

divadelní výchova

ročník VI.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1969

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

JAK DÁL ?

/Tři interview/

Literárně dramatické obory lidových škol umění mají za sebou někde už osm let existence, přičemž dlouho připomínaly a stále ještě připomínají dítě hozené po několika radách do vody, aby se naučilo plavat. O jejich koncepci uvažují spíše praktici, kteří se dnes a denně potýkají s mnoha nejasnostmi, než týmy teoretiků. Uvažuje-li se již několik let soustavně o nové koncepci našeho školství, patří oblast lidových škol umění a speciálně literárně dramatických oborů k nejméně propracovaným částem. Přes několikaletou existenci, kterou nám mnohé jiné státy závidí, není stále ještě ujasněno, jakou kvalifikaci je nutné požadovat od člověka, který chce na literárně dramatickém oboru vyučovat. Učí tu především češtináři, ale i učitelé aprobací tak vzdálených jako je matematika s rýsováním nebo kombinace národní škola a hudební výchova. Další velmi početnou skupinou jsou herci z povolání. Současný stav je jistě nepříliš povzbudivý a věci prospěšný. Srovnáme-li tuto situaci například s Anglií, kde sice nemají lidové školy umění s literárně dramatickým oborem, ale dramatická výchova je častou součástí učebních plánů státních i soukromých škol, zjistíme, že se tu patnáct vysokých škol věnujících se výchově herců, věnuje také výchově učitelů dramatické výchovy.

Jaký mají názor na současný stav vzdělání učitelů literárně dramatických oddělení LŠU a jak by asi mělo toto vzdělávání vypadat do budoucna, jakou cestou jít dál, na to jsme se zeptali zástupců tří skupin lidí, jichž se tato otázka nejvíce týká: Jitky Čelechovské, učitelky LŠU v Mladé Boleslavi, za teoretiky Dr. Zdeňka Srny, člena katedry divadelní vědy filosofické fakulty v Brně a jako osoby odpovědné nakonec i Dr. Evy Müllerové, pracovnice ministerstva školství pro lidové školy umění.

Jitka Čelechovská, učitelka literárně dramatického odd. LŠU v Mladé Boleslavi

Především si myslím, že nikomu není zcela jasné, co vlastně literárně dramatický obor LŠU je a co se od něj chce, tím méně tedy to, jaký by měl být člověk, který by na něm měl učit. Učím na lidové škole umění teprve třetí rok a viděla jsem jich jen pár, ale zdá se mi, že co škola, to jiná improvizace. V základě celé věci je nejasnost. Například rodičům - narozdíl od hudebního oboru - není vůbec jasné, proč by měli děti do literárně dramatického oddělení posílat, nemají ani motiv, proč by platili školné. Rozdíl je už v počátku - na hudební obor rodiče pošlou děti sami - důvody jsou různé, pro

někoho to patří k dobrému společenskému tónu, u někoho jde skutečně o zájem o hudbu, rodiče mají prostě představu, jaký to bude pro dítě přínos, jaká bude návratnost úsilí a času. U návštěvy literárně dramatického oboru impulse rodičů zpravidla vůbec neexistuje. Děti přijdou buď díky náboru na školách, nebo je získáme na různých soutěžích, ale většinou sedíme na porotách. Jen velmi málo dětí se přihlásí spontánně. A tak je také právě literárně dramatický obor první činností, která je postižena sankcemi, když dítě ve škole neprospívá. Rodičům - zase ve srovnání se studiem hudby - není jasná mezera, která tu vznikne. Takoví jsou prakticky všichni rodiče kromě maminek skálopevně přesvědčených o to, že jejich dcera bude jednou hrát na Národním Julii.

O nic menší rozpaky nejsou ani u lidí, kteří jsou věci nejbližší - u ředitelů lidových škol umění, převážně hudebníků, kteří místa učitelů literárně dramatického oboru obsazují, ale i u samotných učitelů, ať už mají jakékoli vzdělání a ať se řídí osnovami jakkoli.

Můj názor, plynoucí z nedlouhé praxe je, že snad jediný smysl a ctižádost těchto oddělení, pracujících často v nejružnějších podmínkách, je ve snaze být jednou z forem kompenzace a suplování naprosto zanedbané estetické výchovy. Toto oddělení by totiž mohlo mít daleko větší šíři záběru než ostatní už tím přívlastkem "dramatické" - divadlo přece v sobě obsahuje všechny druhy umění. Měl by se tu tedy vychovávat větší zájem a citlivost ke všemu okolo - a to nejen na jedné básničce. V rámci specifiky oboru by mohlo jít o výchovu lidí schopných všestranně kulturně vystupovat, jít do divadla, umět veřejně vystoupit bez papíru, neničit mateřštinu apod. - tím směrem by se ve výchově měly uplatnit všechny disciplíny - kultura pohybu, kultura řeči apod. Vždyť jedno dítě z tisíce se snad bude dál zabývat divadlem profesionálně a jen jedno dítě ze sta se stane hercem-amatérem.

Domnívám se, že jakákoli záruka úspěchu či neúspěchu toho kterého literárně dramatického oddělení je v současné době pouze v osobnosti učitele, v tom, co chce dělat. Já sama se musím přiznat, že nepostupuji podle osnov, protože by podle mého názoru bylo velmi násilné rovnat do nich určitou místní situaci. Nemohu například ani rozlišovat ročníky, dělím děti individuálně.

Je třeba propastný rozdíl mezi situací v pražských obvodech a venku na okresech. Praha je určitý rezervoár kultury, děti, aniž si to příliš uvědomují, mají konkrétnější styk s kulturním ovzduším. Je tu možný větší výběr a je tu i menší "úmrtnost". Na venkovských školách je "úmrtnost" dost vysoká a nezabrání jí ani zaplacené školné. Při náboru získám a vyberu třeba 25 dětí do ročníku, na první hodinu jich přijde už jenom 15 a doopravdy pravidelně chodí tak kolem

deseti. Ale to už potom jsou děti, které o to mají skutečný zájem, takže mně to ani nevadí.

Viděla jsem několik tříd, kde učí bývalí češtináři a většinou je tedy těžiště jejich práce v recitaci. Myslím si ovšem, že to je lepší, než kdyby s dětmi dělali třeba špatně pohybovou výchovu, které vůbec nerozumí. To by se víc pokazilo.

U herců jsou zase jiné problémy - dobře vědí, co všechno by s dětmi měli dělat, aby obsáhli všechny disciplíny, ale málokdy jsou tak všestranní, aby to dokázali. Velkoryse se to řeší například v Brně, kde jsou různí učitelé na různé disciplíny - to už je malá AMU, ale bohužel to se nedá praktikovat v okrese. A i kdyby byl herec vyučující na literárně dramatickém odboru LŠU skutečně ideálně všestranný a všechno sám uměl, není ještě zaručeno, že by to také uměl učit. Něco jiného je umět věc sám a něco jiného je, jak to dostat z dětí. A tak co herec, co učitel, to jiný přístup.

Možná, že by tu mohl pomoci kurs nebo postgraduální studium, i když by bylo těžké to zorganizovat, protože mnozí učíme externě. Ale člověk by si znovu spoustu věcí teoreticky ověřil a mohl by toho využít pro pedagogický postup. Tak by možná pomohly individuální hospitace na AMU nebo u jiných kolegů. Koneckonců není špatný ani jednorázový seminář jako byl třeba v roce 1967 ve Svitavách - má to alespoň tu výhodu, že se lidé vzájemně seznámí se svými zkušenostmi a vzniknou z toho nové nápady. Stejně je trochu komické, že jsme regulérní státní škola a zatím pro nás nejvíce udělali amatéři - přesněji divadelní oddělení UDLUT.

PhDr. Zdeněk Srna, CSc., Filosofická fakulta UJEP, Brno

Postavení literárně dramatických oborů LŠU se mi zdá stále velmi nejasné; existují a pracují někde na pomezí trpěné a uznávané činnosti. Nejsou zdaleka postaveny třeba na roveň hudebního oboru - ani z hlediska společenského uznání a myslím, že ani z hlediska péče, která se jim věnuje. Už jen to, že hudební výchova má své základy - a pomineme teď jejich kvalitu - už na devítiletce. Domnívám se totiž, že by na ZŠ měla mít své místo i divadelní výchova v nejširším slova smyslu - něco podobného jako je třeba na anglických školách. Nešlo by - a nejde ani na literárně dramatických oborech LŠU - o výchovu mladých herců, ale o výchovu lidí vnímajících divadlo, poezii a mluvené slovo vůbec, o to vychovávat v nich návyk prakticky, aktivně se v tom vyžívat, nakládat s tím. Jsme lidé neschopní volného, nekřečovitého vystupování na veřejnosti bez papíru. Do divadelní výchovy v nejširším slova smyslu patří právě aktivní zvládnutí nejen toho, co říci, ale i jak to říci, jak se zachovávat v kterékoli životní a především společenské situaci, je to jeden ze způ-

sobě výchovy aktivního postoje dětí od hravého projevu v nejnižších třídách až třeba po kázeň projevu uměleckého. Nejde ovšem o to, aby děti hrály divadlo. Příkladem takové výchovy aktivního mladého člověka, při níž divadlo, poezie a mluvené slovo jsou výchovným prostředkem, je myslím práce J. Delongové v brněnském souboru PIRKO.

