

divadelní výchova

5

ročník VII.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti
1970

dokumenty
stati
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Pro děti to nejlepší ?

Dr. Vítězslava Šrámková

Za posledních pětadvacet let nebyla snad doba, kdy by si jak profesionální divadla pro děti a mládež, tak dětské divadelní soubory nestěžovaly na potíže s dramaturgií, na naprostý nedostatek kvalitních divadelních her pro děti. Jestliže však profesionální scény mají v dramaturgické práci poměrně značné možnosti (např. přímá spolupráce s autory, překladatelská činnost apod.), jsou dětské divadelní soubory odkázány prakticky jen na současnou dostupnou produkci - u nás především vydavatelství Dilia a zčásti i Orbis.

Pokusili jsme se udělat probírku v současné době jednak nejhranějších, jednak dostupných dětských her, abychom zjistili, jaké texty a jakých estetických kvalit, jsou dětem nabízeny. Nenažde se dnes asi člověk, který by chtěl popírat, že divadlo je nepostradatelnou součástí estetické výchovy mladého člověka. Právě tak by asi málokdo odmítl tvrzení, že práce v dětském divadelním souboru je práce esteticko-výchovná, že rozvíjí smysl dětí pro estetické. Avšak základem takové práce, základem divadelního představení jak profesionálního divadla, tak dětského souboru je text, divadelní hra. Není-li dobrá, může vůbec rozvíjet estetické citění dítěte? A jaká je ve skutečnosti?

Probírka šedesáti osmi dostupných titulů dětských her ukázala nejen to, že kvalitu dramatické tvorby pro děti lze těžko srovnávat s kvalitou dramatické tvorby pro dospělé, ale že je daleko i za ostatním v oblasti literární tvorby pro děti, která v posledních letech u nás zaznamenala značný rozvoj. Prakticky totéž lze říci o jejím poměru k oblasti dětského filmu. Už jen prostý výčet jmen nasvědčuje, že divadelní hra pro děti nemá autory (a pokud má, soustřeďují se kolem televize a rozhlasu a svou práci podřizují jejich specifickým potřebám).

Pro naši úvahu ponechme stranou, že ne každá hra vhodná pro dětského diváka je vhodná pro dětského herce, že vhodnost textu závisí také na věku apod., že závisí i na cílech práce souboru - jde-li o cíle vnitřní, výchovné, či jsou-li děti v dětském divadle pouze náhražkou dospělých, na práci souboru se podílejí podobným způsobem jako dospělí a cílem je především samo představení (což je praxe stále ještě dosti běžná).

Více než polovinu dostupné dramatické produkce a pevnou součást repertoáru tvoří dramatická tvorba pohádková. A z ní především nej-různější parafráze na pohádku klasickou a lidovou (např. František Říha: Bludička, Zdenka Horynová: Zlatá studně, Moudrá ševcová, J. a M. Bařinkovi: Princezna Roznařilka apod.). Většinou tu však nejde o využití konkrétní předlohy, ale pouhého pohádkového rámce, postav, motivů, rekvizit, jako prostředku pro lepší stravitelnost výchovného poučení. Po všech diskusích o dětské literatuře a umění se tu všemu navzdory prosazuje didaktičnost snad stále ještě plynoucí z víry v přímocnost výchovy dětí prostřednictvím divadla.

Problém výchovnosti v umělecké tvorbě pro děti sledujeme v našich národních podmínkách už půldruhého století. Její zastánci ji přeceňují, jako by si neuvědomovali, že na dítě působí výchovně především prostředí, v němž se pohybuje, v němž žije - rodina, škola apod.; že vliv dětské literatury, divadla a umění vůbec je jen dílčí a nadto působí prostřednictvím fantazie, tj. prostřednictvím jiných psychických funkcí, než přímé výchovné prostředky. Vezmeme-li v úvahu, že psychologie, pedagogika, sociologie a další vědní obory se nejméně od počátku tohoto století snaží o společenské zrovnoprávnění dítěte, a to i v tom smyslu, že potvrzují, že dítě je schopno aktivně přijímat, prožívat a v jistém smyslu i hodnotit umění, vezmeme-li dále v úvahu, že veškeré úsilí v dětské literatuře a vůbec v tvorbě pro děti vede ke snaze o větší uměleckost, o zdůraznění estetické stránky, zdá se situace ve větší části dostupné dramatické pohádkové tvorby pro děti až neudržitelná. Macourkova hra Jedničky má papoušek a Šrutův Generál Ivanka (z nichž druhý titul rozhodně nepatří k nejhranějším) jsou vzácnou výjimkou, která jediná snad snese srovnání například se současnou českou moderní pohádkou reprezentovanou jmény Václav Čtvrtek, Olga Hejná, Vlasta Vánová, Ota Šafránek, Z.K. Slabý. Přitom tato jména reprezentují různé pohledy na svět, různé způsoby rozvíjení fantazie.

Snaha o moderní nebo spíše současnou pohádku, v níž autor nevyužívá klasických pohádkových symbolů, ale pracuje s postavami a představami světa dětem důvěrně známého, je zde realizována především v příbězích, jejichž hrdiny jsou zvířátka nebo děti ve spojení se zvířátky a hračkami (J. Hanzáková: Rozhňevaná panenka, M. Bařinková: Helenka a její králíček aj.). Personifikace vnějšího světa je pro děti běžná ve hře. Autoři však tuto přirozenou vlastnost a hravost využívají jen tím, že personifikované panenky, zvířátka apod. považují za přijatelné a atraktivní rekvizity, jejichž pomocí si dítě nemá zprostředkovaně vytvářet

obecná mravní kritéria, ale přímo získávat konkrétní poučení.

Odlišným typem pohádky se zvířecími hrdiny je Pinčevského Čapí mládě, prostý příběh, který se na rozdíl od Korostylevova Čáry máry fuk s hlavní postavou doktora Bolíta nijak nesnaží o vytvoření co nejzvláštějších situací, a i když je asi na dvou místech zatížen poněkud násilnou aktualizací, neztrácí přirozenost a základní logiku.

Opravdu moderní pohádková hra zatím chybí, a je proto s podivem, že se nevyužívá ani dramatizací úspěšných moderních pohádek - za úspěšnou je snad možné považovat jen Lichého dramatizaci Čtvrtkovy pohádky Jak se stal Rumcajs loupežníkem.

Dramatická pohádková tvorba vydavatelství Dilia by se při nejlepším dala označit jako - řečeno s německým spisovatelem Jamesem Krüsssem - "dobře zabalený ukazováček", bezprostřední a samozřejmý pohled dítěte na svět je v ní vzácný právě tak jako humor. Nepochybuji přitom, že dětský divák je divákem vděčným a dětský herec má mnohé motivace k hraní divadla, které ani zdaleka nesouvisejí s estetickými vjemy a prožitky. A domnívám se také, že újma, kterou v něm způsobí špatná textová předloha, je nevelká. Daleko větší škoda asi je, že v dítěti se pomalu a podvědomě fixuje jednostranné chápání divadla jako tlumočnicka myšlenky ve smyslu naučení, že povědomí kulturních hodnot je narušeno nežádoucím směrem.

Děti většinou po absolvování představení Princezny Rozmařilky J. a M. Bařinkových (ať už v postavení diváka nebo herce) neřeknou, že byly zklamány, protože na jevišti pouze viděly v kostýmech a barvách to, co slyší denně doma od maminky - totiž že si nasmějí tolik vymýšlet, proto že kam by to vedlo, kdyby měly vše, co chtějí. Avšak nejenže v této hře o víc nejde, nejenže tuto hru lze vyjádřit jednou větou mravoličného příkázání, k jehož demonstraci bylo pohádkových prvků jen využito. Předkládat dítěti naučení, propagovat něco (ať je to poslušnost nebo vitamíny) pod záminkou pohádky a divadla není vůči němu zrovna "fair". Je to jakýsi utilitární přístup, kalkulující s tím, že využitím pohádky a divadla je možno na děti působit účinněji než pouhým slovem.

Jestliže dosavadní výzkumy dětského čtenáře ukazují, že děti ve věku 10 - 11 let jsou schopny zaujmout ke knize postoj, který není dán jen dojmem z děje, ale i určitým, byť elementárním vědomím souvislostí, uměleckých aspektů díla, současný dětský divák nebo herec je na tom asi podobně. (Tuto schopnost jistě podporuje i denní styk s televizí.) Zdá se ovšem, že současná praxe inscenování pohádkových her to nejen ignoruje, ale přímo potlačuje. Nadto texty ke studiu a realizaci vybírá vždy vedoucí, dramaturg nebo režisér divadelního souboru, tedy dospělý, a už tím

je výběr poněkud jednostranný, protože tu často působí generačně odlišný vkus, který nemusí děti akceptovat, nebo který někdy prostě nepočítá s tím, že děti žijí v jiném světě a že tedy jejich literární a divadelní záliby mohou být jiné. Ve vztahu k moderní pohádce se to projevuje asi především - a tak se dětské jeviště hemží Růzmařilkami, Rozhněvanými panenkami, Včelkami Lindami, doktory Bolíty a příliš je nenavštěvuje v této oblasti ojedinelý generál Ivanka.

Někam na předěl mezi pohádkovou hru a hru ze života dětí by bylo možno zařadit Zapomenutou studánku Jarmily Hanzálkové. Zajímavým způsobem, za využití veršů M. Bureše ze sbírky Otvírání studánek, se snaží dětem ukázat starobylý český jarní obyčej. Myšlenkovou osou celé hry a sjednocujícím prvkem mezi téměř dobrodružným příběhem vesnických dětí, hledajících zapomenuté studánky, a verši je motiv lásky k domovu.

Značně se za posledních deset let změnila situace v produkci her ze současného života dětí, her se současnými dětskými hrdiny (pro starší věk - od 11-12 let). Tato oblast do začátku šedesátých let reprezentovaná pouze několika původními tituly a především překlady ze sovětské dramatiky, charakterizovaná nejprve značným schematismem a později bezradností začíná mít svůj vyhraněný charakter. Patří sem takové hry, jako je Saši Lichého Fripiri a Laťka, J. Mlejnkova Červená záplata, První zkouška, Hra na robinzony, Hon na lišku, v něčem i Poškolácký kabaret, A. Zoralové a H. Prokopové Jolana a VIII.B, Bobřík odvahy, Než opustíme starou školu a Žlutý šakal to nepoví. Tyto hry mají společnou jednu sympatickou snahu - vedou boj proti dětské apatii, proti denní praxi křivení charakterů, proti pravidlu od mládí vštěpovanému, že je lépe se do něčeho neplést a mlčet. Burcují a podporují vědomí, že i v dnešním všedním světě má své místo dobrodružství a romantika, hrdost a čestnost. Předpokládají především dětského herce, předpokládají i vlastní tvořivost a fantazii dětí (to, co do značné míry chybí výše zmíněné pohádkové produkci).

Autoři těchto her nejsou profesionálními dramatiky, naopak jsou to lidé, kteří především pracují s dětmi, jsou učiteli a vedoucími dětských divadelních souborů (kromě Lichého, který je režisérem a ředitelem profesionálního divadla pro děti a mládež). Na uvedených hrách je také zřejmé, že vznikaly často přímo pro potřeby souboru a jejich konečný tvar se vyvíjel až při práci na inscenaci. Nechybí tu proto živoucí dětské typy, s nimiž se děti mohou identifikovat, problémy a konflikty nejsou imputované zvenčí a autoři mají většinou dostatek citu, aby je

ani nezveličovali, ani nezlehčovali. Rozhodně to nejsou hry dokonalé, mnohé by se jim dalo vytknout (nezvládnutí všech nápadů a podlehnutí snahám o romantiku, které ve Fripiri způsobuje značnou konstruovanost, poněkud papírové postavy dospělých v Mlejnkových hrách apod.), ale nejsou v rozporu se svou funkcí a problémy a životní pocity dětí v nich nejsou vnější a prosazují se přesvědčivě.

