

divadelní výchova

6

ročník VIII.

**ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti**

1971

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova v zahraničí

D r a m a t i c k á v ý c h o v a v I t á l i i

Vybral a přeložil

Zdeněk D i g r i n

Italský divadelní měsíčník Sipario věnoval v červnu minulého roku jedno ze svých tematických dvojčísel problematice dětského divadla. Redakce shromáždila velice různorodé materiály, které čtenáři umožňují konfrontaci dvou odlišných koncepcí : jedné, která počítá s dětmi jako s divadelním obecenstvem ("divadlo pro děti"), a druhé, která usiluje o rozvíjení dětských tvořivých schopností. Druhou tendenci v italském divadelním světě reprezentuje zejména turínská skupina, v jejímž čele stojí Franco Passatore a Silvio Destefanis. Sipario podává velice obsáhlou zprávu o jejich činnosti, zprávu, která je neobyčejně podrobná a konkrétní a shrnuje dnes už několikaletou zkušenost tohoto experimentujícího kolektivu. Franco Passatore zřejmě vychází z teoretických úvah a z praxe avantgardních skupin, které se opírají o levicové kulturní a společenské organizace a formulují svůj program v protikladu k oficiálnímu divadelnictví, reprezentovanému zejména stálými divadly a soukromými divadelními společnostmi. Aplikace principů této nové avantgardy na oblast dětského divadla je možná zajímavější a podstatnější, než samotné experimentování avantgardních kolektivů, které se ve své polemice s oficiálními společnostmi musí z pochopitelných důvodů zříkat jejich nejsilnější zbraně - totiž divadelní profesionality.

V obsáhlém výtahu ze zprávy o práci turínské skupiny reprodukuje především ty odstavce, které jsou věnovány konkrétnímu popisu její činnosti. Domníváme se totiž, že teoretické premisy budou odborně zainteresovanému čtenáři zřejmé.

Nová zkušenost

Představení "Co je tohle za dějiny?" znamenalo pro nás, divadelníky, počátek nové zkušenosti. Zrodilo se z několika nápadů, jak hledat nový vztah k mladému a vnímavějšímu obecenstvu, a nakonec nás dovedlo k trvalé pracovní hypotéze dalšího experimentování, a to nejen ryze divadelního.

Na titulní stránce textu je představení označeno jako "kabaret o ceny pro děti od šesti do devadesáti let, napsal Franco Passatore, hudba Harry Ruggero. Od chaosu k sedmi římským králům. Tři herci a tisíc postav.

A) Pán, který si vymýšlí dějiny; B) Paní, která je komentuje; C) Pán, který je prožívá na vlastní kůži." A na následující stránce: "Představení začíná posledními přípravami... Kontrolují se rekvizity, garderóba, intenzita zvuku. Během této krátké akce se každý ze čtyř účinkujících (tři herci a technikář) občas podívá do dětského obecenstva, občas se usměje, eventuálně prohodí improvizovaný pozdrav. Nazdar kluci! - Tak co, jak se máte? - Ahoj! Když je někde volná lavice, usadí se vedle nějakého kluka atd. Docela normální atmosféra, aby se obecenstvo cítilo jako doma."

Chtěli jsme dělat dětské divadlo, a to ne proto, abychom uvedli děti do naší skutečnosti, ale abychom sami vstoupili do jejich skutečnosti. Opustili jsme tradiční divadelní prostředí a šli jsme do škol, ne však do sálů a tělocvičen (to je stále ještě poněkud mimořádné prostředí), ale kdykoli to bylo možné, dávali jsme přednost školním jídelnám či obyčejným třídám, kde se žije každodenní život. Zvolili jsme si prostředí, kde se děti pohybují neustále, kde se dá navázat nejbezprostřednější kontakt, Zřekli jsme se opony a jeviště, abychom dětem umožnili spoluúčast na každém našem gestu při přípravě představení i v průběhu divadelní akce. V zkušebním období jsme ovšem ještě mysleli na tradiční rozdělení: na jedné straně my, na druhé oni. Ale pak, jakmile jsme navázali těsnější kontakt, raději jsme toto schéma změnili. Pro kabaret je charakteristické, že se zřídka výpravy a kostýmů, a proto jsme tuto zásadu dodrželi. Byli jsme vždy ve všedních šatech a vypomáhali jsme si "obyčejnými" předměty, které jsme používali pokud možno obrazně: cedník se změnil v helmu, tři stoličky se změnilly v koně či pyramidu, dřevěné lačky naznačovaly kolovou hradbu či obrysy pyramid, nebo jsme je používali jako rekvizity. Struktura textu vylučovala jakoukoli iluzi, na všechno bylo vidět, navíc jsme často obrazně využívali i zařízení třídy: tabuli, kruhy, skokanské tyčky, katedru.

Text opakoval schéma vlastní kabaretu: skládal se z typických skečů s neustálými kritickými asociacemi mezi včerejškem a dneškem, založených na zlehčení náplně dějepisu třetí třídy základní školy. Dával podnět k představení, které žilo pouze z větší či menší ozvěny v publiku, což znamenalo, že herci neztělesňovali postavy - postavami byli oni sami. Nešlo nám o to, aby-

chom vyučovali dějiny jiným způsobem, nebo abychom učili něco, co není zahrnu-
to v osnovách dějepisu, ale chtěli jsme se podívat na dějiny jako na všední
skutečnosti, kriticky je interpretovat a zproblematizovat.

K dosažení cíle předpokládal text dvě operace : Použití jazyka a postupů
masových komunikačních prostředků, odpovídajících jiné skutečnosti (např. Ru-
ggero Orlando jako Homér komentuje trojskou válku) a použití současných rytmů
v hudebních vložkách (žádná hudba pro děti); tedy dějiny za doprovodu konzumní
hudby ve snaze o jejich vzájemné znevážení.

Pro naši budoucí činnost bylo rozhodující, že jsme v představení ponechali
místo pro spolupráci diváků. Položili jsme několik otázek a přímo jsme vyzvali
diváky, aby na místě zdramatizovali nějakou anekdotu nebo krátkou historku,
kterou si sami vymyslí. Dramatizace anekdot a historék, které vyprávěly děti,
dokonce často zabraly celou druhou polovinu představení. Hra, která měla trvat
asi hodinu, se tak protáhla na dvě hodiny a herci se proměnili v podněcovatele
akcí. To v podstatě znamenalo definitivní rozchod s minulostí (která je, bohu-
žel, pro mnohé ještě přítomností i budoucností); byl to první krok k totálnímu
zavržení všech ekonomicko-paternalistických operací, které se snaží udělat z
divadla pro školy obyčejný produkt konzumního divadla a v nejméně špatném pří-
padu "vrátit kouzlo divadlu", které potřebuje "načerpát novou mizu v kontaktu
s obecenstvem." (Citace z článku k televiznímu vysílání dětského představení,
které nastudovalo milánské Piccolo Teatro.)

Děti přijaly představení zcela spontánně a s velkým nadšením. Ve škole N.
Costy se s námi chtěly děti blíže seznámit, a proto nás pozvaly na diskusi.
Vrátili jsme se k nim a diskuse trvala tři hodiny : kluci projevíli celou řadu
promyšlených názorů na představení, na divadlo, na dějiny, na náš postup. Jed-
na třída předložila souhrn připomínek k představení a my jsme opravdu elimino-
vali všechno, co nám vytýkali : změnili jsme kvíz, řekli jsme dětem, aby si sa-
my zvolily porotu, která bude hodnotit otázky a vtip odpovědí (později jsme
upustili i od této poroty). Otázky podněcovaly imaginaci a především ideové
asociace. Například na otázku "co si myslíte o trojské válce?" padly takovéto
odpovědi : "Kvůli únosu ženské se nemusela hned začínat válka." "Nemáme válčit,
protože ve válce umírají lidé." "Trojská válka byla stejná jako ta dnešní."
"Z války mají škodu i vítězové, protože musí postavit, co rozbourali." "V tom
koně museli mít víno." "Řekové vedli válku, protože chtěli být pány v obchodním
přístavu v Tróji." Ale také takové odpovědi : "To je vietnamská válka před dvě-
ma tisíci lety." "Skončila, když začala válka ve Vietnamu".

Jiná otázka : "Zrodilo se město, Řím : obytné domy jsou už postavené, ja-
ké veřejné služby byste ještě ve městě zavedli ?" Některé odpovědi : "semafore
a značky", "hřiště", "kostel", "nemocnici", "pitnou vodu". V lidové čtvrti na
okraji Turína se ozvala odpověď : "Kytky," a když si to rozmyslel, tentýž kluk

ještě dodal, "a motýly."

Během představení tedy mohl každý, bohužel s jistým omezením, přijít s vlastním nápadem, mohl nadhodit svůj vlastní problém; někdy vyšly najevo i věci, o kterých neměli tušení ani učitelé. K největšímu překvapení došlo v jedné velice bohaté čtvrti, kde jsme se na otázku o trojské válce setkali s dosti příznivým pohledem na válku; nakonec se nám kluci svěřili, že jsou všichni v klubu "malí SS".

Měli jsme možnost pozorovat, jak třídní původ - podobně jako v každé jiné činnosti - ovlivňuje různé reakce na představení a především rozdílný způsob spoluúčasti. Dramatické scénky na historické téma, improvizované na základě nějaké historky, kterou si děti samy navrhly, to byly okamžiky, kdy se nám nejlépe dařilo vytvářet vzájemný kontakt. V takových chvílích jsme nacházeli s dětmi společnou řeč, příznačnou pro náš pokus o překonání profesionálního schématu.

Zatímco reakce dětí byly skoro vždy nadšené, u vyučujících jsme zjistili různá stanoviska. Učitelé se představením vesměs bavili, třebaže neporozuměli našemu záměru a dívali se na představení jako na pokus o osobitou didaktickou metodu (mnozí říkali: bylo by krásné učit takhle všechno, zeměpis, matematiku a pod.), jiní naopak byli pohoršeni, protože dějiny se nemají zlehčovat. Někteří představení naprosto ignorovali: jednou se dvě učitelky od začátku do konce nepřetržitě bavily, a tak jsme je nechali klábosit a tiše jsme vyvedli děti ze třídy. Ani si toho nevšimly. Téměř všichni ředitelé přijali představení příznivě a právě oni první začali mluvit o pedagogickém přínosu.

Za kolektivním divadlem

Ke zrodu našeho druhého představení "O hroších a krokodýlech v robinzonském parku anebo něco docela jiného" přispěla náhoda. Městská školní rada nám poskytla novou příležitost navázat styk s dětmi ve strukturálně odlišných podmínkách, v červenci a v srpnu pod širým nebem, v "robinzonských parcích"^{x)} zřízených ve školních dvorech.

x) Robinzonské parky - typ dětského hřiště, rozšířený zejména v Skandinávii.

Iniciátorem zakládání robinzonských hřišť byl v r. 1931 dánský zahradní architekt C.T. Sørensen. Budují se v terénu pokud možno členitém a jejich součástí má být příkop nebo strouha, kopeček, stromy na lezení, křoví, trávník, betonová či asfaltová plocha, cihlová nebo betonová zídka na kreslení, mělká vodní nádrž, rozstřikovač vody, mlatový prostor na hraní kuliček apod., balvany nebo konstrukce na lezení, volně ležící kameny nebo klády, lavičky a sedátka, dostatek oblázků, kamenů, cihel, tvárnic, betonových rour, hlíny, písku, odpadového dřeva nebo větví, staré sudy, pneumatiky, vrak auta, motorky apod. Maximálně využívají přírodních prvků; městským dětem nahrazují volnou přírodu a poskytují dostatek možností k uplatnění iniciativy dětí. Viz J.Ach-V.Bláha-J. Musil: Necháme děti na ulici? SPN, Praha 1968.