Domnívám se, že tento způsob výchovy patří tedy nejen do literárně dramatických oborů LSU, ale i do normální školy, která v tuto chvíli chce na žákovi hlavně, aby pasívně přijímal, ne aby se uměl aktivně projevit jako osobnost. Mluví pro to i další aspekt tohoto způsobu výchovy - jde o výchovu kolektivní a komplexní - neustále o kolektivní výchově hovoříme, ale uskutečňuje se pouze na papíře - přitom je to právě to, co dětem chybí. Jsou vychovávány atomizovaně, jejich volný čas i čas strávený ve škole se přizpůsobuje dospělým, jejich potřebám. Zdá se, že ve škole není místa na skutečný výchovný proces, zapomíná se, že se člověk vyvíjí v činnosti ne v pasívním naslouchání.

Literárně dramatické obory LSU jsou dnes ve své podstatě zájmovou záležitostí dětí - tuto náhodnost by bylo třeba odstranit. Myslím, že by mělo smysl vzdělávat učitele divadelní výchovy v okamžiku, kdyby literárně dramatické obory ztratily tento výlučně zájmový charakter a kdyby se divadelní výchova stala součástí výchovného procesu.

Dnes na literárně dramatických oborech učí bývalí herci nebo učitelé češtiny. Přitom je praxe taková, že z filosofické fakulty /o mnoho lépe na tom není ani pedagogická fakulta/ posíláme do terénu absolventy všech jazykových oborů, aniž bychom jim dali možnost seznámit se se základy recitace. Proto se teď pokoušíme zřídit aspoň lektorát mluveného slova /vedle přednášky o pedagogickém využití filmu i základního pohledu na divadlo/. Podle mého názoru by pro učitele literárně dramatických oborů a divadelní výchovy mělo být vzdělání někde na rozhraní AMU a filosofické fakulty. Přitom se zabývám myšlenkou, že tak jako existuje společně výtvarná výchova a věda o výtvarném umění, hudební věda a hudební výchova, tak by k divadelní vědě měla patřit i divadelní výchova. Měla by se studovat ještě a nějakým jiným oborem a sloučit aspekty divadelní i pedagogické. Přitom poměr teatrologie a pedagogiky by se měl přizpůsobovat předpokládanému věkovému stupni dětí, jimiž by se absolvent zabýval.

V současné době učitelé literárně dramatických oborů prakticky nevědí, co mají dělat, a proto každý hledá cestu na vlastní pěst. Zbytečně se tím máří čas a výsledky nejsou úměrné námaze. A tak přesto, že máme lidové školy umění, nemůžeme se vyrovnat jinám zemím /třeba Rumunsku/ ani v péči o talenty, natož v komplexním rozvíjení osobnosti.

PhDr. Eva Müllerová, pracovnice pro IŠU na ministerstvu školství

Literárně dramatický obor lidových škol umění vznikl, aniž k tomu mohly být předem vytvořeny podmínky. To se projevuje mimo jiné v tom, že na něm vyučují učitelé, kteří mají nejrozumnější aprobační a pro tento obor nejsou žádným způsobem připraveni. Především tu učí češtináři, což jsou většinou lidé, kteří se k této práci dostali z velké lásky, jsou vzdělaní literárně a někdy mají praxi z amatérského divadla. Nemají ovšem solidní profesionální přípravu dramatickou, chybí jim zážitek z vlastní umělecké práce, z tvorby a praktické znalosti jejích zákonů. Většinou si ovšem vědí dobře rady s dětmi, chápou jejich věkové zvláštnosti, které naopak dělají potíže druhému typu učitelů literárně dramatického oboru - profesionálním hercům, absolventům DAMU. Ti jsou většinou odborně fundováni, ovládají dobře hereckou profesi, zákony recitace, jevištního ztvárnění apod., ale schází jim znalosti pedagogiky a psychologie. Často se to projevuje třeba ve výběru probírané látky, role pro určitý věkový stupeň, v nárocích, které kladou na děti. Jsou to problémy, které se sice mohou zčásti odstranit praxí, ale to vždy trvá velice dlouho.

Je faktem, že veřejnost, rodiče a konečně i děti si neuvědomují, co je a čemu má literárně dramatický obor IŠU sloužit. Mnohdy si zjednodušeně představují, že tu jde o něco jako je divadlo ať už ve smyslu zábavy nebo přípravy pro profesionální hereckou dráhu. A protože dospělí poučení vlastními životními zkušenostmi vždy předem žádají, aby se čas vynaložený na nějakou činnost vyplatil, plyne z toho, že často považují tento obor a jeho studium za zbytečnost.

Domnívám se ovšem, že to je naprosto mylný přístup; literárně dramatický obor má ze všech oborů, které existují na IŠU, nejširší použití: má kultivovat projev člověka, jeho aktivní vztah k divadlu, což jsou hodnoty, které se sice neprojeví vzápětí, ani se nedají změřit, ale rozhodně stojí za námahu a čas.

Aby mohly literárně dramatické obory plnit své poslání, je ovšem třeba skutečně změnit přípravu učitelů tak, aby byli zároveň citlivými kumštýři i kantory, přičemž si uvědomují, že to těžko může dát člověku jakýkoli diplom.

Učitelé to sami cítí, projevilo se to loni v Havířově, kde se po delší době sešla reprezentativní část řádných učitelů tohoto oboru /kromě nich máme ještě mnoho externích/ a vyříkali jsme si své bolesti. V podstatě jsme došli ke dvěma praktickým závěrům: V září začala pracovat skupina, jejímž úkolem - nebo jedním z hlavních úkolů - je vypracovat solidní materiál, jak by mělo v budoucnu vypadat vzdělání učitelů literárně dramatických oborů. Ke spolupráci při vypracování návrhové studie jsme si přizvali přední

odborníky, kteří se nějakým způsobem touto problematikou zabývají. To ovšem není práce na týden. Nechceme dělat školení, které by k ničemu nebylo, to je podle mého názoru lepší individuální studium - jenže právě u tohoto oboru je spousta věcí, které se nedají teoreticky nastudovat. Vypracovaný návrh bychom pak dali prostřednictvím našeho odboru na ministerstvu k projednání odboru vysokých škol, který zajišťuje výchovu učitelů.

Pracovní skupina ustavená v Havířově má dále za úkol prozkoumat možnosti pomoci učitelům, které už máme, protože nechceme dělat dalekosáhlé plány a nevímat si současného stavu. Nejnaléhavější problémy by mohli pomoci odstranit krátkodobý rozhlasový kurs, pomocí krajských pedagogických ústavů bychom chtěli zorganizovat akci na pomoc učitelům literárně dramatických oborů využitím pedagogických čtení, instruktaží apod. To by mohl být takový systém první pomoci, ale i tak bude nadále situace neúnosná a bude třeba vyžadovat postgraduální studium. Literárně dramatický obor má totiž právě svým progresivním způsobem výchovy budoucnost.

To jsou asi tak dva hlavní směry, kterými se chceme dát, abychom nějak řešili situaci. Máme přitom ale jednu velkou nevýhodu - chybí nám teoretické zázemí, metodické centrum, které by mělo být ve výzkumném ústavu. Snažíme se ho vybudovat a už řadu let se o něm uvažuje ve Výzkumném ústavu odborného školství. Zatím se tam podařilo zajistit pouze pracovníka pro výtvarný obor a domnívám se, že je to na prospěchu oboru velice vidět. Hudební obor má zase u nás dlouholetou tradici a máme tu vynikající odborníky, takže tady ta potřeba není tak citelná jako u literárně dramatického a tanečního oboru. V současné době závisí osud metodického centra především na organizačních potížích. Počítáme s tím, že zárodkem odborné komise pro literárně dramatický obor bude pracovní skupina, která vznikla v Havířově. Práce bude mít dost.

Zaznamenala Vítězslava Šrámková

... kde duch nepociťuje vnadidla, tam se nepřiklání, tam je postrkován proti své vůli. A když je to proti vůli, potom není nic tak snadné, aby se nestalo nesnadným, nic tak sladké, aby nezhořklo, a nic tak dobré, aby neodstrašovalo.

