

Tvořivá dramatika, u nás po pětadvacet let spíše jen trpěná a vykázaná do oblasti zájmové činnosti, budí v současné době značný zájem. Je to pochopitelné: patří totiž k těm výchovným principům, které přinášejí zcela jiné pojetí výchovy, vzdělávání, a zejména vztahu učitel - dítě, než jaké bylo po desítky let v našem školství uměle, ale zato důsledně udržováno. Má to - jak už tomu tak v podobných případech bývá - své přednosti, ale také negativní projevy, které mohou vést i k diskreditaci tvořivé dramatiky.

První potíž tkví v tom, že se na první pohled tvořivá dramatika zdá velice snadná a jednoduchá: hra je pro děti přitažlivější a zábavnější než cokoliv jiného, ostatně děti si dovedou hrát samy, bez dospělých. Nechme je tedy, ať si hrají, bude to svobodné, demokratické, netradiční. Dramatická hra je přece pojem figurující ve výčtech různých typů spontánní dětské hry, je tedy zajištěna i spontaneita a učitelka může mít víc klidu a méně pracných příprav. Takto uvažuje ten, kdo o dramatické výchově cosi slyšel nebo četl, ale v praxi ji nepoznal. Druhá potíž se objevuje u poučenějších učitelů, které prošly praktickými semináři či kursy, v praxi se seznámily s různými hrami a cvičeními, prozkoumaly různé zásobníky a receptáře a vyzkoušely si je ve školce, ale z celého systému dramatické výchovy poznaly jen tuto část. Přijaly ji praktickým způsobem a nekladly si otázku po její podstatě a smyslu. Protože už na první pohled jim bylo jasné, že se tu nabízejí něco velice užitečného a inspirativního, považují vše, s čím se tu seznámily, už za samo jádro dramatické výchovy. Přitom však ve skutečnosti přestávají na jejím předstupu, na průpravě k opravdové dramatice.

Ten první případ je zcela mylný a svědčí jen o nepoučenosti, bezmyšlenkovitosti a pohodlnosti. Ten druhý představuje určitou hodnotu, a nutno říci, že hodnotu důležitou: i kdyby tvořivá dramatika nevniesla do mateřské školy nic dalšího než změnu vztahů mezi učitelkou a dětmi a rozvíjení psychických funkcí, které se nevešly do dřívějších „programů“, bude to víc než dost. Jen je pak potřeba si jasně uvědo-

movat, že nejde o tvořivou dramatiku, ale o jiné pojetí školy, na jehož základě kdysi v USA tvořivá dramatika vznikla a jež je v ní obsaženo. Byla bych ráda, aby mi bylo dobře rozuměno: budu-li dále psát o tom, co je a co není tvořivá dramatika, nechci tím říci, že učitelka, která ji neprak-

cování výtvaru. U posledně uvedených faktorů nejde jen o vůli, píli a pracovitost, ale také o schopnost podívat se na svůj výtvar kriticky, rozpoznat jeho nedostatky, umět přijít na řešení v daném kontextu optimální. Tvořivost není geniální chrlení nápadů, ale schopnost vidět skutečné pro-

není pro učitelku snadnější a pohodlnější než shůry daný a rutinně připravovaný „program“ či „zaměstnání“, ale že je naopak neporovnatelně pracnější. Vyžaduje znalost látky i postupů, pokaždé nový nápad podle konkrétní situace a konkrétní skupiny konkrétních dětí, jeho domýšlení a vypracování i schopnost učitelky na hru dětí reagovat plynulým produkováním dalších podnětů, pružně jednat a vést děti citlivě k dopracování nápadů a řešení, k sdělenému a „čitelnému“ vyjádření.

Praktický význam pro rozvíjení tvořivosti mají i poznatky o momentech prokreativních a antikreativních. Základní podmínkou tvořivého přístupu je „jistá nepřipravenost subjektu k řešení problému.

