

divadelní výchova

4

řada II.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1966

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Dramatické oddělení konzervatoře středoškolský předstupěň výchovy herce

Miroslava J a n d e k o v á

Od té doby, kdy bylo zřízeno vysokoškolské studium herectví, zůstává v našem divadelním školství mezera v předběžném vzdělání pro tento obor. V době, která přináší diferenciaci našeho školství skoro ve všech oborech, kdy vznikají střední školy se zaměřením na znalosti jazyků, na tělesnou výchovu, kdy všechny ostatní obory snaží se co nejvíce vytěžit z fyzických i duševních schopností žáků k jejich osobitému zaměření pro budoucí povolání – naše divadelní školství jakoby stále vystačovalo s tím, co dává předběžné všeobecné středoškolské vzdělání. A přece v praxi vidíme, že tomu tak není. Vysoké divadelní školy už delší dobu zápasí s naprostou nepřipraveností adeptů v některých oborech, jako např. základní hudební znalosti, pohybová kultura, čistota mluvy, zpěv, dějiny divadla. Tyto mezery nutí pak vysokou školu, aby začínala od základu tam, kde by měla být nadstavbou na určité kvantum znalostí. Některé předměty tak ztrácejí charakter vysokoškolské výuky a stávají se předměty středoškolskými. Hudební odvětví už dávno udržuje tradici středoškolského vzdělání trváním konzervatoří, dokonce prohlubuje tento stupeň ještě níž, když vznikají na ZDŠ přípravy, vedené profesory konzervatoří, kteří si zde připravují budoucí žáky. A totéž začíná praktikovat i taneční obor.

Lidové školy umění nemohou nám tuto potřebu v oboru činoherního herectví nahradit, protože jejich úkolem je vychovávat a připravovat spíše vzdělaného konzumenta umění než profesionální pracovníky divadla. Rozsah jejich výuky také není pro tuto potřebu dostačující.

Tohoto úkolu se ujala – zatím jako jediná – brněnská konzervatoř, kde bylo před třemi léty znovu otevřeno dramatické oddělení. Jestliže toto oddělení připravovalo v minulosti herce a divadelníky přímo ke vstupu do praxe, nynější dramatické oddělení má pouze za úkol připravit žáky ke vstupu na vysokou

divadelní školu, případně - neprokáží-li dostatečnou míru talentu - na vysokou školu humanitního směru. Je tedy toto oddělení pouze mezistupněm, který dává žákům speciálnějším základní vzdělání pro zvolený obor. Na přípravě výuky a učebních plánů dramatického oddělení spolupracovali vyučující konzervatoře, JAMU, filosofické fakulty /obor divadelní vědy/ a pedagogického institutu, čímž došlo k potřebné koordinaci ve výuce. Osnovy pak byly ještě podrobněji zpracovány s hereckou katedrou JAMU a to tak, aby byla přímá návaznost sedmiletého studia herectví.

V učebním plánu, schváleném MŠK, zůstávají předměty všeobecně vzdělávací středoškolské výuky a k nim přistupují předměty odborné. Hlavní důraz je v nich kladen na technickou připravenost žáků, a to jak v pohybovém, tak v mluvním projevu. Teoretické a historické znalosti z oboru literatury, výtvarnictví, inscenačních principů v dějinách divadla, schopnost rozboru textů her, základní hudební znalosti jsou spojovány s praktickým ovládáním vyjadřovacích prostředků herce: fyzickou zdatností a ohebností těla, schopností dikční i pěveckou, ovládáním některých hudebních nástrojů.

Výchova r o z u m o v á je spojena s rozvíjením fantazie a c i t u a se základy e t i k y divadelní práce. Při rozpoznávání a rozvíjení talentu žáka je pochopitelně uplatňována také praktická stránka výchovy.

Hlavním cílem p o h y b o v é v ý c h o v y na tomto stupni studia /který je velmi výhodný, protože tělo v tomto věku je daleko pružnější a pohyblivější/ je získat rytmičnost, tanečnost, pružnost a obratnost. Vybudovat smysl pro plastičnost pohybu, schopnost spojovat pohyb s výrazem tak, aby bylo možno po ukončení studia zhodnotit výrazově pohybové dispoziice pro herecké povolání. Proto je zařazeno do všech tří ročníků šest hodin pohybové výchovy, které se dělí takto: dvě hodiny taneční a rytmické předvýchovy, dvě hodiny herecké pohybové výchovy, dvě hodiny tělesné výchovy, které v 1. ročníku obsa-

hují základy akrobatiky, plavání, ve 2. ročníku šerm, ve 3. ročníku judo. Taneční a rytmická předvýchova se pak ve 3. ročníku mění na jednu hodinu lidového tance a jednu hodinu moderních společenských tanců.

Ve všech ročnících je zařazena j e v i š t n í m l u v a, která má za úkol odstraňovat závady řeči, které jsou největším problémem při přijímání na vysokou školu a stále se u uchazečů ve značné míře vyskytují. Tohoto problému by si měly stále více všimnout lidové školy umění a pracovat na jejich odstraňování, které se s postupujícím věkem daleko hůře uskutečňuje. Dále se zaměřujeme na technické vybavení mluvního projevu žáků. V 1. ročníku je přednášena také fonetika a ortopedie češtiny, aby žáci měli teoretický základ pro praktický mluvní projev. Hlasová výchova je složena z hlasové techniky (školení sluchu, dechu, hlasu, dikce) a ze školení výrazu (vyjádření výsledků myšlení, citů, podtextů). Technický vý-ovik se opírá o znalost funkce mluvních a sluchových orgánů a soustřeďuje se na jasnost a srozumitelnost mluvy, na její ohebnost a hbitost i na potřebnou libozvučnost. Školení výrazu usiluje o pravdivost, přesvědčivost a přirozenost mluvy.

Začínáme vypracováním jednotlivých hlásek tak, aby si žáci uvědomili jejich přesné tvoření, následují ovičení vláčnosti a uvolnění ústního svalstva, ovičení hbitosti mluvidel, artikulační ovičení výslovnosti, potom přecházejí na vybrané texty k procvičování jednotlivých hlásek, pak na texty obtížnější - výsledkem by mělo být správné logicky i technicky zvládnuté přečtení nepřipraveného textu. Největším problémem naší jevištní řeči zůstává, že stále ještě - přes všechny přípravy, které různé komise podnikaly - nedošlo u nás ke stabilizaci jednotné divadelní výslovnosti. Jevištní řeč má sice svoje specifické zákony, ale výslovnost je ještě mnohde velmi nejednotná, zvláště připouští-li norma několik možností. Naším cílem však je vypěstovat u mladých adeptů hlavně lásku k českému jazyku, naučit je profesionalitě v tomto oboru, která má být jedním ze základních kamenů jejich budoucí činnosti.

Technika musí být zvládnuta samostatně, je třeba znát celý mluvní proces, nelze se jí naučit na té které roli nebo daném textu. Proto je nutno načerpané poznatky ihned přenášet do vlastní civilní mluvy. K tomuto cíli napomáhají improvizční mluvní ovičení, která jsou žákům zadávána. Na ně klademe nesmírný důraz. Dbáme v nich jednak na čistotu vlastní dikce, mají však svůj význam i v tom, že žáci se naučí souvisle vyjadřovat, improvizovaně hovořit, pěstovat fantazii i vlastní názor, vytvářet si slovní zásobu. Hovoří vždy v daném časovém úseku, který se postupně zvětšuje, a to buď na vlastní námět, nebo na dané téma, které může mít charakter popisný, ale také pocitový nebo názorový. Zde se snažíme burcovat vnímavost, bystrost, samostatnost myšlení.

V současné době by měli být k této vyjadřovací schopnosti vedeni žáci všech škol, protože požadavky a nároky na dnešního člověka stoupají i v tomto směru, mnoho lidí je nuceno veřejně hovořit. A proto umělecké školy by s touto výchovou měly začít jako první, aby kulturní pracovníci byli ve svém vyjadřování ostatním příkladem. Dnes už totiž herci nevystačí s tvrzením, že nemohou o své práci nebo o tématu hovořit. Otázka možnosti o něčem říci svůj názor je předně dokonale znalost problému a pak schopnost myšlenky uceleně a srozumitelně tlumočit. Dbáme na to, aby projev byl naprosto přirozený, bez jakéhokoli náznaku "hraní divadla", vycházející z individuality žáka.

Práce s dechem je zařazena jednak do hodin jevištní mluvy, a jednak do hodin zpěvu; na posazení hlasu se pracuje prozatím převážně ve zpěvu, aby hlas nebyl v době svého rozvoje příliš namáhán. Proto také jen částečně pracujeme na zvládnutí většího prostoru, poněvadž všechny tyto procesy je možno daleko podrobněji a hlouběji propracovávat na vysoké škole.

Hlavním předmětem na dramatickém oddělení konzervatoře je u m ě l e c k ý p ř e d n e s. Během studia pracují žáci na pohádkách, povídkách nebo úryvcích nejprve prózy, pak na verších. Je zařazena také teorie uměleckého přednesu, ve

kteřé jsou žáci seznámeni se zásadami a požadavky přednesu, s významnými přednášeči a jejich osobitým způsobem přednesu, s rozbořem práce na textu, s rozdílem mezi prací herce a přednášeče. Ve 2. ročníku probíhá kurs teorie verše, aby i zde se mohli opírat o teoretické základy. V praktické práci na textu je dbáno především pochopení myšlenek a výstavby textu, navázání kontaktu přednášeče s divákem i hlasového zvládnutí požadavků textu. Samozřejmě i čistoty jazyka a ve vyšších ročnících i spojení slovního a pohybového jednání. Texty jsou vybírány se zřetelem k věku žáků, k jejich možnostem myšlenkově je správně pochopit a ztvárnit. Pracuje se na různých žánrech současných i klasických autorů.

Další disciplínou, která navazuje na mluvní projev, je zpěv. Zde je dbáno hlavně na správné posazení mluvního hlasu a pracuje se tak, aby hlavní důraz byl na použití zpěvu pro činoherní účely. Výsledkem tohoto studia má být schopnost zazpívat lidovou taneční píseň s výrazem, odpovídajícím textu, případně s vlastním doprovodem kytary. Obavy, které byly vysloveny - že totiž hlasy jsou ještě v mutaci a není možno s nimi pracovat - jsou už myslím překonány a pracuje-li se s hlasem opatrně, je možno i v tomto věku dosáhnout velmi dobrých výsledků.

Dalšími hudebními předměty jsou hudební výchova a dějiny hudby, intonace a rytmus, kytara a klavír. Zde chceme také nahradit mezery, s nimiž na vysokou školu mnohdy přicházejí lidé bez základních hudebních znalostí. Jako velký klad se ukazuje, že oddělení bylo zřízeno při konzervatoři, protože žáci žijí v prostředí, odpovídajícím umělecké škole a také v prostředí hudebním, které na ně působí a klade na ně též vyšší nároky.