J.A.Komenský

P o h y b v d ě t s k ý c h d i v a d e l n í c h s o u b o r e c h

Jindra D e l o n g o v á

Zásluhou odborných časopisů, publikací, seminářů, si vedoucí dramatických kroužků a souborů uvědomují, že je třeba věnovat dosti velkou pozornost kultuře mluveného projevu. Dechová a hlasová cvičení se mnohde stávají pravidelnou součástí schůzek. Každému je jasné, že dítě na scéně musí mluvit čistě, srozumitelně. To, že se děti mají po scéně stejně čistě a srozumitelně pohybovat, většina vedoucích zatím nebere v úvahu.

Sledujeme-li děti, jak si hrají na hřišti nebo v parku, nezdá se nám, že by potřebovaly zvláštní pohybovou přípravu. Pohybují se přirozeně a naprostou samozřejmostí se vrhnou na zem pro míč, přeskočí kaluž, vyšplhají se na strom, skáčou panáka, hrají "kolo mlýnské". Ale když tytéž děti postavíme na scénu a budeme od nich chtít totéž /aby si hrály "kolo mlýnské", aby spadly na zem nebo jen přešly jeviště/, je po bezprostřednosti a samozřejmosti. Nepřeberná škála pohybů se zúží na několik strojených gest, která nemají nic společného s dětským pohybovým rejstříkem a připomínají spíše nepodařené miniatury dospělých. Co se stalo s dětmi, kam se poděla jejich přirozená mrštnost, neopakovatelná dětská gracie? Jak to, že děti přestaly být na scéně samy sebou - dětmi?

Důvody mohou být různé, jejich hlavní podstatou je však představa, že "hrát divadlo" je pro děti něco zcela mimořádného, něco mimo přirozený dětský svět. Že jde - jako u dospělých herců - o vědomé vytváření postavy. Důsledky jsou dvojí:

1. Děti samy jsou na jevišti bezradné a nevědí jak se chovat. Domnívají se, že musí vše dělat JINAK než obvykle. A přece nechceme od dětí nic jiného, než aby si na scéně hrály stejně opravdově, jako si dovedou hrát někde na lavičce v parku - na princezny, na maminku a na tatínka, nebo na piráty. Protože i hraní divadla je jen jednou z mnoha DĚTSKÝCH HER.

2. Bezradný vedoucí v domněnku, že dětem pomáhá, přesně pohyb předem aranžuje a dětem předehraje. Dítě se pak usilovně snaží co nejvěrněji dospělého napodobit, bez ohledu na to, odpovídá-li tento pohyb jeho vlastnímu pocitu. Takovýto "obkreslený" pohyb nemůže pak mít VÝRAZ.

Je na nás, abychom dětem na scéně vrátili přirozenost. Je ovšem nutné dbát na to, aby děti měly pro přirozený a zdravý pohyb PŘEDPOKLADY. Tak jako se snažíme v oblasti mluveného slova, aby děti odstranily vady ve výslovnosti, naučily se jasně a zřetelně mluvit aby obecenstvo rozumělo, co se na scéně říká - musíme i v pohybové přípravě dbát na to, aby pohyb byl čistý, sdělný a bez popisných gest. Na vady v držení těla upozorní rodiče včas školní lékař. Zde je u nás opravdu o děti dobře pečováno a žádné dítě neujde pozornosti odborníka. Jde však o to, aby rodiče nepodceňovali tyto připomínky lékařů a skutečně dbali jejich rad. Při větších vadách jsou děti poslány do odborných ortopedických poraden, aktivní spolupráce rodičů při odstraňování vad je však nezbytná.

Odstranění vrozených i získaných vad v držení těla je tedy především záležitostí odborníků. V osnovách tělesné výchovy na školách je věnováno dosti pozornosti tomu, aby si děti přirozené a zdravé držení těla upevňovaly, aby rozvíjely mrštnost a pružnost a naučily se i základní taneční kroky, rozvíjely smysl pro rytmus. A přece výsledky tělesné výchovy nejsou na všech školách uspokojivé. A proto chceme-li s dětmi vystupovat na scéně, musí být i technická pohybová příprava v nutné míře /podle stupně pohybové kultury určité skupiny dětí/ samozřejmou složkou naší práce. I když technickou přípravu nepovažujeme ve výchovném působení dětské hry zdaleka za hlavní. Bude nutno zaměřit se hlavně na ty složky, ve kterých najdete u své skupiny dětí nedostatky. Skladba rozcvičky pak bude podle potřeby převážně gymnastická, rytmická nebo taneční.

Při pohybovém vedení dětí nám tedy půjde v podstatě o dvojí:

1. Rozvíjet přirozené pohybové schopnosti dětí v míře úměrné ostatním složkám výchovy dítěte v souboru.
2. Docílit toho, aby se děti bez zábran a zcela přirozeně dokázaly pohybovat na jevišti a aby byl jejich pohyb sdělný pro obecenstvo. Aby však nebyl aranžován dospělým, ale vycházel z vlastní představy dětí.

Protože otázce pohybové přípravy v dětských divadelních souborech zatím nebyla věnována dostatečná pozornost /na rozdíl od hlasové přípravy/ a nebyla dosud vypracována metodika, bude nutno ještě nějaký čas počkat na systematické propracování této otázky. Protože však pro výraz pohybem, o kterém budu dále psát, je jistá pohybová vyspělost nezbytným předpokladem, poradím vám cestu, na které se nemůžete dopustit chyb. Domnívám se, že by pro dětský soubor mohla být dokonce dostačující a vhodnější, než čistě technické rozcvičky. Navíc splňuje i náš požadavek výchovy HROU.

Jde o vhodné využití dětských pohybových her, často doprovázených ří-

kadlem, majících mnohdy i taneční formu. Rozvíjejí nejen pohybové schopnosti dětí, ale ve velké míře i jejich smysl pro rytmus, tak důležitý pro jevištní práci, který chybí především městským dětem. Chlapecké hry "na koně", "na trakaře" a další a další, splní jistou úlohu gymnastické rozcvičky. Ale i hra "na honěnou", "na čapanou" nebo "škatule, škatule, hejbejte se", plní tento účel. Musíme ovšem umět hry pro svůj účel využít, usměrňovat ji tak, aby nebyla jen živelná, ale aby při větší přirozenosti její vnější forma dostala časem kultivovanější charakter. Aby ji bylo možno například převést i na scénu. Tak třeba hra "kolo, kolo mlýnské". Jaké jsou její složky? Chůze nebo běh ve spojení s rytmickým říkadlem a v závěru pád na zem. Rozvíjí smysl pro rytmus, tanečnost i mrštnost. Možná, že se rozhodnete zařadit tuto hru do pásma veselých dětských říkadel. Živelná, nijak neusměrněná hra by mohla vybočit z charakteru literárního pásma a působit rušivě. Budeme tedy dbát, aby děti začínaly stejnou nohou, ukázny se natolik, aby udržely kruh, aby nedošlo k jakémusi strkání houfu dětí po scéně. Budeme také dbát na přesné dodržování rytmu, na jeho gradaci - od pomalejší rytmické chůze k běhu. A tak si děti hrají a zároveň se učí.

Ještě aspoň jednu hru, velmi vhodnou pro zahájení pohybové přípravy. Navíc dává dětem možnost aktivní účasti. Je to hra na Adama. Děti se chytou v kruhu nebo utvoří hada a chodí po místnosti při rytmickém říkadle:

Měl jest Adam sedm synů,
sedm synů měl.
Nejedli, nepili,
jenom takhle dělali.

Jedno z dětí je Adam. Když se po skončení říkadla děti zastaví, ukáže Adam jednoduchý pohyb /poskoky, úklony apod./ a ostatní děti pohyb opakují. Pak přejde role Adama na další dítě. Zase můžeme samozřejmě hru různě obměňovat podle potřeby. Můžeme dětem určit, že půjde o pohyby paží nebo nohou, hrudníku apod.

Jsou i takové dětské pohybové hry, které již obsahují prvky VÝRAZU pohybu. Například hra na sochy nebo na řemeslníky. Zde již nejde jen o rozvíjení pohybových schopností, ale i o sdělnost pohybu, ať už v jeho průběhu, nebo v statické podobě. U hry na sochy můžeme stanovit jako podmínku, že musí kupující poznat, co socha znázorňuje ještě dříve, než se socha začne pohybovat.

Najdete jistě i řadu krajových dětských her, které se dají dobře použít a které u menších dětí budou moci plně nahradit i tu doposud nevyřešenou rozcvičku. Zvláště přidáte-li k nim jednoduché lidové tance /trnku, polku aj./.

