

divadelní výchova

Stati

Diskuse

Ankety

Dokumenty

Informace

Bibliografie

AMATÉRSKÁ STUDIA

p ř i p r o f e s i o n á l n í c h d i v a d l e c h

Před necelými čtyřmi roky se zrodila v našem divadelnictví instituce kvalitativně nová, náležitější jak divadlu amatérskému, tak profesionálnímu – studia při profesionálních divadlech. Ne už jen spolupráce a pomoc (či dokonce jen výpomoc) profesionála ochotníkům. Není proto divu, že se před třemi lety, v sezóně 1961/62, studií divadelní tisk poměrně hodně zabýval: autoři publikují v Ochotnickém divadle psali o nich s potlačovanou, ale přece jen patrnou obavou, aby se tu něco náhle nezvrtlo, aby si z dobře miněného záměru soustavně vychovávat amatéry neudělala divadla jen zdroj laciných statistiků, aby se nevyvinul nový typ "nalejvárný", aby stačila chuť a konec konců i finance. Reportáž v Divadelních novinách nijak neskrývala úlevu ze zjištění, že se nepotvrzuje obava, že by studia se mohla snažit konkurovat profesionálnímu divadelnímu školství a že by cesta k divadlu mohla být jediným cílem mladých posluchačů.

Od té doby se řada studií rozpadla (a některá dokonce právě z těch příčin, jejichž působení se obě strany obávaly). Některá z nich však už také přinesla pozitivní výsledky: nejzřetelněji ve dvou úspěšných hronovských představeních olomouckého studia; svým způsobem se promítly i v kvalitě a koncepci práce českobudějovického "Julia Zeyera". Setkáte se s nimi v méně zřetelné podobě i ve Východočeském kraji. A právě proto se dnes už nikdo nepozastavuje nad tím, že nejlepší členka olomouckého studia byla přijata na AMU, a ukončení činnosti některého ze studií (ať už plánované, či předčasné) nevzbudí úzkost o ohrožení jejich principu.

Zdaleka ovšem není ještě situace taková, abychom se s ní mohli spokojit. Naopak, je velmi nutné provést bilanci a posoudit, které momenty práce studií můžeme už považovat

za vyřešené či řešitelné a které teprve čekají na důkladnější rozpracování.

Tato situace udala myslím tón schůzce, kterou koncem listopadu uspořádalo v Praze Krajské osvětové středisko Středočeského kraje. Na počátku loňské sezóny zahájilo práci Středočeské studio, vedené členy příbramského divadla a pracující ve třech střediscích: v Příbrami, v Berouně a v Benešově. Na jaře, když byly na scénu uváděny první výsledky práce studia, vznikla myšlenka uspořádat na podzim seminář s přehlídkou inscenací, vzniklých ve studiích nebo v souborech, které studiem prošly. Pro překážky provozní a finanční bylo možno nakonec uspořádat jen diskusi v kroužku zainteresovaných pracovníků. Středočeši jí sledovali velmi konkrétní cíl: poučit se ze zkušeností druhých v situaci, kdy si uvědomili řadu problémů a nedostatků ve své dosavadní práci. Zda a jak splnila tento bezprostřední úkol, zatím nevím. Jisté však je, že pomohla shrnout a utřídit dosavadní poznatky a zkušenosti, uvést jednotlivé problémy do vzájemných souvislostí a že se tedy stala jedním z hlavních článků bilancování.

Schůzka měla v převážné části diskusních příspěvků pracovní a neformální průběh. Zástupci jednotlivých studií informovali o stavu, problémech, charakteru a hlavním cíli svého studia. Tak jsme se dozvěděli, že liberecké studio zápolí především s obtížemi organizačního charakteru - nedaří se zatím uspokojivě vyřešit otázku zřizovatele studia. V současné situaci jím z různých důvodů nemůže být ani Divadlo F.X. Šaldy, ani Dům kultury a vzdělávání. Navíc řada mladých posluchačů odešla na počátku školního roku do Prahy studovat (někteří na AMU), a tak studio stagnuje, i když v Liberci kromě chuti do práce mají i dobře vyřešené hospodářské zajištění. ^{x/}

^{x/} V diskusi se pak ukázalo, že v Liberci se podařilo snad nejlépe řešit honorování lektorů. Za umělecké vedení Studia vyplácí DKV částku 240,- Kčs měsíčně podle Vyhlášky

Středočeské studio se zase potýká s problémy tvůrčími a výchovnými. V minulém roce se ukázalo, že práce se rozběhla do přílišné šíře, že bylo přijato příliš mnoho posluchačů bez předběžného výběru a navíc studijní repertoár - tři komedie Shakespearovy - byl stanoven nad síly posluchačů.

Zcela odlišné problémy mají olomoučtí: po třech letech práce (původně se počítalo jen se dvěma ročníky - otevření třetího si vynutili posluchači) není už možno pokračovat v práci dosavadním způsobem, a skončit definitivně, rozpustit kolektiv, který se ve studiu vytvořil; to by byla v tomto případě opravdu velká škoda. Jádro posluchačů studia má zájem o další (ovšem kvalitativně vyšší) práci a připojují se k nim další, hlavně z Olomouce. Nemají už chuť hrát hry pro děti - chtěli by experimentovat, poznávat moderní divadlo, hledat, tvořit. Ale na této činnosti nemá už správa divadla ten zájem, který měla na inscenacích her pro děti, doplňujících repertoár profesionální scény. A navíc prý (a je to pochopitelné) budí tyto záměry v členech divadla i trochu závisti: nezdá se jim spravedlivé, že by pod střešou divadla měli amatéři právo a možnost zabývat se tím, k čemu se v provozu divadla profesionální herci nedostanou, ať mají sebeopravdovější touhu vytvářet si svébytný umělecký profil. A tak byl zatím volen kompromis: členové studia připravují Janovského Tygrí bratrstvo a chystají se budovat středisko zájemců o moderní umění.

státní mzdové komise ze dne 11.8.1953, čj. 261/1953 a Ú.1. 105/1953. Lektori, kterými jsou většinou profesionální pracovníci ze Šaldova divadla, dostávají za vedení jednotlivých lekcí 14,- nebo 15,- Kčs podle osobní kvalifikace. Částky jsou stanoveny podle výnosu MŠK ze dne 31.12.1960, čj. 53 580/60 E I/1 o úpravě platových poměrů zaměstnanců v osvětových zařízeních, spravovaných národními výbory.

V diskusi se objevila nepřehledná spousta poznatků a postřehů, zkušeností a názorů, námětů i kritických připomínek k nejrůznějším aspektům činnosti studií (a někdy i mimo jejich rámec). Není možno (a nemělo by to ani význam) zabývat se vším, co bylo řečeno. Proto se soustředím na několik tematických okruhů, které se v diskusi projevíly nejintenzivněji a které jsou pro další řešení otázek studií podle našeho názoru rozhodující.

Především se hovořilo o otázce zaměření a výchovného cíle studií.

Tato otázka není zatím stále ještě zcela vyjasněna a vznikají v souvislosti s ní četné pochybnosti a nedorozumění. Stává se, že i ti, kdož ve studiích pracují, přijdou třeba po celém roce práce na to, že se vlastně ujali práce, aniž věděli k čemu má směřovat. Teprve v průběhu roku si uvědomili složitost a náročnost této činnosti a až ke konci prvního roku si vytvořili jasný názor na to, jak má být práce zaměřena. To jsou ale individuální případy nedostatečné připravenosti, která ale nevylučuje pozdější úspěšnou a jasně koncipovanou výchovu posluchačů studia.

Vedle toho existují i uvědomělé názorové rozpory v chápání výchovného cíle studií. V diskusi na listopadové schůzce se vyhranily dva základní směry, které už předtím byly zřejmé z metod a výsledků práce studií.

Jeden z těchto směrů se opírá o někdejší praxi studií Východočeského kraje. Podle tohoto názoru by studia měla řešit především nejpalčivější otázku ochotnického divadla – výchovu kvalifikovaných, teoreticky poučených a v jevištní praxi zdokonalených režisérů.

Druhý směr představuje praktická výchova herců, hlavně mladých, a základní metodou je zde studijní inscenace dramatického textu.

Je přirozeně pravda (a v diskusi to také nikdo nepopíral), že otázka kvality a kvalifikace režisérů je nejoitlivějším problémem ochotnického divadla. Je pravda i to, že lze práce studií využít určitým způsobem i pro výchovu režisérů. A bude velmi nutné co nejdříve výchovu režisérů od základu řešit. Ale rozdílné zkušenosti studií s rozdílným stylem práce myslím ukazují, že metoda výchovy ve studiu je metoda herecké výchovy.

První příčina je ta, že pro členy divadel - herce, režiséry, dramaturgy, zkrátka praktické divadelníky - je nepřijatelnější výchova herců. Pracují v tomto případě s amatéry tím způsobem, který znají ze své každodenní divadelní praxe: páteří práce je příprava inscenace. A není pak už tak obtížné přizpůsobit se potřebám posluchačů ve výběru hry, v tempu práce, v hloubce a detailnosti výkladu jednotlivých postupů, doplnit přípravu inscenace nutnými praktickými cvičeními nebo teoretickými výklady. Naproti tomu výchova režisérů nemůže jít touto cestou (nebo jenom jí). Už proto ne, že v početnější skupině režisérů těžko si všichni prakticky ozkoušejí svoje schopnosti, vědomosti a dovednosti. A dát frekventantům tak extenzivní i intenzivní průpravu praktickou i teoretickou, jakou režisér potřebuje, to divadlo těžko zvládá vlastními silami. Možné ovšem je vytvořit při hereckém studiu ještě pobočku nebo nástavbu pro režiséry - buď tak, že několik vybraných absolventů herecké výchovy ve studiu by v nástavbovém ročníku dostalo navíc důkladné vzdělání teoretické a současně by mohli pod vedením pedagoga nastudovat (např. v mateřském souboru) absolventskou inscenaci; anebo tam, kde existuje lidová konzervatoř, dávající soustavnou, dlouhodobou průpravu především teoretickou, umožnit několika vybraným posluchačům konzervatoře režii nebo asistenci režie ve studiu.