Základy herecké výchovy, které jsou zařazeny až v posledním ročníku (a to záměrně, poněvadž počítáme s touto disciplínou v plném rozsahu až na vysoké škole), mají pouze seznámit žáky se základními prvky herecké práce.

ce, a to po stránce teoretické i praktické. Cílem studia není vytvoření ucelené postavy v celovečerní hře, ale zvládnutí základních hereckých elementů a příprava žáků na daleko složitější a prohloubenější práci na vysoké škole. Pracuje se na monologích, dialogích, etudách, případně na menším scénickém celku, kterým žáci zakončují svoje studium.

Přehled dějin světové literatury s přihlédnutím k dramatu má rovněž speciální poslání. Dává jednak žákům základní teoretické a historické znalosti v oboru divadelnictví, seznamuje je s nejdůležitějšími divadelními hrami, nutí je však také sledovat současné divadelní a vůbec kulturní dění zadáváním kulturních aktualit, ve kterých jsou vedeni k samostatnému názoru na umělecké dílo. Tento předmět je vzhledem k požadavkům vysoké školy i vzhledem k věku žáků zaměřen především k pochopení klíčových etap vývoje literatury a divadla, podává přehledný a informativní obraz života i tvorby různých dob i národů. Věnuje hlavní pozornost těm obdobím, umělcům a dílům, jež jsou živou a trvalou součástí dnešní socialistické kultury. Nejde tu tedy o obsáhlé shromažďování historických faktů, znalostí a souvislostí, ale spíše o sledování základních vývojových tendencí a postavení literatury i divadla v různých fázích vývoje lidské společnosti. Je pochopitelné, že pro potřeby výchovy divadelní zaujímají ve výkladu pedagoga i v domácí přípravě žáků důležité místo dramatické texty, jejich pochopení a jednoduchý rozbor myšlenek i stavby. Znalost základních děl světové dramatiky je doplňována jak o historii a teorii dramatu i vývoje dramatických žánrů, tak také o vývin divadla jako instituce, společenského a uměleckého organismu syntetického a kolektivního. Při sledování historie divadla všímáme si zejména složky inscenační (herectví, režie, scéna, maska, kostým). Výklad divadelní historie a vývoje dramatu je zasazen do celkových poměrů hospodářských a politických té které doby. Musí však být srozumitelný a stručný, aby nezatlačoval do pozadí znalost her a rozbor dramatických textů. Jestliže se podaří získat žáky

pro to, aby našli zalíbení a potřebu číst a studovat pravidelně texty her, vytvářet si samostatný úsudek, umět vyjasnit okolnost děje a pohnutky v chování dramatických postav, jestliže jim pomůžeme pochopit všechno bohatství textu, jestliže se nám podaří, aby si dovedli fantazií dotvářet dramatikovy scénické poznámky a doplňovat je vlastním viděním - zvyšujeme tím nejen bystrost a postřeh intelektu, ale rozvíjíme vidění, obrazotvornost i oblast citovou a napomáháme i zvyšování uměleckého vkusu a náročnosti.

Orientaci v současném kulturním dění podporují tzv. "kulturní aktuality". Je to stručný, asi desetiminutový informativní přehled závažných kulturně politických událostí z domova i ze světa, který pro každou lekci připraví a přednese některý z žáků. Ostatní jej pak doplňují o další informace. V přednesu aktuality se hodnotí jak obsahová stránka, tak i kultivovanost mluvního projevu přednášejícího.

S p o l e č e n s k á v ý c h o v a , která je zařazena v 1. ročníku, má seznámit žáky hlouběji se zásadami společenského chování, má jim však též vštípit zásady nutné pro jejich budoucí povolání i společenské postavení. Domníváme se, že toto bylo dlouho u naší mládeže opomíjeno a jeví se nám tato výchova velmi potřebná zvláště dnes, kdy je třeba perspektivně počítat i se zájezdy našich mladých umělců do zahraničí. Tomuto účelu slouží také výuka jazyků.

Během studia jsou žáci prověřováni komisionálními zkouškami a prověrkami z předmětů umělecký přednes, jevištní mluva, základy herecké výchovy, pohybová výchova, zpěv, klavír, kytara. Studium je zakončeno maturitou z češtiny, ruštiny, přehledu dějin světové literatury s přihlédnutím k dramatu, kulturních dějin, uměleckého přednesu (kde je základem praktické vystoupení). Ti žáci, kteří by se po maturitě chtěli věnovat oborům hudební komedie či příbuzného žánru, mohou pokračovat ve studiu na konzervatoři ve speciálním oddělení pomaturitního cyklu a zakončí studium absolutoriem konzervatoře. Jinak je počítáno s tím, že absolventi jsou připravováni na vysokou školu. Maturita na dramatickém oddělení opravňuje k zastávání funkce metodika pro divadelní a slovesný obor LUT v osvětových

domech a pracovníka kulturně osvětových zařízení klubového typu (ZK ROH, PKO, KSS, OB apod.).

Poněvadž zřízení tohoto oddělení naráželo na značné potíže a bylo možno je uskutečnit jen díky pochopení a podpoře MŠK a Jihomoravského KNV a jeho odboru školství a kultury, je třeba si otavřeně pohovořit i o námitkách, které byly proti jeho zřízení vzneseny.

První z nich byla - zjistitelnost talentu v tomto věku.

Žáci jsou do prvního ročníku přijímáni z k u š e b n ě. A teprve pak jsou přijati definitivně. Další možnost je - rozdělit žáky po ukončení studia, eventuálně už během studia, podle jejich schopností a zájmů. Tam, kde se zjistí, že talentové předpoklady nejsou dostačující, zaměříme žáka na studium divadelně teoretického nebo jiného humanitního směru. Jak by třeba prospělo pedagogickým fakultám, kdyby budoucí učitelé češtiny byli vybaveni tříletým odborným studiem uměleckého přednesu ! V tomto směru také se žáky hovoříme a připravujeme je na další možnosti jejich uplatnění. Ostatně pro zjistitelnost talentu hovoří výsledky: Z devíti maturantů jich bylo osm přijato na vysokou školu divadelní - šest na JAMU a dva na AMU (1 na obor loutkářství).

Tím byla také vyvrácena námitka možnosti dalšího uplatnění našich žáků. Domníváme se, že například i v oboru loutkářství je daleko platnější student, který už od mládí tento obor sleduje, má v něm značné teoretické znalosti a bude pro něj tedy zcela zaujat. Že se nevěnuje tomuto oboru jen ten, kdo se neuplatnil u činoherního divadla a chápe se tedy jediné možnosti, která mu zbývá, aby byl vůbec u divadla (jak se v mnoha případech také děje).

Ostatně otázka talentu je stejně značně problematická. Musejí někdy odejít posluchači třeba i ze třetího ročníku na vysoké divadelní škole, musí odpadnout někdy i lidé s delší praxí u divadla - to vše záleží na rozvíjení talentu nebo na jeho ustrnutí a na mnoha dalších okolnostech.

Samozřejmě že si nečiníme nárok na neomylnost, ale poněvadž jsme prozatím prvními průkopníky v tomto směru, poctivě hledáme a učíme se ze svých ohyb. Po tříleté zkušenosti provedli jsme některé úpravy v osnovách i v učebních plánech a budeme tak činit i nadále – podle stávajících potřeb našeho divadelního školství a divadelnictví vůbec. Škoda, že nemáme možnost poučit se a získat podrobnější informace o školství tohoto typu v cizině, kde např. Actor's Studio se zabývá výchovou herců už v raném věku. Bohužel jsou nám však tyto prameny prozatím nedostupné a tak musíme získávat zkušenosti jen sami.

Avšak cíl, který jsme si vytyčili, byl splněn, a nejen to, naši žáci se uplatnili průběhem studia i v praxi. Účinkovali už v brněnských divadlech – ve Státním divadle, v Divadle bratří Mrštíků, v televizi – a to často i v závažnějších úkolech.

Zájem o studium na našem oddělení je značný. Přestože přijímáme jen velmi omezený počet žáků, bylo letos přihlášeno k přijímacím zkouškám na šedesát uchazečů. Ovšem ne všichni z nich si uvědomují, jaké požadavky je nutno splnit. Přijímáme žáky ze základních devítiletých škol, případně i ze SVVŠ – ale ty jen ve výjimečných případech. Chceme mít co nejmladší žáky (hlavně dívky), protože musíme dbát na to, že divadla požadují ze škol nejmladší kádry. V tomto věku zvláště dívky někdy rychle vyspívají a je třeba vybírat typy, u kterých je tato možnost fyzických změn minimální. U hochů není tato námitka tak podstatná, protože vyspívají později než dívky, a to i po stránce duševní, takže je možno začít s nimi pracovat i o rok později. Fyzický zjev je tedy také důležitý, rovněž tělesné a pohybové dispozice, což si mnozí uchazeči vůbec neuvědomují. Další závažnou překážkou bývají vady řeči, potom malá nebo zcela zanedbaná hudebnost.

Zkoušky na dramatické oddělení jsou jednak předběžné – talentové (ty bývají už v lednu) jednak definitivní – přijímací – v normálním zkouškovém termínu pro střední školy. Ucha-

zeči jsou zkoušení z češtiny, matematiky, z pohybu, ze zpěvu, rytmu a intonace, je s nimi proveden pohovor, v kterém se zjišťují znalosti všeobecné se zaměřením na znalosti z divadelního oboru. Praktická zkouška se skládá z části připravené - tj. přednést z paměti dvě až tři básně, povídku, případně úryvek z prózy, dva monology z her různého žánru. Všechny ukázky pokud možno odlišné (veselé, vážné, některé současné, jiné klasické). Potom případně následuje ještě druhá část - improvizovaná - ve které jsou zadávány jednoduché etudy. Je proto možné, aby literárně dramatická oddělení lidových škol umění připravovala nadané žáky pro studium na dramatickém oddělení i na přijímací zkoušky. Mnoho našich žáků také přišlo z lidových škol umění a tato spolupráce se osvědčila. Velká část našich žáků je mimobrněnská a mají možnost ubytování v internátech.

Snažíme se zainteresovat také žáky o divadelnictví mimo samotný vyučovací proces. Pořádali jsme několik besed se známými brněnskými herci, některé z nich si žáci sami vedli, aby prokázali i organizační schopnosti, sledujeme i jejich docházku na kulturní podniky. Na zakončení výuky společenského chování byla také uspořádána společná večeře, na kterou finančně přispělo rodičovské sdružení školy a kde měli žáci při jídle pod dozorem pedagogů předvést správné společenské chování. I po stránce fyzické je o ně postaráno - mají možnost účastnit se společného zájezdu na hory v zimních měsících za velmi výhodných finančních podmínek. Společné ubytování a hospodaření přispívá k utužení kolektivu i sblížení s žáky hudebních oborů. I tuto spolupráci jsme již zahájili - a to při maturitním vystoupení, kdy nám velmi ochotně vypomáhal orchestr hudebního oddělení a chceme ji i nadále rozšiřovat. Dbáme však také na to, aby naši žáci sami využívali svých hudebních znalostí a zapojujeme do jejich prověřkových vystoupení klavírní čísla i hru na kytaru, aby to, co získali v jednom předmětu, dovedli použít i ve druhém a hlavně při svém praktickém vystoupení.

Je třeba mít stále na mysli syntetičnost výchovy herce.

Naši žáci se také zúčastňují mnoha kulturních brigád, aby si uvědomili i svoje společenské poslání, přišli do styku s různým publikem a ověřili si svoje výsledky v praxi.