U starších dětí, kde už vedle hraní si přistupuje i jistá vědomá snaha po zdokonalování se, bude nutno najít za pomoci odborníků vhodný způsob harmonického rozvíjení pohybu. Bude to však musít být způsob, který bude rozvíjet přirozený pohyb, který sice učiní dětský projev kultivovanějším, ale nebude násilnou, nepřirozenou drezúrou. Na scéně poznáte mezi dětmi okamžitě to, které "chodí do baletu". Našlapuje na pečlivě vypnuté a vytočné špičky, má sice vznosné držení těla, ale nepohyblivý, zafixovaný hrudník. Takovýto způsob stylizace pohybu pro dětský dramatický projev vhodný není. Nepůjde nám totiž o to, aby děti zvládly těžké skoky, obtížné a efektní piruety, ale aby co nejdokonaleji zvládly jednoduché pohyby, odpovídající přirozenému dětskému projevu. Předpokladem bude pěkné, vznosné držení těla, bez ohnutých zad, křečovitě zdvižených ramen a napnutého krku, přirozené uvolnění, ale nikoli s povoleným břišním a pánevním svalstvem.

Jestli jsme až doposud měli na mysli otázku technické přípravy dětí, pak proto, že nelze potřebu jisté technické úrovně /ať už slova či pohybu/ při jevištní práci s dětmi opomenout. Je její neodmyslitelnou složkou, i když hlavním výchovným cílem není nikdy samo jevištní vystoupení. Ale i kdybychom s dětmi nevystupovali veřejně vůbec, je i pro vše, o čem budeme psát dále, harmonické zvládnutí těla, pohybu, nutným předpokladem. Dost těžko můžeme dát pohybu výraz, když jediný materiál, který k tomu máme - naše tělo - místo aby bylo naším spojencem, nám překáží. Těžkopádný, nekultivovaný pohyb dětí není chybou na scéně, ale i v občanském životě. Pohled na klátící se mladé muže, na dívenky s povolenými břišními svaly, pokleslou pánví a kulatými zády je dnes bohužel příliš běžný.

Ještě jednu malou poznámku. Pokud máte možnost být s dětmi při dobrém počasí venku, je příroda tou nejbáječnější tělocvičnou. Děti se mohou plížit mezi keři, lézt po stromech, přeskakovat přírodní překážky a vymýšlet další a další pohybové hry. Společné zážitky z pobytu v přírodě vám pak mohou pomoci při vytváření vhodné atmosféry pro soustředění dětí a pohybové etudy v místnosti. Proto jsou také letní soustředění souborů nenahraditelná.

Pokračování příště.

Umění vyučovat není umění sledovat, ale oživovat, probouzet a podněcovat.

Diesterweg

prameny - prameny - prameny - prameny - prameny - prameny - prameny - prameny

Estetická výchova z hlediska sociologického

Sociologické předpoklady a důsledky estetické výchovy

Dr Jaroslav Š í m a

/ Z knihy Sociologie výchovy, Praha 1938/

Pojem a souhrn podmínek. Estetika v nejobecnějším pojetí je normativní nauka o krásu. Estetické krásno možno vnímat v přírodě, v lidském životě a ovšem především v dílech uměleckých.^{1/} Tím ovšem není řečeno, že by podstatou umění byl živel krásna. Umět vidět krásno není člověku vrozeno leč v pouhých dispozicích, které musí býti prostředím a výchovou rozvíjené, mají-li přejít z možnosti ke skutečnosti. Vědomé a soustavné působení na člověka v tomto ohledu, za účelem rozvoje estetických schopností, nazýváme estetickou výchovou. Aby esteticky byli lidé vychováváni, aby tedy estetická výchova vůbec vznikla a rozvinula se, musí býti splněny určité sociologické předpoklady. Musí býti totiž ve společnosti, kde výchova má vzniknout, potřeba estetického nazírání dosti uznávána, zvláště umění, jako hlavní předmět estetického nazírání a hodnocení musí míti v té které společnosti, v tom kterém národě a době dosti mocné kulturní postavení, aby byla uznána i nutnost estetické výchovy. To je tedy první sociologický předpoklad estetické výchovy. Aby bylo možno něco esteticky posuzovat, je nutno, aby tu byly nějaké předměty a věci, které by bylo možno esteticky srovnávat, sestavovat do estetických stupnic. Tento předpoklad je nutný nejen pro možnost estetické výchovy, ale také pro možnost rozvoje subjektivních schopností krásu vnímat. Tento předpoklad je další sociologickou podmínkou estetické výchovy, totiž podmínkou sociálního prostředí, které umožňuje, podceňuje nebo brzdí možnost estetické výchovy a možnost rozvíti estetických vloh. Kromě těchto dvou velkých komplexů předpokladů estetické výchovy existuje ještě oblast předpokladů psychologických a sociálně-psychologických. Výchova je totiž závislá na těch vnitřních psychických dispozicích, které si k estetickému vnímání člověk přináší. Tyto dispozice jsou buď původu individuálního nebo sociálního. Bystrost sluchu, jemnost vizuálního postřehu bývají podmíněny individuálně psychologicky. Jiné dispozice psychologické k estetickému

1/ Viz Hostinského Estetika

vnímání mají ženy, jiné muži, jiné dispozice mají národy severské, jiné jižní, jiné národy primitivní než kulturní. Tato druhá skupina psychologických dispozic estetického vnímání není povahy individuální, nýbrž sociálně-psychologické. Chceme podrobněji rozebírat ony dva komplexy sociologických předpokladů, dotknout se zmíněných předpokladů sociálně psychologických. Jen mimochodem a mimo povinnost sociologického studia dotkneme se i několika poznámkami předpokladů individuálně psychologických, které ovšem pro praktické budování systému estetické výchovy bude třeba studovat velmi podrobně – to však bude úkolem psychologů. V závěru se dotkneme několika poznatků o důsledcích estetické výchovy. Bylo tu použito řady výzkumných metod, ovšem nikoli v takovém rozsahu, jak by bylo žádoucí, kdyby tato studia měla být samostatnou monografií. Také nepřetiskujeme syrový materiál výzkumů, nýbrž jen jejich výsledky. V klasifikaci a umístění je tato studie především otázkou vlivu umění a estetiky /mimo výchovných výtvorů/ na oblast výchovy vůbec, zvláště na obsah školské práce a na vychovance, otázka přírodního, technického a uměleckého prostředí dítěte na rozvoj jeho estetických vloh. Patřila by tudíž tato kapitola nejen do sociologie výchovy, ale také do sociologie umění. /Viz autorův spisex K sociologii umění, 1937./

Předpoklady historicko-sociologické. O estetické výchově jakožto hnutí můžeme mluvit až v nové době, ale estetická výchovná praxe bez teoretického podkladu a zdůvodňování existuje mnohem déle. V kulturní oblasti evropské je především antické Řecko kolébkou nejen evropského umění, ale také výchovy umělecké a s ní i výchovy estetické. Již v kapitole o vývojové souvislosti sociálního vrstvení a výchovy jsme ukázali, jak do oblasti výchovy proniká ten princip, který je v ostatní kultuře dostatečně obecný a uznávaný. Tento předpoklad pro umění a pro estetickou výchovu byl ovšem ve starém Řecku splněn nejvyšší měrou. Uměleckými díly nasycené ovzduší starořeckých metropolí, všeobecně uznávaný ideál kalokagathie, kult krásy prosycující veškerou antickou kulturu, vyvolával nejen výchovu uměleckou, tj. výchovu tvůrců a umělců, nýbrž i pasivní stránku obecně estetickou. Kult krásy se totiž neomezoval jen na díla umělecká, nýbrž i na technické výtvary denní potřeby, které nebyly tvořeny za účely uměleckými. Kromě toho bohatství umělecké tvorby, zvláště umění dramatické a hudební bylo přímo odvislé od širokých vrstev. A proto v Řecku již v době Aristotelově nejen že každý vzdělaný člověk se učil kreslit a pěstovat umění hudební, ne-li ještě jiná, ale i široké vrstvy lidové, které třeba postrádaly mnoho ze vzdělání všeobecného, účastnily se svým zájmem na tvorbě umělecké. Pro toto výjimečné a dominantní postavení umění v antické kultuře setkáváme se s estetickou výchovou silně rozvětvenou a to i tam, kde např. vzdělání vědecké je zaostalé. Je to jen odvozený poznatek z výkladů výše citovaných, že do výchovy se jednot-

livé složky kultury vtiskují úměrně tak intenzívně, jaké vážnosti, rozšířenosti a intenzity požívají ve společenském životě vůbec, čili podle toho, jaké postavení má ona složka /která se do výchovy vsunuje/, v kultuře své doby a dotyčného národa.

