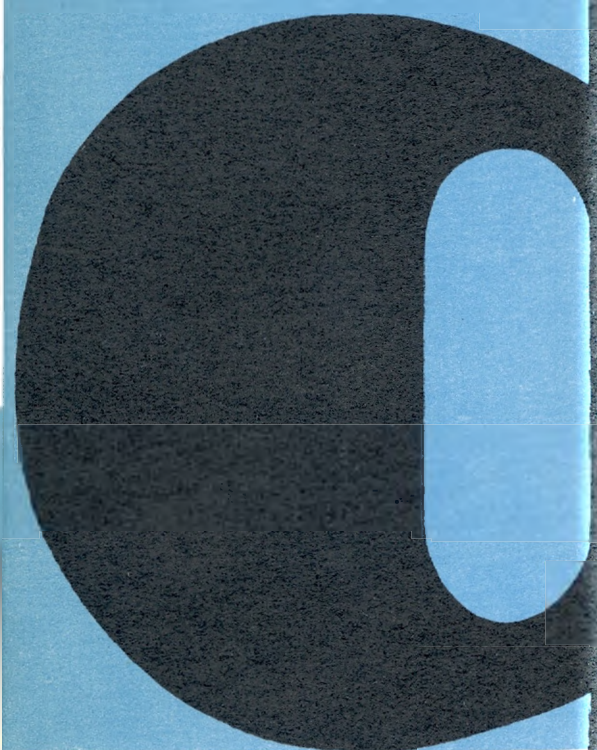


divadelní výchova

3

ročník X



**Praha
1973**

**dokumenty
stati
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

STÁDIA CHARAKTERIZACE U DĚTÍ

Brian Way

(Z knihy Development through Drama - Rozvoj osobnosti v dramatické výchově)

Cvičení citlivosti pomáhají jednak vnějšímu, jednak vnitřnímu růstu jedince, rozvíjejí vědomí o faktické existenci dalších lidí a zároveň i vědomí o existenci nejjednodušších vzájemných vztahů mezi lidmi. Toto vědomí je založeno na schopnosti jedince plně vyslechnout, skutečně vidět a v rámci vlastních možností přizpůsobit své vlastní životní faktory a pocity tak, aby je dokázal s ostatními sdílet a prožívat. Charakterisace (vytváření postav) nabízí příležitost k tomu, aby se těmto zkušenostem dodalo hloubky, a to detailnějším, osobnějším sebeuvědomováním - jak vědomým, tak nevědomým - jako výsledky imaginativního promítání se do okolností vládoucích nad životy jiných lidí nebo jako výsledku přímého "bytí" jiným člověkem v těchto okolnostech. Počáteční dramatická práce obsahuje velmi málo nebo spíše nic z uvědomělé charakterizace ve smyslu "být" jiným člověkem - k tomu dochází až tehdy, když se dítě nebo mladý člověk, se kterým pracujeme, ocitne v situaci a okolnostech, lišících se od těch, které jsou pro něho normální a obyčejné v každodenním osobním životě, ale přitom jsou zcela normální pro život jiných lidí. Zástupné zkušenosti tohoto druhu byly vždycky ve výchově přijatelné, a jsou tedy i částí kulturního a osobního obohacení, které sledujeme pořady, v nichž se čte literatura, při dramatických vystoupeních, či při prohlížení obrazů.

Ale tyto zkušenosti jsou pouze málokdy tak úplné nebo tak bohaté jako ty, kterých lze nabýt zapojením celé osobnosti dítěte nebo mladého člověka jak je tomu v dramatické výchově, v dramatické činnosti. Předchozí zkušenosti jsou obsaženy v myšlení jedince a ovlivňují jeho pocity jenom do té míry, jak dalece dokáže zapojit svou vlastní imaginaci do určitých okolností, a to zase závisí na tom, do jaké míry byla předtím imaginace procvičována - bez cvičení imaginace zakrňuje - a dále jak je jedinec - příjemce schopen rozvinout všechny složky osobnosti, včetně emocionální.

Lhostejnost k lidem (vyjma momentů rozhořčení a odsouzení) je na celém světě považována za stejný prohřešek proti etice jako antisociální činy. Hlavní nesnáz spočívá v tom, že tato etika může dojít naplnění pouze tehdy, bude-li z ní směřovat rozvoj všech aspektů individua, za nímž musí následovat rozvoj skutečně pozitivního vědomí o jiných lidech; ani jeden z těchto bodů nemůže být rozvíjen jen za pomoci intelektuálních znalostí etiky či formami trestů ukládaných za neuspokojení statutu etiky, ale pouze pozitivní a pravidelně poskytovanou příležitostí a možností procvičovat - nejprve jde o cvičení neuvědomělá a většinou intuitivní, ta se však postupně mění ve cvičení plně uvědomělá.

Charakterizace je součástí praxe; přitom však se nemusíme obávat nutnosti komunikace s obecností, protože charakterizace se bude dále vyvíjet zcela přirozeně od neuvědomělé a intuitivní k plně vědomé, zamýšlené a kontrolované.

Malé děti - dokonce i děti předškolního věku - a děti asi do 11 let dosahují ve svém vlastním dramatu až udivující úrovně charakterizace s velkou dávkou originality, zvláště u fantastických postav. Proces, který však v tomto období při charakterizaci převládá, je ve své většině zcela neuvědomělý a intuitivní, a postavy, které děti v tomto období vytvářejí, bývají pouze výrazem věčných symbolů lidské historie a často zahrnují celý cyklus existence člověka - narození, manželství, smrt a vzkříšení.

Intuitivní charakterizace je součástí zamýšleného rozvoje existujících individuálních zdrojů. Na jednoduché, přirozené a organické rovně tak intuitivní charakterizace pomáhá doplňovat příležitosti stávat se postavami vytvořenými vlastní imaginací, a to se zároveň prolíná se vzrůstajícím vědomím o existenci skutečného světa a s objevováním "já" a "ne - já", s uvědomováním jedinečnosti a individuálnosti osobnosti. Tento proces potřebuje intimnost rozvoje a osobitost výrazu.

Postupně, jak začne v dítěti či v mladém člověku narůstat uvědomělá charakterizace, nastupují na místo dosavadních postav ze světa fantazie a představ postavy ze světa skutečného. Jako všechny organické procesy, tak i tento růst je pomalý a u různých jedinců se liší svou rychlostí. Nechceme generalizovat, ale zjednodušeně řečeno začíná tento proces dosahovat svého vrcholu kolem 9 - 11 roku věku dítěte a dokončuje se během dvou až tří let.

Počáteční charakterizace je u dětí do 11 let většinou soustředěna na postavy typové, hlavně proto, že jsou značně symbolické. Osobitost těchto typovým postavám propůjčuje individuálnost a imaginace dítěte. Nenajdeme tu detailněji propracované rysy postavy, jak se s nimi můžeme setkat na pozdějším stupni vývoje u uvědoměleji tvořené postavy. V období přechodu od fantazie k realismu ještě pokračuje charakterizace typová, která ovlivňuje nejenom intuitivní a symbolické postavy, ale i postavy reálné. Hlavní podstata citu pro skutečnost je založena spíše na okolnostech a na situaci než na detailní charakteristice zúčastněných postav. To je to, čemu se říká, že děti a mladí lidé jsou v počátečních fázích dramatu "sebou samými" za různých okolností. Tj. být horníkem nebo bankovním ředitelem nebo učitelem má v dramatu uvést každého do určitých okolností a určitých vztahů, jež jsou odlišné od okolností a vztahů dítěte nebo mladého člověka, který chodí do školy a určitým způsobem prožívá svůj volný čas. Ale to není plné a detailní vtažení do skutečných lidských rysů charakteru; jde spíše o vtažení do "nemoci z povolání" a jakýkoli malý detail vyrůstající z typu člověka a zároveň i z jeho typického chování, které navozuje jeho zaměstnání a bývá s ním také spojováno, je vždy založen na osobní zkušenosti, mnohdy na zástupné zkušenosti a někdy na zkušenosti čistě imaginativní. Ale přesnost ve vytváření typu nebo symbolu nesmí být zaměňována za detailní a uvědomělou charakterizaci.

Učitelé, kteří se snaží vnutit dětem jedinou platnou představu např. o královské rodině, budou první, kteří nebudou souhlasit s postavou učitele vykresleného pouze na základě jedné obecně platné a přijaté představy, která o učiteli jako typu existuje, a budou hovořit o tom, že učitelé se od sebe liší, že jsou různí lidé. Potom ale nutně musí připustit, že také králové a královny mohou být různí lidé, stejně jako kouzelníci a čarodějnice - a bankovní ředitelé i horníci. Ale podrobnější propracování charakteristik postav patří až pokročilejšímu stupni dramatické výchovy, který vyrůstá jak z většího vnitřního rozvoje osobnosti dítěte a jeho citlivosti k jiným lidem, tak ze skutečné praktické příležitosti být odlišnými lidmi takovým způsobem, jenž koresponduje s určitým vlastním a zvláštním stupněm vývoje osobnosti. To je skutečný a pravý organický růst.

Obecně můžeme hovořit o několika stupních rozvoje charakterizace:

1. Intuitivní a neuvědomělé hledání a zkoumání postav vnitřního světa

fantazie a imaginace.

2. Z větší části neuvědomělé hledání a zkoumání postav (z fantastického i skutečného světa) v akci.

Hlavní zájem je v obou případech soustředěn na akci, tj. na fyzicky citové oblasti života s poněkud vědomějším použitím intelektu.