Druhý argument pro herecké zaměření studií je historický a terminologický. O tom se na schůzce také hodně diskutovalo, že všechno lze či nelze označovat názvem "studio".

Z historie avantgardního divadla první poloviny našeho století víme, že u E.F.Buriana i u Mejerholda, u Piscatora i u Honzla bylo vždy studio scénou mladých herců, kteří se v něm učili hereckému řemeslu a moderní herecké tvorbě. (Zpravidla ovšem bylo studio pro vůdčí uměleckou osobnost také – nebo především – místem repertoárových a režijních experimentů. Pro moderní repertoár tu také byli vychováváni moderní herci, jaké nemohly vychovat konzervativní státní dramatické školy. V tomto smyslu tedy je pojem studia nejdůsledněji vykládán v Olomouci, i když přirozeně odlišná situace si vynucuje i určité odchylky.)

Je nasmírně užitečné, jestliže profesionální divadlo uspořádá pro amatéry základní kurs, je pro desítky vesnických ochotníků v odlehlém horském okrese velmi užitečné, jestliže profesionální umělci pro ně studují aktovku a na ní jim ukazují, jak sami pracují. Ale jestliže je to něco jiného než studio (a to v těchto případech je skutečně něco jiného), nic jiného, než móda anebo snaha vykazovat stůj co stůj, že všude můžeme zřízovat studia, nás nenutí říkat tomu nepravým jménem.

O podílu teorie a praxe v učební náplni studií bylo řečeno v diskusi mnoho protichůdných a rozporuplných názorů. Tento problém zůstal zcela otevřen, protože nebylo možno pro krátkost vyměřeného času jej dořešit. Patří však k nejzávažnějším. V této věci nejsou dosud vyjasněny pojmy – zdaleka ne jenom mezi účastníky porady, ale na celém úseku vzdělávání divadelních amatérů. S pojmy teorie a praxe se zachází velmi volně. Někteří termínem "teorie" označují skutečně teorii, tj. estetiku, teorii dramatu a teorii divadla, vědecké

zobecnění principů divadelního umění. Někdo sem počítá i historii divadla. Není to přesné, ale budiž. Někdy je však termínem "teorie" označována určitá učební metoda: přednášky a ostatní verbální způsoby sdělování poznatků. A jestliže tedy jeden hovoří o zařazení určitých vědních disciplín do učebního plánu a druhý o metodě výuky, pak je skutečně těžko se dohodnout, zda a v jaké míře zařazovat teorii do práce studií.

Nechci se zde nyní vyslovovat k otázce, zda a v jaké míře patří do učebních plánů studií soustavné přednášky a semináře z teoretických a případně historických disciplín. Považuji však za nesporné, že veškerá výchova ve studiích musí být nutně na teorii založena: učitel (anebo přinejmenším vedoucí pedagog a autor osnov) musí být teoreticky fundovaný; musí znát teorii, musí se v ní vzdělávat a musí svou práci uvědoměle na teorii založit. Jen tak bude mít výchova pevnou páteř a jasné zaměření. Studentům pak se musí teoretických poznatků dostat v každém případě v té podobě, že jsou učitelem vedeni k zobecňování poznatků z praxe. Že tedy se v každém uzlovém místě práce zastaví a pedagog (formou výkladu nebo diskuse, rozhovoru s posluchači) vyvodí z pracovního postupu obecné závěry a upozorní na jejich místo a funkci v divadelní teorii.

S tímto problémem se studia zatím nedovedou vyrovnat – právě pro zmatení pojmů a snad někdy i pro nedostatečnou teoretickou připravenost vedoucích. Je to však jedna z nejdůležitějších otázek, protože se týká samé podstaty výchovného procesu ve studiu, týká se výchovného cíle, osnov i metodiky. A proto bude nutno jejímu řešení věnovat mnohem více pozornosti, než kterékoli otázce jiné.

Ale vraťme se k průběhu schůzky. Hovořilo se hodně o výběru posluchačů.

Většina studií se zatím spokojila s "přirozeným výběrem". Například studio v Olomouci přijalo v prvním roce 84 posluchačů. V prvních letech se v tomto množství lidí těžko vyučovalo, při pohybové výchově se sotva vešli do sálu, v hlasové výchově se mohlo dostat jen na zlomek posluchačů apod. V krátké době však většina posluchačů odpadla a na konci prvního roku, při premiéře Lichého "Fripiri" zbyla už jen přiměřená skupina kolem 30 lidí. Jinde nepřijali tolik uchazečů, studijní "úmrtnost" nebo tendence k ní však byla také značná a tak bylo nutno i udržovat posluchače, kteří neměli dost opravdového zájmu i schopností.

Některá studia však byla nebo jsou od počátku výběrová. Ve Východočeském kraji vysílaly posluchače jednotlivé okresy (okresní osvětové domy a poradní sbory pro divadlo). Za studijní morálku do velké míry ručily mateřské soubory, závodní kluby i poradní sbory. Kritériem výběru byla dosavadní ochotnická praxe (ovšem bez odborného posouzení vývojových možností uchazeče) a potřeby okresu nebo místa. Posluchači byli většinou středního nebo staršího věku, zkušení vedoucí amatérských kolektivů. Liberecké studio tento systém výběru přihlížející k dosavadní praxi a k situaci v místě spojilo s talentovou zkouškou. Z padesáti přihlášených bylo přijato jen dvacet uchazečů, v průběhu práce se však ukázalo, že i z tohoto poměrně malého počtu se asi 5 plně neosvědčilo. Zkoušky přidávají práci organizátorům i pedagogům a jsou někdy i dost nepopulární. Jsou však zřejmě zárukou toho, že práce ve studiu bude efektivnější, než kdyby si vedoucí tuto nepříjemnou práci ušetřili.

V diskusi se dostala na pořad i otázka, zda výběr posluchačů omezit jen na okruh aktivních členů ochotnických souborů. U většiny studií bylo zatím členství v souboru podmínkou přijetí, u některých dokonce byla posluchačům uložena povin-

nost pracovat v mateřském souboru aktivně i po dobu docházky do studia. Myslím, že výběr posluchačů nemá být takovými striktními omezeními zužován. Především by bylo dobře umožnit přijetí do studia i těm, kteří nepracují v žádném ochotnickém souboru – buď že v místě jejich bydliště nepracuje soubor, který by jim svým duchem vyhovoval, anebo že nemají odvahu vstoupit do souboru zcela nepřipraveni. A konec konců proč by do studia nemohl přijít i talentovaný jednotlivec s cílem připravit se pod odborným vedením ke zkouškám na herectví?

Pokud jde o druhou stránku problému – kontinuitu práce v mateřském souboru – je nutno ji řešit podle situace souborů (odčerpání nejkvalitnějších sil), podle rodinné a pracovní situace uchazečů, podle vzdálenosti bydliště od sídla studia, podle frekvence lekcí atd. atd. Nebylo by rozumné bránit talentovanému zájemci ve zvyšování kvalifikace, jestliže by mu ve vstupu do studia měl překážet některý z uvedených faktorů.

Co tedy dál, jak bilance studií vypadá a co z ní vyplývá?

Myslím, že listopadová schůzka ukázala, že je konečně možné (a že to dokonce v současné době začíná být i naléhavé) stabilizovat studia při profesionálních divadlech po organizační stránce. Na základě dosavadních zkušeností lze už vytvořit rámcový statut studií, který by závazně stanovil druh a úroveň výchovy, požadavky na pedagogy i na posluchače, hmotné zabezpečení provozu a vymezení platových poměrů učitelů, otázky žákovské samosprávy, vztah studia k divadlu a k osvětovému zařízení. Tento statut by měl vymezovat jen základní otázky uspořádání studií, a to dostatečně volně, aby nebránil přizpůsobení místním poměrům a možnostem. Měl by však být závazný, aby byl zárukou určité úrovně i urči-

tého zaměření. Nesměl by ovšem být propagován a chápán jako směrnice k masovému zakládání studií bez ohledu na potřebnost a kvalitu. Při dobré spolupráci všech partnerů a při dostatečném pochopení ze strany řídicích orgánů je možné vydat takový statut ještě v tomto roce. Tím by také byla skončena jedna etapa vývoje studií: etapa hledání jejich základní podoby.

Obtížnější, ale daleko zajímavější a závažnější etapa však teprve nastane: etapa vytváření optimálních učebních plánů a nejučinnější metodiky. V této etapě bude nutno především shromáždit dosavadní empirické zkušenosti ze studií i ze všech ostatních obdobných forem výchovy a pokusit se o aplikaci teoretických poznatků světové divadelní pedagogiky.

Eva MACHKOVÁ

Otevíráme dnes diskusi k studiím při profesionálních divadlech. Budeme velmi rádi, podaří-li se nám v ní soustředit a publikovat co nejvíce rozmanitých zkušeností, poznatků a názorů na práci studií. Některé pracovníky studií jsme už vyzvali, aby pro Divadelní výchovu zpracovali svoje zkušenosti. Jiné ještě vyzveme. Uvítáme však, přihlásíte-li se sami se svými příspěvky, které pomohou vyjasnit závažné otázky práce amatérských studií. Otiskujeme zde první článek, společnou práci dvou autorů, kteří mají zásluhu na dobré realizaci myšlenky studií - Kamil Marek ovšem má jako vedoucí pedagog olomouckého studia zásluhu rozhodující. Věříme, že tento příspěvek nebude jejich posledním zásahem do diskuse o studiích a že po tomto obecném rozběhu přinesou ještě další, konkrétnější (i když třeba jen dílčí) poznatky ze své úspěšné práce.