Tento článek nemá být odborným rozbořem procesu výuky, má spíše popularizační smysl, aby vyučující literárně dramatických oddělení lidových škol umění, pracovníci LUT i ostatní zájemci byli zhruba seznámeni s dosavadními výsledky naší práce.

xoxoxoxox

D r a m a v p r a x i

(Z knihy R.N.Pembertona-Billinga a J.D.Clegga "Teaching Drama")

V předešlé kapitole byl popsán význam dramatu jako výchovného prostředku. Jak lze těchto cílů dosáhnout v praxi?

Drama je tvořivý předmět, v němž dítě vyjadřuje samo sebe prostřednictvím řeči a pohybu, stejně jako ve výtvarnictví vyjadřuje samo sebe prostřednictvím tvaru a barvy a ve slohu prostřednictvím psaného slova. Dítě vzrušené návštěvou uhelného dolu bude chtít vyjádřit své vzrušení. Může prostě o tom hovořit, ale jestliže shledá, že slova jsou neadekvátní, může namalovat obrázek, napsat povídku nebo o tom vytvořit hru. Vyjadřuje samo sebe prostřednictvím některého z těchto způsobů.

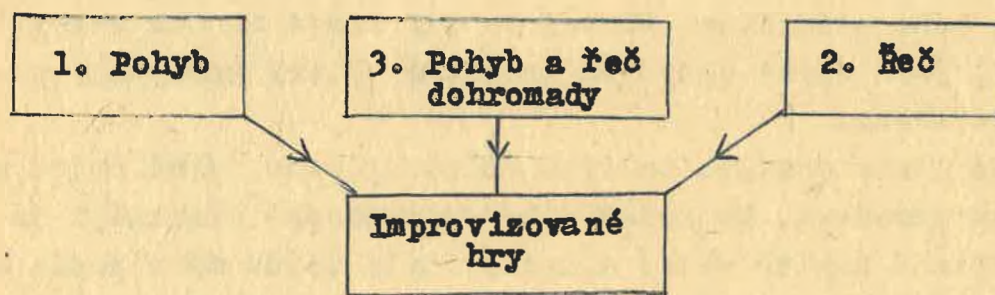
V dramatu je práce založena na přirozené touze dítěte vyjádřit se prostřednictvím hry a představování; a jestliže mají být jeho názory vyjádřeny upřímně - a to je nutné, má-li mít práce skutečnou hodnotu - nesmí být mateny technickými záležitostmi divadla. Dítě může vyjádřit svoje vlastní názory jen vlastními hrami a improvizacími. Z tohoto důvodu není práce založena na textech, ani nedbá o předvádění před obecnstvem. Učitel podněcuje a navrhuje činnosti, ale děti odpovídají svými vlastními výklady. Kromě toho pracují všechny současně, takže se nikdo nedívá. Tímto způsobem se vyhýbáme sebeuvědomování a dítě se bude cítit natolik svobodným, aby vyjádřilo svoje vlastní názory upřímně.

Prvním cílem učitele dramatu musí být vytvoření takové atmosféry, v níž se děti chopí práce s vážností. Děti, které jsou v dramatu nováčky, budou se často s radostí na všechno dívat jako na obrovský vtíp, buď aby skryly svoje sebeuvědomování, anebo z pouhé nevědomosti, jak užít nezvyklé svobody. Tento problém - tak často kámen úrazu pro nezkušeného učitele dramatu - může být docela snadno překonán vytvořením jasné vymezené atmosféry "kabáty dolů a do práce" a tím, že k zainteresování dětí použijeme situací, jimiž budou nejspíše rychle pohlceny. Nebude to dlouho trvat a třída výtrníků bude zcela pohlcena pohybovou lekcí, založenou na šermířském zápa-

su nebo jiné účinné činnosti. Jakmile už učitel podnikl jejich představivost a podchytil jejich zájem, budou ochotní a dy-
chtívi experimentovat dál. Získají důvěru k učiteli a tato
důvěra mu umožní vést je k citlivějším situacím, vyžadujícím
větší upřímnost a zaujetí; k situacím, které by příliš čas-
ně předloženy - vedly k tomu, že by se sebevědomě snáli nebo
stáli a civěli.

Když děti zjistí, že drama je činnost, která poskytuje
požitek, ale že se při ní přesto očekává tvrdá a vážná práce,
dosáhne učitel svého prvního cíle - pracovní atmosféry. Kam
jde odtud ?

Pro praktické účely může být práce rozdělena do tří hlav-
ních druhů činnosti, které všechny směřují k improvizované hře,
jak ukazují schéma:



Je tu značný přesah v činnostech, ale obecně řečeno obsa-
hují tyto rysy:

1. Pohyb: Obsáhne všechny aspekty spontánního pohybu od chy-
tání motýla až po tahání lana anebo po pohyb podle hudby
(např. tanec).
2. Řeč: Obsáhne všechny formy improvizovaného ústního proje-
vu, včetně konverzace, diskuse, rozhovorů, vyprávění, pro-
jevů a jazykových her.
3. Pohyb a řeč dohromady: Obsáhne všechny situace, kde se dí-
tě současně pohybuje a mluví a vede přímo ke skupinové
improvizaci.

Tato práce má dvě hlavní linie postupu. Předně rozvoj schopnosti dítěte používat své představivosti a za druhé rozvoj schopnosti spolupracovat úspěšně s jinými lidmi.

První linie postupu začíná prozkoumáním jednoduchých činností, předložených učitelem: činností, v nichž jde jenom o to, "být" něčím nebo "dělat" něco a které nezabíhají do vývoje dramatické situace, například na základě vyprávění prozkoumávají děti tmavou jeskyni u moře, cítí obrazy pod nohama a cítí vůni chaluh. Jak se rozvíjí jejich představivost, bude se od nich očekávat, že se samy rozhodnou, jaký má být ráz jeskyně a co má být nalezeno uvnitř. Když si více zvyknou užívat svých představ, bude moci učitel více ponechávat rozhodnutí na nich, až dokud není dosaženo toho stadia, kdy jsou schopni vzít na sebe odpovědnost za vytváření vlastních her ve skupinách bez jeho asistence. Učitel se pak stává ne tak zdrojem inspirace, jako spíše chápavým kritikem, který poskytuje pomoc kdy je třeba.

Druhá linie postupu se týká změny způsobu, jímž budou mít děti sklon pracovat. Na začátku budou pracovat šťastněji jako jednotlivci uvnitř velké skupiny. Celá třída může podle učitelova vyprávění prozkoumávat jeskyni, ale jeskyně každého dítěte bude úplně nezávislá a odloučená od jeho sousedů. Jak rostou, budou chtít starší děti sdílet svoje zkušenosti. To vyústí v touhu podílet se na společných činnostech, v nichž jsou místo a okolnosti stejné pro všechny: scéna trhu, která nemusí mít žádný děj, ale v níž jsou přijata určitá místa a společenské formy. Dítě si nyní uvědomuje skupinu, v níž pracuje. Když tyto společné činnosti dostanou určitý dramatický tvar, máme třídní hru.

Jestliže má být drama pevně založeno na "přirozených" základech, musí být v některém stadiu kursu vyzkoušen tento typ práce. Teoreticky by měl začít v obecné škole : v praxi však - bez ohledu na jakoukoli předcházející zkušenost - žáci nižší střední školy pracují ještě šťastněji jednotlivě a ve dvojicích, jakoby si v dramatu vystopovávali a upevňovali svůj společenský růst, tak aby pokračovali jistěji. Další postup smě-

tuje ke skupinové hře.

Na počátku bude skupinová hra založena na určitém druhu hromadných scén, které už děti dělaly; po vyzkoušení různých hledisek "bytí" a "dělání" věcí na tržišti, měly by být připraveny vytvářet malé hry o příhodě, která se na tržišti sběhne. V tomto stadiu nejsou schopny projevit skutečnou touhu předvést tyto hry zbytku třídy.

Na začátku třetího roku by měli pracovat zcela šťastně v malých, do sebe uzavřených skupinách.

Rozdělení tří hlavních typů činnosti na části postupu

Probrali jsme cíle dramatu. Byly vzaty v úvahu tři hlavní typy činnosti, jejichž prostřednictvím je cílů dosahováno, i linie, podle nichž práce postupuje. Nyní je třeba přistoupit k větším podrobnostem a rozbit náčrt do pracovního schématu.

Na první pohled se taková klinická analýza může zdát ohladnokrevnou a necitlivou k tvořivému přístupu, který je pro předmět tak podstatný. Avšak nějaká analýza práce potřebná je. Jedno nebezpečí dramatu tkví v rozpadu lekcí do série zajímavých, ale poněkud bezcílných činností. Učitel musí vědět, kam jde.

Na schématu 2 jsou tři hlavní typy činnosti rozděleny do kroků postupu. Každý krok je obsažen ve zvláštním úseku. Oddíl nalevo obsahuje postup pohybu, oddíl napravo postup řeči a prostřední oddíl postup pohybu s řečí dohromady, tj. improvizace. Tyto oddíly jsou zřetelně spojeny a mohou postupovat souběžně.

Tak třída, která pracuje na improvizované třídní hře (úsek 4 - taneční drama), založené na vlastních nápadech dětí, může v jiné lekci pracovat na projevech, rozhovorech a diskusích (úsek 11) nebo na třídních hrách, vytvořených dětmi z daných hromadných situací (úsek 18). Podobně je možné obsáhnout některé z řečových prací úseku 11 ve schůzce věnované

úseku 18, např. generál oslovující své jednotky nebo pouliční řečník. Navrhovaný postup se ve skutečnosti týká spíše d ů - r a z u v lekci v různých stadiích než nějaké striktní chronologie.

Aniž bychom to ztratili se zřetele, budeme pro jednoduchost probírat každý úsek zvlášť.

Úseky 1 - 6 Pohyb

V dramatu je hlavním cílem především zvýšení uvědomění prostoru, za druhé dát příležitost k prozkoumání ne-smírné rozmanitosti pohybu, který je v tomto prostoru možný, a za třetí dát odvahu k interpretaci nápadů pohybem. Veškerý pohyb - ať kontrolován - má být podněcován citovým vzrušením; např. "Protože j s e m čarodějnice, budu se pohybovat jako ona", spíše než "Když se budu pohybovat takto, budu v y p a - d a t jako čarodějnice." První znamená "být a dělat", což je cenné a tvořivé, druhé znamená "z d á t se s cílem u k a z o v a t," což je neupřímné a proto falešné. Slovník pohybu má být vybudován ne učením se různým pohybům, odpovídajícím různým situacím, ale tvořením pohybů jakožto výsledku osobního cítění. Když dítě dosáhlo jistoty svých pohybů, může být s to přispět k pohybu skupinovému.

Pantomima

Použití slova "pantomima" bylo po zralé úvaze z oddílu pohybu vypuštěno, protože znamená vysoce specializovanou a přesnou uměleckou formu, v níž je vše sdělováno pohybem na úkor řeči. Protože je mnoho práce v dramatu zacíleno k povzbuzení řeči, tlumit ji záměrně by bylo krokem zpět.