3. Počátky hledání a zkoumání příčin a následků akcí postav; Zde je ještě na akci položen zvláštní důraz, ale roste vědomí příčin a následků této akce v jejím vnějším vztahu k širší charakteristice lidí. Zde začínají do fyzicko-emocionální oblasti pronikat intelektuální úvahy; charakterizace tak začíná být podobně jako celá dramatická hra daleko uvědomělejší.
4. Hledání nejenom vnějších faktorů příčin a následků, ale také vnitřních faktorů (motivace) akcí postav; to je součást plně uvědomělé formy zamýšleného tvoření postav, kde velmi často není hlavní zájem obrácen k akci jako takové. Je to oblast dramatické výchovy, která obecně řečeno patří pouze starším dětem a možná, že jenom dětem starším 14 let. V tomto stádiu, při normálním vývoji plynoucím z přirozené a organické příležitosti je vyváženo uplatnění fyzické, emocionální a intelektuální složky osobnosti.^{x)}

Tím, že mladí lidé zůstávají sami sebou v jiných než obvyklých okolnostech nebo tím, že se stávají jinými lidmi buď ve známých nebo odlišných okolnostech, se děti a mladí lidé vyvíjejí, nejprve na intuitivní a neuvědomělé rovině a potom na zcela uvědomělé rovině. Sympatie, porozumění a soucit s druhými, pocity, které jsou obsaženy v emocionální, fyzické a duševní stránce člověka stejně jako v jeho čistě intelektuálních znalostech, to je základní "raison d'être" dramatické výchovy jakožto výchovy pro život a je shrnuto v prvních větách této knihy: "Kdo je slepý člověk?" Odpověď "Slepý člověk je takový, který nevidí" přináší určitý poznatek. Skutečný prožitek "být" slepým člověkem, jak ho umožňuje dramatická výchova, přináší hlubší porozumění pro tento poznatek a výsledkem této zkušenosti plného porozumění (emocionálního, fyzického, stejně jako intelektuálního) je účast a soucit. Pomocí dramatické výchovy

^{x)} --- Je zajímavé pozorovat, jak je tento vývoj obdobný se zájmem dětí o divadlo, film, četbu apod. Nejprve je jejich zájem vázán jenom na akci, potom na akci spojenou s účinkem, kterého lidé v akci zúčastnění dosahují, potom na chování lidí a na to, jaká je logická příčina a následek jejich chování.

přinášejí podobné zkušenosti hluboké porozumění pro všechny lidi za všech okolností a podmínek, kdy zároveň každá tato zkušenost rozšiřuje horizont poznání člověka, a tak stále obohacuje citlivost člověka jako celku.

Ale zároveň se setkáváme i s jiným druhem rozvoje - s plným a pravidelným objevováním sebe sama. Každý adolescent se dříve nebo později ptá sám sebe "kdo jsem?", "jaké je moje místo v životě?" Ale v otázce "co mám dělat se svým životem?" je obsažena jenom jedna část osobnosti a života člověka. Bohužel právě to se stalo konečným produktem výchovy v její nynější formě. Tato otázka se stala téměř jediným aspektem vývoje, o který se zajímají učitelé a vychovatelé. Pro každého mladého člověka, to je však jenom jeden segment většího celku, jehož základem se stala otázka "kdo jsem?". Odpověď na ni je obsažena v každé lidské duši, ale jedinou možností, jak získat pravdivou odpověď na tuto otázku, je využít příležitosti, která se nabízí člověku pro jeho úplný rozvoj, pro rozvoj člověka jako celku, tedy i po emocionální stránce. Tato okolnost se stále opakuje, ale musíme ji na tomto místě připomenout znovu, když uvážíme, jak bezelstně se každý mladý člověk stává kořistí jakéhokoli pokušení, které se dotýká emocionální roviny jeho osobnosti. S těmito pokušeními se mladí lidé neumějí vyrovnat, pokud byla ve výchově zanedbána emocionální stránka jejich osobnosti. Stejně jako duševní stránka nebo intelektuální problémy nemůže vyřešit fyzická stránka člověka, tak ani emocionální problémy nemůže vyřešit intelekt. Mladí lidé jsou v prostředí západní civilizace všemi prostředky masové komunikace denně vystavováni pokušení, aby se stali někým jiným než ve skutečnosti jsou. Přirozeně tato pokušení jsou ve své většině pouze materiálního charakteru, ale prostředky mají vždy zákeřně emocionální působivost, apelují buď přímo na nízké emoce, nebo "bastardizují" emoce lepší. Dále se pokušení objevuje v takových podobách, které příjemce ponechávají v pocitu, že toto by pro něho mohl být normální život, kdyby jenom mohl získat takové a takové podmínky. A máme zde ono všudypřítomné kdyby, podporující jednu utkvělou představu za druhou, jež tvoří dohromady oblast přání nebo snového naplnění. Nebylo by báječné, kdybych měl sportovní auto; nebylo by to senzační, kdybych měla vlasy takhle nebo takhle; nebylo by to báječné, kdybych byl nebo byla hezká, jako je ten nebo ta; nebylo by to senzační, kdybych mohl dělat takovou bezvadnou práci jako ten nebo ten; nebylo by to báječné, kdyby si mě vážili, báli se mě, měli mě rádi atd. atd. jako mají toho nebo tu; nebylo by to senzační, kdybych žil, pracoval, miloval, nenáviděl jako ten nebo ta; nebylo by to báječné,

kdyby... kdyby... kdyby... nespokojenost, závist, chtivost, nedostatek vážnosti k osobnosti člověka podkopávající každou formu prosté a pravé sebedůvěry, a často úplná nevědomost o existenci této osobnosti jsou nevyhnutelnými následky vystavení mladého člověka těmto stálým pokušením. Podobně jako všechna pokušení jsou i tato plně emocionálního charakteru a člověk s nimi dokáže bojovat pouze v emocionální rovině. Výchova nemůže pomoci tím, že bude poskytovat rady či napomenutí, co je třeba dělat v tom či onom případě. Rady a napomenutí mohou pomoci v některých případech, ale i tehdy jejich účinek může být pouze pomíjející. Pokud je třeba skutečně pomoci v emocionální rovině, potom je nutno poskytnout něco daleko hmatatelnějšího než právě jen napomenutí.

Dramatická výchova přes svou obecnou nehmatatelnost nabízí skutečnou pomoc tím, že dává příležitost ke splnění některých dětských "kdyby", i když jen na krátký časový úsek. Hra tak dítěti a mladému člověku umožňuje vyzkoušet si, co by se stalo, kdyby..., jak by to vypadalo, kdyby..., co by to ve skutečnosti znamenalo, kdyby... se člověk stal někým jiným nebo měl, to či ono nebo žil v jiných životních podmínkách. A při této zkoušce pomalu vystupuje z hloubky lidské osobnosti pravda: "Ne, já nejsem jako ten... Ani bych vlastně nechtěl být..." a pozitivním výsledkem této zkoušky je poznání "Toto jsem já. Já jsem takový a toto jsou okolnosti mého určitého životního rámce." Na konci tohoto hledání nalézáme příležitost, která může pomoci ukázat způsob, jak je možno žít harmonicky v rámci vlastní osobnosti a vlastního osudu. Spolu s tím dochází i k růstu vědomí o existenci jiných lidí a k porozumění vztahům vládnoucím mezi nimi. Kořenem všech cvičení, která povedou k takovému konci, musí být neustálá pomoc rozvoji jedinečnosti osobnosti, aby se dosáhlo hluboké sebeúcty a sebepoznání. Můžeme říci, že sebeúcta závisí na tom, zda člověk přijme svoji vlastní hodnotu na sto procent, ale máme-li od něčeho začít, pak je to úcta a citlivost těch, kteří jsou zodpovědní za uvolnění a rozvoj tohoto potenciálu.

Z těchto důvodů si mladí lidé často vybírají postavy, které by učitelé ve škole neviděli rádi, a zároveň si vybírají okolnosti a situace, které se často zdají učitelům odporné. Musíme si uvědomit, že výběr mladých lidí ovlivňuje také televize, noviny a časopisy. Potom není divu, že tak velký počet základních situací a charakterů se setkává s oficiálním nesouhlasem. Řada učitelů dokonce říká, že situace a postavy, které se objevují v dětském dramatu, jsou stejné jako ty, které vidíme na hřištích nebo v dětských hrách odehrávajících se po skončení školního

vyučování, že je jim tedy věnováno dostatek místa a času, a proto nedovolují, aby tyto situace a charaktery našly své místo ve školním vyučování. Jestliže přijmeme takovýto postoj, znamená to, že jsme na jedné straně neporozuměli povaze dramatu jako pozitivní síly ve všeobecné výchově, a na druhé straně zahazujeme příležitost v hodinách dramatické výchovy rozšířit svůj vliv na způsob a obsah dramatu ve smyslu moudrosti dospělých. Učitel ve skutečnosti nesedí stranou a neignoruje to, co se kolem něho děje. K tomu, aby mohla být vybudována důvěra a aby se povzbudil zájem dětí a mladých lidí, musí v počátečních fázích dramatické výchovy existovat jistý stupeň volnosti z mnoha výchovných důvodů. Zároveň však učitel pozorně sleduje každý moment hry a hledá příležitost, aby učinil správnou poznámku ve správné chvíli, a tím ovlivnil, vedl a obohatil. Bez tohoto vlivu by drama zůstalo na velmi primitivní rovině, kde by dominovaly primitivní instinkty a emoce. Někdy učitel navrhuje situaci nebo postavy a potom dětem dovoluje, aby si vybraly, jak chtějí pokračovat - záměrem je stimulovat osobní tvořivost, ale často také vzniká protiklad charakteru a situace, který vyrůstá z osobního zájmu dětí; nebo se může stát, že si děti vyberou okolnosti a charaktery bez oné příležitosti k vlastnímu tvoření. Na tuto situaci má učitel reagovat tím, že jim nabídne další možnost, třeba zcela odlišnou, která však bude doplňovat předcházející zkušenost. Někdy může učitel navrhnout jak okolnosti, tak postavy, aby zajistil protikladnost zkušenosti.

