněji se uplatňuje kinesteticky založená řeč v dramatu. Dokonce dramatikové natolik počítají s účastí všech smyslů na dramatickém textu, že leckdy vytěží vysoký dramatický efekt z toho, že připraví hrdinu o zrak (Oidipús, Gloucester v Králi Learovi apod.). Aby kompenzovali ztrátu jednoho smyslu, musí ostatní smysly tím intenzivněji podávat informace, a to i kinestetické, které se pak výrazně projeví v řeči.

Při interpretaci dramatického textu hraje proti jiné promluvě navíc svou roli stáří postavy, charakter, okolnost, vztahy a střetnutí. Pro naše účely je nejvhodnější text, který nestaví příliš na pohybu, ale na obsahu promluvy. Klasickým příkladem je balkónová scéna z Romea a Julie. Slova jsou zde doprovázena především výrazem obličeje a posturální reakcí (posturální - reagujeme jen pózou, bez jiných pohybových projevů). Všechna ostatní myšlenkově emotivní náboj je ve sdělovaném textu. Přílišné pohybové rozehrávání by tu bylo jen rušivé. Propojení kinestetického citění s hlasovým projevem se pak ukáže i v mimoumělecké promluvě; dovedeme-li už reagovat správným svalovým napětím, zní naše řeč dokonale přesvědčivě.

Výrazná všední řeč je vlastně cílem této výuky. Docházíme k ní více méně spirálovitým postupem. Nejprve uvolněním spontánního výrazu pohybem, pak hlasem, pak řečí; později si osvojujeme na přednesu poezie řeč podloženou kinestetickou obrazotvorností, využívající všech emotivních složek jazyka. Ta se pak přenáší zpětně do řeči běžné. Je třeba celý cyklus stále opakovat na vyšším a vyšším stupni dokonalosti, jinak zplání v diletantství. Praxe, teorie i technika jsou na sobě stále nedílně závislé. Zařazujeme-li mezi výuku hned diskusi o tom, co studenti ukázali, dostává se nenápadně do výrazu řeči při diskusi i kinestetický prožitek. Počáteční improvizace, posilující smyslovou vnímavost a paměť, spojené s cvičeními, která vedla k výrazným výkřikům, už připravily cestu k složitějším improvizacím, doprovázeným "rozumně organizovanou řečí"; tím se pak celý proces dovrší, protože se spojí tvořivost jazyková s tvořivostí výrazovou. Autor doporučuje používat magnetofonu, aby zvukový záznam mohl být podkladem pro diskusi.

1. Jste sám ve svém pokoji a náhle upoutá vaši pozornost tichý, plíživý

zvuk zvenčí. Jste přesvědčen, že se někdo snaží paklíčem odemknout váš zámek. Opatrně se přisunete k telefonu, vytočíte číslo policie. V telefonu se ozve policista. Vysvětlíte mu své podezření. Když si poznamená jméno a adresu, slíbí, že pošle pomoc, zavěsíte. V tom okamžiku uslyšíte mňouknutí a přesvědčíte se, že před vašimi dveřmi "straší" jen zatoulená kočka. Voláte znovu na policii a doufáte, že pohotovostní auto ještě nevyrazilo.

S pomocí magnetofonového pásku pak hodnotíme, zda oba studenti vyjádřili situaci i její emotivní stránku tak, abychom si tuto nepravděpodobnou situaci dokázali představit ve skutečnosti (napětí, úlevu, rozpaky, pobavenost).

2. Raněný člověk za kterého zodpovídáte potřebuje nutně ihned převoz do nemocnice. Narážíte na komplikace - přerušená linka do nemocnice, oblast je izolovaná od center, majitel auta, bydlící v okolí, kterému voláte, nemá chuť pomoci, ale nakonec se dá přesvědčit (dialog).

3. Vracíte do knihovny knihu, kterou jste si vypůjčili už poškozenou. Knihovnice si toho všimla teprve teď a obviňuje vás (dialog).

4. Odesílal jste dva dopisy a omylem jste prohodil obálky. Vaše nedbalost může mít vážné následky. Proto se snažíte přesvědčit poštovního zaměstnance, který vybírá schránku, aby vám dopis vrátil. Ale on má jasné instrukce a nesmí (dialog).

5. Vedle Vašeho auta na parkovišti je druhé, úplně stejné. Nepodíváte se na číslo a omylem se dobýváte do cizího. Je to v době velkých krádeží aut. Přijde k vám tajný policista (dialog).

6. Váš manžel nebo manželka se chystá večer z domova, ale je to večer, kdy pravidelně odcházíte vy. Jeden z vás musí zůstat u dětí, nemáte k nim nikoho (dialog).

7. Dialog s pojišťovacím agentem.

Další cvičení se týká slovních instrukcí k práci, které k ní mají vzbudit také c h u ť . Tedy s patřičným důrazem i výrazem udělované. Zvolte si nějaký předmět své záliby (vaření, zahradničení, modelářství, stavbu) a udělejte o něm přednášku, která bude obsahovat jak pracovní návod k činnosti, tak nakažlivé potěšení z ní. "V hodně konstruktivních návodech jsou obzvláštní možnosti sdělovat kinestetické zážitky - pocit malby, váha kovu, svalová kontrola potřebná k práci s klády atd." Po-

dobně by si i řečníci měli ke svým projevům vždycky vybírat jen to, co jim skutečně leží na srdci. Pak by jistě jejich projev nepostrádal živosti, připomíná autor.

Zároveň s dovedností sdělovat kinestetické zážitky mluvou je potřeba pěstovat v žácích a studentech schopnost podobné zážitky vyčíst z projevu druhého a analyzovat je. Proto autor doporučuje pro kontrolu, jak studenti pokročili v nácviu dynamické řeči, následující dotazník; vyplní jej všichni účastníci kursu o všech ostatních. "Když posloucháš své spolužáky, polož si následující otázky: Probouzí ve mně řečník zájem? - Udrhuje stále mou pozornost? - Věřím, že mluví upřímně? - Naslouchal bych mu z vlastní iniciativy znovu?" Místo ano udělej křížek, místo ne pomlčku do příslušné rubriky k jménu každého studenta. Odlišíme body, z toho pak vypočítáme procento celkové přesvědčivosti.