Těmto hrám jsou velice příbuzné hry Sergeje Michalkova (Pionýrský šátek, Cizí role, hlavně Sombrero), které se více soustřeďují na jednoho hlavního hrdinu (na rozdíl, například, od Honu na lišku, Bobříka odvahy, Žlutý šakal to nepoví i ostatních, kde není hrdina vyčleňován z party dětí a kde konfliktní jsou vztahy mezi dětmi, ne problémy jednotlivce) a jejich dramatická výstavba je ucelenější. Bohužel mnohá slova Michalkovových her dnes znějí už málo přesvědčivě, frázovitě, pateticky či naivně, mnohé ideály už děti nejsou ochotny tak hlasitě proklamovat, takže naději na znovuzkříšení na jevišti má pouze Sombrero, jehož hrdinům z masa a kostí prostě musíme fandit.

Východiskem v dobách na dětskou hru nejchudších byla vždy dramati- zace románu. Mnohdy znamenala nejen repertoárové obohacení, ale i určitý impuls pro naši původní tvorbu. Ze zajímavých jevištních adaptací jmenujme starší a nestárnoucí Renčovu dramaturgii Tom Sawyer od řeky Mississipi a mladší Dostálovo zpracování Kästnerova Emila a detektivové (Kdyby všichni kluci světa). Stále ještě je dostupná letitá Gromannova a Goldbergova dramaturgii Timura a jeho party. Není příliš dobrá a je to škoda, protože Gajdarův Timur a jeho parta, ač už je dnes klasickým dílem, neztrácí životnost a stále zůstává téměř ideálním spojením dobrodružného a výchovného prvku a estetického záměru.

Probírka dostupných textů dětských her ukázala obraz, který je podle mého názoru přesně opačný, než jaký byl ještě před deseti lety. Největším problémem nejsou současné hry ze života dětí, ale produkce pro mladší děti, produkce pohádková, v níž vycházejí díla nejen průměrná, ale i podprůměrná. Co tedy dělat, když nic lepšího v současné době není? Nevydávat? Domnívám se, že by to byl přístup, který by ničemu nepomohl a mnohému uškodil. Více titulů znamená větší pestrost a tím i lepší možnosti výběru.

Řešením by jistě mohl být poněkud aktivnější přístup vydavatelství Dilia k oblasti dětské dramatické tvorby. U vydavatelství, které plní takové funkce jako Dilia by to bylo sice neobvyklé; snad by však bylo

možné nečekat, co přijde na redakční stoly (a přesto, že z dětské dramatické tvorby nejsou přílišné tantiémy), ale snažit se aktivizovat autory, jak to už řadu let a s úspěchem dělá Albatros, dříve SNDK: ve spolupráci s ním zainteresovat osvědčené autory moderních pohádek, popřípadě dramaturgy na tuto oblast upozornit.

Do doby, než k něčemu podobnému dojde, měli by vedoucí dětských souborů zvážit, zda je pro práci souboru výhodnější sáhnout po některém z dostupných textů nebo se dát cestou vlastních pokusů o dramaturgii.

O t e v ř í t k n ě č e m u o č i
(Pokračování)

Jana V o b r u b o v á

XX.

Druhé pololetí zahajujeme v plném počtu kromě nemocné Niny. Zajímám se o vysvědčení. Petr, Franta a Jiřina mají pětky. Ostatní by všichni mohli mít lepší prospěch, vždyť odpoledne mají opakování všeho, co bylo ve škole. Olina mohla mít skoro vyznamenání.

Zadávám písemnou práci "Dnešní den". Výběr námětu je dosti volný, od popisu celého dne v časové souslednosti nebo jediné zajímavé příhody, od nálady během dne k přání, jak by měl den, anebo aspoň večer, vypadat. Může být vymyšleno nebo podle skutečnosti.

Obsahově i stylisticky měli docela hezké a ucelené práce Láďa, Lída, Olina a Vendulka. Většinou námět ze školy. Petr, Pepa a Franta skákali z jedné myšlenky na druhou, všímali si hlavně jídla. Na všech pracích bylo dost málo osobního, víceméně všechno všeobecné, povšechné. Četli pak nahlas v tom pořadí, jak kdo práci dokončil. Hodnotila jsem každého zvlášť, co je na jeho práci zajímavého. Zdálo se mi, že je jim úplně jedno, co o tom soudím. Přesto byl vůbec zázrak, že napsali aspoň něco, co nebylo úplně přejato.

Při běhu, kterého se účastní všichni najednou, se zaměřujeme na pohotovost ve střídání různých úkolů na přeskáčku. Na signál bubínkem a podle mého předchozího upozornění, o jaký druh úkolu půjde, vyskakují, tleskají, zastavují se, vzpažují, upažují, krčí se na bobku, sedají na zem, lehají. Pohyby se prudce střídají, tempo se zrychluje. Zakončení lehem na zem,

uklidněním a co nejtíšším odchodem na svá původní místa. Dobrý průběh - soustředění pozornosti a uvolnění pohybu.

Soustředění využívám ke hře v kruhu s pingpongovým míčkem. Jako v ostatních skupinách, nejprve hra se skutečnou, pak s imaginární rekvizitou, s různými způsoby házení a chytání, končící rychlým házením imaginárního míčku na přeskáčku s možností matení partnera pohledem. Všichni si vedou velmi dobře, nikde nevzniká záminka k "blbnutí". Dobrá pozornost a dobrý postřeh při imaginárním míčku.

Pokračujeme v etudách chůze s knihou na hlavě. Opakujeme figury, probrané minule. Sami se zařazují do pořadí a při každém dalším kole toto pořadí dodržují. Jde to velmi dobře. Vydrží tiše, bez mluvení. Přibíráme k výponu čapí krok, pak na bobek a do kleku.

Na závěr děláme sevřený kroužek vprostřed sálu. Podle mého předříkání se učíme "Sud kulatý, rys tu pije, tu je kára, ten tu ryje." Jeden po druhém opakují, co si pamatují. Většinou dobře. Pak sborově s dodržováním rytmu. Podobně od Nezvala:

Byl jeden míč
v tom míči klíč
v tom klíči dírka
v té dírce sirka
v té sirce plamen
skočil do kamen!

A nakonec: "Zaplakal pan kaplan v kapli". Každý sólo, pak sborově, od slabého k nejsilnějším, a konec hodiny.

Nepřišla Líba, pokusila se o útěk a je na delší dobu na psychiatrii.

XXI.

Dnes přicházejí první kluci. Franta, Petr s nakousaným dalačánkem a Pepa, který se zdržel na chodbě. Oblékaly se tam dívky z předchozí lekce. Najednou slyším hluk a jasně vykřiknuté slovo "hajzl". Vyrázila jsem na chodbu. Pepa stál, zaraženě stranou u dveří a když mě uviděl, obrátil se ke mně o pomoc, že mu nadávají. Dívky rychle vyběhly ven, utíkaly podél domu a zmizely za rohem ulice. Při přezouvání se ho prý ptaly, do které třídy chodí, on se namísto odpovědi zase zeptal jich a to už byla dost dobrá záminka k nadávkám a urážkám o "děcáku". Za chvíli už přišel houf ostatních, poslední Olina. Vešla do dveří zády, hubertus přehozený přes ramena, místo pozdravu bručela, že se jim posmívají, že museli k holiči a přehodila si kabát přes hlavu. Všichni musejí být stejně učesaní a nakrátko ostříhaní. Olina si pořád natahuje vlasy a přesvědčuje se, jak

jsou krátké. Neustále se počesává nebo se nechá česat od Vendulky. Obě pociťují krátké vlasy jako křivdu.

Zdá se být vhodná nálada pro četbu, k níž se už onehdy podařilo trochu najít přístup. Pomohl k tomu magazín pro děvčata "Pět večerů s Eliškou", z něhož první povídka je zaujala a bez donucení ji se zájmem četli a poslouchali. Na dnešek jsem vybrala četbu "Pilulky proti stesku". Olina číst nechtěla a Vendulka nakonec také ne. Láďa seděl vedle Marcely; když se na něj dívala, zakoktával se. Všichni jsou pozorní bez napomínání. Prý by takové pilulky proti stesku byly často potřeba. Láďa brečí, jen si vzpomene na tátu. Franta brečí každý večer. Děvčata potvrzují, že večer je to nejhorší. Dostáváme se k problému SOS vesniček. Chtějí všichni mluvit jeden přes druhého. Láďa navrhuje skupinky do deseti dětí, Marcela maximálně pět. Marie zdůrazňuje, že by je nikdo neměl bít a nadávat jim. Olina: aby nemuseli k holiči. Kdo by chtěl, mohl by nosit dlouhé vlasy. A aby už vůbec nebyly Domovy a aby si děti někdo vzal do rodin; kdyby nemělo příbuzné, tedy cizí. Vendulka: aby mohli mít na sebe věci podle svého vkusu a aby se každému mohlo individuálně koupit, co kdy potřebuje. Do vesničky by však větší nechtěli. už to prý nestojí zato, za rok dva odejdou z Domova. Láďa s Marcelou se shodují v názoru, že na Domov nadávají, ale ve srovnání s novými příchozími teprve vidí, že se tam mají dobře. Zajímám se, jaké mají plány po odchodu z Domova. Marie by šla do jeslí k dětem, kdyby neměla v deváté třídě čtyřky. Petr chce ke dráze, Láďa na kuchaře. Olina by chtěla být vychovatelkou v Domově, aby děti nemusely k holiči. Olinin nápad se mi líbí. Bylo by jistě prima, kdyby se z nich stali vychovatelé, protože by dětem z vlastní zkušenosti rozuměli. Během hovoru vznikla důvěrná atmosféra vzájemné blízkosti.

Seřazujeme se do kroužku doprostřed sálu. Individuálně opakujeme "Byl jeden míč" pro obnovení znalosti. Pak kolektivně v rytmu a na jeden dech. Někteří už nevydrží stát klidně, kývou se na všechny strany a převažují. Pepu upozorňuji, že má žvejkačku. Chvilí je pauza, v níž se postupně uklidňují. Začínáme znovu. Daří se dokončit za soustředění a ukázněného postoje.

Usedáme do řady; chci přezkoušet, jak pokročili s Vodníkem a havranem. Většina se hlásí, že umí jen to, co jsme dělali minule. Kromě Oliny nikdo neumí až do konce. Přednášejí podle vlastního přihlášení. Aspoň se snaží o čistou výslovnost. Jiřina básní podle svého. Vendulka čte. Marcela je velmi dobře soustředěna, dává si záležet a je napjatá, co na

to řeknu. Olina jako vždy dělá "féry". Nakonec jde poslední. Všem ukládám na příště bezpodmínečně doučit. Pozornost se opět rozptyluje. Na jevišti za oponou objevili kluci buben. Někdo z nich do něho tajně začal ne příliš hlasitě tlouci. Asi Petr. Pepa se ohýbal hlavou dolů, měl opět žvejkačku. Zavolala jsem si ho k sobě. Už jednou jsem ho upozornila, že to není možné. Stál a díval se mi do očí. Pro ně i pro mne by bylo lepší, kdybych nemusela slídit, co dělají za mými zády a kdybych mohla věřit, že po mém napomenutí přestanou určitou věc dělat. Nerada dělám "policajta".

Koncem hodiny někdo objevil na jevišti kočku. Olina a Vendulka ji vzaly na klín a hladily. Ostatní sami uklízejí židle. Ani moc neřvou při oblékání. Přetáhli jsme o deset minut. Nikdo si toho nevšiml.

XXII.

Ta nešťastná pravidla společenského chování! Kolikrát Petr a Franta přijdou s čepicemi na hlavě! Jaká námaha pro většinu zaklepat na dveře!