Co jsem měl na mysli může objasnit tato historka: Jeden člověk si koupil nový dům se zahradou. Ale jak tomu bývá u většiny nových domů, i tato zahrada byla samý plevel. Náš člověk pracoval na zahradě velmi pilně; vytrhával plevel, kypřil půdu, sázel květiny a zeleninu. Za devět měsíců pilné práce měl jednu z nejkrásnějších zahrad. A tehdy se stalo, že si navečer vyšel jeden kněz na procházku a zastavil se u zahrady našeho muže, aby ji obdivoval. Bylo to právě v okamžiku, kdy vlastník svou práci dokončoval. "Dobrý večer", řekl kněz. "Dobrý večer, pane", odpověděl muž. "To je ale krásná zahrada", řekl kněz. "Není to obdivuhodné, čeho všeho mohou bůh a člověk společně dosáhnout?" "To jistě je", odpověděl muž. "Měl jste tu zahradu vidět, když se o ni staral bůh sám."

Překlad Marcela Víchová-Vacková

K diskusi o zcizovacím efektu

Jana V o b r u b o v á

V 5. č. DV 1972 mne velmi zaujala úvaha zasl. umělce Mil. Dismana o zcizovacím efektu i příspěvek Dr Soukupa, který je ohlasem především z hlediska loutkáře odborníka.

Ráda bych se k načaté diskusi přidala i svými zkušenostmi. I když se nepřidržím přesně pořadí nadhozených otázek, můj příspěvek se zaměří k některým metodám, jak jich používám v dětské dramatické hře k rozvíjení fantazie a vztahu k partnerovi, zejména pak k loutkovému divadlu, jak je dělám s dětmi a k reakcím dětského diváka.

Považuji za nutné zdůraznit, že nejsem loutkář odborník. Z hlediska loutkáře odborníka by zajisté mé práci s loutkami, jak ji dělám s dětmi LŠU i v Domě pionýrů a mládeže, bylo možno vytknout víc než dost. Přesto však - vzhledem k tomu, že způsob, o němž bude řeč, zkouším a ověřuji po několik let se skupinami dětí různého věku a v poslední době mám zajímavé zkušenosti s dětskými neformálními diváky - se domnívám, že můj diskusní příspěvek nebude zcela mimo problém.

Při práci s dětmi usiluji o maximální podněcování a rozvíjení fantazie, o provokování asociací představ, o tříbení schopnosti kombinace a samostatnost myšlení a jednání. U mladších dětí vycházím v dramatické hře ze spontánní dětské hry. U starších se snažím tuto spontánnost uchovat v potřebě hrát si, která je dána i dospělému. Ve spontánní dětské hře je předpoklad přirozeného a opravdového jednání i při dramatické tvořivé hře. Dítě hluboce a opravdově věří, že situace, kterou si představuje, je skutečná, prožívá ji s celým zaujetím, přináší mu to radost, požitek. Neživé věci ožívuje, dovede se do nich vcítit. Nepřestírá a nehraje pro nikoho.

V některých případech her, které by bez plného prožitku nebyly možné, hrají s sebou s dětmi, což považuji za nezbytné "pravidlo hry". Při tom jsem zároveň ze svého postavení vedoucího či lépe inspirujícího člena skupiny nucena sledovat hru jako pedagog v jejích jednotlivostech i celistvosti, všimnout si dětských nápadů jako dalších možných inspiračních zdrojů, mít na zřeteli smysl a cíl hry a k tomuto cíli ji vést, zároveň však se ponořit do hry s dětmi, navodit tak situaci iluzivního prožívání. Toho dosahuji dosti jednoduše tím, že po nejnutnější informaci o hře začnu

já první hrát. Pro názornost bych uvedla příklad některých našich her.
Hra rukou na stole

Sesedneme se kolem dokola stolu velkého tak, aby bylo možno se vzájemně rukama dotýkat. Hru uvedu: naše ruce se budou pohybovat po stole a my si budeme představovat, co se děje. Podle toho budeme jednat. Pak si řekneme, co si kdo představoval. - Pro začátek hrají dva partneři, každý jednou rukou, v průběhu hry se mohou zapojit obě ruce. Všechny děti se vystřídají ve dvojici se mnou. Pak se postupně ke dvojici připojují další, až jsou ve hře všichni účastníci. Ve hře s větším počtem účastníků se už vytvářejí skupiny, přátelské a nepřátelské, se vztahy uvnitř skupin, vytváří se napětí, konflikt. Představy zúčastněných mohou být nejrůznější a nejde o to hodnotit, zda jsou dobré nebo špatné, ale jak jsou bohaté a neobvyklé. Je zajímavé, že v téže hře mohou mít účastníci rozdílné představy, a přesto je hra velmi napínavá, dynamická a dramatická. Ruce mohou být např. rostlinami, zvířaty, dětmi, lidmi, podle rytmu a podle svalového napětí se vytvářejí představy o vztazích, situaci, chtění; každý má svou představu, které věří, podle ní jedná a v souladu s ní se pokouší svou rukou něco vyjádřit. Tato hra je buď zcela beze slov a zvuků, jedinými slyšitelnými a významovými zvuky jsou zvuky vydávané pohybem ruky /cupitání prstů, zastavení, úhoz, škrabání apod./, její cíl spočívá v evokování představ a vytváření konfliktu. Nebo může sloužit jako prostředek komunikace /ruce jsou lidi/ a směřují v konečné fázi k navázání slovní komunikace.

/Např. po delším dialogu dvou rukou, v němž jedna si chce hrát a druhá ji stále odmítá, konečně dochází k pozvolnému sblížení, až se neseběle dotknou. Ruka, která si chtěla hrát, druhou uchopí, nepustí, chvíli se jakoby přetahují, odpůrkyně pomalu povoluje, nastává vyrovnání, které přechází do přátelského stisknutí. Ta, která touží po hře, řekne: "No vidíš, že to jde, hrát si se mnou." Varianta jedné konkrétní hry./

Jinou takovou hrou, při níž hrají s sebou, je hra na stole s korálovými panáčky. Korálkoví panáčci jsou asi 10 cm velcí. Každý si udělá takového, aby se mu co nejvíc líbil. Od hlavičky necháme nitku, za níž se dá vodit. Opět se sesedneme kolem stolu, každý položí panáčka před sebe. Stačí říci: panáčci si budou hrát. A zvednu svého panáčka tak, aby obživil. Zpočátku panáčci nemluví, ale mohou se smát, plakat, zpívat si, kňourat, vydávat různé zvuky, vzdychat a užívat citoslovcí. Ve hře, kde není nic předem dáno ani domluveno, záleží na fantazii dětí, kým panáčci budou a co se bude dít. Hlavní podněty zpočátku opět vycházejí od mého

panáčka co do nálad, navazování vztahů, vytváření konfliktu. Do hry se zapojují poměrně brzo všichni. Hra slouží k uvolnění asociací představ, vytváření vztahů, komunikaci mimoslovní a posléze slovní. Dítě se ztožňuje se svým panáčkem, ať je pohádkovou postavou, jím samým, jiným dítětem, dospělým, zvířetem apod. Do postavy se plně vciťuje, prožívá. V dalším stádiu této hry už mohou panáčci buď mluvit svou zvláštní hatlamatilkou, která intonací, rytmem, citovým zabarvením navozuje slovní komunikaci, posléze mluví naší lidskou řečí, což vede k úplné komunikaci.

V případech obou her občas dochází k zcizovacímu efektu, což však dle mého mínění hru nenarušuje.

Já sice prožíváním navozuji princip hry a tím se stávám rovnocenným partnerem dětí, zároveň však /a v tom je moment zcizení/ zůstávám "soudružkou", což se při hře občas projeví.

Např. ve hře rukou dojde k situaci, že by některá ruka cítila potřebu mou ruku uhodit nebo jí nějak ublížit. Dítě si však uvědomí, že se to vůči osobě mimo hru nehodí. Buď se spontánní reakce odváží, ale dojde k zcizení, vnitřní kontinuita hry je jakoby na moment přerušena a čeká, co se stane. Pokračují-li ve hře, jakoby se nic nestalo, vše jde dál jako předtím. Nebo hru přeruší a zeptá se, jestli mne může uhodit, okamžitě je však schopno hrát dál. Nebo se odváží impulsivně jednat a po hře se omluví. Podobně může dojít k zcizení ve hře s panáčky. V souhře s mým panáčkem z podobných důvodů jako ve hře rukou, nebo při slovní komunikaci, užije-li dítě vulgárního nebo "neslušného" výrazu, což si ihned uvědomí, zatímco při hře toliko s dětmi to nevadí. Někdy vznikne problém, zda mi dítě jako partnerovi má tykat nebo vykat i když ve hře by bylo na místě tykání /"Přece vám nemůžu tykat."/

Při hře s korálkovými panáčky se často stane, že se nitky přetrhnou a během nejzapálenější hry se vysypou nebo zamotají jeden do druhého. Při hlubokém ponoření do hry, panáček, kterému se rozsypaly ruce, prohlásil, že musí do nemocnice. Ostatní panáčci mu hned chtějí pomáhat a ošetřovat ho.