Pro detailnější analýzu pak je dotazník podrobnější podle následujících kritérií.

Základní hlas. Hodnotíme, zda není příliš slabý nebo zase příliš silný, aby srozumitelně tlumočil řeč, zda řečník plně využívá svých vrozených hlasových předpokladů při správné míře svalového napětí. Barva hlasu. Tím jsou míněny barevné proměny základního tónu hlasu. Hodnotíme, zda barva hlasu, byť i příjemná, nezůstává stále stejná, zda se mění podle citového a myšlenkového obsahu sdělení. Intenzitou myslí autor "účinek patřičného stupně tonicity, úměrného okolnostem a obsahu, na pohyb, hlas a řeč." Už póza řečníka, kterou zaujme než začne mluvit, je vlastně komunikací s divákem - posluchačem. Je-li příliš povolená nebo příliš přepjatá, je to vždycky na škodu. Nesprávné svalové napětí se pak promítne do řeči, která tím ztrácí na sdělnosti. U důrazu posuzujeme, zda se slovům dostává intenzity, odstupňované podle jejich významu ve sdělení. Přízvuk je nedílnou součástí celkové interpretace, kterou jaksi udržuje v rovnováze. Vyvrcholení (klimax) je s přízvukem nedílně spjato a vystupňovává účín sdělovaných myšlenek na posluchače s využitím všech výrazových prostředků; obsah i výraz řadí vzestupně, aby se udržel divákův zájem. Tempo se řídí mnoha ohledy, především myšlenkovým obsahem. Hlubokou myšlenku jistě nestačí posluchač vnímat tak rychle, jako obyčejnou banalitu. Dalším hlediskem je kulturní úroveň, případně věkové složení publika, rozměry místnosti a její akustika. Změny tempa jsou pak závislé na zážitku, který chceme sdělit. Sudidlem tedy je: Je řečnickovo tempo shodné s náladou a myšlenkou, nepřesahuje jeho artikulační schopnosti, ani vnímací schopnosti posluchačů? Odpovídá dané situaci?

Rytmus může někdy změnit zdání tempa, aniž se zvýší nebo sníží počet slov, vyřčený za minutu. Má své místo v přednesu poezie, ale i v próze, "porozumíme-li významu neustále se střídajících rytmických útvarů po sobě řazených frází ..." Frázování musí rovněž sloužit myšlence. Každá jednotlivá fráze vyjadřuje svou myšlenku jako část celé myšlenkové struktury sdělovaného textu. Fráze by tedy neměly být nadbytečné.

Pauzy "oddělují fráze a musí být tak dlouhé, aby posluchač stačil porozumět a zažít předchozí frázi, zatímco si řečník v duchu připravuje frázi následující." Kadence "Umožňuje spojitost mezi frázemi i pauzami, které by jinak odtrhávaly jednu frázi od druhé." Pomůže mluvčímu vyznačit jak pokračování myšlenky, tak její závěr. Intonace jsou vlastně sřetězené kadence, které na sebe bezprostředně navazují. Melodická modulace pak pomáhá vystihnout nejjemnější odstíny. Výška hlasu je omezena hlasovým rozsahem mluvčího. Řídí se citovým a myšlenkovým zaujetím řečníka, které chce tlumočit.

Autor se zabývá v celé knize metodou v y j a d ě ř o v á n í a sdělování, ne technickým nácvikem rozeznívání hlasu a artikulace. Předpokládá tedy, že základní dovednosti jsou samozřejmým požadavkem. Uvádí test, v němž klade na první místo otázky základní techniky, bez níž se nelze obejít. Podle něj se pak snáze stanoví nejslabší místo žáka a pedagog může věnovat pozornost cvičením, která pomohou stav zlepšit.

Poslední kapitola, nazvaná PROBLÉMY A PRINCIPY je pak jakýmsi souhrnem, v němž si autor znovu všimá problémů lidské komunikace a cesty, jak tyto problémy odstranit.

Prvním problémem je přehnaná racionalisace řeči, takřka výhradní soustředění na jazykově-slovní stránku řeči a potlačení citové stránky. Je to podmíněno jednak ostychem z citového projevu ⁺⁾ , jednak vlivem celkové převahy intelektu nad citem, a to i v oblasti estetické. Toto soustředění výhradně na smysl obsahu pak podřívá zdroje dynamické komunikace, kterými jsou především smyslové zážitky a jejich citově zabarvené znovuvyvolávání, které pak ovlivní výraz řeči.

Nejdůležitějším smyslem pro naše cvičení je svalový smysl, který by měl být neustále znovu a znovu, vždy na náročnější úrovni, zcitlivován a provokován. Nejprve sám, pak ve spojení s hlasem a nakonec řečí.

+) V této věci ovšem je třeba brát zřetel na kulturní tradice Anglie, kde se citový projev považuje za společensky nevhodný. Pozn. ml.

Toto spojení nejlépe zprostředkuje tvořivá i m p r o v i z a c e .
Dává zcitlivělému tělu tvořivou inspiraci, otevírá zdroje představi-
vosti. Spolu s ostatními smysly, které je také třeba zcitlivovat, dává
nám pak svalový smysl základ k obrazotvornosti a k emoci. Protože "emo-
ce zažíváme jako důsledek popudů zvenčí, které interpretujeme na základě
nahromaděných osobních zkušeností".

Dobry učitel dá svým žákům možnost uplatnit tvořivý přístup k impro-
vizaci i na vybraných textech poezie a krásné literatury. Dochází pak
k přenosu inspirace mezi improvizací a přednesem textů. Básníková řeč
kladně ovlivní slovní i mimoslovní výrazivo řeči improvizované a bez-
prostřední prožitek z improvizací dá základ pro tvořivý přednes textů.

