

ÚSTŘEDNÍ DŮM LIDOVÉ UMĚLECKÉ TVORIVOSTI 1965

divadelní výchova

Stati

Diskuse

Ankety

Dokumenty

Informace

Bibliografie



TEORIE A PRAXE

ve výchově režisérů na loutkářské katedře AMU

Erik K o l á r

Prvotním základem uměleckého díla je podle marx-leninské estetiky objektivní životní skutečnost, kterou se umělec rozhodl ztvárnit. Už v samém jejím výběru jeví se ovšem subjektivita umělecké individuality.

Druhou etapou při vzniku uměleckého díla je umělecký proces, který má povahu ryze subjektivní. Má dvě základní fáze : v i z i díla a její r e a l i z a c i. Jinými slovy řečeno : k vytvoření uměleckého díla je třeba f a n - t a . z i e a ř e m e s l a, které ji zhmotní.

Fantazie umělcova se zaměřuje dvojím směrem : k rozvíjení zpodobovaného příběhu, tj. k látce - a k jejímu uměleckému ztvárnění.

Obě první etapy zrodu uměleckého díla - životní jev a umělecký proces - jsou nezbytné, na sobě závislé a od sebe neoddělitelné.

Velmi silná životní skutečnost může v některých případech umění zčásti nahradit nedostatek tvůrčí fantazie, ba i uměleckého řemesla. Zcela je nahradit nemůže nikdy. Například literární nebo filmové dílo, líčící válečnou událost, nějakou tragickou příhodu nebo napínavé pronásledování zločince, vyžaduje - zvláště jde-li o osobní zážitek autorův - menší míru fantazie, zaměřené k příběhu, než zpodobení všedních a nevzrušivých událostí. Možná, že v prvním případě promineme i leccos z formální dokonalosti literárního či filmového výtvaru, poněvadž látka sama nás zaujme tolik, že na chvíli zapomeneme na její zpracování. Zdůrazňuji : na chvíli; nedostatek formální dokonalosti vždycky sníží uměleckou

hodnotu a estetické působení díla, pokud ji vůbec neredukuje na nulu /morzakory, Večery pod lampou/. A nejen vzrušívá životní skutečnost, také sebevětší fabulační fantazie nikoho nepřesvědčí, není-li pevně sevřena v umělecký tvar a nevzbudí estetický zážitek bez dokonalosti formy.

Zvolil jsem shora příklady z literárního nebo filmového zpracování, tedy z uměleckých druhů, které zpravidla nejméně deformují skutečnost. Čím větší bude tato deformace, např. v umění tanečním, v opeře, v loutkovém divadle, tím závažnější bude úloha uměleckého procesu při ztvárňování životní materie.

Naopak lze říci, že ani velké tvůrčí úsilí v kterémkoli uměleckém druhu nezažehne v nás zpravidla nadšení, nezpracovává-li látku obecně zajímavou a ponechává nás chladnými.

Také obě zmíněné fáze u m ě l e c k é h o p r o - c e s u , vize a její realizace, jsou pro vznik uměleckého díla nezbytné, od sebe neoddělitelné a na sobě závislé.

I zde platí, že sebenádhernější vizí, sebebohatší fantazií (tentokrát máme na mysli fantazii, zaměřenou k formálnímu zpodobení látky) umělec nepřesvědčí, nepodaří-li se mu ji realizovat technickou znalostí řemeslných prostředků. A naopak, ani technicky dokonalé provedení díla nestačí k nadchnutí, není-li posvěceno jiskrou umělecké fantazie – neboť tvůrce zde nevyrostl v umělce, zůstal řemeslníkem.

Ve všech formách d i v a d e l n í h o u m ě n í , tedy i v loutkovém divadle, je vztah mezi zpodobovanou skutečností a jejím uměleckým ztvárněním složitější. A zvláště složitý je vztah mezi divadelníkovou vizí a její realizací – ať jde o kteroukoli formu divadla a kterýkoli její obor – (loutko) herce, režiséra či výtvarníka.

Tato komplikovanost pramení z toho, že divadelní umění –

i neupíráme-li mu nic z jeho tvůrčí podstaty - nepřestává být nikdy také uměním reprodukčním. Divadelní umělec si nemůže vybrat životní jev, který by chtěl umělecky zpodobnit : je mu od dob commedie dell'arte přidělován vedením divadla a nadto už ve formě umělecky zpracované v dramatickém textu. Subjektivní stránka výběru tedy chybí; chybí i subjektivní proces dramatického zpracování. Divadelní umělec daný text svým uměním a svými prostředky pouze zmnožuje. Toto "pouze" není ovšem málo.

Že divadelníkův přínos rozhodně ovlivňuje estetický dopad dramatu je obecně známo. Vždyť divadlo je uměním kvalitativně odlišným od dramatu. Umění divadelníka a především režiséra je v odkrytí všech potencionálních divadelních možností dramatického textu. I z literárně slabého textu může takto vyrůst někdy silná inscenace - jako špatná inscenace může zabít i dobré drama. Dnes často uplatňované "sebevyjádření", projevující se v často zbytečných úpravách dramaturgických a někdy až svévolných výkladech režisérských, ponechme zatím stranou - zatěžovalo by naše teoretické úvahy. Nebudeme je však moci pominout, mluvíce později o výchově režisérů-loutkářů.

Velmi složitý je vztah mezi vizí (Stanislavskij ji nazývá u režisérů "inscenační záměr") a realizací, mezi fantazií a řemeslem divadelních umělců. Zde tkví příčina především v kolektivitě a syntetičnosti divadelního umění. Žádný divadelní umělec, ani režisér, ani herec nemůže realizovat představu inscenace či postavy sám zcela podle svých subjektivních představ. Režisér je vázán na představy a schopnosti hercovy, ale do jisté míry i výtvarníkovy, skladatelovy a dalších spolupracovníků. Herec je vázán koncepcí režisérovou, ale jeho výkon je závislý i na jeho partnerech.