Vítězstvím křesťanství bylo umění zatlačeno ze svého vedoucího postavení v kultuře a na jeho místo nastoupilo náboženství, které se záhy rozšířilo do dnešní své evropské rozlehlosti, ovšem s intenzitou mnohem větší, než má dnes antické umění i kult krásy dohlas k přesyceným Římem. Ranné křesťanství, které teprve velmi pozvolna počalo tvořit typ svého nového umění, nebylo příznivou půdou estetické výchově. Ba nevzkřísila ji ani renesance, neboť nebyla dosti intenzívní a hluboká. Zasáhla jen vyšší sociální vrstvy a dříve než mohla proniknout hlouběji do kultury a zapustiti své kořeny do ostatních kulturních oblastí, byla vystřídána náboženskou reformací, která sice nebránila rozvoji renesančního umění, ale sama nebyla vzhledem k svému racionalismu a puritanismu nakloněna umění a zabránila alespoň k rozšíření kultu krásy, o nějž by jistě renesance usilovala, kdyby byla mohla. Takto však zůstala renesanční vlna, od níž bylo možno očekávati i renesanci estetické výchovy, omezena na uměleckou tvorbu a nedostala se k estetické výchově širokých vrstev. Možná, že to byl i jeden z důvodů, proč pak sama renesance nemohla v kultuře pevně zakotvit, zvláště v umění dramatickém a hudebním, která, jak jsme řekli, nejvíce potřebují širších vrstev konsumentských. Když pak renesance sama, nezapustivši mnohde své kořeny, byla poražena protireformací, byla pohřbena úplně naděje na znovuožiti estetické výchovy.

Teprve v nové době, kdy dohasla kulminantní síla křesťanského náboženství v evropské kultuře, můžeme očekávat, že se objeví estetická výchova na nových sociologických předpokladech. Ale objeví se v jiné formě, než tomu bylo v antice. V novověku se estetická výchova objeví jako unus inter pares, jako jedna rovnocenná složka mezi ostatními složkami kultury, které si činí nárok na uplatnění ve výchově. Antická kultura neměla stejnoměrně rozvinuté všechny složky kultury, jako techniku, právo, hospodářství atd. Umění dokonce ve vzdělanějších vrstvách velice převyšovalo složky ostatní. Proto i estetická výchova má postavení svérázné, do jisté míry povýšené. Kultura novověká má harmoničtěji rozvinuté své složky a proto i estetická výchova se probouzí úměrně k postavení kultu krásy v novověké kultuře.

Novověká renesance estetické výchovy byla také podmíněna sociologicky. Je to zřejmé, když si uvědomíme několik okolností. Vzpomeňme, jak zájem o hodnoty estetické objevuje se jako reakce nebo touha po protiváze k chladnému intelektualismu a k racionalismu. U Schellinga a Schopenhauera dokonce výslovně. Vzpomeneme-li, že novověká myšlenka estetické výchovy pramenila v

individualistické Anglii, kterou svírala pouta novověké strojové techniky /Ruskin/ a připomeneme-li, že největších rozmachů dosáhlo hnutí v liberalistickém, průmyslovém Německu, máme sociologické předpoklady vzniku objasněné po jedné důležité stránce. Vystihla to jasně autorka jednoho z nejlepších spisů o estetické výchově Lascarisová^{2/}: Hnutí estetické výchovy je reakcí na industrialismus a intelektualismus a je projevem touhy po harmonii rozumu a citu v lidské kultuře. Ve výchově je vnášení estetických momentů přímo závislé na individualizaci školské výchovy a práce, na snaze po odstranění studeného memorování a na snaze po výchově srdce. Opět ohlas proudů kulturních. Vedle toho bezprostředního historického impulsu je ve vývoji moderní společnosti ještě jeden významný proces, který vedl ve svých důsledcích k pocitu potřeby estetické výchovy. Naznačil jej pro kulturní oblast umění O. Hostinský ve své náchodské přednášce o socializaci umění.^{3/} Sociální vývoj, zvláště novodobý, je charakterizován několika tendencemi: demokratizací či socializací neboli kolektivizací v tom smyslu, že se uplatňuje snaha, aby byl každý účasten na kulturních hodnotách dostatečnou měrou, aby nebyly vyhrazeny jen tenké sociální hořejší vrstvě. Tato tendence se projevuje popularizací vědy, snahami po šíření blahobytu, po zrovnoprávnění politickém, juristickém, mravním atd.^{4/} Z této všeobecné tendence kulturního vývoje prýští další pramen k pochopení vzniku hnutí po estetické výchově. Druhou tendencí sociálního vývoje je zduchovňování, tedy kladení většího důrazu na duševní složku a stránku kultury. Jelikož pak umění, estetické nazírání, jsou rozhodně kulturní kategorie, v nichž duchovní prvek nesporně převažuje, plyne z toho, že jsme ve směru zmíněné tendence na cestě k posílení postavení těchto složek v lidské kultuře a tudíž i na cestě k intenzivnějšímu pocitu potřeby estetické výchovy než dosud.

Může však být namítáno, že od doby, kdy se heslo estetické výchovy rozléto po evropských zemích, můžeme pozorovat spíše zeslabení těchto hlasů než jejich další rozmach. A tato námitka je zcela pravdivá. Jen vzpomeňme prvních let na počátku tohoto století u nás! Ta záplava jmen, ten nadšený souhlas ze všech stran. Vzpomeňme jen Mrazíka, Patočky, Hostinského, Úlehly a sta jiných. Ankety, publikace, výstavy, časopisy, kursy, schůze. Není to snad jen proto, že se tehdy našli lidé, kteří dovedli podpálit. Má to i hlubší sociologické příčiny, proč hnutí se nerozrostlo tak přímočaře, jak bychom snad byli očekávali. Sociologická podmíněnost tohoto zjevu má dvě stránky: 1. všeobecně vývojovou a 2. závislost na pokroku pedagogických věd. Hnutí estetické výchovy bylo totiž racionalizací a industrializací vyburcováno dříve, než získaly

2/ Éducation esthétique de l'enfant

3/ Viz str. 9 Dědictví Komenského

4/ Zvláště pro oblast mravní jsem tuto i následující tendenci objasnil a doložil ve své knize Sexuální revoluce.

dosti silné kulturní postavení hodnoty, které ona má zobecňovat. Ještě lidstvo nedospělo na tu výši, aby každému mohlo umožnit obohacení jeho života požitky estetickými. Proto hnutí vyvolané prvními lety tohoto století jako by strnulo na mrtvém bodě. A skutečně ještě dnes vidíme, že v hnutí esteticko-výchovném jde jen o soukromou iniciativu a že jsou praktické výsledky, ba že myšlenka nevzbuzuje ani takový ohlas, jak by iniciátoři považovali za samozřejmé. To proto, že ve společnosti vůbec není potřeba estetického požitku tak intenzívně pociťována, aby se hnutí estetické výchovy mohlo o tento pocit a o tuto potřebu opřít s dostatečnou vahou a prorazit do oblasti výchovy. I umění zůstává vlastně duchovním majetkem omezené vrstvy společenské, byť i byla mnohem širší než dříve. Bylo to zaviněno patrně upoutáním pozornosti k politickým událostem druhého desetiletí a hned na to těžkou hospodářskou krizí v desetiletím třetím. To opozdilo pochod socializace umění a pochod zduchovňující kulturu natolik, že hodnoty krásna nezískaly ani dostatek půdy v kulturním životě, aby měly sílu proniknout hlouběji a výrazněji do výchovy. Druhou - na prvé ovšem závislou - okolností bylo, že estetická výchova prvních let tohoto století nemohla se opřít o dostatečně vědecké předpoklady psychologické a sociologické. Dodnes bylo vlastně v tomto hledu vykonáno málo. Málo víme o tom, co je sociologicky dáno, než počneme uvádět do praxe estetickou výchovu a výcvik, víme dosud málo, jaký je psychologický vývoj dítěte a jeho schopnosti po stránce estetické. I tato speciální okolnost způsobila, že estetická výchova není tak samozřejmě praktikována, jak by si představovali ti, kteří u nás hnutí počali budovat.