Z těchto zkušeností se pak může formulovat teorie "ne jako tradič-
ní pravidla, na základě kterých se řečník stane přesvědčivým, ale jako
vypozorovaný základ dynamické komunikace."

Znovuocenená technika se jmenuje jedna část závěrečné kapitoly.
"Techniku nelze považovat za nějaké ubohé návyky, jimiž si můžeme pomo-
ci při řešení určitých problémů. Technika je úplná fyzická a hlasová
dovednost, sloužící ke splnění požadavků určité situace (za které
mluvíme), omezená pouze rozumem, který v důsledku bohatých zkušeností
diktuje, co je za daných okolností vhodné." Je-li teorie správná, vede
ke správné technice. Je ospravedlněna tehdy, zvyšuje-li účinek komuni-
kace.

Stane-li se technika netvořivému mluvčímu samoučelem, je to tím, že
"hlupáci" vždycky dávají přednost teoretickému přístupu před tvořivým."
Potud tedy může platit častá námitka proti technice, že prý zničí indi-
vidualitu a učiní interpretaci stereotypní. Ale spojíme-li dobrou tech-
niku s tvořivým přístupem, je technika nedocenitelným a nepostradatel-
ným pomocníkem právě pro osobitý výraz a uplatnění celé osobnosti mluv-
čího.

"Dokud herec nezvládne dobře takové věci, jako svou pozici na scé-
ně, srozumitelnou artikulaci souhláskových skupin a nedokáže mluvit stá-
le slyšitelně, dokud nezvládne tyto věci jako návyk, mechanicky, nemá
šanci tvořivě přednést svou roli." Byla doba, kdy herectví pomalu neby-
lo víc, nežli soubor technik. Pak nastalo uvolnění herecké tvořivosti a
mylně se technika považovala za svazující natolik, že brání životu na
scéně. To vedlo k opačnému extrému, herci tvořili, ale opomíjení techni-
ky jim bránilo navázat komunikaci s divákem. Moderní dramatické umění

konečně nachází zdravou rovnováhu mezi technickými dovednostmi a uměleckou tvořivostí. Herec se vyjadřuje, ale pro diváka. Musí tudíž navázat komunikaci s ním, aby jeho umění mohlo na diváka působit. Tedy "technika je nezbytnou součástí každého kursu přesvědčivé řeči a její význam by se měl během kursu postupně zvyšovat, při čemž kurs by měl mít v základě tvořivý ráz. Hlas a řeč musí být bezvadně osvojeným návykem, pokud mají dobře fungovat v jinak tvořivé situaci." Jako klavírista musí mít naladěný nástroj a musí jej umět rozehrát, tak mluvčí musí udržovat v pohotovosti svůj mluvčí aparát a umět s ním zacházet. Jeho hlas by měl být příjemný a artikulace tak pohotová, aby za každých okolností byl jeho projev srozumitelný. Také tělo má mít pružné, aby svalové napětí odpovídalo situaci. "Asi nejdůležitější je pořadí postupu ... plné potěšení z tvořivého sebevyjádření bychom měli zažít dříve, než se začneme vědomě zabývat technickými záležitostmi, ať už kvůli maximální přesvědčivosti, anebo kvůli minimální konformitě."

Moderní vzdělávání řeči je nazvaná závěrečná část poslední kapitoly. V moderní době se vyskytují stále větší a větší komunikační problémy. Jejich řešení může pomoci i vzdělávání řeči ve školách. Ne již cvičení v rétorice a slavnostních projevech jako v minulosti, ale skutečně informované a psychologii poučené vzdělávání řeči jako nástroje nejhlubšího porozumění.

Dnešní studium řeči se opírá o sémantiku, neuromuskulární a psychomuskulární fyziologii, o psycholingvistiku i o akustiku. "A především dnešní učitelé řeči touží účastnit se řešení problémů komunikace, které dnes sužují celý svět a jsou připraveni spolupracovat s podobně zaměřenými kolegy v jiných oborech."

Ve výuce mateřského jazyka se dostává ke slovu ústní přednes literatury jako základ pro její pochopení. Kinestetický zážitek umožňuje vcítit se do textu a spolu ho prožít. Tím se pak obohacuje představivost a schopnost kinestetických prožitků se pomalu vžívá, až se dostane i do čtení potichu jako součást čtenářského zážitku.

Nabízí se tu analogie s pohybovou výchovou, kde se rovněž snažíme vypěstovat dobrou představivost a dát pohybu cíl. I v uměleckých oborech jako je hudba najdeme mnoho inspirace pro tvořivou komunikaci, založenou na kinestetickém prožitku. Estetický zážitek, vyplývající z proměn svalové tonicity, dává možnost vcítěním prožít i ne zcela jednoznačné a jasně volené obrazy.

Vzdělávání v oboru řeči je spjato velmi úzce s tvořivě pojatým vzděláváním i v ostatních oborech a to nejen humanitních, ale i přírodovědných. Jeho úkolem by mělo být uvést v soulad zážitky, vědomosti a jejich sdělování v komunikativní situaci. A nejen sdělování, ale i naslouchání patří ke komunikaci.

Nedílnou součástí vývoje osobnosti by měla být i schopnost kinestetické komunikace, která přímo napomáhá i citovému dospívání. "Zřejmě nejspolehlivějším kritériem správného průběhu dospívání je stupeň vnitřní jistoty jedince v jeho společenském prostředí, ona rovnováha mezi defenzivní, sebeidealizující obraznou na jedné straně a přehnaně sebejistou arogancí na straně druhé. Řeč, která je přiměřená potřebám, pomáhá při dospívání jak intelektuálně, tak citově, ale největším přínosem je pro citovou výchovu." Dnes i vzdělání víc cení intelektu nežli citové vyspělosti a tomu autor přičítá rozklížené vztahy mezi lidmi, soukromé i společenské. Autor se také pozastavuje nad tím, že výchova tvořivou improvizací ke komunikativním dovednostem se pod názvem "drama" někdy redukuje a neobsahuje to hlavní - vědecky podloženým postupem pomoci ke zdokonalení komunikace. Na závěr píše: "Jsem se svým způsobem výuky jenom jeden z mnohých, kteří přišli na to, že přesvědčivá řeč je výsledkem transponovaného pohybu. Co jsem se naučil, to jsem se pokusil napsat v této knize. Říci bych to asi dovedl mnohem lépe."