Ve zvýšené míře platí to vše o režisérech a dramatických loutkového divadla i loutkohercích. To proto, že

loutkové divadlo je kolektivnějším uměním než divadlo hercecké a že je závislejší na složce technické (uchopení rekvizity, zavření dveří apod. je v loutkovém divadle poměrně složitým technickým úkolem). Dále, že je režisér více vázán a inspirován spoluprací výtvarníkovou, který je přece spoluautorem dramatické postavy, že loutkoherce musí zvládat nástroj mnohem obtížnější než je jeho vlastní tělo, jak je tomu u herce, totiž loutku, a že při rozdělené interpretaci je závislý i na výkonu svého spoluherce.

To vše nás nutí při výchově budoucích umělců loutkářských – režisérů, dramaturgů i loutkoherců – pamatovat stejnou měrou na rozvíjení obou složek tvůrčího procesu, fantazie i technického zvládnutí řemesla. A to o to více, že loutkové divadlo je – nebo aspoň má být – uměním nejvýš stylizovaným, kde tvůrčí fantazie by měla pracovat na plné obrátky a kde její realizace více než jinde je závislá na dokonalých znalostech loutkářského řemesla.

= = = =

Sledujme nyní, jak se snaží plnit tento úkol výuka režisérů na loutkářské katedře divadelní fakulty AMU.

Studijní plán se snaží rozvíjet soustavně specifickou fantazii divadelního – a zase specificky loutkářského – režiséra, dát mu základy režiséřského řemesla, a to jak při domácím studiu hry, tak při přípravě inscenace v práci s loutkohercem.

Specializace loutkářských režisérů a dramaturgů zabírá II.–IV. ročník studia na katedře. V prvním ročníku, který je společný všem oborům loutkářské katedry, se seznamují i režiséři teoreticky s technologií loutky a prakticky se hrou s různými druhy loutky, tak jako loutkoherci. Tak jako oni studují i základy teorie loutkového divadla, která

se v pozdějších ročnících pak pro ně prohlubuje.

Vlastní studium režie má v 2. až 5. semestru převážně ráz teoretický; v 6. až 8. semestru skoro výhradně praktický. Studium vrcholí diplomní prací, která se skládá z inscenace, doložené režijní knihou a zpravidla i z práce teoretické, kterou absolvent musí obhájit.

Prozatímní zkušenosti dotvrdily - a to nejen^{na} loutkářské katedře - že je tento postup nejefektivnější. I když připouštíme, že u studentů, kteří nemají zhola žádné divadelní zkušenosti, tím méně režisérské, a u studentů zahradničních, kteří neovládají dostatečně český jazyk, aby mohli bez obtíží sledovat nikoli snadné teoretické přednášky, by bylo s prospěchem, kdyby mohli aspoň první semestr studia režie (tj. 3. celkového studia) hospitovat na zkouškách v některém loutkovém divadle. Získali by tak názorně určité zkušenosti, které by jim nesporně prospěly při chápání teoretického výkladu. Takovýto postup by si však vyžadoval prodloužení doby studia aspoň o půl roku a to z mnoha důvodů není proveditelné (hraje tu roli i nástupní termín absolventů v divadlech). Snažíme se vykompenzovat tento nedostatek základních praktických zkušeností tím, že už ve druhém až čtvrtém semestru prolínáme všude, kde je to možné, hojně teorii s praxí.

Po obecném a metodickém úvodu o loutkovém divadle jako společenské instituci a kolektivním umění zabýváme se výkladem o předpokladech režisérské práce, zvláště pak o vlastnostech, potřebných pro režiséra. Odborné vzdělání se mu snažíme vštípit v hodinách režie; obecnou vzdělanost kulturně politickou a mravní předpoklady celkovou výukou a výchovou. Výchova režiséra zahrnuje totiž v sobě výchovu citlivého a vzdělaného konzumenta všech druhů umění, nejen všech forem divadla, nýbrž i literatury, filmu, hudby, malířství, sochařství atd. Upozorňujeme své studenty na vý-

znamné kulturní události v různých druzích umění a je-li kdy, diskutujeme s nimi o nich. A neopomíjíme ani občasné diskuse o aktualitách politických.

Zvláštní pozornost je ovšem třeba věnovat rozvíjení specifických schopností, nutných pro režisérovu práci. Základním předpokladem je divadelní fantazie, tj. myšlení v divadelních obrazech. Snažíme se její předpoklady zjistit už při přijímací zkoušce, souhlasíme s Craigem, že režisér už při čtení hry musí vidět rozestavení postav a barvy, cítit rytmus hry, slyšet tóny.

Hned od začátku provokujeme pozorovací schopnost studentovu, žádáme od něho např. přesné popisy různých prostředí, výjevů ze života, lidí, jejich oblečení, výtvarných děl.

Cvičíme jeho paměť, předložíme mu např. na minutu neznámý obraz a žádáme pak od něho, aby buď ihned nebo nazítří ho přesně popsal.

Diskusemi tříbíme jeho vkus a smysl pro míru - učíme ho rozeznávat bezpečně banalitu a levnost od skutečného umění. Užitečné k tomu bývají právě někdy návštěvy inscenací či filmů umělecky sporných. Těmto diskusím slouží semináře a referáty studentů. Požadujeme tu rozborů všech inscenačních složek, textu, režie, loutkoheckých výkonů, hudby. Náročnost na přesnost, hloubku i formální stránky analýzy stoupá se studentovým ročníkem.

Každý divadelník musí být dobrým znalcem lidí. Musí umět vyčíst z tváře charakter. Učí se to na portrétech i na živých osobách, které pozoruje kdekoli kolem sebe, např. v tramvaji. Uhaduje jejich věk, zaměstnání, povahu, záliby. Etudy na týchž objektech provádí několik studentů současně a jejich výsledky se konfrontují.