/Dítě je schopno náhodnou situaci vzít do hry./ Často vznikne pauza, v níž se dítě snaží panáčka spravit, ví, že má v ruce nitky s korálky, ale zůstává v jakémsi vnitřním soustředění a podaří-li se mu závadu odstranit, pokračuje ve hře. Nemyslím, že by toto zcizení narušilo princip prožívání hry. Někdy se ovšem rozesměje a je po pokračování. Tyto dva příklady her jsem uvedla proto, že zpravidla předcházejí hře, kterou

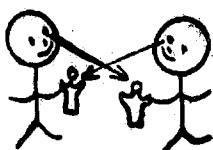
s dětmi dělám jako předstupěň hry s loutkou a to je hra s kulíškou.

Kulíšek je zimní čepička s bambulkou. Je to vlastně rekvizita, která zastupuje partnera a zprostředkovává vztah k němu. Je zástupnou loutkou, ale zůstává stále čepicí jako takovou. Ožívá na ruce svého majitele, vede s ním improvizovaný dialog. Pohybuje se jako maňásek. Mluví normálním hlasem bez deformací.

Je zajímavé, že když přinesu do skupiny kulíšky, aniž děti předem vědí, co s nimi budeme dělat, nenasadí si je na hlavu, nýbrž na ruku. Toto zjištění se překvapivě opakuje nejen u různých skupin LŠU, ale i u skupiny dětí v Pionýr. domě /7. a 9. tř./ a dokonce u náhodné skupiny dětí, s níž jsem pracovala během jednoho dopoledne na semináři /6. a 7. tř./. /Ostatně celý nápad pro hru s kulíškou byl inspirován pozorováním, jak děti v zimě nedávaly kulíšky na věšák, ale chovaly na klíně a hladily po bambuli./

Při hře s kulíškem zůstává dítě samo sebou, kulíšek zůstává kulíškem, ale oživlým, schopným cítit, vnímat, myslit, mluvit. Má podobné vlastnosti jako člověk, zůstává však čepičkou. Svět nazírá ze svého čepičího hlediska. Dítě se vcituje do partnera - kulíška, jako by i on měl lidské vlastnosti. Myslí a jedná zároveň za sebe i za kulíška. Dialog vede současně za obě postavy z hlediska svého a kulíškovy. Je "živáčkem" a kulíšek je jeho partnerem - loutkou. Oba jsou reálnými partnery a pro přihlížející děti stejně viditelní. Vztah ke kulíšku vychází z vcítění do něj a z jeho oživení. Celá skupina i se mnou sedí v kruhu na židlích, jeden těsně vedle druhého. Každý si vybere kulíšek, jaký se mu líbí. Nasadí si ho na ruku. Uloží na předloktí druhé ruky. Uvádím hru: "in medias res" svým jednáním s kulíškem. Návodné věty velmi úsporné. Vytvoření emocionální atmosféry: kulíšci spí. Ruka s kulíškem dostává souhlasný rytmus našeho jemného pohybu nádechu a výdechu. Sledujeme svého kulíška pohledem. Oddychují v našem rytmu. Oddychování sílí, pochrupávají, chrápou, leží na zádech, otáčejí se, nechrápou, opět tiše dýchají. Kulíšek se probouzí, pomalu se vrtí, probírá se, kňourá, vztyčuje se. Rozhlíží se. Uvidí svého spícího souseda. Budí ho gestem, zvukem /ne slovem/. Vzbuzený kulíšek reaguje na toho, kdo ho vzbudil, a budí dalšího, až jsou všichni vzhůru. Kulíšci ve slovní komunikaci procházejí přechodným stádiem všelijakých zvuků přes kuliší řeč /každý kulíšek má svou vlastní řeč z jednoslabičného slova nebo citoslovce/, k lidské řeči. Lidskou řečí se baví majitel s kulíškem i kulíšci mezi sebou v ucelených scénkách upřesněných okolnostmi. Okolnosti jsou různě dány - v předsíni doma, v šatně ve škole, v kině, ve výloze apod.

Od této hry je už jen krůček ke hře s maňásky, jak ji dělám s dětmi. Maňásky dělám s dětmi bez předem určeného plánu, jaké postavy mají ve skupině vzniknout. Teprve potom vzniká příběh. Vyvíjí se z improvizací. Dobré se fixuje, ponechává se však stále volnost pro další improvizaci i při opakované hře. Text většinou není písemně zachycen. Jakmile je příběh nalezen, děti ho znají a hrají si ho. Některá místa si pamatují přesně, jiná pozměňují v situaci i v dialogu. S maňásky hrají bez paravánu a bez dekorací, ve volném, prázdném prostoru. Celá pohádka se odehrává v imaginárním prostoru. Všechno, co je třeba, se vytváří fantazií. Fantazie přihlížejících dětí spoluvytváří a dotváří fantazii hrajících si dětí. Tohoto principu využívám s dětmi záměrně a sleduji, do jaké míry je ho možno použít pro plné prožívání a do jaké míry tu působí efekt zcizovací. Podle kritérií pravého loutkového divadla by se zdálo, že viditelně fyzická přítomnost dětí vedle loutek nutně naruší plné prožívání stejně tak jako že v prázdném prostoru těžko vytvoříme iluzi pohádkového prostředí. Musím přiznat, že tento princip práce s loutkami vznikl náhodou /z nedostatku prostor a vybavení/ a že jsem jej sama zpočátku považovala za handicap a provizorium. Postupně jsem viděla, že to ani tak nevádí dětem jako dospělým. /Často při soutěži slyšíme z řad dospělých slova jako, Co to je?/ Pokud jde o děti, které si s loutkami hrají, nevádí jim to, pracuje-li se s nimi tak, aby se jejich fantazie uvolňovala a aby byly schopny plného prožitku. U přihlížejících dětí záleží na okolnostech, za jakých se hraje. Při soutěži ve velkém sále přeplněném dětmi je intimita soustředěného prožitku narušena a odezva není taková jako v intimním prostředí malé učebny. Vycházím-li při hře s maňásky z předcházející hry s kulíšky, získá dítě ke své loutce vztah osobního ztotožnění s ní. Prožívá to, co prožívá jeho loutka, což se mu zračí v hlase, ve výrazu obličeje, očí, v celém těle, jím loutku oživuje. Pozorují-li děti při hře z hlediska vytváření partnerských jevištních vztahů, i když nejde o jevištní hru, dochází k zajímavému poznatku, že "živáčci" nehrají jako partneři spolu, nýbrž jeden hraje s loutkou druhého, dívá se na ni, mluví k ní. Skutečným partnerem, s nímž hru prožívá, je pro něj loutka, nikoliv živé dítě.



Dítě je živáčkem s loutkou, hraje spolu s ní. Jeho osobní prožitek umocňuje hru s loutkou, oba tvoří organický celek. Tento poznatek mne přitahuje a sleduji ho jak z hlediska hrajícího si dítěte, tak z hlediska pozorovatele pedagoga a z hlediska pedagoga, který sleduje reakci dětského diváka. Dětským divákem je také jako organický celek vnímán, což posiluje prožívání i u přihlížejících dětí. Vzhledem k tomu, že živáčci s loutkami nejsou omezení v pohybu za paravánem, ale mohou se volně pohybovat prostorem, vytvářejí také tímto pohybem imaginární prostředí, stejně tak jako chování v tomto prostředí. I to je dětským divákem prožíváno v plné hloubce zaujetí.

V poslední době mám možnost sledovat, jak se tato hra modifikuje za přítomnosti dětského diváka, a to nikoliv člena skupiny, nýbrž záměrně pozvaného, i když neformálního. S již zmíněnou skupinou dětí v Pionýrském domě pracuji letos v dramatickém kroužku, jehož práce vyústila ve hru s maňásky. Je to skupina devítičlenná, z čehož 3 jsou ze sedmé a 6 děvčat z deváté třídy. Postupovaly jsme tak jako obvykle s jinými skupinami, až vznikla pohádka, která je námětem fixována, v situacích se improvizálně varíruje při hře. Improvizace začala z kruhového posazení, které jsme postupně omezily do půlkruhu s tím, že každá postava má své místo v půlkruhu, odkud vstupuje do hry a opět tam odchází. Hra v kruhu začala tak, že majitelka zavedla s loutkou krátký dialog, v němž vyšlo najevo, jakou asi bude mít loutka povahu. Pak jsme hledaly vzájemné vztahy mezi loutkami. Tím se naznačil určitý konflikt, jemuž jsme ujasnily motivaci. Tak byla nalezena kostra fabule, kterou jsme různě varírovaly, až jsme zůstaly u jedné variace.

Zpočátku, když jsme opustily kruh, jsem nechala děti, aby se pohybovaly, jak jim to hra přinese. Půlkruh byl otevřen směrem k místu, kde jsem seděla já, což zpočátku nemusely brát na vědomí, aby to neomezovalo spontaneitu improvizace a přirozenost hry. Šlo o uvolnění fantazie, o provokaci k tvořivé hře, o uvolnění přirozeného řečového proudu i přirozenost pohybu dětí, nikoliv o omezení, i když byly často v jednom nepřehledném chumlu.