Ačkoli bude pohyb bez řeči v určitých směrech mnohem sdělnější než pohyb provázený řečí, dbá učitel o využití přirozených schopností dítěte spíše než o zavedení nové formy. Úkolem dramatu je rozvíjet dítě jako osobnost, ne jako představitel. Proto bude v průběhu pohybové práce dítěte dovo-

na, jestliže a kdykoli cítí potřebu.

Úsek 1 Stimulace a kontrola pohybu

Všechna pohybová práce – nyní i později – nesmírně získá, jestliže jí předchází nějaká forma uvolnění. To činí jak tělo, tak mysl schopnými soustředit se úplně na práci. Dítě má být do kursu dramatu uvedeno pohybem, aby se uvolnilo fyzicky. Spontánní a tvořivý pohyb přivede k spontánní a tvořivé řeči.

Přestovšak, než je možno použít pohybu jako prostředku sebevyjádření, musí se naučit, že musí být fyzické odpovědi na citová vzrušení kontrolovány. To vyžaduje praxi a nejlépe toho dosáhneme předkládáním různých citových situací, vyžadujících různé fyzické odpovědi. Na začátku mohou být zkoušeny jen nejzřetelnější rozdílnosti, např. rozdíl mezi pomalým a rychlým, lehkým a těžkým atd. Varujte se vnukat dítěti, že se musí pohybovat měkce, protože je lupičem. Snažte se spíše dítě natolik zaujmout pro skutečnost, že lupičem je, že se začne zcela přirozeně pohybovat měkce. Kontrola pak není učitelem uměle vložena a přichází prostřednictvím užité látky.

Úsek 2 Imaginativní pohyb jednotlivě i ve dvojicích a skupinách – podněty učitele

Jakmile dosáhlo dítě sebedůvěry a kontroly svého pohybu jako jednotlivec, bude připraveno a skutečně dychtívo pracovat s ostatními dětmi, ať už ve dvojicích, nebo v malých skupinách. Podněty učitele mají dosud převahu, ale zvuky a situace, použité jako podněty pro pohyb, mohou být komplexnější a navozovat takové věci, jako je gradace a zklidnění. V této době by mělo být vidět určité správné cítění rytmu.

Úsek 3 Improvizované třídní hry podle hudby – učitelovy náměty

Od jednoduchých skupinových situací může učitel směřovat k třídním situacím, v nichž buď jednotlivci, nebo malé skupiny pracují směrem ke společnému cíli. V ranných stadiích bude

uvědomování si druhých lidí u dítěte omezeno na jeho vlastní bezprostřední potřeby, ale teď už by mělo ovládnout svoje přirozené, spíše egocentrické instinkty, a být schopno přispět svým úsilím k skupinové nebo třídní činnosti bez nenáležitých třenic.

Skupinové situace mohou být volně spojeny v třídní hry, ale je lepší spíše omezit dramatický obsah na vzájemné působení různých skupin než dávat úkoly jednotlivcům a nechávat je nést obsah. Například tři skupiny vojáků útočí berany na hrad v Normandii. Na hradě je skupina čeledí. Hrad je osvobozen včasným příjezdem pomyslné setniny královského vojska, ohlašované vzdálenou fanfárou polnice. Promenáda a Gnóm z Musorgského "Obrázků z výstavy" poslouží jako výrazný podnět pro toto třídní taneční drama.

Úsek 4 Improvizované třídní hry podle hudby - náměty dětí

Až dosud obstarával učitel většinu hlavních námětů a příslušníci třídy přispívali detaily potud, pokud se cítili schopni. S praxí mohou přispívat více a více, až případně pořídí celý příběh, závisející na učiteli jen potud, že vybere působivý úryvek hudby a je-li to třeba, spojí jejich nápady dohromady.

Úsek 5 Improvizované skupinové hry podle hudby - učitel pomáhá skupinám

Děti se postupně stanou způsobilými práce a zkoušek ve skupinách na vlastní pěst, jsouce závislé na svém učiteli jen potud, že obstará hudbu a sleduje případné obtíže. Pouze z praktických důvodů je obvykle potřeba, aby všechny skupiny pracovaly na stejný úryvek hudby, ačkoli se budou příběhy různit.

Úsek 6 Taneční drama

Přirozená touha předvést nějakou část pohybové práce se projeví sama během třetího roku; u některých tříd to může přijít i dříve. Toto vypilování pohybové ukásky nebo příběhu se nazývá taneční drama. Děti budou dyschtivy přesvědčit se, že konečný produkt dosahuje nejvyšší úrovně, které jsou schopny dosáhnout a věnují zkouškám značný čas a úsilí. Přes vnější sadostlucinění na straně dětí se zdá, že práce je častěji předváděna než ne; skutečný důvod je ten, že děti těší zdokonalování samo o sobě. Představení má ještě druhotný význam. Tato touha po zdokonalení a předvedení je pro starší děti nejlepší pobídkou k pohybové práci. To by mělo být poznáno a využito, ale jako prostředek rozšíření rozsahu činnosti, ne jako cíl o sobě. Za pomoci několika světél a praktikáblů může být taneční drama nejvýše zajímavé a nejvyš divadelní. Proto se však velmi snadno stane, že se na to soustředíme jako na "show" na úkor méně divadelních, ale důležitějších hledisek řečové práce.

Úseky 7 - 14 Řeč

Hlavní cíl veškeré řečové práce je rozmnožení hlasových možností jakožto prostředku komunikace. Aby toho dosáhlo, musí dítě nejdříve natolik získat sebedůvěru, aby mluvil svobodně. Toho lze dosáhnout jen praxí. Jestliže má mít potřebnou životnost, měla by být řečová práce spontánní odpovědí na realistické situace. Získá-li dítě potřebnou důvěru, že má co říci, aby to stálo za vyslovení a že to také skutečně říci dovede, pak jsme v situaci, kdy můžeme počítat s jasností a plynulostí. O první z obojího se může jednat, když dítěti předložíme dramatické situace, které vyžadují jasné vyjadřování; druhé přijde jedině praxí a neustálým převáděním myšlenek do slov. Důležitá věc, na kterou musíme pamatovat při veškeré řečové práci v dramatu, je to, že by měla být spontánním výsledkem citových střetnutí a ne zvnějšku uloženým "řečovým cvičením".

Úsek 7 Stimulace a kontrola řeči

Dítěti se musí nejdříve dodat odvahy, aby mluvilo volně. To předpokládá sebedůvěru. Sebedůvěry již získané pohybem můžeme využít tak, že dáme dítěti pohybové situace, které vyžadují v určitém směru řeč, např. diváci na fotbalovém zápase, jásající nad gólem. Těch pár dětí, které pociťují skutečné překážky spontánní řeči, může začít tím, že vydávají vlastní zvuky, jimiž doprovázejí svůj pohyb, např. dělají zvířata a vydávají přiměřené zvuky.

Jakmile dítě mluví se sebedůvěrou, musí se učit kontrolovat svoje ústní projevy oitů, chce-li se vyjádřit přesně. Na začátku můžeme požadovat, aby se pokoušelo o nejjednodušší hlasové kontrasty, např. spiklenec v protikladu k pouličnímu kamelotovi. Jestliže umí cítit rozdíly v jednoduché izolované situaci, může dostat komplikovanější scénu, vyžadující kontrasty hlasové odpovědi, např. hlučné děti ve třídě - vstoupí ředitel.

Úsek 8 Imaginativní řečová práce ve dvojicích a skupinách - podněty učitele

Když dítě získalo zkušenost jako jednotlivec uvnitř skupiny, tedy z dosavadní práce, je schopno kontrolovat mnohem detailnější a specifitější situace navržené učitelem. Až dosud mělo zkušenost jen jako izolovaný jednotlivec, hledající anonymitu uvnitř skupiny jako záštitu proti jakémukoli možnému sebeuvědomování. Ačkoli se naučilo do jisté míry kontrolovat svou řeč, ještě se nenaučilo kontrolovat ji v kontaktu s jinými lidmi. Nyní jsou předkládány takové situace, které vyžadují ústní styk. Nejjednodušším výchozím bodem je práce ve dvojicích: Například starší osoba se ptá strážníka na cestu. Jak roste zkušenost, je možno pracovat ve větších skupinách. Pohled na schéma 2. ukáže, že nyní může řečová práce postupovat po dvou liniích; jedna vede rychle k improvizaci (úsek 9); druhá pečuje hlavně o řeč jako o činnost svéprávnou (úseky 10-14).

Úsek 9 Řečová situace ve dvojicích, vedoucích ke skupinové hře

Nyní může být situací ve dvojicích a malých skupinách použito jako základu pro jednoduché hry: řečové situace ve dvojicích - agent a vyssavači obtěžující hospodyni, která má plno práce; pak práce ve třech a uvést mlákaře, který chce zaplacení účtu; zvýšit počet na čtyři, manžel se nečekaně vrátí domů.

To jde přirozeně ve směru hlavního proudu (skupinová improvizace) přes úsek 19.

Úsek 10 Učitel vytváří příběhy na základě nápadů dětí

Tato práce má dva hlavní cíle. Předně poskytnout praxi v neformální řeči, za druhé pomoci spojovat náměty. Obsahuje nejdůležitější aspekt práce - vytváření příběhu. Zpočátku bude učitel jednoduše žádat od dětí nápady. Pak jim ukáže, jak mohou být řazeny, aby vytvořily povídku.

Úsek 11 Vytváření příběhů v diskusi jako třída i ve skupinách

Je to obvyklý úvod kterékoli lekce, obsahující vytváření příběhů a není potřeba zvláštního námětu, jenom je sřetelně nutná praxe. Nyní leží odpovědnost za spojení námětů na dětech, např. mohou být přeloženy tři vybrané předměty nebo postavy a děti žádány, aby z nich vytvořily příběh.

Úsek 12 Příběhy vytvořené dětmi na základě dané myšlenky

Děti by nyní měly více vyprávět především svoje vlastní příběhy a potřebují jen docela nejstručnější náměty. Např. první nebo poslední řádek hry ("Začalo to všechno tehdy, když Johnny dostal svoje nové kolo..." nebo "...Říkal jsem vám přece, že to je nečestné"). Dále je možno použít jako základu příběhů pro improvizované hry (úsek 19).

Úsek 13 Projevy, rozhovory, diskuse - netechnická řečová cvičení

Někde mezi úsekem 11 a 12 může začít formálnější řečová práce. Úsek 13 obsahuje všechny formy řeči, rozhovorů a diskusí,

od právníka u smírčího soudu, až po debatu o atomovém odzbrojení. Děti zjistí, že potřebují - zejména tam, kde se jedná o projev - nějakou jednoduchou radu netechnické povahy, jestliže má mít jejich úsilí úspěch: "Abys dosáhl lepší slyšitelnosti, dej zřetelně najevo, že oslovuješ posluchače a nedívej se na podlahu."

Úsek 14 Improvizace založená na společných situacích a problémech

Jestliže má učitel správný vztah k dětem, bude se práce v tomto úseku docela přirozeně vyvíjet z momentů, které vystoupily do popředí v řečech, rozhovorech a diskusích. Je to výtečná příležitost pomoci nezralému a poněkud zmatenému adolescentovi experimentovat s novými situacemi světa dospělých, o nichž má pochybnosti, např. správný způsob, jak objednat jídlo v restauraci, nebo jak odpovídat správně do telefonu. Improvizace této povahy mohou často vyvolat diskusi. To je třeba podporovat.