Také doba našeho pobytu s dětmi byla jiná : celý den.

Studium zkušeností amerického pouličního divadla nás přivedlo na myšlenku takového představení, které by se hrálo na velně přístupném prostranství, kde by mohly děti přicházet a odcházet, kde by si mohly vymýšlet a vytvářet prostor pomocí materiálů, umožňujících snadnou realizaci a co nejdynamičtější tvůrčí svobodu. "Hroši a krokodýlové" měli dát dětem příležitost k jednání, aby měly pocit, že mají svobodu, že mohou samy rozhodovat, jak si budou hrát. Prostě jsme chtěli, aby si hrály podle několika pravidel, která jsme stanovili, podle připraveného schématu, které bylo možno opustit, jakmile se představení začalo rýsovat. Proto naší první starostí bylo vyhledat vhodné materiály, takové, aby s nimi děti mohly zacházet, aby byly použitelné k nejrůznějším manipulacím. Ale snad bude lépe popsat den, strávený v parku, abychom mohli zkoumat, co se ve skutečnosti dělo.

V osm hodin ráno, když se parky otvíraly, přijeli jsme s dodávkou ozdobenou nápisem "Hroši a krokodýlové". Dodávka parkovala na prostranství, kde jsme pracovali a využívali jsme ji. Na střeše bylo instalováno zvukové zařízení : šest magnetofonů, mixážní zařízení, rádio, neobyčejně výkonný zesilovač, sto hodin hudby na páscích, stovky nahraných zvuků, bezdrátový mikrofon, amplión. Když jsme rozmístili čtyři amplióny na okraji prostranství, začala lehká hudba a vyhrávala do okolí. Děti postávaly kolem už při montáži zařízení, a když se několikrát zeptaly : "Tady máte hrochy ?", "V téhle bedně jsou krokodýlové?", dostaly odpověď : "Bude se hrát divadlo." "Ale kdo ho bude hrát?" "Vy všichni dohromady!" Hned s tím radostně souhlasily a pomáhaly nám vykládat materiál do půlkruhu na zem. Pomáhaly nám roznést po čtvrti metrové polystyrénové plakáty s nápisy, které byly adresovány ostatním dětem a učitelkám. Ty se ovšem dívaly trochu skepticky na začátek, při kterém si děti mohly na cokoliv sáhnout.

"Divadlo je pověsit špatnou známku na obláček."

"Všichni, všichni, všichni!"

"Lepší herec-diletant dnes, než zítra zabeďněný divák."

"Hroši a krokodýlové hrají divadlo doma v džungli."

"Paní učitelka je státem placená herečka."

Nápisy se rozvěšovaly po stromech, na okna a na zdi, kolem prostranství. Byla to žertovná programová hesla svého druhu. Když skončilo vykládání materiálu, kluci obklopili bednu s padesáti spojkami, kladivy a trubkami a Franco Passatore jako vyvolavač s dvěma pokličkami v ruce přednášel úvodní text, ohlásil představení, ukázal dětem nářadí, které mají k dispozici (především spojovací a trubkový materiál), vysvětloval a prakticky předváděl, jak postupovat při montáži. Skončil výzvou : "Pusťte se do představení!" Se zápalem a s nad-

šením, které bylo asi úměrné omezování jejich vůle, se ovšem sto až sto padesát dětí nejrozumnějšího věku, od nejmenších z první třídy až po druhý ročník středních škol,^{x)} doslova vrhlo na tak dlouho zakazované ovoce. Se zběsilostí mravců se zmocnily padesáti gumových kladiv a přibližně hodinu a půl tloukly do dvou set trubek (dvojí délka, 50 a 100 cm) a 150 spojek (podkladové s pěti násadami, nástavni s šesti). Na postavené základně pak stavěly několikaposchodovou konstrukci, velkou přibližně 8 x 8 m. Její konečná forma byla přirozeně náhodná a pokaždé jiná. Stavba konstrukce byla jedním z nejkrásnějších a nej kolektivnějších okamžiků představení. Všichni stavěli, ani se nemuselo vysvětlovat, k čemu. Dokonce jsme jim ani nevykládali, že si nemají ublížit, že mají dát pozor na to a na ono, ale hned jsme je přesvědčili, že jsme opravdu ochotni nechat je dělat, co budou chtít, a nabídnout jim k tomu všechny prostředky.

Když se na stavbu konstrukce spotřeboval všechn materiál, začaly děti pomalu objevovat, k čemu se dá využít. Nasazením vhodných záchytek se rozložilo 24 desek tří různých rozměrů, aby se po konstrukci dalo chodit v různých výškách; po nasazení šesti žebříků začaly děti šplhat, skákat a obsazovat je: podlézaly, vylézaly, spouštěly se a pobíhaly kolem "monumentu", který se jako zázrakem vynořil uprostřed parku. Byly šťastné, že se "to" dá všelijak využít.

Když skončila montáž, při níž děti musely nezbytně pracovat ve skupinách, vylezly na konstrukci a zahájily diskusi, v níž byl jeden po druhém vyzván, aby řekl svůj nápad: co jim konstrukce připomíná? Jak by se dala využít ke scéně, kterou odpoledne všichni sehraje? (Bylo už přibližně 12 hodin.) Nejrozumnější návrhy by se daly shrnout do čtyř kategorií:

- témata sociální: továrna, město, moderní chaos;
- náměty z jejich nejbližší skutečnosti: naše prázdniny, škola;
- populární náměty: cirkus, dějiny, Odysseus, mytologický Labyrint;
- smyšlené náměty (strašidla, westerny);
- jen jedinkrát postava z televize.

Většina zvolila téma, ten, kdo je navrhl, nastínil obsah, určil postavy a vybral jejich interpretu.

Když přišla doba oběda, zůstali jsme na místě a v červencovém sluníčku jsme promýšleli téma a vymýšleli jsme, jak využít konstrukci. Ale velice často si děti přinesly chleba a obědvaly s námi v přirozené kontinuitě divadlo - hra - život. Byly to nejkrásnější chvíle.

Kolem 14.30 začala druhá část: děti už znaly své postavy, našly v bedně barvy, líčidla, štětce, rámy na dekorace, papírové pytlíky, z nichž si dělaly vlasy a masky, velké pytle, z těch se daly udělat tradiční kostýmy. K úpravě kostýmů tam děti našly barevné, hedvábné a krepové papíry, toaletní papír, role novinového papíru, postříbřený papír, lepidlo, normální vlasy, které se ovšem využívaly obrazně, pruhy barevné látky, které se daly proměnit v bohaté dlouhé

x) Tj. do věku 12-13 let.

šaty pro děvčata. Pak tu byly polystyrénové desky, které se daly krájet a pomalovat, a které sloužily dětem k naznačení výpravy ve zvolených scénách. Když tyto operace skončily, začala vlastní dramatická akce. Byla to improvizace, v níž někdy převažoval živý pohyb a gestikulace, jindy zase byla převážně verbální. V prvním případě se takové scény vždycky zúčastnili všichni, v druhém případě se utvořila skupina výřečnějších dětí, ty vzaly situaci do svých rukou a monopolizovaly si ji. Takové dramatické scény byly komentovány či podbarveny zvukem (hluky a hudbou), který jsme často používali proto, abychom překonali statičnost některých situací, a vyvolali nové dramatické situace (např. zvuk hromu či sirén). Vcelku lze zaznamenat, že populární hudba byla účinnější, mnohem srozumitelnější a více děti strhovala. Kromě toho Franco Passatore podněcoval děti svými vlastními zásahy. Vcelku proběhlo předvádění dramatických scén velmi rychle a ve stále stupňovaném rytmu, až dospělo k finále, ke square dance, kdy pokaždé zaznělo jedno hudební číslo, jediné, které bylo společné pro všechna představení. Byl to vždycky výbuch radosti, tančili všichni : děti rozbíjely použité panely z polystyrénu, nebylo to ovšem žádné divočení, ale výbuch slavnostní nálady, kdy jsme se často všichni, učitelé, školníci i ředitelé, pustili do tance kolem konstrukce.

Pak nastala hodina uzavření parku a děti přišly s otázkou : "A co budeme dělat zítra?" Když se dozvěděly, že druhý den budeme v jiné škole, často psaly školskému oddělení, abychom se zase vrátili. Ve dvou či ve třech případech jsme takový návrat vyzkoušeli a tam, kde k němu došlo, mohlo se všechno opakovat v tomtéž pořadí. Změnilo se téma, ale děti stavěly a předváděly dramatické výstupy se stejnou chutí.

Představení se opakovalo v červenci a v září padesátkrát a každý den nám přinesl novou zkušenost. Zúčastnit se mohly nejen děti, ale i přátelé a všichni dospělí, kteří chtěli hrát s sebou a dát se do práce s dětmi. Na prvním představení byl přítomen zástupce benátského Festivalu divadel pro děti, který představení označil za beztvaré, kritizoval skutečnost, že děti nepřipravujeme k tomu, aby se - až vyrostou - mohly dívat na Shakespeara, že užíváme divadelní řeč, která není dětská. Na toto tvrzení jeden kluk prohlásil doslova : "Mezi mnou a panem Passatorem není žádná propast!" Z dobrých důvodů nebylo představení do Benátek přijato.

Ve škole Margherita di Savoia si děti zvolily "cirkus" - téma, které se vyskytovalo vůbec nejčastěji z důvodů, které jsme se pokusili uhodnout : je to podívaná, která je dětem nejbližší, je pro ně nejsnadnější a proto se k ní utíkaly hned, jakmile si měly představit nějaké divadelní scény ; cirkusové představení také odpovídalo uspořádání konstrukce ; z velkých papírových pytlů se daly velmi vtipně pořídit opravdové kostýmy, od zvířecích postav, slonů, koní, medvědů a lvů až ke kostýmům ředitele ve fraku, tanečnic na provaze apod. Po

představení děti udělaly spoustu kreseb o tom, co prožily.

Ve škole Manzeni se hrála "westernová" scéna s pětičlenným orchestrem, který se utvořil už předtím, a který teď po celou dobu představení vyhrával v "saloonu". Mělo to i následky : nájemníci z okolí si stěžovali řediteli na hudbu, kterou ve chvíli veselí provozovaly jejich vlastní děti.

Ve škole Casati jsme se na žádost ředitele zdrželi dva dny. První den jsme věnovali stavbě konstrukce, volbě tématu a výpravě. Děti si zvolily mytologický námět, "Labyrint" se všemi postavami od Minóa k Minotauruovi, Ariádně a Theseovi a obětím. Druhý den, kolem dvanácté hodiny jsme uspořádali průvod po čtvrti a pozvali lidi na večerní představení. Děti vyšly do ulic podivně oblečené, s plakáty, které zvaly obecnost, s rytmickým skandováním sloganů a za doprovodu pokliček a pískání. Večer se sešla spousta lidí : příbuzní, mladí dělníci, studenti, mnoho lidí bylo na okolních balkónech, všichni s pobaveným zájmem sledovali představení, které herci z ochoty pečlivě předvedli na osvětleném basketbalovém hřišti. Nakonec Theseus dostal od Ariadny nit (velké klubko provazu) a rozmotal ji mezi diváky, kteří byli nakonec, od ředitele až k učitelkám a mládeži, zataženi do hry a zúčastnili se závěrečného tance. Škola se toho večera stala centrem celé čtvrti a lidé se zdrželi ještě dlouho po představení a diskutovali.