Mají-li špatnou náladu, nesnaží se vůbec jí přemoci, ani ze slušnosti k okolí. Třeba Olina. Vejde a vůbec nepozdraví. Dívám se na ni významně, ale ona, zdá se, nevidí. Marie říká: "Bů". Olina na půl pusy neochotně utrousí "Dobrý den", za mými zády cestou ke stolům. Když si sedla mezi nás, upozornila jsem ji, že by snad mohla pozdravit hned při příchodu do místnosti. Chraplavě odpověděla, že je to jedno. Poznávám, že to není jedno, že slušnost je pozdravit. Prý zdravila. Ano, ale až po Mariině "Bů".

Pozavírat za sebou všechny dveře je něco zcela nepochopitelného, zejména pro Jiřinu. Jako teď. Přichází s chlebem s marmeládou v ruce, všechny dveře za sebou otevřené. Kluci ji napomínají, aby zavřela. Neslyší. Opakuji výzvu. Neslyší. Znovu. Až si prý položí chleba. Nejsem ochotná čekat. Nakazuji pořádně zavřít všechny dveře. Přichází skupina ostatních. Přináším "Magazín", budeme si číst. Všichni jsou pro. Těší mě to. Pojednou mezi Lídou a Marií vzniká nějaký spor, jehož počátek jsem nepostřehla. Lída výhrůžně brblá, že jí Marie nadává a že by jí nejraději dala facku. Marie říká klidně, že v tom případě by odešla, i kdyby měla mít neomluvenou hodinu. Myslím, že původcem asi nebyla Marie. Chová se vždy slušně a tiše, zato Lída už několikrát vybuchla. Když se snažím spor uklidnit, Lída mě vůbec nebere na vědomí a stále vede svou. I ostatní děti ji okřikují. Ptám se jí, chce-li číst. Nechce. Truceje.

Dáváme se do čtení povídky M. Macourka "Z čeho dělá slunce duhu." Všichni poslouchají, nikdo nezlobí. Olina hádá dopředu jak to do - padne.

Soustřeďujeme se do kruhu v prostoru. Na vytleskání určitého rytmu mají vymýšlet slova, rytmu odpovídající.

/ u // - - // u u u - // u u u //

U jednoslabičných slov to jde vesměs dobře. Pak už nazdařbůh hádají. Málokdo pochopil, že dlouhá slabika odpovídá těžkému úhozu, krátká lehkému.

Následuje pohyb všech najednou v klusu i na místě. Zpočátku je záminkou k nekázní. Teprve při procvičování svalového napětí a uvolnění nastává soustředění, které ovlivňuje pozornost a působí na dobrý průběh.

Seskupujeme se do malého sevřeného kroužku na dechová cvičení. Počítáme na jeden dech raz -5, raz -10, raz -15, raz -20. S pozorností soustředěnou na artikulaci se snažíme hlubokým hlasem rozeznít prsní resonanci. Všechno kolektivně. Sami poznamenávají, že hlasy zněly jako hudební nástroje. Na prsní rezonanci zkusíme ještě od tichého do silného zvolání: Dobrou noc, nazdar, dobrý den, zdar!

Usedáme na židle a znovu zkouším, jak pokročili s básničkou. Vůbec nijak. To je hrůza. Jedině Marcela si dává záležet, aby přednášela hezky, a proto má trému. Olina chce být poslední, ale když jde na řadu, blbne, natahuje tepláky, salutuje a směje se a svádí to na Vendulku, že se na ni také směje. Chci ji posadit, že bude recitovat až příště. Slibuje, že už bude hodná, postupně se soustřeďuje, ale v poslední sloce opět propuká v smích. Trvám na tom, aby vydržela v soustředění do konce. S obtížemi se jí to daří.

Končíme. Sami od sebe uklízejí židle. Za oponou spí kočka. Olina jí bere do náruče a chová. Pak ji tam opět opatrně ukládá.

Všichni se těší na příští týden. Mají volno a jedou do Šindlu na výlet, někteří jedou na velikonoce domů. To zase bude návrat!

XXIII.

Už je tomu rok, co se scházíme. Myslím, že něco se v nich už probouzí. V sebeovládání, v soustředění pozornosti, v zapojení do daného úkolu z vlastní vůle. Konečně i v chování, i když, měřeno běžnými normami slušnosti, má velké nedostatky. Ale je v něm cosi srdečného a osobního. Jako dnes. První přišel Franta a spiklenecky na mne mrkal, abych neříkala, že už tu je, až přijde Pepa. Nebo

v houfu přichozích Marie tajemně hlásí, že vede hosta a všichni ostatní schovávají Ninu, která se vrátila z nemocnice, abych hned neviděla, kdo to je. S houfem přišel také Petr a vesele pozdravil "Čau bambina". Musela jsem se v duchu smát, protože pozdrav zřejmě patřil všem. Přesto jsem se ho zeptala, nejsem-li hodna pozdravu. Překvapeně se na mne podíval (což potvrdilo, že mě zahrnul mezi "bambina") a řekl "Dobrý den". Jiřina se opět přihlásila s nějakým neartikulovaným pokřikem. Zůstala celou lekci v bundě a ani opětným vyzváním se mi nepodařilo ji přimět, aby si ji sundala.

V klidu a rychle se usadili. Než začneme číst, chci se zeptat, ví-li někdo o našem výročí. Zdá se, že nikdo. Připomínám je tedy sama. Snad si alespoň někdo umí na ten den vzpomenout. Marcela si pamatuje, jak jsem přišla do klubovny. Zajímalo by mne, zda za tu dobu, co se scházíme, na sobě pozorují nějakou změnu, nějaký vliv. Jsou rozpačití. Má vůbec nějakou cenu, že se scházíme? Přikyvují, že ano. Proč? Pepa: "Že se tu něco naučíme!" (Ta vzorná odpověď je trochu k smíchu, nevím, mám-li ji brát vážně.) Vadilo by jim, kdybychom se najednou přestali scházet? Marcela: Ano, chodí sem ráda. Marie: Mně by to nevadilo! (Spiklenecky mžourá, že mě chce nachytat, že to není pravda.) Olina sedí vedle mne a neříká nic. Neví.

Už se dál neptám. Otvírám knížku. Ozývá se "zase magazin", ale ne otráveně, spíš zasvěceně. Čteme Čtvrtkovu povídku "Mačeta". Během četby si jedna bývalá žákyně přišla pro slíbený text básničky. Vycházím s ní na chvíli ven. Mezitím si Olina a Marie načernily sazemi z pohrabáče vousy pod nosem. Olina byla otočená, abych ji neviděla. Pak zapomněla a otočila se ke mně. Smála jsem se a poradila, že by si měla ještě namalovat bradku, aby vypadala jako čert. To taky hned udělala kouskem uhlí, který jí Marie podala. Celou hodinu potom seděly načerněné a nikdo si toho už nevšiml. Řekla jsem, že je tak nechám jít domů. Marie by se umyla sněhem, Olina by tak šla.

Řadíme se na židle do půlkruhu a proti nim si stavím jednu židli pro sebe. Myslejí, že budeme recitovat. Zatím si mají vzít sešity a psací potřeby. Mnozí je nemají. Budeme hrát Kimovu hru. Větší měli zápisy velmi dobré, nejpodrobněji a nejrychleji vše zapsala Olina. Menší psali kuse. Jiřina si dobře všimla barev, ale nemohla nic po sobě přečíst.

Kromě popisu mohou při další sérii postavení předmětů také zakreslit. Skoro všichni měli všechno, Olina opět přesně do detailů zakresleno

i dobře slovně popsáno. Když jsme četli zápisy a zkoumali zblízka bonbón, Pepa si o něj řekl a dostal jej. Po dokončení vybírám zapůjčené tužky a Marii a Olině dávám mýdlo, aby se šly umýt. Totéž mýdlo, které v Kimově hře "hrálo". Všichni je očichávají a zkoumají, mají prý takové v Domově - ale název pro vůni neznalí: levandule.

Přetáhli jsme o půl hodiny. Nikdo si toho nevšiml. Celou dobu byli soustředění a nebylo potřeba obzvlášť zasahovat.

XXIV.

Hlasováním nám vyšlo, že se dnes číst nebude. Ptám se, co tedy budeme dělat, Olina navrhuje, že zavodit, kdo bude dřív na zemi, přičemž neočekávaně sletí se židle. Všichni, i ona, se smějeme. Připravujeme se do prostoru na kolektivní pohyb. Jsou strašně roztěkaní. Většinou dělají přesně opak toho, co navrhuji. Všechno slouží jako záminka k rozptýlení a bavení. Bude snad lépe přejít k individuálním etudám. Námět: "Spěchám na vlak, ve chvíli, kdy přiletím na nástupiště, odjíždí."

První se hlásí Franta. Běhá v kruhu kolem sálu, směje se na mne, jednu chvíli se zastaví, řekne "odjel" a ohlédne se. Ostatní nejsou tiše. Připomínám, že k práci je potřeba klidu. Upřesňujeme si pro orientaci, kde bude nástupiště. Na řadu jde Pepa. Chová se podobně jako Franta. U stolu naznačuje, že kupuje jízdenku. Na lavici si jde sednout do vlaku.

Nemělo by cenu pokračovat takto dál. Musím proto napovědět, oč by vlastně mělo jít. Skutečně spěchat po ulici k nádraží, ulici je třeba přejít, rozhlédnout se, najednou se může nečekaně objevit auto, kolem chodí lidé, strkají do nás, zdržují od dosažení cíle. Na nádraží vidíme, že všechno je marné, vlak odjíždí. Při spěchu se zadýcháme, zastavíme-li se prudce, dech se okamžitě neuklidní. Jde Lída. Je dobře soustředěná. Protlačuje se mezi lidmi, dorazí na nádraží a skutečně vidí, jak se vlak vzdaluje. Zklamání. Chvíli stojí. V celém těle je cítit uvolnění předchozího napětí. Jde ještě Petr. Po ulici a při přecházení jízdní dráhy si vede dobře. Na nástupišti však vlak skutečně nevidí.

Přecházíme k jednoduššímu námětu. Z vedlejší místnosti si přicházíme pro určitou věc, o níž vím že tu je. Určená věc je svetr na židli. Máme konkrétní rekvizitu i nábytek. Všichni jednají přirozeně a dobře. V další fázi je změna. Věc, pro níž jdu najisto, tam není. Většinou svetr hledali, ačkoliv o to nešlo, mělo jít o moment překvapení, že není na svém místě. A tak jsme přistoupili k tomu, že místo očekávaného svetru

se na místě objevil jiný, nebo docela jiný předmět - pero, sešit, aktovka, takže se opět navodilo přirozené chování podle okolností a rekvizita byla opět skutečná.

Olina velmi iniciativně pomáhala při úpravě "okolností" a sama se také zařazovala do "fronty", aniž bych ji musela vyvolávat. Po - chválila jsem ji nejen za dnešek, ale za celou práci v poslední době. Upřeně na mne hleděla a tajila úsměv.

XXV.

Opět začínáme kolektivně pohybem. Když jsem přinesla bubínek, ozvalo se hurá, a jestli budou moci také sami bubnovat.

Půjdeme tiše, bez mluvení, pomalu, aby nás nikdo neslyšel. Jdeme lesem. Postupně začínám škrábáním a škrtním na bubínek navozovat atmosféru nebezpečí. Reagují dobře. Spěcháme, ale opět tak, aby nás nikdo neviděl a neslyšel. Při silném zatlučení smějí křičet, jak chtějí. Pak pokyn k ztišení. To se opakuje několikrát. Mohou si hodně zakřičet, což dělají s vervou. Zmatek je krásně přirozený.

