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 dokázal s ostatními sdílet a prožívat. Charakterizace (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 vladnoucích nad životy jiných lidí nebo jako výsledku přímého "být" 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, octne v situaci a okolnostech, lišících se od těch, které jsou pro něho normální a obyčejné v každodenním osobním životě, ale přítom jsou zcela normální pro život jiných lidí. Zástejně zkušenosti tohoto druhu byly vždycky ve výchově přijatelné, a jsou tedy i částí kulturního a osobního oboucení, které sledujeme pořád, 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 zakrnuje - 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 čině. 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 lidích; ani jeden z těchto bodů nemůže být rozvíjen jen za pomoci intelektuálních znalostí etiky či formami trestů ukládaných za neuspolechnutí statutu etiky, ale pouze pozitivní a pravidelně poskytovanou příležitostí a možností procvičovat - nejprve jde o cvičení neuvedomělá a většinou intuitivní, ta se však postupně mění ve cvičení plně uvědomělá.

Charakterizace je součástí praxe; přitom však se nemusíme obávat nutnosti komunikace s obecnostevm, protože charakterizace se bude dále vyvíjet zcela přirozeně od neuvedomělé 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 neuvedomělý 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 rovině tak intuitivní charakterizace pomáhá doplňovat příležitosti stávající 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 značné symbolické. Osobitost těmto typovým postavám propůjčuje individuálnost a imaginace dítěte. Nenajdeme tu detailněji propracované rysy postavy, jak se s nimi můžeme setkat na pozdějším stupni vývoje u uvedomělého 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 čitu 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 drámu 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 vstažení do skutečných lidských rysů charakteru, jde spíše o vstažení 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 vytvoření typu nebo symbolu nesmí být zaměňována za detailní a uvedomělou charakterizaci.

Učitelé, kteří se snaží vnútř 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 propracovaný charakteristick 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 organicky růst.

Obecně můžeme hovořit o několika stupních rozvoje charakterizace:

1. Intuitivní a neuvedomělé 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 záčíná 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 plné uvědomělé formy zamýšleného tvoření postav, kde velmi často není hlavní zájem obrácen k akci jako takové. Je to oblast dramatické výchovy, která obecně řešená patří pouze starším dětem a možná, že jenom dětem starším 14 let. V tomto stádiu, při normálním vývoji plynoucích z přirozené a organicky příležitostí je vyváženo uplatnění fyzické, emocionální i 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)

x) Je zajímavé pozorovat, jak je tento vývoj obdobný se zájmem dětí o divadlo, film, četbu apod. Nejprve je jejich zájem vázan jenom na akci, potom na akci spojenou s účinkem, kterého lidé v akci zúčastnění dohahují, 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 jen 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?". Odpočí native 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 rovnově ohno osobnosti. S těmito pokušenímí se mladí lidé neumějí vyrovnat, pokud byla ve výchove 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 lité jsou v prostředí západní civilizace všemi prostředky masové komunikace denně vystavování pokušení, aby se stali někým jiným než ve skutečnosti jsou. Přirozeně tato pokušení jsou ve své většině pouze materiálního charakteru, ale prostředky mají vždy záležitelně emocionální působivost, alesiž budějí na nízké emoce, nebo "bystardizují" emoce lepší. Dále se pokušení objevuje v takových podobách, které příjemce ponechávají v počtu, že toto by pro něho mohl být normální život, kdyby jenom mohl získat takové a takové podmínky. A máme zde ono všedněpřítomné kdyby, podporující jednu utkávku představu za druhou, jež tvoří dohromady oblast přání nebo snového naplnění. Nebylo by báječné, kdybych měl sportovní auto; nebylo by to senzácí, kdybych měla vlasy takhle nebo takhle; nebylo by to báječné, kdybych byl nebo byla hezká, jako je ten nebo ta; nebylo by to senzácí, 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 senzácí, kdybych žil, pracoval, miloval, nenáviděl jako ten nebo ta; nebylo by to báječné,
kdyby... kdyby... kdyby... nespokeynost, závist, chtivost, nedostatek
vážnosti k osobnosti člověka podkopávající každou formu prosté a pravé
sebeživotě, a často úplná nevedomost o existenci této osobnosti jsou ne-
vynutelnými následky vystavení mladého člověka těmto stálým pokušením.
Podobně jako všechna pokušení jsou i tato plně emocionálního charakte-
ru a člověk s nimi dokáže bojovat pouze v emocionální rovině. Výchova
nemůže pomoci tím, že bude poskytovat rady či napomenutí, co je třeba dě-
lat v tom či onom případě. Rady a napomenutí mohou pomoci v některých
případech, ale i tehdy jejich účinek může být pouze pomíjející. Pokud je
trhba skutečně pomoci v emocionální rovině, potom je nutno poskytnout
něco daleko hmatatelnějšího než právě jen napomenutí.