Drama začíná vztahem dvou lidí. Postihnout tento vztah v životě, najít různé jeho formy a výrazy není vždy snadné.

I tato pozorovací cvičení, např. na dvojicích v tramvaji, jsou velmi užitečná.

Všechny tyto etudy tříbí studentovu pozorovací schopnost. Ale režisér musí mít i fabulační fantazii a navíc smysl pro napětí a atmosféru. I zde napomůže výtvarné umění : student vkládá do vhodně zvolených obrazů příběhy a hledá v nich dramatické situace. Vymýšlí kolem nich další události, sprádá malé dramatické povídky.

A posléze se v této etapě poučuje o stylu a jeho jednotě. Hledá osobitost autorského stylu a snaží se ji prakticky postihnout. Předčítá se mu např. začátek neznámé povídky a dá se mu za úkol vykonstruovat závěr v duchu a stylu autorově-

V této etapě se režisér seznamuje i s partiturou nástrojů loutkového divadla, kterými disponuje; učí se oživovat a umocňovat divadelními prostředky autorův text. A na jednoduchých příkladech se učí vyzvedávat v dané situaci loutkářský výkon, jinde hudbu nebo světlo, pracovat mizanscénou, temporytmem atd.

Vštěpujeme budoucím režisérům vědomí, že slouží; nejen autorovi, nýbrž především společnosti v nejširším smyslu a svému specifickému obecenstvu, což shrnujeme Stanislavského termínem "nejhlavnější úkol divadla". Vypracovávají příklady na náplň tohoto pojmu u různých divadel.

A zde - v souvislosti s teoretickým výkladem o vztahu režiséra a autora a s příkazem bezpodmínečné služby smyslu a stylu autora díla - rozebíráme praktické příklady režiséřského sebevyjádření a režiséřismu, komolícího někdy dokonce ideu dramatikovu.

Teorii s praxí mísíme při práci o dnešnosti loutkové inscenace, hledající spolu se studenty typické znaky dnešní doby a její výrazivo.

Další kapitolou ve výkladu je práce nad textem loutko-

vé hry. Zde se ovšem důsledně propojuje teorie s praxí. Rozebírají se různé hry z různých hledisek (psychologického, společenského, morfologického); hledají se jejich témata a ideje; děje hlavní se oddělují od vedlejších. Rozebírají se jejich postavy a jejich jazyk, nachází se žánr a styl hry, zkoumá se její stavba.

Mnoho péče se věnuje otázkám loutkovosti hry: režisér musí vědět, kolik specifických možností mu text skýtá pro loutkovou inscenaci. Přitom se na různých textech dokumentuje široké rozmezí specifičnosti loutkového divadla.

I při kapitole o řešení jevištního prostoru prostupuje praxe teorií. Studenti si vymýšlejí dramatické situace ať ze svého, ať z cizího života a aranžují do nich postavy. Nebo jim pedagog dává za úkol stanovit mizanscénu výrazných míst některých her. Učí se prakticky rozlišovat mizanscénu reliéfní, architektonickou a dramatickou – zvláště podle druhu použitých loutek. – Rýsují náčrty mizanscény s grafickými záznamy dekorací a dekoračních doplňků, rozlišujícíce při tom loutkohereckou a jevištní podlahu. – Praktickému řešení mizanscény se věnuje poměrně hodně času, poněvadž ji považujeme za základ pro scénické tlumočení ideového výkladu hry. Postupuje přitom od snadných výstupů k složitým situacím a později i k celým aktům her, kladouce váhu na logičnost a divadelní působivost změn v aranžmá postav.

Kapitoly o slovu a gestu loutky, o významu dekorací, kostýmů a opony, osvětlení a zvuků jsou zatím spíše teoretické. Ujasňujeme si příklady v seminárním rozboru navštívených představení a vracíme se k nim připomínkami později v práci studentů na konkrétní inscenaci.

Zato si praktickými příklady objasňujeme, jak vyvolat jevištní atmosféru a působit jí na diváka. Studenti popisují atmosféru různých prostředí (např. kulturní místnosti na nádraží, čekárny v zdravotním středisku apod.) a hledají prvky, vytvářející tuto atmosféru a pro ni charakteristické.

Teoretické pasáže o ztělesnění dramatické postavy na loutkovém divadle jsou prokládány diskusemi, jakým druhem loutek různé konkrétní hry inscenovat, kde konkrétně užít černého divadla nebo masky či konfrontovat loutku s živým hercem, jak mísit různé druhy technik.

Jedním z úhelných kamenů přípravy loutkářského režiséra je cvičení režijní koncepce různých her. Po teoretickém výkladu, ve kterém se zvláště zabýváme kompozicí inscenace, ukládáme studentům úkol formulovat inscenační záměr různých her a přecházet z něho ke konkrétnímu inscenačnímu plánu, ve kterém vycházíme z možností scény, pa které hra bude inscenována a z možností souboru ročníku.

Inscenační koncepce je předposledním závažným úkolem před uzavřením prvního ročníku režie (tj. II. ročníku výuky) a ústí - po výkladu o technické úpravě režijní knihy - v teoretický výklad a cvičení přípravné práce režisérovy na hře.

Začínáme tím, že učíme studenty zapisovat si z různých her rukopisných, jim neznámých, první dojem. Pak přecházíme k postihování emocionálního jádra rozličných her. V této fázi už přidělujeme každému studentu vlastní hru, aby na ní pracoval: nacházel v ní průběžné a protiběžné jednání, formuloval hlavní řídící úkol inscenace, označil si ideové důrazy, oddělil hlavní konflikt od vedlejších, vypracoval si charakteristiku hlavních postav a upřesnil jejich vztahy, zkonstruoval předhistorii hry a její dohru (dovolí-li to hra) a aby zkoumal, má-li hra další plány, např. společenské, aby studoval materiál a autora, provedl definitivní úpravu textu, aby si ujasnil žánr a styl své inscenace, určil její přesnou věkovou adresu a hledal jí přiměřená specifika inscenační, vypracoval perspektivu své inscenace, ujasnil si, kde a jak má být doprovázena hudbou či zvuky, stanovil si přesné přestávky, rozdělil si celou hru na částečky, přesně je označil názvy, vyznačil v nich dílčí úkoly postav, mizanscénu, tempo-

rytmus. Dále navrhne a zdůvodní student obsazení hry z kolegů v ročníku.