S plným zachováním přirozeného procítěného projevu jsme začaly dávat pozor, aby ruka s loutkou byla zvednutá, i když ne tolik jako za paravánem, aby byla v prostoru dál od těla, aby se děti nekryly vzhledem k mému místu, aby se netočily zády, pokud to není funkční do hry apod.

To se ještě zvýšilo, když dívky z 9. tř. přišly s nápadem, abychom pozvaly "mrňata" z jejich školy. Hra dostala dvojí aspekt - hrály si s plným prožitkem a hrály se zřetelem na budoucího diváka. Začaly samy

hledat možnosti zapojení diváků do hry /úkolů pro děti, otázky ve vztahu k dalšímu rozvíjení děje, po výstupu improvizace s dětmi/. Při hře samotné se uplatňují zcela spontánně komediální principy jakoby vzaté z commedie dell'arte, které děti objevují náhodou a které vycházejí ze samé podstaty hravosti. /Různé honičky, pronásledování, skrývání apod./. Přitom "herectví" zůstává znakové, rovněž pohyb v aranžmá.

Např.: Medvídek jde do domečku k Černokněžníkovi. Medvídek se zastaví v určité vzdálenosti od Černokněžníka, Źuká na imaginární dveře: "Klop, klop, klop!" Čern.: "Dále!" Medvídek otvírá imaginární dveře - vchází.

Nebo: Černokněžník jde za bouřky lesem a ztratí kouzelný prsten, který dělá majitele zlým.

Černokněžník: To se nějak setmělo! A ten vítr!

Ostatní napodobují svištění větru. Černokněžník přemáhá sílu větru, potácí se, upustí prsten. Prsten leží na podlaze. Černokněžník: Ztratil jsem prsten!

Bloudí lesem, bouřka ustává.

Nebo: Loupežník pronásleduje zlou kněžnu, ale nechce být viděn. Jde těsně za ní jako stín.

Nebo: Nakonec všichni rozhodnou, že prsten, který přináší zlo, zničí. Hodí ho do rybníka. Všichni stojí v dosti otevřeném půlkruhu.

Černokněžník: "Vím, co uděláme. Zahodíme ho! Hodíme ho do rybníka." Všichni: "Ano, to bude nejlepší! Zničíme ho!"

Půlkruh se zužuje a postupují dopředu, přitom se celý had ještě pokyvuje sem a tam. Černokněžník drží prsten vysoko nad hlavou. Všichni zúží půlkruh co nejtěsněji. Černokněžník hodí prsten do rybníka. Všichni: "Žbluňk!" Prsten leží na zemi.

Ještě k reakcím přihlížejících dětí:

Hrály jsme dvakrát pro první třídu /15 - 20 dětí/ a jednou pro druhou. "Hlediště upravujeme do dvou řad židlí v půlkruhu proti půlkruhu hrajících dětí, tak aby mezi oběma bylo dost volného prostoru pro hru. Diváci jsou vtaženi do děje písničkou, v níž se jednotlivé postavy představují a hned začíná pohádka. Podle reakcí dětí z 1. tř. prožívaly všechny děti hru plně, což se projevovalo nejen zcela zaujatým zapáleným sledováním, spoluprožíváním, ale i zachováním prožitku v místech, kdy se přímo pohádková bytost obrací na děti o pomoc. Např. v již zmíněné scéně, kdy Černokněžník ztratí prsten. Když ho nemůže najít, obrací se k dětem. "Děti, neviděly jste prsten?" Prsten leží na zemi těsně před dětmi. Děti volají: "Ne! Neviděly!" Některé si ukazují tiše na zem na prsten a vyměňu-

jí pohled, jako že ho napálily. Po chvíli se ptá Medvídek: "Děti, neviděly jste prsten?" Děti znovu a spiklenecky: "Ne!" /Vědí, že to nemají říci, aby nenarušily hru./

Mezi diváky druhé třídy byli zejména někteří kluci trochu "škodolibí", tedy hru neprožívali a snažili se ji kazit, ačkoli co se stane.

Např. Medvídek má prsten. Zálibně si ho prohlíží: "To je krásný prsten!" Kluk: "Je to staniol!"

Ostatní děti, které jsou při věci, to nevnímají. Ve scéně Černokněžníka v lese někteří shodně s prvňáčky volají: "Neviděly!" Někdo řekl: "Leží na zemi!" Ostatní to ignorují. Z čehož usuzuji, že i pro většinu dětí druhé třídy je iluze tak silná, že ji nějaký šprýmař nemůže narušit.

Že by nechybělo moc, aby si i přihlížející děti začaly aktivně tvořivě "dramaticky hrát", napovídá jedna příhoda, která se stala právě s druhou třídou.

Když se všichni rozhodnou, že hodí prsten do rybníka a blíží se v kruhu kupředu, holčička, která seděla v první řadě, natáhla hlavu a protáhla tělo a řekla: "Já jsem ryba!". A otevřela pusku jako kapr ve vodě. Rybou byla až do chvíle, kdy se ozvalo "Žbluňk!", a ačkoliv prsten ležel na zemi, její pocit a chování evokovalo představu, že je rybou, která prsten spolkla.

Nevím, zda se mi podařilo vystihnout, oč v principu této naší práce jde. Přiznám se, že mne samotnou každý nový poznatek prožívání, ať u dětí hrajících či přihlížejících, překvapuje svou silou a intenzitou. Snažím se vystopovat vnitřní souvislost mezi metodou práce a jejím účinkem na dítě. Říkám práce. Anebo je to všechno jenom tím, že si "jen tak hrajeme"?

Diskuse o principech "divadla hraného dětmi"

V podzimních měsících roku 1971 rozvinula se krátká, ale vášnivá diskuse o "maximální" a "minimální" požadavky kladené na dětské soubory a jejich vedoucí. Podnět k ní dal článek v zpravodaji ZUČ, vydávaném naším ústavem pro potřeby kulturně výchovných zařízení; rozvíjela se na stránkách Metodického listu Severočeského KKS a Amatérské scény. Naši spolupracovníci nám zaslali své příspěvky k diskusi, které však dosud nemohly pro svoji rozsáhlost najít své místo v žádném z jmenovaných časopisů. Otiskujeme z nich nyní alespoň dva, protože dosud neztratily nic na své

aktuálnosti a protože problematika v nich obsažená byla řešena i na letošním květnovém oborovém aktivu o dramatické výchově dětí. Rádi uvítáme i příspěvky našich čtenářů k těmto otázkám.

Red.

Divadlo hrané dětmi a dramatická výchova

Dalibor P í c k a

V podstatě divadla hraného dětmi jsou, nejspíše odjakživa, tři složky: hra s něčím, na něco a o něco.

H r a s n ě č í m je vlastní už nižším živočichům a kojencům, a tkví v jejich biologickém původu; proto ji těžko můžeme postrádat v dětském dramatickém projevu. Stavíme-li do protikladu "hravá, dětská, přirozená představení, dávající hrajícím dětem možnost uplatnit svou tvořivost a apelující i na tvořivost dítěte diváka" a "vystoupení secvičená, kde chudáci děti odříkávají mechanicky a se školskými intonacemi text, nejednou v omšelých kostýmech z půjčovny a v kýčovitých kulisách" (Eva Machková, Úspěchy a omyly v divadelní výchově dětí), zdůrazňujeme především právě tuto složku dětského dramatického projevu. Hra s něčím, ať už jsou to věci nebo slova, která je zastupují, není ovšem vlastní jen dětskému divadlu; v dějinách kultury vedla ke zrodu divadla, hudby i poezie v prostředí kultovního života. V tom smyslu říká holandský kulturní historik, J. Huizinga, že hra je starší než kultura, neboť zvířata si hrají právě tak jako lidé.

Je snad nepříjemná, ale historická pravda, že v naší kulturní tradici se houževnatě udržuje "školské" odříkávání memorovaných textů, ale také "tradiční" dětské divadlo, které nejenže hru dětí s něčím nezná a nerozvíjí, ale docela záměrně a cílevědomě hravou, biologickou a estetickou podstatu v dítěti potlačuje. Nejsme v tom směru jen dědici pedagogického utilitarismu XIX. století, ale i humanistického intelektualismu a protestantské přísnosti školy bratrské. Hra s něčím se v systému hromadné výchovy v masové praxi ve škole významněji nerozvinula. Pokud se např. v oblasti tělesné, pracovní, hudební nebo výtvarné výchovy do ní dostávala v rámci reformních snah buržoazní pedagogiky v podobě nových vyučovacích předmětů, v menší míře metod (dramatizace), zůstala torzem. Hra - jako prvotní hra s něčím, se objevuje v mimotřídních a mimoškolních formách výchovy, ve školních družinách, zájmových kroužcích, souborech apod.

I v těchto formách zájmové činnosti a v mimoškolních zařízeních bývá jen východiskem, nejnižší úrovní zájmové činnosti dětí a mládeže. Ve formě společenských a sportovních her, sběratelských, rybářských, modelářských a jiných činností, v první řadě pak divadelního kroužku nebo souboru, současně přechází ve druhou, už nejspíše specificky lidskou formu napodobivé "hry na něco".