Dramatická výchova přes svou obecnou nehmotatelnost nabízí skuteč-
nou pomoc tím, že dává příležitost ke splnění některých dětských "kdyby",
i když jen na krátký časový úsek. Hra tak dětí a mladému člověku umož-
ňuje 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 ne-
jsem jako ten... Ani bych vlastně nechtěl být..." a pozitivním výsledkem
této zkoušky je poznání "Toto jsem já. Já jsem takový a toto jsou okol-
nosti mého určitého životního rámc." Na konci tohoto hledání nalézame
příležitost, která může pomoci ukázat způsob, jak je možno žít harmon-
icky v rámci vlastní osobnosti a vlastního osudu. Spolu s tím dochází
i k růstu vědomí o existenci jiných lidí a k porozumění vztažném vladá-
noucím mezi nimi. Kořenem všech cvičení, která vedenou k takovému konci,
musí být neustálá pomoc rozvoji jedinečnosti osobnosti, aby se dosáhlo
hluboké sebeúcty a sebezapočítání. Můžeme říci, že sebeúcta závisí na tom,
za člověk přijme svoji vlastní hodnotu na sto procent, ale máme-li od
něčeho začít, pak je to úcta a cítivost těch, kteří jsou zodpovědní za
uvolnění a rozvoj tohoto potenciálu.

Z těchto důvodů si mladí lidé často vybírají postavy, které by uči-
telé ve škole neviděli rádi, a zároveň si vybírají okolnosti a situace,
které se často zdají učitelům odporné. Musíme si uvědomit, že výběr mla-
dých lidí ovlivňuje také televize, noviny a časopisy. Potom není divu,
že tak velký počet základních situací a charakterů se setkává s oficiální-
ním nesouhlasem. Řada učitelů dokonce říká, že situace a postavy, které
se objevují v dětském dramatu, jsou stejně jako ty, které vidíme na
hřištích nebo v dětských hrách dehřívajících se po skončení školního
vyučování, že je jim tedy věnováno dostatek místa a času, a proto ne-
dovolují, aby tyto situace a charaktery našly své místo ve školním vy-
ucování. Jestliže přijmeme takovýto postoj, znamená to, že jsme na-
vedné straně neporcuměli povaze dramatu jako pozitivní síly ve vše-
bočné výchově, a na druhé straně zahazujeme příležitost v hodinách dra-
matické 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. Ně-
kdy učitel navhnuje situaci nebo postavy a potom dětem dovoluje, aby
si vybraly, jak chtějí pokračovat – záměrem je stimulovat osobní tvoři-
vost, ale často také vzniká protiklad charakteru a situace, který vy-
růstá z osobního zájmu dětí; nebo se může stát, že si děti vyberou o-
kolnosti a charaktery bez oné příležitosti k vlastnímu tvoření. Na tuto
situaci má učitel reagovat tím, že jim nabíde další možnost, třeba
zcela odlišnou, která však bude doplňovat předcházející zkušenost. Někdy
může učitel navrhovat jak okolnosti, tak postavy, aby zajistil proti-
kladnost zkušenosti.