Klademe váhu též na rozvoj organizačních schopností budoucího režiséra: rozvrhuje harmonogram příprav inscenace, spolupráci s dílnami, pořadí a náplň zkoušek atd.

Takto vypracovaná režijní kniha je podkladem pro závěrečnou zkoušku prvního ročníku výuky režie.

V druhé polovině tohoto roku je součástí studia praktická režie úryvků nebo menších hříček, v nichž hrají ročníkoví kolegové v předmětu herectví za vedení pedagoga tohoto předmětu.

Pátý semestr (tj. 3. studia režie) je v teorii věnován rozboru jednotlivých druhů zkoušek a jejich organizaci a výkladu o obecných zásadách pro režisérovu práci na zkouškách, o významu tvůrčí atmosféry na zkouškách, o práci s loutkohercem, o režisérových úkolech při představení. Těžiště těchto kapitol bude ovšem ležet teprve v praxi posledních tří ročníků studia, kdy student bude připravovat svou diplomní inscenaci.

Souběžně s tímto teoretickým výkladem 5. semestru probíhá praktická výuka: v 5.-6. semestru jsou studenti pověřováni asistenturami při inscenaci pedagogů školy nebo u režisérů v profesionálních loutkových divadlech. Krom toho hospitují při jedné či více loutkových inscenacích v televizi a případně i při natáčení loutkového filmu.

V 6. semestru režírují zpravidla malou, neveřejnou inscenaci se svým ročníkem a začínají pod vedením pedagoga připravovat svou diplomní inscenaci. Dbáme toho, aby se zde prověřily teoretické znalosti, získané předchozím studiem. Režijní kniha, která bude podkladem studia hry, musí být vypracována co nejpečlivěji.

V teorii jsou v tomto semestru probírány dějiny diva-

delní režie a dějiny české loutkářské režie, základy české estetiky loutkového divadla, možnosti užití Stanislavského metody v loutkovém divadle a paralely Brechtova epického divadla a divadla loutkového.

Semináře s rozborů zhlédnutých inscenací (ne vždy jen loutkových) pokračují i v III. ročníku studia.

Poslední rok studia je věnován přípravě diplomní inscenace - zpravidla ve škole se studenty loutkoherectví v ročníku, někdy i v některém profesionálním loutkovém divadle - a přípravě teoretické diplomní práce.

Inscenaci vede pedagog školy. Ponechává studentovi - režisérovi zpravidla maximum volnosti v koncepci i v práci s loutkoherci. Dbá jen toho, aby studium hry probíhalo co nejodborněji, zasahuje jen tam, kde jde o očividné chyby, kde jde o zachování nutné kázně, kde student režisér si neví sám rady. I tehdy však s maximální citlivostí, aby nepodryl režisérovu autoritu a vycházejí z jeho koncepce jako "pedagog-zrcadlo".

Také teoretickou diplomní práci vypracovává student pod vedením svého učitele režie. Práci recenzuje odborník-režisér, který nemusí být pedagogem školy. Student svou práci proti recenzentovým námitkám obhajuje. Teoretické diplomní práce se zabývají zásadními otázkami loutkářské režie. Jako příklad uvedme tituly některých prací posledních let: specifčnost režie pro nejmenší diváky, režijní specifikum loutkářské grotesky pro děti, principy zciizování a antiiluzionismu na loutkovém divadle, živý herec na loutkovém divadle, rozdílnosti loutkové inscenace v televizi a na divadle apod. Teoretická práce mívá zpravidla vztah k inscenaci, kterou absolvent nastudoval ve školním divadle.

x x x x x x x

Z toho, co bylo uvedeno, je patrné, že se výuka režie na loutkářské katedře DAMU snaží o maximální sепětí teorie a praxe. Probíráme-li se odbornou literaturou divadelní, zjišťujeme, že teorie režie je tu popelkou. Studie o režii loutkového divadla jsou ještě vzácnější. – Snažili jsme se na katedře vybudovat tuto teorii. Vycházeli jsme přitom ze základů, společných režii všech divadelních forem. A zkoumali z praxe, kde jsou odchylky a zvláštnosti, vlastní loutkovému divadlu. Domníváme se, že znalost teorie naučí adepty režijního umění základním zákonům řemesla (byť jen proto, aby je mohli později obcházet), zbaví je zbytečného tápání a urychlí jejich práci. Ale jsme si vědomi, že jednostranná výuka teorie má v sobě nebezpečí scholastiky, předumávání problémů a planého teoretizování. Mohla by se stát cílem místo prostředkem. Vychováváme teorii pro praxi a praxi vždy svou teorií prověřujeme. Už proto netvrdíme, že jsme výuku režie definitivně vyřešili. A tento článek nechce a nemůže být návodem. Je jen obrazem stavu, ke kterému jsme zatím došli. a který nepovažujeme vůbec za definitivní.

=====

Teorie ovšem nedělá umění; k tomu jsou umělci. Ale umělci se musejí vyvíjetí. Dobrá teorie vede dobře a přímo, špatná pak zavádí. To neb ono zkusil z nich každý, kdo chtěl poctivě vpřed.