Otakar Chaloupka

Dětská literatura a její hodnocení

Uvažujeme-li o kterémkoliv uměleckém díle či o kterékoliv širší oblasti umělecké tvorby, vždy se nutně dříve či později dostaneme k otázce hodnoty a hodnocení, a to podle okolností buď v té nejjednodušší rovině čtenáře, diváka či posluchače, pro něhož je nezřídka postačující dvojpólová kategorie souhrnného dojmu, vyjádřená dvojicí výrazů "líbí se mi - nelíbí se mi", nebo v rovinách náročnějších a argumentovanějších soudů, kulturně poučených a motivovaných, případně až v rovinách soudů odborně akribovaných, opřených o metody kritické, teoretické a historické.

Vždy však můžeme počítat s tím, že naše hodnocení, tj. míra hodnoty, kterou dílu či celé umělecké oblasti přisuzujeme my, nebude souhlasné s hodnocením někoho jiného, případně, že hodnocení určité doby, společenského prostředí apod. nebude souhlasné s hodnocením jiné doby či jiného společenského prostředí. V zásadě tu jistě působí fakt, že každé hodnocení čehokoliv je aktem subjektivního přisuzování hodnoty, který má svůj emocionální přídech a je ovlivněn konkrétním zaujetím pro či proti, jež vyplývá jednak z potřebnosti funkcí hodnocené skutečnosti vůči hodnotícímu, jednak ze specifické míry jejich naplnění: podáme-li někomu sklenici vody, bude tento nápoj hodnotit jinak člověk, který přišel na slavnostní banket a očekává nápoj prestižnější, a jinak trosečník na širém moři, který tři dni žízní. Přes tuto obecně platnou subjektivitu každého hodnocení čehokoliv je však víc než evidentní, že při hodnocení umělecké tvorby jsou běžně rozdíly stanovisek podstatně větší, než např. při hodnocení kvality automobilů nebo technické úrovně elektrických spotřebičů.

Normativní estetika dlouho usilovala o jisté "zvědečtění" hodnotících přístupů k umění tak, aby rozdíly byly omezeny na minimum či vyloučeny, nejnápadněji Fechnerem a jeho estetikou zdola, jež na rozdíl od obecných esteticko-filosofických kategorií zaváděla hledisko průkaznosti elementárních a experimentálně ověřitelných estetických vjemů, vzbuzujících libost či nelibost. Moderní estetika však již tyto cesty převážně opustila s vědomím, že jde v podstatě o cesty slepé - obecná závaznost jakéhokoliv hodnocení je dána verifikovatelností tohoto ověření v praxi, specifičnost hodnot umělecké tvorby je však právě v tom,

že jde o skutečnosti svou funkcí vyvázané z tlaku praktické účelovosti v bezprostředním slova smyslu. To, co nazýváme "účelem", nabývá v uměleckém díle povahy velmi složitých a zprostředkovaných funkcí, jejichž realizace není obvykle objektivně měřitelná a obecně závazná. Je proto třeba při uměleckém díle rozlišit striktně dvě zcela odlišné polohy hodnocení, z nichž přirozeně obě mají svou důležitost a v případě optimálního fungování díla v sociokulturním prostředí by měly být v jisté shodě.

Ta první, estetickoprožitková, se týká pocitových reakcí vnímatele, jež obvykle vyjadřujeme slovy "líbí se mi - nelíbí se mi", tj. týká se konkrétní emocionální odezvy vnímatelovy psychiky na funkce díla uplatňované v neopakovatelné roli, do níž dílo právě a jedině vůči tomuto vnímateli vstupuje. K této poloze nemá teorie a kritika příslušné umělecké disciplíny mnoho co říct jinak než opět pouze dojmově, pocitově, estetickoprožitkově, i když můžeme předpokládat, že dojem akribovaného kritika má hlubší motivace. V zásadě však např. teoretik dramatu nemůže nijak komentovat, že panu X. Y. se nelíbí Shakespearův Hamlet a že paní Y. Z. se líbí bulvární fraška třetího řádu. Tato poloha hodnocení je zajímavá pro zcela jiné oblasti odborné práce. Zejména pro psychology a sociology umění, studující realizaci funkcí umění v sociálním prostředí, pro pedagogy, posuzující ve srovnání s obecně uznávaným kulturním standardem výsledky svého vlivu na kulturní rozvoj dětí a mládeže a potřeby dalšího formativního působení, ale i pro klinickou psychodiagnostiku, protože přijímání či odmítání určitých uměleckých nebo pseudouměleckých artefaktů může být projekcí některých psychických tendencí osobnosti, které v běžném životě sociálně kontrolovaný člověk nemůže realizovat, např. přílišná záliba v "krvácích" může být projekcí agresivních sklonů občana, který je ve své sociální realitě zcela mírný a spořádaný.