Úsek 15 - 22 Pohyb a řeč dohromady - vytváření improvizovaných her

V tomto oddíle jsou řeč a pohyb spolu spojeny a použity. Všechna práce na řeči a pohybu, má-li mít životnost a význam, má vést k improvizaci, a proto se chápeme komplikovanějších a realističtějších situací. Cíl je, aby se děti naučily pracovat společně v malých skupinách a provádět svoje vlastní hry.

Tyto hry mohou, ale nemusí být pilovány (zkoušeny). Jestliže jsou, pak z jednoho, či dvou důvodů. První a důležitější je, že děti samy, pro svoje vlastní uspokojení, cítí potřebu dosáhnout žádoucí úrovně. Druhý se hodí jen na starší děti a vyplývá z úsilí podělit se o svoje zkušenosti se svými vrstevníky. Totéž se stává ve výtvarné výchově, když starší dítě už není spokojeno s malováním pro sebe, ale potřebuje předvést výsledek a dát jeho správného ocenění a konstruktivní kritiky. To je přirozená náležitost dospívání a mělo by to být zajištěno. Práce může být stále tvořivá, prováděné hry jsou improvizovány a jsou skutečným výsledkem dětských nápadů. S praxí se naučí odvažovat

se konstruktivní kritiky hry kohokoli jiného. Je-li toto dobře zvládnuto, je to velmi cenné.

Úsek 15 Pohyb a řeč dohromady - hromadné scény

Tato práce má úzký vztah k práci v úseku 7, kde byla řeč uvedena pohybem. Teď máme hromadnou scénu, v níž se děti pohybují a mluví společně, ale dosud ještě pracují jako jednotlivci, jen příležitostně navazují skutečný kontakt, nejspíš s nejbližšími přáteli ve třídě; jako například na zalidněném nádraží, kde je každý zabrán do svých vlastních záležitostí a jen příležitostně potkává ostatní, když cítí, že tak učinit chce. Někteří jednoduše mohou být nastávajícími cestujícími, potulujícími se sem tam po nástupišti na vlastní pěst. Ostatní, obdaření větší sebedůvěrou, si mohou vybrat, zda budou nádražním vrátným, který má pro každého slůvko ("Tady dejte pozor!"). Volbou tohoto typu hromadné scény je zaměstnáno tolik dětí, kolik je jen možné. Abychom dodali odvahy těm, kteří se brání navázání jakéhokoli druhu kontaktu, lze navrhnout, že jsou všichni unavení výletníci, kteří se pokoušejí zjistit, z kterého nástupiště odjíždí jejich vlak.

Činnost má být udržena v pohybu celou dobu a jakmile se jedna scéna vyhraje, má být nabídnuta jiná. To má zabránit tomu, aby děti vyšly z látky a upadly do rozpaků v kritickém stadiu, kdy teprve získávají sebedůvěru. Zpočátku mnoho z této práce bude syrové a bude velmi rychle vyčerpáno, ale může být rozvíjena, jak roste jejich sebedůvěra. Problémem pak bude rozhodnout, kdy skončit - odpověď zní: tak brzy, jakmile zmizí původní nápady a práce se stává stereotypní.

Úsek 16 Uvedení příběhů do hromadných scén - vytvoření jednoduchých obsahů

Když děti dovedou přirozeně mluvit a pohybovat se v hromadných scénách, začnou chtít, aby se něco stalo. Často budou mít v zásobě vlastní návrhy, co by to mohlo být, ale učitel z

ních má pečlivě vybrat takový druh příběhů, aby nejspíše působily a přivedly všechny dohromady, např. vlak; na nějž výletníci čekají, zapomene zastavit. S praxí mohou být situace mnohem komplikovanější a spojeny tak, aby vytvořily jednoduché obsahy.

Ačkoli pracují jako jednotlivci, děti si teď začínají vytvářet vzájemný kontakt a směřují k společnému cíli. To je začátek třídní hry.

Nyní jsou možné dvě linie vývoje. Práce může pokračovat buď úseky 18 a 20 a v tomto bodě se bude skládat z třídních a skupinových her, založených na hromadných scénách, ale vytvořených dětmi, nebo může postupovat úseky 17 a 19, a v tomto případě se bude skládat z třídních a skupinových her, založených na učitelových návrzích a pokynech. To dává učitelům příležitost dát dětem situace, které cítí, že je donutí napnout všechny síly a doplní jejich fond zkušeností. O úsecích 18 a 20 pojednáme nejdříve.

Úsek 18 Hry vytvořené v diskusi třídy z hromadných situací

Děti teď mají být vyzvány, aby vymyslely vlastní zápletku, založenou na hromadných scénách, daných jim učitelem. To se obvykle vyvine během diskuse s třídou po vyzkoušení jednotlivé hromadné scény. Učitel vystupuje jako předseda, návrhy dává jen když je to nutné.

Aby si děti zvykly samy se organizovat a pracovat ve skupinách, mají se třídní hry rozvinout, což závisí na vzájemném působení různých skupin, např. hra založená na skupině badatelů, kteří přicházejí do domorodé vesnice, očekávající útok banditů. Badatelé pošlou zpět na svou základnu pro pomoc (nejméně čtyři skupiny). V tomto druhu situace se od jednotlivce, ačkoli pracuje v malé skupině, žádá jen to, aby zaručil, že jeho akce bude v zásadě souhlasit s požadavky skupiny. Nežádá se už od něj, aby na sebe vzal odpovědnost za závažná rozhodnutí, jako třeba usilovat o celkový děj.

Úsek 20 Skupinové hry, vytvořené dětmi z hromadných situací

Jakmile jsou děti zvyklé pracovat společně ve skupinách, lze je žádat, aby vytvářely situace uvnitř skupin. Například při návštěvě domorodé vesnice mají badatelé učinit své vlastní rozhodnutí, zda ji prohlédnout, nebo ne. Podobně domorodci se mají rozhodnout, jaký druh přijetí chtějí výzkumníkům připravit, jestliže dorazí. Nyní jsou jedno nebo dvě děti ve skupinách vyzvány, aby přijaly odpovědnost za to, že bude rozhodnuto.

To je počátek skupinové hry, vznikající z hromadných situací, např. po nějaké hromadné práci, soustředěné na domorodou vesnici, je třída rozdělena do skupin a každá skupina vypracuje svoji vlastní hru, založenou na příchodu prvního bílého muže do domorodé vesnice.

Úsek 17 Improvizované třídní hry, založené na učitelových návrzích

V úseku 16 byly z hromadných scén včleněny příběhy, aby jim dodaly nějaký druh děje nebo dramatického tvaru. V úseku 17 je tato práce rozvíjena tak, aby vznikla třídní hra. Učitel může vhodným výběrem děje opatřit hru, v níž se rozvíjí akce^v sérii volně spojených hromadných scén. Opatřovat naturalistické spojení jedné scény s druhou není nutné, protože děti považují za docela snadné přenést se například z tržiště do nemocnice, i když to může vyvolat potřebu spěšného přestavění několika židlí apod. Tento náhlý přechod přijmou jako by byl docela logický, zatímco dospělí v podobné situaci budou pravděpodobně cítit potřebu něčeho hladšího – zhasnutí nebo opony mezi scénami, aby byl čas na citové přizpůsobení. V třídních hrách však může být místo neomezeno; první scéna se může odehrávat na čínském trhu, druhá v Londýně v nemocnici. Změny charakteru mohou být stejně drastické, čínský kuli se snadno stane domácím lékařem, jestliže to žádá děj. Tato přizpůsobivost dává neomezený prostor pro vytváření příběhů.

Úsek 19 Skupinové hry, založené na návrzích učitele

Zkušeností v skupinové práci uvnitř celkové struktury třídní hry a řečovou prací ve dvojicích a malých skupinách (úsek 9) měly děti získat schopnost změřit svoje síly na jednoduchých skupinových hrách, založených na navržených příbězích.

Ponechány svým vlastním záměrům, budou však směřovat k rozvíjení mimořádně komplikovaných, ale konvenčních obsahů, které budou neustále odbíhat, takže se děti zamotají a ztratí svoji soustředěnost. Skutečná obtíž je v tom, že ačkoli obsah děje je až příliš průhledný, způsob podání - v detailu - je křivolaký a zdlouhavý. Stává se pak z toho proces růstu příběhu spíše tím, že se o něm mluví, než že se d ě l á. Ačkoli samo o sobě je to cenná činnost (úsek 12), není to zde cílem.

Učitel musí proto nabízet návrhy nebo zápletky velmi jednoduché, ale evokativní, v nichž si bude hlavní obsah namáhavě razit cestu podle rozvoje komplikovaných postav a jejich vzájemného působení, např. jednoduchá situace, založená na reakcích rodiny na nečekaný příjezd vzdáleného příbuzného. Podobně příběh vybudovaný kolem jednotlivého předmětu, nože s neobvyklými řezbami nebo truhly s pokladem, má pomoci zajistit, aby se příběh držel přiměřené jednoduchosti.

Úsek 21 Skupinová improvizace

Až dosud měl kurs dramatu podněcovat a rozvíjet představivost dítěte, zvyšovat jeho schopnost pracovat společně a dodat jim potřebné sebedůvěry k tomu, aby se vyjadřovaly plynně a s určitým stupněm přesnosti svou řečí i pohybem. Nyní by měly mít schopnost plánovat, rozvíjet a organizovat svoje vlastní krátké hry ve skupinách. To je skupinová improvizace. Ideálně se má učitel stát chápavým kritikem spíše než zdrojem inspirace, opatřuje jen organizaci atmosféry pro práci. V praxi však obvykle shledá, že je nutné v tu nebo onu chvíli většinu skupin podat pomocnou ruku.

Pro tento druh práce bude třída normálně rozdělena do malých skupin, každá z nich bude úplně zaujata svou vlastní hrou a věnuje ostatním jen malou nebo žádnou pozornost. Zformování těchto skupin je lépe nechat z větší části dětem samým. Může to někdy vést k náhodnému odmítnutí některého dítěte všemi skupinami; byl-li však náš kurs úspěšný a jestliže je učitel taktní, překoná tento problém.

Když už skupiny připravily svoje vlastní hry, budou obvykle dychtivy ukázat je zbytku třídy. Budou stejně dychtivy vidět, co udělaly jiné skupiny. To je užitečná příležitost pro konstruktivní kritiku, pro neformální diskuse po zhlédnutí her, a často to vede k cenné výměně názorů na společenské a morální problémy, např. můžeš skutečně odmítnout vystupovat jako svědek policie v případě, který jsi viděl? Ze začátku možná budou hyperkritičtí k detailům her udělaných jinými skupinami a přehlédnou mnohem důležitější zřetele, jako třeba celou strukturu příběhu a hru vztahů mezi postavami. Praxí se však kritické schopnosti rozvinou. Děti začnou rozumět vytváření dobré hry a podle toho také formovat i svoji kritiku.

