divadelní výchova

3

ročník VIII.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti

1971

dokumenty
stati
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Divadlo ve školní praxi sedmdesátých let 19. století

PhDr. Drahomíra Čeporanová, CSc.

Využití divadla ve školské praxi má svou dávnou tradici. Již v 16. století, v období humanismu, uplatňovaly se školské hry jako prostředek ke cvičení žáků v latinském jazyce i ve vystupování před veřejností. Bezprostředního vlivu divadla na život i myšlení lidí byli si vědomi jezuité, kteří ve svém rekatolizačním úsilí dovedli školské hry k velkému rozkvětu, využívajíce jich jako přitažlivého propagačního prostředku. Také dovršitel českého humanismu v 17. století - Jan Ámos Komenský - vysoko ocenil výchovnou funkci divadla, ačkoli světské divadlo zábavného zaměření odmítal. V pedagogickém systému Komenského vybudovaném na bázi názorného podávání učební látky, se staly školské hry nezbytnou součástí.

Na tuto tradici navazují také pedagogické snahy v 18. a zejména 19. století. Nemalý význam tu má okolnost, že vydání nového školního řádu r. 1774, u nás známého pod názvem Tereziánský školní řád, opíralo se do značné míry o pedagogické názory a metodu Komenského. Stále intezívnější pedagogické úsilí na počátku 19. století proto brzo vyhledává dalšího pomocníka, schopného názorněji i zábavnější formou doplnit poznatky získané ve škole. Tak je vyvolán v životě zvláštní druh literatury speciálně psané pro děti a mládež a tak ožívá - v jiné podobě - i Komenského snaha po využití divadla a divadelních her ve školské praxi.

Od šedesátých let 19. století jsou pak divadelní představení a vůbec školní slavnosti pedagogy hojně podporovány. V časopise Škola a život můžeme v průběhu let 1858-1868 sledovat stále hlasy vychovatelů, doporučující takové zábavy a zapojení přednesu básní, povídek i sehrání divadelního výstupu přímo do vyučovacího procesu. V r. 1856 např. čteme v článku Z Kolína dnad Labem (Škola a život 1856, seš.V, s. 211-213):" K upevnění dobrých mravů a k odstranění zlých návyků, jsou zajisté sluěné hry dětské,.... čehož mnozí již učitelové dobře si povšimli, a ve školách svých při visitaci skutkem prokázali."

O rok později ve zprávě Z Jaroměře (Škola a život 1857, seš. III, s. 112) zní doporučení ještě naléhavěji: "Ač bez doučovacích prostředků býti (škola) nemůže, jsou přec jenom malého užitku; mnohem vydatněji účinkuje, kdo se jakýmkoli způsobem o to přičiní, aby dítkám i rodičům učinil školu příjemnou, kdo vynalézá slušného vnadidla, jímž se děti i rodiče škole přivabují. Takovým vnadidlem jest přede vším dokonale vzdělaný a vlídný učitel sám, v druhé řadě jsou odměny, dětské hry a školní slavnosti...."

Divadelní představení, pořádaná školou, mají v této době současně ještě jinou, a to neméně významnou úlohu. Jejich cílem je také propagace a finanční efekt. Karolina Světlá vzpomíná např., že byli nejen rodiče "k představení našemu pozváni, ale ještě mnoho jiných osob v městě vlivu a postavení požívajících, neboť předpokládalo učitelstvo vším právem, zdaří-li se divadlo, že se tím ústavu mnoho získá žaček nových..." (K. Světlá: Upomínky. Sebrané spisy XIV. Praha 1901, s. 182 -192). Divadelní představení mají však podpořit i snahu o dosažení pravidelné školní docházky, o niž učitelstvo zápasilo ještě v padesátých letech 19. století. Nebyla to jen neuvědomělost a liknavost rodičů, ale především velká bída, zejména venkovského obyvatelstva, která bránila uskutečnění pravidelné školní docházky. Děti se často neměly ani do čeho obléci, aby vůbec mohly do školy jít. Jako hlavní důvod, proč vázne povinná školní docházka do 14 let, uvádějí ještě v r. 1870 učitelé z Jilemnice, při svém rokování o stati O návštěvě školní ze zákona z r. 1868 všeobecnou bídu, ohledy morální, nedostatečnou kázeň a nedostatečné místnosti. (Nesign.: Z Jilemnice. Škola a život 16, 1870, seš. VIII, s. 256).

Jakmile jednou divadlo ve školní praxi zakotví, je už se školou nadále těsně spojeno. V inscenacích divadelních her i v jiných divadelních projevech (recitace) se pak nutně projevují nejen vlivy vývoje pedagogických snah, ale i vlivy literárního vývoje a v neposlední řadě vývoje divadelního.

O tom, jak se divadlo hrálo ve školách v sedmdesátých letech 19. století víme pramálo. Záznamy o provedení některých her neříkají o této stránce nic. Přesto lze do jisté míry vysledovat způsob inscenování her z jejich stavby, neboť divadelní hry sedmdesátých let 19. století byly určeny na prvním místě pro dětské interprety. Autoři her pocházejí většinou z řad učitelů - farářů (u nás na začátku století je nejvýznamnější působení Matěje Josefa Sychry, na počátku druhé poloviny 19. sto-

letí pak Františka Pravdy). Do popředí tu proto ostře proniká především funkce výchovná, přesněji řečeno moralistně didaktická, znásobená ještě církevně náboženským zaměřením. Estetická a zábavná funkce je v pozadí. Tímto moralizujícím duchem jsou prostoupena i úvodní slova řídícího učitele A.K. Vítáka ke čtvrtému svazečku edice Divadelního ochotníčku pro mládež (1871): "Básnictví ...., kteréž zove se divadlem, prospívá v nejsvrchovanější míře mravouce, an všeliké k následování hodné ctnosti jakož i odstrašující vášně a neřesti v plné skutečnosti před zraky se staví. A jelikož divadlo osvědčilo se u velkých, působíc k zušlechtění mravů v první řadě, nemůže tento prostředek mravohlásný na škodu býti mládeži, tomuto kruhu společenskému v miniatuře, alebrž musí zdárně pomáhati k vychovávání jejímu a k uvádění ji do života veřejného." Je však třeba zároveň vidět, jak pedagog Víták si uvědomuje a vysoce hodnotí význam divadla ve výchově mladého člověka.

Vraťme se však k otázkám inscenačním. Témata her z počátku druhé poloviny 19. století jsou většinou čerpána ze současného života dětí (pohádka se téměř nevyskytuje). V jednoduchém příběhu je zpravidla rozvíjena akce skupiny dětí za nápravu nějaké špatné vlastnosti jednoho člena skupiny nebo akce na záchranu někoho chudého či trpícího. Dramaticky málo nosný konflikt má spíše charakter statický, ve stejné rovině se opakujících střetání. Postavy jsou černobílé. Autoři-učitelé, kteří znají možnosti vybavení školního jeviště, požadují jednoduchou scénu, nejčastěji prostě zařízený interiér. V přesném určení aranžmá a seskupení postav v autorských scénických poznámkách vidíme, že autoři byli také sami režiséry her. V aranžmá i seskupení doznívají dřívější tzv. tableau na profesionálním jevišti, z nichž se pak v šedesátých letech vyvinuly živé obrazy. Jelikož kostýmování záleželo především na ochotě i finančních možnostech rodičů, volily se přirozeně prostředky nejschůdnější. Jak vytvořit např. masku černocha, najdeme ve sbírce her pro děti Němce Karl Payera Theater für Kinder, která vyšla v Praze r. 1832, a byla proto známa jistě i českým učitelům:"... přes hlavu se přetáhne jednoduše nebo dvojmo černý závoj, který se upevní šálou na krku. Na hlavu se nasadí černá, kudrnatá paruka a na ruce se navléknou černé rukavice." I když byly tyto rady vysloveny v r. 1832, nepochybně se obdobným způsobem postupovalo i v letech sedmdesátých.