Druhá poloha hodnocení přistupuje k uměleckému dílu jako ke zcela svébytnému faktu, jenž specificky odráží skutečnost tím, jak určité nosné významy této skutečnosti vyjadřuje podle stavebních principů a norem dané umělecké oblasti, přičemž s sebou přináší zároveň porušování těchto principů a norem se záměrem větší estetické evokativnosti nebo naopak jejich nedodržení či nepochopení v důsledku omezených tvůrčích schopností autora. To znamená, že tato poloha hodnocení vlastně posuzuje "o čem dílo je", jaký je jeho smysl, jaké jsou jeho významy, v čem spočívá jeho sémantické sdělení vnímateli a závažnost či irelevantnost tohoto sdělení, a dále "jak je dílo uděláno", jak dílo realizuje, nedodrжуje,

porušuje či překračuje ty stavební principy, jež jsou v jeho umělecké oblasti pokládány za normotvorné. Teprve na základě takto vedených analýz může tato poloha hodnocení v konfrontaci díla s širším pozadí kontextu extrapolovat jeho estetickoprožitkovou působivost, ani pak ovšem ne zcela kategoricky a závazně - omylů kritiky a teorie snad všech uměleckých disciplín bylo v tomto směru za staletí již tolik, že nabádají k opatrnosti.

Obě tyto polohy se ovšem v praxi nezřídka stýkají: u kultivovaného vnímatele je prožitkovost vždy alespoň částečně opřena o přinejmenším zkušenostní znalost umělecké normy a naopak kritik či teoretik umění je sám také jeho vnímatelem, jenž se nedokáže vždy vymanit z dojmu vlastní prožitkovosti. Nejnápadněji se obě tyto polohy sjednocují tam, kde se teorie a kritika vyjadřuje i k sociální působivosti díla a odvozuje tuto působivost z jeho umělecké výstavby, zejména pak u kategorie, s níž pracuje hlavně literární věda, u tzv. "universální hodnoty", jíž je rozuměna schopnost díla prokazovat svou sociokulturní platnost v různém prostředí a v různém čase - tj. ověřená skutečnost, že dílo je sociokulturně trvale fungující a zároveň pro svou uměleckou oblast trvale normotvorně závazně.

Jak je vidět, jsou přístupy k hodnocení uměleckého díla dosti komplikované. V oblasti literatury, divadla či filmu pro děti jsou dále komplikovány tím, že je zásadní rozdíl mezi osobami provádějícími hodnocení v první poloze (tzv. primární evidence) a poloze druhé (tzv. sekundární evidence). Estetickoprožitkové hodnocení provádí totiž dětský vnímatel, uměnovědné dospělý kritik či teoretik. Obě polohy jsou tak odděleny daleko výrazněji než jinde, daleko obtížněji se mezi nimi vytváří vztah a jen nesnadno se navzájem verifikují. Přitom teoretik při svém hodnocení v poloze sekundární evidence se nezřídka nemůže vyhnout téměř frustrujícímu pocitu jakési "nenáležitosti": uvědomuje si totiž, že vůči dítěti na sebe dílo bere celou řadu takových rolí, jež se vzpírají ryze uměnovědné analýze, které takovýto přístup k dílu nedovede ani odhalit, ani pojmenovat a hodnotit, tzn., že dílo pro děti přesahuje rámec např. literárně teoretických kritérií. A stejně intenzívně si uvědomuje, že dítě, nemající dosud potřebné zázemí kulturních zkušeností, může být velmi snadno lhostejné vůči těm charakteristikám struktury díla, jichž si právě on, kritik, nejvíce všímá.

Děti převážně hodnotí svou četbu základním výrokem "líbí se mi" nebo "nelíbí se mi", a jsou-li tázány proč, odpoví, že kniha "je hezká"

nebo "není hezká" - definují tedy své hodnocení kruhem bez uvědomělé argumentace. Malé zdůvodnění soudu dítětem vede často dospělé k tomu, že dětské hodnocení bagatelizují. Ty tomu tak rozumíš, řeknou mnozí rodiče dítěti, aniž by si uvědomili, že tady vůbec nejde o to, zda dítě "rozumí" dílu jako artefaktu v určitém literárním kontextu, na pozadí normy atd. (tyto znalosti ostatně většinou rodiče také nemají), nýbrž že jde o vyjádření estetické prožitkovosti, která je spontánní. Nedo-vede-li dítě svůj prožitek argumentovat, neznamená to, že jej nemá, a přirozeně to také neznamená, že by pro dítě nebyl rozhodující. Sklon bagatelizovat dětské soudy o uměleckém díle, projevující se dosud u rodičů, ale i mnohdy u osob pracujících s dětmi profesionálně, je krajně nežádoucí a diletantský. Jednak zbavuje dospělého možnosti poznat, jaké umělecké produkty na dítě prožitkově působí (což lze snadno zjistit vy-
mezením společných znaků těch knih, loutkových her atd., jež se dítěti líbí, a naopak), jednak necitlivým zásahem dospělého může být narušena stimulativní úroveň impregnace zážitku, o níž jsme tu hovořili v první z našich tří statí. Soudobá teorie umění pro děti přistupuje naopak k primární evidenci dětské prožitkovosti uměleckého díla se značným respektem a nalézá v ní jeden ze zdrojů (mohli bychom říci zdroj diag-
nostický) pro hlubší poznání vztahů mezi dítětem a kulturními artefakty.

Je však třeba si uvědomit, že tento vztah a tím nepřímý prožitkový hodnocení dítětem jsou ovlivněny takovým hodnocením, které nespadá ani do polohy primární evidence prožitkových soudů, ani do polohy sekundár-ního hodnocení odborné kritiky a teorie. Přitom právě toto hodnocení je často sociokulturně rozhodující. Máme na mysli tzv. interkomunikační, zprostředkovací hodnocení dospělého, není ani bezprostředně citově anga-žován jako dítě samo, ani odborně kvalifikován jako kritik či teoretik. Interkomunikační hodnocení hraje významnou úlohu zejména u literatury pro děti - dospělý chce vybrat svému dítěti knihu jako dar, dospělý chce posoudit věkovou přiměřenost knihy, dospělý chce stimulovat dětského čtenáře atd. atd., ale vždy je to dospělý (rodiče, knihovník, učitel), který je vlastně neautentický čtenář dětské knihy, protože cílem jeho vlastního vztahu ke knize není osobní prožitek, ale zprostředkování. Protože však právě tento dospělý rozhoduje o možnostech skutečné dětské četby tím, jak dítěti knihu dá, půjčí, doporučí atd., je jeho sociální a kulturně stimulační působení velmi důležité, ba často přímo rozhodu-jící. Tento dospělý však při své interkomunikaci také hodnotí, a to nezřídka velmi arbitrárně, přímo verdiktem "čti - nečti", tj. s takovou jednoznačností, která nebývá vlastní odborné kritice, ačkoliv z odbor-ného hlediska je tento interkomunikačně hodnotící dospělý spíše "kritik-

amatér", a to se vším rizikem tohoto amatérství.