V jediném případě si děti zvolily postavu a situace známé z televize, protože jeden chlapec dovedl imitovat Paola Vilaggia. Třebaže jsme byli skeptici (byli jsme proti), podřídili jsme se vůli dětí a pomohli jsme jim udělat výpravu letadla a lesa, jak to k té scéně potřebovaly. "Hraní" se přirozeně vyčerpalo během několika minut, protože spočívalo jen na protagonistovi - imitátorovi a probíhalo bez vynalézavé spoluúčasti ostatních. Nakonec děti diskutovaly o své volbě a uznaly chybu, že si vybraly téma závislé na jediném klukovi.

Příštího dne ve škole Vidari mělo dojít k slavnostnímu otevření parku za účasti starosty, školního rady a mnoha ředitelů. Myslili jsme na to, jak je důstojně uvítat, a vyzvali jsme děti a jejich učitele, aby na příští den vyrobili z papíru hodně černých cylindrů a trikolor. Starosta byl přivítán asi třiceti malými "starosty" v cylindrech a v šerpách, kteří zimprovizovali "koncert" na konzervy a pokličky. Bylo zvoleno téma "práce v továrně", což v Turínu znamená továrnu Fiat. Škola je totiž blízko činžáků zaměstnanců Fiatky, postavených vedle podniku. Zatímco kluci předváděli práci na montážní lince, děvčata se zabývala domácí prací, pracovala jako učitelky a kancelářské úřednice.

Ve škole Colloni jsme se setkali s velkým počtem dětí, bylo jich asi 200, které se rozhodly předvádět svou čtvrt. Ale "dělat" jejich čtvrt znamenalo zase mluvit o továrně Fiat, která vévodí krajině několik set metrů od školy. Postavily si tedy konstrukci s továrnou v horním poschodí, ve spodní části byly byty a

krámy, tísňené továrnou. Továrna byla montážní linka, kudy procházel materiál, papírový pytel, který se různým malováním a prostřiháváním proměňoval v automobil (kluci v pytli mohli dělat řidiče). Dělníci byli rozdělení na dvě směny; když přicházeli do práce, dva pozorní hlídači v uniformách jim píchali lístky, a když zaujímalí své postavení, popoháněl je pán ve fraku, který seděl nahoře na věžičce, chránil se před sluncem "slunečníkem" (bylo 16 hodin 28. července 1969) a pobízel je k práci přesnými rytmickými rozkazy do mikrofonu.

Auta se nakonec ukládala do skladiště, které fungovalo také jako pokladna a prodejní oddělení. Na konci směny si dělníci vyzvedli svůj plat u okénka pokladny a hned ho utratili u vedlejšího okénka, kde si od téhož chlapce koupili auto, které sestavili. Stanovenou cestou, vyznačenou gymnastickými tyčemi, vracely se děti v dlouhém zástupu domů, pod továrnu, kde je vítaly zaměstnané manželky. Najednou nasadil jeden kluk německý přízvuk, přiblížil se k továrníkovi a prohlásil, že je průmyslník, který má v úmyslu koupit celou továrnu (bylo to v době, kdy se přetřásala dohoda Fiatu a General Motors), začalo jednání mezi továrníkem a zahraničním průmyslníkem, které však nevedlo k žádnému výsledku. Továrník požadoval zrychlení pracovního rytmu a děti, které fakticky nestačily plnit svoje úkoly, začaly důrazněji protestovat a v jednom okamžiku všechny jednohlasně skandovaly heslo stávka. Skupina kluků hned předvedla policii, která s náležitým ozvučením začala střílet do demonstrantů, kteří na to zase reagovali tím, že rozbíjeli polystyrenové panely (stěny továrny) a všechno, co bylo po ruce.

Před šestnácti dny (2. července), během stávky ve Fiatce, došlo ke srážce na Traianově korzu, škola se tehdy octla uprostřed vřavy. Děti byly zavřeny v parku, protože se nemohly vrátit domů, když všude kolem vybuchovaly slzotvorné bomby a demonstranti se snažili vniknout do školy a ukrýt se tam. Děti, které všechno rozbíjely, znovu prožívaly tuto událost.

V září jsme pokračovali ve škole Duca degli Abruzzi: Děti si zvolily téma "Dějiny od primitivního člověka až k výpravě na měsíc". Rozdělily se na skupiny, které obsadily části konstrukce podle chronologické posloupnosti a sehrály hon primitivního člověka na předhistorická zvířata; požár Říma za Nerona; dobývání středověkého hradu, první světovou válku; Mussoliniho a Hitlera; odpálení rakety na Měsíc.

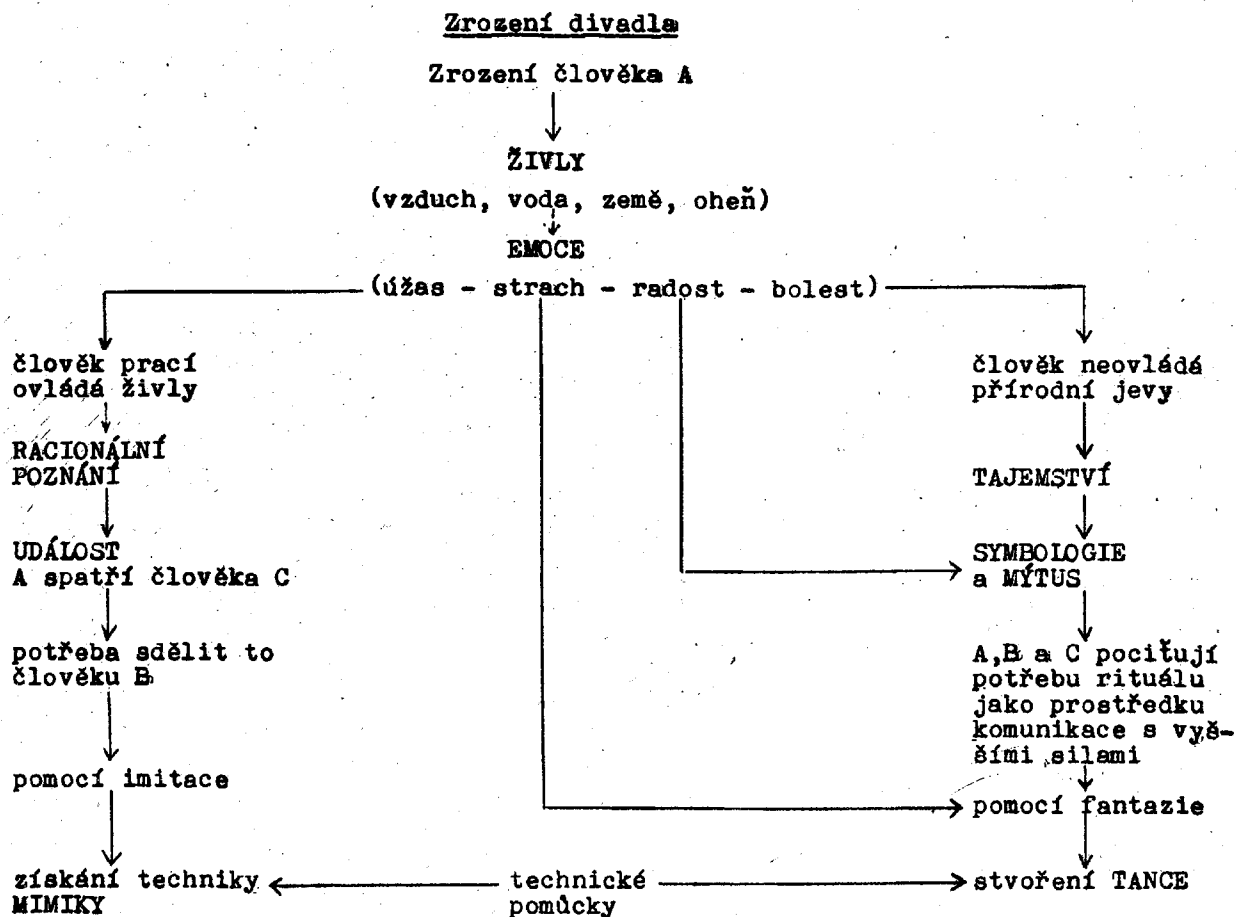
Ve škole Vittorino da Feltre si vybraly "Naše prázdniny". Děti se nedávno vrátily do města a mrzelo je, že prázdniny už skončily. Utvořily se tři skupiny: jedna se vypravila do tábora k moři, druhá jela k moři s rodiči a třetí zůstala i v srpnu ve městě. Konstrukce se změnila v přímořskou vesnici, kde skupina těch, co zůstali ve městě, měla zimprovizovat akrobatickou produkci na náměstí. Všechno kolem bylo moře, zvlněné vlnami z polystyrenu. Každá ze tří skupin pracovala odděleně a odpoledne, když se pokračovalo, se všechny děti, které přijely

z tábora, vrátily stejně oblečené v košilích, kalhotách a kloboucích táborů Fiat. Jedna holčička hrála paní ředitelku a vyvolala atmosféru tábora : všechno se točilo podle její píšťalky, děti musely spát, vstávat, jíst, koupat se, slunit, všechno v chvatném rytmu, zatímco rodinky na dovolené se tvářily, že se klidně a dlouze koupají a sladce spí; když přijeli akrobaté, začalo pršet; utekli jsme do tělocvičny, kde jsme natočili písničky a dvouhlasé madrigály.

Co nás zvláště překvapilo, bylo neopadávající nadšení, s nímž jsme pokaždé představení sledovali, každý den, od rána do večera, při velké fyzické námaze, od devíti ráno do šesti odpoledne, v nepřetržitém napětí, při neustálém vymýšlení. Neměli jsme totiž žádná předem připravená schémata či řešení : každý den znamenal pro nás novou, živou zkušenost.

Z r o z e n í č l o v ě k a a d í v a d l a

Když jsme zvážili všechna povzbuzení, jichž se nám za období naší aktivity dostalo, i kritiky a rozpaky, cítili jsme stále naléhavější potřebu experimentovat společně s celým světem školy, a především společně s dětmi. Jestliže se nám zdálo, že představením "Ale co je tohle za dějiny?" jsme došli k vlastní hypotéze divadla pro děti, jestliže jsme s "Hrochy a krokodýly" poňnítli divadelní akci samotných dětí, nyní jsme chtěli dojít k syntéze. Neměli jsme ještě ujasněný problém, ale zmocňoval se nás nepříjemný pocit, že jsme si pojem divadla vymezili příliš úzce, že naše představení je sice v jednom směru otevřené, ale stále ještě zachovává tradiční úlohy "herce", "technikáře" apod. Začali jsme mluvit o postupném zrušení úloh, o vzájemnosti komunikace v nových výrazových formách. To nás znovu přivedlo k analýze divadla jako nástroje komunikace, k analýze jeho významu pro utváření člověka i jeho rozmanitých forem, které krystalizovaly až do našich dnů, a v nichž divadlo, jako všechny kulturní modely, může a musí být podrobeno diskusi. A tak jsme dospěli ke schématu představení o kulturním smyslu divadla, které se opíralo o určité pojmy a záměry. Pracovní schéma vypadalo takto :



Rozhodli jsme se, že si toto schéma ověříme s dětmi pomocí těch technických prostředků, které budou po ruce. Poznali jsme ředitele školy Casati, ochotného k tomuto pokusu, a s několika pátými třídami jsme začali Ráno, kterému se říká divadlo.