Úsek 22 Vypracované skupinové a třídní improvizace

Když se děti stanou kritičtějšími k vlastní práci, nebudou je už uspokojovat začáteční pokusy a uvítají příležitost zkoušet znovu a navržená zlepšení realizovat. Jestliže zjistí, že mohou dosáhnout úrovně, kterou považují za žádoucí, budou často požadovat, aby učitel působil jako režisér.

Nyní začínají myslet v termínech předvádění divadla, a to je přirozený důsledek dospívání. Dítě ještě potřebuje osobní drama a těší se, z něj, ale jak roste jeho důvtip, požaduje rozumná zdůvodnění a objektivitu. Divadlo je přirozeně objektivní, ale pokud jde o učitele, pro něj je to jen prostředek k cíli. A tak, ačkoli se nyní učitel přistihne, že většinu práce zakládá na přípravě pro divadlo, televizi nebo rozhlas, jsou hry stále ještě improvizovány a přistupuje se k nim prostřednictvím dramatu.

Televizní hra, vytvořená na příběhu Kryštofa Kolumba, může být dobře chycena prostřednictvím zajímavé pohybové lekce se vzbouřeným davem, bouří na moři, námořníky nakládajícími zboží a pracujícími na lodi, indiány, kteří potkávají svého prvního bílého muže a se španělským tancem. Potom se může třída rozdělit do skupin a každé dítě vytvoří svoji vlastní hru založenou na příběhu Kryštofa Kolumba.

Nebo se lze pokusit o kombinovanou skupinovou improvizaci, v níž je každé skupině dána odpovědnost za organizaci a režii určité části příběhu. Skupina pak zkouší a piluje pro představení svou vlastní část. Pochopitelně taneční dramata (úsek 6) a hry založené na společných situacích a problémech (úsek 14) mohou být pilovány podobným způsobem.

Jakmile už je učiněn pokus pilovat improvizace, bude často potřeba nakonec zapsat části práce, jestliže se má hra vyvíjet podle přijatého modelu.

Tak navzdory všem našim dřívějším poznámkám o rozdílnosti mezi divadlem dospělých a dětským dramatem, může mít a často také má záznam svoje místo v kursu dramatu. Opravdu teď učitel může, přeje-li si to, použít práce jako úvodu do studia psané hry.

Překlad Eva Machková

=====

... v životě mluvíme vždycky jen to, co je třeba říci, čím sledujeme nějaký cíl, řešíme nějaký problém, podvolujeme se nějaké nutnosti, tedy čím doopravdy účinně a účelně slovem jednáme. Často dokonce i tenkrát, když mluvíme jen tak nazdarůh, aniž bychom o svých slovech přemýšleli, máme k tomu svůj dobrý důvod: aby líp uběhl čas, abychom odvedli pozornost a podobně. Na jevišti je to jiné. Tam mluvíme cizí text, předepsaný autorem, který často neříká, co my právě bychom potřebovali nebo chtěli říkat. Kromě toho mluvíme v životě o tom a pod vlivem toho, co skutečně nebo v duchu vidíme, co doopravdy cítíme, o čem doopravdy přemýšlíme, co reálně existuje. Na jevišti musíme však mluvit nikoli o tom, co sami vidíme, cítíme, o čem sami přemýšlíme, ale o tom, čím žijí, co vidí, cítí a o čem přemýšlejí osoby, které zobrazujeme. V životě dovedeme správně naslouchat, protože nás to zajímá, nebo protože musíme. Na jevišti se však obyčejně jen děláme pozornými, tváříme se, jako bychom naslouchali. Tam pro nás neexistuje praktická nutnost pronikat cizí myšlenky a přijímat cizí slova, partnerovy nebo vlastní role. Tam se k tomu musíme přinutit. Takové násilí končí však přehráváním, nemeslem, šablonou.

K.S.Stanislavskij

K literárním pracím z jablonecké

L Š U

Jana V o b r u b o v á

K literárním projevům vedu žáky od prvního ročníku a mladší už od přípravky, kterou jsme experimentálně otevřeli v minulém školním roce pro mladší děti a která se dobře osvědčila.

Souběžně téměř ve všech ročnících děláme jako přípravu ke všem disciplínám (recitaci, divadlu, literatuře) study. Od jednoduchých pohybových, které sbavují pocitu trapnosti, smílnosti a trýpy, vyžadují soustředění, vytvářejí okruh veřejné samoty, pomáhají k ovládnutí svalového uvolnění a napětí, k celkovému uvolnění a k pocitu dobré pohody a chuti "sám si to také zkusit" a nezůstat stranou pouze jako divák, k tvořivému rozvíjení fantazie, až k složitějším a náročnějším studiím herakým. U každého takového projevu požadují všechno pokud možno přesně, ne jen v náznačku a "jako". To znamená, že žák je nucen pozorovat sebe, svoje okolí, uvědomovat si svoje pocity v té které situaci a svoje jednání za těch kterých okolností, pamatovat si je a za určitých podobných okolností si na ně vzpomenout a snažit se podle nich zachovat. Takže jde o stálé získávání, obohacování a sbírání svých vlastních poznatků, pocitů a dojmů, vytváření svého vlastního názoru a vlastního stanoviska.

Z tohoto názoru pak vycházíme ve všech oblastech umělecké tvorby, pojaté do literárně dramatického oddělení LŠU.

Důležitost přikládám vytvoření zvláštní, jedinečné a neopakovatelné atmosféry v každé skupině. Je dána rozdílností temperamentu, povahových rysů a životních zkušeností, mírou píše a svědomitosti a konečně i mírou nadání jednotlivců. Je nutné, aby se žáci ve skupině dobře poznali a měli dobré vztahy k učiteli a k sobě navzájem. Proto – zejména v prvních ročnících – nalitují čas na krátké besedy na počátku hodiny, kdy nenásilně provokují žáky k tomu, aby řekli něco o sobě, vyprávěli nějakou příhodu, zážitek. Zprvu jde o vyprávění většinou nevalné důležitosti (snažím se, aby z počátku bylo hodně legrace, protože smíchem se děti sbavují ostychu), ale postupně, s vytvořením ovzdu-

ší vzájemné důvěry a přátelství, přicházejí na pořad i zážitky vážnější, osobní problémy, životní i morální otázky, k nimž si děti nerozpakují ujasňovat svá stanoviska před ostatními, a jež mohou vyjádřit v kterékoli oblasti uměleckého projevu. Tím je navozena potřebná atmosféra k tvůrčí práci až už v oblasti přednesu, či pokusů o dramatickou a literární tvorbu.

K vlastní literární práci vedu žáky několika cestami. V přípravce a v prvním ročníku provokuji mladší děti nejprve k ústnímu podání. Námětovou oblast si určujeme v prvé řadě konkrétními věcmi, které nás bezprostředně obklopují – nábytek a psací potřeby, části oděvu. Určíme si (nejprve já, postupně samy děti) vždy jeden předmět, kolem kterého se vytváří příběh, až už odpovídající skutečnosti či pohádkový, ale vždy tak, aby celé vyprávění mělo smysl, nerozbíhalo se do přílišné šíře a sústavale kolem ústředního motivu. Tato vyprávění rozvíjejí u dětí fantazii, nutí k správnému a přesnému vyjadřování, uplatňuje se zde individuální schopnost fabulace. Práce se zúčastní celá skupina, vytváří se kolektivně jeden příběh. Každý musí sledovat vyprávění toho, kdo je právě na řadě, aby ve chvíli, kdy jednomu vypravěči "dojde nit", mohl druhý navázat nebo zasáhnout, má-li dobrý nápad. Teprve v druhé fázi vytváří každý jednotlivec svůj ucelený příběh, do něhož mu nikdo nezasahuje a který musí sám vést logicky od začátku do konce.

Později volíme i takové předměty a postavy, které nás bezprostředně neobklopují, ale které každý zná ze svého života (nebo menší děti volí i náměty pohádkových bytostí).

Někdy postupujeme také tak, že daný pojem fixujeme v různých spojeních do titulu, který je primární a je pak závazný pro fabulaci. Podobnou metodou pracují žáci inspirování výtvarnou předlohou. Dosud nám sloužily dětské výtvarné práce. Postup je obdobný jako v prvním případě, s tím rozdílem, že výtvarná předloha navozuje bohatší představy svými náměty a barevností. Provokuje k hledání vztahů a vzájemných souvislostí mezi zobrazenými předměty a postavami. Pro zpestření vyučování a jako oddech pro žáky zařazuji někdy písemné práce, spočívající na zásadě psy-

chologických testů. K diskutovaným pojmům děti píší své bezprostřední nápašy. Tato zdánlivá hra (u dětí velmi oblíbená) plní několik funkcí: uvolňuje všechny zábrany, dává průchod fantazii, odhaluje společné rysy žáků, učitelé dávají nahlédnout do psychologie jednotlivců. Pojmy diktují nejprve já (výběr je záměrně volený), potom se střídají všichni členové skupiny. Na zakončení se ke každému pojmu čtou nahlas odpovídající poznámky. Mnohdy vznikají zajímavá spojení, neočekávaně stejná nebo podobná u jedinců zdánlivě odlišných. Anebo překvapivá ojedinělá spojení, nemající obdoby. Výsledky hodnotí děti mezi sebou co do zajímavosti, obsahu, charakteru spojení.

A ještě jedna forma hry, rozšiřující slovní zásobu a schopnost vyjadřování: vyhledávání synonym k danému pojmu nebo možnosti jiného vyjádření celé fráze nebo vystižení různých odstínů téže činnosti. Opět pracuje každý individuálně písemně, nakonec každý svou práci přečte nahlas.

Mezi literárními pracemi žáků se často vyskytují scénky nebo pokusy o menší hru. První scénky, které vznikly, byly vlastně scénáře pro loutkové hry. Vznikly jako kolektivní práce, zprvu improvizovaného vyprávění, které se postupně očišťovalo od nedůležitých motivů, až zůstaly důležité dramatické situace, které se fixovaly. Byly to scénky bez dialogu, jejich jádro tvořila právě situace, která byla loutkami hrána a současně dětmi, které právě nahrály, slovně doprovázena. Obě tyto scénky z roku 1963/64 jsou vedeny na stejném principu, ale cesta ke každé z nich byla různá.

"Medvídek Neposeda" vznikl po předchozí úmluvě ve skupině, že vytvoříme scénku pro pět medvědů. Pak⁵⁶ začalo s výrobou loutek a když měl každý svého medvěda, začala práce na scénáři a pak práce na inscenaci.

V druhém případě si děti nejprve vyrobily loutky, každý dle svého přání a zásoby materiálu. Když byly loutky hotovy, zjistili jsme, které postavy vlastně máme a šlo o to, všechny tyto postavy začlenit do děje. Tento druhý způsob se osvědčil mnohem lépe než první. Práce byly v případě výroby loutek i při-

pravě scénáře svobodnější a mnohem tvořivější. Také výsledek byl velmi hezký.