Interkomunikační hodnocení kultury pro děti, především literatury, se dnes stává vlastně ústředním a ožehavým problémem formování estetických postojů dítěte. Víme dobře, že obejít se bez něj nelze, že je od procesu komunikace umění s dítětem neodmyslitelné. Víme však také dobře, že je často velmi nekvalifikované, zejména u rodičů, kteří mívají sklon petrifikovat čtenářské prožitky vlastního dětství, tj. dávat dětem knihy, které se jim líbily, když byli dětmi, tedy do značné míry ignorovat vývoj. Věc lze řešit jediné pozvolna, dlouhodobě, postupným zvyšováním odborných znalostí nejprve těch, kdo přicházejí s problematikou do styku profesionálně (učitelé, knihovníci, pracovníci s dětmi, dramaturgové dětských souborů a skupin apod.), posléze pak i soustavnější výchovou rodičů, což ovšem zatím je perspektiva dosti vzdálená.

Úspěchem dnes již je to, že se způsoby interkomunikačního hodnocení daří odstranit z kritik a recenzí dětských knih. I u nás bývalo běžné, že o dětských knihách psali (hlavně do pedagogických časopisů apod.) učitelé, kteří nebyli odborně literárněvědně školeni, že recenze knih pro děti byly svěřovány elévům atd., v zahraničí je někde dosud zcela normální, že "kritickou rubriku" knih pro děti v časopise vede třeba žena-matka, která svou činnost nazírá zcela laicky prismatem výběru četby pro své dítě. Ontogenetický rozdíl mezi dítětem a dospělým je v takovém případě chápán v tom smyslu, že sama dospělost stačí jako kvalifikace k posouzení kvalit knihy, jež je dítěti dospělými poskytována. Lze jen vítat, že toto stanovisko u nás v odborné recenzní činnosti patří minulosti nebo přinejmenším doznívá.

Zajímá nás nyní takové hodnocení dětské knihy, které vzniká na základě odborných metod a odborných kritérií. Odbornost metod a kritérií má zaručit, že hodnotící soudy nejsou ani náhodné, ani subjektivně prožítkové, ale že jsou argumentovány způsobem, jenž umožňuje ověření soudů, jejich obecnější akceptování a jejich včlenění do širšího systému kvalifikovaných evidencí. Jak, jakými metodami a z jakých kritérií je dílo pro děti hodnoceno, zároveň určuje, zda je přisuzována určitá hodnota dílu v jeho celistvé strukturnosti uměleckého artefaktu, v souhrnu jeho funkcí a sociokulturních rolí, či pouze v některém hodnotovém aspektu.

Metody hodnocení můžeme zhruba rozdělit na dvě hlavní skupiny - na metody literárněvědné a neliterárněvědné, případně takové, jež jsou z literárněvědného hlediska hraničními.

Z literárněvědných metod reaguje nejkonkrétněji na otázku hodnocení díla literární kritika, tato metoda je však zároveň z odborného hlediska dosud nejméně propracována na úroveň skutečně vědeckou. I když se dnes kritika dětské knihy pozvedla nad pouhé doporučení či odmítnutí, obtížně řeší svůj vztah k aktuálnímu čtenářskému kontextu dítěte (již proto, že není dítěti určena, je psána pro dospělé, především jako vodítko pro interkomunikační hodnocení) a teprve hledá svá normotvorná kritéria. Poučena kritikou literatury pro dospělé, dovede dnes již lépe než dříve naplnit svůj aspekt zjišťující, tj. analyzovat tvůrčí záměr autora, významové pojetí díla, jeho uměleckou výstavbu atd., méně již dovede extrapolovat intenzitu působení díla na dítě, jeho ideově-sociální působení. Obtížněji také zvládá souvislosti díla s procesy literárního vývoje, s normotvorným pozadím té které oblasti tvorby pro děti a analýzu funkcí díla. Pokládáme-li za základní znak kritiky, že má dva neoddelitelné aspekty, aspekt zjišťující a normativní, pak rovnováhy mezi oběma kritika dětské literatury dosud nedosáhla - buď v ní převažuje normativní soud bez zjišťujících analýz, který pak není přesvědčivý, nebo aspekt zjišťující, který opomíjí normativní zařazení. V práci celé řady současných kritiků se však již tato rovnováha aspektů kritiky výrazněji projevuje s oporou o kardinální otázku místa dětské knihy v celkovém literárním kontextu, o níž jsme tu psali minule. Tato kritika tím navazuje na velmi pozitivní tradice např. Majerové, Václavka, prací brněnské skupiny aj. a postupně formuje takový stav, v němž se čistě dojmologická či popisná kritika dětské knihy stává anachronismem.

Za vědecky zatím nejpropracovanější metodu literárněvědné práce o dětské knize můžeme pokládat literární historii. To platí zejména o souborných pracích (F. Tenčík, V. Stejskal, J. Voráček aj.), ale i o studiích monografických. Historie dětské literatury se může nejsnáze opřít o obecně platné poznatky literárních dějin, o pevnější kontury vývojové, biografické zjištění atd. atd. Protože zařazení literárního faktu do vývoje přináší s sebou i zhodnocení tohoto faktu, stává se historie dětské literatury do značné míry oporou a východiskem metod dalších, její metodologická vyzrálost je proto zároveň přirozená a zároveň nezbytná. Nepřekvapuje, že je to právě literární historie, která zatím přinesla rozhodující poznatky i pro řadu otázek teoretických, např. místa dětské knihy v literárním kontextu, geneze významové platnosti dětské knihy, vývoje výrazových postupů v dětské knize apod.