Metodika výchovné a vzdělávací práce v amatérském studiu při profesionálním divadle

K a m i l M a r e k - d r . Z d e n ě k K o k t a

Chtěli bychom v úvodu poznamenat, že tento pokus o teorii metodiky výchovy amatérů ve studiu při profesionálním divadle se opírá o naše poznatky z tříleté práce Stálého ochotnického studia při Okresním domě osvěty a Divadle Oldřicha Stibora v Olomouci. Jsme si vědomi toho, že z těchto zkušeností nelze dělat závěry, které by byly absolutně platné. Na druhé straně však zvláštní poslání olomouckého Studia, které bylo koncipováno jako nová forma výchovy a vzdělávání amatérů, vedlo při několikarocní práci k určitým poznatkům, jež pravděpodobně budou mít širší a obecnější dosah. Konečně máme zato, že situace se vzděláváním divadelních amatérů si vyžaduje zpracování metod, má-li být uskutečněn zdárně celý systém výchovy. Předkládaná práce chce být tedy jedním z příspěvků k této problematice.

Základní předpoklady pro výchovnou a vzdělávací práci mezi amatéry

Pro přesné stanovení náplně a metody výchovné a vzdělávací práce mezi divadelními amatéry je nutno pokusit se upřesnit smysl a poslání amatérské umělecké tvořivosti obecně. To co bude platit v obecné rovině, bude platit v podstatě i pro amatérské divadlo. Tuto pracovní tezi nemůžeme zde dokazovat. Omezíme se jen na upozornění, že základní otázka po smyslu a poslání amatérské umělecké tvořivosti se objevuje ve všech uměleckých druzích, v nichž amatérská tvořivost existuje /divadlo, hudba, výtvarné umění, literatura, fotografie, film atd./.

I když dnes neexistuje jednotná názorů na to, jaký vůbec má smysl celá amatérská umělecká tvořivost, můžeme se shodnout alespoň v několika zásadních bodech:

- a/ Člověk, který produkuje v jiné oblasti než umělecké a jehož společenský význam tedy je dán ve výsledcích této ne-umělecké tvorby, přistupuje k pokusům o tvorbu uměleckou.

Proč to dělá? V odpovědi na tuto otázku se zdá být skryt smysl amatérské umělecké tvořivosti. Odpověď by byla snadná, pokud by výsledkem této tvořivosti bylo umělecké dílo. Pak by totiž smysl amatérské umělecké tvořivosti byl v tom, že vznikají umělecká díla, určená ke konzumaci a šlo by v podstatě o týž smysl, jaký má profesionální umělecká tvorba. To se však stává zcela výjimečně. O tom nás přesvědčuje denní praxe. Není-li tedy smysl amatérské umělecké tvořivosti ve vzniku uměleckých děl, musíme ho hledat mimo tuto oblast. Je to především ta skutečnost, že v procesu umělecké tvorby tvůrce sám poznává svět, svoje estetické vztahy k němu, poznává svoje společenské postavení ve světě, který ho obklopuje. Tento fakt si obvykle amatér subjektivně neuvědomuje v této racionální podobě, ale uvědomuje si to zprostředkovaně přes zážitek, který mu umělecká tvorba přináší. Vedle toho však je důležité, že amatér, který se aktivně o uměleckou tvorbu pokouší, sám daleko hlouběji, zasvěceněji konzumuje /vnímá, prožívá a chápe/ umělecká díla. Konečně je tu ještě další nepochybný moment v oblasti takzvaného aktivního duševního oddechu. Jeho potřeba plyne z dělby práce, když v pracovním procesu jsou v převážné míře využívány jen některé psychické vlastnosti člověka a amatérská umělecká tvorba se stává regulativem této jednostrannosti.^{x/}

- b/ Jde o činnost zcela dobrovolnou, která je subjektivně po-
ciťována jako zábava. Člověk hraje amatérsky divadlo nebo
maluje, filmuje, fotografuje, protože ho to baví.

^{x/} Podrobněji se nelze v rozsahu této práce celou problemati-
kou zabývat, a proto pro stručnost odkazujeme na článek
dr.Z.Kokty, uveřejněný v Ochotnickém divadle, r.1963, č.4
a 5, "Lidová umělecká tvořivost a profesionální umění".

Shodneme-li se alespoň ve shora naznačených bodech, pak je tedy zřejmé, že amatérská umělecká tvorba má docela významný společenský smysl i tehdy, nevznikne-li umělecké dílo jako výsledek této tvorby /vznikne-li, tím spíš/ a z toho dále vyplývá i poslání amatérské umělecké tvořivosti: podílet se na formování harmonické osobnosti socialistického člověka. V této souvislosti je ještě nutno si uvědomit, že toto poslání má v jiných polohách řada společenských institucí působících na výchovu člověka: rodina, škola, společenské organizace politické, tělovýchovné, vzdělávací, pracovní prostředí atd.

Vlastní náplň a metoda výchovné a vzdělávací práce

Z takto pochopeného smyslu a poslání amatérské umělecké tvořivosti pak vychází náplň a metoda výchovné a vzdělávací práce mezi amatéry. Především by měla brát v úvahu, že amatér chce tvořit v určitém uměleckém druhu, neboť to je podklad jeho zájmu. Další důsledek je ten, že vše by mělo být zaměřeno k problematice umělecké tvorby oproti jiným druhům lidské činnosti. Jednak konkrétně by výchovná a vzdělávací práce měla být zaměřena k uměleckému druhu, v němž se amatér chce o uměleckou tvorbu pokoušet (divadlo, hudba, malířství, fotografie, film, tanec, pantomima apod.). Metodický důsledek je pak v tom, že v celé výchovné a vzdělávací práci je třeba úzkostlivě dbát na spojení s praktickou uměleckou tvorbou.

Tyto závěry jsme si plně ověřili při práci v olomouckém Studiu s tím, že právě práce v amatérském divadelním studiu při profesionálním divadle dává ideální možnosti spojení všech požadavků vyplývajících ze specifčnosti amatérské umělecké tvořivosti v oblasti ochotnického divadla. Je tu možnost sladit zájem o hraní divadla s teoretickými podněty

i s ukázkou složitosti a náročnosti divadelního řemesla. Je tu další možnost, plynoucí ze syntetičnosti tohoto uměleckého druhu, dát totiž podněty a vzbudit zájem o celou řadu uměleckých oborů (literatura, hudba, výtvarné umění), s nimiž divadlo zákonitě spolupracuje.

Rozsah látky po svých zkušenostech doporučujeme rozdělit do dvou oblastí. První oblast tvoří výuka, která pomáhá zvládnout hereckou techniku. V prvním období je to zejména pohybová a hlasová výchova, později práce herce na roli. Přitom po úvodních přednáškách a praktických cvičeních je možno přejít ke konkrétní aplikaci získaných základů při studiu hry. V naší praxi to bylo tak, že například poznatky z hlasové výchovy se aplikovaly na textu chystané hry Saši Lichého "Fripiri". Totéž se týkalo i pohybové výchovy a práce herců na konkrétních rolích z této hry, přičemž jednotlivé postavy byly ze studijních důvodů i několikrát alternovány. Při čtení textu doporučujeme v úvodu promluvit o dramaturgii jako součásti divadelní práce. Stejně tak v průběhu studování hry doporučujeme současně s jednotlivými fázemi režijní práce formulovat její požadavky a zákonitosti (co je to režijní výklad hry a režijní koncepce, jak se obsazují role, aranžmá, tempo a rytmus inscenace, děj hry, dějová fakta, vedlejší dějové linie, žánr, práce režiséra s hercem apod.). Pochopitelně vycházíme z takového typu studia, které se soustřeďuje na výchovu hereckou. Tam, kde půjde o výchovu režisérů, budou akcenty na základy režijní práce větší, leč i zde se domníváme, že by budoucí režisér měl mít možnost s hereckou prací se důvěrně seznámit.

Ostatní čas doporučujeme věnovat intenzivní práci na inscenaci.

Druhou oblast látky tvoří předměty, které se obecně zabývají jednak estetikou a obecnou teorií umění, jednak spe-

ciálně dějinami divadla a dramatu. Cílem těchto lekcí by mělo být vzbuzení zájmu o hlubší vzdělání v naznačených disciplínách. V praxi olomouckého Studia byly tyto náročné předměty zařazeny až do druhého roku, což se plně osvědčilo.

Zvláštní kapitolu pak tvoří podněty z ostatních uměleckých druhů. Několik kapitol o výtvarném umění a hudbě, zejména pokud jde o funkční využití v divadle. Tyto otázky je možno opět spojit buď s konkrétní inscenací a její výtvarnou podobou, popřípadě v souvislosti s použitou hudbou v této inscenaci nebo je možno využít odborníků mateřského divadla k besedám o inscenacích tohoto profesionálního divadla.

Shrneme-li rozsah probírané látky, pak vychází asi toto schéma:

1. Důkladná hlasová a pohybová výchova herce, práce herce na roli.
2. Základy režijní práce.
3. Vybrané kapitoly z jevištního výtvarnictví a jevištní hudby.
4. Základy estetiky a obecné teorie umění.
5. Dějiny divadla a dramatu.
6. Praktická tvorba divadelních inscenací.

Metodika práce ve studiu při profesionálním divadle úzce souvisí s takto vymezenou látkou. Základem této metodiky je spojení teoretických lekcí s praktickou jevištní tvorbou. Z hlediska metodického je proto nezbytně nutné připravit podrobné osnovy a zajistit návaznost teoretických lekcí s praktickým studiem hry. Přitom se musí počítat s časovým programem tak, aby s postupem práce na inscenaci ubývalo teoretických lekcí. Velmi důležité je rovněž provést po premiéře důkladný rozbor inscenace, zejména opět s aplikací na to, co se účastníci studia dozvěděli v teoretických lekcích.