Zvolili jsme si třídu běžných rozměrů, zatemněnou, s vyklizenými lavicemi, židlemi, katedrou, tabulí; proměněnou v divadelní laboratoř s kobercem na podlaze. Horní bílé světlo jako v operačním sále koncentrovalo pozornost a jasně vymezovalo prostor, dva zvláštní reflektory po pěti stech Wattů, barevné filtry magnetofon, archy barevného hedvábného papíru. Děti vcházely, zvědavě a rozpačitě si sedaly na koberec, nikoli ve středu místnosti, ale podél stěn; zhaslo se a za doprovodu unylého valčíku recitoval Franco Passatore v divadelním kostýmu závěr tradičního divadelního textu. Když toto krátké představení skončilo, (častěji jsme je symbolizovali pouze hudbou a reflektory, jimiž jsme nasvítili divadelní křeslo), Franco Passatore odložil kostým, sedl si na zem a začal s

děti rozprávět.

"Mohli jsme vám zahrát tradiční představení : představení, při němž byste vy byli diváky a naším úkolem by bylo rozesmát vás nebo vás rozplakat, ale rozhodli jsme se raději navrhnout vám společnou diskusi o každodenním divadle. O divadle, v němž je člověk sám sobě režisérem, autorem i hercem, a které hraje neustále ; o divadle života, o jeho smyslu. Budeme přitom společně objevovat základní lidskou potřebu sdělovat. Navrhujeme vám, abychom diskusi, které se může zúčastnit každý, střídali s gestickou hrou. Kdy myslíte, že se rodí divadlo?"

Děti, které se shromáždily kolem Franca Passatora, namačkané na jednu hromadu, začaly debatovat a vyslovovaly pronikavé postřehy a názory : divadlo se rodí tehdy, když člověk chce druhému něco sdělit, rodí se s člověkem.

"A co člověk nachází, když se narodí?"

"Přírodu, zvířata, opice..."

"Přerušme diskusi a budeme si chvíli hrát : každý si vybere nějaké zvíře a zkusí ho napodobit gesty i hlasem." To nejdříve vyžadovalo co největší koncentraci : ztlumilo se centrální světlo a pak opice, orangutani, lvi, kocouři, psi, sloni, hadi, ptáci - ale nejvíce opice, zaplavili koberec. Byla to osvobozující zajímavá a zábavná hra, všeobecné napodobování, jakýsi improvizovaný Ráj, v němž se uprostřed ostatních zvířat rodil zvláštní živočich. Franco Passatore se po dlouhé koncentraci, doprovázené slabounkým a zesilovaným zvukem tepání lidského srdce, pomalu zvedal ze schoulené pozice (do vajíčka). Za pobaveného úžasu ostatních živočichů se seznamoval se svým vlastním tělem, zjišťoval svou vlastní existenci, nejdříve napodoboval dítě - zvíře, které bylo nejbliž vedle něho, pak se pokoušel vzpřímit a nakonec si uvědomoval svou odlišnost od ostatních. Po této "evoluci" se všichni opět usadili a pokračovali v diskusi.

"Teď, když se člověk narodil, musíme si pozorně, jednu po druhé, probrat různé složky přírody, které umožnily zrození člověka. Co nutně potřeboval, aby mohl vůbec žít?"

Děti to vypočítávaly a byly vybídnuty, aby s využitím celého svého těla jako vyjadřovacího prostředku vyjádřily všudypřítomný vzduch, který se pak proměňoval v lehounký váněk. Takovým improvizacím napomáhal pohyb různobarevného světla a tichý zvukový doprovod jejich akce. Pak se přešlo k vypočítávání dalších živlů a k improvizovanému znázornění vody, kterou primitivní člověk viděl nejdříve jako déšť (současně s pohybem napodobovaly děti zvuk kapek a šumění deště), pak se voda álávala v řeku, která se valila třídou, protékala pod mosty a končila v moři.

V rozpravě se pokaždé připomínaly ostatní součásti přírody : rostliny, země, hory... Navrhli jsme dětem, aby začaly s říší nerostů, předvádění se muselo od předcházejícího odlišit velkou rozmanitostí a absolutní nehybností. Naprostě-

ho ticha každý sám nebo s několika dalšími zaujal nějaký postoj : byl to okamžik dokonalého znehybnění a zřejmého napětí. Někdo dělal hory, jiný zemi, někdo skály, jiný kámen a někteří dělali jeskyni, v níž pak primitivní člověk našel úkryt. Na dohodnutý signál začaly neobyčejně pomalu rašit rostliny, květiny, stromy, na které jsme pak rozvěšovali barevné hedvábné papírky, abychom podtrhli plastičnost postojů. Vytvořil se hustý les rukou a hedvábných papírků. V tom se rozpoutala bouře (zvukově a opticky zvýrazněná magnetofonem a světly) s blesky, které divoce bily a zapalovaly vegetaci ; primitivní člověk konečně spatřil čtvrtý přírodní živel, oheň.

Po tomto pokusu byly děti zcela uneseny mimickou hrou a zvláštní nálada oživila zájem o další diskusi. "Primitivní člověk stojí tvář v tvář přírodě. Co udělá? Podrobí si ji nebo ji přetvoří... Člověk už není sám, sdružuje se ve kmeni a rodí se práce."

Děti ve skupinách opakovaly různá gesta primitivního člověka, zapalování ohně, lov, pěstování a sklizeň rostlin, výrobu prvních šatů ; zrodilo se pracovní, organizované společenství, v němž si všichni jsou rovni. Od tohoto společenství se odtrhl jednotlivec (představoval ho Franco Passatore či někdo z chlapců) a vydal se za dobrodružstvím, pokynul rukou na pozdrav (předpokládali jsme, že mluvená řeč ještě není známa), přešel imaginární horu (dveře třídy) a za ní se setkal s jiným člověkem (představoval ho jeden chlapec). První člověk se vrátil mezi své, shromáždil je a vyprávěl, jak přešel přes horu a spatřil jiného člověka, který se podobal všem ostatním, ale dělal nějakou divnou práci, kterou ještě nikdo neznal, a která by mohla být kmeni užitečná. Ale důležitý byl způsob, jak náš člověk vyprávěl : gesto, mimika. A jak někdo poznamenal, primitivní člověk mohl všechno stejně účinně sdělit kresbou, modelováním, zvuky a křoví, třeba tancem. Tak se ověřovala prvotní potřeba vyjadřovat se, potřeba divadla, která vyrůstá z potřeby něco sdělit, nikoli z produkce nějakého odborníka, herce, malíře či kohokoliv jiného, ale z přání předávat svou vlastní zkušenost ostatním... Jestliže lidé začali používat takovou řeč gest, můžeme si ji přezkoušet prostou hrou. Děti se rozestavily do kruhu a začali jsme si hrát na vymýšlení a opakování gest : každý si vymyslel svoje vlastní gesto, několikrát je provedl a zatleskáním vyzval někoho dalšího z kruhu, ten gesto opakoval, vymyslel si vlastní gesto, sdělil je dalšímu atd. Gesta, která si děti předávaly, měla různý charakter : byla to symbolická gesta s velkou sdělností (gesto strážníka, římského imperátora, požehnání, salutování) ; mimická gesta (jíst, spát, otázka proč ? atd.) napodobivá gesta (holení, česání, mytí) nebo zcela vymyšlená.

Pokračovalo se v diskusi. Děti došly k tomu, že všechny přírodní jevy nebyly (a nejsou) v moci člověka. Co znamená pro primitivního člověka hrom, oheň, slunce, záplava vody, zrození a smrt ? Vyvolávají hrůzu, slast, obavy, ra -

dosti - takové pocity nutí primitivního člověka klást si otázky, na které nezná racionální odpověď. Proto takové tajemné síly musí přisuzovat nadpřirozeným zjevům. Zrození mýtu : potřeba věřit v svrchované božstvo, naklonit si je, vzdávat mu díky za ochranu. Musí s ním tedy komunikovat.

V tom okamžiku člověk využívá všechny výrazové prostředky, které mu posloužily ve styku s ostatními lidmi : tanec, mimiku, slovo, obraz, rytmus, zpěv atd., prostředky, jimiž se primitivní člověk současně zbavuje své úzkosti v jakémsi kolektivním psychodramatu. Rodí se rituál. "Zkusme si také nějaký zimprovizovat..."

Děti zpívají, pohybují se rytmicky, s velkým nadšením mimicky předvádějí oběti a podivné modlitby. Najednou se mezi nimi objeví specialista na styk s božstvem, který ostatní zastupuje - čaroděj. Tanec kmene ztrácí kouzelnou moc, čaroděj se zdobí barevnými péry, nasazuje si masku a při svitu rituálního ohně tluče do různých podivných nástrojů, mluví jménem zástupu posluchačů, kteří věří v jeho mimořádnou moc, to znamená, že svěřují odborníkovi úlohu tlumočnicka vlastních problémů a obav : zřekli se své vlastní výrazové schopnosti.

Ale naše divadlo, každodenní divadlo, to divadlo, v němž jsme sami herci naší skutečnosti, je mimo tuto třídu : otevřeme tedy okna. Zhasínáme umělá světla, vytahujeme záclony, necháváme do třídy vstoupit vzduch a slunce. Jako primitivní člověk našel kolem sebe přírodu, proměnil ji a rozumem ovládl, také dnešní člověk nachází něco, co už bylo vytvořeno : kulturu. Záleží na něm, zda jí podlehne nebo ji bude modifikovat ; je na něm, aby z ní přijal to, co je mu užitečné, a aby odvrhl zbytečné. Dopoledne, které jsme strávili s dětmi, končilo symbolickou hrou s míčem, který představoval vědomí svobody každého jednotlivce.

Děti, každý, kdo o to stál, přebíraly jedno od druhého symbolický míč, každý opakoval symbolické prohlášení, že se po létech předhistorie a tmy zrodil pro svobodný život, a jako první projev vědomí své svobody se bez zábran vyjádřil k jakémukoliv tématu, vyslovil to, nač právě myslel. A tak děti vyjadřovaly neznámé starosti a myšlenky, soudy a dojmy, ale to všechno s novým lidským pocitem.

Postupem práce jsme si uvědomovali, že slovo "divadlo" má pro nás každým dnem širší a zcela nový smysl, že musíme tento pojem stále rozšiřovat. Divadlo pro nás bylo projevem výrazových schopností člověka, projevem jeho skutečného života. Divadlo - život. Šlo nám o to - a jde nám o to dodnes - abychom v člověku-dítěti obnovovali a rozvíjeli schopnost svobodně se vyjádřit, schopnost, kterou tradice, pojetí specializace a konvence v dospělém člověku potlačily. Ve dvou školách jsme vytvořili střediska, kde jsme se snažili děti seznámit se všemi výrazovými prostředky a naučit je s nimi pracovat, svou vlastní účast jsme omezovali na pouhou pomoc, kterou jim může nabídnout naše technika, snažili jsme

se ustoupit co nejvíce do pozadí, přestali jsme být divadelníky a stali jsme se podněcovateli iniciativy v ovzduší naprosté svobody volby a sebevyjádření. Naše činnost neztratila experimentální charakter, shromažďovali jsme údaje o tvůrčivosti dětí, začali jsme si formulovat nové hypotézy a nové pracovní postupy. Vyšli jsme z předpokladu, že dítě je vcelku svobodné. Když vyrůstá, podněty zvenčí mohou buď mít represivní povahu, nebo jeho výrazové schopnosti rozvíjet. Vezměme například malování, pro děti jeden z nejbezprostřednějších prostředků komunikace, jeden z nejsnadnějších a nejrozšířenějších. Během dospívání se ho děti postupně vzdávají, protože malování se považuje za záležitost odborníků. Také škola akceptuje pouze realistické zobrazování, neuznává či nechce uznat výrazovou hodnotu malby nebo kresby, prováděné svobodnou a osobitou technikou.