V divadle hraném dětmi má hra s něčím mnohonásobný význam. Nejde totiž jen o jednu z metod hereckého výcviku (činnost s rekvizitou a bez ní), ale o základní, a řekl bych p o l y t e c h n i c k o u podstatu divadla hraného dětmi zvlášť, a dramatické výchovy vůbec. Prvotní dětské seznámení s prací jako hrou, hrou s něčím, stává se ve skutečnosti trvalým rysem i různých forem výchovy zájmové, předprofesionální, brané apod. Absence momentu hry s něčím, předmětné hry v oblasti estetických činností a estetické výchovy, jmenovitě tedy v činnosti dramatické skupiny, však znamená vážný zásah do vazby na prvosignální soustavu, a je počítována nejen jako zúžení, ale v podmínkách současné socialistické kultury i jako deformace podstaty estetické činnosti dětí.

Proto E. Machková právem pedagogické kritiky požaduje, aby dramatické vystupování dětských souborů nepostrádalo přirozenou dětskou hravost. Požadavek, který si před několika desetiletími kladly snad jen špičkové soubory, se v podmínkách "socialistické renesance školního divadla" jeví jako jeden z n e z b y t n ý c h předpokladů dalšího rozvoje masové základny divadla hraného dětmi zvlášť a dramatické výchovy vůbec. Nemůže být řeč o "maximalistických požadavcích", pokud jde o kvalitu, a dokonce základní předpoklad pedagogicky efektivní činnosti. Kritika plní své poslání v socialistické společnosti tehdy, když příslušný aktiv povolaných činitelů orientuje na to, co je v soudobé praxi hodnotné, a co je třeba podporovat. Práci s dětmi opravdu nelze chápat nezávazně (Machková). A dnes už asi skutečně není společensky hodnotné všecko, co se provozuje v jazyce českém, ani vše, co se provozuje jako divadlo hrané dětmi.

I dětská hra s něčím však má své zákony a své meze. Kterýkoliv předmět se hrou s něčím určitým počtem variací vyčerpává a tím se funkčnost "hry s něčím" omezuje. Její regenerace je možná prostřednictvím h r y n a n ě c o . Už antičtí filosofové objevili v mímésis, nápodobě, antropologický základ umění. Děti předškolního věku si hrají na maminku a na tatínka, na zvířátka, na krám nebo na školu, protože je tomu, třeba bezděky, učíme. Hrají-li si později na automobilového závodníka s koloběžkou, hokejistu, na partyzány, popř. na filmy apod., hrají přirozené

dětské divadlo, v němž hra s něčím přerůstá v novou kvalitu. V ní nepřevládá už samotná věc (míč apod.) a vztah k ní, nýbrž nějaká sociální role. Ve škole si dítě osvojuje roli žáka, pořádkové služby, pokladníka v žákovské samosprávě apod., mimo školu prožívá skutečné role řídicího hry, ve sportovním týmu role křídelního útočníka, brankáře apod., v dopravním prostředku roli cestujícího, v divadle roli diváka, na brigádě roli dělníka, v některých zájmových činnostech i roli vojáka; učí-li se hře na nástroj, roli hudebníka, nemluvíme-li už o společenských rolích, kterým se učí adolescentní mládež. Doma dítě vystupuje v roli člena rodiny odpovědného za některé provozní záležitosti domácnosti, za prospěch ve škole, v roli hostitele kamarádů o svém svátku; o prázdninách se může osvědčit v roli táborové hlídky, průzkumníka v terénu aj. Množství fiktivních rolí, jež se pak odrážejí i v jeho rolích skutečných, prožívá dítě jako divák televize a čtenář. Pionýrská organizace, odvozující své poslání z role průkopníků společnosti a objevující dětem životní vzory v pionýrech vědy, techniky a sociálního života, je v naší společnosti nejrozsáhlejší a nejvýznamnější základnou "hry na něco", a současně už také politicky nejzávažnější "hrou o něco".

Hry na něco mají vždycky sociální charakter, a proto se jim zpravidla přisuzoval i velký kultovní a v ý c h o v n ý v ý z n a m . V lidových slavnostech, masopustních aj. rituálech, stejně jako v humanistickém divadle, hraném dětmi, jehož tradice se nese až do dvacátého století, převažuje hra na něco. Ani soudobé divadlo hrané dětmi se proto nezříká, ani nemůže zříkat této organické složky divadelní kultury vůbec a dramatické výchovy zvlášť. I když je nám, dospělým, dětská tvářička i na jevišti milejší, než fousatá maska a kostým z půjčovny, přiznáváme dětskému divadelnímu projevu právo a nutnost být i d ě t s k o u hrou na něco. Estetika divadla, hraného dětmi, se nedá redukovat na požadavek, aby děti hrály "jen dětské nebo pohádkové role", jak to zdůrazňovala reformní tradice. Esteticky relevantní je v něm např. zaujetí, s nímž děti role prožívají, a tedy odpověď na otázku, zda moment hry na něco ve vystoupení dětského celku není samoučelný. Víme, že ani hra na kosmonauty děti trvale nezaujme, vytrácí-li se z ní životní poslání těchto rolí, životní smysl hry, tj. z hlediska dramatu jeho stránka "hry o něco". Není-li hra s něčím ještě hrou společenskou, je už - na rozdíl od hry s něčím, hrou k o l e k t i v n í . Nejde o technickou stránku věci (některé hry míčové jsou také kolektivní), ale o sociální podmínky. Hra na něco už předpokládá jistý stupeň sociální adaptace dítěte, a zároveň směřuje k osvojení sociálních rolí a sociálního statusu. Proto také odpovídá nejlépe střední věkové kategorii. U ní se také nejčastěji setkáváme s poža-

davkem "hrát divadlo", který proti "dramatické výchově" dětí zdůrazňuje Metodický list Severočeského KKS (V čem se shodujeme, v čem se různíme). "Děti však chtějí hrát divadlo, a neposkytneme-li jim k tomu příležitost, soubor se rozpadne", tvrdí se zde. U dětí do 12 let, o něž jde, se ovšem dá těžko mluvit o "souboru", jímž rozumíme už více méně autonomně řízený celek; termín dramatický kroužek odpovídá lépe činnosti, která se v takovém útvaru pod vedením učitele rozvíjí. Potřeba a vůle "hrát divadlo" pak se u této věkové kategorie většinou uspokojuje tehdy, obsahuje-li dramatická činnost nebo hra dost podnětů ke hře na něco. Tím samozřejmě není řečeno, že by tyto děti neměly s v ý - s l e d k y své dramatické činnosti vystupovat. Nedá se však potřeba dětí hrát si na něco zaměňovat za opodstatnění pro divadlo jistého druhu, jemuž E. Machková říká decentně "tradiční", přesněji by bylo tradičně nedobré - divadlo hrané dětmi.

Dostáváme se ke třetí stránce divadla hraného dětmi - k vystoupení jako h ř e o n ě c o . Moment hry o něco ovšem má už dětská hra v kuličky a různé soutěživé hry. O něco v širokém slova smyslu, např. o vlastní nebo skupinové sebeuplatnění, jde i v mnoha vystoupeních dětí, jež nepostrádají polytechnický moment hry s něčím, ani kolektivního ducha hry na něco. Hrou o něco v pravém slova smyslu pak můžeme nazývat mnohostranně angažovaná vystoupení, jež jsou výsledkem pedagogicko-estetické kolektivní tvůrčí práce. Teprve, když ve hře dětí jde o něco, co zároveň naplňuje i přesahuje jejich osobní zájem, je to dětské drama. V divadle hraném dětmi, chápeme-li je jako vnější produkt dramatické výchovy dětí a mládeže, by se hra o něco neměla redukovat na "ochotu" učitele nebo externisty vést zájmový kroužek a ochotu dětí, podílet se na takové pseudodivadelní a pseudopedagogické produkci, při níž se sice demonstruje z obou stran dobrá vůle, ale to, oč se při tom hraje, zůstává oběma zúčastněným stranám utajeno.

Ochota laika řídit mikrobuse s 15 dětmi není dnes o mnoho problematičtější, než ochota vést dramatický kroužek dětí jen na základě přesvědčení, že ať dělají v kroužku cokoli, je to lepší, než kdyby se toulaly po ulici. Už proto, že ty děti, které se toulají, se do t a k o - v é h o "souboru" namnoze nedostanou pro svůj nevalný prospěch.

Divadlo hrané dětmi jako součást dramatické výchovy je víc než kterákoliv jiná zájmová činnost dětí a mládeže záležitostí d o s p ě - l ý c h . Tím větší nároky klade na osobnost vedoucího. Bez pedagogické dramaturgie např., o níž mluví E. Machková, těžko může kroužek dosáhnout výraznějších výsledků. To ovšem neznamená, že podmínkou dobré dramatické

výchovy jsou výjimečné osobnosti. Ne výjimečné, ale kvalifikované pedagogické, popř. uměleckopedagogické osobnosti, dělají uměleckovýchovný kroužek tím, čím má být. Proto také usilujeme-li o rozšíření základní i zájmové dramatické výchovy, nemyslíme si, že dětské divadlo má své o-
podstatnění už samo o sobě. Recept "napřed kvantitu, pak kvalitu" nám připomíná scholastické spory o to, co bylo dříve, zda vejce, či slepice? Obrat, který v nazírání na mimotřídní a mimoškolní výchovu, a tedy i na rozvoj dramatické výchovy, znamenají u nás zejména závěry XIV. sjezdu KSČ, odráží se i v postoji pedagogické kritiky. Tento postoj je založen na poznání, že v současné etapě rozvoje, kdy výchova mimo vyučování se posouvá do popředí zájmu a významem se vyrovnává vyučování, nemůžeme se už spokojovat s j a k o u k o l i v ochotou podílet se na výchovném procesu a s nezávazností v práci dramatických kroužků a souborů. Pedagogickou kritiku, které jde o pozitivní vliv na dítě, když upozorňuje na "nedostatky odborné péče o dětské divadelní soubory" vítáme jako kritickou rukavici, hozenou n ě k t e r ý m zaostávajícím pedagogickým činitelům. Nepochybujeme, že přispěje nejen k ozdravění zájmové dramatické činnosti, ale i k tomu, aby se celá oblast dramatické výchovy postupně dostala na úroveň odpovídající potřebám vyspělé socialistické společnosti.