Co jsem měl na mysli může objasnit tato historka: Jeden člověk si
koupil nový dům se zahradou. Ale jak tomu byvá u většiny nových domů, i
tato zahrada byla samý plevel. Nás člověk pracoval na zahradě velmi pil-
ně; 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 na-
šeho muže, aby ji obdivoval. Bylo to právě v okamžiku, kdy vlastník svou
čebo 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 Vobrubová

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 nadhosených 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 dospělýmu. Ve spontánní dětské hře je předpoklad přirozeného a opravdového jednání i při dramatické tvořivé hře. Dítě hlušce a opravdu věří, že situace, kterou si představuje, je skutečná, prožívá ji s celým zaujetím, přináší mu to radost, požitek. Neživě věci oživuje, dovede se do nich včítit. Nepřestirá 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 jejich jednotlivostech i celistvosti, vžímat si dětských nápadů jako dalších možných inspiračních zdrojů, mít na zřeteli smysl a cíl hry a k tomuto cíli ji vést, zároveň však se ponorit do hry s dětmi, navodit tak situaci iluzivního prožívání. Toho dosahují dosti jednoduše tím, že po nejnutnější informaci o hře začnu
já první hráč. 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 představoval. - Pro začátek hrají dva partneři, každý jednou rukou, v průběhu hry se mohou zapojit obě ruce. Všechny děti se vystřídají ve dvoující se mnou. Pak se postupně ke dvojici připojí další, až jsou ve hře všechni 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 těch 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, situací, 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 bez slov a zvuků, jedinými slyšitelnými a významovými zvuky jsou zvuky vydevané pohybem ruky /cupitání ruku, zastavení, úhoz, škrabání apod., její cíl spočívá v evokování představ a vytváření konfliktu. Nebo může sloužit jako prostředek komunikace /ruse jsou lidi/ a směřují v konečné fázi k navázání slovní komunikace.

/Např. po delším dialogu dvou rukou, v němž jedna si chce hráč a druhá jí stále odmítá, konečně dochází k povolnému sbližení, až se ne-směle dotknou. Ruka, která si chtěla hráč, druhou uchopí, nepustí, chvíli se jakoby přetahuji, odpůrkyně pomalu povoluje, nastává vyrovnaní, které přechází do přátelského stisknutí. Ta, která touží po hře, řekne: "No vidíš, že to jde, hráč si se mnou." Varianta jedné konkrétní hry./

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

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

Já sice prožívám navozuji princip hry a tím se stávám rovnočen- ným partnerem dětí, zároveň však /a v tom je moment zcizení/ zůstávám "soudružkou", co se při hře občas projeví.

Např. ve hře rukou dojde k situaci, že by některá ruka cítila potřebu mou ruku uhadit nebo ji nějak ublížit. Dítě si však uvědomí, že se to vůči osobě mimo hru nehodí. Buď se spontánní reakce odvází, 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 uho- dit, okamžitě je však schopno hrát dál. Nebo se odvází impulsnivě jednat a po hře se omluví. Podobně může dojít k zcizení ve hře s panáčky. V sou- hře s mým panáčkem z podobných důvodů jako ve hře rukou, nebo při slov- ní 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 nemánu tykat."

Při hře s korálkovými panáčky se často stane, že se nitky přetínají a během nejzaplachnější hry se vysypou nebo zamotají jeden do druhého. Při hlubokém ponoru 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, víc žádná v ruce nitky s korálky, ale zůstává v jakémsi vnitřním soustředění a podaří-li se mu zavádět od- stranit, pokračuje ve hře. Nemyslíme, že by toto zcizení narušilo princip prožívání hry. Někdy se ovšem rozesmíjte a je po pokračování. Tyto dva příklady her jsem uvedla proto, že zpravidla předcházejí hře, kterou
s dětmi děláme jako předstupen hry s loutkou a to je hra s kulíšky.


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 LŠ, ale i u skupiny dětí v Pionýr. domě /7. a 9. tř./ a dokonce u náhodné sku- piny dětí, s níž jsem pracovala během jednoho dopoledne na semináři /6. a 7. tř./. Ostatně celý nápad pro hru s kulíšky byl inspirován po- zorováním, jak děti v zimě nedávaly kulíšky na věšák, ale chovaly na klině a hladily po bambuli./