Také divadelní předvádění chápou děti v prvních letech zcela samozřejmě jako hru, ale později, jakmile přijdou do školy, kde se kategoricky odlišuje to, co je "správné" a co "nesprávné", co "má poslání" a co "nemá poslání", co je kulturní a co nikoli, pohlíží se na divadlo jako na něco vyjimečného (velikonoční hry), jako na didaktickou pomůcku (dramatické předvádění dějin apod.) či jako na něco povznášejícího (divadlo jako škola ducha), ale zpravidla se odmítá jako projev svobodného vyjádření. Postupem let se sdělování stává stále záležitostí mluvené řeči, svázané schématy, pravidly, nezbytností sémantické jasnosti, přesnosti, znalostí termínů, tradiční kulturou, přičemž třídní společnost odmítá dialekty a barvitě výrazy, které falešně odkazuje do oblasti "nekultury".

Zpěv, hudba a zvuky vůbec jsou svěřeny odborníkům, Mase je ponechána jediné svoboda imitovat. Společnost hojně využívá zvuků a hluků jako prostředků příkazování: troubení na trubku, zvony, sirény, pískání strážníků, rozhodčích, učitelů, školní zvonek a pod. Kdežto ten, kdo si hvízdá nebo hlučí, je považován za "obtížného výtržníka".

Jediný tanec, který společnost uznává, je tanec s pevnými pravidly. Svobodné tance primitivních národů i některé moderní tance jsou označovány za "divošské". Stejně se odmítá rytmus. Uznává se jediné rytmus strojů a motorů, kdežto rytmus, jakým manifestanti skandují hesla při demonstraci, je samozřejmě "ne-libý". Film a fotografie jsou svázány s technickými faktory, jejich svobodné využití se pokládá za prohřešek proti technické "dokonalosti". Mimický projev je privilegiem autorit: strážník gestikuluje uprostřed náměstí, voják gestem zdraví, dirigent gestem poroučí orchestru, římský císař gestem posílal na smrt, kdežto občan, který gestikuluje, je nevychovanec.

Děti, které si osvojují všechny prostředky, jsou schopny postihnout expresivní prvky v lidském oblečení (například ve vojenských uniformách, v modrých či šedých šatech bankovního úředníka, v šatech hippies), či v různých barvách a intenzitách světla.

Zpráva dále podrobně popisuje vybavení experimentálních "středisek" ve dvou turínských školách. Mají k dispozici několik místností, v nichž jsou zařízeny různá pracovní zákoutí, jakési dílny či ateliéry. V jednom koutě mohou děti malovat a kreslit, lepit koláže, modelovat, zhotovovat masky, vyrábět diapozitivy a mají k tomu všemu neobyčejně bohatý výběr snadno zpracovatelných materiálů. Druhé zákoutí je vyhrazeno "psané řeči" (stoly a papíry, štětci, volnými písmeny, cyklostylem), jiné "mluvené řeči" (magnetofon, mikrofón, reproduktory, desky a magnetofonové pásky, které mohou děti používat k zvukovým montážím). Je tu "redakce mluvených a psaných novin", kterými mohou děti promlouvat k celé škole i k jejímu okolí a konečně sál společných schůzek, který slouží i jako zkušebna divadelních scén. Vybavení obou středisek je obdobné, rozdíly jsou ve věku dětí (jedno je otevřeno celé škole, druhé je vyhrazeno pouze pátým třídám) a ve formách spolupráce s učiteli.

Pokusme se nyní popsat, jak probíhají tato setkání. (Není to pevné schéma, ale pracovní rozvrh, který lze časem měnit.) Už ve dvanáct hodin děti ve svých třídách diskutují mezi sebou a s učitelem o tématu, kterému se odpoledne chtějí věnovat (obvykle je to téma, které se jich dotýká : práce, krajina, škola, rodina apod.) Pak se rozdělí do skupin, (nejsou nikdy pevné, ale týden od týdne se mění), podle výrazových prostředků, který si toho dne zvolí. Rozejdou se do různých zákoutí, kde každá skupina nezávisle pracuje, přičemž my jsme připraveni podat jim pomocnou ruku či podnítit jejich tvořivost. Kolem půl čtvrté, po půl druhé hodině práce, se vrátí do společné místnosti, aby předvedly spolužákům své výtvary a diskutovaly o nich. Toto vzájemné předvádění a diskuse o výrazové účinnosti a sdělnosti různých prací má pro děti zvlášť veliký význam. Musíme zdůraznit, že ovšem v určitých případech mohou některé otázky spolužáků na méně pohotové a ostýchavější děti působit depresivně. Otázky jako "proč jsi vybral zrovna tuhle barvu?", "proč jsi udělal tohle znamení?" mohou někdy vyvolat psychické zábrany. Zdá se, že krajně kritický postoj některých dětí k výtvorům, které dobře nechápou, může mít stejný represivní vliv jako skutečnost, že systém odmítá takové užití výrazového prostředku, které odporuje běžnému pravidlu.

Franco Passatore a Silvio Destefanis tedy došli radikálním zrušením bariéry mezi jevištěm a hledištěm až k divadlu, v němž jsou děti samy kolektivním tvůrcem představení, jsou autory, herci i výtvarníci. Takový postup prakticky

stírá hranice jednotlivých uměleckých "oborů".

Z materiálů, které redakce Siparia publikovala, je zřejmé, že obdobným směrem se vyvíjí i činnost dalších pracovních týmů. Experimentální skupina turínského Teatro Stabile připravovala s dětmi představení na téma "jeden den v naší čtvrti". Děti samy vyráběly masky, loutky, kostýmy a dekorace, samy připravovaly scénář, jehož definitivní podoba se rodila z kolektivní improvizace. Experiment, který nebyl dokončen (ředitelství škol z politických důvodů zastavilo další zkoušky), směřoval ke kombinaci hraného a loutkového divadla. Remo Rostagno a Sergio Liberovici vytvářejí s dětmi svérázný žánr "fotospettacolo", v němž děti divadelně předvádějí obecenstvu své fotografické výtvary. Je to zřejmě zvláštní forma divadla - dokumentu, divadla - diskuse, divadelně zpracované publicistiky.

Divadlo hrané dětmi není samozřejmě nic nevídaného. Může také být pouhou variantou "divadla pro děti". Pokusy italských divadelníků jsou zajímavé především tím, že cílevědomě vedou děti k svobodnému vyjádření. Takové dětské divadlo nastavuje zrcadlo světu dospělých. A je to - jak se zdá - zrcadlo neobyčejně kritické.

Ú v o d d o s o u č a s n é p e d a g o g i k y

IV.

Doc.Dr. František S i n g u l e , CSc

Zatímco předcházející stať se zabývala především cíli a úkoly výchovy v naší společnosti a tedy v souvislosti s tím převážně otázkami jejího obsahu (problémy, c_o je třeba dorůstajícími generacím v průběhu jejich výchovy předat), zaměří se tato stať především na otázku prostředků výchovy, tedy na problémy, j a k je třeba postupovat při výchově. I když z metodických důvodů - z důvodů možnosti jasnějšího výkladu - je jistě nutno každou z uvedených otázek v našich podmínkách řešit ve zvláštní stati, je ovšem třeba náležitě zdůraznit, že otázky obsahu a prostředků výchovy netvoří nějaké izolované a na sobě nezávislé problémy pedagogiky. Jsou spolu naopak velmi úzce spojeny, protože jistý obsah výchovné práce je také vždy spojen i s jistými výchovnými prostředky, kterých je nutno použít, aby bylo dosaženo vytčeného cíle ve výchově a aby dětem byl náležitě předán daný výchovný obsah.

To je nesporně patrné např. z toho, že chceme-li dnešní mládež připravit na problémy, které ji očekávají v budoucím životě - tak, jak jsme o tom psali v minulé stati (naučit ji schopnosti vidět nové problémy a získávat si pro jejich řešení potřebné poznatky a nástroje, naučit ji kritičnosti a schopnosti revidovat osvojené stereotypy a udržovat krok s rychlým tempem vývoje, naučit ji metodám tvůrčí práce a pružnosti, připravit ji na soužití a spolupráci s ostatními lidmi a na angažovanou činnost ve společnosti atd.), není možno jí toto všechno dát prostě formou nějakých specifických poznatků, kterým by se jednoduše tradičním způsobem naučila a vštípila si je do své paměti. Je nutno v průběhu výchovné práce s ní používat i jistých výchovných prostředků. To znamená, že je třeba jistým specifickým způsobem také organizovat výchovný proces a činnost mládeže v jeho průběhu tak, aby nevedl jen k tomu, že si vštípí jisté obsahy (poznatky) a bude je umět vybavovat a reprodukovat, ale že si v jeho průběhu osvojí také jisté - výše uvedené i další - postoje a způsoby jednání. V tomto pojetí obsah a prostředky výchovné práce jsou v tak těsné souvislosti, že bývá dokonce i obtížné vést mezi nimi přesnou dělicí čáru, protože některé prostředky výchovné práce, které zvláště zdůrazňuje naše současná pedagogika, někdy přímo splývají s obsahem této práce.

Chceme-li např. učit mládež, aby si uměla v budoucnosti získávat potřebné poznatky a nástroje k řešení problémů, které ji jednou potkají, je nutno už v průběhu jejího dnešního vyučování zavádět takové způsoby práce, aby při nich nebyly nové poznatky prostě jen sdělovány učitelem, jak se dělo obvykle skoro výlučně ve staré škole, ale aby si mládež získávala a osvojovala potřebné vědomosti také sama ze slovníků, příruček, v knihovnách atd. V takovém případě pak

je ovšem těžko říci, že např. práce s encyklopediemi, odbornými slovníky a odbornou literaturou, k níž učitel vede mládež při vyučování v dnešní škole, patří jen mezi prostředky výchovy a nestává se zároveň i jejím obsahem. Do stejné situace bychom se dostali např. i v tom případě, kdybychom chtěli jednoznačně pod jednu z uvedených kategorií (obsah nebo prostředky výchovné práce) zařadit různé činnosti mládeže a dětí v jejich organizacích nebo jiných společenských organizacích anebo při obecně prospěšných činnostech a akcích, jež je nutno zavádět, chceme-li plnit tak důležitý úkol výchovy, jako je příprava mládeže na angažovanou činnost ve společnosti. Je tedy zcela jasné patrné, že obsah naší současné socialistické výchovy, vyplývající z rozvoje naší socialistické společnosti a prudkého rozvoje vědy a techniky, má také jisté nároky i na prostředky výchovy.

V této poměrně stručné stati ovšem není možno rozebírat podrobněji celý komplex výchovných prostředků, které doporučuje praktickým vychovatelům současná pedagogika. Místo toho chceme raději obecně charakterizovat celou oblast výchovných prostředků a ukázat především na to, které hlavní vlastnosti mají mít, aby plně odpovídaly cílům socialistické výchovy a přispívaly co nejúčinněji k předávání jejího obsahu naší dorůstající generaci. Volíme tuto cestu také proto, že i když moderní doba přinesla řadu zcela nových výchovných a vzdělávacích prostředků (jde především o prostředky, které byly vytvořeny na základě moderního pokroku techniky a jejího použití ve výchovné práci - sam patří např. všechny tzv. audiovizuální pomůcky, umožňující žákům vnímat předměty a jevy, o nichž se učí nejen zrakem, ale i sluchem a nadto ještě i v jejich dynamice, pohybu, průběhu, změně : film, televize, magnetofony a další prostředky zvukových i optických záznamů a také nakonec i tzv. programované vyučování a učící stroje atd.), současná pedagogika naprosto nezavrhuje ani běžné tradiční výchovné a vzdělávací prostředky. Jsou to např. výklad, přednáška, předvedení vzoru nebo ukázky, poslech a pozorování žáka, rozhovor, přesvědčování, četba atd. Hlavní problém tu je v tom, že požadavkem současné pedagogiky je povinnost učitelů a vychovatelek používat jich tak (dát jim při své práci takový charakter), aby co nejvíce přispívaly k splnění vytčených cílů a úkolů výchovy dnešní mládeže pro její budoucí život. Bez tohoto úsilí učitelů a vychovatelů by totiž namnoze i ty nejmodernější vyučovací a výchovné prostředky ztratily své významné hodnoty, byť by využívaly i té nejmodernější a velmi nákladné techniky. A naopak zase ve spojení s touto snahou může vychovatel i pomocí některých tradičních metod a prostředků výchovné práce svou činnost uvést v soulad s těmi nejaktuálnějšími požadavky na výchovnou práci.