Jakmile se však u nás začne ustavovat poměr společnosti k umění a hodnotám estetickým, - tedy i širších vrstev alespoň poněkud - jakmile pomine dosavadní neujasněnost v uměleckém proudění dneška, jakmile budou pracovníci estetické výchovy mít po ruce spolehlivé poznatky psychologické a sociologické o podmínkách, jistě bude estetická výchova samozřejmou složkou výchovy vůbec. Vidíme oprávněnost těchto poukazů už např. ve srovnání a úspěchem, který proti výchově estetické mělo heslo výchovy mravní. Jelikož hodnocení není omezeno jen na určitou vrstvu, jak je tomu přece jen u hodnot estetických, výchova mravní v praxi našla ochotnější přijetí a rozšíření než výchova estetická. Přispěla ovšem k tomu i ta okolnost, že tu bylo zejména psychologicky více vyzkoumáno a že i učitelstvo a vychovatelé vůbec měli větší vzdělání etické než estetické. Dnes se množí předpoklady estetické výchovy den ze dne. Vzpomeňme jen na rozšíření rozhlasu jako prostředku estetické výchovy zvláště v ohledu hudebním, byť i tyto nové možnosti nesly pro umění značné nebezpečí. Vzpomeňme snadné pohyblivosti a převoznosti uměleckých děl, ensemblů, které umožňují estetickou výchovu světovou, vzpomeňme rozšiřujícího se tisku. Uvažme naděje většího blahobytu širokých vrstev, naděje na zkrácení pracovní

pracovní doby. Odtud by mohlo vyrůst živelné hnutí po estetické výchově, neboť přibyl nový, vnímavý a lačný konzument, zvláště z vrstev dělnických, jak se ukázalo zčásti už při zavedení osmihodinové doby pracovní.

Předpoklady prostředí. Speciálních výzkumů si vyžadují podmínky prostředí v širším slova smyslu, totiž podmínky krajové a historické. Jiným směrem bude zaměřena estetická výchova tam, kde staletí zachovala starodávné stavby a výtvoř umění výtvarného, jiná bude tam, kde jsou střediska umění novověkého, jiná opět tam, kde jediným zdrojem estetických zážitků mohou být krásy přírodní, k nimž alespoň rozhlasem přibudou jiné předpoklady estetického vnímání. Odtud bude estetická výchova podmíněna jinak prostředím městským, jinak venkovským. Jestliže psychologové nás učí, že nejpřirozenější cesta k vizuálnímu vnímání krásy vede přes pozorování přírody, budou města - zvláště veliká, kamenná - nejméně vhodným prostředím pro počátky estetické výchovy. Zato jistě stanou se střediskem výchovy estetické pro období, kdy je třeba vidět a slyšet skutečná umělecká díla v originále. Pro tento dvojí požadavek, který estetická výchova naprostředímá: kulturní bohatství a při tom snadný přístup k čisté přírodě, budou nejlepším prostředím pro estetickou výchovu ona zahradní města, o nichž jsme mluvili v kapitole o úpravě prostředí.^{5/} Města, která vedle překrásných a monumentálních staveb, bohatých sbírek uměleckých, mají i esteticky přímo vraždící periferii, která má i chatrče, v nichž sídlí děti v bídě a ve špíně, to není vhodné prostředí pro estetickou výchovu, ani pro ty, kteří přišli shlédnout umělecké památky. Tím méně pro ty, kteří prožili nejvnímavější léta svého života v děrách plných špíny, kterou nasály a která se prosákla do všech koutů duše. S těmito sociologickými předpoklady bude musit estetická výchova také počítat. Po zkoumání bytových poměrů městských dělnických dětí vyjádřil Koubek tuto vhodnou pointu: "Je těžko hovořit o umělecké, výtvarné a jiné výchově dětí, je-li jejich prostředí stísněné, přeplněné lidmi i nábytkem a ochuzené o nejjednodušší opatření k udržování čistoty, jakožto základu k uměleckému projevu."^{6/} Neméně to platí i o výchově estetické. Jsou tu konečně i jiné okolnosti obecně známé. Estetickou výchovu ztěžuje např. úpadek lidového zpěvu. Z výzkumu dětí z pražských středních škol jsme shledali, že necelé 1,15 % /ze 150/ si všimá, že maminka pravidelně a ráda zpívá.

Estetická výchova lidová bude musit patrně alespoň trochu zapustit své

5/ Upozorňuje na to Lascarisová, Cit.kn, 384 a násl.

6/ Sociologický výzkum žactva

kořeny, než bude možné zevšeobecnit rozvíjení estetických dispozic školou. Rodinné prostředí, jeho technicko-hygienická úprava musí totiž alespoň trochu nésti stopy vědomého estetického zřetele, aby v dítěti bylo možno tyto poměrně složité estetické schopnosti probudit. Úprava bytu, nábytku, oken, ozdob, v tom všem tkví nejmocnější činitelé estetického prostředí a teprve na prostředí a na jeho podvědomé působení navazuje pak výchova, jakožto působení cílevědomé a úmyslné. Touto cestou byly budovány sociologické předpoklady estetické výchovy např. ve Washingtonu, kde prostřednictvím matčina vedení se zabývá 45 000 dětí pěstováním květin a ozdobou příbytků; v Holandsku jsou květiny vůbec nezbytnou součástí příbytků.^{7/} A to je v úzké souvislosti s otázkou volných chvil dělnictva, na jejichž využití bylo např. v Belgii navázáno pěstování květin a práce v přírodě.^{8/}

Jestliže se všeobecně pocituje potřeba úzké spolupráce výchovy školní s výchovou rodinnou, platí to pro výchovu estetickou dvojnásob.^{9/} Bylo by tedy možné o škole, o její budově, o jejím umístění v přírodě, o prostředcích a o pomůckách opakovati totéž, co bylo řečeno o domově. Ostatně tohoto předpokladu si bylo hnutí estetické výchovy vždy dobře vědomo, takže jej netřeba rozváděti.

K předpokladům sociálně psychologickým. Naznačíme tři hlavní kategorie sociálně psychologických předpokladů, které v ohledu esteticko-výchovném bude nutno podrobně studovati.

Předně znalost shod a rozdílů psychologie muže a ženy povede částečně k různosti různých metod ve výchově estetické, rozhodně tu více než v předmětech nebo principech intelektuálních. Zásadně najdeme u děvčat větší ohlas k estetickému působení než u hochů, ovšem také s většími sklony k estetickým zvrácenostem vzhledem k svodům módního nevkuasu a s tím souvisejícího pudu po sebeupozorňování.

Na druhém místě z předpokladů sociálně psychologických přijdou v úvahu psychologické rozdíly jednotlivých národů a zčásti i krajů. Zase přijdou více v úvahu než v předmětech intelektuálních. Podle pozorování Jar. Zmrhala z Chicaga, projevují české děti v prostředí dětí jiných národností velmi známý

7/ Lascarisová, s.46

8/ Lascarisová, s.45, jiné doklady v autorově knize Mezinárodní úprava pracovní doby a volných chvil.

9/ Markalous, Estetická výchova

talent k estetickému vnímání, díky české národní povaze.¹⁰ Jistě že i v tomto ohledu bude čekat sociální psychologii mnoho práce, z níž budou pedagogové také čerpat pro znalost předpokladů estetické výchovy.

Třetí skupinou neméně významnou jsou sociálně psychologické difference dané růzností sociálních tříd a růzností ideologií. Různost ideologií se jistě velmi silně projeví i při vztahu pedagogické ideologie k estetické výchově. Jistě tzv. liberalisticko individualistický proud současné pedagogiky nazývaný též expresionistickým a individualistickým, bude mít k estetické výchově blíže než směr kolektivizující, měřící a usilující spíše o konkrétní vědomosti než o celistvost situace a člověka. Je to rozdíl dvou sociálně psychologických ideologií, který se nesporně vedle jiných toho druhu projeví při dalších pokusech o renesanci estetické výchovy. I s těmito předpoklady musíme tedy počítat.

Předpoklady psychologické. Ani v psychologii dítěte nechybí mnoho polí bádání, která můžeme nazvat panenskými, natož v sociologii výchovy. Vidíme to i při této naší závěrečné studii. Bude třeba znáti také předpoklady psychologické. Jaké jsou estetické zážitky a projevy dítěte od nejútlejšího věku? Miluje jasné barvy, zvláště žlutou a červenou, jim nejdříve rozumí. Ale rytmus je snad ještě ranější estetický prožitek dítěte. Smích a radost jako projevy rytmu a forem jsou hlavní estetické projevy dítěte.¹¹ Paralelně s rozvojem představivosti a fantazie dítěte postupuje smysl pro harmonii a schopnost vnímat jemné rozdíly. Na cestě k estetickému vnímání pomáhá dítěti obraznost imaginace. Psychologie dítěte jde od schopnosti vnímat předměty k schopnosti vnímat obrazy, od trojdimenzionálnosti k dvojdimenzionálnímu průmětu, od jednoduchosti k složitému. Tvořivost estetická se může projevovat ve skusu, ve hře, ve zpěvu, v kreslení. V pubertě je nové období silného sklonu k umění, zvláště k lyrickému a baladickému. Je pamatováno na to vše a mnoho dalších předpokladů při estetické výchově, jak to bude musit jednou být.