Od této hry je už jen kráček 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. Dobře se fixuje, ponechává se však stále volnost pro další improvizaci i při opakování 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, prázdnom prostoru. Celá pohádka se odehrává v imaginárním prostoru. Všechno, co je třeba, se vytváří fantazií. Fantazie přihlížejících dětí spoluvtváří 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 prázdnom 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 provizórium. Postupně jsem viděla, že to ani tak nevadí dětem jako dospělým. Často při soutěži slýcháme z řad dospělých slova jako, Co to je?/ Pokud jde o děti, které si s loutkami hrají, nevadí 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 hrají. Při soutěži ve velkém sále přeplněném dětmi je intimita soustředěného prožitku narušena a odezva není taková jako v intimním prostředí malé učebny. Vychází-li při hře s maňásky z předcházející hry s kulíšky, získá dítě ke své loutce vztah osobně ztototožnění s ní. Prožívá to, co prožívá jeho loutka, což se mu zračí v hlase, ve výrazu obličeje, oči, v celém těle, jím loutku oživuje. Pozorují-li děti při hře z hlediska vytváření partner-ských jevištních vztahů, i když nejde o jevištní hru, dochází k zajíma-vému poznatku, že "živáci" nehrají jako partneři spolu, nýbrž jeden hraje s loutkou druhého, dívá se na ní, 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 umočuje 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 diváčkem je také jako organický celek vnímán, což posiluje prožívání i u přihlížejících dětí. Vzhledem k tomu, že žívácí s loutkami nejsou omezeni 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 diváčkem prožíváno v plné hloubce zaujatí.

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 jíž zmiňenou skupinou dětí v Pionýrském domě pracuji letos v dramatickém kroužku, jehož práce vyústila ve hru s maňásky. Je to skupina devítiletá, 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 improvizačně varíruje při hře. Improvizace začala z kruhového posazení, které jsme postupně omezily do půl kruhu 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 vazby a loutkami. Tím se naznačil určitý konflikt, jemuž jsme ujasnily motivace. Tak byla nalezena kostra fabule, kterou jsme různě varirovaly, až jsme zůstaly u jedné variace.

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

S plným zachováním přirozeného procitěného projevu jsme začaly dávat pozor, aby ruka a loutka byla zvednuta, i když ne tolik jako za paravánem, aby byla v prostoru dál od těla, aby se děti nekryly vzhledem k mémi 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 "mrňátek" 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 /úkoly 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 comedie dell'arte, které děti objevují náhodou a které vycházejí ze samé podstaty hradosti. /Různé honičky, pronásledování, skryvání apod./. Přitom "herectví" zůstává znakové, rovněž pohyb v aranžmá.

Např.: Medvídek jde do domečku k Černokněžníkovi. Medvídek se zastaví v určité vzdálenosti od Černokněžníka, říká 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 náhle setmělo! A ten vůl!
Ostatní napodobují svištění větru. Černokněžník přemění silu větru, potácí se, upustí prsten. Prsten leží na podlaze. Černokněžník: Ztratil jsem prsten!
Bloudí lesem, bouřka ustává.


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 nejlépe! Zničíme ho!"
Půlkruh se zužuje a postupují dopředu, přitom se celý had ještě pokyvuje sem a tam. Černokněžník drží prsten vysoko nad hlavou. Všichni zuží půlkruh co nejtišněji. Černokněžník hodí prsten do rybníka. Všichni: "Zbluňk!" Prsten leží na zemi.

Ještě k reakcím přihlížejících dětí:

Hrdá je sám dvakrát pro první třídu /15 - 20 dětí/ a jednou pro druhou. "Hleděte upravujeme do dvou řad židle v půlkruhu proti půlkruhu hrajících dětí, tak aby mezi oběma bylo dost volného prostoru pro hru. Diváci jsou vteřiny do děje píšťalkou, v níž se jednotlivé postavy představují a hned začíná pohádka. Podle reakcí dětí z l. tř. prožívaly všechny děti hru plně, což se projevovalo nejen zcela zaújatým 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, obrácí 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 vyměnu-
jí pohled, jako že ho napálily. Po chvíli se ptá Medvídek: "Děti, nevinděly jste prsten?" Děti znovu a spíklecky: "Ne!" /Vědí, že to nemají říci, aby nenarušily hru./

Mezi diváky druhé třídy byli zejména někteří kluci trochu "škodolibí", tedy hru neproziváli a snažili se ji kazit, ačkoliv 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 nevímají. Ve scéně Černokněžně 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 tvorivě "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 pusu jako kapr ve vodě. Rybou byla až do chvíle, kdy se ozvalo "Žbuku!", a ačkoliv prsten ležel na zemi, její pocit a chování evokovalo představu, že je rybou, která prsten spolka.