Nezbytnou podmínkou dobrých výsledků ve výchovné a vzdělávací práci studia je pedagogický takt vedoucího. Režisér, který s amatéry ve studiu pracuje, musí tak výsostně spojovat vlastnosti dobrého zkušeného umělce s pedagogem. Musí najít metodu, jak přípravu inscenace udělat zajímavou. U členů studia by mělo stále jít o pocit tvůrčí radostné práce, která je vzdálena jakékoli nudě a školometství. Situace je obvykle komplikovanější o to, že míra talentu i vědomostí u členů studia je velmi různorodá. Je proto potřeba počítat s časovými rezervami pro diskuse, neboť je ideální, když sami účastníci studia, ať už herci, či asistent režie, přicházejí s vlastními nápady a podněty. V okamžiku, kdy by amatér byl nevhodným zásahem režiséra ve své iniciativě sražen, vícekrát by se svými nápady nepřišel, a to by bylo z pedagogického hlediska špatné.

Další poučkou z metodického hlediska je nutnost individuálního přístupu k jednotlivým členům studia, což si opět vyžaduje velkou dávku trpělivosti a taktu a zejména smysl pro odhad míry možností u jednotlivých členů, kam až totiž může ve svých nárocích režisér-pedagog jít. Ukázalo se v naší praxi, že nadto je nutno volit u každého jiné prostředky. Konkrétní práce na inscenaci, která je vhodně skloubena s teoretickou výukou v obou oblastech látky, jak jsme je shora vymezili, dává pak rozsáhlé možnosti pro výchovu amatérského herce. Osvědčilo se vyvolat diskuse i o inscenacích divadla, při kterém je studio zřízeno, stejně jako o všech otázkách kultury a umění, které jsou živé v současném dění. Tak se schůzky studia a jeho zkoušky staly pro jednotlivé členy velmi přitažlivými. Domníváme se, že není totiž z hlediska metodiky nic horšího, než budovat pocit výlučného soustředění amatéra na jediný umělecký druh. Každý výboj, experiment a pokrok v kterémkoli uměleckém druhu má svou odezvu v ostatních, a proto i amatér, který se chce pokoušet o uměleckou

tvorbu v divadle, by měl být přiveden k poznání, že musí sledovat všechno, co se děje i mimo divadlo, například v literatuře, ve výtvarném umění, v hudbě, filmu apod.

Velmi důležitou kapitolu z hlediska metod práce ve studiu tvoří výběr hry, jež má být inscenována. Tato důležitost plyne zejména z toho, že na práci při realizaci této hry se má prakticky demonstrovat to, co se členové dozvěděli v teoretických lekcích, a to až už v těch, které byly zaměřeny obecně, nebo v těch, které se speciálně dotýkaly herecké techniky, režie, dramaturgie apod. Je tedy nezbytné, aby bylo vybíráno velmi uvážlivě a aby při výběru bylo pamatováno na pedagogické cíle, které se studiem hry sledují. Na druhé straně to však nemohou být jen tato naznačená hlediska, která ovlivňují výběr hry. Je nutno dbát o to, aby hra byla umělecky na výši, aby měla svou hodnotu, aby mohla přinést členům studia hodnotné úkoly, které by navíc odpovídaly jejich možnostem. Konečně je potřeba, aby hra členy studia zaujala, aby se v ní cítili dobře, aby si ji oblíbili. Stručně řečeno, vedle obvyklých dramaturgických hledisek nutno uplatňovat ještě hlediska pedagogická. Zkušenosti olomouckého Studia v tom směru jsou velmi poučné. První hra, která byla vybrána, již citovaná Saši Lichého "Fripiri", splňovala všechny shora uvedené požadavky. Stejně tomu bylo u Renčovy adaptace "Toma Sawyera". Naopak v druhém roce byla vybrána hra Alexandra Chmelíka "Kamarád Kolka", v níž byly značné stopy schematismu; členové Studia si ji neoblíbili, nezaujala je a projevilo se to nejen ve výsledku inscenace, ale také ve výsledcích výchovné a vzdělávací práce. Další zkušenost, která z praxe olomouckého Studia vyplynula, je v tom, že je velmi dobré vybrat hru, která odpovídá zájmům a charakteru členů studia. Jde-li jako v olomouckém Studiu o mladé lidi, je dobré orientovat se na hry z prostředí mladých lidí, neboť tak lze daleko lépe dosáhnout dobrého výchovného cíle při práci na takovéto inscenaci. Domníváme

se, že vysloveným omylem je inscenovat náročný klasický repertoár, protože ani inscenační výsledek, ani pedagogický výsledek není úměrný vynaložené námaze. Je to ostatně jedna z nejobtížnějších metodických kapitol práce amatérského studia při profesionálním divadle. Vyžaduje proto velmi citlivý, promyšlený a uvážený postup.

V průběhu práce v olomouckém studiu jsme došli k dalšímu závěru, že by bylo totiž nereálné domnívat se, že jakýmkoli školením lze vychovat někoho k umělecké tvorbě. Nejde to ani při tak ideálním spojení teorie a praxe, jak je tomu v amatérském studiu při profesionálním divadle. Cílem může být toliko poměrně malá pomoc, spočívající v tom, že amatér pozná základy umělecké tvorby, že získá určité množství poznatků a hlavně podnětů pro vlastní vzdělávací iniciativu. Že se rozšíří jeho obzor, pochopí složitost a pracnost umělecké tvorby, ale také radost z nového poznání, z tvůrčí neopakovatelné práce a hlavně to, že každý pokus o uměleckou tvorbu ho staví před nové složité úkoly, nové otázky a problémy. Jestliže pochopí, že umělecké tvorbě se nelze jednou provždy naučit jako násobilce, že z poznatých zákonitostí musí jít dál a že základní prostředek divadelního řemesla – ono umět – je toliko předpokladem k vyjádření obsahu uměleckého díla, pak se dokázalo velmi mnoho.

Závěr

Pokusíme se tedy shrnout svoje poznatky z náplně a metodiky výchovné a vzdělávací práce v amatérském studiu při profesionálním divadle:

1. Vzdělávací a výchovná práce v amatérském studiu při profesionálním divadle dává ideální možnosti spojení požadavků plynoucích ze specifčnosti amatérské umělecké tvořivosti.

- a/ Umožňuje sladit zájem o divadelní tvorbu, který je počítován amatérem jako zábava, s teoretickými poznatky o estetice a umění.
 - b/ Ukazuje prakticky i teoreticky specifickou divadla oproti ostatním uměleckým druhům.
 - c/ Umožňuje školit prakticky i teoreticky účastníky studia v základech herecké techniky /popřípadě režijní techniky/.
 - d/ Umožňuje pěstovat kritičnost, vkus a zájem o celé kulturní a umělecké dění.
2. Metodika práce v amatérském studiu se přizpůsobuje shora uvedeným cílům:
- a/ Vypracováním osnov, v nichž je zajištěna návaznost teoretických lekcí s praktickým studiem inscenace.
 - b/ Vyvaruje se jakéhokoli školometství a naopak snaží se vytvořit ovzduší zábavné a tvůrčí práce.
 - c/ Přistupuje k jednotlivým členům studia individuálně podle míry jejich talentu a vědomostí.
 - d/ Dává členům studia poznatky a podněty plynoucí z teoretických přednášek a ze skutečné pedagogicky řízené tvůrčí umělecké práce. Vedle toho poskytne členům studia praktické pomůcky k individuálnímu sebevzdělání /upozornění na články, literaturu, časopisy apod./.
 - e/ Uvážlivým a promyšleným výběrem hry s ohledem na pedagogické cíle a vlastní možnosti členů studia.

Závěrem bychom chtěli připomenout, že v žádném případě nebylo naším cílem dávat nějaké konkrétní návody na práci v amatérském studiu. Ta se bude muset vždy řídit konkrétními podmínkami a stanoveným cílem. V současné době se otevírá nedozírná oblast možné spolupráce s lidovými konzervatoři, zejména jejich dramatickými odděleními. Vzniká totiž možnost,

že na konzervatoři, kde se většinou pěstují teoretické disciplíny, se vytvoří základna, na níž může velmi dobře prakticky pracovat studio při profesionálním divadle a dojde tak k rozdělení úkolů. Je jen otázkou organizace jak dosáhnout sladění činnosti těchto dvou institucí, jejichž cílem je vzdělávat amatéry. Stejně tak se nabízí možnost napojení studií při profesionálních divadlech na systém výchovy amatérů, jak byl v posledních letech vypracován Ústředním domem lidové umělecké tvořivosti ^{x/} a jak je postupně realizován v krajích a okresech. Domníváme se, že takovou spoluprací by bylo možno vytvořit velmi účinný nástroj netradiční výchovy amatérů k umělecké tvorbě, o níž by podle našeho názoru v amatérském divadle především mělo jít.