Otokar ZICH, 1931

PRÁCE S DĚTMI NA JEVIŠTI

Josef Mlejnek

"Přetvářka, ať se týká čehokoli, může oklamat toho nejmoudřejšího a nejprozíravějšího člověka, ale i nejomezenější dítě přetvářku pozná a oškliví si ji, byť byla sebe-dovednější."^{x/} Tato slova ruského klasika by se mohla stát mottem pro naši práci. Děti mají přirozený sklon k pravdě. Je třeba vést k pravdivému projevu i na jevišti.

Jednou jsem pozoroval děvčátko, které si hrálo na zahradě. Kamarádky nepřišly, a tak král i královna byly stromy. Děvče k nim hovořilo a stromy odpovídaly.

D ě t s k á f a n t a z i e dovede vykouzlit leccos a my dospělí jen kroutíme hlavou. Někdy dokonce okřikneme mladého člověka: "Nech těch hloupostí!" A zkazíme všechno. Fantazie je omezena stupněm rozumového vývoje dítěte. Ale i tak je nejcenějším vkladem pro práci na jevišti. A naším úkolem je dětskou fantazii pěstovat a rozvíjet, ne ji omezovat, brzdit její vývoj.

Mám zkušenosti s dětmi 11 - 14 letými. Domnívám se však, že není na škodu začít s prací v dramatickém kroužku i s mladšími. Je pravda, že mladší děti mají chudší fantazii, ale nejde přece o přípravu obtížných inscenací, ale o zábavnou divadelní přípravu. Podstatné je, jakým způsobem k mladému člověku na jevišti i v hledišti přistupujeme. Ve vyšších třídách devítiletky se hlásí do kroužku většinou ti, kteří již dříve na školním jevišti pracovali. Ostatní mládež bývá zájmově orientována jinak a je někdy svízelné ji pro tuto práci získat.

Činnost v našich souborech by měla u mladých lidí přes-

^{x/} L. N. Tolstoj: Anna Kareninová. SNKLHU, díl. I, s. 309

tovat a posilovat správný v z t a h k d i v a d l u. Lásce k divadlu nemůžeme nikoho naučit. Je bezpochyby výsledkem dlouhodobé zajímavé činnosti v kolektivu, který je stmelován společnými úkoly na přípravě pásem, scének a snad i vhodných divadelních her. Chceme, aby z členů našich kroužků byli v dospělosti především citliví a poučení diváci.

Hned na začátku své práce stojí vedoucí souboru před závažným problémem: Jaké texty pro děti vybrat? Umělecky hodnotná, ideově jasná literární předloha je prvním předpokladem úspěšné práce. Text by měl poskytnout bohaté možnosti výchovného využití. Medvědí službu by nám dnes poskytlly hry se schematickými postavami, kde bývaly převedeny do dialogů didaktické poučky. Dramatický text musí být pro děti přitažlivý, zábavný. Vedoucím by měl dát možnost výchovného působení na členy kroužku při nácviku a po představení pro pedagogické využití u malých diváků.

Není úkolem tohoto článku sledovat vývoj dětské dramaturgie. Připomeňme jen, že první snahy po hodnotných textech na našich jevištích jsou spjaty se jmény Míly Mellanové, která ve třicátých letech přivezla z SSSR a v Praze uvedla sovětské hry pro děti, a Václava Vaňátka, který vedle činnosti herecké a režijní se významně podílel i na dramaturgii "D 41" a po válce "Divadla mladých pionýrů". Je zajímavé, že Vaňátko ve svých pohádkách nekreslil vymyšlený, fantastický svět, ale "zabydlel" jej vším, co děti dobře znají ze života. Vezměme jen jeho stále živou pohádkovou hru "Jak květinčky přezimovaly". Škorpení Květinek, jejich neposlušnost, vše připomíná dětské prostředí. V podzemí u Krčka najdeme školní počítadlo, teploměr; každý detail v jednání postav, scéna, rekvizity, vše je pro dětského diváka důvěrně známé. Domnívám se, že v této hře může v rolích Květinek úspěšně vystupovat dětský představitel.

Dnešních her s dětskými rolemi je poskrovnu. Většinou

mají přehlednou fabuli, jednoznačné charaktery, jasné vztahy mezi postavami. Nejlepší z nich poskytují režisérovi možnost uspořádat besedy na objasnění problémů nadhozených ve hře. V našem kroužku jsme měli několik takových besed, které zpestřily naši práci a hlouběji poučily děti o studované hře. Řeč postav v dnešních dětských hrách bývá charakterizována slangovými výrazy z dětského prostředí. Dětem se lépe hraje v těchto hrách, kde mohou představovat sebe, než v pohádkách.

Slýcháme někdy stížnosti na to, že ve hrách pro děti bývají také role dospělých. Má-li autor zachytit pravdivý obraz života, je obtížné nepočítat s dospělými. Domnívám se, že není třeba se bát spolupráce dospělých a dětí na školním jevišti. Jde jenom o to, aby dospělý člověk, který přichází do dětského souboru, byl mladým lidem ve všem vzorem. A podstatné je, aby svou hereckou přípravu podřídil metodě práce vedoucího dětského souboru, aby svůj jevištní projev oprostil od šamžírování. Přirozené vystupování na jevišti, výrazná výslovnost, všeho si děti všímají a snaží se dospělému vyrovnat. Zkušený ochotník může mít značný podíl na tom, že se děti zbaví trémy, získají na jevišti větší jistotu. Herec může svým výkonem pomoci dětem vyvolat na scéně správnou atmosféru, přispět k vytvoření vhodného rytmu, jeho změn apod.

Mezi ochotníky v závodních klubech, mezi učiteli na školách nebo mezi rodiči v SRPŠ, všude najdeme přátele dětí, ochotné si s nimi zahrát divadlo.

Na bývalých dětských Šrámkových Píscích jsme mnohokrát diskutovali o možnostech dětí na jevišti. Závěr byl vždy jednoznačný a platí i dnes: Dítě si hraje v životě, podobná by měla být i jeho hra na jevišti. Na scéně může představovat personifikované zvířátko, květinu nebo podobně, podle svých dětských představ si hraje na pohádkovou postavu; v žádném případě nemůže vytvořit chara-

ter dospělého člověka. Nejblíže má k dětské postavě podobných charakterových rysů, jaké má samo.