Lehnout na zem a soustředit se na zvuky z bubínku. Ťukám od slabého do hlasitějšího deště. Pomalu vstávají. Choulí se, zalézají pod stoly, lavice, židle. Je to moc hezké. Opět ztišení. Uklidnění na zemi. Ještě jednou mohou dělat, co chtějí a křičet k tomu. Vytvářejí různé shluky, drží se pohromadě, tančí, Petr chodí s židlí na zádech. - Usedáme na židle a budeme pokračovat v chůzi s knihou na hlavě. Všichni se těší. Sami si určují pořadí. Mariina sestra Květa, která se přišla jen tak podívat, je dobře soustředěná a všechno dělá s nimi. Pro soustředění na rytmus chůze opakujeme předchozí probrané figury. Při zvedání paží do úrovně ramen vymrštují paže příliš vysoko, kniha ztrácí rovnováhu a padá. Soustředění ochabuje. Pepa se vkleče suně nepozorovaně doprostřed sálu, Jiřina, pod záminkou, že je jí zima, jde ke kamnům, odkud dělá za mými zády opičky na ostatní, Petr a Franta přicházejí za ní a pošťuchují se, Marcela s Ninou si píšou na ruce, Láďa se baví s Lídou. Všichni se diví, že se jim chůze nedaří. Když na ně přijde řada, nemohou se soustředit a pohyb je čím dál horší. Franta usilovně počítá kroky nahlas, Olina zase tvrdí, že to nejde. Na závěr tvoříme ještě sevřený kroužek na dechová cvičení. Budeme počítat od jedné do deseti jedním dechem, od tichého do hlasitého, nakonec pořádně zavolat a potom zůstat úplně tiše. Tiché soustředění a na mé znamení začínáme. Říkám s nimi a udávám zesilování. Deset! Všichni zmlknou, jen Pepa zakřičí "Jedenáct!" Ach jo! Tak ještě jednou a pak dám pokyn k rozchoďu.

Snažím se o určitou soustavnost práce a návaznost jednotlivých lekcí. Moje snaha směřuje k soustředění a tím k sebeovládání. Když už se mi zdá, že to jde líp, vyskytne se najednou zase něco, co dokazuje, že jsem výsledky přecenila. A přece je jasné, že je vidět určitý pokrok. Myslím, že mohu být přesvědčena o tom, že mě nezlobí schválně. Nemohou to prostě ještě všichni dlouho vydržet. A já musím být stále ve střehu. Strašně je převezu, když někoho sleduji a zároveň vím, co druhý provádí za mými zády.

C o j e t v o ř i v o s t

Podle brožury E.P. Torrance: Creativity (Washington 1963) přeložila a volně zpracovala E. Machková.

Autor se pokusil vybrat pro potřeby učitelů nejcennější poznatky z více než 500 zpráv o výzkumu tvořivého myšlení; zdůrazňuje přitom spíše pozitivní výsledky než dosud četné mezery v poznatcích.

Zdá se, že mnoho věcí lze naučit tvořivým způsobem ekonomičtěji a efektivněji než uplatňováním autority a ukazuje se, že tvořivé učení je užitečné i při osvojování tradičních dovedností. Mnoho výchovných pracovníků se domnívá, že z těchto zjištění musejí vyplynout skutečně převratné změny ve výchovných cílech, osnovách, prostředcích, vyučovacích postupech, výchovném poradenství, školském dohledu a administrativní praxi i v projektování školních budov.

Co je tvořivost

Autor definuje tvořivost jako proces citění problémů nebo mezer v informacích, formování myšlenek nebo hypotéz, zkoumání a obměňování těchto hypotéz a sdělování výsledků. Tento proces může vést ke kterémukoli z mnoha druhů produktů - verbálních i neverbálních, konkrétních i abstraktních. Produkování něčeho nového je obsaženo téměř ve všech definicích, které autor zkoumal. Tvořivost je někdy kladena do protikladu ke konformitě a je definována jako přínos originálních nápadů nebo jako nový způsob jak se dívat na problémy, zatímco konformita je definována jako dělání toho, co je očekáváno, bez působení obtíží druhým.

Jak se měří schopnosti tvořivého myšlení

Během posledních osmdesáti let bylo objeveno mnoho metod měření schopností tvořivého myšlení. Většina z nich byla užívána jen ve výzkumu, nyní však existují i testy tvořivosti, použitelné ve školní praxi. Podle rozsáhlých výzkumů na tomto úseku obsahuje tvořivost tyto schopnosti:

- citění problémů (citlivost pro problémy)
- plynulost (schopnost produkovat velký počet myšlenek)
- pružnost (schopnost produkovat rozmanité myšlenky a užívat rozmanitých přístupů)
- originalita (schopnost produkovat myšlenky, které jdou mimo vyjeté koleje)
- propracování (schopnost doplnit detaily)
- nově definovat (schopnost definovat nebo vnímat způsobem odlišným od obvyklého, zavedeného nebo předpokládaného způsobu atp.).

Výsledky měření tvořivého myšlení jsou jen v malém vztahu k výsledkům inteligenčních testů. Badatelé proto požadují, aby se při zjišťování a studiu intelektuálních schopností používaly oba typy měření. Nedávné studie ukázaly, že budeme-li považovat za nadané ty, kteří se v inteligenčních testech umístili mezi dvacet procent nejlepších, pak vyloučíme asi sedmdesát procent těch, kteří se mezi dvaceti procenty nejlepších umístili při měření tvořivosti. Nepochybně je nutná určitá minimální inteligence, její hranici je však těžké určit.

Po mnoho let byly představy většiny lidí o lidském myšlení omezeny převážně mezemi inteligenčních testů. Autoři inteligenčních testů jimi nezamýšleli hodnotit a zjišťovat veškeré intelektuální funkce osobnosti, avšak inteligence nebo školní způsobilost byla školami a klinikami téměř vždy využívána jako jediný index intelektuální potence člověka a obsah a metody vyučování měly obvykle působit na vývoj těch mentálních schopností, které se inteligenčními testy nebo testy školní způsobilosti měří. Toto zúžené pojetí lidské mysli a její funkce vedlo k uplatňování výchovy velmi chudé ve srovnání s naším dnešním ideálem.

Jak se tvořivost projevuje na různých stupních výchovy

Rané dětství a předškolní věk

Mnoho školských pracovníků popírá u malých dětí možnost produktivního myšlení, a to vedlo k přecenění dětské receptivity. Pro toto nedorozumění byla přeceňována reprodukce a zanedbáváno řešení problémů, tvořivé myšlení a rozhodování.

Počátky tvořivého myšlení lze zjistit v manipulačních činnostech, v dětské experimentaci, ve výrazu tváře, v úsilí zjistit význam výrazu tváře a gestikulace druhých atp.

Národní škola

Ze všech projevů tvořivosti ve věku národní školy byla věnována největší pozornost tvořivému psaní a výtvarnému projevu. Dnes máme o hodnotě dětského psaní a výtvarnictví nové poznatky, a bylo i zjištěno, že děti mohou projevovat tvořivost mnoha jinými způsoby, rovněž důležitými. Vychovatelé se v minulosti všeobecně domnívali, že dítě na základní a dokonce na střední škole není schopno tvořivého vědeckého myšlení. Proto až donedávna byly vědecké disciplíny zařazovány až do učebního plánu střední školy a i tam byly vyučovány jako souhrn nahromaděného vědění, které má být předáno autoritativně a ne cestou myšlení nebo objevů a zkoumání.

Středoškolský věk

Americké střední školy už dlouho zjišťují talenty k tvořivému psaní a řečnictví a v posledních letech začaly zjišťovat i vědecké a technické talenty. Komise pro udělování stipendií za zásluhy používá dvě stupnice pro posouzení tvořivých produktů - v oblasti vědecké tvořivosti obsahuje např. publikování vědecké studie ve vědeckém časopise nebo přednášku pod patronací profesionální vědecké společnosti, zkonstruování přístroje, získání ceny za objev atp., v oblasti umělecké tvořivosti obsahuje stupnice takové projevy, jako je publikování básní, článků nebo karikatur ve veřejném tisku, získání ceny v řečnické soutěži, ceny za literaturu, za sochařství, keramiku, malbu, veřejné provedení hudební skladby nebo vlastní instrumentace, divadelního představení atp.

Jak se vyvíjejí tvořivé schopnosti

Podle výzkumů a pozorování mnoha badatelů dosahuje v raném dětství tvořivá obrazotvornost vrcholu mezi čtyřmi a čtyřmi a půl lety; tento vrchol je následován poklesem asi v pěti letech, kdy dítě vstupuje do školy. Pokles byl všeobecně pokládán za nevyhnutelný a přirozený vývojový jev, nyní však jsou náznaky, že je spíše jevem vyvolaným člověkem nebo kulturou. Podle amerických studií vzrůstá tvořivost od prvního do třetího ročníku, prudce klesá na začátku čtvrtého, vzrůstá v pátém a šestém a klesá znovu na začátku sedmého. Někteří autoři zjišťují, že pokles pokračuje v osmém ročníku, ale podle autorových vlastních studií se objevuje vzestup mezi sedmým a osmým ročníkem a pokračujícím růstem až skoro do konce střední školy, kdy nastává stagnace nebo mírný pokles.

Všechny studie, včetně těch, které vznikly mimo USA, dávají tušit, že poklesy tvořivosti jsou podmíněny kulturou a závisejí především na výchovném programu; jsou tedy podmíněny spíše společensky než biologicky. Ukazuje se, že pro zdravý vývoj tvořivosti je nutné posilovat a vést obrazotvornost od narození.

Netestové způsoby zjišťování tvořivého chování

Bude trvat ještě nějakou dobu, než budou testy tvořivosti běžně užívány. Mnohé školy nemají své školní psychology, poradce nebo jiné pracovníky kvalifikované pro práci s testy. Některé děti také nejsou motivovány k tomu, aby se tvořivě projevovaly v testech. Testy jsou téměř vždy časově omezeny a tvořivost nelze uspěchat nebo vynutit. Některé vysoce tvořivé děti mají obtíže při psaní svých myšlenek, zatímco jiné mají zvláštní těžkosti při ústním sdělování. Proto je potřeba pokračovat ve vyvíjení netestových metod zjišťování tvořivého talentu. Učitelé však musejí přehodnotit svoje vžité představy a hodnotové stupnice, než budou moci zjišťovat tvořivě nadané žáky. Když jsou učitelé žádáni, aby své žáky hodnotili podle kritérií tvořivosti, obyčejně sdělují, že je to poprvé, co uvažují o svých žácích z tohoto hlediska. Mnohé chování, které je projevem tvořivého talentu, bývá rodiči a učiteli označováno jako nežádoucí.

Podle jedné studie jsou nejčastěji uváděným netestovým kritériem zjišťování tvořivého talentu projevy zvědavosti, vědychtivosti, pátravosti a pronikavých otázek. Projevy zvědavosti zahrnují pozitivní reakce na nové, zvláštní, neobvyklé prvky prostředí (zkoumání, manipulace apod.); projevy potřeby nebo žádosti dozvědět se o sobě samém a o okolním prostředí; vytrvalost v zkoumání a prověřování podnětů s cílem dozvědět se o nich více.

Jako projev tvořivosti bývají často uváděny: originalita v chování (tj. neobvyklá řešení, neobvyklé odpovědi a neobvyklé přístupy k řešení problémů); nezávislé, osobité, odvážné chování; obrazotvornost (tj. výmysly a vyprávění); nekonformní chování; mimořádná vnímavost pro vztahy; přebytek nápadů; experimentace; neobvyklá pružnost při setkání s nebezpečím; neochota vzdávat se; konstruktivnost; denní snění a roztržitost kvůli nějaké myšlence nebo problému; překračování určených úkolů...