Konečně je třeba z literárněvědných metod uvést teorii dětské literatury v užším smyslu, tzv. poetiku, zabývající se tvárnou výstavbou

uměleckého díla, jeho kompozicí, stylem, výrazovými prostředky, tematickou výstavbou atd., a jako speciální oblast teorie genologie, zabývající se zkoumáním literárních druhů, žánrů a žánrových forem. Teorie dětské literatury se u nás jako disciplína na vědecké úrovni formuje teprve zhruba v posledním desetiletí, se značnou oporou o literární historii, méně již o lingvistiku, s níž ovšem úzce souvisí, neboť zkoumá dílo jako fakt jazykový. Dosud bylo publikováno (ve Zlatém máji a ve sbornících) větší množství monotematických heuristických prací, soubornější teoretické dílo je úkolem podstatně náročnějším, k němuž lze přistoupit teprve s dostatečným základem studií vymezujících otázky dílčí. Za první krok k takové práci souborné můžeme pokládat Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury (O. Chaloupka, V. Nezkusil), z nichž vyšel zatím první z chystaných tří svazků.

Všechny tyto literárněvědné metody - kritika, historie, teorie - se týkají především druhé polohy hodnocení, tzv. sekundární evidence, k primární evidenci dětské čtenářské prožitkovosti pouze v souvislostech poukazují, např. při vymezení univerzální hodnoty apod. Průsečíkem mezi oběma polohami hodnocení jsou spíše metody neliterárněvědné, z literárněvědného hlediska hraniční.

Tradičně je takovouto metodou přístup pedagogický, který je dokonce vůbec nejstarší přístup k dětské knize. Bohužel právě ne příliš kvalifikovaná minulost "pedagogismu" v chápání dětské knihy, "didaktického využití" atd. způsobila, že pro mnohé je pedagogický přístup téměř synonymem utilitárního empirismu, nevytvářejícího odborně poučený a metodologicky vyzrálý systém. Navazovat na tento "pedagogismus" by dnes bylo krokem zpět, to však vůbec neznamená, že pedagogický přístup k dětské knize je lichý. Soudobá vědecká pedagogika řeší již problémy rozvoje a formování dítěte na metodologicky vyzrálé úrovni a má čím přispět i k analýze problematiky dětské literatury. Především svým principem všestranného a harmonického rozvoje člověka, vyjádřeným dnešní pedagogikou marxistickou, a svým pedagogicko-psychologickým principem zaměřením na zónu nejbližšího rozvoje (J. S. Vygotskij). Pro zkoumání literatury pro děti může pedagogický přístup pomoci řešit zejména problematiku zjišťování aktuální dětské četby a její procesuální návaznosti, a ovšem i problematiku metod stimulace dětského čtenářství, motivování dětských čtenářských zájmů apod.

Psychologie a sociologie literatury jsou dnes již poměrně propracované vědní disciplíny, ve vztahu k dětské literatuře však u nás (na

rozdíl od některých zemí jiných) je jim po ne právě průkazných pokusech z meziválečné doby (J. Frey) věnována jen ojedinělá pozornost (F. Hyhlík, M. Nakonečný, Z. Helus). Přitom možnosti psychologie a sociologie literatury jsou nesmírně značné, a to dvojího druhu. Jednak analýzou skutečného stavu dětského čtenářství, prožitkovosti primární evidence, výběru dětské četby, dětského čtenářského osvojování apod. mohou přispět k ucelené představě o tom, jak dítě manifestuje v četbě svou psychiku, jaké jsou jeho potřeby, motivace a zájmy a jak reaguje na podněty své četby, to znamená, že mohou poznatky o estetické perceptibilitě dětí orientovat literární vědce tam, kde jsou jinak odkázáni jen na domady. Z tohoto hlediska jde o jakési "pomocné disciplíny" literární vědy (což ovšem není míněno pejorativně), především při zkoumání tvorby nové, kde se kritik či teoretik nemůže tolik opřít o prověření tzv. univerzální hodnoty časem. Ale možnosti psychologie a sociologie dětské literatury směřují i k nejvlastnějším problematikám psychologickým a sociologickým. Ukázali jsme zde v první z našich statí, jak dětská četba souvisí s celkovým rozvojem psychiky a sociability dítěte, a její zkoumání může přispět k řešení po výtce psychologických a sociálně psychologických otázek ontogeneze, sociální adaptibility dítěte, řešení úkolových situací dítětem, vztahu emocionality a racionality v psychice dítěte, rozvoje myšlení a řeči, způsobů, jimiž si dítě uvědomuje společenskou skutečnost atd. atd.

Všechny tyto disciplíny, jak je snad jasné, opírají jakékoliv hodnocení dětské literatury především o její zkoumání. Disciplíny literárněvědné především o zkoumání literárního díla jako artefaktu, disciplíny ostatní především o zkoumání funkcí literárního díla a rolí, do nichž dílo v systému stimulací dítěte vstupuje. Je patrné, že aspekty různých disciplín a metod jsou různé, i když sotva která z nich může vytyčit svůj nejvlastnější aspekt pouze izolovaně.