O herecké interpretaci můžeme soudit na základě Krasořečníku. Pro mládež gymnasiálních a reálných škol vydal jej r. 1852 Jan Václav Rozum. Podobných "krasořečníků" najdeme v této době víc. Sloužily zejména školám, učitelům i žákům, neboť v nich byly otištěny různé bajky, kratší povídky, básně, deklamovánky, říkadla apod. Tak získal učitel materiál, jímž své vyučování "kořenil, pochopitelné a záživné činil, pozornost dítek budil, v ní je udržoval a k učení jim chuti dodával". (P.Em.D.: Jak si může učitel svůj těžký úřad usnadniti? Škola a život 1858, seš. III, s. 75-79). Děti si tak procvičovaly paměť, správnou výslovnost atd. Krasořečník J.V. Rozuma je pro nás zajímavý především proto, že kromě básní, povídek apod. obsahuje stať "Stručné navedení ku krasořečnění". Autor se v ní dotýká problémů deklamace, na niž, jako na jeden z prostředků hereckého umění, klade se právě v padesátých a šedesátých letech zvláštní důraz. V této době je pro herectví v našich zemích příznačný rétorský styl. Vyvinul se z předchozích let jednak z romantického patózu významného pražského herce Josefa Jiřího Kolára a jednak k němu přispěly táborové projevy, manifestace i proklamace státoprávních bojů šedesátých let. Právě v Krasořečníku J.V. Rozuma se už projevuje zcela zřetelně souvislost s vývojem divadla, které tu svým způsobem ovlivňuje i výchovu dítěte ve školní výuce, v níž přednášení zaujímá důležité místo. Z návodů J.V. Rozuma můžeme již soudit na způsob herecké interpretace školních představení. "Krasořečnictví" řadí J.V. Rozum mezi umění a žádá na deklamátorovi "tělesné i duševní vycvičenosti, mravní i vědecké vzdělanosti...", "znalost mravu světa", "cestu vedoucí k lidskému srdci", "jemný a zušlechtěný cit, živý smysl pro vši krásu a vše dobro, ohnivou a živou obrazotvornost, dobrou paměť a klidnost mysle". - "Čistá a libozvučná výřečnost" a "hlas, jehož jakost se musí shodovat s obsahem" je podmínkou dobré recitace. V této souvislosti uvádí autor výslovnost některých slov. Srdce má vyslovovat deklamátor srce, sedlkaselka, učedlník - učedník (nebo učenník), zvláště - zláště, prázdný - prázný, mhla - mlha (nebo mha), mužský - muzký, jméno - méno, jho - ho, jmelí - melí atd. Za základ výslovnosti zřejmě bere běžný, hovorový jazyk. J.V. Rozum požaduje na interpretovi, aby se "upravil ke stavu jednající neboli trpící osoby či věci", aby se tedy jednání recitátora úplně "shodovalo s obsahem". To znamená, že při líčení předmětu musí se "předmět smyslům našim co možná zračně objeviti". Deklamátor se má chovat tak, "jakoby sám osobou neb věcí byl a čin skutečně od něho pocházel

aneb naň přecházel". Přitom si je však autor vědom rozdílu mezi projevem divadelního herce, který hraje roli jedinou, a projevem recitátora, který "musí jednání a city pouze naznačiti, nikoli však provozovat". Ve svém návodu uvádí pak J.V. Rozum 17 bodů, ve kterých vypočítává, jak má přednašeč hlasově vyjádřit určité pocity. Uveďme alespoň dva příklady: "4. Ponaučení požaduje klidného přednášení s významností." - "17. Rozvzteklenost jest nejvyšší stupeň zlosti, líčí se hlasem skřípavým a hrůzným. Že se však krasořečník při takovém líčení nikdy k ohavnosti přiblížit nesmí, na den vychází." Podobné regule určuje autor Krasořečníku i pro mimiku, kterou dělí na tři části: pohybování 1) dolejšího i hořejšího těla, 2) rukou a 3) obličeje. V této části návodu rozepisuje J.V. Rozum přesná pravidla pro pohyby rukou v různých citových akcích ("Při pobouření citů přivádí se pravá ruka zvolna k srdci a tlačí se naň, jakoby se tím pobouřené utišiti mělo" (i pro pohyby "částek obličeje a sice a) očí ("Chtivý vyvaluje oči na předmět žádaný a při surové chtivosti jest oko jeho skleněné a plno divosti"), b) obočí, víček a čela, c) úst, nosu a tváří("... ústa se ve vzteku zavrou a zuby skřípají",.... "Zlostný nafoukne obě křídla nosu či náramně srší")."

Takové - ještě klasicistické - předpisy byly u nás překládány z německých publikací. Podobná pravidla obsahuje např. Divadelní ochotníček z r. 1845, rovněž překlad z němčiny, českého herce obrozeneckého období Jana Kašky. Pravidla, tak přesně vymezená, vyvolalo v život období klasicismu se svou normativní estetikou a tzv. herectví oborů (postavy stejného typu byly řazeny do určité kategorie a herci rozdělováni podle těchto kategorií).Tento styl herectví zakotvil hlavně na francouzském a německém jevišti. V klasicistickém pojetí měl umělec vyzdvihovat obecné rysy a zpodobovat nevyvíjející se charaktery. Průběhem dalšího vývoje proměnila se klasicistická uměřenost ve ztrnulost. Zbyla z ní forma a soubor pravidel. Také v Divadelním ochotníčku Kaškově najdeme téměř souznějící předpisy s regulemi, které vyslovuje J.V. Rozum v uvedené stati v Krasořečníku, např. "přemejšlející klade prst na nos", "ten, který se na něco upamatovat nemůže... mne čelo,a když mu to napadlo, tleskne rukama" (Dějiny českého divadla II, Praha 1969, s. 144-146). Doznívá-li klasicismus ještě dlouho na českém profesionálním jevišti, tím spíše se udržuje v projevu ochotnického herce. Zejména však ve škole musel nabýt takový požadavek "klidného přednášení s významností" v projevu žáčka, usměrňovaného učitelovým vedením, patřičnou patinu. Dovedeme si jistě představit, jak asi se dítě toporně chovalo, mělo-li předvést poklonu, při níž "hořejší tělo musí se nenuceně poněkud skloniti, při čemž se hlava drobet k zemi nahne tak jakoby s tělem

obloučnici tvořila a při tom se levá noha, která při vystoupení poněkud výbočně vyvstávala, popošoupne nazpět a prostředkem svým k patě pravé nohy připojí a po zpřímění těla opět předešlé své postavení zaujme. "Tato ztrnulost a umělost zakořenila ve školních představeních a leckde přežívá až do dneška. Je tu pro ni živná půda v samotném dětském interpretovi, který k přirozenému projevu musí být veden zcela záměrně a citlivě. Na školní jeviště pronikají nové divadelní proudy jen velmi zvolna a naopak staré herecké styly tu kotví mnohem hlouběji než na ochotnickém jevišti pro dospělé a na jevišti profesionálním. Učitelé - mluvíme o šedesátých a sedmdesátých letech 19. století - opírají se většinou o své poznatky i zážitky z mládí, ze svých studií. Působí zpravidla na venkově, kde mohou přijít do styku nejvýše s některou z divadelních společností. Kontakt s většími městy nebo dokonce s Prahou je omezen. Ostatně stojí za povšimnutí, že jsou to právě venkovští, tedy mimopražští, učitelé, kteří nejvíce provozují dětské hry na školách. Oni přirozeně hlavně pociťují a uvědomují si nedostatečnost dosavadního pedagogického systému v rozvíjení mladého charakteru. A je třeba ocenit tu skutečnost, že již v polovině 19. století si pedagogové uvědomili význam divadelní hry a vůbec divadla ve výchově dítěte, "neboť při hraní osvojuje si (dítě) mnohých zkušeností, které mu v dalším životě znamenitých výhod přináší; ono .. má příležitost tělo své otužovati, zahálce se vyhýbati, ano mnohému se naučiti, co by jinak těžce se docíliti dalo ... A medle byť by nic více než pouhá zábava se nedocílila, proč bychom ji neměli dítěti dopřáti?" (Dětské hry a zábavy sepsané od Štěpána Bačkory. Praha 1855. Autorova předmluva str. III - VI).

- o - O - o -

Úvod do současné pedagogiky

Doc. dr. František Singule, CSc.

V naší socialistické společnosti je věnována veliká péče správnému výchovnému vedení mládeže. Splnění významných výchovných úkolů v tomto směru se očekává nejen od tradičních výchovných institucí - školy a rodiny - ale v současných podmínkách života naší společnosti se stále jasněji prokazuje, jak je třeba k správnému výchovnému vedení mladé generace rozvíjet celou síť rozmanitých nových, netradičních tzv. mimoškolních výchovných zařízení, jako jsou např. různé kluby a domy dětí a mládeže, pionýrská zařízení, lidové školy umění atd. Tato tendence je dále rozvíjena i tím, že se v naší společnosti už po léta účinně a s úspěchem rozvíjí i snaha využívat k správnému výchovnému působení na mladou generaci nejrůznějších uměleckých institucí a zařízení (divadel, galerií, muzeí atd.) a konečně i masových prostředků komunikace, jako je tisk, rozhlas a televize. Od těchto institucí, zařízení a prostředků se dokonce očekává, že budou kromě plnění svého uměleckého, kulturního a zpravodajského poslání také výchovně působit i na dospělé, tedy na celou naši populaci.