Které jsou to tedy požadavky, které klade tak naléhavě současná pedagogika na výchovné prostředky, aby jimi mohly být splněny náročné úkoly socialisti-

cké výchovy při přípravě dnešní dorůstající generace na její život v budoucích desetiletích? Kdybychom chtěli být velmi struční, mohli bychom to vyjádřit těmito dvěma hlavními hesly :

Maximální aktivizace dětí a mládeže v procesu výchovné práce a individuální přístup k dětem a k mládeži v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Zabýváme se tedy postupně těmito dvěma požadavky.

Předně tedy k problému aktivizace dětí a mládeže v procesu výchovné práce. Navykli jsme si říkat, že vychovatel má ve výchovném procesu (učitel ve vyučování) vedoucí roli, a také bez pochyb považujeme tento požadavek za správný. Učitel a vychovatel řídí celý výchovný proces, zná jeho cíl a uvědoměle k němu výchovný proces zaměřuje. V této souvislosti také rozhoduje o jeho organizaci, stanoví jeho náplň, rozhoduje o použitých prostředcích a určuje činnost každého z vychovávaných jednotlivců i celého jejich kolektivu jako celku. Je to přirozeně také velmi aktivní role a vyžaduje od vychovatele mnoho samostatné činnosti i značnou iniciativu. I když však jde v činnosti vychovatele ve výchovném procesu o tak důležitou, dokonce vedoucí a iniciativní činnost, nelze se na ni ve výchovném procesu omezit, protože vychovatel, i kdyby se sebevíce namáhal, nemůže svou činností nic podstatného bezprostředně změnit na žákově vědomí, na jeho názorech a postojech a zejména na jeho chování. Je v samé podstatě lidského bytí - a klasické marxismu to velmi správně postihli a jasně ve svých pracích vyjádřili - že člověk se mění teprve v průběhu své vlastní činnosti, v průběhu svého působení na vnější svět a zpracovávání podnětů, které k němu z vnějšího světa přicházejí. Proto tedy také ke změnám ve vědomí a chování žáka v souhlase s úkoly dochází bezpečně především tehdy, podaří-li se v procesu výchovy dosáhnout takové aktivity samého žáka, která k uvedeným žádoucím změnám povede. Jinými slovy řečeno, žák se intenzívně učí, poznává, rozvíjí své názory a duševní síly, když sám zpracovává jistá fakta, vyhledává je, porovnává, rozebírá, vyvozuje z nich závěry, řeší jisté příklady, situace, problémy atd.

Vyplývá z toho tedy, že i když je vychovatelova aktivita ve výchovném procesu velmi důležitá, neboť tento proces vede a řídí, nicméně základní aktivitou ve výchovném procesu, která je bezprostředně spojena se základními změnami v chování (v jeho vědomí a jednání a chování), tedy se změnami podstatnými pro proces výchovy, je činnost - aktivita samého chovance. Aktivita vychovatele je v této souvislosti velmi důležitá a nabývá vedoucí role především tím, že právě onu aktivitu chovance - jež je bezprostředně spojena se změnami, které jsou podstatné pro proces výchovy a jsou jím sledovány - vyvolává, usměrňuje a řídí, aby nabyla potřebné kvality i intenzity a vedla nakonec u chovance k těm změnám v jeho vědomí a chování, které jsou výchovou zamýšleny.

Chceme-li někde hledat obdobu vychovatelovy práce a v ní nalézt model, na němž bychom mohli názorněji vyložit to, co jsme právě o výchovném procesu napsali, nemohli bychom výchovnou práci srovnávat s běžnou prací výrobní, při níž vyrábí dělník z jistého materiálu (kovu, dřeva) pomocí jistých nástrojů a strojů nějaký výrobek. Při této práci zůstává obráběný materiál, z něhož má vzniknout jistý výrobek, celkem pasivní; obvykle je upjatý ve stroji a jediným výrazně aktivním činitelem v celém procesu je dělník, který bezprostředně působí svými nástroji, případně svými rukama na materiál a tím sám svou činností způsobuje na materiálu bezprostředně žádoucí změny tak, aby z něj vznikl touto cestou potřebný a plánovaný výrobek. I když i ve výchovném procesu někdy používáme výrazu "žákovský materiál", je postavení tohoto "materiálu" ve výchovném procesu zcela jiné než postavení materiálu v běžném výrobním procesu.

Vhodněji bychom mohli činnost vychovatele ve výchovném procesu srovnat s prací lékaře. Lékař ve své léčebné činnosti obvykle také nezpůsobuje na těle nemocného žádoucí změny, které charakterizujeme jako proces uzdravování, svou bezprostřední činností, bezprostředním zásahem svých rukou nebo nástrojů do organismu nemocného (nejde-li např. ovšem o chirurga). Místo toho podává pacientovi jisté léky, jejichž úkolem je, aby vyvolaly v nemocném organismu jisté procesy - jistou aktivitu tohoto organismu, která teprve povede k žádoucím změnám v nemocném organismu, jež se projeví jako jeho uzdravení. Podobný charakter má i práce zemědělce, který také nevytváří bezprostředně zásahy svých rukou nebo nástrojů a strojů zemědělské produkty, ale místo toho např. vhodným ošetřováním rostlin (dodržováním agrotechnických lhůt, hnojením atp.) se snaží v nich vyvolat jisté biologické procesy, které vedou k jejich růstu a zrání a záměrně ovlivňují tempo a intenzitu těchto procesů.

Je přirozené, že uvedené druhy činnosti se nedají ztotožňovat zcela s činností vychovatelovou. Šlo jen o základní, značně společný model těchto činností, který je u všech tří obdobný. Jeden ze základních rozdílů mezi nimi ovšem spočívá v tom, že zatímco zemědělec v rostlinném a lékař při léčení v lidském organismu vyvolávají aktivitu biologickou, ve výchovné práci jde především o to, aby byla v chovancích vyvolána zejména jejich psychická (v první řadě myšlenková) aktivita, kterou si vychovávaný má také plně uvědomovat a která pak také může ovlivňovat vývoj jeho uvědomělého chování. (Model lékařovy práce zde byl podán přirozeně jen velmi schematicky - i tam se mnohdy dá zaznamenat jistá psychická aktivita pacienta a má pak také jistou úlohu v procesu léčení.)

Hovoříme-li o psychické aktivitě chovanců a žáků v procesu jejich výchovy a vzdělávání, nemíníme tím jenom nějakou prostou kvalitu lidského organismu, který tento organismus buď má nebo nemá, ale jde o jistou kvalitu, která se v lidském organismu vyskytuje vlastně vždy, jen v rozličné míře, množství nebo kvantitě. Např. už jen pasivní dívání se na předměty prostředí nebo nezaújaté

vnímání zvuků prostředí je z psychologického stanoviska jistým, i když velmi nepatrným stupněm psychické aktivity organismu. Tato aktivita se stupňuje např. zaujetím pro určitý okruh vnímaných jevů, dále např. snahou je zachytit co nej-přesněji a nejúplněji, dále snahou je přesně odlišit od jevů velmi blízkých a podobných, vytknout přesně znaky, kterými se od nich liší, porovnat je s jinými jevy, provést jejich rozbor, pokoušet se složit z nich nové obrazy, snažit se nalézt, zda a jak jsou obsaženy v jiných, komplexnějších jevech, atd. Úsilí o aktivizaci dětí a mládeže v procesu výchovy tedy znamená především snahu vychovatelů vyvolat pokud možno co nejvyšší duševní aktivitu vychovávané mládeže, rozvíjet ji k co nejvyšší intenzitě, stupňovat ji, neboť tím dochází také k zintenzivňování jejího učení, dosahuje se v jejich vědomí a chování účinnějších a trvalejších změn, které jsou sledovány výchovou a jsou ve shodě s jejími úkoly a cíli. Krátce řečeno, : kvalita výsledků výchovného procesu závisí velmi úzce na stupni a kvalitě psychické aktivity žáka, rozvíjené v souvislosti s nově osvojovaným učivem.

Proto moderní výchova např. tolik usiluje o rozvíjení samostatné činnosti dětí a mládeže v procesu výchovně vzdělávací práce a snaží se často místo toho, aby mládeži prostě předkládala hotové poznatky, stavět před ní určité problémy, jejichž řešením teprve mohou být objeveny jisté obecnější poznatky. Takový postup má svůj smysl především v tom, že tím je zvýšena - prohloubena a zintenzivněna myšlenková činnost vychovávaných kolem nově osvojovaného předmětu a vytvářejí se tím předpoklady k tomu, aby celý proces výchovy probíhal efektivněji. K zvýšení myšlenkové činnosti žáků při vyučování a k jejímu prohlubování a zintenzivňování má vlastně sloužit i snaha o zdokonalení názoru při vyučování. Zejména tím, že názorné pomůcky působí nejen na zrak žáků, ale i na jiné smysly (a pokud možno současně), a že ukazují předměty v jejich přirozeném pohybu a vývoji, jak je to možno při exkursích při pozorování skutečných předmětů, při práci s nimi nebo také u moderních audiovizuálních pomůcek. Tím vším je zvýšena a také prohloubena možnost pochopení předváděných předmětů u žáků a vytvářejí se i lepší předpoklady pro to, aby s nimi mohli žáci správněji a mnohostranněji zacházet, a to nejen někdy v budoucí praxi, ale už i v myšlenkové činnosti v procesu učení.

Samostatná, čistě myšlenková činnost vytváří ovšem zejména na mladší děti značně vysoké nároky. Je známo, že u malých dětí se myšlenková činnost rozbíhá jen v souvislosti s materiální, vnější (fyzickou) činností, je spojena s jistou konkrétní situací, kterou je dítě nuceno řešit a v níž provádí obvykle konkrétní analýzu a syntézu (rozebírá a skládá zcela konkrétní předměty, se kterými musí v této situaci zacházet), a to pak pozvolna také přenáší do abstraktní myšlenkové (vnitřní) roviny. V této souvislosti také mluvíme o konkrétním nebo o situačním myšlení malých dětí. Proto zejména u mladších dětí se učitelé a vy-

chovatelé snaží vyvolat jejich psychickou aktivitu odpovídající konkrétní činnost, která u těchto dětí bývá předpokladem nejen k tomu, aby byly schopny je také promýšlet, ale i toho, aby se pro ně zaujaly, soustředily se na ně a zabývaly se s jimi potřebnou dobu. Rozvíjení fyzické aktivity v procesu výchovy bývá tedy někdy - zejména u mladších dětí nebo u dětí s pomalejším myšlením - prostředkem, pomocí něhož je možno rozvíjet u nich potřebnou psychickou aktivitu.

Ze stanoviska požadavku současné pedagogiky - maximálně rozvíjet vlastní aktivitu dětí v procesu jejich výchovy - se často odsuzuje starý styl výchovy, převládající tak často ve starých školách a vyznačující se pouze pasivním přijímáním nových poznatků se strany mládeže, spojeným s trpným nasloucháním výkladů učitele a biflováním textů v učebnicích. Tím je také odsuzován ten styl vyučování, ve kterém všechno učivo předkládá učitel žákům už hotové ve svých výkladech a přednáškách. Tím ovšem nejsou jednoznačně odsuzovány ty prostředky vyučování, které byly s tímto stylem vyučování úzce spojeny - přednášky učitele, jeho monologický výklad a učebnice.