Důsledky dosavadní estetické výchovy. Ač toto úsilí není dosud organizováno, přec můžeme i dnes mluvit o jakés takés estetické výchově, zvláště na střední škole a zčásti na školách vysokých. Jsou to příležitostné výklady v literatuře,

10/ Viz Klíma, Základní věty o estetické výchově

11/ Lascarisová, s.405

v dějepise, někdy i v přírodopise; na vysoké škole zejména na filosofické fakultě a na pedagogických učilištích vysokoškolského rázu se dotknou výklady estetických a uměleckých otázek dosti často. Organickou součástí výuky a výchovy tvoří estetická výchova na hudebních akademiích a na konzervatořích, také na vysoké škole technické v oboru architektury a na přírodovědecké fakultě v tělesné výchově pro středoškolské profesory; také ovšem na speciálních uměleckých školách /sochařských, malířských epod./ Kromě toho šíří mezi studentstvo zájem o estetické a umělecké hodnoty řada korporací mimoškolních. Jaké jsou důsledky této výchovy a jaké by asi byly, kdyby byla vedena soustavně? O prvé stránce si můžeme učiniti alespoň přibližný obraz z přímých pozorování a výzkumů, které jsme v tomto ohledu prováděli u žáků pražských středních a vysokých škol. Celkový zájem estetický u středoškoláků jsme shledali menší, než býval mezi studentstvem dob obrozeneckých i v době předválečné, jak o tom svědčí alespoň pamětníci a literární doklady. Jen naprosto nepatrné procento se zajímá ^{má} o smysl pro těžší hudbu nebo pro opery. O tomto odvětví umění říkají nám studenti napořád, že je jim cizí, že mu nerozumí. Proto i oni mají raději tzv. hudbu lehkou, zejména pochody, a v oboru umění dramatického činohru. Opereta netěší se u studentů přece jen takové oblibě jako u mládeže nestudované. Výjimku tvoří opereta politicky zabarvená, která je blízká politicky se vyhraňující části studentstva vyšších tříd střední školy. Z umění výtvarného získává největší obliby historický obraz, kresby M. Alše, obojí pro svou srozumitelnost. Kromě milostného románu u dívek, který je i tu samozřejmostí, a u chlapců vedle detektivních románů najde milosti u studentstva historický román. Snadno pozorujeme, že i studentstvo hledá v četbě jiné hodnoty než umělecké. A to vlastně platí i o umělcích, kterých jsme se dotkli dříve. Hledá tu zkušenost života, děj, přístupněji a zajímavěji podanou historii, hledá tu ukojení svých erotických tužeb, ale ne hodnoty estetické. Shledáváme se tu tedy s tímtež jevem, který vidíme u středních vrstev v jejich zájmu o "populární umění", že totiž zcela soustavně čtou, navštěvují divadla atd. za účely naprosto mimouměleckými a mimoestetickými. To potvrzuje i ta okolnost, že i poezie // je většinou studentů středních škol cizí, snad kromě balad v době puberty. Ani mezi studenty vysokoškolskými nenastanou velké změny proti škole střední. Operety jsou více oblíbené než na střední škole. Aktivní účast na umění je takřka výjimkou, mnozí uvádějí, že je sice rodiče dali vyučit hře na nějaký nástroj, že však naň nehrají, protože je to buď nebaví, že na takové věci není času nebo mají důležitější starosti. Poezii velká většina v testech rozhořčeně škrtá. Jeden zajímavý - bude-li potvrzen - sociologický významný zjev se nám při výzkumech objevil. Že totiž ti, kteří nejvážněji o umění se zajímají, to znamená, že navštěvují opery, umělecké

koncerty, čtou třeba poezii apod. - jsou studenti technických věd. To by tedy znamenalo, že nejvážnější estetický zájem je u těch, kteří estetické výchovy měli méně než ti, kteří k těmto složkám kultury mají nejblíže. Výkladem tohoto zjevu je nejspíše pouhá reakce disharmonizované osobnosti v touze po životě citovém, něco obdobného reakci, projevené estetickým hnutím počátkem století - proti zindustrializovanému životu.

Mezi studenty, kteří svým duchovědným oborem mají blíže k estetice a k umění, existuje ovšem kulturně velmi čilá skupina, která o tyto otázky má silný zájem. Je to skupina levicových studentů, kteří plní síně avantgardních divadel, méně už výstav, čtou moderní romány, dokonce i poezii, na svých konferencích a táborech velmi živě a s porozuměním diskutují o umění a volají mezi sebe umělce a odborníky. Ale u této skupiny musíme si být vědomi, že ačkoli je svou průbojností velmi nápadná, přece není naprosto převažující a je nutné - zde alespoň letmo - zastavit se u kořenů tohoto zájmu. Esteticko-umělecký zájem totiž u této skupiny /z nichž značnou část tvoří budoucí učitelé, zvláště středoškolští/ je nadměrně rozvinut proti jiným kulturním zájmům, více nežli tyto hodnoty jsou rozvinuty ve společenském celku. Ba u mnohých přechází tento estetický zájem až k jakémusi panestetismu. Na velkou část otázek duchovní kultury mají jen pohled estetický, který se spojuje s poválečnou únavou, odklonem od metafyziky a náboženství a stává se jím jakýmsi úplným světovým názorem. A tak mnozí z nich upadají do estétství při jeho jednostrannosti dosti povrchního. A pro estetickou výchovu ještě třeba připomenouti, že po nějakém čase v životní praxi, zvláště dostanou-li se mladí učitelé a profesori na venkovská města, do ovzduší kulturně řidšího, ztrácejí poměrně rychle tuto estetickou orientaci, někdy dokonce i nezájem a hlavně - neprojevují žádné iniciativy esteticko-výchovné. Ponechávají si nejvýše své estetické vzpomínky pro sebe.

Z toho je patrné, že ani tato - estetickým hodnotám poměrně nejblížší skupina intelektuálů - nebude průkopnicí estetické výchovy. V celku je tedy vidět, že i v tomto - vlastně také sociologickém - případě, ve vzdělání a v zájmu budoucích pedagogických vůdců nepřekročila o zka nad období, kdy se Hostinský dovolával estetického vzdělání a výchovy především pro intelektuály a pro učitele všech kategorií, dříve než by měla býti usoustavěna estetická výchova na nižších stupních škol. Tedy počátky estetické lidovými prostředky dítěte a estetické vzdělání učitelstva jsou hlavní sociologické předpoklady estetické výchovy školské.

Jen znalostí a plněním všech předpokladů může jít výchova estetická k svému cíli. A stejně to platí vlastně o každé složce výchovy. Budou-li jejich sociologické předpoklady pomíjené, nestudované a neznámé, je každá reforma v nebezpečí nejkrutější reakce.

K t e x t o v é p ř í l o z e

Všem, kdo pracují s dětmi v literárně dramatické výchově!

Náš obor je ve srovnání s výchovou hudební nebo pohybovou stále ještě v plenkách. Je nás jistě víc, kteří si uvědomujeme, jak naléhavě by bylo zapotřebí ne-li učebnice, či spíše "školy" /v analogii k hudbě/, tedy alespoň nějakého pedagogického materiálu pro učitele. Redakce Divadelní výchovy pro nás již vydává přílohy s různými pásmy, ale to ještě nestačí jako materiál pro soustavnou výchovu dětí ke stále lepšímu a samostatnějšímu projevu.

Potřebujeme děti vychovávat jak ke zdokonalování vnější techniky /kultura řeči, pohybu/, tak - a to hlavně - k rozvíjení jejich vlastní tvořivosti. Pěstovat jejich fantazii, vnímavost, schopnost dokonale se na daný úkol soustředit, vcítit se do vymyšlené situace, vžít se do daných okolností, reagovat pohotově na popud od partnera, bezvýhradně uvěřit přednášenému či mluvenému textu a přijmout jej za svůj, vžít se do představované osoby, zachovávat při všem vnitřní logiku, umět dotvářet napovězené, vymýšlet si samostatně děje a střetnutí a mnoho dalších zajímavých a pro děti přímo dobrodružných zážitků.

Většina z nás se snaží toto všechno uplatňovat ve výuce etudami. Ale i nejlepšímu učiteli se někdy stane, že mu dočasně vyschne zdroj inspirace. Potřebuje rozvíjet některé prvky a nemá v tom okamžiku ten pravý nápad. Podle dobrého přísloví "víc hlav, víc rozumu" vznikl plán založit "Sešity inspirace". Má to být sborník námětů na etudy pro děti, ze kterých bychom my učitelé mohli čerpat. Domnívám se, že vlastně první krůček k tomu udělala Olga Velková v článku o smyslovém vnímání, kde uvádí také několik praktických příkladů z práce s žáky. Podaří-li se uskutečnit "Sešity inspirace" tak, jak máme v úmyslu, může se z nich vyvinout velmi cenná pomoc učitelům. Sborník se nedá

vytvořit přes noc, bude to práce dlouhodobá a náročná. Proto Vás všechny, kteří pracujete s dětmi, co nejvřeleji vyzývám ke spolupráci. Máte-li ve svých učitelských záznamech nějaké etudy, které se Vám osvědčily jako vhodný a inspirující námět pro práci s dětmi, napište je a pošlete do redakce Divadelní výchovy /Praha 1, Sněmovní 7/. Kdyby pro nic jiného, tedy proto, abychom nemuseli všichni, každý odděleně znovu objevovat pevniny, které už třeba někdo jiný dokonale zmapoval.