Ve svém souhrnu tyto metody a disciplíny - společně s teorií literární výchovy a vzdělání, kterou jsme se tu nezabývali - vytvářejí určitý souhrn odborných přístupů k sociokulturnímu systému, který je dán dítětem a literaturou, resp. šířejí dítětem a uměním pro děti, a to s nutným respektováním okolí tohoto systému, tj. dalších společensky platných skutečností, jež na něj působí (např. celkový rozvoj dítěte, celek systému výchovy a vzdělání, další stimulace dítěte, vztah dospělých ke kultuře pro děti atd. atd.). Souhrn zmíněných disciplín a metod nevytvořil dosud ani u nás, ani kdekoli jinde určitou integrující meto-

dologii, má však dnes již integrující problematiku, společensky významně pociťovanou. Zatím bychom mohli předběžně říci, že tyto disciplíny svými rozhodujícími aspekty integrují v jistou teorii dětského čtenářství, šířeji pak v teorii dětské kulturnosti, přičemž tato integrující disciplína bude nutně zahrnovat jak zkoumání a hodnocení uměleckých děl určených dětem, tak zkoumání přístupů dětí k nim, dětských motivací, potřeb a zájmů o ně i zkoumání specifických způsobů, jimiž umělecká díla zasahují psychickou strukturu dítěte a její změny a ovlivňují rozvoj sociálního chování dítěte.

To však bychom již předbíhali další vývoj odborného zájmu o problémy, jimiž jsme se tu zabývali, a které bezpochyby budou v budoucnosti ještě aktuálnější než nyní, tak jako dnes jsou aktuálnější než kdy dříve.

Na rozloučenou s čtenáři. Divadelní výchovy

Dnes dostáváte do rukou poslední číslo Divadelní výchovy; od příštího roku ji nebudeme vydávat. Neradi jsme ji museli po jedenácti ročnících zastavit, ne pro nedostatek materiálu (článků, zpráv, studií, pásem, hříček i námětů cvičení by bylo z domácích i zahraničních zdrojů stále dost), ale proto, že narůstají provozní potíže a překážky. Především nestačí kapacita edice Ústavu pro kulturně výchovnou činnost a velmi obtížně se zajišťují externí síly na expedici a evidenci předplatného.

Po celých jedenáct let jsem veškerou práci s Divadelní výchovou, počínajíc vymýšlením témat článků a vyhledáváním materiálů, zajišťováním autorů a překladatelů, případně překládáním zahraničních materiálů a končíc spoluprací s edicí na technickém provedení a zajišťováním expedice či dozoru na ni, dělala docela sama. Bylo to dost na jednoho člověka, i kdyby nedělal nic jiného. A pro mne to byl vždy jen jeden z řady úkolů, přičemž zajišťování dvou až tří přehlídek do roka, u některých z nich spojené i s prací ve výběrové porotě, je časově dost náročné, vyčerpávající a zejména to vyžaduje časté cesty mimo Prahu. Za těchto podmínek se pak velmi těžko pracuje soustavně na redakci časopisu.

Konečně další okruh problémů (i když ne rozhodujících) se týká nákla-

dů na časopis: jednou jsme vypočítali, že při ceně 3,-- Kčs za jedno číslo doplácíme na každý jednotlivý výtisk Divadelní výchovy s přílohou asi dvacet až pětadvacet korun. Náš ústav přirozeně není a nemůže být komerčním zařízením, ale za těchto okolností je Divadelní výchova přece jen příliš ztrátová. Je to způsobeno mimo jiné i jejím velmi nízkým nákladem, ale zvýšit ho nelze ze dvou důvodů: jednak nemáme možnost uvést časopis všeobecně ve známost (většina z vás ví, že jste se o existenci Divadelní výchovy dozvěděli náhodou), jednak kapacita naší edice je omezená, a při sestavování edičního plánu se i náklady musejí snižovat, aby mohly být zařazeny další publikace - nejen divadelní, ale i z ostatních oborů a zejména publikace k obecným problémům zájmové umělecké činnosti.

Toto vše sečteno dává jednoznačný výsledek: zrušení Divadelní výchovy. V dnešní situaci to není tak bolestné, jako by tomu bylo ještě před nějakými pěti, šesti lety. Dnes už celá řada našich spolupracovníků a autorů dospěla ve své práci tak daleko, že jsou schopni napsat obsáhlejší práce, které můžeme vydat v Knihovničce divadelní výchovy, s jejímž vydáváním počítáme i nadále. Rádi bychom zařadili více svazků ročně, všechny uvedené provozní důvody však zatím dovolují vydání jednoho titulu do roka. V letošním roce je to práce Jany Vobrubové o dramatické hře jako prostředku socializace dítěte, na rok 1975 připravujeme vydání popisu metody Václava Martince. Budeme dále vydávat i Texty dětské scény - v letošním roce jeden svazek, v roce 1975 dva, a rádi bychom později dosáhli alespoň stavu z roku 1973, kdy vyšly čtyři svazky. Všechny tyto publikace je nutno objednávat jednotlivě, proto se na nás nezlobte, že je nebudete dostávat automaticky.

Za těch jedenáct let jsem spolupracovala bezmála s rovnou stovkou autorů (několik z nich bylo zahraničních), překladatelů a dalších spolupracovníků. Jím všem děkuji za to, že přispěli k rozvoji dramatické výchovy u nás - těžko říci, kdo více a kdo méně. Sotva lze nyní poměřovat zásluhy, a proto abych někoho nespravedlivě neopomenula - díky všem.

Doufejme, že Divadelní výchova skutečně už natolik upevnila vědomí závažnosti dramatické výchovy, že se časem najde možnost, jak ji vydávat řádně tiskem, s normálním vybavením redakce a s normálním způsobem distribuce.

Proto ne sbohem, ale raději na shledanou.

Eva Machková

Milan KRATOCHVÍL: Pohyb, hlas a řeč	1
Dr. Otakar CHALOUPKA, CSc: Dětská literatura a její hodnocení	18
Eva MACHKOVÁ: Na rozloučenou s čtenáři Divadelní výchovy	26

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. XI, č. 4. Bulletin Ústavu pro kulturně výchovnou činnost, odboru zájmové umělecké činnosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka Eva MACHKOVÁ. Návrh obálky Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Jazyková korektura Lenka Lázňovská. Uzávěrka čísla 30. září 1974. 350 výtisků.

Tisk: Klub pracujících Trutnov