Tím vším se výchovné působení v naší společnosti nejen zintenzívňuje, prohlubuje a obohacuje, ale vznikají mu i nové vážné problémy. Vedle problému koordinace a jednoty takového množství výchovných činitelů, je problém i v tom, že tím vším nesmírně vzrostl počet lidí, kteří se zabývají u nás výchovnou činností nebo plní-či se očekává, že budou plnit - výchovné poslání, i když u mnohých z nich to není jejich profesí a ani k tomu nebyli speciálně připravováni. Nikdo jistě nepochybuje, že právě tito lidé mají už ve své umělecké nebo tvořivé činnosti veliké možnosti v utváření a výchově naší mládeže i dospělých. Stejně tak je u nich nutno vysoce oceňovat jejich vliv na rozvíjení znalostí, schopností, zájmů i charakteru naší mládeže, ujímají-li se ve svých oborech i bezprostředního vyučování v různých školách, kursech, seminářích atp. Jejich úkoly, práce a postavení jsou však při této práci pro ně mnohem obtížnější než u profesionálních učitelů a vychovatelů, a to nejenom tím, že pro tuto práci obvykle nebyli vůbec soustavně připravováni, ale i tím, že se i způsob jejich výchovného působení značně liší od tradiční a běžné pedagogické práce, která ovšem v současné době prudkých a stále rychleji nastupujících změn ve všech oblastech lidské činnosti je v procesu rychlého vývoje a neustálé změny.

Snad právě v souvislosti s touto situací vznikla snaha a potřeba pokusit se sepsat stať, která by se snažila poněkud soustavněji, i když značně stručně a omezeně, projít řadu hlavních problémů současné pedagogiky, pokusit se podat je v jistém systému a ukázat na to, jak je řeší naše současná marxistická pedagogická věda, také o některých teoretických problémech, a tím vytvořit pokus o soustavnější pedagogický rozhovor s těmi, kdo konají záslužnou výchovnou práci na tak náročném a obtížném úseku a při tom se mohou často opírat jen o své pedagogické zkušenosti a pedagogickou intuici, která snad působí v každém z nás.

x - x - x - x

Výchova, která je předmětem zkoumání pedagogické vědy, existuje od té doby, kdy vznikla lidská společnost. Je přirozené, že tak, jak se v průběhu historického vývoje měnila lidská společnost, měnila a vyvíjela se i výchova člověka. V průběhu tohoto dlouhého a jistě velmi pestrého historického vývoje bylo vytvořeno také velmi mnoho různých pojetí výchovy a shromážděno i mnoho různých výchovných zkušeností. Mnohé pedagogické názory a výchovné zkušenosti z minulosti mají význam a platnost i pro současné naše výchovné působení, vážíme si jich a snažíme se o to, abychom nalezli jejich nejsprávnější použití při výchově naší současné mladé generace pro její život v socialistické společnosti a hledíme je rozvinout a podepřít i nejnovějšími poznatky pedagogiky, psychologie a dalších společenských věd. To se např. týká už dávno osvědčené a doporučované zásady názornosti při výchově vzdělávací práci, kladného vlivu důvěry k vychovávanému dítěti a povzbuzujících prostředků na efektivnost výchovného působení, spojování učení s praktickou činností žáků atd.

Naproti tomu však velmi mnoho pedagogických názorů a výchovných zkušeností z minulosti bylo překonáno, a mnohé z nich by byly při výchově dnešní mladé generace nejen málo efektivní, ale neměly by se už vůbec používat, protože jejich působení by bylo dokonce v rozporu s cíli a úkoly, které sledujeme v procesu výchovy naší současné mladé generace v konkrétních podmínkách společnosti budující socialistický společenský řád. K takovým prostředkům patří např. používání tělesných trestů při výchově, nebo biflování učiva, prezentování pouhých popisů uměleckých děl atp.

Člověk se rodí na svět oproti ostatním živočichům jako tvor, který by nebyl schopen sám se udržet na životě, proto je třeba, aby mu od

prvních okamžiků jeho existence na světě byla poskytována jistá péče, kterou mu obvykle poskytují především jeho rodiče, a která je zaměřena na to, aby byly vytvořeny materiální podmínky především pro jeho existenci a růst (potrava, čistota, teplo, ochrana td.). Aby novorozené mohlo realizovat své lidské poslání, stát se skutečně člověkem, žít lidský život a lidsky jej naplňovat, je třeba, aby se mu dostalo výchovy. I když výchovu a péči nelze ztotožňovat, nelze je také od sebe oddělovat. Bez péče by novorozeně nemohlo pokračovat v holém životě, bez výchovy by se nestalo skutečným člověkem; ale bylo zjištěno, že děti v prvních měsících života se nevyvíjejí náležitě ani po tělesné stránce, i když je správně pečováno o jejich výživu a čistotu, je-li zanedbávána jejich výchova, která se zaměřuje v tomto období především na navazování kontaktu s dítětem (proto má v tomto věku tak veliký význam např. to, že se dospělí na dítě usmívají, oslovují je, laskají je apod. a snaží se vyvolat jeho odezvu pohledem, zvukem, úsměvem, pohybem a později i slovem).

Výchově dětí je tedy třeba se soustavně věnovat od nejútlejšího věku a postupně ji přiměřeně s vývojem dítěte rozvíjet tak, aby odpovídala dosaženému růstu a vývoji dítěte a zároveň dávala podněty k tomu, aby se mohlo dítě úspěšně vyvíjet. Duševní vývoj není totiž spontánním procesem, ale jeho tempo a úroveň jsou do značné míry závislé na výchovném působení a na kvalitě a přiměřenosti podnětů, které na dítě působí ze společenského prostředí, ve kterém žije (z rodinného prostředí, ze skupiny, v níž si hraje atd.). V případě, že se dítěti nedostává náležitých podnětů od vychovatelů a z celého životního prostředí, dochází k retardaci (zpožďování) jeho vývoje. V současné době se velmi často používá pojem "školní zralost" nebo"školní připravenost dítěte" a myslí se jím připravenost dítěte na školní práci v první třídě základní školy. Dítě má být zralé nejen tělesně (věk, tělesná vyspělost), ale i pohybově (ovládání i potřebných drobných pohybů prstů, aby mohlo psát a kreslit), rozumově (náležitá schopnost rozlišovat tvary písmen, pamatovat si přiměřené množství slov atd.), citově (umět se odpoutat na několik hodin od matky a neplakat) a sociálně (umět žít v kolektivu dětí a spolupracovat s nimi apod.). V současné době se často při zápisu dětí do 1. třídy školní zralosti dětí zjišťuje testem (tzv. testy školní zralosti), soudí se však, že úroveň školní zralosti dítěte v šesti letech vyplývá především z toho jak bylo dítě vychováváno a vedeno a v jak kvalitním prostředí žilo už od doby, kdy začalo chodit a mluvit a mnozí vyslovují názor, že propadání

dětí v prvních třídách národních školy (asi v 1. - 3. třídě) je do značné míry způsobováno jejich retardací zaviněnou především nedostatečnou výchovou už v předškolním věku.[1] V současné době probíhají v některých zemích pokusy s tzv. kompenzační výchovou pětiletých dětí, které byly nekvalitní výchovou opožděny, retardovány ve svém vývoji. Jejím cílem je dohonit nebo alespoň do jisté míry vyrovnat zpoždění tím, že se jim poskytne mnohem více příležitostí k získání zkušeností a podnětů k prásvnému vývoji. Jsou však často vyslovovány hypotézy, že asi dodatečnou výchovou lze kompenzovat zpoždění a zanedbanost jen do jisté míry.

Člověk je tedy bytostí, která musí být vychovávána (často se tato okolnost charakterizuje latinským výrazem pro lidskou bytost "ens educandum"). Výchova je tedy bezpodmínečnou podmínkou individuálního vývoje každého člověka, protože výchova je nutnou podmínkou a pomocí, v individuálním vývoji, která umožní člověku nakonec volbu životní cesty, dá mu možnost narůstat na úroveň úkolů, které mu položí jeho konkrétní životní prostředí a dosáhnout tím životního naplnění.

Výchova však má důležitou roli i v procesu společenského vývoje a pokroku jako jeden z jeho důležitých předpokladů. Bez výchovy by nebylo pokroku ani dějin, protože lidstvo by muselo začínat v každé generaci znovu jako živočichové. Z hlediska potřeb rozvíjející se civilizace definujeme výchovu jako přípravu člověka na řešení stále obtížnějších úkolů souvisejících s rozvojem tohoto světa a s nutností jej ovládat ve prospěch všech.