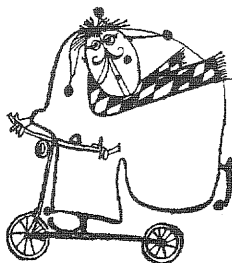
Víme-li, jak problém řešit, nic se jeho řešením v naší psychice nezmění, jen se objeví znalost tohoto řešení. Kreativizační účinek je obecně největší u těch problémů a námětů, k nimž je subjekt částečně připraven - tj. je schopen tvůrčí aktivity, ale v jejím průběhu musí vynaložit nemalé úsilí na její zdokonalení.“ (Viz J. Hlavsa: Psychologické problémy výchovy k tvořivosti, SPN, Praha 1981) Standardní, příliš jednoduché a známé úkoly, u nichž je i dětem, i učitelce předem známo „správné“ řešení nebo u nichž se předpokládá, že existuje jediná správná odpověď bez alternativ a variant, rozvíjení tvořivosti brzdí a potlačují. Naopak nesoutěživá hra, u níž se nepředpokládá „oznámkování“ jakéhokoli druhu, v níž není předem nebo závazně dán časový limit, ale při níž panuje pohoda, vzájemná důvěra, je v ní mnoho nového, uplatňuje se spontaneita, fantazie, intuice, hra, v níž dá učitelka jasně najevo, že neobvyklá, originální nebo nestandardní řešení očekává a vítá, vytváří pro rozvoj kreativity velmi dobrou půdu. Tvořivost oslabuje přílišné zdůraznění verbálnosti, racionality a užitečnosti, podceňování projevu neverbálního, emocionálního, intuitivního, fantazijního, oslabuje ji svazování dětí příkladem autority- učitelky, vnucování činností, pro něž děti nejsou dost motivované i nechutí k dětem, které svou tvořivostí a nekonvenčností komplikují učitelce život. Proti tvořivosti působí také ze-

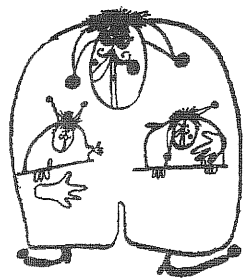
## O tvořivé dramatice v mateřských školách

tikuje v plně šíři, jedná špatně. Jde mi o to, abychom rozlišovali a nazývali věci pravými jmény.

Věc snad trochu objasní vysvětlení klíčových pojmů, které figurují v základním názvosloví. První z nich je *tvořivost*, tj. schopnost stejně univerzální jako inteligence. I u tvořivosti rozeznává psychologie několik základních faktorů. Vedle originality, tedy vlastnosti, kterou u tvořivosti hledá každý, se na ní podílejí i faktory méně známé: je to senzitivita - citlivost pro problémy, nedostatky a mezery, tedy schopnost postřehnout, co je v našem prostředí v nepořádku, co chybí, co volá po novém řešení; dále je to plynulost produkování myšlenek, představa a nápadů (fluence) a ohebnost neboli pružnost (flexibilita), a konečně je faktorem tvořivosti i schopnost restrukturovat svůj výtvar, ochota jedince nelpět na výsledku jednou už dosaženém a hledat jiná možná řešení. A nakonec, i když ne v poslední řadě, i elaborace, tj. schopnost pečlivého, promyšleného vypracování a dopra-

blémy a nacházet jejich řešení, vytvářet nové hodnoty. To slůvko „nové“ je ovšem třeba chápat z hlediska tvořivého jedince - „nové“ nejsou tedy jen objevy vědců, ale i to, co jako nové objevuje malé dítě, a nejsou to jen výtvary duchovní, ale i drobné praktické činnosti a řemeslné dovednosti samostatně a originálně uchopené. Velmi zjednodušeně řečeno: dítě, které samo přijde na to, jak spravit rozbitou panenku, je tvořivější než vědec, který reprodukuje a kompiluje myšlenky druhých, nebo spisovatel, který přijde na dobrý námět, ale neumí pracovat s kompozicí, žánrem, s jazykem. Tvořivý vědec nebo umělec vytváří hodnoty nové pro společnost, pro svůj obor, a činí tak na základě speciální přípravy, záměrně a cíleně, důležitý je u něho výsledek, produkt. Dítě vytváří hodnoty nové z hlediska svého stupně poznání, činí tak bez speciální přípravy a spontánně, a nejdůležitější je přitom proces tvoření, který je sám o sobě uspokojivý. Touto „samoučelností“ se tvořivá činnost dítěte organicky spojuje s hrou, která také poskytuje uspokojení sama v sobě, svým procesem, nikoli výsledkem a jeho praktickým významem. Odtud plyne i odpověď na otázku, zda je tvořivá dramatika tvořivou, když dětskou hru necháme volně plynout, spokojíme se s nápady dětí, třeba originálními a nečekanými, ale už s tím nic dál neděláme. Koneckonců je z toho i zřejmé, že tvořivá dramatika nejen