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

**Diskuse o principech „divadla hraného dětí“**

V podzimních měsících roku 1971 rozvinula se krátká, ale vásivá diskuse o "maximální" a "minimální" požadavky kladené na dětské soubory a jejich vedoucí. Podnět k ní dal článek v zpravodajích ZUČ, vydávaném naším ústavem pro potřeby kulturně výchovných zařízení; rozvíjela se na stránkách Metodického listu Severočeského KKS a Amaterské scény. Naší spolupracovníci nám zaslali své příspěvky k diskusi, které však dosud nemohly pro svoji rozsáhlost najít své místo v žádném z jmenovaných časopisů. Otkudkujeme z nich nyní alespoň dva, protože dosud neztratily nic na své
aktuálnosti a protože problematika v nich obsažená byla řešena i na le-
tošním květnovém oborovém aktivu o dramatické výchově dětí. Rádi uvítá-
me i příspěvky našich čtenářů k těmto otázkám.

Red.

Divadlo hrané dětmi a dramatická výchova

Dalibor Píčka

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

Hra s něčím 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
tvůrivost a apeľující i na tvořivost dítěte diváka" a "vystoupení secvi-
čená, kde chudácí děti odříkávají mechanicky a se školskými intonacemi
text, nejednou v omělých kostýmech z půjčovny a v kyčových kulích"
(Eva Machková, Úspěchy a omyl v divadelní výchově dětí), zdáříme
především právě tuto složku dětského dramatického projevu. Hra s něčím,
eť už jsou to věci nebo slova, která je zastupují, není ovšem vlastní jen
dětskému divadlu; v dějinách kultury vedla ke zrodu divadla, hudby i poez-
zie v prostředí kulturního 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 tradi-
ci 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 hraje, biologickou a estetickou podstatu v dítěti potlačuje. Nejsem v tom směru jen dědici peda-
gogického utilitarismu XIX. století, ale i humanistického intelektualismu
a protestantské přínosnou školy bratrské. Hra s něčím je v systému hromad-
né výchovy v masové praxi ve škole významnější nerozvínula. Pokud se např.
v oblasti tělesné, pracovní, hudební nebo výtvarné výchovy do ní dostáva-
la v rámci reformních snah buržoazní pedagogiky v podobě nových vyučova-
cích předmětů, v menší mře metod (dramatizace), zůstala torzem. Hra -
je jako prvotní hra s něčím, se objevuje v mimotřídních a mimoškolních for-
mách výchovy, ve školních družinách, zájmových kroužcích, souborech apod.
I v těchto formách zájmové činnosti a v mimoškolních zařízeních bývá jen východiskem, nejnižší úrovni zájmové činnosti dětí a mládeže. Ve formě společenských a sportovních her, sběratelských, rybářských, modelářských a jiných činností, v prvé řadě pak divadelního kroužku nebo souboru, současně přechází ve druhou, už nejspíše specificky lidskou formou napodobitelně "hry na něco".