Co se rozumí tvořivým způsobem učení

Podle současných poznatků dávají lidé přednost učení tvořivým způsobem - zkoumáním, manipulováním, tázáním, pokusy, riskováním, zkoušením a obměňováním nápadů a myšlenek. Učitelé obyčejně zdůrazňují, že učení na základě autority je ekonomičtější. Nedávné výzkumy však naznačují, že mnoho věcí - byť ne všechny - lze tvořivým způsobem naučit efektivněji a ekonomičtěji než na základě autority. Také se ukazuje, že je mnoho jedinců, kteří zvláště silně preferují tvořivé učení a naučí se hodně, jestliže

je jim dovoleno uplatnit schopnost tvořivého myšlení, ale dosáhnou jen malého pokroku, když trváme na tom, aby se učili na základě autority.

Když cítíme, že něco chybí nebo že něco je nesprávné, narůstá napětí. Necítíme se dobře a chceme něco udělat, abychom se napětí zbavili. To způsobuje, že chceme klást otázky, odhadujeme nebo jinak pátráme. Z nejistoty, zda jsou naše odhady správné, se stále necítíme dobře. To nás vede k ověřování svých dohadů, opravujeme svoje chyby a obměňujeme závěry. Jakmile něco odhalíme, chceme o tom něco říci. Proto je pro člověka tak přirozené učit se tvořivě.

Na základě autority se učíme tehdy, když je nám řečeno, co se máme učit a když přijmeme něco jako pravdivé, protože určitá autorita říká, že tomu tak je. Autoritou může být učitel, rodiče, učebnice, noviny nebo příručka. Často je to názor většiny, všeobecné mínění naší vrstevnické skupiny. Při učení na základě autority se na straně žáka uplatňují především takové funkce, jako je vnímání, paměť a logické myšlení - schopnosti nejčastěji určované testy inteligence a školní zralostí.

Co mohou dělat učitelé

V raném věku dává mnoho dětí zřejmě přednost učení na základě autority. Avšak lidské potřeby, které činí z tvořivého učení přirozený proces, zdají se být dostatečně univerzální, aby se pro dítě stal tento způsob učení velmi účinným, i když ne jediným. Co tedy může učitel udělat, aby vytvořil podmínky, v nichž mají schopnosti tvořivého myšlení vedoucí roli?

Jedna z nejdůležitějších cest vytvoření podmínek tvořivého učení je osnova, která nabízí množství příležitostí k tvořivému chování. Lze toho dosáhnout i zadáváním úkolů, které volají po původní práci, nezávislém učení, vlastních projektech a experimentaci, nebo otázkami, jež učitel klade ve třídě, s druhem problémů, zvolených pro diskusi. Jedna studie ukázala, že více než devadesát procent otázek, kladených učiteli na nižších středních školách, vyžadovalo jen pamětní vybavování; jen málo otázek vyžadovalo nějaký druh produktivního myšlení.

V praxi byla ověřena i myšlenka, že tvořivá výkonnost může zřetelně vzrůst, jestliže člověk rozumí psychologickému procesu svých operací a že v tvořivém procesu je emocionální komponenta důležitější než intelektuální, iracionální důležitější než racionální.

Další principy a postupy povzbuzování tvořivého myšlení: Odměňovat tvořivé projevy. Pedagogický výzkum opakovaně ukazuje, že lidé mají tendenci učit se na základě odměňování. Když chceme, aby děti myslely tvořivě, musíme se naučit odměňovat tvořivé chování. Neodměňujeme však děti jenom známkami, ale povzbuzujeme nebo potlačujeme je i svým chováním.

Respektovat neobvyklé otázky, kladené dětmi. Nic není pro zvědavé dítě větší odměnou, než odpověď na jeho otázku.

Respektovat neobvyklé nápady a řešení dětí. Děti učící se tvořivě vidí mnoho vztahů, které jejich učiteli ujdu. Jejich nápady musejí být vzaty v úvahu, než je pustíme z mysli.

Ukázat dětem, že jejich nápady mají hodnotu. Toho dosáhneme tím, že jejich nápady vyslechneme, bereme je vážně, zkoumáme je, používáme je, sdělujeme je druhým a věnujeme dětem pro jejich nápady důvěru.

Vytvářet příležitosti k učení z vlastní iniciativy a důvěřovat mu.

Příliš pečlivý dohled, příliš mnoho lpění na předepsané osnově, nedostatečné ocenění učení z vlastní iniciativy dítěte i pokusy "probrat" příliš mnoho látky, aniž je příležitost k uvažování, vážně překážejí tomuto úsilí.

Vytvořit tvořivé vztahy k dětem. K tomu je nutná ochota učitele pustit se s dítětem do neznámého dobrodružství. Stane se také, že se učitel snaží takový vztah navodit a nemusí se mu to vždy podařit. Učitel však má být připraven vztah přijmout, když se vytvoří. Je to něco úplně jiného, než pouhá dovolující výchova.

Dát smysl tvořivému psaní. Je rozdíl, píšeme-li něco, aby to bylo opraveno anebo píšeme-li, aby něco bylo sděleno.

Poskytovat zkušenost, která činí děti citlivějšími k podnětům z okolí.

V jednom experimentu psala po 10 týdnů jedna skupina dětí živé popisy obrázků; druhá studovala literární modely, obsahující výrazy pro zvuky, barvy a pohyb; ve třetí skupině popisovaly děti všechny možné vjemy - zrakové, čichové, hmatové a sluchové, které mohly zakusit při zkoumání předmětů nebo situací. Třetí skupina dosáhla při kompozičním testu výrazně lepších výsledků než druhé dvě skupiny.

Rozvinout konstruktivní postoj k sdělovaným informacím. V jiném experimentu byl jedné skupině studentů předložen materiál s požadavkem zaujmout kritický postoj a objevit chyby; druhá skupina byla vyzvána, aby četla materiál s tvořivým nebo konstruktivním přístupem a uvažovala o jiných možnostech řešení, aplikacích atp. Studenti, kteří přijali spíše konstruktivní než kritický postoj k používaným informacím, byli schopni produkovat početnější a originálnější řešení.

Vyvarovat se příkladů nebo ilustrací, které mohou zmrázit nebo nevhodně utvářet myšlení žáků. V mnoha případech utvrzují příklady očekávání, které je pak nespádné prolomit a pro žáky je obtížné zbavit se běžnosti a všednosti myšlení. Experimenty a testy tvořivého myšlení ukázaly, že příklady vedou ke zvýšení plynulosti a snížení originality. Pokus, v němž se v hodině výtvarné výchovy dělaly loutky, ukázal, že příklady dávané uči-

telem snížily originalitu a variabilitu loutek vyrobených dětmi.

Vyvarovat se příliš častých hodnotících poznámek během činnosti.

V jednom experimentu se ukázalo, že není rozdíl mezi výsledky při užití tří různých způsobů hodnocení (kritika a opravování, návrhy jiných možností a kombinace předešlých dvou). Avšak příliš časté hodnocení (bez ohledu na druh) překáželo učení a vyústilo v nízký výkon v testových úkolech. V jiném pokusu tvořivé či konstruktivní hodnocení spolužáky působilo na originalitu, vypracování a citlivost u dětí od 4. do 6. třídy účinněji než kritické, ale nebylo tomu tak u dětí od mateřské školy do třetí třídy. Probouzet originalitu myšlení, dát jasně najevo, že takové myšlení je očekáváno a bude odměněno. V testech tvořivého myšlení produkují děti originálnější myšlenky, když instrukce vyžaduje aby vymyslely věci, které si nikdo jiný ve třídě nevymyslí, anebo když produkci originálních a neobvyklých myšlenek legalizujeme jiným způsobem.

Jaké by měly být cíle rozvíjení tvořivého myšlení

Poznávání, měření a rozvíjení schopností tvořivého myšlení jsou součástí velkého snu o humánnější výchově, v níž bude mít každé dítě lepší vyhlídku dosáhnout maxima svých možností. Pro společnost je zjevně důležité tvořivý talent objevit a využít. Je stále zřejmější, že k mentálnímu zdraví a obecnému štěstí národa a k spokojenosti jeho příslušníků nemůže nic přispět výrazněji, než všeobecné zvýšení úrovně tvořivého myšlení. Sotva lze pochybovat o tom, že potlačení tvořivého myšlení podtíná u samého kořene radost ze života a může způsobit ohromné napětí a nakonec selhání osobnosti. Jestliže je tvořivost potlačena v raném věku, stane se napodobivou, pokud vůbec přetrvá. Je pravda, že průrazná tvořivá obrazotvornost může přetrvat rané potlačování a překážky, ale jestliže jen působí průbojnost bez konkrétního zaměření, stává se nebezpečnou společností a snad i civilizací.

Učitelé by neměli nikdy zapomenout, že pravým smyslem tvořivosti je jít odvážně do tmy neznámého. Opravdu tvořivý člověk musí být schopen usuzovat nezávisle a setrvat ve svých úsudcích, i když většina ostatních nesushlasí.

Závěrem

Autor doufá, že nevzbudil dojem, jako by výzkum už vyřešil všechny problémy tvořivosti. To by byla velká chyba. Jsou ještě mnohé otázky, které musejí být zodpovězeny, než budeme mít pro rozvíjení tvořivosti ve škole potřebný vědecký základ. Autor je však přesvědčen, že víme z výzkumu dost pro to, abychom byli schopni udělat mnohem více, než dosud děláme. Avšak bez ohledu na to, jak mnoho víme z výzkumu, osobitá metoda učitele musí být vždy jeho vlastním jedinečným výtvozem.

 recenze + recenze + recenze + recenze + recenze + recenze + recenze

Svatopluk Cenek: Mladí lidé - svět literatury - škola

Sborník statí o individuální četbě středoškoláků. SPN 1968.

Knížka dobře poslouží nejen učitelům češtiny, ale některé podněty v ní najdou i vedoucí nebo členové recitačních kolektivů, pracovníci knihoven i učitelé literárně-dramatických oddělení LŠU. Na 180 stranách obsahuje dvaadvacet statí devíti autorů, vesměs středoškolských profesorů, o možnosti rozvoje individuálního zájmu o literaturu a jeho spojení s literární výchovou ve škole.

První část knihy přináší teoretické úvahy na toto téma, druhá uvádí konkrétní příklady ze školní praxe jednotlivých autorů. V první kapitole své úvodní statí "Několik zamyšlení" poukazuje redaktor sborníku dr. Svatoopluk Cenek, CSc, na rozpor v procesu literární výchovy mezi subjektivním charakterem a individuální odstíněností vztahu mladých lidí k literatuře a kolektivností a normativností školní výuky. Dnešní školní literární výchova si zatím vždy neosvojila postupy adekvátní literatuře, často potlačuje individuální přístup k literatuře a vnucuje autoritativně určitá stanoviska. (Proto, domnívám se, je znamenitým doplňkem a regulátorem školní výchovy aktivní účast v literárním kroužku nebo recitačním souboru, kde lze brát ohled na psychiku, vkus a přání mladých lidí a tak rozvíjet jejich individualitu.) Mladý člověk se zejména v oblasti literatury, jejíž podstatou je estetický obsah, těžko smiřuje s trpným přijímáním norem a soudů. Jedním z prostředků k dosažení výchovného cíle, tj. vytvoření aktivního a tvořivého jedince, je tzv. individuální četba žáků (2. kapitola úvodní statí "Dvojí cestou"). Vedle zájmové četby využívají středoškoláci návštěvy divadel, filmů, literárních podnětů rozhlasu a televize, časopisů, výstav aj. Vlastnosti a příjem těchto mimoškolních informací je nutno hodnotit ze stanoviska pedagogicko-psychologického. Formy masové komunikace mají přednost v konkretizaci a aktualizaci literárního, uměleckého sdělení; síla školního působení je v systematičnosti a v bezprostředním, osobním styku učitele se žáky. Jestliže učitel nezařadí tyto mimoškolní prostředky do svého literárněvýchovného systému, zbavuje se účinného pomocníka; informace školy pak zaostávají za zkušenostmi mimoškolními, žáci se buď využívají "za školou", nebo vůbec přestávají literárně žít.