směšňování a podceňování dětí, které neprojevují nadání založené na racionalitě a intelektu. Antikreativně působí i destruktivní, tvrdě odmítavá kritika, stejně tak i všeobecná, uniformní chvála a souhlas s čímkoli, co děti napadne; v pozadí obojího je totiž podceňování dětských možností. Že je tvořivá atmosféra v rozporu s dřívějším stylem práce v mateřské škole, s dodržováním časových limitů pro jednotlivé složky a jejich striktním oddělováním, je vcelku nasnadě. Začlenit tvořivou dramaturgiu mezi konzervativně pojatá „zaměstnání“ nemá mnoho smyslu, a bylo by také neúčelné, kdyby se o ni pokoušela učitelka, která se v dřívějším závazném systému cítila lépe a bojí se jednat samostatně; sama mnoho smyslu pro tvořivost neprojevuje, nemůže ji tedy rozvíjet u dětí. Těžko se v tomto oboru uplatní i učitelka, která dětskou hru nechává volně plynout a všeobecně schvaluje všechno, co „dětí přinesou“, přijímá, co ony už znají a umějí, a proto snadno reprodukuje, ponechává je jen v jejich „částečné připravenosti“, aniž jim nabízí to, pro co dosud nejsou zcela připraveny a co v nich může tvořivost probouzet.

To vše se ovšem týká každé tvořivé hry. Zkoumaný termín však má základ ve slově „dramatika“, a je tedy na místě zabývat se otázkou, proč právě dramatika či dramatická hra, drama ve výchově, dramatická výchova. Pojem dramatu, dramatickosti nebývá vždy dost dobře chápán. Vlnu na tom má už všeobecně vzdělávací škola, kde se učí, že se literatura dělí na lyriku, epiku a dramaturgiu, a dále se výuka literární teorie zabývá jen lyrikou a epikou, nanejvýš konstatuje, že lyrika je nesyžetový druh, tj. není založena na příběhu, zatímco epika a drama jsou druhy syžetové, s příběhem. Další nejasno vnáší do věci stále větší frekvence dramaturgií epických děl, epických forem divadla, praxe současného tzv. autorského divadla a konečně i absence skutečných dramaturgů, a tedy i dramaturgie v naší kultuře posledních dvaceti let. Klíčové pojmy teorie dramatu jsou však klíčem i k podstatě tvořivé dramaturgie.

Slovo drama je odvozeno od

řeckého drán - jednat; a skutečné lidské jednání, které se odehrává teď a tady, tj. není jen vyprávěčem popisované s odstupem jako cosi minulého a také pomyslného, existujícího v naší představě, jak je tomu v epické literatuře, je prázdkem dramatu a dramatickosti. Podle Otokara Zicha je podstatou dramatu „vzájemné jednání osob“ jakožto „náznaková akce osoby, jež má působit na osobu jinou“. Rozhodující je proto nejen aktivita jako taková, ale právě aktivita s mezilidským kontaktem, spojená s osobní zaujatostí a chtěním, s konfliktem těchto vůlí, se zápletkou, kterou je potřeba rozřešit. Dramatická situace je taková situace, v níž střetnutí zájmů, potřeb, přání a záměrů zúčastněných osob si přímo vynucuje další dění, a vytváří tak dramatický děj. J. L. Styan v této souvislosti užívá příkladu z Fausta: jeho úpisem Mefistovi dramatický děj nekončí, ale začíná (J. L. Styan: Prvky dramatu, Praha 1964). Podle Zicha jsou klíčem k dramatickému ději tři základní prvky: osoba, jednání a děj. V tvořivé dramatu ovšem „osobou“ nerozumíme jen individuální charakter, postavu dramatického díla, ale také reálného jedince - hráče anebo (častěji) sociální roli. „Osobou“ v dramatických hrách dětí mohou ovšem být také věci nebo zvířata jakožto personifikace určitých lidských vlastností, stránek a situací. Vstupování do rolí a do dramatických situací, dramatické jednání a rozvíjení dramatických dějů je základem tvořivé dramaturgie, bez něhož těžko můžeme o tvořivé dramatu vůbec hovořit. Zde právě vězí základní přínos dramatické výchovy pro školu a výchovu: umožňuje totiž dětem v hrové, a tedy svobodné, nezávazné, fiktivní, obměnitelné, vratné a napravitelné situaci prozkoumávat a poznávat jakoby

zvnitřku, konkrétně a detailně fungování mezilidských vztahů a dějů, charakterů a sociálních rolí, krátce celou tu spleť života, který bude nutno žít mezi lidmi a s lidmi, v němž už „vypuštěné slovo a rozlitou vodu neschytáš“. Ve hře se schytat dají, lze je zkoušet nanovo, a to třeba mnohokrát. Improvizace podle příběhů z literatury a z fantazie učitelky, s rozvíjením zadaných úvodních dramatických situací, je tedy v tvořivé dramatu to nejdůležitější. Přitom právě zde je zatím u nás nejvíce slabín a nedorozumění.