I přednáška a výklad učitele může žáky vysoce aktivizovat kladným způsobem (je totiž také možno jistým způsobem vyučování žáky vysoce aktivizovat i negativně-vyvolat v nich silný a aktivní odpor k učení). Těmito prostředky je možno vyvolat vysokou účast žáků na vyučování tím, že se učitel snaží vykládat tak, aby žáci napjatě sledovali celý jeho výklad, intenzivně v jeho průběhu promýšleli učitelův myšlenkový postup, jeho argumentaci atd. K vysoké psychické aktivitě žáků při vyučování může dokonce docházet i za jejich naprosté vnější fyziologické nehybnosti. Soustředění žáků na hluboké myšlenkové procesy bývá doprovázeno jejich naprostým vnějším soustředěním až ztrnulostí. Chce-li učitel používat metody monologického výkladu v souladu se současnými požadavky na aktivizaci žáků, musí se starat nejen o to, aby jeho výklady byly pro žáky atraktivní a zajímavé, ale aby byly i dobře logicky uspořádány, aby rozvíjely jistý myšlenkový postup a obsahovaly nejen pouhá hotová fakta, ale i četné zajímavé problémy. Moderní učebnice dosahují aktivizačního účinku na žáky tím, že obsahují nejen běžný text ale i mnoho úkolů, otázek, problémů a příkladů. I jejich ilustrace by měly napomáhat aktivizovat žáky při učení tím, že by měly nejen názorně doplňovat text, ale žáci by měli být vedeni také k jejich pozorování, srovnávání a měli by se z nich učit objevovat nové poznatky.

Významným projevem aktivity dětí a mládeže v procesu výchovné práce a učení vůbec je také jejich zaujetí pro věc, kterou se zabývají a kterou si mají osvojit. Jejich zájem o to, čemu se učí, jejich snaha dosáhnout v procesu učení co nejlepších výsledků a úsilí co nejlépe a pokud možno v krátké době zvládnout. Toto úsilí se u žáků opírá do značné míry o jejich zájem o příslušnou oblast a

také o jejich zájem na úspěších v učení. Takového zájmu se u mládeže dosahuje zejména tehdy, pozná-li a uvědomí-li si, že poznatky a vědomosti, kterým se má učit, mají pro ni nějaký význam, pozná-li jejich cenu v současné době nebo v budoucnosti. Psychologicky přesněji říkáme, že takové zaujetí a tím i zvýšená aktivita mládeže v procesu učení se dostaví, stane-li se učení pro ni potřebou, rozvine-li se u ní potřeba učit se právě těm věcem, které se jí v procesu výchovy předkládají, aby je zvládala a osvojila si je. Nebo také říkáme, objeví-li se u ní dostatečně silné motivy k učební činnosti a k zvládnutí oblastí, které jsou předmětem jejího vyučování.

Moderní pedagogika a psychologie vůbec vysoce zdůrazňuje tzv. motivaci k učení jako jednu ze základních podmínek úspěchu při učení. V dřívějších dobách se příliš často a jednoduše vysvětloval neúspěch dětí při učení nedostatky v jejich nadání, ať už se hovořilo o jejich obecném nadání (tzv. obecné inteligenci) nebo o speciálním nadání (nadání k určité specifické činnosti - např. k matematice, hudbě apod.). V současné době shledáváme, že často bývá hlavním důvodem neúspěchu žáků v učení vůbec nebo neúspěchu jen v jistých předmětech právě nedostatek motivace k učení (nedostatek pocitu a pochopení potřeby učit se). Velmi často také dokonce konstatujeme, že žák sice potřebné schopnosti má, ale přece nemá úspěchy v učení - obvykle právě pro nedostatek pevných a dost hlubokých motivů. Na motivech žáka k učení, na pocitu uvědomění si potřeby učit se určitým věcem závisí také do značné míry i takové vlastnosti žáka, jako je jeho píle, vůle, vytrvalost, pečlivost, svědomitost, zájem apod. Proto také se v současné pedagogice dostala v oblasti výchovných prostředků na přední místo otázka motivů a jejich rozvíjení a rozvíjení motivu k učení a zájmu o ně. Objasňování a navozování potřeby znát předkládané věci a učit se jim jeví se z uvedeného hlediska jedním z předních úkolů všech praktických vychovatelů při jakékoliv výchovné práci, ať už zaměřené na děti nebo na mládež, nebo dokonce i na dospělé.

Konečně se dostáváme k druhému hlavnímu požadavku při rozvíjení prostředků výchovy v naší současné společnosti - k péči o rozvíjení individuálního přístupu k dětem a k mládeži v průběhu výchovného a vzdělávacího procesu.

Vrozené biologické předpoklady a vlivy, působící na jedince ze společenského prostředí, ve kterém žijí, způsobují, že se u dětí a mládeže setkáváme v procesu výchovy v nejrozličnějších oblastech tělesných i duševních vlastností i výkonů se značnými rozdíly, které mají v průběhu vývoje mladých lidí spíše tendenci čím dál tím více se prohlubovat než se vyrovnávat. Tato okolnost pak přináší v procesu výchovy řadu problémů, a to zvláště za současných okolností, kdy úkoly výchovy vzhledem k požadavkům společnosti, ve které má mladá generace žít, jsou stanoveny pro všechny mladé jedince, kteří procházejí výchovným systémem, značně vysoko a také do značné míry jednotné. (Viz jednotná zá-

kladní devítiletá škola, požadavek, aby se každý dále vzdělával i v jistém druhu škol druhého cyklu po ukončení školní docházky, obecně stanovený úkol naší výchovy vychovat kulturního člověka, jak o tom byla řeč v minulé stati.)

To vede ve vyučování k zjevu, který nazýváme rozptýl v učení - jednotliví žáci se učí značně rozdílným tempem a potřebují k naučení jistých věcí rozdílnou dobu, mají své vlastní přístupy k učivu i k učení, dosahují ve výsledcích svého učení značně rozdílné úrovně a liší se nakonec i tím, že dosahují v procesu vzdělání i rozdílných stupňů. Učitel za těchto okolností nemůže zaměřovat svůj výklad na celou skupinu nebo třídu zcela jednotně. Velmi nesprávně řeší tyto situace ti učitelé, kteří se prostě zaměřují na průměr své třídy, protože tím se nedostává adekvátního výchovného přístupu přinejmenším dvěma výrazným skupinám žáků, vyskytující se skoro v každé třídě: žákům slabším, než je průměr třídy, a žákům, kteří nad tento průměr vynikají.

Řešením této situace ve výchovném procesu je rozvíjení individuálního přístupu k jednotlivým žákům se strany učitele, neboť jenom tento postup umožňuje splnit náročné výchovné cíle a dostát i demokratickým postojům k problémům výchovy v naší socialistické společnosti. Zásadně je třeba říci, že vychovatel má věnovat potřebnou individuální péči všem typům žáků, kteří ji potřebují, i když přirozeně tato individuální péče bude u každého typu značně rozdílná.

Prvním předpokladem pro rozvíjení individuálního přístupu k žákům v procesu jejich výchovy je, aby vychovatel dobře znal individuální rysy svých svěřenců. To ovšem neznamená, aby byl dobře informován jen o výsledcích jejich práce ve vyučování, ale aby se snažil poznat často i složité a ne vždy hned na první pohled patrné příčiny jejich úrovně a jejich pozadí, tkvící nejen ve vrozených vlastnostech žáků, ale obvykle ještě více v sociálních podmínkách, ve kterých dítě žije doma v rodině a ve skupině svých vrstevníků. Tomu slouží tzv. pedagogická diagnostika, která poskytuje učitel i vychovateli prostředky, jak hlouběji poznat vlastnosti a problémy svých svěřenců.

Druhým předpokladem uplatnění individuální péče učitele o žáky je pak nalezení vhodných prostředků a přístupů ve výchovných metodách, ale často i ve výchovném obsahu k jednotlivým žákům k řešení jejich zvláštních problémů. V této oblasti musí učitel být obvykle velmi vynalézavým a umět využívat tvořivě zkušeností svých i cizích. V některém případě pomůže třeba doučování, nebo je třeba zvláštních úkolů. Jindy ovšem je nutno především usilovat o změnu zákových postojů ke škole, ke vzdělání, k učiteli nebo i ke kolektivu spolužáků. Často je ovšem nutno hledat řešení ve spolupráci s rodiči žáků a dosáhnout toho, aby došlo k potřebným změnám i v domácím prostředí, v němž dítě žije. V souvislosti s řešením těchto problémů se rozvíjí v rámci výchovného systému

v současné době tzv. výchovné poradenství. Ve výchovných zařízeních pracují tzv. výchovní poradci, kteří na rozdíl od dřívějších poradců pro volbu povolání se nezabývají žákem, až když končí školu a má se rozhodnout pro jisté povolání nebo pro přípravu na ně, ale snaží se pomáhat pomocí své odborné přípravy řešit ve spolupráci s vychovateli, učiteli a rodiči nejružnější výchovné problémy dítěte nebo adolescenta v celém průběhu jeho výchovy.

V současné době se výchovné systémy přizpůsobují požadavku individuální péče o mládež, a snaha přizpůsobit výchovný systém potřebám žáků a chovanců je velmi příznačná pro současná výchovná zařízení. V tomto smyslu se vytvořilo ve výchovných systémech několik modelů podle toho, jak se v nich problém individuální péče o žáky a respektování jejich individuálních rozdílů řeší.

Jedním z nich je typ výchovných systémů, kde zůstávají výchovné cíle i metody relativně pevné a neměnné a individuální rozdíly mezi žáky se řeší především tím, že slabší žáci v průběhu výchovy propadají a odpadají. Základ tohoto systému spočívá na zásadě, že dítě může postupovat ve vzdělání tak daleko, jak to dovolují jeho schopnosti. V tomto systému je také možno měnit "dobu učení", potřebnou pro různé žáky tím, že každému jednotlivci je dovoleno zůstat ve škole tak dlouho, až se doučí požadovaným základním věcem a dosáhne v nich požadované úrovně. Je to v podstatě starý způsob, v němž se dítě nechává v základních třídách opakovat tak dlouho, až zvládne základní vědomosti. Zvláštní výchovná péče o jednotlivé žáky se tu vlastně nerozvíjí. Není to ovšem také systém, který by odpovídal pokrokovým názorům pedagogickým.

Druhým typem přizpůsobení výchovných zařízení individuálním rozdílům dětí je ten, kde se hned na začátku výchovného procesu nebo dost záhy v jeho průběhu (např. už kolem 10. - 11. roku) snaží učitelé (dost často za pomoci různých zkoušek a testů) určit budoucí vývoj žáků a podle toho pak člení žáky do různých kursů a tříd - např. studijních a praktických apod., kde upravují pak jak prostředky, tak i obsah výchovy a vzdělání. U nás se taková procedura nazývá obvykle diferenciací žáků podle nadání a zájmů. Jeví se značně problematickou zejména tehdy, dochází-li k ní příliš záhy. Namítá se proti ní zejména, že schopnosti žáků se vyvíjejí značně nerovnoměrně a např. v jedenácti letech je ještě velmi těžko říci, jak se bude dítě vyvíjet, k čemu se bude jednou hodit a jak by mělo proto být zaměřeno jeho vzdělávání. Další vážnou námitkou pak je, že zařazení dítěte do určité třídy nebo skupiny žáků značně determinuje jeho další vývoj. Tento vývoj je totiž určen nejen jeho vrozenými schopnostmi, ale do značné míry i podněty působícími na ně z vnějšku - tedy zde také nároky výchovy a vyučování a úrovní spolužáků, se kterými se učí. Je-li např. dítě zařazeno záhy do třídy s nižšími nároky na intelektuální práci a do skupiny žáků s menším nadáním a iniciativou, může už tato okolnost sama

dost nepříznivě a osudově ovlivnit jeho vývoj. Je pravděpodobné, že by tento vývoj probíhal mnohem příznivěji, kdyby dítě bylo podněcováno k vyšším výkonům nejen vyššími nároky učitele, ale i bohatými podněty výkonů svých bystrých spolužáků a soutěží s nimi. Tento systém je zvlášť nebezpečný pro děti přicházející ze sociálního prostředí, které nebylo zvlášť příznivé pro jeho vývoj, a má tendenci tak ještě i výchovou prohlubovat sociální rozdíly mezi lidmi.