Úkol podněcovat svobodný individuální přístup k dílu splní jen ti učitelé, kteří mají schopnost osobního kontaktu se žáky (jaká příležitost je proto v literárních, recitačních či dramatických kroužcích!) a získají si v nich odbornou i lidskou autoritu (3. kapitola úvodu "Další problémy a závěry").

Špatné řešení práce v kolektivu, který se ve třídě zaměřuje často za "masu", vede k pasivnímu konzumování kultury. V této situaci je jedním z úkolů literární výchovy aspoň kultivace přijímaných podnětů, jež se může uskutečnit právě péčí o individuální (soukromou) četbu žáků. (Klade se důraz na přívlastek "individuální" jako odlišení od "povinné" četby, stejné pro všechny členy kolektivu. Pokud jde o druhou část sousloví - "četba", měla by vzhledem k množství zážitků z dnešních rozmanitých zdrojů být nahrazena pojmem "literární informace.")

Otázka obsahu pojmu "individuální četba" je často zjednodušována - četba prostě doprovází historicko-chronologický výklad. Ve jménu živé literární výchovy je však nutné, aby se její prostor rozšířil i na ty oblasti písemnictví, na něž se v systému vyučování nemůže dostat (detektivní literatura, science-fiction, literatura faktu, absurdní divadlo i nejmladší poezie aj.). Jde také o určitou kompenzaci v ročnících, zabývajících se podle osnov vzdálenými obdobími (i tam je jasný význam mimoškolní práce v souborech a kroužcích i v LŠU). Zde je největší příležitost k tomu, aby besedy o individuální četbě nebyly vyučovacími hodinami - jak říká dr. Cenek, nýbrž svobodnou činností mladých lidí, spontánní výměnou literárních zkušeností. Úloha bezpečně informovaného učitele spočívá přitom v nevnučené iniciativě, v nenápadném ovlivnění průběhu, ve vytváření nových podnětů. Jen tak se rozvíjí vkus žáků, formují se měřítko hodnocení, schopnost přesného vyjadřování, uskutečňuje se interakce tří činitelů: bohatého světa literatury, diferencovaného kolektivu žáků a tvořivé osobnosti učitele a některých žáků.

Poučení teoretickým výkladem v úvodu knihy (2. úvodní stať sborníku "Pohled do světa" dr. V. Pecha přináší zasvěcené poučení o tzv. individuální četbě v osnovách středních škol ostatních socialistických a některých nesocialistických zemí) se zájmem přistoupíme ke konkrétní zkušenosti z hodin učitelů, kteří se pokoušejí uvádět do života zásadu o nutnosti výchovy citlivého vnímatele uměleckého díla.

Věra Kramářová (SVVŠ Otrokovice) nás seznamuje s postupem besedy "Nad romány V. Huga". Vedoucí souborů a učitelů LŠU bude více zajímat stať též autorky "Nad knihami KPP" neboť si zde můžeme doplnit vlastní zkušenosti z práce s mladými lidmi, zejména s těmi, kteří zpočátku

otevřeně přiznávají, že je poezie dosud nezaujala. Při ovlivňování žáků pro četbu poezie neexistuje žádná šablona - někdy je nutná předchozí příprava, jindy se zdaří interpretace, často lze využít i nějakého citového stavu. Ale s těmi, kteří se už "chytili drápkem", je nutné navázat tiché spojení. A právě za branami školy se měsíce i roky rodí hlubší a uvědomělejší vztah k poezii. Jedním z prostředků okouzlení jsou právě krásné knihy Klubu přátel poezie - setkání s nimi už podnítilo mnohé začínající čtenáře poezie i recitátory k detailnějšímu poznávání poezie a její interpretaci.

S tím souvisejí i zkušenosti Heleny Polákové (SPŠS Praha 5) shrnuté ve stati "Lze naučit číst a poslouchat novou poezii?" Autorka vychází z otřesných výroků většiny patnáctiletých žáků pražské strojí průmyslovky v anonymní anketě: "Poezie je nuda." - "Moderním veršům nerozumím." - "Když slyším v rozhlase přednášet básně, otvírá se mi kudla v kapse", a zamýšlí se nad jejich příčinami. Zaujalo mě její vyprávění o tom, jak jí v I. ročníku přispěla na pomoc šťastná náhoda, že jeden z chlapců měl na devítiletce mladého češtináře, tragicky zesnulého básníka Václava Hraběte. Zájem o osobní osud básníkův přivedl hochy za pomoci učitelky k jeho tvorbě a odtud i k veršům některých současných básníků, jejichž texty učitelka s pochopením pro zájmy hochů přednášela. V jejích postupech mě také zaujalo, jak si vytváří ve třídě "oázy", jež vyvolávají zájem o moderní poezii. Vedle této cesty, podmíněné učební látkou, využila autorka k aktivizaci zájmu o poezii i STM, z jejichž "vítězů" se jí podařilo vytvořit recitační pořad pro džezovou skupinu, které spolu s recitátory vybrala vhodné verše. Chlapci měli radost, že recitují verše tehdy ještě poměrně málo známé, hlavně ze světové literatury. Úspěch na Wolkrově Prostějově a pořady, které tam viděli, podnítily zájem o poezii i umělecký přednes, zájem, který se přenesl i do dalšího roku. Tak se na škole vytvářela tradice aktivního využití poezie.

"Čeština by se měla stát oázou mezi hodinami strojů, konstrukce, technologie, mechaniky", praví autorka ve stati "Jak získávám zájem o četbu na průmyslové škole". A poutavě o tom vypráví. Ukazuje, jak se ruku v ruce s mentálním vývojem rozšiřuje čtenářský obzor žáků. Ve 3. a 4. ročníku jsou už tak poznamenáni studiem technického oboru, že alespoň ti nejvyspělejší cítí potřebu protiváhy, aby se ubránili nebezpečí jednostrannosti. Hledají a nalézají ji v umění. Není řídký případ, že právě absolventi technických oborů se po maturitě hlásí na filosofickou fakultu, na DAMU či na FAMU.

Některé stati - "Plánovat či neplánovat" V. Kramářové, "Plánování individuální četby" E. Rennera (SVVŠ Benešov), "Rámcový plán práce" H. Kádnerové a závěrečná stať sborníku "Jak organizuji a řídím žákovskou četbu" M. Strnada (SVVŠ Kladno) odpovídají na otázku, zda ponechat tzv. individuální četbě volnost, improvizovanost, či stanovit jasný plán četby a určit čtenářské minimum. M. Strnad vypráví zajímavě o postupu při besedě o reportážích ze západních zemí (M. Holub), přičemž studenti, sledující otázku "Co je všem zprávám ze západních zemí společné", odhalili - přes všechnu senzačnost faktů o životní úrovni - to nejpodstatnější: odlidštění civilizace, prázdnotu honby za blahobytem, vzdálenost člověka k člověku.

Kapitola "Jak je to s hodnocením individuální četby" může dobře posloužit i vedoucímu souboru při ovlivňování dramaturgie. Autor si vytvořil tato kritéria:

- a) jak si žáci doplňují soukromou četbou látku probíranou ve škole
- b) jak se v osobní četbě uplatňují moderní autoři
- c) zda žáci sledují i světovou tvorbu klasickou a současnou
- d) jak čtou poezii.

Tím lze určit nejlepšího čtenáře po stránce kvantitativní.

Problém klasifikace žáků v individuální četbě se zabývá V. Kučera (SVVŠ Praha 8). V jazyce českém nelze hodnotit jen faktický stav vědomostí, nýbrž také zájem o předmět a vztah k umění, neboť čeština je bohužel jedný předmět, v němž se může dostat žákům estetických zážitků. Hodnocení látky má vždy jen funkci závěrečné korekce známky, individuální četba nesmí být "předmětem klasifikace;" žáci by spíše měli cítit, že je předmětem úsilí o harmonizaci jejich osobnosti. Stejným problémem se zabývá i E. Renner (SVVŠ Benešov) ve stati "Jak využívám četby žáků při opakování a u maturitní zkoušky". Individuální četba je vyšším stupněm samostatné práce, žák je odkázán sám na sebe. Proto zařazení individuální četby do zkoušení přináší zisk samostatných soudů o literatuře.

Velice podnětné jsou články V. Kučery objasňující postupy při využívání četby současné anglo-americké prózy (na školách s angličtinou jako dalším živým jazykem); nezapomíná se přitom na podíl překladatelů. Autor například líčí bouřlivou diskusi o románu E. Hemingwaye "Komu zvoní hrana", z níž vytěžil dosti samostatných a originálních soudů o velkých humanistických dílech západní kultury. Stejně zajímavý je i popis hodiny věnované vědecko-fantastické literatuře, která tvoří u chlapců přechod od literatury dobrodružné k náročnější. V kapitole "Detektivky" zpracoval týž učitel cenné zkušenosti z hodiny individuální četby o žánru, jehož nadměrná obliba u čtenářů, zvláště mladých, nám působí starosti. Hodinu zahájil záměrnou výtkou žákům, že z tolika žánrů, které se jim nabízely, si vybrali jen de-

tektivku - "místo opravdového umění vás zajímá jen odpad." A pak to začalo. Většina sice pochopila, že jde o záměrnou provokaci, ale zároveň všichni viděli, že tento názor není ojedinělý. Nezapomeňte si přečíst ty pádné a zajímavé argumenty, které přinesli do diskuse přátelé detektivek na jejich obranu. Z diskuse vyloučili detektivky špatné (předtím si ten pojem vymezili) a určili znaky dobré detektivky. Zadaný referát se zabýval spíše teoretickými problémy. Cenné podněty najdeme i v jeho záznamu "Jak pracuji". Uvažuje v něm o tom, jak učit žáky vyjedřovat zážitky z knihy, aby byli schopni říci více než "knihy se mi nelíbila."

Za pozoruhodnou pokládám stať H. Kádnerové "Tři dramatikové." Najdou v ní mnoho podnětů nejen učitelé češtiny, ale i amatérští divadelní pracovníci. Šlo o besedu zaměřenou na poznávání hlavních dramatických modelů dvacátého století - H. Ibsena, A.P. Čechova a B. Brechta. Autorka ovšem mohla předpokládat přímé poznání pražského provedení Čechova (Strýček Váňa) a Ibsena (Divoká kachna); připravila typické ukázky dialogu z Ibsena; čtyři žáci, zájemci o divadlo, vypracovali s použitím magnetofonu montáž úryvků z divadelních her, prozaických textů a teoretických prohlášení B. Brechta. Předtím byla připravena nástěnka o Ibsenově životě a díle, dodatečně nástěnka o Brechtovi. Na promítáči se v průběhu diskuse objevovaly ve vhodných chvílích charakteristické výroky všech tří autorů. Před besedou zadala učitelka k domácí úvaze problémové otázky, které měly přispět ke zvýšení plastičnosti představ o dramatu. Konfrontace odpovědí se stala úvodem k vlastnímu tématu. Diskuse se pak soustředila kolem charakterů postav Divoké kachny a vyústila v názor, že Ibsen konstruoval drama, aby dokázal tuto tezi: společnost, kterou materiální poměry nutí žít ve lži, nemůže být změněna pouhými výzvami k pravdě. Žáci se pak doma měli zamyslet nad tím, v kterých dramatech se setkali s obdobnými konflikty a ibsenovským řešením.