V divadle hraném dětí má hra s něčím mnohonásobný význam. Nejde totiž jen o jednu z metod hereckého výchovu (činnost s rekvizitou a bez ní), ale o základní, a řekl bych polylechnickou podstatu divadla hraného dětí 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, branné apod. Absence momentu hry s něčím, předmětné hry v oblasti estetických činností a estetické výchovy, jmenovitě tedy v činnosti dramatické skupiny, však známěně vážný zásah do vazby na prvosenzalní soustavu, a je pociťována nejen jako zůžení, 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 hraovost. Požadavek, který si před několika desetiletími kladly snad jen špičkové soubory, se v podmínkách "socialistické renesance školního divadla" jeví jako jeden z nězbytných předpokladů dalšího rozvoje masové základny divadla hraného dětí 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 chápát nezávazně (Machková). A dnes už asi skutečně není společenské 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 funkce "hry s něčím" omezuje. Její regenerace je možná prostřednictvím hry na něco. Už antičtí filosofové objevili v mimésis, nápodobě, antropologický základ umění. Děti předškolního věku si hrají na maminku a na tatína, na zvířátka, na krám nebo na školu, protože to tomu, třeba bezděky, učíme. Hrají-li si později na automobilového závodníka s kolo- běžkou, hokejistu, na partyzány, popř. na filmy apod., hrají přirozeně
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 zájemcích i roli vojáka; učili se hře na nástroj, roli hudebníka, nemluvím-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 světěk; o prádlněch 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 čtenár. Pionýrská organizace, odvozující své poslání z role průkopníků společnosti a objevující dětem životní vzory v pionýrských vědě, 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 výchovný význam. 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 nezřídka, ani nemůže zříkat této organické složky divadelní kultury vůbec a dramatické výchovy zvlášť. I když je nám, dospělým, dětská tvářiška i na jevišti milejší, než fousatá maska a kostým z půjčovny, přiznáváme dětskému divadelnímu projevu právo a nutnost být i dětskou hrou na něco. Estetika divadla, hraného dětmi, se nedá redukovat na požádavek, aby děti hrály "jen dětské nebo pohádkové role", jak to zůstávala 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 samodějlný. Víme, že ani hra na kosmonauty děti trvale nezaujímá, vytrací-li se z ní životní poslání těchto rolí, životní smysl hry, tj. z hlediska dramatického stránka "hry o něco". Není-li hra s něčím ještě hrou společenskou, je už - na rozdíl od hry s něčím, hrou kolektivní či něím. 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 nejlepší 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 vý - s lé 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 hře o něco. 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 mnohostraně 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, chápelem-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 dobré vůle, ale to, oč se při tom hraje, zůstává oběma zúčastněným stranám utajeno.

Ochota laika řídit mikrobus a 15 dětem není dnes o mnoho problémůtěžší, než ochota vést dramatický kroužek dětí jen na základě přesvědčení, že ať dělají v kroužku cokoliv, je to lepší, než kdyby se toulały po ulici. Už proto, že ty děti, které se toulały, se do t a k o - v ě h o "souboru" namoze nedostanou pro svůj nevalný prospěch.

Divadlo hrané dětmi jako součást dramatické výchovy je víc než kteříkoliv jiná zájmová činnost dětí a mládeže záležitostí d o s p é - lých. 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, nesmyslíme si, že dětské divadlo má své podstatně 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 vyrovňává vyučování, nemůžeme se už spокоjovat s j akoukoliv 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 někteřým zaostávajícím pedagogickým činitelům. Nepochybujeme, že přispěje nejen k ozdvěření zájmové dramatické činnosti, ale i k tomu, aby se celá oblast dramatické výchovy postupně dostala na úroveň odpovídající potřebám vyspělé socialistické společnosti.

Kratce k diskusi o dětském divadlu

Jaromír Supal

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 větším či menším míře je ovlivňovat podmínky pro práci, stáří či mladí, venkov či město. Je tedy mnoho činitelů, které ovlivňují práci vedoucího souboru, někdy ji brzdí, někdy ji pomáhají. Ale tak tomu je vždy u každého, kdo začne pracovat na jakémkoli úseku veřejné činnosti. Různé podmínky práce přispívají k rozdílnosti výsledků práce začínajících vedoucích dětských souborů, ale i u vedoucích, kteří jsou vybrouzení 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 základní požadavky, a v mnoha případech se to týká i velmi mladých vedoucích. A když je tento vedoucí nemá a nechrome je získat, nikdo ho neomluvá slovy "jen když to dělá", ale je vystaven kritice a postaven před další požadavky směřující k nápravě jeho práce.


Samozřejmě že tento případ se již nastane. Ano, v té nejzadnější vesnici - nebo každý kluk od šesti výše má už pořádnou hokejovou výstroj a nedal by se takto vést. Neudělá to ani vedoucí, který třeba sám v mladí hrál na "kolumbuskách", ale když chce trénovat žáky, je nucen poznat základní prvky hokeje naši doby.