Úloha výchovy v individuálním rozvoji osobnosti každého člověka a její role v procesu společenského vývoje se spolu vzájemně doplňují a toto doplňování je podmíněno zejména také tím, že výchova člověka a jeho rozvoj jejím prostřednictvím se děje ve světě, do kterého se člověk narodí, podléhá tedy konkrétní hotové tvářnosti světa, ve kterém člověk žije. Člověk si v procesu výchovy osvojuje dosud vytvořené kulturní dědictví světa, odpovídající výrobní zkušenosti, připravuje se na život v takových výrobních vztazích, o nichž si generace, která výchovu uskutečňuje, představuje, že v nich bude dorůstající pokolení žít (může tu jít o výchovu ve výrob -

---

1) Tím je vysoce podtržen význam kvalitní předškolní výchovy a jejího rozvíjení a to nejen ve veřejných výchovných zařízeních (v mateřských školách), ale i v rodinách pomocí pedagogické osvěty a osvětové práce, která napomáhá např. i rozvíjení vedení domácnosti a celkové kulturní úrovně rodiny.

ních vztazích, které už ve společnosti vytvořily, jako je tomu např. ve výchově buržoazní, která směřuje k uchování vykořisťovatelských vztahů ovládání a podřízenosti, nebo o výchovu k životu ve výrobních vztazích, ke kterým společnost teprve přechází, jak je tomu např. při výchově k životu ke komunistické společnosti např. u nás a v jiných socialistických zemích). Zároveň se při tom člověk v procesu výchovy připravuje na život ve společnosti i tím, že si osvojuje i tzv. společenské vědomí - tj. duchovní život společnosti projevující se v ideologických, politických, filosofických, mravních, právních, estetických aj. názorech. Na tomto konkrétním obsahu výchovné práce se pak rozvíjejí jednotlivé duševní procesy mladého člověka jako myšlení, představivost, pozorování, vůle apod. a jeho vlastnosti.

Konkrétní obsah výchovně vzdělávací práce, jejíž kategorie byly naznačeny v předcházejícím odstavci, je tedy dán historickou epochou, ve které konkrétní výchovný proces probíhá. Jím je výchova člověka vymezena a omezena, jí je člověk poután ke svému konkrétnímu historickému prostředí a veden k uchování dosavadního kulturního dědictví. V tom smyslu je možno hovořit o výchově také jako o konzervujícím činiteli. Zároveň však se stává pro člověka osvojené kulturní dědictví pokladem pro další jeho rozvíjení a celkový rozvoj civilizace uskutečňovaný v každé nové generaci. V této souvislosti zase lze spatřovat ve výchově faktor pokroku.

Velmi významným rysem výchovy je to, že obvykle, a to téměř na všech stupních vývoje mladého lidského jedince, na něj nepůsobí jen jeden vychovatel, ale více výchovných vlivů současně, několik výchovných prostředí, v nichž mladý člověk střídavě pobývá (např. rodina, škola, žákovský klub, pionýrská organizace, odborné učiliště, zájmový kroužek, žákovský domov, taneční kurs, dílna, lidová škola umění atd.). Velmi často koná výchovnou práci ve většině uvedených prostředí celý kolektiv výchovných pracovníků (např. učitelský sbor, mistři a instruktoři v dílnách, vychovatelé, rodiče, příp. další členové rodiny apod.). Základní podmínkou výchovné práce v této situaci je především shoda všech výchovných činitelů, kteří na děti nebo mládež působí, právě tak jako je třeba, aby jednotliví vychovatelé a výchovná prostředí (učitelé za sebou postupujících tříd, jednotlivé po sobě nastupující stupně škol apod. ale také paralelně vedle sebe působící výchovní činitelé jako např. teoretické vyučování a dílna

apod.) na sebe ve své práci navazovali. Shoda výchovných činitelů se musí projevovat především v tom, že všichni směřují k témuž hlavnímu cíli. Avšak i obsah jejich výchovné práce má být náležitě koordinován (např. odborné vyučování s praktickým výcvikem, vedení rodiny a školy atp.) a je nutno, aby se správně podíleli a shodovali i v používání výchovných prostředků (např. práce, hry, trestů, odměn atd.).

Na vývoj mladých lidí a na vliv, který na ně nakonec má veškeré výchovné úsilí osob, které vykonávají výchovnou práci jednak z titulu své společenské funkce (např. rodiče) nebo jednak z titulu své profese (např. učitelé a vychovatelé) mají kromě uvedených činitelů v předcházejícím odstavci i různé vlivy působící na mladé lidi ze společenského prostředí v němž žijí, učí se a pracují (např. kamarádi, dospělí lidé, s nimiž se setkávají ve svém domově, na ulici atd.) a pak různé jejich činnosti, které si sami volí nebo jsou jim ukládány (např. četba, práce, noviny, rozhlas, návštěva sportovních apod. podniků atd.). Jde tedy o činnosti, a vlivy, které nejsou organizovány jako záměrné výchovné vlivy, ale výchovu záměrně organizovanou výrazně ovlivňují, podmiňují nebo dokonce samy přímo výchovně působí. Jejich souvislost s výchovou je tak těsná, že dokonce některými pedagogy jsou do výchovy zařazovány. V této souvislosti se pak celá oblast výchovy dělí na dvě velké základní oblasti, na tzv. intenciónální výchovu, jíž se rozumí záměrné výchovné působení, o němž se hovořilo např. v předcházejícím odstavci, a na tzv. funkdonální výchovu charakterizovanou obvykle jako tzv. výchovně působící dění, které však není organizováno primárně s výchovným záměrem.

Ať přijmeme uvedené třídění vlivů na vývoj dětí a mládeže a uvedenou terminologii, nebo ne, faktem zůstává, že vedle záměrné výchovy vždy významným faktorem v celé výchovné situaci v každém případě zůstanou i naznačené vlivy prostředí, o jejichž vlivu každý praktický vychovatel dobře ví. Jsou dokonce pedagogové, kteří jejich vliv stavějí velmi vysoko a poukazují např. na to, že v některém případě jejich vliv je i hlubší, primárnější a důslednější, než jak tomu bývá u záměrné výchovy. Poukazují např. na to, jak silně a na celý život často poznamená životní prostředí, ve kterém vyrůstal mladý člověk, jak mnohdy mají na činnost mladých lidí větší vliv party kamarádů a podobných skupin než působení školy a učitelů apod. To podněcuje v současné době také mnoho pedagogických výzkumů zabývajících se zejména sociálními skupinami, v nichž žijí a vyvíjejí se mladí lidé a děti ve škole i mimo školu, jejich utvářením, vnitřní strukturou,

funkcí a postavením jejich jednotlivých členů v rámci těchto skupin. V této souvislosti má veliký význam pro pedagogiku zejména sociální psychologie a sociologie tzv. malých skupin a metoda sociogramu (blíže o tom ještě v další části této stati). Někteří pedagogičtí teoretici dokonce vidí ve funkcionální výchově zdroj poznání, které je třeba výzkumnou prací v této oblasti získat k tomu, aby byla zkvalitněna vlastní intencionální výchova a překonány její nedostatky, na které jsou vyslovovány neustálé stížnosti.

Ani praktičtí vychovatelé nemohou uvedené okolnosti přecházet. Zdar jejich výchovné práce vždycky závisí do značné míry i na tom, jak znají vlivy působící z prostředí na jejich svěřence, jak jsou schopni na ně působit, využívat je, odstraňovat nebo kompenzovat.

Těmito úvahami se dostáváme k další závažné otázce pedagogické teorie a tou je problém tzv. vychovatelnosti, tj. skutečné moci, síly, vlivu výchovy na vývoj osobnosti. Už z právě uvedeného vyplývá totiž, že vedle výchovy k rozvoji lidské osobnosti působí i samo prostředí (především společenské), v němž se člověk vyvíjí. Oba tyto vlivy bývají pak často charakterizovány v této souvislosti společným označením faktor společenský, tedy faktor vytvářený společenskými podmínkami a působící na vyvíjejícího se jedince ze společenského prostředí až v průběhu jeho vývoje po narození. Proti tomu komplexu faktorů jsou pak stavěny faktory biologické, které působí z vnitřku osobnosti dítěte, jsou v ní dány a priori, tj. od počátku, neboť se jedná o faktory zděděné nebo alespoň vrozené. V průběhu celého vývoje pedagogiky probíhá spor a diskuse o tom, jaký je vlastní podíl uvedených činitelů nebo faktorů na vlastní vývoj lidské osobnosti. Zda mají převahu faktory biologické a v podstatě určují možnosti a míru nebo dokonce směr výchovného působení, jak tvrdí - Platonem počínaje - tzv. nativisté, kteří ve svých krajních názorech tvrdili dokonce, že vývoj lidské osobnosti je určen zděděnými vlastnostmi, které už se pak v průběhu života nemohou podstatně měnit. Takové stanovisko zaujímala např. rasistická fašistická pedagogika, která jisté možnosti vývoje osobnosti člověka spojovala s jeho rasovou příslušností. Podobná stanoviska zaujímají i někteří současné krajní rasisté, kteří hlásají méněcennost jistých lidských ras (např. negerské). Nativistické stanovisko zastávali také většinou stoupenci testování tzv. obecné inteligence v prvních desetiletích tohoto století, když se dívali na tzv. obecnou inteligenci jako na vrozený rys osobnosti člověka, který určuje např. možnou míru vzdělání, kterou může daný jedinec dosáhnout a na základě toho pak také postavení,

které může zaujmout v lidské společnosti. Na základě toho se pro ně stala metoda testů obecné inteligence také hlavním prostředkem ve výběru dětí na studie, v přijímacím řízení na střední školy apod., protože se domnívali a prohlašovali, že míra obecné inteligence, kterou vyjadřovali obvykle číslem označovaným IQ (inteligenční kvocient), je po celý život konstantní, to znamená určena v podstatě biologickými faktory a vlivy působícími na dítě z vnějšku v průběhu jeho výchovy už vcelku neovlivnitelná. Ve svých pedagogických důsledcích pak toto stanovisko muselo vést nakonec až k pedagogickému pesimismu, k nedůvěře ve výchovné poslání a působení a nebo k tzv. negativní výchově, která neviděla svůj úkol v aktivním výchovném působení na mladé jedince, ale omezovala se vlastně jen na odstraňování všeho ve vnějším prostředí chovance, co by mohlo překážet tomu, aby se uplatnily a náležitě rozvinuly vnitřní síly dítěte, nebo co by mohlo tento proces rušit. Ideologem takové negativní výchovy byl J.J. Rousseau a jejími stoupenci někteří pedocentristé na počátku tohoto století.