^{x/} Poznámka redakce: Zatím nebyl vypracován celý systém výchovy amatérů, pouze jedna jeho část – základní kursy. Od počátku se také počítalo v systému jak se studii, tak s lidovými konzervatořemi. Je otázkou další práce na budování tohoto systému, aby byly vzájemně skloubeny jeho jednotlivé části, aby byla mezi nimi návaznost. Jedna z možností je právě ta, o níž hovoří autoři: vyhranit zaměření studií a lidových konzervatoří tak, aby jedna z těchto forem se soustřeďovala převážně na praktickou výchovu, druhá na teoretické vzdělávání.

informace + informace + informace + informace + informace

Schůzka učitelů literárně dramatických oddělení LŠU se
konala v Praze 7.prosince m.r. Schůzku svolal ÚDLUT a jejím
cílem bylo navázání spolupráce mezi učiteli LŠU a Ústředním
domem a podněty pro tuto spolupráci. Schůzky se zúčastnilo
20 učitelů ze všech krajů republiky. Výsledky diskuse /jejím
kladem byla bohatost a živost a nedostatkem malá soustředě-
nost/ lze shrnout do několika bodů:

1. Učitelé velmi uvítali záměr ÚDLUT vydávat repertoárové
listy pro dětské skupiny - scénky, verše, povídky, pásma -
a přizpůsobit jejich náplň tak, aby byly využitelné i v
práci LŠU. Bylo doporučeno vytvoření redakční rady /někte-
ří účastníci se přihlásili za její členy/, která by pomá-
hala hledat vhodné materiály a lektorovat je.
2. Bylo konstatováno, že práce LŠU dovoluje, aby pracovníci
ÚDLUT podle svých potřeb a podle dohody s jednotlivými u-
čiteli LŠU zkoumali v literárně dramatických odděleních
pedagogické a psychologické otázky literárně dramatické
výchovy dítěte.
3. Učitelé LŠU projevíli zájem o připravovanou lidovou uni-
versitu pro obor "estetická výchova", kterou chce ÚDLUT
zahájit spolu se Společností pro šíření politických a vě-
deckých znalostí na počátku příštího školního roku. Na té-
to universitě by vysekoškolští odborníci přednášeli teorii
výchovy, obecnou a pedagogickou psychologii, metodiku es-
tetické výchovy, estetiku a další předměty. Má být určena
především absolventům středních i vysokých škol umělecké-
ho směru.
4. Byl přivítán návrh s.Lettovského z Ostravy na uspořádání
celostátního semináře o práci literárně dramatických od-
dělení LŠU u příležitosti krajské přehlídky práce žáků LŠU,
která má být v letošním roce pořádána v Severomoravském
kraji.

Splnění všech těchto úkolů bylo by jistě velmi užitečné a prospěšné. Konec konců nejde ani o úkoly mimořádně pracné. Zda však budou splněny, to záleží na řadě okolností, které nejsou vždy v naší moci. Věříme, že překážky budou překonány a vřele uvítáme i všechny další podněty z LŠU ke spolupráci, zejména všechny podněty týkající se naší ediční činnosti, edičního plánu a využití našich materiálů v práci LŠU.

výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova v zahraničí

V roce 1963 konala se v Moskvě všesvazová konference vědeckých a vysokoškolských pracovníků na téma "Estetická výchova pracujících v období rozvinuté výstavby komunistické společnosti". Úvodní referát a diskusní příspěvky vyšly pak knižně v nakladatelství Sovětskij chudožnik. V diskusi byly proneseny příspěvky o didaktických problémech marxleninské estetiky na sovětské vysoké škole, o kráse a estetice práce, o vztahu pokroku umění a estetické výchovy, o sociologických výzkumech estetické výchovy, o universitách kultury a o celé řadě dalších témat.

Zajímavé pro nás je např. to, že do programu konference byl zařazen i příspěvek "O amatérském umění" /G.Z. Apresjan/. U nás by málokoho napadlo jednat o amatérském umění na vědecké konferenci o estetické výchově. Málokdo chce chápat, že amatérské umění má plné společenské oprávnění ve dvou případech: je-li jeho výsledkem artefakt skutečné umělecké jednoty anebo má-li podstatný a pozitivní vliv estetickovýchovný. Že tedy estetická výchova a amatérské umění spolu hluboce souvisejí: pokusy o uměleckou tvorbu jsou z metod estetické výchovy;

estetická výchova je jedním z předpokladů hodnotné amatérské umělecké tvorby; teoretické poznatky estetické výchovy jsou nezbytným podkladem praktické výchovné práce s amatéry. A konec konců, společný je cíl: formování harmonicky rozvinutého člověka prostředky umění.

U nás stejně jako v Sovětském svazu zeje dosud ona meze-
ra, o níž hovoří G.Z. Apresjan: v literatuře existují edice
typu "na pomoc lidové tvořivosti", jsou i speciální časopisy
pro amatéry – avšak odborné studie o amatérském umění, o je-
ho specifice, teoretické řešení jeho zvláštností a odchylnos-
tí proti umění profesionálnímu chybí jak v učebnicích esteti-
ky, tak mezi tématy vědeckých prací.

Zajímavým problémem se zabýval S.N. Plotnikov, který ho-
vořil na téma "Umělecká tvorba a estetická výchova". Dotýká
se zde otázky výzkumu uměleckého talentu, jeho rozvoje a mož-
ností využití výsledků těchto výzkumů pro zvyšování účinnos-
ti estetické výchovy. Autor zde konstatuje pozoruhodnou sku-
tečnost, že totiž se otázkami uměleckého talentu prakticky
vůbec nezabývá estetika, ale hlavně psychologie a literární
věda.

Přinášíme zde v plném znění překlad jednoho z diskusních
příspěvků, řešícího problém i pro nás palčivý – otázku výcho-
vy estetického vkusu.

K OTÁZCE PSYCHOLOGICKÉ PODSTATY ESTETICKÉHO VKUSU

A. S. M o l č a n o v a

Tomská státní universita

Všestranné zkoumání estetického vkusu je v současné době
prvořadým úkolem sovětské estetiky. Je to diktováno tím, že
stav teorie estetického vkusu je viditelně pozadu za požadav-
ky praxe. Neexistuje ani jeden speciální výzkum tohoto problé-
mu. V učebnici Základy marxistickoleninské estetiky chybí oddíl

"Estetický vkus". Veškerá literatura k problému se skládá z několika populárních brožur a statí. Tuto situaci si vysvětlujeme složitostí onoho pojmu. Jeho gnoseologický, estetický, sociologický a psychologický obsah může být objasněn jen spojenými silami veškeré estetické vědy vcelku ve spolupráci s představiteli ostatních věd.

Z hlediska výchovné praxe má velký význam objasnění psychologické podstaty estetického vkusu.

Vkus je nejdůležitější pojem, jímž charakterizujeme estetický subjekt. O které složce osobnosti při tom hovoříme? Kterou složku psychiky utváříme nebo máme utvářet, když vychováváme vkus? Jaké předpoklady jsou základem, jádrem jeho utváření?

V žádné učebnici psychologie nebo pedagogiky nenacházíme dnes odpověď na tyto otázky. Jak je možno vychovávat, nevíme-li, co zejména vychováváme, kterou složku psychiky měníme?

Z vymezení vkusu jako schopnosti oceňovat hodnotu estetických objektů vyplývá, že vkus je poznávací schopnost.

Na druhé straně však zjišťujeme, že tato schopnost není totožná se schopností logického, pojmového myšlení. Ne náhodou definuje V. Razumnyj vkus jako schopnost bezprostředního soudu o hodnotách estetického objektu. Ale protože obsah pojmu "bezprostřední soud" není jednoznačný a chybí mu výklad, byla definice V. A. Razumného podrobena kritice /T. Polozová, I. Astachov/. V. A. Razumnyj byl obviněn z intuitivismu. Podle našeho názoru nemá termín "bezprostřední soud" v uvedené definici gnoseologický význam. Zachycuje, byť velmi přibližně, psychický mechanismus poznání estetického objektu.

Nedorozumění vzniká, když je psychologická forma vlastního procesu odrazu estetického objektu pokládána za gnoseologickou podstatu estetického odrazu vůbec. Tak vzniká myšlen-

ka o možnosti zvláštní, třetí cesty poznání. V tom je jedna z příčin intuitivismu, převádějícího psychologické jevy intuice v gnoseologický princip.

Složitost vkusu jako psychologického jevu spočívá v tom, že v aktu estetického hodnocení má zprostředkovaný poznatek formu nezprostředkovanou.

Estetický odraz není pasivní. Nutně obsahuje moment hodnocení. A hodnocení je v podstatě poznání zprostředkované: nutně předpokládá konfrontaci, srovnání, zprostředkování poznatku prostřednictvím jiného.

Vkus jakožto schopnost estetického poznání je schopnost hodnocení a tedy zprostředkovaného poznání.

Ale na formě průběhu aktu estetického hodnocení se podílejí takové momenty, které dávají podklad k tomu, abychom hovořili o bezprostředním poznání a o vkusu jakožto specifické schopnosti tohoto druhu poznání.

Tyto základní momenty, které formu estetického hodnocení činí bezprostřední, jsou podle našeho názoru čtyři:

1. ohromný význam smyslového poznání v estetickém odrazu;
2. zvláštní charakter teoretického myšlení při aktu odrazu estetického objektu;
3. emocionálnost estetického hodnocení;
4. hodnocení estetického objektu pomocí bezprostřední, přímé konfrontace s úrovní vlastních estetických potřeb.

Obsahově přece každý z těchto momentů charakterizuje vkus jakožto schopnost zprostředkovaného poznání.

Složitost vkusu - schopnosti poznání, zprostředkovaného ve své podstatě a bezprostředního ve své formě - není možno přesvědčivě rozebrat v krátkém příspěvku. Omezíme se na vytyčení otázky.

Především formou odstavu estetického objektu je poznání smyslové. Vnímání je jediná cesta, jíž člověk získává poznatky o estetickém objektu. Odraz estetického objektu mimosmyslovou, čistě logickou cestou není možný.

Kvalitativní rozdíl mezi vkusem a názory je v první řadě dán rozdílností poznání smyslového a logikopojmového. Vkus je schopnost bezprostředního poznání ve smyslu poznání smyslového /naprosto ne alogického, iracionálního ve své podstatě/. Psychologicky se jeví jako schopnost vnímání.

Ale ne každé smyslové poznání se rovná estetickému - jen takové, při němž probíhá hodnocení z hlediska estetických norem. Vkus pak není jednoduše schopnost vnímání, ale schopnost zprostředkovaného vnímání. Je závislý na zprostředkujících složkách /normách, zaměřenosti, estetických požadavcích/ a může být charakterizován jako kultura estetického vnímání.

Jaké momenty zprostředkují naše vnímání? Čím je určena kultura vnímání?