Máme na mysli takové náměty, které dávají dětem možnost samostatné práce, vlastních obměn, vlastního pojetí, práce v pravém slova smyslu tvořivé. Tedy ne krátký příběh nebo mimické cvičení fixované od A do Zet, nýbrž takový, který vyžaduje vlastní přístup a vlastní osobité provedení od každého čítěte. Ne návod, ale inspiraci, která by pomáhala dosáhnout některého z dílčích cílů naší výchovy.

Předpokládám, že podobně jak já, když jsem byla vyzvána, abych uveřejnila svoje náměty, i mnohý z Vás si pomyslí: "Co mám chodit se svou troškou do mlejna". Ale uvědomte si, jak zatím náš mlýn mele u ničeho, jak musí úporně shánět pod střechu. Proto i sebemenší troška může pomoci.

Pro začátek se budu snažit dát sama k dispozici několik námětů na etudy, které se mi během praxe osvědčily. Pokusím se je i trochu utřídit, ačkoli jsem si plně vědoma, jak je těžké rozškátulkovat etudy podle toho, který prvek mají procvičit. Pevně věřím, že mnozí z Vás se přidají a pomohou tak vytvořit kolektiv učitelů, kteří společně připraví sborník etud pro lidové školy umění a dramatické kroužky.

Za každým oddílem etud necháváme v Prvním sešitě inspirace volné místo, abyste si mohli doplnit svoje náměty. Až nám budete svoje etudy posílat, prosíme Vás o jedno: pište etudy patřící do stejného oddílu /ať už se přidržíte mého třídění anebo budete mít své vlastní/ vždy na samostatný list nebo listy papíru, abychom mohli s došlým materiálem snadněji pracovat..

Jsem přesvědčena, že mnozí z Vás, kteří čtete Divadelní výchovu, máte daleko lepší a vtipnější nápady, že budete moci svým příspěvkem rozšířit okruh procvičovaných prvků, tak obohatit námětovou inspiraci jednotlivých zde uvedených skupin etud.

Proto Vás znovu vyzývám: Pište, pište, pište.

Vaše

Šárka Štembergová

O b s a h

INTERVIEW - Jak dál ?	1
Jindra DELONGOVA : Pohyb v dětských divadelních souborech I.	7
PRAMENY -	
Dr Jaroslav ŠÍMA : Estetická výchova z hlediska sociologického	11
K TEXTOVÉ PŘÍLOZE -	
Sárka ŠTEMBERGOVA : První sešit inspirace	21

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč.6, č.1. 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.prosince 1968.
400 výtisků, cena jednoho výtisku Kčs 3.-

BENEŠ, Jiří

Pokus o typologii ochotnických souborů

I. část - divadlo dětí a mládeže

Amatérská scéna, r.3, 1966, č.5

Studie. Ideální cesta k dět.dram.kroužku žáků 5.-9.tř. by vedla od první třídy est.výchovou dětí přes recitační kroužek až k vyspělému dětskému kolektivu, který by veřejně vystupoval před spolu-žáky a rodiči a připravoval se na soutěžní vystoupení.

BENEŠ, Jiří

Směr třetího Šrámkova Písku

Ochotnické divadlo, r.5, 1959, č.8, s.174-176

III.SP se účastnilo 17 souborů. Proti předešlému ročníku vzestupná úroveň, mizí staroochotnické manýry, stoupá zájem o dět.divadlo a práci s dětmi. III.SP historický mezník.

BUŠEK, Jaromír

Dětský festival - vyprodáno

Amatérská scéna, r.3, 1966, č.10, s.23

Dětský divadelní festival v Litoměřicích. Festival úspěšný, počítá se s II.roč. v příštím roce.

HAMPL, Vojtěch

Hovory o divadle pro mládež

Ochotnické divadlo, r.4, 1958, č.6, s.130

Poznámky k problematice dět.divadla - problémy dramaturgické. Nejvýhodnější hry, které lze obsazovat dospělými i dětskými herci současně. Závažnost práce s dětmi, nutnost hlubšího odborného vzdělání režiséru dět.divadla.

HROCH, Karel

Jak vzniká dětské divadlo

Ochotnické divadlo, r.6, 1960, č.7, s.154-155

O nastudování hry Z.Horňové "Včelka Linda" dětmi
2.osemiletky v Chrudimi.

J. L.

Dětské divadlo před sto lety

Amatérská scéna r.2, 1965, č.11

Hrálo se v Třešti 12.února 1866. Podučitel Lan-
feld se cvičil s dětmi původní činohru pro děti
Fr.Pravdy: Učitel ve francouzském zajetí. Hrály
děti od 8-12 let.

JOSKOVÁ, Zdena

Blíží se pkršní kola STM

Ochotnické divadlo, r.5, 1959, č.12, s.268-9

Charakteristiky několika her pro dětské a
mládežnické soubory.

KRÁLÍČKOVÁ, Anna

Jubileum dětské scény

Amatérská scéna, r.3, 1966, č.11, s.22

Deset let Dětské divadelní scény ve Žďáře nad
Sázavou. V průběhu činnosti nastudováno přes
třicet klasických pohádek a několika novějších
pohádkových her.

MIEJNEK, Josef

Otazníky kolem dětského divadla

Amatérská scéna, r.3, 1966, č.6, s.10-11

Význam Srámkových Písků v minulosti, konference o dětském divadle při SP 1961. Vítá 10.SP, kde opět vystoupí dětské soubory

SEMRÁD, Vladimír

Týden nad řekou

Ochotnické divadlo, r.6, 1960, č.8, s.176-179

Kritické zhodnocení 4.SP. Vyšší úroveň proti dřívějším, dosud trvají dva problémy - dramaturgický a režijní. Návrh pozvat na další SP spisovatele a básníky, aby získali podněty pro tvorbu. Návrh, aby Min.školsství uspořádalo odborné kursy pro vedoucí dět.souborů.

NĚMEČEK, Antonín

Zdravíme IV.Srámkův Písek

Ochotnické divadlo, r.6, 1960, č.7, s.146

Bilance IV.SP. Dramaturgické problémy - nízká kvalita her vydávaných v DILIA. Vyhovující dvě nové hry - J.Mlejnek, Výprava za hrdinou, Zhoř-Kovářová, Černý Bob a bílý Bob. Obliba her ze života zvířátek.

SMOLJAK, Ladislav

Ukradený měsíc - Laterna magická a jiná kouzla

Ochotnické divadlo, r.5. 1959, č.10, s.224-225

Vyprávění režiséra a dramaturgizátora o tom, jak vniklo představení Ukradeného měsíce L.Aškenazyho. Na 3.SP a 29.Jiráskově Hronově uvedl soubor Jedenáctiletky z Brandýsa nad Labem.

TUMLÍŘ, Jaroslav

Letos za Putimskou branou

Ochotnické divadlo, r.6, 1960, č.9, s.199-200

Poznámky k IV.SP. Při práci s dětmi mít na zřeteli rozvíjení fantazie a vnitřního života, škodlivost bezduchého napodobování. Význam dětského divadla v estetické výchově dětí.

VEDRAL, Jaroslav

Rakovník-Klatovy

Amatérská scéna, r.2, 1965, č.8

Zmínka o vystoupení Dětského studia Alfa z Plzně na Krajských divadelních dnech v Klatovech.

ZAVORAL, Miloslav

Dětské divadlo v ilegalitě

Amatérská scéna, r.2, 1965, č.2

Neutěšený stav dět.divadla, nedostatek péče. Zrušeny přehlídky v Srámkově Písku, nepracují sekce při okresních poradních sborech. Nízká úroveň školní estetické výchovy. Neškolení pedagogové, nedostatek repertoáru pro dět.soubory, nedoceňování spol.významu práce učitelů s dětmi v dět.divadle.

ZAVORAL, Miloslav

Kámen úrazu byla kytka

Amatérská scéna, r.2, 1965, č.11

Rozbor současného stavu dět.divadla, nedostatečná est.výchova na školách, nedostatečná metodická péče. Zrušení SP jako přehlídky dět.souborů. Zájem dětí o aktivní práci v div.souboru - dokládá vlast.zkušenosti z práce souboru Domu pionýrů ve Vrchlabí.