Proti krajním stanoviskům nativistů stáli ti, kdo zdůrazňovali proti nim až výlučný vliv vnějšího prostředí na rozvoj lidské osobnosti. Patřili k nim v minulosti zejména John Locke, který tvrdil, že dětská duše je při narození "nepopsaná deska" (tabula rasa) a pak francouzští materialisté 18. století A.C. Helvetius a D. Diderot (známý je např. Helvetiův výrok: Vše, co jsme, z nás učinila výchova.).

Žádné z obou krajních stanovisek není vědecky udržitelné. Byla otřesena a vyvrácena z několika stran. Především je - a zejména krajní nativismus - vyvrátila marxistická pedagogika, když prokázala historický a třídní charakter výchovy v třídní společnosti a to, že boj uvedených krajních stanovisek byl ideologickým prostředkem v třídním boji, kdy např. krajní nativismus napomáhal hájit pozice vládnoucí třídy dokazováním, že její větší intelektuální výkony podložené vyšší obecnou inteligencí jsou biologickým základem jejího postavení ve společnosti.

Významnou roli ve vyvrácení krajního nativismu hrály dále psychologické výzkumy, které různými metodami zkoumaly vlivy působící na rozvoj osobnosti. Nejznámější metodou tohoto zkoumání je výzkum tzv. identických dvojčat, dvojčat se shodnou biologickou výbavou. V průběhu těchto výzkumů byly srovnávány výkony každého dítěte ze sledovaných párů, zjišťovány jejich rozdíly a srovnávány s jejich výchovou. Moderní psychologický výzkum osobnosti ovšem také silně otřásl samým původním výkladem pojmu obecné inteligence. Na základě toho se současní psychologové

celkem shodují v tom, že otázky obsažené v tzv. testech obecné inteligence jsou také jen otázkami na to, čemu se děti naučily v průběhu vyučování a výchovy. Nemohou tedy měřit nějaké vrozené faktory v osobnosti dítěte. Těžko se také pomocí takovýchto testů dá zjišťovat rozdíl tzv. inteligence mezi dětmi, kterým se dostalo jiné výchovy, nebo které dokonce vyrůstaly v různých kulturách (jako např. děti bílé a děti negerské). Rozdíly výkonů v uvedených testech jsou tedy také do značné míry závislé na vnějších vlivech, které působily na dítě až v procesu jeho výchovy a odrážejí tedy spíše možnosti, které byly dány dítěti při jeho výchově vlivem společenského postavení a finanční potence jejich rodin. Výzkumy osobnosti a zejména schopností člověka v psychologii stále pokračují a dospívají k mnoha novým a pozoruhodným výsledkům - na některé ještě poukážeme v dalších částech této stati.

Vcelku ovšem výsledky tohoto bádání potvrzují stanovisko zastávané marxistickou pedagogikou a postupně přijímané obecně. Není možné popírat zcela ani vliv biologických faktorů v procesu utváření osobnosti člověka. Člověk však nedědí hotové vlastnosti, ale jen jisté dispozice, nebo vlohy, které jsou jen vrozenými předpoklady, na nichž se mohou za příznivých podmínek, zejména vhodného výchovného vlivu, příslušné vlastnosti a na nich založené výkony rozvinout. Naproti tomu je možné, že člověk zemře, aniž si uvědomil, že má jisté vlohy, když se mu nedostalo možnosti je v procesu výchovy a potřebné činnosti rozvinout. Jisté konkrétní výkony jsou ovšem vázány vždy na celý soubor vloh, v nichž je také možno náležitým úsilím a cvičením některé i kompenzovat, takže mnohdy ani nedostatek jisté dílčí vlohy nemusí být překážkou toho, aby se rozvinula jistá schopnost a dosáhlo se výkonů v jisté činnosti na značně vysoké úrovni. O tom svědčí např. některé vynikající výkony slepců, které vyžadují u vidomých značné účasti zraku.

Ani vliv vnějšího prostředí nepůsobí zcela jednoznačně a bezpodmínečně na vývoj osobnosti jedince a jeho výkony. Člověk už od svého mládí projevuje svou aktivitu také tím, že zaujímá svůj vlastní postoj k různým jevům a dějům ve svém prostředí. Tento aktivní postoj člověka obvykle buď působení těchto jevů na něho samého zesiluje, nebo zeslabuje, omezuje nebo dokonce vylučuje. Vliv příslušného činitele prostředí na vývoj osobnosti člověka je tedy silně ovlivněn právě tímto jeho aktivním postojem k němu. (V souvislosti s tím někteří pedagogičtí teoretici v současné době poukazují na to, že mladý člověk zaujímá často jistý postoj k samé výchově, škole, jednotlivým učitelům, a na základě toho poukazují na to, že působení výchovných činitelů může být zeslabeno nebo dokonce znemožněno právě tímto

postojem chovance a není z toho možno pak činit odpovědnými školu, učitele apod. Ani za těchto okolností ovšem není možné, aby takováto situace znamenala skončení všech dalších pokusů nalézt k chovanci novou cestu a dosáhnout přece ve výchově podstatnějšího výsledku.)

Závěrem lze tedy říci, že naše pedagogika uznává jistý vliv dědičnosti i prostředí na rozvoj osobnosti člověka, avšak za rozhodující vliv považuje v tomto směru vliv výchovy a činnosti člověka, protože výchova a činnost rozhodují o tom, jak se rozvinou vrozené vlohy a dispozice člověka a má také podstatný vliv na konec i na to, jak se utváří postoje člověka k jevům v prostředí, jejichž účinek na vývoj osobnosti člověka se pak tímto postojem buď zesílí a realizuje nebo zeslabí nebo dokonce vyloučí. Tímto tvrzením ovšem není také naprosto proklamována všemocnost výchovy, neboť je jasně poukázáno i na možnosti vlivu obou ostatních činitelů. Ovšem v případě každého jednotlivého člověka nabývá toto obecné pravidlo svého specifického individuálního uplatnění, které je podmíněno zcela konkrétní souhrou všech uvedených činitelů.

(Pokračování)

- o - OOO - o -

D í t ě v d i v a d l e

Funkce psychologa nebývá v divadle příliš obvyklá. A přece Divadlo Jiřího Wolkra, pražské divadlo pro děti a mládež psychologa mezi svými pracovníky má. Je jím už druhým rokem Eva Pávková.

V čem vlastně spočívá vaše práce v divadle?

- To, čím se zabývám, by se dalo nazvat psychologie uměleckého prožitku dítěte. Zjišťuji, jak dítě divadelní představení přijalo, jak se inscenace konkretizuje v dětském prožitku. Metody zkoumání jsou různé, např. přímé pozorování na představení, přímé rozhovory s dětmi, dotazníky, testy, kresby, dětské hry. Mně se zdá nejideálnější přítomnost na představení, protože mohu přímo vidět a slyšet reakce dětí na podněty z jeviště. Dnes už třeba poznám, sedí-li v divadle děti z Prahy, okraje Prahy nebo venkova. Další možností je metoda dotazníků, které mi děti po představení ve škole vyplní, ovšem tady je riziko, že se přinejmenším od dětí

do deseti let nic nedovím. Metodou rozhovoru je také těžké zjistit skutečný a přímý prožitek dětí, když se dostanu do školy třeba týden po představení.

Krom toho asi není lehké navázat kontakt se třídou, která vás nezná.

- Jistě. Třída je příliš velký kolektiv, než abych si ho mohla rychle získat. Snažím se hovořit s učiteli i s dětmi, děti mi nakreslí obrázek toho, co nejvíc zaujalo. Ale týden je dlouhá doba a děti snadno podléhají novému, takže i proto výsledky nejsou zcela směrodatné. Leckdy po týdnu zjistím, že z představení nic nezbylo, nebo že si děti odnesou z představení něco zcela jiného, než co odpovídá záměru režiséra.