Další hodina začala formulací problému, v čem se od sebe liší Ibsenovo a Čechovovo pojetí dramatu. Pomocí několika otázek dospěli žáci k zajímavým soudům. Na poslední hodinu si připravili i odpovědi na otázku: Domníváte se, že při provedení těchto dramát měl divák žít v iluzi, že se dívá na skutečný život? Tím byl připraven přechod k Brechtově dramatu. Odpovědi vyzněly tak, že Ibsenovo a Čechovovo drama je dramatem iluzivním, k čemuž napomáhá i "realistická inscenace, zatímco po ukázkách z Brechta a komentáři k nim studenti usoudili, že Brecht zdůrazňuje poznávací funkci dramatu, zabráňuje divákovi vžít se do příběhu a považovat jej za iluzi skutečnosti. Aby zabránil sentimentu, chce být Brecht věcný a epický.

Další stať této autorky se zabývá otázkou "Potřebujeme historický román?" Cíl: ověřit si na základě individuální četby vztah k Jiráskovým dílům, případně k dílům jiných autorů historického románu. V anketě vyhrál Feuchtwanger; Jirásek se v pořadí oblíbenosti nevyskytl vůbec. Proto pak hodina probíhala jako diskuse, proč Jiráskovo dílo není pro mladé čtenáře zajímavé a přitažlivé.

Nejen jako učitelku češtiny, ale i jako osvětovou pracovníci, která pracuje s mladými lidmi v oblasti divadla a uměleckého přednesu, mě velice zaujaly všechny tři příspěvky Vlasty Šanderové (SVVŠ Tišnov). Je z nich totiž zřejmé, že tato učitelka se nespokojuje s literární výchovou jen ve škole, ale že soustavně po léta vede své žáky k aktivní práci mimo školu. Vzpomněla jsem si, že vlastně Vlastu Šanderovou znám, že jsem se s ní a s jejími žáky dostala do styku v době, kdy Svitavy patřily k Brněnskému kraji. Před léty jsem také v krajském kole pedagogických čtení v Brně obhajovala její práci "Jak využívám hodin češtiny k výchově budoucích osvětových pracovníků" (nevím už, zda název je zcela přesný). Byla to práce podnětná, nová, myslím, že byla pak čtena na Uherskobrodských dnech a pravděpodobně přispěla k tomu, že do časového rozvrhu učební látky bylo českému jazyku přece jen přidáno těch několik hodin pro "příležitostnou výchovu uměním." Okolnosti pak přerušily naši spolupráci, ale v Cenkové sborníku jsem okamžitě poznala její "rukopis".

Záznam "Setkání s Dominikem Tatarkou a zájem o slovenskou literaturu" je přímo vzorovou ukázkou, jak s přehledem a vkusem uspořádaná beseda se spisovatelem se může stát nezapomenutelným zážitkem a prostředkem ke vzbuzení trvalého zájmu o určitý okruh četby. Kromě besedy ve škole bylo dopřáno i tišnovské veřejnosti setkat se s významným představitelem slovenské literatury a jeho průvodci, brněnskými spisovateli Janem Skácelem a Růžnou Lukášovou, ve večerní basedě v zasedací síni radnice. A výsledek? Zájem o slovenskou literaturu i v dalších letech.

Z faktu, že studenti mají rádi dílo K. Čapka, zvláště jeho humor, vyrostl postup zaznamenaný v kapitole "Smích Karla Čapka". Od zábavného pořadu, který připravila skupina chlapců a dívek pro čtenáře MLK a pacienty tišnovské nemocnice, přikročila učitelka k poznání Čapkovy tvorby ve větší šíři. V souvislosti se školními výklady se objevil návrh uspořádat pro veřejnost pořad "Vesele s Karlem Čapkem". Česká třída vyhledávala vhodné texty a prodiskutovala je. Současně se žáci seznamovali s teorií humoru a satiry. Ve stati jsou zaznamenány jejich zajímavé postřehy. Tak se žáci učili lépe chápat i satiriku současně.

Svěží a radostný je i postup Vlasty Šanderové při vlastivědné exkurzi, popsany v článku "Od vlastivědného zájmu o Brno k zájmu o literaturu a brněnskými motivy." Může být opravdu vzorem tematické exkurze, zpracování jejich výsledků a jejich využití ve vyučování i mimo školu. Realizuje snahu, aby umělecká literatura zapůsobila na žáky svými osobitými uměleckými a specificky krajovými hodnotami. Zajímavé je například hledání "brněnské poezie". Studenti z ní sestavili pásmo a recitátoři školy je uvedli k 20. výročí osvobození Brna. Vyprávění V. Šanderové končí slovy J. Skácela: "V r. 1935 prý přijeli za V. Nezvalem do Brna francouzští básníci A. Breton a P. Eluard. Oba prý byli u vytržení nad "podivuhodným setkáním kola a krokodýla na radnici." - Tak skutečnost předjala pověstnou Lautréamontovu větu "Krásný jako nahodilé setkání deštníku a šicího stroje na operačním stole." Větu, v níž je zaklet jeden z principů moderní poezie. Brno, v němž je zaklet jeden z principů moderní poezie!"

- - - - -

Příklady z praxe učitelů uvedené v knize vyrostly z jedinečných podmínek třídy i učitelů. Jsou tedy neopakovatelné. Sborník nechce být přímým návodem k praxi, spíše podnětem k zamýšlení a samostatnému vytváření vlastní praxe ve vlastních specifických podmínkách. V knize také není - záměrně - odstraněna rozdílnost dílčích autorských stanovisek.

Přibývá učitelů a pracovníků s mládeží, kteří objevují nové možnosti a cesty v literární výchově. Domnívám se, že si přesto rádi zkonfrontují své vlastní cesty s postupy, zaznamenanými v tomto sborníku.

Marie VOTAVOVÁ

K t e x t o v é p ř í l o z e

Do textové přílohy zařazujeme tentokrát dvě velmi rozdílná pásma; obě však mají jednu autorku - profesorku Marii Votavovou, i když každá z nich vzniklo prací jiného souboru. Nejstarší ze souborů, vedených M. Votavovou, vznikl už ve školním roce 1947/48 na tehdejším svitavském gymnasiu. Prošlo jím za ta léta mnoho studentů a studentek a většina z nich po maturitě buď práce v recitačním souboru vůbec zanechala, nebo pracovala dál ve svém novém působišti. Někteří však zůstali ve Svitavách nebo se do nich vraceli alespoň na soboty a neděle a měli zájem o další práci. Z těch v roce 1965 vytvořila M. Votavová "dospělý" soubor při Okresní lidové knihovně, který v nedávné době přešel pod Okresní dům osvěty.

Vedle této práce (a připomenme, že i vedle práce v divadelním souboru) začala profesorka Votavová v roce 1966 učit na literárně-dramatickém oddělení Lidové školy umění. Třída o 10 - 15 dětech z vyšších ročníků devítiletky se však ani po ukončení tříletého cyklu nechtěla rozejít a tak se z ní v roce 1969 vytvořila "třída uměleckého přednesu" při osvětovém domě.

Není zde místo na vypočítávání soutěžních a přehlídkových vystoupení a úspěchů obou starších souborů. Připomenme tedy jen to, že méně známý ze souborů prof. Votavové - bývalá třída LŠU - se v roce 1968 zúčastnil Šrámkova Písku a že letos v krajské soutěži v přednesu sólistů získali ceny tři z jeho členů.

Velký věkový rozsah i rozdílné zkušenosti členů jednotlivých souborů vyžadují i dost rozdílný repertoár a přístup k práci. V příloze uveřejňujeme scénář jednoho z pořadů souboru nejmladšího a pásmo, nastudované v loňském roce souborem středoškolským.

Redakce

K pásmu "Pojďme spolu do zoo!"

Je tomu už nejméně čtyři léta, co mi poslal jeden z mých bývalých žáků a členů souboru (nyní profesor češtiny na gymnasiu v Praze) svazek říkánek, které napsal pro svou dcerku. Po stránce formální byly velice jednoduché, po stránce obsahové odpovídaly na věčná dětská "proč", týkající se tentokrát různých vlastností zvířat.

Zaujaly mne ty veršičky tím, že vycházely ze světa dítěte, že mohly rozvíjet jeho představivost a že vtipně a nenásilně uváděly vlastnosti zvířátek do souvislosti se zlozvyky dětí (například rozmazlenost dítěte-jedináčka, dítě nechce jíst, málo se učí, dlouho se večer dívá na televizi aj.). Veselými pointami naznačovaly dětem, oč jde.

Nejdříve jsem si vyzkoušela účinnost básniček na dětech různého stáří; buď jsem jim je četla, nebo dala přečíst. U malých dětí se staly zdrojem nových proč, větší se jim smály a pochopily vtip.

Jednoho dne po vánocích jsem je přinesla do svého prvního ročníku literárně-dramatického oddělení LSU, kde jsem měla dvě dívky z páté třídy, čtyři dívky z šesté třídy a čtyři chlapce a jednu dívku ze sedmé třídy. Zalíbily se jim a tak jsme se rozhodli, že z nich uděláme nějaký pořad. Texty jsou na zapamatování lehoučké, děti je uměly hned. Od začátku mi bylo jasné, že jen tak přijít a odříkat básničku jednu za druhou by bylo jednotvárné, že s tím tedy musíme "něco udělat".

Především jsme doplnili tyto texty krátkými prózami z Živočichopisu M. Macourka. Jejich záměr je v podstatě týž, forma ovšem literárnější a výběr prostředků bohatší. Vybrali jsme proto z Živočichopisu ty nejlehčí a dětskému chápání jak interpretů, tak posluchačů nejbližší. Tím jsme přerušili jednotvárnost stále stejně komponovaných básniček.

Pak jsme začali aranžovat. Pro naše účely (vystoupení se nejčastěji konala v tělocvičně, někdy jen ve třídě, ale také na jevišti, ba i venku) bylo vhodné toto: Posadili jsme na dlouhou lavici (nebo na praktikábl, kladinu nebo devět židlí, z nichž jedna musí zůstat prázdná pro chlapce, který se tam přemísťuje) osm dětí, které jednak sborově dokreslovaly situace ve vyprávění sólistů, jednak byly jakýmsi "chůrem", který měl své poznámky k vyprávění. Další dvě sedátka byla v pravém rohu (z pohledu diváka), jedno v levém rohu (přemísťování dětí je zaznamenáno přímo v textech přílohy).

Rozhodli jsme se pro normální všední oblečení, ale děti si tu a tam vymyslely drobné úpravy: zebra měla pruhovaný svetr, brejlovec tmavé brýle, tučňák jednoduché bílé fiží na černém roláku, krtek slamák, dětský rýč a kyblíček, vypravěč Ptakopyska hrál v přímých řečích s velkým zobákem doma vyrobeným a podobně. V tomto směru není třeba děti omezovat v jejich fantazii, jde jen o to, aby to byl opravdu jen náznak, vkusný a vtipný, který má svou funkci. Děti z jiného kolektivu přijdou jistě zase na něco jiného.

Pak jsme si řekli, že bychom měli malé posluchače přece jen nenápadně upozornit, čeho si mají všimnout. A tak jsme si kolektivně - za

významného podílu jednoho z hochů - složili veršovaný úvod, který nám velice pomohl hned od začátku navázat kontakt s dětmi v hledišti, a také závěr. Obojí se přímo obracelo k dětem. Nakonec jsme se ještě rozhodli pro nápis (umístěný, kdekoli to bylo vhodné): ZOO - Prohlídka od... do... (udána doba představení).

Když byla v hledišti jen národní škola, zjistili jsme si z jeviště přímými dotazy, zda děti vědí, co je tučňák, ptakopysk, rosníčka aj., případně jsme jim ukázali obrázky a obvykle jsme vynechávali Macourkovy texty, neboť jsou těžší, vždycky mají nějaký podtext, který tak malé děti - i při dobrém přednesu - nepostihnou.

Má-li pásmo působit, musí být přednes i pohyb velice živý, přirozený, na přednášejících dětech musí být vidět, že to dělají rády, se vším se musejí obracet ke svým posluchačům, "hrát" na ně, rozveselit je, protože jsou samy veselé. Pak je úspěch zaručen.