Tato scénka vznikla ve skupině, kde byla Vlasta Petrášová, tehdy čtrnáctiletá. Práce s výrobou loutek ji příliš nebavila, zaujalo ji inscenování, kde se sama aktivně zúčastnila svými režijními nápady. Jednou přišla na hodinu s nápadem, zda by se k loutkové scéně, která již byla hotová a s níž děti již několikrát vystoupily na veřejnosti, nedala připsat scénka pro dětské postavy, aby obě scénky na sebe organicky navazovaly. Stručně vysvětlila svůj nápad, který si zatím netroufala zpracovat písemně, a když se nám všem líbil, příště již přinesla svou první literární práci, která jako první v našem oddělení dostala neurčitý název "Divadelní scénka pro dramatický kroužek". Postavy byly napsány pro konkrétní představitelky, námět byl inspirován současnou náplní práce ve skupině. Práce v této skupině dostala charakter radostné tvůrčí atmosféry a přinesla velmi dobré výsledky.

Od té doby začala Petrášová soustavně přinášet své literární práce, které četla vždy celé skupině nahlas. Přinášela je po mnoha vlastních úpravách, opravách a přepracováních, když už sama měla pocit, že jsou schopny zveřejnění. Pokud to byly scénky, všechny jsme inscenovali, při čemž ona sama během zkoušek navrhovala všelijaké textové úpravy, podle toho, jak viděla, jak se komu text mluví. Měla už předem promyšlené i aranžmá a obsazení rolí. Její práce jsem pak četla i v ostatních skupinách. Poznenáhlu se začaly osmělovat i ostatní děti a přinášet své práce, které vznikaly bez mého přímého podnětu. Náměty byly z okruhu dětských her a příhod, ale většinou nebyly zcela původní, takže děti poznávaly, která knížka nebo film byly inspiračním zdrojem. Samy mezi sebou si děti zvykaly hodnotit novou práci, měly živé postřehy, radily, co zlepšit a oceňovaly, co bylo dobré. Každá dosavadní práce se stávala inspirací k novému a novému psaní.

Ve svých kritických poznámkách jsem neomezovala děti ani co do volby námětu, ani co do formy a žánru. Jako jediný požadavek jsem kladla vlastní názor, vlastní zkušenost a snahu o původ-

ní nápad a námět. Když byla v roce 1964 vypsána redakcí Zlatého máje anketa o dětské literární a výtvarné práci, seznámila jsem s jejími podmínkami všechny žáky. Byla to výzva i pro nesmělé žáky, kteří se zatím ostýchali své literární práce předložit veřejnosti. Tak se v našem oddělení objevila první báseň, napsaná Stanislavem Matulíkem, tehdy žákem 5. třídy. Práce jeho i Petrášové byly ve Zlatém máji publikovány. To bylo první veřejné ocenění, které v obou těchto dětech posílilo odvahu a způsobilo, že oba už třetí rok soustavně píší.

Podobným způsobem by se dalo mluvit i o vzniku prací ostatních dětí. Všechny scénky vznikají pro konkrétní potřebu mít pro práci ve skupině dramatickou předlohu, odpovídající počtu členů a složení skupiny. Ostatní práce, básně, povídky, cestopisy, detektivky, vznikají z vlastní potřeby psát bez ohledu na konkrétní použitelnost textu.

Já zasahuji do textu pouze tehdy, je-li užito nejasného nebo neobratného výrazu, který zatemňuje smysl. A i to dělám spíše poznámkou a autor si sám najde správný výraz a provede opravu.

Všechny texty, které jsou otištěny v příloze, jsou bez mého přímého zásahu, tedy zcela původní, v takové podobě, v jaké ji autor sám, v době, kdy práci dokončil, považoval za hotovou.

Od druhého ročníku výše zařazuji do literární výchovy četbu vybraných článků, týkajících se problémů literární tvorby, zejména ze Zlatého máje i některé články z Literárních novin, přístupné věku žáků. Velmi si cením sborníku Hlasy a tváře (SNDK 1965), kde zajímavou formou rozhovorů se přibližují dětem problémy tvůrčí umělecké práce, zejména začátky umělecké činnosti a motivy, které jednotlivé umělecké osobnosti inspirovaly k tomu či onomu druhu umění. U dětí je tato kniha velmi oblíbená pro jádro každé kapitoly – proč každý z umělců dělá a musí dělat právě to, co dělá.

Nepředpokládám, že všechny děti, které teď píší, budou jednou spisovateli, novináři, básníky nebo dramatiky. Přesto však, ať už má u některých tato činnost charakter skutečné cílevědomé práce, k níž je pudí vnitřní nutnost, či charakter pouhé záliby, zajisté bude kladným činitelem v utváření jejich osobnosti.

Charakteristiky žáků LŠU v Jablonci nad Nisou, jejichž práce jsou otištěny v příloze:

Vlasta Petrášová, nar. 1950. Chodí do LŠU 3 roky. Dovede bezprostředně a citlivě reagovat na podněty. Píše hlavně prózu a scénky. Usiluje o živý dialog, vybírá a přepracovává námět k nejpresnějšímu slovnímu vyjádření, pokouší se o ucelenou dramatickou stavbu. Má dosti přesnou představu jevištního ztvárnění. Námětový okruh je silně ovlivněn jejím soukromým životem a jejími osobními problémy. Žije sama s matkou v nepříliš utěšených sociálních poměrech, osamocená se svým přáním a úsilím mocí psát a stát se spisovatelkou. Silně reaguje na jakoukoli nespravedlnost a stále se vrací k motivu postavení dítěte v rodině a ve škole. Usilovně hledá svoje místo v životě. Poslední próza "Dejte mě na studie" je posunuta do poněkud jiné roviny. Vzniká jako reakce na poslední životní událost, že totiž po skončení ZDŠ na přání matky nemůže jít do školy, aby mohla být brzy finančně soběstačná.

Stanislav Matulík, nar. 1952. Chodí do LŠU 3 roky, letos jde do 8. třídy. Je veselý a přitom jemný a citlivý povahy. Zaměřuje se na kratší prózy, v poslední době hlavně ze života dětí, má smysl pro charakteristiku detailem, navození celkové atmosféry. Pokouší se i o dramatizace prozaických textů. Ve škole dává dohromady z žáků různých ročníků estrádní a recitační skupinu, pro niž sám píše nebo vybírá materiál a celý pořad režíruje. Chce se stát hercem, k čemuž velkým svým úsilím programově směřuje.

Dana Bačkovská, nar. 1949. Chodí do LŠU 4 roky. Dokončila II. ročník SVVŠ. Její práce vznikají pro konkrétní potřeby (scénka pro skupinu, povídky pro časopis SVVŠ, který rediguje). Časově nejmladší je pokus o postižení nálady básní. Postoj k životu má racionalistický, dovede si se vším poradit.

Oldřiška Krouliková, nar. 1951. Do LŠU chodí 2 roky. Jde na SVVŠ. Pokouší se o zachycení svých nálad, úvah a příhod už od dětství. Je veselý povahy a svou osobností komik. I nepříznivé životní si-

tuace řeší s humorem a neotřesitelnou vírou, že všechno dobře dopadne. To ovlivňuje i způsob zpracování námětů, nazíraných vzhledem k jejímu věku jakoby příliš "dětsky".

Hana Suchánková, nar. 1952. Chodí do LŠU 1 rok. Půjde do 8. třídy. Je ráda v živé společnosti mnoha dětí, všímá si jejich ohování a snaží se zachytit živou hovorovou řeč. Má dobrou schopnost fabulace.

Zdena Kubíková, nar. 1957. Chodila do přípravky. Jde do 4. třídy. Má bohatou zásobu vyjadřovacích prostředků, silnou fantazii, schopnost fabulace a živost výtvarného vidění.

CITY

Prožívání vztahu člověka k jevům vnější skutečnosti, k jiným lidem a k jejich ohovívání, k sobě samému a k vlastním činům. Toto prožívání může mít dlouhodobější ráz (citové vztahy, např. láska, nenávist, úcta atd.), nebo krátkodobý, vyvolaný přítomnou konkrétní situací (např. radost, smutek, hněv aj.). Obsah citů závisí na tom, jaký význam mají předměty a jevy, které je vyvolávají, v životě a v činnosti člověka. Cit je tedy forma subjektivního vztahu člověka ke skutečnosti. Zatímco se při poznávacích procesech vnější svět odráží obyčejně u všech lidí podobně, prožívaný citový vztah odražené skutečnosti je u lidí odlišný, individuální, osobitý. Např. pohled na jistý umělecký obraz vyvolává skoro u všech lidí podobný vjem tohoto obrazu, ale velmi rozmanité city. Vyvolané city závisí tedy nejen na objektivní skutečnosti, ale především na subjektu člověka, který je prožívá. Subjektivnost a individualnost citů je podmíněna zejména výchovou, ale i okamžitým tělesným a duševním stavem. Vedle subjektivnosti a individualnosti je pro city dále příznačná jistá polarita (protikladnost). Vztah člověka k vnější skutečnosti i k vlastním tělesným a duševním stavům může být neutrální, kladný nebo záporný. Při neutrálním vztahu neprožívá člověk žádné city, při kladném vztahu líbí a při záporném nelíbí. Přitom skoro každý libý cit má svůj protipól v nelíbém citu (např. radost a žal, veselost a smutek, láska a nenávist atd.). City významně ovlivňují činnost člověka. Jedny na ni působí kladně (podnětují činnost a činnost, doprovázejí jako energii apod.), kdežto jiné záporně (berou mu chuť k činnosti a k práci, oslabují jeho síly apod.). Podle toho dělíme city na aktivní neboli stenické (sthenos - silný) a pasívní neboli astenické (asthenos - slabý). Stenickými city jsou např. nadšení, zápal, radost apod., astenickými rozladění, sklíčenost, smutek, skleslost apod. Pro prožívání citů je dále příznačné jisté napětí a uvolnění. Závisí na stadiu, kterého se činností dosáhlo. City obyčejně dělíme na jednoduché a složité. Jednoduché city (emoce) vznikají na základě nepodmíněných reflexů. Jsou spojeny s uspokojením nebo neuspokojením organických potřeb (jídla, pití, čerstvého vzduchu atd.). Mají situační charakter, jsou krátkodobé, protože obyčejně trvají pouze tak dlouho, než se uspokojí nebo neuspokojí příslušná potřeba organismu. Jsou vlastní jak člověku, tak i vyšším živočichům. Jsou to emotivní zážitky spokojenosti, nespokojenosti, příjemnosti, nepříjemnosti apod. Složité city jsou vlastní pouze člověku. Vznikají na základě podmíněných reflexů. Jsou spojeny s potřebami, které vznikly v průběhu historického vývoje lidstva, tedy s potřebami vyplývajícími ze vztahů mezi lidmi. Formují se v souvislosti s poznávacími procesy a jsou těsně spojeny s činností člověka. Složité city se vyvíjejí a mění v závislosti na vývoji společnosti a lidské osobnosti. Složité city mohou mít situační i stálý, dlouhodobější ráz. Takové jsou např. city lásky, nenávisti, úcty, souznělosti atd.

Z rozmanitosti složitých lidských citů mohou se vyčlenit jako zvl. důležitá skupina tzv. vyšší city: morální, estetické a intelektuální. V morálních citech člověk prožívá hodnotu svého i cizího jednání z hlediska morálních zásad, norem chování a zvyků přijatých společností, ve které žije, nebo třídou, k níž patří. Proto se lidé různých společenských formací a tříd navzájem odlišují v morálně politických citech. Příznačné city pro členy socialistické společnosti jsou zvláště láska k vlasti, k práci, city kolektivismu, přátelství a soudružství, cit povinnosti a odpovědnosti aj. V estetických citech člověk prožívá svůj vztah k jevům přírody, činům a výtvorům lidí na základě jejich hodnocení, jsou-li pěkné nebo nepěkné.