Můžete uvést nějaký příklad?

- Třeba, když jsme uváděli pro čtvrté až osmé třídy Švarcovu hru Stín, v níž je mnoho pojmů pro děti náročných, rozvinula se mezi uměleckými pracovníky divadla i mezi pedagogy diskuse, zda jsou děti tohoto věku schopny představení pochopit. Stín je sice hra - téze, ale v druhé polovině představení vystupňovaný osobní konflikt zapůsobil tak, že děti naprosto strhl, a i když nepochopily hru v celé její plnosti, pochopily základní konflikt idealisty a kariéristy. Z představení, z reakcí dětí to bylo přímo patrné. Když se uváděl Strakonický dudák, žádné pochybnosti nebyly. Jenže děti při představení vůbec nezabíraly, hra pro ně byla anachronismem, dokonce ve sporu Švandy s Vocilkou je víc strhl živější Vocílka, takže se proti smyslu hry realizoval podtext, který si do ní děti vložily. Podobná situace byla, když se v divadle uváděl Don Quijote. Také proti němu nebylo námitek, ale při představeních se najednou zjistilo, že don Quijote je pro děti svou filosofií nepřijatelný, že se z hlavní postavy nestane hrdinou, takže z celé hry se v prožitku dítěte realizují jen vedlejší momenty... Kladu si otázku, zda není rozhodující a podstatnější, když je dítě na okamžik strženo a stane se aktivním svědkem, než když třeba hru i plně pochopí, ale nijak zvlášť se ho nedotkne.

Ale jak to poznáte?

- Pro mě je důležitá reakce při představení. Když se dítě zaujme, žije s hrou a dává to najevo, nekontroluje se a jsou na něm zřetelná všechna jeho hnutí - ztichne, otevře pusu, apod. Ze Stínu třeba odchází dítě tak, že asi není schopno říci, o co ve hře šlo. Pro někoho by to mohlo být

argumentem, že jde o dramatický omyl. Já ale z reakce vím, že to tak není. Reakce na představení je pro mě v konfrontaci se slovním vyjádřením větším důkazem.

Ovšem běžně, třeba ve škole, se předpokládá, že neumí-li se dítě vyjádřit, nepochopilo, oč jde. A to nejen u školního výkladu, ale i třeba neumí-li se vyjádřit o přečtené knížce, která je také umělecké dílo.

- To může být mylné, právě tak jako představa, že divadelní představení beze zbytku pochopil dospělý divák, který je o něm schopný dlouze mluvit. Naopak: jak dítě, tak dospělý divák může být zasažen uměleckým dílem, aniž by byl schopen se o něm vyjádřit. To dokážou občas jen ti nejjasnozřivější. Dítě může být zasaženo, aniž by dovedlo říci čím - jednak nemá dostatečnou slovní výbavu, jednak na to není zvyklé, protože běžně to po něm nikdo nechce. Dítě si může uchovat silný umělecký zážitek i z představení, které je činí bezradným. Vždyť umělecké dílo a jeho působení se nedá leckdy zcela racionálně vyložit či popsat.

Oč ve své práci usilujete?

- V prvé řadě je má práce výzkumná. Každé představení přináší nové problémy, jen některé otázky jsou styčné, takže vlastně každé je jeden výzkum, jehož výsledky odevzdávám uměleckému řediteli divadla. V tomto směru výsledky mé práce asi nemají přímý praktický dopad, jen slouží třeba jako jedno stanovisko v diskusích o práci divadla. Chci experimentálně zjistit konkretizaci divadelního představení u dětí, přičemž se nechci řídit pouze dojmy, ale fakty, které se dají postihnout. Jenže jsou spory o to, jak přesně vystihnout interpretaci díla, natož aby nebylo obtížné zjistit, jak ji přijalo a prožilo dítě.

A pak mi jde o to, aby děti v divadle nepřišly zkrátka. Většinou přijdou na představení absolutně nepřipraveny. Snažím se, aby v tom pomohla škola, která by neměla nechat vyznít naplano, že děti jdou do divadla. Snažím se jednat se školskými správami a řediteli škol, aby učitelé měli možnost s dětmi hovořit o hře (tj. aby na to měli kdy), aby je mohli na ni navodit - ne ovšem jejím obsahem, ale třeba tím, že by konflikty hry jako převedly do dětského života, aby se děti rozcitlivěly samy sebou - měla by to být jakási předehra před představením. Po návratu do školy by učitelé opět měli s dětmi o hře hovořit osobně, z hlediska dětských problémů, umocnit nějak umělecký prožitek dítěte. Spisovatel Jaromír John tvrdil, že dítě nepochopí umělecké dílo, není-li k jeho vnímání soustavně vedeno. A právě o to soustavné vedení teď aspoň v okruhu našich diváků usiluju.

Rozmlouvala dr. V. Šrámková

U b o h á a š ť a s t n á

Marie Hejnová

Náchodský okres a Krajské osvětové středisko v Hradci Králové vypsaly k 150. výročí narození B. Němcové soutěž O štít Boženy Němcové. Lákalo nás vyhovět pozvání k pokusu o umělecké ztvárnění některého díla Boženy Němcové. Zúčastnili jsme se soutěže recitačních skupin z několika důvodů. Není právě lehké vybrat text pro soubor, který má zvláštní složení, je totiž napůl dětský a napůl studentský. Autorka Babičky jevila se tu pro nás velmi příznivě.

Soutěž mě lákala jako učitelku. Znám z vlastní školní praxe literární výchovu a vím tedy, že dílo zakladatelky české prózy se netraduje právě snadno dnešní mládeži. O tom bylo již popsáno mnoho stránek a ani nejlepší metodické pokyny nemají - pokud vím - mnoho úspěchu. Na nižších stupních má dnes dítě zcela jiné zájmy a jiné literární lásky. Na vyšších stupních brání hlubšímu proniknutí k dílu autorky Babičky zdánlivě příliš známá látka a někdy i nešťastný způsob školního výkladu. Hodina profesorky Kazmarové v románu Marie Pujmanové, i když líčena v nadsázce, nemá v různých obměnách někdy daleko k zahanbující skutečnosti. Na všech stupních se objevují v literární výuce - dáváme jí stále přednost před literární výchovou - metody, které od četby klasiků spíše odpuzují, než k ní přivádějí. Nedávno jsem byla svědkem nechuti žáka 8. ročníku jedné pražské ZDŠ, který smolil za domácí úkol povahové vlastnosti Divé Báry a dokonce i "obsah" povídky. Z tohoto žáka, který mi zároveň vyprávěl všecek okouzlen o Alence v říši divů ve Viole, se těžko stane ctitel díla Boženy Němcové. Ale vím z vlastní zkušenosti, že mladého člověka lze získat pro sebe starší literární dílo i pro jeho účelnou analýzu při praktickém pokusu o třeba jednoduchý způsob jeho umělecké interpretace. Třebaže nelze užít této metody obecně, u každého autora a každému učiteli, jsou její výsledky vždycky neobyčejně účinné.

Uvítala jsem proto s velikou radostí soutěž, vypsanou Východočeským krajem, protože jsem tušila, že by mohla přinést dobré výsledky i dobrý inspirační zdroj učitelům literární výchovy. A nezklamala jsem se. V soutěži se objevily tři velmi hodnotné práce: vkusné malé pásmo o životě Boženy Němcové pro zkušenější recitátory (Osvětový dům v Ústí nad Orlicí) a zdařilá ukázka, jak by poměrně mladí lidé mohli jednoduchými prostředky

zvládnout umělecké dílko ("Čtyři doby" mladšího souboru Marie Votavové). Naše Recitační studio Šrámkova domu si zvolilo k soutěžnímu a nakonec vítěznému vystoupení Babičku. Mladý režisér souboru Jiří Paďour přišel se smělým plánem: pokusíme se o Babičku, ale nepoužijeme žádné dosavadní dramatizace. Předvedeme Babičku nově, moderně, vlastním tvůrčím činem a jako divadlo poezie.

Začalo to průzkumem: povězme si upřímně, jak kdo známe Babičku. Většina souboru ji četla, ale nepamatovala si ji příliš dobře. Jeden ze studentů se s trochou provokace přiznal, že knihu nikdy nečetl. Nejmladší ji znali z ukázek ze školy a nejvíce z filmu. Díky filmu dovedli vyjmenovat postavy; jejich životní osudy si pletli. Citovat - a to je přece to nejcennější - nedovedl nikdo nic. Upřímně se doznal sám mladý režisér souboru. Dostal výbornou z maturitní otázky České ženy - spisovatelky, a přitom Němcovou z vlastní četby neznal. Styděl se za to a po maturitě se pustil do četby Babičky. Ale jen letmo, lákaly ho jiné, nové knihy. Teprve na studiích v cizině se vrátil k Babičce a přišel jí na chuť. A pak jsem se přiznávala já, která naslouchala hlasité četbě Babičky nejednou jako děcko v rodině při světle petrolejky za první světové války. Tři generace se tedy spojily, aby studovaly společně Babičku k poctě 150. výročí narození její autorky.