Zásady, které ještě ani dnes se plně nevžily, dávno před Šrámkovými Písky u nás publikoval Miloslav Disman: "... s dětmi "nehrajeme divadlo", ani s nimi "nehrajeme na divadlo", nýbrž rozvíjíme dětskou a mládežnickou dramatickou tvořivost a pro náměty saháme přímo do středu zájmů dětského kolektivu. Je samozřejmé, že po rozvíjení dětské hry, se kterou dítě samo přichází, po období dramatizací ze života kolektivu, drobných improvizovaných scének dojde i k pokusům nad textem skutečné divadelní hry. Ale i tu bude podstatou naší práce a jejím východiskem dítě, kolektiv, rozvíjení tvorby "ze sebe", z dětských zkušeností a ze zájmu a potřeb kolektivu."^{x/}

Režisér by měl přihlížet k možnostem a zájmům dětských představitelů. S nejmenšími dětmi bychom např. jen s velkými obtížemi inscenovali "hru ze života", u starších bychom asi těžko uspěli jen s pohádkami. Nad možnostmi mladých interpretů je třeba se vážně zamyslet a respektovat je při stanovení dramaturgického plánu i počtu repríz.

Míla Mellanová besedovala po jednom píseckém představení s vedoucím dramatického kroužku. Předem je třeba říci, že děti z tohoto souboru si nepočínaly na jevišti přirozeně, vše působilo násilně, naučeně.

"A jak pracujete s dětmi?" ptala se paní Míla. "Předehráváte jim?"

"Ovšem," odpověděl bez rozpaků režisér. "Všechno jim ukážeme, každý pohyb, hlasovou intonaci, v ničem je nenecháme tápat."

^{x/} Miloslav Disman a kol.: Využití divadla v školní práci.

Není třeba dodávat, že takový způsob práce na dětské jeviště nepatří. Předehraje-li režisér, ulehčí dítěti myšlenkovou cestu k jeho vlastnímu projevu. Malý člověk okopíruje výslednou formu, zbyde bezduchá, falešná napodobenina. Nemí-li možné ve výjimečných případech se bez předehrání obejít, měl by režisér volit k herecké ukázce jinou situaci, podobnou obtížnému výstupu ve hře, a vždy s jiným textem.

Znal jsem režiséra, který byl příliš úzkostlivý a nedůvěřoval dětem, že zachovají na větším jevišti naučená postavení. Křídou jim proto kreslil značky jako pro spartakiádní cvičení.

Mechanický způsob nácviu /přečíst, naučit, naaranžovat/ je pro dětský dramatický soubor nevhodný. Jaký je tedy s p r á v n ý p ř í s t u p r e ž i s é r a k d ě t e m ?

Vedoucí by měl především dosáhnout toho, aby děti měly k němu otevřený, přátelský poměr, aby se nebály říci vše, co se jim na připravované inscenaci nelíbí. Zkušený režisér všechny připomínky respektuje a dobré se snaží realizovat. Odmítne ovšem názory, které považuje za scestné, které by společnou práci poškodily. Nikdy nelituje času na to, aby dětem svůj postoj zdůvodnil. Dochvilností i pracovní kázní, svým chováním, zevnějškem, vším by měl být vedoucí pro děti příkladem. Měl by se vyhýbat divadelním slangovým a siláckým výrazům, měl by mít stále na paměti velikou napodobovací schopnost dětí.

P ř í p r a v a režiséra musí respektovat zvláštnosti práce s dětmi. Přijít s apriorní představou budoucího představení a snažit se dětské představitele tomuto plánu přizpůsobit, to by bezpochyby ošidilo školní jeviště o prostý, nestrojený dětský projev. Netvrdím samozřejmě, že režisér se obejde bez obrysové představy budoucího představení, ale všechny podrobnosti dětského projevu budou pravděpodobně vznikat až v přímém styku s dětmi a za jejich součinnosti. Na tom,

jak režisér umí navodit atmosféru příznivou pro spontánní dětskou tvořivost, záleží úspěch jeho práce. Tady nejlépe pozná, jak daleko může jít ve svých požadavcích, aby na dětech nevyžadoval projev, který je nad jejich síly. Jenom takdy může při vzájemném srdečném poměru vzniknout tvořivá spolupráce dětí a dospělého.

Vzpomínám rád na zkoušky, kdy se nám podařilo vytvořit takovou atmosféru, že děti byly aktivní, přicházely s vlastními nápady, práce šla jako po másle. A jindy jsme stáli bezradní nad jednoduchým problémem. Říci dětem výsledek bez jejich spolupráce jsem nechtěl, a tak je člověk stále na začátku a vždy znova si láme hlavu, jak na to: Pomohu svým zásahem dětskému projevu, který je velmi nedokonalý, naivní, ale je autenticky dětský? Vhodný zásah režiséra dítěti pomůže, uvede je do nálady, příznivé pro jeho tvořivost, násilný příkaz zkazí vše. Tady nelze sestavit definici. Podstatný je citlivý přístup k dětem, cit pro pravdu. A neunavovat děti přemírou připomínek. Lépe je poučit předem o hlavních zásadách jevištního projevu, nelitovat času na navození atmosféry, a veškerou péči soustředit na úpravu podmínek pro vlastní dětskou tvořivost. Tím rozumím nejen souhru s ostatními dětmi a dospělými na jevišti, ale i jednoduchou, vkusnou scénu, dětský kostým, maskování, světla. Vše na scéně musí být adekvátní dětskému projevu, vše jej musí doplňovat a zvýrazňovat, ne jej překrývat.