K pásmu veršů Jiřího Ortena Cesta k mrazu

Toto pásmo začalo vznikat ve středoškolském souboru v únoru 1969, v době, kdy svitavská veřejnost a studenti na gymnasiu byli vzrušeni tragickou nehodou všestranně nadané spolužačky, která svému zranění podlehla.

V recitačním studiu gymnasia byly tehdy samé dívky. Je zajímavé, jak se začaly v té době uchýlovat k poezii a listovat zejména ve sbírkách mladých, předčasně zemřelých básníků. Hledaly a objevovaly v jejich díle hodnoty, které po nich zůstaly a žijí dále. Tak se dostaly i k Ortenovi. Jeho verše na ně silně zapůsobily především tematikou, která je jim blízká (vzpomínky na šťastné dětství, vroucí vztah k rodičům a sourozencům, láska, přátelství, důvěrný vztah k věcem, odpor k jakékoli špatnosti, vůle překonávat osobní bolesti vírou v lidi a svou úzkost tvůrčím úsilím). Dojímal je jeho osud židovského chlapce, jenž za zhoršujících se opatření hitlerovských okupantů musel žít izolován od veřejného života, nesměl pokračovat ve studiích ani vydávat své verše; žil v neustálé úzkosti, co bude s jeho rodinou a s ním samotným, a přes toto vše nepřestával tvořit. Dívky se utěšovaly tím, že krutá náhoda (byl ve věku dvaadvaceti let na ulici zachycen prudce jedoucím německým sanitním autem a zemřel v bolestech za dva dny nato) ho snad osvobodila od dalšího utrpení, které by ho jistě pro jeho původ čekalo. Z jeho díla si přečetly verše v úplném vydání, které vyšlo u V. Petra r. 1947, poučily se z životopisného materiálu a zasvěceného rozboru jeho díla od A. Brouška v krásném vydání v KPP (Čemu se báseň říká), v němž je i hojnost

citátů z jeho dopisů členům rodiny, dívce i přátelům, i úryvky z jeho deníků. Četly si jeho pokus o román "Eta, Eta-žlutí ptáci", i básně o něm (nejvíce na ně zapůsobila Halasova báseň Zamklý - za Jiřím Ortenem) a jiné jim dostupné věci. I já sama jsem mohla přispět svými vzpomínkami na Jiřího, který byl přítelem mého bratra, nějaký čas s ním dokonce v Praze bydlel a Jiří strávil několik prázdninových dní u nás v Poličce.

Především však pro krásu a čistotu jeho jazyka, pro jeho živé, plastické vidění vyjádřené srozumitelnými a neotřelými básnickými prostředky, pro jeho upřímný nesentimentální cit si Ortena zamilovaly a rozhodly se jeho básně nastudovat.

Ještě než jsme začaly, ozvala se pochybnost, zda by neměl aspoň některé básně přednášet chlapec (kterého jsme však v tomto souboru neměly), ale převládá názor, že to není nutné. "Chceme přece tlumočit po city a myšlenky básníka, žijícího v určité době a tvořícího za určitých okolností, a to mohou přece stejně dobře dívky jako chlapi."

A tak jsme přikročily k výběru. Dívky byly ovšem uchváceny vrcholy Ortenovy tvorby, zejména dnes už tak slavnými elegiemi. Uznaly však, že na ně nestačí ani svými životními zkušenostmi ani technickými prostředky. A tak jsme se skromně rozhodly pro rané verše z let 1938-40. Snažily jsme se uspořádat těch devatenáct vybraných básní tak, jak vznikaly v čase (ve zmíněném vydání V. Petra je každá báseň označena přesným datem vzniku) a provedly jsme jen nepatrné přesuny sloužící našemu záměru zobrazit určitý úsek básnickovy cesty.

Jakomotto jsme předaslaly pásmu verše "Čemu se básně říká". Dívky vycítily, že vyjadřují právě to, co pomáhalo Jiřímu Ortenovi překonávat těžký čas: touhu stát se opravdovým básníkem, stále hledat dokonalejší tvárné prostředky, neustávat v tvůrčím úsilí. Tento motiv se pak opakuje v několika básních, nejvýrazněji v Posledním přání.

Dalších osmnáct básní jsme rozdělily do pěti oddílů. Po důvěrných, radostných vzpomínkách na dětství, domov, první lásky, provanutých i smutkem nad ztrátou oné dětské pohody, nad smrtí milovaného otce, se v druhém oddíle ocitáme s básníkem ve stále dusnější atmosféře hrozícího nebezpečí. Ale vzpomínky na domov a matku posilují jeho srdce, do něhož se vkrádá tušení blízké smrti. Svou úzkost statečně přemáhá - stojí přece zato žít a tvořit. V těžké době národa přestává myslet na sebe a hledá slova povzbuzení, naděje (báseň Čekání) a poznání, že "jeho víra, jeho ubohá opuštěná víra má ještě hlas!" (báseň Nemohu říci víc). Závěrečný oddíl vyjadřuje tušení bouře, básník věří, že po ní nastane čas, který

'prorazí svojí přídí/ všechno co hnije v nás,' že z ní vyjdeme očištěni, neboť "je ještě láska v nás pod strašným obrazem."

Součástí pásma se stala hudba, spojující jednotlivé oddíly a navozující potřebnou atmosféru. Hudební úvod je teprve po verších Čemu se básně říká, před první básní vlastního pásma. Dosti dlouho jsme uvažovaly, který hudební nástroj by nejlépe vystihl osobitost tohoto básníka, čistotu jeho lidské i umělecké tváře. Rozhodly jsme se pro flétnu. V Sobotce jsme už dříve poznaly posluchačku JAMU, flétnistku Evu Dolákovou, jejíž koncert jsme tam slyšely. Ochotně nám pomohla a po prostudování pásma pro nás vybrala vhodné partie z flétnového koncertu Clada Debussyho a pro případ své nepřítomnosti nám pořídila jejich magnetofonový záznam. Dívkám tato hudba při přednesu velice pomohla.

Z koncepce pásma nakonec vyplynul i jeho název Cesta k mrazu (je to název jedné z Ortenových básní, která se však v pásmu nerecitovala).

Při nácviku se nám vyskytly samozřejmě některé problémy. Všech deset dívek v souboru se chtělo práce na tomto pásmu zúčastnit. Šest z nich recitovalo teprve druhý rok, vybraly jsme tedy pro každou aspoň jednu básně, která jí nejlépe odpovídala. Myšlenkově nejzávažnější a techniky nejnáročnější básně jsme rozdělily mezi čtyři nejvyspělejší recitátorky (pracovaly už třetí rok v souboru a měly za sebou dokonce vystoupení na WP). Pro sborový přednes jsme vybraly partie méně osobní a hlavně takové, které - přednášeny sborem - mohly navodit sugestivnější atmosféru nebo vyjádřit mínění kolektivu. Sbory daly hodně práce, neboť musely být hlasově sladěny, velice přesně, tiché a melodické, ale melodie nesměla překrýt myšlenky, jež i ve sboru musejí být výrazně a přirozeně vyslovovány, aby přednes ve sboru se nestal jen formální záležitostí.

Tyto básně nesnou mnoho pohybu a jevištních akcí. Pokud je v pásmu pohyb předepsán, snažily jsme se, aby byl klidný, přirozený, funkční.

Dále bylo nutno přesvědčit dívky, že se musí snažit o nesentimentální projev, že by křivdily Ortenovi, kdyby jeho básně vyznaly jako sebelitování; hledaly jsme proto v básních především místa úsměvná, verše naděje a povzbuzení a hlavně básníkovy víry v poslání jeho tvůrčího úsilí. Z počátku se to dívkám nedařilo, byly příliš v zajetí smutné melodie, kterou v jeho verších zdůrazňovaly, ale v dalších vystoupeních, když už také bezpečně ovládly text, se přecitlivělostí zbavily a podařilo se jim do - sáhnout upřímného, přirozeného, čistého projevu.

Viděla jsem už několik pořadů Ortenovy poezie. Každé bylo jiné v pojetí i v provedení. Tím chci říci, že anitoto pásmo nechce být nějakým předpisem pro vedoucí souborů a pro recitátory. Je jen malou ukázkou jednoho z mnoha možných přístupů k Ortenově poezii.

Marie VOTAVOVÁ

Dr. Vítězslava ŠRÁMKOVÁ: Pro děti to nejlepší?	1
Jana VOBRUBOVÁ: Otevřít k něčemu oči (Pokračování)	6
E.P. TORRANCE: Co je tvořivost	14
RECENZE (M. Votavová: Mladí lidé - svět literatury - škola, red. S. Cenek)	21
Marie VOTAVOVÁ: K textové příloze (dětské pásmo "Pojďte s námi do zoo" a pásmo poezie J. Ortena "Cesta k mrazu")	28

DIVADELNÍ VÝCHOVA, VII, č. 5. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Vedoucí redaktor - Jaroslav Š i n - d e l á ř , odpovědný redaktor - Eva M a c h k o v á . Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Jazyková korektura - Jan Staněk. Uzávěrka čísla - 10. července 1970. 500 výtisků. Cena jednoho výtisku 3,- Kčs, roční předplatné 18,- Kčs.

DELONGOVÁ, Jindra
Dřeváky

Amatérská scéna, 1959, č. 6, s. 21.

Vzpomínka na mezinárodní dětský tábor na
Vysočině a na dětská přátelství, která
tam vznikla.

DELONGOVÁ, Jindra

Kostýmní improvizace aneb Budeme se dnes
maškeřit

Amatérská scéna, 1969, č. 8, s. 18.

O rozvíjení dětské fantazie.

DĚTSKÝ

Dětský divadelní máj Vysočiny

Amatérská scéna, 1969, č. 8, s. 20.

Zhodnocení vystoupení IŠU Velké Meziříčí,
souboru Lipka z Kamenice n. Lipou a sou-
boru ZDŠ v Polné, které se DDM zúčastnily.

NÁPADNÍK

Amatérská scéna, 1969, č. 4, s. 20-21, č. 5,
s. 17 - 18; č. 6, s. 20-21; č. 7, s. 18-20;
č. 8, s. 19; č. 10, s. 19-20, č. 11, s. 21;
č. 12, s. 21-22.

Soutěž pro členy dětských divadelních souborů.
Připravila J. Delongová.

ŠAUER, Vladimír

Vitamín S - Kolektiv ZDŠ Svitavy

Amatérská scéna, 1969, č. 4, s. 19-20.

Režisér vypráví o vzniku souboru a o metodách své práce.

UČME SE

Učme se u klasiků

Amatérská scéna, 1969, č. 4, s. 19.

Výroky klasiků o dítěti a hře.

Z PRAXE

Z praxe a pro praxi

Amatérská scéna, 1969, č. 2, s. 18-19.

O kostýmování dětských herců, výroba divadelních šperků.

ŽÁČKOVÁ, Ludmila

Zamyšlení nad soutěží v dětské recitaci.

Komenský, LXXXIX, 1964, č. 2, s. 105-108.

ŠAUER, Vladimír

Vitamín S - Kolektiv ZDŠ Svitavy
Amatérská scéna, 1969, č. 4, s. 19-20.

Režisér vypráví o vzniku souboru
a o metodách své práce.

UČME SE

Učme se u klasiků
Amatérská scéna, 1969, č. 4, s. 19.

Výroky klasiků o dítěti a hře.

Z PRAXE

Z praxe a pro praxi
Amatérská scéna, 1969, č. 2 s. 18-19

O kostymování dětských herců,
výroba divadelních šperků.

ŽÁČKOVÁ, Ludmila

Zamyšlení nad soutěží v dětské recitaci.
Komenský, LXXXIX, 1964, č. 2, s. 105-108.