Ve Studiu se při pravidelných týdenních sobotních a nedělních schůzkách ustálil způsob, že se na začátku vždy prohlížejí díla autorů, které přednášíme, a studie o nich. Na stolcích uprostřed kruhu, v němž sedáme, se po celou dobu studia Babičky od vánoc do května kupily spisy Boženy Němcové, různá vydání Babičky, odborná pojednání Václava Tilleho, Miloslava Novotného, Zdeňka Nejedlého, Jana Mukařovského, Julia Fučíka, Václava Černého, Mojmíra Otruby; Klácelovy Listy přítele k přítelkyni o původu socialismu a komunismu; knížky vydané nedávno muzeem v České Skalici, půvabný Mühlsteinových Kraj mládí Boženy Němcové (tu knížku dostal každý člen souboru na cestu do České Skalice), Jiřinkové slavnosti v České Skalici (vydalo Východočeské nakladatelství). K poznání B. Němcové ve výtvarném umění nám znamenitě posloužila publikace Jiřího Uhlíře Božena Němcová v plastice. - Nečiním si iluzí o tom, že členové souboru si tato díla a jména autorů zachovali v paměti. Někteří je brali do rukou, prohlíželi, někteří je mijeli bez valného povšimnutí. Nejvíce je zaujalo, když jsem, abych vzbudila jejich pozornost, vyprávěla něco o autorech spisů o Němcové, o těch, s nimiž se znám, nebo o těch, kteří bývali mými universitními učiteli. Zájem stoupl o nové vydání knihy Mojmíra Otruby,

když jsem v souboru přečetla povzbudivou poznámku autorovu. Také většina zpozorněla a napjatě poslouchala, když jsem si s uměleckým vedoucím souboru vyměňovala názory o vystavených knihách a autorech. Vůbec mi nevadilo, že nejmladší se o naše diskuse starali pramálo a šeptali si mezi sebou. Těšilo mě, že si čtli pohádky, prohlíželi obrázky a listovali v Babičce ilustrované Kašparem a Špálou. Z tohoto jejich listování, ukazování si, hledání v Babičce vznikla také základní, nová a zajímavá koncepce dílka Jiřího Pavoura. Vyjádřili jsme ji nakonec na vysvětlenou obecenstvu v programu, který jsme si vydali k vystoupení: Listujeme v Babičce. Čtenářské vzpomínky se prolínají, k mnohým se vracíme, připomínáme si je znovu a v nových souvislostech. Naše pásmo je listováním v Babičce, hledáním krásných míst v ní, zamýšlením se nad nimi, vracením se k nim a snahou o jejich melodické vyznění.

Před Babičkou jsme přednášeli Halasovo Já se tam vrátím. Režisér měl dobrý nápad. Přinesl Halasovu Naši paní Boženu Němcovou a začali jsme se jí obírat jako přípravou k pásmu. Byla jsem za války přítomna v malé společnosti Halasovu autorskému čtení těchto památných veršů. Vyprávěla jsem o tom a na základě Halasových básní se před námi v krátkých poznámkách odvíjel příběh života Boženy Němcové. Kolik je k tomu třeba taktu a jak nikdy vykladač tu sám se sebou není spokojen! Od Halase za války jsme se dostali k Fučíkovi, k Boženě Němcové bojující. To byl začátek práce.

Pak začal nosit náš režisér rozmnožené stránky Babičky, 16 členů souboru je dostávalo do rukou, i tři právě přišlí chlapci. (Ti nevystupovali s námi ještě na veřejnosti, ale za odměnu své věrné docházky pak při slavnostním vystoupení v České Skalici byli na pódiu a "hráli" obecenstvo.) Autor pásma dal stránkám Babičky grafickou úpravu, které by se žádný "češtinář" asi neodvážil. Byly psány jako verše. Upozorňuji, že šlo pouze o grafickou úpravu, do textu nikde nebylo zasahováno. Šlo o to, aby byly víc zdůrazněny některé myšlenky, vizuálně dán příslušný akcent některým místům a jejich melodii, aby si mladí interpreti zřetelně uvědomili, že tato zakladatelská próza české literatury je dílo básnické.+)

Dostali jsme se do pracovní etapy, kdy literární výklady přestaly a byly omezeny jen na příležitostné glosy. Četl se a přednášel text pod heslem: Co nejživěji, co nejprostěji, co nejpřirozeněji. Nerecitovat. Tančilo se, dost zpívalo i hrály dětské hry. Někdy to dokreslovalo situaci

+) Studio, které je zřízeno při literárním archívu a přednáší pouze prověřené literární hodnoty, musí dbát více než jiné soubory na přesnost textu. Babičku jsme přednášeli z vydání Národní knihovny (Orbis 1949) podle 1. vydání z roku 1855 a poznámek Mil. Novotného, B. Havránka a R. Havla.

čteného místa, někdy jsem pod tím cítila i rozpaky mladého vedoucího souboru, hledání cesty. Chápala jsem obtíže, sama bych se při výběru míst těžko prodírala textem. Nebyla to lehká práce. Sedávali jsme a dohadovali se o tom, co z Babičky přednášet. Leccos, co bylo již přečteno a zařazeno, později odpadlo, leccos se během práce ukázalo nutné přidat. Měla jsem své připomínky filologické, pedagogické, ale do tvůrčí práce umělce a konečné podoby pásma jsem nezasahovala. - Spolupráce učitele s umělcem je zajímavá a pro literární výchovu cenná. Měli bychom ji víc pěstovat. Užitečná je pro obě strany. Učitel se osvobozuje a zbavuje školometství, umělec, který chce na tomto úseku pracovat s mládeží, neobejde se bez pedagogiky a bez jisté seriózności literárních znalostí, v nichž mu může být rádcem učitel literatury. U obou musí být ovšem dobrá vůle k vzájemnému porozumění. Nikdy nesmí být opuštěn zřetel pedagogický. "Raději menší umělec, ale větší pedagog", radí Chanceler. Mluvíme o pedagogu, ne o pedantu. -

Pásmo bylo tedy hotovo, v konečné podobě vychází v edici Texty dětské scény. Je zarámováno do několika málo Halasových veršů a počíná se pozdravem, pronášeným všemi a jako rytířská poklona: "Vysoce urozená paní". Přednášeli jsme autorčino věnování Elennoře hraběnce z Kounic, ale obraceli jsme se už ne "k paní řádu hvězdokřížového", ale k ní, naší vysoce urozené paní, k Boženě Němcové. Nevěděli jsme pro sebe lepšího požehnání. - Toto demokratické předznamenání pokládám za čin a velice si ho vážím.

Pásmo je sestaveno tak, jako když čtenář znalý knihy si hledá známá drahá místa, nebo jako když čtenář knihy dosud neznalý v ní listuje a začítá se. Výběr však není ve skutečnosti nahodilý. Je tu v překvapivých souvislostech představena babička (dopis), její světnička, život (Tráva, Návrat, I,II), vztah k lidem, názory (Chleba aj,). Některé památné výroky jsou i vyjímány z textu a s důrazem umisťovány samostatně na uzlových místech. Je tu ratibořická příroda (Lilium, Závoj, Hvězdy), lidové zkazky (Slzičky, Sibyla); je tu ovšem i Viktorka a je tu i babiččina smrt s příznačným názvem Smír. Roste tu i Barunka a prorážejí tu, prodírají se její fantazie, představivost a cit (Vzkříšení, Sibyla). Pásmo se nekončí babiččiným odchodem ze života. "Mně ale nezemřela, obraz její odtisknut v duši mé", opakuje se naléhavě, jako se vůbec některá zvlášť krásná místa opakují s naléhavou gradací a v nejrůznějších tóninách. Na závěr je položeno rozkošné vyprávění o dětech, o Adélce a berunce. Děti - tento důležitý živel v Babičce - mají v pásmu význačné postavení. Zasahují do textu, glosují jej svým naivním způsobem, kladou dětské otázky. I při těchto vložkách, často překvapivě kladených tam, kde bychom to nejméně čekali, vycházel autor

pásma jen a jen z textu Babičky, nikde nic nebylo přidáno, zaměněno, nikde nebyl porušen slovosled.

Mladí lidé mají sklon k elegičnosti, k smutku při přednesu. Proti tomuto nebezpečí bylo raženo nové heslo: Ne teskně, s jiskrou. Okouzleně, ale bystře.