Práci s textem v dětském souboru zahájíme besedou o dílku, které chceme inscenovat. Vše bude mít pochopitelně elementární formu. Chybné by bylo zasypat děti spoustou poznatek, které režisér ze hry vyčetl. Je lépe, když budou více mluvit děti a vedoucí si některé jejich postřehy poznamená. Mohou mít pro něho význam v další práci. Vhodnými jednoduchými otázkami usměrňuje režisér besedu, aby příliš neodbíhala od hlavní myšlenky textu; dětem přístupnou formou se bude jistě mluvit i o charakterech postav, jejich vzájemných

vztazích apod.

Nikdy jsme od dětí hned v první etapě práce na inscenaci nevyžadovali znalost textu. Domnívám se dokonce, že by to dětskému výkonu ublížilo. Lépe je přejít po několika zkouškách u stolu bez podrobné znalosti textu k etudám.

Pomocná cvičení - e t u d y - jsou někdy jen zajímavým doplněním režisérovy práce v souboru dospělých. V dětském dramatickém kroužku jsou nezbytným východiskem jakékoli jevištní činnosti. Děti je považují za zábavu a nepozorovaně se tak učí zahrát situace, které potřebujeme pro inscenaci. Pomocná cvičení je třeba připravovat ve spolupráci s dětmi a náročnost stále zvyšovat. Náměty nám poskytne dětská činnost /práce, sport, zábava/. Děti provádějí etudy buď jako pantomimická cvičení, nebo výstupy s improvizovaným textem. Cvičení by měla mít konkrétní výchovnou myšlenku, děti musíme do situace podrobně zasvětit. Mezi jednoduché etudy ze školního i mimoškolního prostředí zařazujeme postupně scénky z připravované hry. Děti ani nepostřehnou, že nacvičují budoucí představení. Pomocná cvičení nám pomáhají pěstovat dětskou fantazii, posilují schopnost svalového uvolnění. Pro chystané vystoupení nám za spolupráce dětí umožní vymyslet pohybové akce, které potom použijeme ve hře. Není rozhodující, že při etudě jsme text improvizovali, a na jevišti budou děti ve stejné situaci přednášet verše. Podstatné je, aby jejich hra neztratila nic na svěžesti a bezprostřednosti, s jakou předváděly pomocná cvičení.

Uvedu dva příklady z dramatizace Kainarovy básnické pohádky "Zlatovláška". Spor rybářů o zlatou rybku jsme improvizovali:

- a/ jako hádku chlapců o míč,
- b/ jako spor chlapců o rybu /chlapci se při hádce častovali vlastními vymyšlenými výrazy/,
- c/ výstup jsme hráli s autorovým veršovaným textem.

Přednášet verše jsme se učili zvlášť. Důležité je, aby si malí představitelé do závěrečné etapy práce uchovali ve své hře všechny drobné "herecké" akce, kterými obohatili svůj projev při pomocných cvičeních. V uvedeném případě běží o neustálý pohyb, který zabrání dětem, aby text pouze naučeně odříkávaly. /Chlapci vystupují z lodičky a tahají se o ní, až ji převrhnou, jeden druhému bere čeřen s rybou apod./

Druhý příklad z téže hry: Hlásný budí celý královský dvůr. Po mohutném zatroubení prochází hradem a hřímá:

"Vstávat! Vstávat! Už je ráno!

Už ať máte odespáno,

už ať všichni, kromě krále,

peřinečkám dáte vale!

Každý zčerstva po své práci!

Koho svrbí líná kůže,

tomu čarodějná metla,

k ozdravení dopomůže!"

Mladému představiteli se výstup nedařil. Přemýšleli jsme o podobné situaci z chlapcova prostředí. A tu si vzpomněl na prázdninovou noční hlídku. Ráno budil celý tábor. Na kluky ze třetího stanu měl vztek, protože ho v noci strašili. Stačilo kratičce zaimprovizovat tuto prázdninovou příhodu a Kainarovy verše dostaly ve hře náležitý podtext.

Drobné dětské nápady je potřeba při rozestavných zkouškách zafixovat. Tyto zdánlivé maličkosti vytvářejí na scéně potřebnou atmosféru dětského prostředí.

Někdy nestačí spolehnout na dětskou přirozenost. Dítě ji často ztratí, jakmile vstoupí na jeviště. Kontroluje pečlivě každý svůj krok, začne mluvit s patosem, chce "hrát divadlo". Na jevišti bývá někdy velmi obtížné dosáhnout u dětí toho, co je pro ně v životě samozřejmé. Dobrého pomocníka máme v rekvizitě, která nutí děti na jevišti jednat a tím je zbavuje strnulosti, koncentruje jejich roztěkané myšlení,

pomáhá jim k přirozenému výkonu, oživuje jej. Dosáhnout uvolněného jevištního projevu u dětí, to je obtížný pedagogický úkol. Bez pomocných cvičení na výchovně vhodná témata a později na náměty studované hry jej nesplníme.

Nejčastější chyba spočívá v tom, že malý představitel hraje pouze tehdy, když mluví. Po skončení své repliky představá reagovat na akci na jevišti a zapojuje se teprve tehdy, když následuje jeho promluva. Přemýšleli jsme o tom, jak neporušit v n i t ř n í m o n o l o g dětské jevištní postavy. Měli jsme několik her, kdy bylo třeba velmi intenzívně hrát právě v okamžicích, kdy mladý představitel na scéně mlčel. Postupovali jsme tak, že jsme si vypracovali pomocný text, který mu pomáhal naplnit pauzu hrou. Zpočátku jsme hráli text nahlas, později polohlasně a v závěru jsme dítě vedli k tomu, aby na tento text jenom myslelo. Snažili jsme se, aby s pomocným textem nezmizela i hra, aby dramatická pauza nebyla zkracována.