Z hlediska současné psychologie nese vnímání osobnostní charakter: závisí na všech psychologických vlastnostech osobnosti a na celkové životní zkušenosti. V tomto smyslu se výchova osobnosti a výchova kultury vnímání kryjí.

Naše smyslové poznání je zprostředkované, v první řadě naší smyslovou zkušeností, protože přímo závisí na jejím bohatství, mnohotvárnosti, zobecnění, systematickosti i na schopnosti využívat tuto zkušenost. Tento moment má velký význam pro výklad podstaty vkusu. To, co se nazývá intuitivní poznání, předpovídání, je ve svém psychologickém mechanismu často rezultátem zobecnění na smyslové úrovni. Například každý člověk s dostatečně rozvinutým vkusem odlišuje současné linie, tvary, barvy od nesoučasných, ačkoli teoreticky neformuluje, podle jakého znaku tak činí. Tento jev je příkladem

zobecnování na smyslové úrovni, dokladem zprostředkovanosti našeho bezprostředního, smyslového poznání. Vkus jakožto kultura vnímání je kultura smyslové sféry. Časné formování této sféry, neprozkoumanost zákonitostí smyslového poznání a nekontrolovatelnost, živelnost formování sensorických schopností způsobují zdání vrozenosti estetického vkusu jako zvláštní schopnosti bezprostředního poznání estetická. Ve skutečnosti se návyky našeho oka a ucha utvářejí. Jejich vychovatelem je předmětný svět, svět věcí, v němž žijeme, a to zejména v dětském věku.

První požadavek při výchově vkusu je vytvoření světa krásy, prostředí hodného člověka. O tom se hovoří v Programu KSSS jako o proniknutí uměleckého principu do práce, do života a do lidských vztahů.

Apercepce závisí u člověka nejen na předchozí smyslové zkušenosti, ale i na slovně logickém, teoretickém poznání, názorech a přesvědčení. Lidské vnímání jakožto čistě smyslové poznání nezávislé na logickém existuje jen v abstrakci. Ve skutečnosti každý člověk vidí "mozkem a ne očima" /to řekl Michelangelo o umělci/. Ale to neznamená, že logické myšlení nutně probíhá přímo při aktu vnímání objektu, včetně estetického. Je chyba klást otázku závislosti vkusu na světovém názoru, na teoretickém systému názorů v takové podobě: zda je ve vlastním momentu estetického vnímání přítomno logické, pojmové myšlení. Může být přítomno skrytě: nepřímá, zprostředkovaná teoretická zkušenost se zapojuje do aktu vnímání a dostává podobu bezprostřední. V tomto smyslu vkus jako schopnost nezprostředkovaného poznání předpokládá těsné spojení první a druhé signální soustavy.

Rozpor racionality a smyslovosti je příznakem nízké kultury vnímání a je přímým předpokladem špatného estetického vkusu. Výchova vkusu z tohoto hlediska představuje ne jedno-

duše naroubování systému názorů /ten je potřebný, ale nedostahuje, protože sám o sobě nechrání od nevkusy/, ale nutné utváření těsného spojení teoretických vědomostí se smyslovou sférou, schopnosti celostního smyslového poznání.

Třetí aspekt, v souvislosti s nímž vyvstává otázka vkusu jakožto zprostředkovaného poznání estetického objektu, je emocionální podstata estetického odrazu. Emocionální reakce je výsledkem a přímým projevem bezprostředního vztahu konkrétní osobnosti k prostředí. Intuitivisté vykládají bezprostřednost emocí, citů jakožto nezávislost na zkušenosti, vrozenost a nevyhovatelnost.

Ve skutečnosti emoce přímo závisejí na zaměřenosti osobnosti a formují se v zásadě v procesu společenské praxe. K.Marx řekl, že city společenského člověka jsou jiné než nesociálního. Emoce při vši své bezprostřednosti jsou určeny společensky.

Vkus jako schopnost emocionálního hodnocení se jeví jako společenské hodnocení objektu, bezprostřední ve své formě a zprostředkované v obsahu.

Utváření vkusu předpokládá výchovu citů a poslední úkol se jeví jako výchova osobnosti vcelku a především činné složky osobnosti, jejího praktického vztahu k prostředí.

Utváření estetických citů, výchovu vkusu jakožto emocionální kultury vnímání, je nutno těsně spojit s činností, v první řadě s uměleckou činností. Bezprostřední vtažení do procesu umělecké tvorby je nejlepší a nejefektivnější prostředek výchovy vkusu.

A konečně poslední aspekt rozboru vkusu jako zvláštní psychologické schopnosti: poměr vkusu a estetických potřeb.

Je mezi nimi nejpřímější závislost: úroveň estetických potřeb, jaká se vytvořila u jednotlivce, slouží mu jako prak-

tické měřítko při hodnocení nových estetických objektů. Naprosto ne náhodně se termínem "estetický vkus" v literatuře označuje i vlastní vkus jakožto schopnost správného hodnocení estetického objektu, i úroveň estetických potřeb. Například když řekneme, že člověk má vkus, máme na mysli jeho schopnost poznávat, hodnotit estetické objekty. Ale když se při konkrétním sociologickém výzkumu popisuje vkus mas, pak se fakticky popisují ne jejich poznávací schopnosti, ale ustálená úroveň jejich estetických požadavků, potřeb. Není na tom nic protismyslného, protože estetické potřeby jsou součástí estetického vnímání a určují jeho kulturu, jinak řečeno estetický vkus.

Potřeby jsou také způsob vztahu osobnosti k prostředí, svou formou bezprostřední: v nich je přímo obsažena cena objektu pro danou osobnost.

Ale potřeby, to je ta složka psychiky, která nejtěsněji spojuje osobnost se společností. Je v nejvyšší míře společensky determinována. Jak je známo, i subjekt pro předmět i předmět pro subjekt vznikají v procesu společenské výroby.

Vkus, který je bezprostředním projevem estetických potřeb jednotlivce, projevuje se v procesu produkce, především umělecké produkce, rozvoje umění, jako zprostředkovaný.

Proto výchova vkusu je formování estetických potřeb. To se uskutečňuje konzumováním uměleckých statků lidstva, umění.

Proto se vkus jakožto bezprostřední poznání projevuje jako schopnost zprostředkovaného smyslového poznání, jako schopnost zprostředkovaného racionálního poznání v bezprostřední formě, jako schopnost emocionálního hodnocení, určeného úrovní estetických potřeb.

Všechny tyto aspekty spojuje to, že vkus je schopnost celostního, mnohostranného hodnocení estetického objektu při

aktu vnímání. Psychologicky je vkus úroveň kultury vnímání, schopnost celistvé, osobnostní přeměny objektu.

Vkus nelze charakterizovat prostřednictvím kterékoliv jednotlivé stránky psychiky: myšlení, citů nebo vůle /aktivity/. Je to taková schopnost, která předpokládá příznivé spojení mnoha kvalit a stránek osobnosti. A protože psychologie osobnosti, podle svědectví nejznamenitějších specialistů-psychologů, je ještě v plenkách, je plně pochopitelné, proč psychologie nevysvětluje tuto schopnost individua. Konkrétní výzkum této otázky /včetně experimentálního/ musí psychologická věda teprve uskutečnit.

Obecný rozbor otázky má význam jenom do té míry, že takové výzkumy předjímá a varuje před zjednodušováním v přístupu k úkolům výchovy estetického vkusu.

prameny+ prameny+ prameny+ prameny+ prameny+ prameny+ prameny

Z R E Ž I S É R O V A Z Á P I S N Í K U

J i ř í h o M a h e n a

Výchova herečky.

Vykládá se o ní v Curelově nejnovější hře a je to tak trochu ideál. Proč se stala herečka Rosa takovým zázračným dítětem na scéně? Poněvadž ji její strýc Justin zasvěcoval do tajemství umělecké tvorby. Užil všeho jejího mladistvého vznětu v rozpuku a tam venku na osamělých procházkách v lesích vykládal jí všelijaké analogie s lidským životem. Vycházejí spolu časně zrána do širých polí. Justin vidí jasně do přírody,

a proto umí dělat dobré poznámky. Vykládají si o radosti květů pod zářícím sluncem. Vidí spolu božskou postavu řeckého boha nad oblaky, který potřásá tam nahoře zlatými kšticemi, On otec Múz a otec světla, velkolepý symbol umění a života. Zacházejí spolu do lesů, do samot, pozorují stromy venku, zvěř, plíží se do mladého obilí, včely, houby, byliny - to vše jistě zvedalo duši mladé ženy do nadoblačných výšin a ona jistě, kdykoli hrála nějakou slavnou scénu na velkém divadle, viděla, viděla j i s t ě před sebou ve výši zase Jej, vládce Múz, se zlatými kšticemi, a její obličeje vyjadřoval oduševnění, které nutně zářilo.

A pak zacházeli spolu doma do tajemného malířského atelieru, kde byla jen řada knih, v jednom koutě obraz života - zahalená loutka, v druhém obraz smrti - kostra člověka, a tam rozkvétalo velké tajemství umění a života dále...

Tato herečka nemůže být na scéně holčičkou ani dámičkou. Viděla vlastníma očima tajné dění velikých sil. Vybrousila si na něm svou inteligenci a svůj smysl pro krásu. Jak by mohla potom na scéně život jenom naznačovat? Kdekdo to ví, ale málo lidí, kteří chtějí mít v umění určité slovo, o tom ví z jakéhosi přesvědčení. Každý důvěrnější dotek s přírodou je tajný vzrůst lidské duše. Mozková bezdrátová stanice zařizuje se na větší a větší okruh. A tím, že člověk umělec žije intimním životem s javory, jilmy, buky, sosnami, liškami, lasičkami, pomněnkami, jestřáby, racky, rákosníky, myšmi, čedičem, přesličkou, jeleny atd. atd., tím vším jenom pracuje se člověk - pouhý tvor - k tomu, aby skutečně jednou uzřel Jej se zlatými kadeřemi nad zlatým polem opravdu v oblacích.