K estetickým citům patří např. cit krásného, směšného, satirického, odporného, ošklivého atd. V intelektuálních citech prožívá člověk svůj vztah k rozumové, poznávací činnosti. City se prožívají při uspokojování zvědavosti, poznávacích zájmů, hledání pravdy, řešení rozumových úkolů. K intelektuálním citům patří např. cit zvědavosti, přesvědčení, pochybování, nedůvěry, podivu, lásky k vědomostem aj. Pro vyšší city je důležité to, do jaké míry si člověk uvědomuje ty zásady, s kterými jsou citové zážitky spojeny.

City se prožívají ve formě nálad, afektů, citových vztahů apod. V oblasti citů existují mezi lidmi značné individuální rozdíly, které se týkají převládajícího obsahu citů, síly, trvání a činnostnosti citů, citlivosti, resp. citové dráždivosti (u jedněch lidí vznikají city na různé podněty lehce, rychle, zatímco u jiných pomalu nebo vůbec ne), náladovosti (jedni ovládají city na delší dobu, pomalu se mění, u jiných je tomu naopak; u jedněch převládají stenické, u jiných astenické city apod.) a výrazovosti (u jedněch lidí se prožívané city výrazně projevují navenek v mimice, gestikulaci, řeči apod., kdežto u jiných méně nebo vůbec ne). Individuální rozdíly ve vlastnostech prožívaných citů závisí kromě vnějších podnětů zejm. na vlastnostech osobnosti, na jejím světovém názoru, charakteru, potřebách, zájmech, sklonech a temperamentu. Obsah převládajících citů tvoří důležitou psychologickou charakteristiku osobnosti. City samy mají velký význam pro rozvoj osobnosti.

Fyziologický základ pocitů tvoří nervové procesy, které probíhají v mozkové kůře i v podkoří. Podkoří se silně účastní při afektech. Ale i u ostatních citů dějí se podkorově řízené změny v činnosti vegetativní nervové soustavy (změny v činnosti srdce, dýchání, zažívání, žláz s vnitřní sekrecí atd.) a v neúmyslné činnosti organismu, která je vnímána jinými lidmi (v mimice, pohybu, hlasovém zabarvení aj.) a druhotně může být měněna i úmyslně.

City dítěte a mládeže se vyvíjejí a mění v podnětech, které je vyvolávají, ve svém obsahu, ve formách prožívání i vlastnostech. Zpočátku city dítěte vyvolává úzký okruh jevů, spojených zvl. s uspokojováním jeho tělesných, později i duševních potřeb. City tu mají epizodický charakter, rychle se mění a výrazně se projevují navenek. Postupně roste okruh předmětů, které vyvolávají city dítěte. Epizodické city se mění v stále, dítě začíná postup-

ně ovládat svoje city i jejich vnější projevy. Pod vlivem školní i mimoškolní výchovy objevují se u dítěte takové city, jako je láska k učení a k práci, city kolektivismu, družnosti, společenské povinnosti aj. Cílevědomý výchovný vliv na citovou sféru dítěte i celou osobnost vede k tomu, že se citový vztah k okolní společnosti ustaluje a city se stávají charakteristikou jeho osobnosti. Vývoj citů dítěte v správném směru představuje vážný úkol mravní, estetické a rozumové výchovy. Vychovatel usměrňuje citový vývoj dítěte vytvářením takových podmínek, ve kterých dítě prožívá kladné city a upevňuje si je. Důležité je zejm. soustavné hodnocení chování a činnosti dítěte lidmi, kteří je obklopují. Správná citová výchova se však neuskutečňuje jen vlivem na citovou sféru dítěte, ale zahrnuje výchovu celé jeho osobnosti.

AFEKTY

Silné, bouřlivě probíhající a poměrně krátkodobé prožívání citových stavů, jako je nával zlosti, hněvu, radosti, zděšení, nadšení, zoufalství aj. Afekty jsou vyvolávány okolnostmi důležitými v životě člověka, na které se zaměří jeho vědomí. Nervovým základem afektů jsou vrozené, převážně podkorové reflexy, jež se stávají podmíněnými. Na podnět vzniká v mozkové kůře silné ohnisko vzruchu, které útlumově působí na ostatní části mozkové kůry. Uvedená skutečnost a zvýšená činnost podkoří značně oslabují sebekontrolu člověka. Afektivní reflex spočívá v jistých změnách v činnosti vnitřních orgánů (zrychlení dýchání, činnosti srdce, zblednutí, červenání apod.), v mimice a pantomimice (křečovitě pohyby, prudká gestikulace, strnutí na místě apod.) a v hlase (pláč, křik, neschopnost hovořit apod.). Výchovou se získává schopnost ovládat afekty a vyjadřovat je zmírněnou formou. Afektům je třeba se vyhýbat tím, že zabráníme situacím, v nichž vznikají.

NÁLADA

Celkový emocionální stav, který na delší nebo kratší dobu zabarvuje všechny zážitky člověka a má vliv na jeho činnost. Tak např. v radostné náladě má člověk tendenci všechno vnímat v příznivém světle, při smutné náladě naopak. Radostná nálada podporuje aktivitu člověka, špatná nálada ji tlumí apod. Nálada je výsledkem všech v dané chvíli prožívaných citů, často i protikladných. Přitom její zabarvení je podmíněno převahou jednoho z prožívaných citů. Nálady vyvolávají různé události, mající pro člověka nějaký význam (např. úspěch nebo neúspěch v práci, důležitá zpráva), celkový tělesný stav (např. zdraví, choroba, svěžest, únava), ale často i různé maličkosti (např. nevlídný pohled přítele). Někdy si příčiny nálad neuvědomujeme. Nálada může vzniknout náhle, nebo postupným stupňováním základního citu. Nálada může trvat u člověka krátce nebo může být trvalejší. Trvalá nálada závisí na povaze emocionálních zážitků, které převládaly v životní zkušenosti člověka. Ve vzniku a trvání nálady jsou u lidí značné a charakteristické individuální rozdíly. U dětí se oby-

Čejně nálada rychle mění. Na náladu působí i rozumové poznání a světový názor člověka (optimismus-pesimismus).

Hesla zpracoval J.Stefanovič.

Přetištěno z Pedagogického slovníku, díl I, vad.SPN Praha 1965.

Literatura:

Jacobson, P.M.: Psychologija čuvstv, Moskva 1958

Jurovský, A. : Psychologia, 1949

Gerstmann, S. : City v našem životě, 1965

xoxoxoxoxox

xoxoxox

Miroslava JANDKOVÁ : Dramatické oddělení konzervatoře - středoškolský předstupěň výchovy herce	1
R.N.PEMBERTON-BILLING a J.D.CLEGG : Drama v praxi	12
K TEXTOVÉ PŘÍLOZE - Jana Vobrubová : K literárním pracím z jablonecké LŠU	29
PSYCHOLOGICKÝ SLOVNÍČEK (city, afekty, nálady)	36

DIVADELNÍ VÝCHOVA, řada II, č.4. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva M a c h k o v á. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Uzávěrka čísla - 20. srpna 1966. 550 výtisků. Neprodejné, zasílá se zdarma.

DISMAN, Miloslav - KURŠ, Antonín

Sborové recitace dětí, mládeže
i dospělých.

Praha-Brno, 1949, Státní nakladatelství-
Komenium 156 s.

Metodická příručka s uvedením praktických
příkladů.

DRAMATIČESKIJ...

Dramatičeskij kružok školníků.

Sest. B.G.Širjajeva.

Moskva 1955. 79 s.

Sborník statí o různých problémech dětské-
ho divadla /metody práce v školním kroužku,
ideově politická výchova, práce kroužků
při domech pionýrů a dětských domovech./

ESTETICKÁ...

Estetická výchova v sovietskej škole.
/Dramatické kroužky a dětské divadlo/.

Redakce V.N.Šacká.
Bratislava 1957, Slovenské pedagogické
nakladatelstvo. 124 s.

CHALOUPKA, Otakar

K problémům literární výchovy jako součástí
estetické výchovy.

Pedagogika, r.16, 1966, č.1, s.56-69

- Divadlo pro děti a školní divadlo. Jeho
cíle, obsah výchovy, metody.

Otázky cíle výchovy z hlediska estetické-
ho vztahu k umění a estetického osvojo-
vání, rozvíjení estetického vztahu k lite-
rárně výchovnému opusobení, vztah literár-
ní výchovy a volně volené četby žáků.

PIONĚRSKIJ...

Pioněrskij těatr. Sborník v pomosč dětskoj obudožestvennoj samodějatělnosti.

Moskva 1950. 526 s.

Obsahuje hry pro pionýry /i. loutkové/, návod k vybavení scény, zvuky, líčení, kostýmování apod. Popisy tanců a písne.

SĚDOJ, B.M. - ŠIRJAJEVA, V.G.

Těatralnyj kolektiv v škole i vo vněškoifnom učrežđeniji.

Moskva 1950. 67 s.

Organizace divadelního kolektivu ve škole, přípravná práce na hře, vlastní práce na hře.

ŠMERHOVSKÝ, Karel

K počátkům literární výchovy žáků.

Komenský, r.87, 1962/63, s.197.

VOSPITATEĽNAJA...

Vospitatělnaja rabota v dramatičeskich kružkach školnikov.

Redakce P.M.Sědoj.

Moskva 1951. 51 s.

Rozvíjení fantazie literaturou v 1.-5. ročníku. Názory na literaturu pro děti.

Obsahuje stati o výběru repertoáru pro dětský kroužek, zejména z hlediska jeho ideovosti, politické a morální výchovnosti, o metodách výchovy v dramatickém kroužku, o místě pionýrského divadla v systému estetické výchovy.

VYKOPAL, Zdeněk

Výchovná práce ve čtení (literární výchově)
v 2.-5. ročníku

Komenský, r. 88, 1963/64, č. 7, s. 384

Základní metodické problémy.

ZAPIETAL, Zdeněk

Několik podnětů k počáteční literární
výchově

Komenský, r. 88, 1963/64, č. 6, s. 325

Otázky překlenutí rozporů v názorech na
práci s uměleckou literaturou mezi peda-
gogy a umělci a literárními odborníky.
Respektovat fakt, že se v současné době
začíná citový život dřívě, než u dětí
minulosti. Začleňování poezie do vyučo-
vacího procesu - jeho cíle.

ŽÁČKOVÁ, Ludmila

Jak recitovat s dětmi

Komenský, r. 87, 1962/63, s. 371

Rozvíjení recitačních dovedností. Metodika
náviku recitace.

ŽERT, Jaroslav

Dětem jen nejlepší. /Dětské divadlo
očima vychovatele./

Praha 1950, Umění lidu, 475 s.

V souvislosti s rozbořem všech stránek
divadla pro děti věnuje autor pozornost
i školnímu divadlu a divadelním kroužkům.