Krátce k diskusi o dětském divadle

Jaromír S y p a l

V diskusi bych chtěl vyjádřit několik názorů na osobnost vedoucího, protože to byl v celé diskusi základní článek. Osobnost vedoucího je a bude vždy důležitá a bude i začátkem a koncem veškeré práce s dětmi. Tak je tomu v dětském divadle, ve sportu, v životě. Budou vždy i podstatné i méně podstatné rozdíly mezi jednotlivými vedoucími, budou rozdíly v odpovědnosti jejich přístupu k práci, rozdíly v jejich odborné i pedagogické fundovanosti a podobně. K těmto rozdílům budou přispívat a ve větší či menší míře je ovlivňovat podmínky pro práci, stáří či mládí, venkov či město. Je tedy mnoho činitelů, které ovlivňují práci vedoucího souboru, někdy ji brzdí, někdy jí pomáhají. Ale tak tomu je vždy u každého, kdo začne pracovat na jakémkoli úseku veřejné činnosti. Různé podmínky práce přispívají k r o z d í l n o s t i výsledků práce začínajících vedoucích dětských souborů, ale i u vedoucích, kteří jsou vyzbrojeni pedagogickými a odbornými znalostmi.

Ale každý vedoucí, i ten začínající, by měl mít základní odborné znalosti o divadle a o práci s dětmi. Vždyť si přece musíme uvědomit, v jaké době žijeme a jaké jsou požadavky na práci s dětmi a mládeží. Naší společnosti není dnes jedno, jaký je například vedoucí pionýrského oddílu nebo jakéhokoli jiného zájmového útvaru. I tam jsou od začátku kladeny na vedoucího z á k l a d n í požadavky, a v mnoha případech se to týká i velmi mladých vedoucích. A když je tento vedoucí nemá a nechce je získat, nikdo ho neomlouvá slovy "jen když to dělá", ale je vystaven kritice a postaven před další požadavky směřující k nápravě jeho práce.

O otázce vedení dětského souboru se často diskutuje, hlavně při různých přehlídkách nebo prostě tam, kde se soubory setkávají. Vždy si porovnávám přístup k vedení dětí v divadelním kroužku a ve sportu. Do žákovského družstva ledního hokeje přijde nový vedoucí. Obětuje své činnosti svůj veškerý volný čas, dobrovolně, rád, pilně trénuje. Po čase dojde k důležitému mistrovskému nebo snad i jen nedělnímu zápasu. Zápas jeho svěřenci prohrají - nestačí rychlosti, modernímu pojetí hry a nestačí ani vedoucí ve vedení zápasu. Proč to? Protože vedoucí poctivě trénoval žáky na "kolumbuskách" a s vlastnoručně vyrobenými hokejkami. Tomu musel podřídít taktiku, systém, jeho svěřenci nestačili ani rychlostí atd.

Samozřejmě že tento případ se již nestane. Ani v té nejzapadlejší vesnici - neboť každý kluk od šesti výše má už pořádnou hokejovou výstroj a nedal by se takto vést. Neudělá to ani vedoucí, který třeba sám v mládí hrál na "kolumbuskách", ale když chce trénovat žáky, je nucen poznat z á k l a d n í prvky hokeje naší doby.

Někdo namítne, že na "kolumbuskách" na rybníce vyrostli dobří hráči. Ano. Něco podobného dělají děti, když si vymýšlejí a hrají samy scénky při různých třídních besídkách nebo u táboráku. Zde je možno odpustit hodně, vlastně všechno.

Jakmile se však děti dostanou do divadelního souboru, musí za výsledky jejich práce zodpovídat vedoucí: A ten musí mít z á k l a d n í znalosti o divadle: řeč, scéna, pohyb atd. A já si myslím, že získání základních znalostí je dnes přístupno k a ž d é m u vedoucímu souboru. A pak už jde jen o to, aby v průběhu praxe sbíral další zkušenosti. Myslím, že jde o to "n e c h a t" se poučit.

Na Kaplickém divadelním jaru se každoročně vyskytnou různé zkušenosti s vedoucími souborů. Ti, kteří se zúčastňují seminářů a pracovně

na nich vystupují, připravují každým rokem hry vyšší úrovně. Ti, kteří berou semináře pasívně, nebo se jich nezúčastňují vůbec, obyčejně jdou s celým souborem dolů nebo při nejmenším zůstanou s ním stát. Je tomu tak i u vedoucích, kteří nás pozvou do svých souborů. Ti, kteří nás pozvou proto, že chtějí pomoc, ti si váží každé připomínky a rady, ti, kteří nás pozvou, aby se pochlubili, ti obyčejně jsou zklamáni námi a my zase jimi. Zajímavé je, že tito vedoucí v e t š i n o u nařikají na nedostatek času, pochopení a kopici špatných podmínek, ale při tom jsou to právě oni, kteří dokáží s dětmi nastudovat třeba čtyři hry v roce.

Diskusní je i poukazování na různé podmínky. Jistěže nějakou úlohu hrají, ale ne rozhodující. V našem kraji patří k dobrým souborům právě ty, které mají k dispozici třeba jen třídu nebo malou klubovničku, a tempo s nimi nestačí udržovat právě ty soubory, které mají vlastní scénu, sklad kulis, péči celého týmu dospělých.

Při tomto zamyšlení nad problémy vedoucích objeví se i otázka stáří - mládí, zkušenost - nezkušenost. Setkáváme se se souborem dobré úrovně, který vede "nezkušená" studentka, "nezkušená" mladá začínající učitelka, setkáváme se se souborem, který dobře vede starší vedoucí. Ale většinou ti starší vedoucí, kteří jsou zkušení jako dlouholetí ochotníci, bohužel neodvádějí dobrou práci a ke všemu se s nimi o práci s dětmi i těžko hovoří. Přímě v našem českokrumlovském okrese jsme měli případ, kdy se všeobecně myslelo, že vedoucí, který "se urazil", je nenahraditelný. Dnes v tomto místě hrají mladí a vede je nový mladý vedoucí, a dobře. V hledání dobrých a perspektivních vedoucích by měl nejvíce pomáhat okresní metodik kulturního střediska, případně pracovníci odboru kultury a ostatní pracovníci z oblasti ZUČ v okrese.

Jakákoli práce s dětmi je celospolečenskou záležitostí a neměli bychom hrubě chyby omlouvat jen tím, že "vedoucí je nadšenec a obětuje svůj veškerý volný čas". Jestliže tomu tak je, nevěřím, že takový vedoucí by nebyl přístupný radě a myslím si, že za radu bude i vděčný.

V diskusi se nejednalo o maximalistické požadavky, ale - opakuji - o požadavky základní. Vždyť do dnešní doby již opravdu nepatří loutkově odříkávající dětský herec, který stojí na scéně přímo křičící neestetickými starými kulisami. Nepatří tam "zmaskované" dítě, na němž se pomalu již nepozná, že to je dítě atd.

Na závěr bych chtěl znovu zdůraznit, že osobnost vedoucího je důležitá a právě proto nelze omlouvat z á k l a d n í prohrěšky proti estetické, odborné a výchovné práci v dětském divadle. A jestliže se některé-

mu vedoucímu tyto základní požadavky zdají maximalistické, pak opravdu nevím, zda je dobře, když děti takto vychovává. Vždyť musíme mít na mysli osobnost dítěte a pro ni dělat všechno co nejlépe.

Doškolování učitelů dramatické výchovy ve Velké Británii

Jak jsme již v četných člancích informovali čtenáře Divadelní výchovy, je dramatická výchova ve Velké Británii - v rámci školní výuky i v mimoškolní práci s dětmi - velmi bohatě rozvinuta; Přestože asi polovina vysokých pedagogických škol poskytuje ve větší či menší míře kvalifikaci pro dramatickou výchovu, je stále ještě mnoho učitelů dramatu, jejichž průprava pro tuto disciplínu je nedostatečná nebo zastaralá a charakter dramatické výchovy na různých školách i v různých klubových zařízeních je velmi různorodý a nesměruje vždy k žádoucímu cíli. Proto Dramatická rada vypracovala a vyhlásila statut "Diplomu dramatické výchovy", který má zvýšit úroveň kvalifikace učitelů pro dramatickou výchovu na školách i mimo ně. Protože osnova kursu, jeho uspořádání i požadavky pro udělení diplomu vycházejí z dlouholetých a bohatých zkušeností s výchovným dramatem, otiskujeme zde podstatný výtah směrnic a studijního programu pro "Diplom dramatické výchovy", platný od roku 1970.