= =
= = =
= =

Ovšem že to platí i pro herce! Vytýká se mu, že už se dávno stal z něho jenom "výkonný" umělec a nic výše, tu je

cesta, kterou lze se stát umělcem bez přívlastku. Na té cestě zase ovšem nadarmo se namáhá člověk, který nezná například do podrobnosti starého bájesloví /nepřebraná řada symbolů věčných pravd/ a základů svého umění.

Pak přichází vlastní boj o vlastní řeč, vlastní gesto, o umělecký výkon. A kolikrát se to má do omrzení opakovat? Co víte o žebříku uměleckého vývoje?

A. Reprodukuje se.

B. Stylizuje se.

C. Reprodukuje se a stylizuje se zároveň a osobnost posvěcuje svou vnitřní mohutností celý výkon.

U nás dneska je většina herců typu B. Typem A se nějak pohrdá, ačkoli to je předpoklad vývoje u herce. Typ B stává se nesnositelný, poněvadž je ponejvíce hluchý, prázdný a nedovede ve skutečnosti stylizovat. Typ A je mně na jevišti pomalu věru milejší než B. O švindlech a nepoctivostech lidí, kteří si myslí, že na scéně stylizují, mohla by se napsat dnes celá kniha. Typ C je u nás velmi řídký. Jsou divadla, která jsou úplně bez něho.

= =
= =
= =

Taky otázka: mají-li děti hrát divadlo?

Nějakou pohádku pro sebe - ano, ale jinak? Děti, které dokonce provozují celé opery, tváří se po zpěvácích, napodobují vášně a lásku na scéně - fi, jaké divadlo!

Pamatuji se mlhavě na novelu o herecky nadaném dítěti, kterou jsem četl v kterémsi francouzském časopise. Pětiletý klučina, synek nějaké nepřiliš chytré vdovy, baví svoje kamarády na dvoře činžáku svou hrou. Napodobuje hasiče, uhlíře, vojáky na ulici, průvod presidenta republiky, děcka nemohou být živa bez něho a on bez nich. Náhodou ho uvidí při takové produkci divadelní agent a jde za chlapcovou matkou:

Paní, vaše dítě je anděl! Přiveďte je do divadla tam a tam, necháme je vystoupit!

Za chvíli to ovšem ví celý dům, že z hochy bude herec. Přivedou "anděla" na scénu, dají mu roli, hošík jde domů. Doma vtlučná mu matka roli do hlavy, ale nejde to: hoch všechno překrutí, je nepozorný - zkrátka, skončí to velmi ne-slavně. Toto geniální dítě nehodí se na prknech k ničemu. Ani zaplakat nedovede. Je po kariéře. Hochy se chytne "fantas", vyvine se z toho zápal mozkových blan. Malý "anděl" se sice uzdraví, ale jeho život je tentam. Na schodech do dvora sedí něco, co není ani dítětem, ani člověkem.

Ubohý "anděl"! Lidská hloupost ho zabila. Jsou "herci", které také lidská hloupost vyžene na prkna, s nimiž se pak nedovedou rozloučit. Pak je to prostě ještě tragičtější, zejména, jde-li o ženu a děti.

pedagogický slovníček + pedagogický slovníček + pedagogický

V Ě D O M O S T I

D O V E D N O S T I

N Ā V Y K Y

"Obsahem vzdělání se rozumí soustava vědomostí, dovedností a návyků, jež si žáci osvojují při vyučování." /1/

Vědomosti jsou osvojené poznatky,
dovednosti jsou osvojené činnosti,
návyky jsou zautomatizované činnosti.

"... p o z n a t k y z různých oblastí lidské kultury, ob-
sažené ve vědách, uměleckých dílech a pracovních zkušenostech,
které odrážejí věci a jevy objektivního světa a jejich vzta-
hy a zákonitosti. Ty se individuální zkušeností a učebními
procesy přetvářejí ve vědomí žáků ve v ě d o m o s t i." /2/

Posluchači divadelních kursů a škol si mohou tedy osvojovat
vědomosti například o dějinách divadla,

- o principech estetiky,
- o technice líčení,
- o vnitřní herecké technice,
- o systému Stanislavského,
- o výtvarném řešení scény,
- o fyziologii pohybu,
- o anatomii hlasového ústrojí.

"Vedle dovedností převážně motorických jsou četné dovednosti
intelektuální: řešení matematických úloh jistého typu, uplat-
ňování gramatických pravidel v ústním a písemném vyjadřování,
sestavování referátu, vypracování plánu práce..." /3/

Je tedy možno osvojovat si dovednosti
nejen v jevištním pohybu,

- v ortoepii,
 - v stavbě dekorací a jejich výrobě,
- ale i ve vytváření režijní koncepce představení,
ve výstavbě vývojové linie postavy,
v aplikaci vědomostí z historie divadla na praktickou
dramaturgii.

"Často vyžaduje učivo, aby některé dovednosti žáků byly do-
vedeny k takovému stupni dokonalosti, který by umožnil, aby
žák vykonával příslušnou činnost při snížené kontrole vědo-
mím... V intelektuálních i motorických dovednostech pak
vznikají víceméně a u t o m a t i z o v a n é ú k o n y ,
které se dosud zpravidla označovaly jako n á v y k y. Výzkum-
né práce však prokázaly, že tzv. "návyky" jsou jen součástí

dovedností a jejich úloha v osvojeném učivu je menší, než se původně předpokládalo." /2/

= =
= =
= =

"Dovednosti a vědomosti jsou navzájem nejtěsnějším způsobem spjaty, jejich tvoření jsou jen dvě stránky jediného procesu, učení. Vědomosti napomáhají účinně provádět praktické činnosti, jsou podmínkou účinného vytvoření dovedností. Dovednosti jsou praktickou aplikací vědomostí." /3/

Nestačí tedy osvojit si vědomosti z dějin divadla, aniž bychom si osvojili dovednost konfrontovat zkušenost minulosti se současností. Nelze si osvojit dovednost třeba slyšitelného šepotu bez osvojení základních vědomostí o tvoření hlasu.

= =
= =
= =

Některé pedagogické teorie zaujaly k vědomostem, dovednostem a návykům jednostranný postoj: tzv. teorie materiálního vzdělání viděla v osvojení vědomostí a dovedností /tj. materiálu/ cíl, nedbajíc při tom o to, zda se ve vyučovacím procesu zdokonalí také rozumové, pohybové a ostatní schopnosti; tzv. teorie formálního vzdělání viděla v osvojování vědomostí jen prostředek k zdokonalování schopností /forem myšlení/.

Současná pokroková pedagogika zavrhuje obě tyto krajnosti a dbá na organické spojení obsahu vzdělání, tj. vědomostí, dovedností a návyků se zdokonalováním schopností žáka.

Literatura

- /1/ PEDAGOGIKA. Redigovali I.A.Kairov, N.K.Gončarov, B.P.Jesipov, L.V.Zankov. Přel.dr.J.Kopecký. Vyd.SPN,Praha 1961. s.93 n
- /2/ DIDAKTIKA. Autorský kolektiv vedl doc. Z.Pešek. Vyd. SPN, Praha 1964. s. 71 n
- /3/ dr.Jan ČÁP: K psychologii cviku ve světle učení I.P.Pavlova. Vyd. SPN, Praha 1957. s. 9 n
- /4/ Pedagogické otázky vysokoškolského studia pracujících. Redakce A.M.Dostál. Vyd. SPN, Praha 1964. s. 75 n

Eva MACHKOVÁ : Amatérská studia při profesionálních divadlech	(1)
Kamil MAREK - dr.Zdeněk KOKTA : Metodika výchovné a vzdělávací práce v amatérském studiu při profesionálním divadle	(11)
INFORMACE - Schůzka učitelů literárně dramatických oddělení LŠU	(20)
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - A.S.Molčanova : K otázce psychologické podstaty estetického vkusu	(21)
PRAMENY - Z režisérova zápisníku Jiřího Mahena	(29)
PEDAGOGICKÝ SLOVNÍČEK - Vědomosti, dovednosti, návyky	(32)

Divadelní výchova č.5. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Uzávěrka čísla - 15.ledna 1965. 500 výtisků. Neprodejné, zasílá se zdarma.

OBST, Milan dr.

Formy a problémy spolupráce
"Ochotnické divadlo", r.8, 1962,
č.7, s. 146-147

Z hlavního referátu na konferenci
o spolupráci profesionálů a ochot-
níků. Gottwaldov, duben 1962.
Školení, studia, lidové školy
umění aj.

MĚSÍČEK, Oldřich

Třída herecké práce
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.4, s.91

Informace o systému "tříd herecké
práce" ve Východočeském kraji.