Jakmile se však děti dostanou do divadelního souboru, musí za výsledky jejich práce zodpovídat vedoucí. A ten musí mít základní znalosti o divadle: řeč, scéna, pohyb atd. A já si myslím, že získání základních znalostí je dnes příspěvko k až demu vedoucímu souboru. A pak už jde jen o to, aby v průběhu praxe sbíral další zkušenosti. Myslím, že jde o to "necesat" se poučit.

Na Kaplickém divadelním jaru se každoročně vyskytou 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 pasivně, nebo se jich nezúčastňují vůbec, obvyklejdou s celým souborem doči 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 většinou naříkají na nedostatek času, pochopení a kopici špatných podmínek, ale při tom jsou to právě oni, kteří dokázali s dětmi nastudovat třeba čtyři hry v roce.

Diskusní je i poukazování na různé podmínky. Jistěže nějakou úlohu hrají, ale ne rozhodující. V nášem kraji patří k dobrym 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, pěší celého týmu dospělých.

Při tomto zamyšlení nad problémy vedoucích objeví se i otázka stáří - mladí, zkušenost - nezkušenost. Setkáváme se se souborem dobré úrově, 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. Přímo v našem českokrumlovském okrese jsme měli případ, kdy se všeobecně myslelo, že vedoucí, který "se urazil", je nespravedlivý. 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 obětují svůj veškerý volný čas". Jestliže tomu tak je, nevěřím, že takový vedoucí by nebyl příšerný 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 herce, který stojí na scéně právě křičící neestetickými starými kulismi. 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 záklaďní prohřešky 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 článkách 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 práce pravda o tuto disciplínu je nedostatečná nebo zastaralá a charakter dramatické výchovy na různých školách i v různých klubových zařízeních je velmi různorodý a nesměřuje 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 kurzy jsou určeny učitelům, kteří již s dramatem pracují. Aby byla zajištěna vysoká úroveň diplomu, budou kurzy 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 důležitý, 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 veškerých lekcí. Hlavní období připravuje 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 napětí 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 kurzu musí mít školní kvalifikaci požadovanou pro výkon učitelského povolání a musí být zaměstnán jako učitel.

Kurzy 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 pedago-gů, ve třetím roce 60 hodin a k tomu řízenou praxi v kurse.

Kurzy 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 konsultací, 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 učitelkou aprobaci,
d) pedagog kterékoliv jiné vyšší školy pořádající kurzy pro pracující.

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


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 všechni studenti absolvovat internátní kurs nebo kursy v rozsahu alespoň 60 hodin. K tomu budou uspořádány nejméně dvě konsultace během každého semestru.

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

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

Student je hodnocen a kontrolován během kurсу 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 kurсу a ve vlastní třídě.

2. Konečné hodnocení je založeno na učitelské práci a práci v kurсу v průběhu tří let a na odborné studii.


Učební plán kurсу je rozdělen do tří oddílů.

Oddíl I

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 stupnů interakce a 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 třídičních 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. improvisovaný 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 výbere pro určitý kurz 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, jaké odborníci jsou pro kurs k dispozici.

a) pedagogika a psychologie
   - vývoj dítěte včetně intelektuálního, emocionálního a morálního růstu;
   - meziosobní 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;
výchova v zahraničí

d) různá témata
   - sociodrama;
   - skupinová dynamika;
   - současné směry teorie dramatické výchovy;
   - drama a problematiké dítě;
   - drama a načasné 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 konsultaci s lektorem a které lektor schválí. Studie má mít osobní význam pro studenta a má odpovídat jeho učitelské praxi, konfrontované s poznatky získanými v kurzu. Studie může být celá zpracována písemně, nebo může zčásti zahrnovat film, magnetofonový záznam, diapozitivity nebo jiný ilustrující a dokumentační materiál. Na prácí na této odborné studii má student celý třetí rok, práce musí být odevzdána nejpozději v posledním týdnu kurzu.

Překlad E. Machková
Biren WAY: Stadia charakterizace u dětí

DISKUSE – K diskusi o zcizovacím efektu (Jana Vobrubová)
Diskuse o principech "divadla hraného dětí" (Dalibor Píčka, Jaromír Sypal)

VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ – Doškolování učitelů dramatické výchovy ve Velké Británii


Tisk: Klub pracujících Trutnov
VOLNÝ VÝTISK