Měli jsme štěstí, že jsme našli chápajícího hudebního skladatele. Václav Hálek komponoval hudbu k pásmu v nezvyklé sestavě pro lesní roh a housle. Ale i klavírní doprovod, kterým nám sám skladatel pomáhal při větších etapových zkouškách, byl překrásný. Při běžných souborových schůzkách jsme si pouštěli hudbu z magnetofonového pásku, poslouchali, jak hvězdy požáry házely, jak tluče srdce Viktorce. Dovídali jsme se, jak vzácní jsou dobří hornisti a poznávali je při vystoupeních. Hudba se stala důležitou pomocnicí souboru. Často byly stručně, ale všem už srozumitelně dávány pokyny: "Sviští to!" (Dávno, dávno již tomu); "Lehký tón"(Ale, babičko, namítla Barunka, to se tak nezačíná psaní); "Říkat jako píseň!" (Začátek Lilia). Řeklo se jen činely, bubny, housle - a každý rozuměl. Brzy už sami všichni poznali, kde je sborový zpěv děvčat (Když jsem vešla zrána do sadu - Tráva), kde jsou varhany (Když pak začalo slunce za horami vycházet - Tráva), kde je večerní píseň (Svečeřívalo se, když jsem dorazila s dětmi do vesnice - Návrat I). Hlasy se přestávaly prolamovat, vyladovaly se a podle jejich zabarvení, timbru , byly pak tvořeny zcela nenásilně dua, tria, kvarteta. Po jednotlivých vystoupeních docházelo k změnám, hlasy byly přidávány nebo ubírány.

Šlo se ovšem nejen po hudební, ale i po smyslové stránce a k té jsme se právě stále a stále vraceli. Literatura na začátku hodiny byla už zcela opuštěna, zato přišel k slovu stylistický rozbor, slovosled, budování věty v Babičce. Známá, Mukařovským zdůrazňovaná autorčina záliba v množství drobných detailů i v jediné vteřině děje, obliba souřadných souvětí, bezespoječných připojování vět, potlačování ostrých větných vrcholů a všechny prvky vedoucí k harmonickému, melodickému vyznění věty a celého díla, to jsme si sami zjišťovali na studovaných stránkách.

Text se upevnil v paměti, z klubovny v Šrámkově domě jsme přešli na pódium do sálu. Bylo nutno uvažovat více o "mise en scène". Mnoho pomohly děti samy, zvláště ty nejmenší, jejich hry a někdy i zlobení. Dva špalky a prkno, na nichž měla jako na improvizované lávce sedět nejmladší tři děvčátka, stály už v klubovně a bývaly zdrojem dětské zábavy. Z pozorování her prstíků a nožek, chození po lávce a houpání režisér vyšel. Bílé a černé

krajkové šály, které si z domácnosti babiček přinesla starší děvčata, se staly důležitými symbolizujícími rekvizitami. V rukou dětí a pod rouškou jejich hry vytvářely padající vodu (Lilium), náznak smutečního šatu, kouli dělovou (Návrat I), pokrývku stolu (Návrat II), závoj, stěnu, blesk (Viktorka). - Na stolku ve váze stálo jednou na vysokém stonku krásné červené poupě čerstvé růže. Stalo se důležitou rekvizitou. Bylo dárkem, výrazem díků, perem, symbolem lásky a žalu, až konečně zůstalo ve Skalici u nohou Barunky. V Babičce se listovalo podle potřeby i na jevišti. Tři velká děvčata uměla náročné, dlouhé partie textu brzy a bezpečně. Nepotřebovala opory v papíru. Ale zprvu ji potřebovali tři starší chlapci, kteří měli mimoto na starosti i rekvizity a přesuny špalků, když z původní lavičky bylo třeba vytvořit náznak kmene stromu nebo sloup (Viktorka) nebo jinak seskupit děti. Proto měli tři starší hoši jako jediní ze souboru v rukou šedé desky s textem a poznámkami. Ovzduší, atmosféru knihy a doby vytvářely na scéně staré selské židle, ve Skalici i babiččina truhla. Skoro při každém vystoupení podle povahy prostoru, v němž jsme se octli, bylo nutno provést změny na jevišti nebo pódiu, někdy i v základním aranžmá. Nebylo to vždy lehké, zvláště při slavnostním vystoupení v Jiřinkovém sále v České Skalici, kde se vysoká socha autorčina tyčí uprostřed sálu. Inspirovala znamenitě recitátory, ale působila těžké problémy režiséru. Zvládl je dobře a pohotově s Václavem Hálkem vkomponoval celé vystoupení do Jiřinkové polky.

Poslední starostí, když už jsme dávali tisknout pozvánky, byl název pásma. Jeho autor přišel zprvu se šťastným nápadem "Ubohá a šťastná". Během práce se vynořovaly návrhy na jiné názvy, Babička, Magdalena, Magdalena Novotná, "Česká Magdalena" nadepsal si kdosi do svého sešitu. Nakonec správně zvítězil původní název "Ubohá a šťastná", charakterizující dobře Magdalenu Novotnou, Barunku Panklovou i - Viktorku.

"Ubohá a šťastná" mezi dvaceti soutěžícími soubory a skupinami zvítězila. Když jsme po vystoupení na Wolkrově Prostějově diskutovali s učiteli, kdosi z jejich řad pronesl názor, že pásmo při vší nesporné účinnosti na posluchače je vlastně deformací knihy. Myslím, že každá dramatizace, každá jevištní úprava televizní, filmové zpracování literárního díla je jeho jistou deformací. Na jevišti, v pásmu, při recitaci nelze předvést beze zbytku celou knihu. Pásmo, které jsme předváděli, ukázalo hodnoty knihy, způsobilo mocně na posluchače a zasáhlo hluboce i přednášející soubor. Dejme mu příležitost promluvit. Kronikářka souboru, šestnáctiletá Zuzanka: "Celý pohybový děj byl soustředěn na malé

holčičky. Celé pásmo jako by bylo pro ně a vše se vypravovalo jim, jim se ukazovalo na krásy i strasti života, jim se dávaly rady do tohoto života. První vystoupení se konalo 8. května v Sobotce. Pásmo sklidilo u obecenstva veliký ohlas. Každému se to moc líbilo a mnozí přiznávali stejně jako my, že i když třeba četli Babičku několikrát, nikdy si plně nepovšimli, jaký je to vlastně poklad v naší literatuře. Vždyť některá místa znějí tak nádherně, jako kdyby to byly verše; je v nich utajeno tolik krásy a pravdy. - Trochu neobvyklý je osud Viktorčin. Musila být velmi nešťastná, ale byla i šťastná, protože milovala. - V pásmu se prolínají osudy dvou lidí - babičky a Viktorky. Každá žíla život úplně jinačí, ale přesto si oba byly podobné. Obě moc dobře věděly, "co je radost i co je žalost." - Dvanáctiletá Iva: " V pásmu z Babičky jsem měla hodně pohybu, chodila jsem po lávce, houpala jsem se, hrála jsem si se závojem a s růží, vztahovala jsem ruku, jako bych podávala petrklíč. Hoši mi říkali: Viktorko, dej mi ten kvítek. Myslila jsem si opravdu, že jsem ta Viktorka. Opravdu jsem byla Viktorka? Mirek povídal, dá se to těžko říct. Spíš jsem o ní vypravovala. Říkala jsem to ráda, nejvíc to Viktorko, pojď k nám, už jsi dávno u nás nebyla, pojď se mnou. Viktorka byla ubohá, já ji mám ráda." - Jedenáctiletá Jana: " Všude při vystoupeních se mi to líbilo, ale nejvíce v České Skalici, kde se mi to zdálo nejbližší. Snad také proto, že jsem měla nad sebou Barunku (myslí se socha Boženy Němcové v sále), která mi připomínala Staré bělidlo a všechno, co se tam odehrálo. Přála bych si, abychom takových pásem nacvičili ještě mnohem víc."

Nakonec, když už bylo po všem, rozmlouvala jsem s dvanáctiletým Mirkem, který je u nás teprve rok. Ještě nevystupoval, ale chodil horlivě na všechny zkoušky a pozorně poslouchal. "Já jsem si tu knihu stejně celou nepřečet", povídal upřímně. "Ale hodně si z toho všeho pamatuju. Teď zas musím číst něco jiného. Ale jednou si Babičku přečtu celou." Ta výpověď se mi velice líbila, je střízlivá a moudrá.

Dr. Drahomíra ČEPORANOVÁ: Divadlo ve školní praxi sedmdesátých let 19. století.....1

Doc. dr. František SINGULE: Úvod do současné pedagogiky I. 7

ROZHOVOR - Dítě v divadle (s Evou Pávkovou rozmlouvala dr. V. Šrámková).....16

Marie HEJNOVÁ: Ubohá a šťastná 19

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 8, č. 3. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka - Eva M a c h k o v á. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Jazyková korektura - Alena Ryšanová.
Uzávěrka čísla - 15. března 1971. 350 výtisků. Cena jednoho výtisku - 3,- Kčs, roční předplatné - 18,- Kčs.