NÁVRH

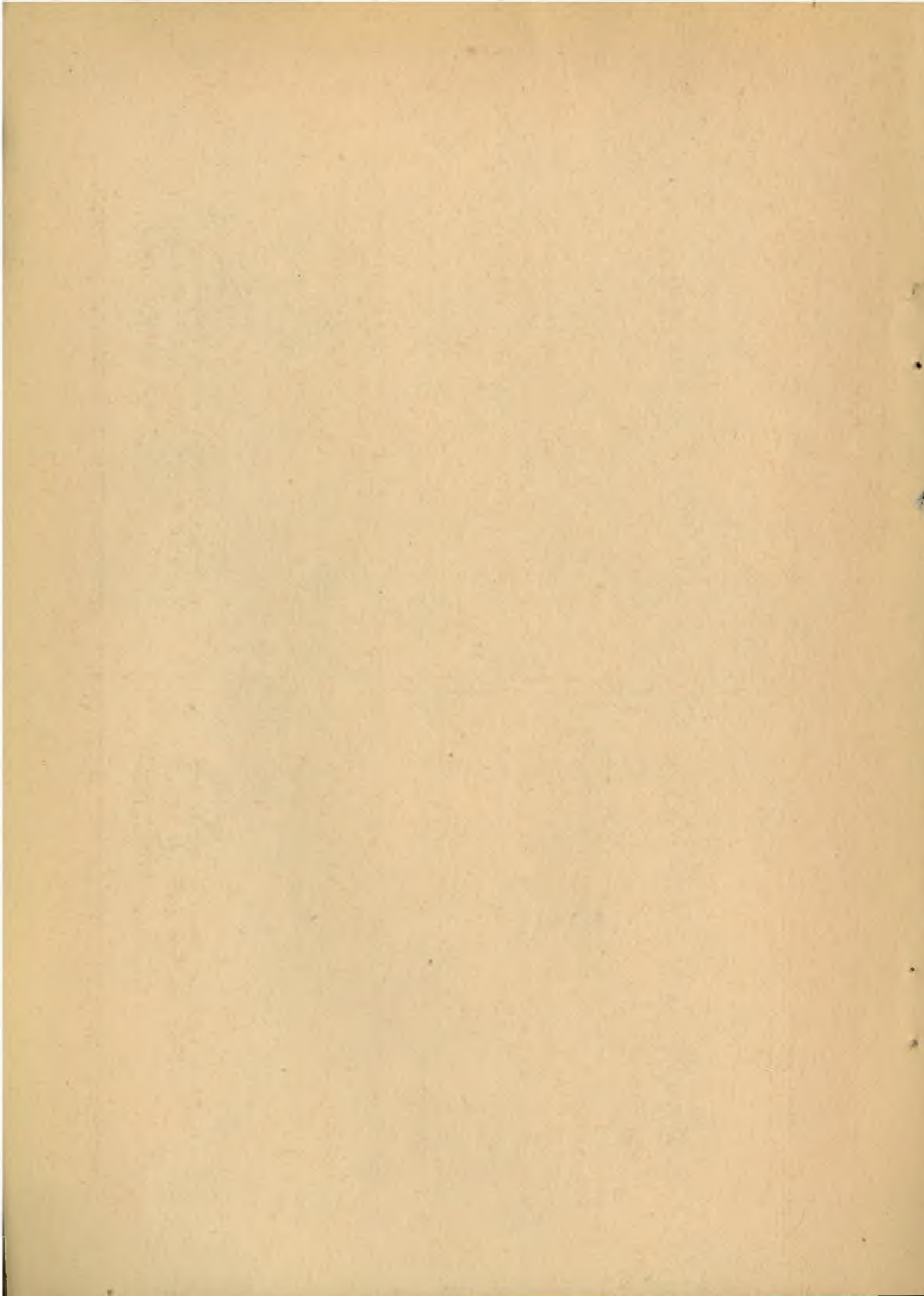
Návrh stanov Stálého ochotnického
studia při OD a DOS v Olomouci
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.11, s.245

Otištěn statut Studia a důvodová
zpráva ke Statutu.

NÁVRH

Návrh na ustavení Krajského diva-
delního studia Východočeského
kraje
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.11, s. 244

Otištěn výtah z Návrhu /organizační
uspořádání Studia/ a výtah z osnov
pro 1.ročník



KOKTA, Zdeněk dr.

Stálé ochotnické studio v Olomouci
a perspektivy ochotnického hnutí
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.12, s.276-277

Záměry organizátorů ochotnického
studia v Olomouci. Snaha o zvýšení
úrovně ochotnické práce.

JFL /Flíček, Jiří/

Olomoucké studio ve druhém roce
"Ochotnické divadlo", r.9, 1963,
č.5, s.103-104

Práce kolektivu Studia na Chmelikově
hře "Kamarád Kolka"

FLÍČEK, Jiří

Jak teď a jak zítra ve studiu
"Ochotnické divadlo", r.8, 1962,
č.6, s.129-130

O výchovných problémech olomouckého
studia - učební plán, podíl teorie
na výchově, dramaturgické otázky
Studia.

KOKTA, Zdeněk

Olomoucké studio potětí
"Amatérská scéna, r.1/OD r.10/, 1964,
č.5, s.10-11

Inscenace "Toma Sawyera od řeky Mis-
sissippi" ve Studiu. Problémy studií
obecně, otázka využívání jejich zku-
šeností.

Práce kolektivní štúdio na Umělecké
Práce kolektivní štúdio na Umělecké

8.2. a. 103-104

"Ochotnické divadlo", d. 2. 1961.

Ochotnické štúdio ve dvoráku 1966

1961, 1962, 1963

8.2. a. 103-104
"Ochotnické divadlo", d. 2. 1961.
Ochotnické štúdio ve dvoráku 1966
1961, 1962, 1963

8.2. a. 103-104

"Ochotnické divadlo", d. 2. 1961.

Ochotnické štúdio ve dvoráku 1966

1961, 1962, 1963

Práce kolektivní štúdio na Umělecké
Práce kolektivní štúdio na Umělecké

8.2. a. 103-104
"Ochotnické divadlo", d. 2. 1961.
Ochotnické štúdio ve dvoráku 1966
1961, 1962, 1963

8.2. a. 103-104
"Ochotnické divadlo", d. 2. 1961.
Ochotnické štúdio ve dvoráku 1966
1961, 1962, 1963

8.2. a. 103-104
"Ochotnické divadlo", d. 2. 1961.
Ochotnické štúdio ve dvoráku 1966
1961, 1962, 1963

OCHOTNICKÉ

Ochotnické studio při Divadle bratří Mrštíků v Brně
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.6, 2.strana obálky

Závazek členů Divadla brí Mrštíků
vytvořit amatérské studio.

LHOTOVÁ, Olga dr.

Společná odpovědnost
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.12, s.275-276

Článek o charakteru prvních lekcí
ve studiích v Českých Budějovicích
a v Brně.

V BRNĚ

V Brně zahájeno
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.11, s.244

Informace o zahajovací lekci studia
při Divadle brí Mrštíků a o jeho u-
čebním plánu.

LHOTOVÁ, Olga dr.

Jací jsou mladí ochotníci?
"Ochotnické divadlo", r.8, 1962,
č.1, s.4-6

Článek o problému ochotnické mládeže,
jak se projevuje v ochotnickém studiu
v Brně.

BAŤKA, František

Jak přednášet o herecké tvorbě
"Ochotnické divadlo", r.9, 1963,
č.2, s.32-34

Metodické pokyny pro lektory herecké výchovy v divadelních kurzech.

CIRNFUS, Bohuš

Lidová dramatická konzervatoř
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961,
č.11, s.246

Informace o organizačním uspořádání a učebním plánu lidové konzervatoře v Plzni.

CESNAKOVÁ-MICHALCOVÁ, Milena

Jan Amos Komenský a divadlo
"Divadlo", roč.8, 1957,
č.9, s.748

Studie o divadle ve výchovném systému Komenského, Didaktické využití divadla. Schola Iulius, Diogenes.

BURIAN, E.F.

Co nám řekl E.F.Burian o škole
"Divadlo", r.8, 1957,
č.4, s.277

E.F.Burian informuje o svém záměru otevřít školu při svém divadle.
Názory E.F.B. na divadelní výchovu školství.

BEZDÍČEK, Josef

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.355

Otázky individualizace herecké výchovy, vztahu hlavního předmětu a tzv. pomocných a teoretických předmětů, otázky rozeznání talentu v průběhu studia, občanská výchova posluchačů.

ČERNÝ, František

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.371

Budoucí umělce mají vyučovat nej-
větší mistři. Vychovávat k tvůrčí
svěbytnosti.

PIALA, Miloš

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.380

Nedostatky v připravenosti absolventů, zejm. v tzv. "vnější technice". Nedostatky v rozvíjení fantazie posluchačů. Otázka talentovanosti posluchačů není na škole v popředí. Otázka pedagogických kádřů. Uniformita výuky. Přípravovaná reorganizace divadelního školství.

GÖTZ, František

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.357

Zdánlivý rozpor mezi nutností dát posluchači na škole techniku a potřebou individuálního rozvíjení tvůrčí osobnosti budoucího umělce.

LUKAVSKÝ, Radovan

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.367

Otázky přijímání posluchačů na AMU,
rozeznání talentu, systém přijímací-
ho řízení. Otázky metody přijímací
zkoušky.

NEDBAL, Miloš

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.362

Význam systému Stanislavského ve
výchově herců. Otázky výběru učitelů
pro DAMU.

MARTÍNEK, Karel

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.364

Stav a problémy divadelního školství
v SSSR. Nekritické přejímání sovětské-
ho vzoru u nás, omezení zájmu jen na
dvě sov.školy. Otázky složení pedago-
gického sboru DAMU.

PÁSEK, Milan

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.359

Připravenost absolventů DAMU pro praxi
v divadlech - její nedostatky.

POKORNÝ, Jaroslav

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.371

Otázky skutečné vysokoškolské úrovni
AMU. Jednostrannost výzbroje absol-
ventů. Uniformita výchovy. Možnost
zřizování např. studií při některých
divadlech. Otázka kvalit vyučujících.

ŠMÍD, Jiří

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.377

Průběh přípravy reorganizace umělecké-
ho školství. Otázky složení pedagogic-
kého sboru umělecké školy. Individua-
lizace výchovy umělců.

VNOUČEK, František

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, č.5, s.360

Otázky přijímání posluchačů na AMU -
nedostatečná informovanost veřejnosti
o práci a požadavcích školy, špytná
spolupráce škol, které doporučují u-
chazeče.

BRODSKÁ, Božena - CÍSAŘ, Jan - GUDRICH,
Otakar - KNOTKOVÁ, Eva - MUSILOVÁ, Daniela

Čelem k divadelnímu školství /anketa/
"Divadlo", r.8, 1957, s.5, s.376

Otázka získávání největších uměleckých
osobností do řad pedagogů školy. Exter-
nisté vyučují hlavní předmět, stálí u-
čitelé předměty pomocné.