Diplomní kursy jsou určeny učitelům, kteří již s dramatem pracují. Aby byla zajištěna vysoká úroveň diplomu, budou kursy pořádány jen v těch oblastech, kde jsou pro tuto práci podmínky. Obvykle to budou ty oblasti, kde působí na školském úřadě inspektor pro dramatickou výchovu nebo kde je tradice školní dramatické činnosti.

Cvičný kurs, povinný pro každého kandidáta, je převážně dálkový, ale každý uchazeč musí povinně projít i jistým procentem internátního studia, protože diskuse a intenzivní práce ve víkendových nebo letních soustředěních má daleko větší hodnotu, než stejný rozsah večerních lekcí. Hlavní období přípravy trvá dva roky, třetí rok věnuje kandidát přípravě odborné studie. Kurs tedy svým rozsahem a náplní odpovídá roční asistentuře (stáži) na universitě nebo odborné koleji.

Namísto obvyklého zkoušení s jeho napětím a nejistotami bylo voleno průběžné hodnocení frekventantů kursu, protože touto metodou lze rozvoj studenta během tří let zhodnotit přesněji. Míra tohoto rozvoje se projeví v odborné studii, kterou každý student odevzdá na konci kursu.

Požadovaná kvalifikace: 3 roky učitelské praxe na plný úvazek nebo odpovídající částečný úvazek během nejvýše 6ti let. Účastník kursu musí mít školní kvalifikaci požadovanou pro výkon učitelského povolání a musí být zaměstnán jako učitel.

Kursy jsou tříleté a zahrnují praktickou práci, studium pod odborným vedením, semináře a samostatné studium. Ve třetím roce je studium pod vedením odborných lektorů zaměřeno hlavně k vypracování odborné studie, která má vycházet z vlastní učitelské praxe frekventanta. V prvních dvou letech musí mít kurs minimálně 120 hodin výuky pod vedením pedagogů, ve třetím roce 60 hodin a k tomu řízenou praxi v kursu.

Kursy jsou obvykle oblastní a jsou pořádány ve středisku, které má pro tuto práci dobré vybavení. Styk s pedagogy a studium literatury se neomezují jen na dobu konzultací, a ve spolupráci s místními školskými úřady bude studentům umožněna hospitace na vybraných školách.

Každý kurs musí mít nejméně dva trvalé lektory, z nichž jeden je tajemníkem kursu. Tajemník a druhý trvalý lektor mají mít zpravidla jedno z následujících zaměstnání:

- a) inspektor pro drama místního školského úřadu,
- b) pedagog z vysoké školy pedagogické,
- c) pedagog vysoké nebo střední školy dramatické, který získal učitelskou aprobaci,
- d) pedagog kterékoli jiné vyšší školy pořádající kursy pro pracující.

Druhý trvalý lektor by neměl patřit do stejné skupiny jako tajemník.

Tajemník odpovídá Dramatické radě za výběr dalších lektorů a za učební plán kursu. Jakákoli odchylka od doporučeného učebního plánu musí být projednána s Radou.

V obou prvních ročnících má být alespoň po 30 hodinách internátních soustředění, zbytek může být uspořádán formou večerního, víkendového nebo denního studia s uvolněním.

V třetím ročníku mají všichni studenti absolvovat internátní kurs nebo kursy v rozsahu alespoň 60 hodin. K tomu budou uspořádány nejméně dvě konzultace během každého semestru.

Na konci každého semestru předloží tajemník Dramatické radě podrobný záznam o kursu a zhodnocení vykonané práce.

V každém roce studia navštíví každého studenta lektor nebo lektori v jeho škole nebo koleji; účelem této návštěvy je pomoc studentovi při aplikaci vědomostí získaných v kursu na každodenní práci. Tyto hospitace se považují za neoddělitelnou součást výcviku v kursu.

Student je hodnocen a kontrolován během kursu lektorským sborem.

1. Kontrola v prvním a druhém roce:
 - a) písemná práce v rozsahu nejméně 3 000 slov (každoročně), téma podle dohody mezi lektorem a studentem;
 - b) práce studenta v kursu a ve vlastní třídě.
2. Konečné hodnocení je založeno na učitelské práci a práci v kursu v průběhu tří let a na odborné studii.
3. Student, který nedosáhne plně úrovně požadované pro udělení diplomu, může podat Radě žádost o povolení dalšího termínu. Jestliže rada žádosti vyhoví, může si vyhradit právo dalších zkušebních požadavků.

U č e b n í p l á n k u r s u

je rozdělen do tří oddílů.

Oddíl 1

povinný v plném rozsahu pro všechny studenty. Zkušenosti zde získané mají v studentovi vypěstovat schopnost určit cíle výchovného dramatu (dramatické výchovy) a jejich vztah k učebnímu plánu školy jako celku, pochopit hlavní principy dramatu ve výchově a dosáhnout dostatečné schopnosti aplikace těchto principů na praxi ve třídě. Kromě všeobecného porozumění dramatu na všech úrovních výchovy má být student připraven i speciálně pro oblast (stupeň školy atp.), v níž pracuje.

Tento oddíl zahrnuje:

- a) zkoumání podstaty dramatu a jeho různých forem (od tvořivé hry předškolního dítěte až k interpretaci textu), metodou studia je četba odborné literatury, pozorování, praxe a diskuse. Student má získat:

Učitelskou dovednost strukturovat specifické dramatické činnosti podle stanovení cílů, podle výběru materiálu a podle volby stupně a míry učitelova podílu (v rozsahu od přímé instrukce na jedné straně přes celou škálu stupňů interakce s žáky až po úplné zdržení se spoluúčasti na druhé straně).

Pozorovatelskou dovednost - analyzovat specifické dramatické aktivity (cíle, výběr materiálu, stupeň učitelova podílu)

Dovednost pozorovat a interpretovat individuální a skupinové chování v dramatických situacích.

- b) cvičení v tradičních dovednostech řeči, pohybu, tance a mimu jakožto pomůcek výchovného dramatu
- c) vlastní praxe (na úrovni dospělého) v těchto disciplínách:
 - 1. improvizace (jako účastník i jako vedoucí),
 - 2. pomůcky tvořivého dramatu; tj. improvizovaný kostým a rekvizity, obraz a zvuk,
 - 3. divadelní techniky a řemesla, tj. osvětlování, kostým, zvuk,
 - 4. režie.

Oddíl 2

nabízí řadu předmětů, z nichž sbor lektorů vybere pro určitý kurs alespoň čtyři předměty ze tří skupin (a - e); studium těchto předmětů má být v úzkém vztahu k práci v oddíle 1. Pro některé kursy lze zvolit i předměty, které nejsou v seznamu uvedeny. Široká škála předmětů umožňuje lektorům sestavit program kursu podle potřeb studentů i podle toho, jací odborníci jsou pro kurs k dispozici.

a) pedagogika a psychologie

- vývoj dítěte včetně intelektuálního, emocionálního a morálního růstu;
- mezosobní chování;
- vývoj řeči;
- teorie výchovy;
- dětská hra.

b) vztahy mezi dramatem ve výchově a divadlem

- studium prvků společných dětskému dramatu a divadlu v určitých stádiích jeho vývoje;
- rituál v dětském dramatu a v divadle;
- tvary dětského dramatu a formy divadla;
- divadlo ve výchově.

c) praktické činnosti ve vztahu k dramatu ve výchově

- filmování;
- příprava programu pro uzavřené televizní okruhy;
- příprava programu pro místní rozhlas;
- smíšené prostředky;
- pohyb;
- ústní komunikace;
- školní hra;

d) různá témata

- sociodrama;
- skupinová dynamika;
- současné směry teorie dramatické výchovy;
- drama a problematické dítě;
- drama a nadané dítě;
- vybavení pro dramatickou výchovu (prostor, pomůcky atp.);
- stimuly a motivace uvádění do dětského dramatu;
- drama v přípravě učitelů;
- drama ve službě jiných odborných předmětů.

e) obecná problematika školství a učitelství (tyto předměty se nemusí nutně vztahovat k dramatu)

- směry ve vývoji učebního plánu;
- týmové učení;
- práce školských rad;
- masová komunikace;
- péče o mládež a dětské organizace;
- pedagogická dokumentace, přehledy, zprávy, statistiky.

Oddíl 3

odborná studie, jejíž téma si frekventant vybere na konci 2. ročníku po konzultaci s lektorem a které lektor schválí. Studie má mít osobní význam pro studenta a má odpovídat jeho učitelské praxi, konfrontované s poznatky získanými v kursu. Studie může být celá zpracována písemně, nebo může zčásti zahrnovat film, magnetofonový záznam, diapozitivy nebo jiný ilustrující a dokumentační materiál. Na práci na této odborné studii má student celý třetí rok, práce musí být odevzdána nejpozději v posledním týdnu kursu.

Překlad E. Machková

Biran WAY: Stadia charakterizace u dětí	1
DISKUSE - K diskusi o zcizovacím efektu (Jana Vobrubová)	8
Diskuse o principech "divadla hraného dětmi" (Dalibor Pícka, Jaromír Sypal)	16
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - Doškolování učitelů dramatické výchovy ve Velké Británii	23

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. X, č. 3. Bulletin Ústavu pro kulturně výchovnou činnost, útvaru zájmové umělecké činnosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka Eva Machková. Návrh obálky Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Jazyková korektura Lenka Chlebečková.

Uzávěrka čísla 15. srpna 1973. 350 výtisků. Cena jednoho čísla 3,-- Kčs, předplatné na celý ročník 12,-- Kčs.

Tisk: Klub pracujících Trutnov