Třetí způsob, jak se výchovné systémy přizpůsobují individuálním zvláštnostem a potřebám dětí a jak rozvíjejí svou individuálně výchovnou péči o ně : snaží se ponechat děti v normálním seskupení, jak se ve škole sejdou, a nečlení je předčasně do tzv. homogenních skupin (stejnorodých podle jistého hlediska - nejčastěji podle nadání a prospěchu), ale snaží se v procesu výchovy co nejlépe poznat jejich individuální zvláštnosti a potřeby a podle toho při vyučování ve třídě přizpůsobuje výchovný přístup učitelů a vychovatelů k jednotlivým dětem tak, aby to co nejvíce odpovídalo jejich úrovni vývoje a způsobům učení, aby mohly tak být u všech dětí přiměřeně splněny výchovné cíle a úkoly. Je-li třeba, zavádějí se s jednotlivými dětmi nebo skupinami zvláštní způsoby práce, a to zejména v takových případech, kdy se výrazně opožďují za ostatními. Smyslem těchto skupin však není tyto děti trvale vyčlenit, ale speciální pomocí u nich dosáhnout toho, aby se mohly pokud možno brzy zapojit do normální práce s ostatními a jít pak s nimi dále běžným tempem a postupem. Zvláštní péče v tomto systému ovšem nemá být poskytována jen dětem, které potřebují mimořádně pomoci, aby se za ostatními příliš neopožďovaly, ale i těm dětem, které jeví vyšší schopnosti a mohou postupovat rychleji než ostatní. Ty pak v rámci individuální péče dostávají potřebný materiál a podněty k tomu, aby se náležitě mohlo vyvíjet jejich zvláštní výrazné nadání a mohlo být rozvinuto a využito jak pro jejich individuální rozvoj, tak pro potřeby společnosti. Tento systém bývá také někdy nazýván vnitřní diferenciací a ze všech tří systémů má patrně nejpríznivější vliv na individuální i sociální rozvoj všech dětí. Proti těmto modelovým systémům se ovšem v praxi setkáváme se systémy, které často v sobě spojují jisté znaky všech tří nebo alespoň dvou uvedených modelů, nebo se naopak značně blíží některému z nich a jsou jednou z jeho možných praktických variant.

dokumenty + dokumenty + dokumenty + dokumenty + dokumenty + dokumenty + dokume

D i v a d l o , d ě t i a m l a d í l i d é

Podle časopisu International Theatre Informations,
jaro 1971, přeložila Eva Machková

Z iniciativy Mezinárodního divadelního ústavu se v Praze 1. a 2. února t.r. sešli představitelé sedmi mezinárodních divadelních organizací*) k předběžnému prozkoumání některých současných aspektů vztahů mezi divadlem a dětmi a mládeží.

Bylo schváleno několik textů, týkajících se podstaty těchto vztahů a aktuálnosti některých mezinárodních setkání.

Základní úvahy

Členové subkomise "Divadlo a výchova" Společného výboru mezinárodních divadelních organizací, spojených s ITI, důkladně prodiskutovali různé aspekty vztahů výchovy a divadla a konstatovali :

- a) že oblast "výchova a divadlo" podle jejich názoru zahrnuje jak profesionální divadlo pro děti, tak tvořivou dramaturgii dětí;
- b) že souhlasí s tím, že zvláště druhý aspekt má zřetelně rostoucí důležitost jak z hlediska výchovy (pro rozvoj jedince), tak z hlediska divadla (pro rozvoj divadelního uvědomování jedince);
- c) že ve všech těchto činnostech musí být přikládána největší důležitost ohledu k potřebám rozvoje osobnosti jednotlivce, ať už dítěte nebo dospělého, a že tyto aktivity nemají být považovány v první řadě za metody získávání nového divadelního obecenstva;
- d) a e) že tento výše zmíněný vyšší stupeň divadelní činnosti má zřejmě širší společenskou základnu, než byla základna dosavadní;
- f) že tento vyšší stupeň divadelní aktivity by mohl být metodou povzbuzení divadla v těch zemích, kde se divadlo snaží o rozvoj a integraci se společností, ať už jsou to národy mladé nebo dávno ustavené.

Zkoumané metody

Cílem práce je rozvoj tří funkcí : citlivosti, tvořivosti, kritických schopností. Tyto cíle mají být realizovány ve třech fázích.

1. fáze : Volné hraní (improvizace na téma volně zvolené skupinou). Členové skupiny jsou dotázáni, co, kde a jak chtějí hrát. Vedoucí nebude práci skupiny řídit, ale jeho úkolem je objasňovat základní principy hry a navrhnout pracovní

*) Mezinárodní divadelní ústav (ITI), Mezinárodní sdružení divadla pro děti a mládež (ASSITEJ), Mezinárodní sdružení amatérského divadla (AITA), Mezinárodní federace herců (FIA), Mezinárodní sdružení loutkářů (UNIMA), Mezinárodní svaz studentského divadla (ISTU), Mezinárodní organizace scénografů a divadelních techniků (OISTT).

metody.

Základní při tom všem - což se jasně objevuje - je svoboda volby, umožňující imaginaci odborníků, nutnost hledání určité rovnováhy jejich fantazie a konečně nezbytně demokratický duch společné práce.

2. fáze : Improvizace na základě námětů daných vedoucím skupiny. Tento námět (jedna možnost : dát strukturu existující hry a hlavní linie jednání, děti napíší text), je podáván různými prostředky (slovními, fyzickými, konkrétními, abstraktními) a pak rozvíjen skupinou, pracující jako celek, nebo v malých podskupinách na vypracování určitých aspektů. Každý je odpovědný za funkci, která mu byla svěřena a musí se tak v tomto ohledu podílet na vymýšlení a na společné práci ve vztahu k ostatním členům svého týmu. Tak vzniká první kontakt s obecnstvím (ostatní děti).

3. fáze : Pokusy takto provedené jsou základem k uvádění divadelní tvorby, dramatického textu, interpretace, inscenace atd.

Jedna možnost : Profesionální herci vysvětlí hru, ale spíše ji fyzicky předvedou a pokusí se nechat děti rozeznávat hlavní psychologické elementy předpokládané práce. Pak herec předvede hru a potom jsou naopak vyzvány děti, aby hrály.

Jiné metody

Dětem je dán výchozí bod, každé dítě pak pokračuje ve vyprávění příběhu na magnetofon. Pak jsou nápady "vytříděny" a z nich je hra vybudována. Děti předloží makety scény a kostýmů.

Byl učiněn i pokus speciálnější povahy : Herci předvedou hru a děti zasahují, jak si přejí ve smyslu hry i mimo něj.

VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - Zdeněk Digrin : Dramatická výchova v Itálii	1
Doc.Dr. František SINGULE, CSc.: Úvod do současné pedagogiky IV.	18
DOKUMENTY - Divadlo, děti a mladí lidé	28

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 8, č. 6. 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 Šeďa. Jazyková korektura - dr. Agáta Pilá-
tová.

Uzávěrka čísla - 15. září 1971. 350 výtisků. Cena jednoho výtisku - 3,- Kčs,
roční předplatné - 18,- Kčs.

BLÁHA, František

Využití říkanek a básní v přípravném
ročníku

Komenský, r. 81, 1957, č. 10, s. 745-747

Využití říkanek a básní k učení čtení
a výslovnosti hlásek

FM

K výchově ochotnického dorostu
Osvětová práce, r. 5, 1950, č. 18, s. 232

Problematika získávání mladých lidí do
ochotnických souborů.

FOIT, dr Ferdinand

Divadlo mládeží !

Štěpnice, r. 1, 1946/47, č. 11, s. 336-338

HEIL, Zdeněk

O divadelnicích ze Žlebů

Estetická výchova, r. 9, 1966/67, č. 6,
s. 17-19

Recenze knihy L. Chancerela : Le Théâtre
et la Jeunesse.

Práce dramatického kroužku ve Žleběch

RUDOLF, Stanislav

Dětské divadlo - významný pomocník v mimoškolní výchově vesnických dětí
Vychovatel, 1964/64, č. 4, příloha

Hodnocení významu dětského divadla na vesnici. Metodika práce.

SLABÝ, Z.K.

O dětské tvořivosti. Jugoslávsky
Šibenik 1969

Zlatý máj, 1969, č. 9, s. 572

Diskusní příspěvky a vlastní hodnocení
9. jugoslávského festivalu dítěte.

SEKOTOVÁ, Jarmila

Dramatizace - nejjednodušší divadelní forma
Vychovatel, 1960/61, č. 5, s. 153

Význam dramatizace jako výchovného prostředku. Stanovení požadavků na text při konkrétní práci. Ukázka v příloze.

SLABÝ, Z.K.

Šibenik 1968.

Zlatý máj, 1969, č. 1, s. 30

Příspěvek M. Misailoviče "Funkce viděného, mluveného a psaného slova při výchově dětí."
Poznávací funkce obrazu. Schopnost dětí převádět slovo v obraz.

KRÁLÍČKOVÁ, Anna

Jubileum dětské scény

Estetická výchova, r. 10, 1967/68, č.3

s.10-11

Divadlo pro děti při závodním klubu ROH
v Žďáru nad Sázavou, jeho repertoár

KUŽEL, K.

Práce našeho dramatického kroužku

Vychovatel, 1961/62, č. 2

Zkušenosti z práce s dětmi v dětském
domově se zvýšenou výchovnou péčí. Metodika
práce.

MACHKOVÁ, Eva

Dítě a dramatický kroužek

Učitelské noviny, r. 19, 1969, č. 41-42, s.8

PELIKÁN, Karel

Podnětná hra o mládeži

Vychovatel, 1963/64, č. 2, s. 56

Problematika výběru dětí do dramatického
kroužku.

Vliv činnosti divadelního souboru Domova
mládeže na členy Domov mládeže v Obořišti,
hra "Neradosti" (S kytarou a sám).

KAMELSKÝ, Václav

Literární výchova

Vychovatel, r. 12, 1967, č. 6, příloha

Vytváření zájmu o umění, rozvíjení estetického vztahu v systému tvůrčích skupin dětí - kroužků.

KARBAN, Josef

Dramatizace v prvouce

Komenský, 1947/48, č. 1, s. 52

Dramatizací pohádek, hádanek, básniček rozvíjet jazykové schopnosti dětí a učit je samostatnosti.
Zdokonalovat mluvnost dětí.

JÍROVÝ, Zdeněk

O metodice práce trochu rozhárané

Neděle. 1969, č. 18, s. 5

O potřebnosti metodické práce v zájmové umělecké činnosti.

JUVA, V. - MELKUS, L.

Divadlo, film a rozhlas v družinách mládeže

Praha, SPN 1958