V práci jsou běžné tři případy. První: k hraní příběhů - improvizací podle námětu nebo předlohy - vůbec nedojde, a pak jde spíše o průpravu k tvořivé dramatu, anebo o tvořivou hru jako takovou, o určitý přístup k dětem. Druhý: k hraní příběhů nebo aspoň situací dochází, ale je to jakoby cosi vedlejšího, co nechá učitelka proběhnout bez zásahů, kdesi v koutku, jednorázově, aniž se pokusí vést děti k variacím a alternativním řešením, a tedy k prozkoumávání situace a jejích prvků. Mnohdy tento postup bývá spojován s dlouhými debátami, jak nejlépe situaci vymyslet, ačkoli podstatou improvizace je skutečná reakce, skutečné jednání, ne vymyšlení, jak by asi mohlo proběhnout. V improvizaci děj vzniká řetězením oněch skutečných reakcí, ne jejich předběžným naplánováním. Tendenci dlouze debatovat místo jednat, dlouze vymýšlet, co asi zapůsobí nejlépe, je potřeba čelit. Sklon nahrazovat činnost a konání mluvením, řečením, ba „vokecáním“ patří k našim národním neduhům odedávna a v letech společenské stagnace se velmi vydatně rozvinul a pronikl do všech oblastí života. Oč je těžší s tímto neduhem se vy-

rovnat, o to je to naléhavější právě u dětí, které nejsou poznamenány minulostí a neměly bychom je jejichmi důsledky poznamenat my. Třetí případ je ve škole i ve školce znám pod zprofanovaným označením „dramatizace“: vezme se pohádka nebo povídka, rozdělí se dialogy a vyprávěčský part mezi děti a celek se více či méně nápaditě reprodukuje. I při improvizované dramaturgii však má jít - stejně jako při dramaturgii psané pro divadlo - o převedení epiky v dramaturgiu, jednoho literárního druhu v jiný. Epickou předlohu je nutné uzpůsobit tak, aby mohla fungovat „teď a tady“ a vyprávění bylo převedeno ve „vzájemné jednání osob“. To vyžaduje redukce motivů i rozvádnění momentů v epice nerozvedených, které ale v dramatu potřebují být provedeny konkrétně, anebo i nahrazování toho, co nelze převést v jednání prvky akčními. Potíž dramaturgie bývá často spatřována jen v tom, že epické předlohy (a pro pohádky to platí zvlášť) obsahují fakta, situace, postavy, jevy, které se dospělým, zvyklým na popisně realistické divadlo nebo na reálný způsob prezentace příběhů ve filmu a televizi, zdají do dramatického tvaru těžko přenosnými. Malé děti však tyto limitující předsudky nemívají a dokážou se velmi nápaditě a přitom sdělně vypořádat s jakýmkoli přírodním jevem, od lesa přes vodopád a úhory až po vítr, slunce a měsíc, a bývají v tom zajedno se znakovým, nepopisným typem divadla. V tomto ohledu je velmi cenné počkat si, „co děti přinesou“, nač samy v akci přijdou - bude to nepochybně zajímavější a také divadelnější, než co dokáže vymyslet většina dospělých.

□ EVA MACHKOVÁ

V roce 1991 vyšly na této dvojstraně ukázky z diplomové práce Hany Šimanové napsané na základě zkušeností s dramatickou výchovou v mateřské škole. Celý rukopis pak edičně připravil Alexej Pernica a vydal ho jako 10. svazek edice Sešity dramatické výchovy v pražské Městské knihovně. Komentář - doslov Evy Machkové, který je zásadním slovem ke dni - k situaci dramatické výchovy nejen v MŠ - přetiskujeme v úplnosti - s výjimkou obsáhlé citace ze základního díla o dramatické výchově - z Tvořivé dramaturgie od W. Wardové. Pokud máte zájem o tento svazek Sešitů dramatické výchovy, můžete si jej objednat na adrese: Centrum dětských aktivit v ARTAMA, Sněmovní 7, 118 22 Praha 1; stojí 10,- Kč. Připravil Jaroslav Provažník