Naši malí spolupracovníci se mnohdy dostanou na jevišti do situace, kdy je třeba improvizovat. Někdy nevědomky změni nastudované postavení, při práci s původním textem se často stane, že jsou provedeny změny a děti nemají nový text ještě pevně v paměti, jindy režisér určité scény úmyslně nastuduje jen obrysové apod. Jak na tyto situace reagují děti? Má improvizace vůbec místo na školním jevišti? Dítě reaguje velmi živě na jakoukoli změnu v představení. Mnohokrát jsme užasli nad dětskou tvořivostí v improvizovaných místech scénky nebo divadelní hry.

Vzpomínáme na chlapce, který měl ukrýt před ostatními spoluhráči dřevěnou skříňku. Při repríze na cizím, velmi malém jevišti, to byl opravdu problém. Chlapci nezbývalo, než si vymýšlet nejrůznější pohyby a obraty, aby nešťastný předmět nikdo nepostřehl. Situace jej přinutila přestat "hrát divadlo" a cele se soustředit na jediný úkol: ukrýt před kamará-

dy skříňku. Provedl to znamenitě.

V pohádkové hře improvizoval starší chlapec při náhodné změně aranžmá v intencích své role a stylem svého tanečního pohybu.

Protože v našich inscenacích vystupují vedle dětí zpravidla také dospělí, měl jsem několikrát možnost pozorovat reakce na změny u dětí a dospělých. Po pravdě musím říci, že improvizace působily vždycky větší obtíže dospělým. Vypěstovaný stereotyp se u starších těžko mění. Děti se v nové situaci orientují snadno.

Při těchto jistě zajímavých experimentech musíme mít stále na paměti hlavní smysl naší práce, kterým je k o l e k-
t i v n í v ý c h o v a . Do našich dramatických kroužků přicházejí často děti, které nedovedou ani pořádně číst, jiné špatně vyslovují nebo jsou pohybově neobratné. Hlásí se dokonce i žáci, kteří si přinášejí na svém kontě nejeden kázeňský přestupek. Nenadané děti přivádí do kroužku touha po družném prostředí a zajímavé práci. Co s nimi? Rozmluvit jim jejich úmysl a vybrat jen nejnadanější? Domníváme se, že do dramatického kroužku patří všichni, kteří mají o tuto práci vážný zájem a že se mohou v práci souboru dobře uplatnit i mimo jeviště. Vážíme si členů kroužku, kteří mají smysl pro potřeby kolektivu a dáváme jim přednost před schopnou, ale namyšlenou primadonou.

Vedoucí často stojí před problémem: Jak zaměstnat všechny děti, když studovaná hra má daleko méně rolí. Nevyhnete se dvojímu nebo i trojímu obsazení rolí. Alternace zdvojnásobuje namáhavou práci režiséra, ale v dětském dramatickém souboru jí dáváme přednost před obsazením sólovým. I u malých "herců" musíme každou změnu v obsazení řádně zdůvodnit, brát děti vážně a být důslední. Mladý člověk reaguje na vše velmi citlivě. Zalistuji jen v Deníku Jarmily Horákové, která si ve svých čtrnácti letech poznamenala: "Tak zase hrajeme. Ni -

kdo neví, jak jsem se na naše divadlo těšila. A teď takové zklamání. Hrajeme pohádku Zlatokvět a já dostala roli Vodníka. Když si to uvědomím, zmocní se mne zvláštní tíseň, je mi líto sebe samé, když se jen představím v té ošklivé podobě. Cítím, že bych chtěla nějakou úlohu jako druhé dívky – ale skoro si zase vyčítám, že mne to napadá. Je to jako bych jim záviděla. Ale odháním tyhle myšlenky od sebe, neboť přísloví "přej a bude ti přáno" prý působí radost. Jsem hloupě nespokojená. Uznali asi, že se pro nic lepšího nehodím a nejsem asi dost hezká. Ano, kdybych byla hezká, dostala bych jistě také takovou úlohu, jako například Anka. Mám ji ale ráda a když si uvědomím, že se zabývám myšlením, jako bych jí záviděla, tu se hrozně stydím sama před sebou."^{x/}

Několikere obsazení rolí nám umožní zaměstnat všechny děti, které v kroužku pracují. Alternace má však hlubší význam výchovný. I do dramatického kroužku se nám někdy vkrade ješitnost a vědomí velké důležitosti malého "umělce". Hlavní příčina tkví zpravidla ve výchově a působení rodiny, hlavně nekritické maminky. Několikere obsazení likviduje hned v zárodku myšlenky o nenahraditelnosti v hlavičce malé hvězdy.

K podstatným složkám divadelní přípravy patří i na školním jevišti technika řeči a pohyb. P é ě o k u l - t u r u j e v i š t n í ř e ě i by měla začínat u správné hovorové řeči. /Že příklad vedoucího je rozhodující, není třeba zdůrazňovat./ Pro zlepšení techniky dětské mluvy bychom neměli litovat na každé schůzce aspoň několik minut. Dobrým pomocníkem nám bude magnetofon, který neúprosně odhalí každou chybičku. Práce na zlepšení řeči se stane pro děti přitažlivější.

Vedle péče o správné dýchání se zaměříme na tyto jevy: Na vybraných výrazech procvičujeme vokalizaci, správné zachování kvantity, výslovnost dlouhých slov, ráz. Upozorňuje-

^{x/} Jiří Frejka: Deník Jarmily Horákové, Českomoravský kompas 1941, s.24

me děti na chyby ve výslovnosti souhlásek, jako je rozmazávání a redukování. Často procvičujeme zdvojování souhlásek, správnou výslovnost souhlásek v mezisloví, a to především sykavek. Chronickou chybou dětské jevištní řeči je školská výslovnost přítomných tvarů slovesa býti /jsem, jsi, jsme, jste, jsou/ s čítankově vyslovovaným "j". Zábavné jsou různé jazykolamy, které nám poslouží jako výborná artikulační cvičení.

Nácvik správné výslovnosti neprovádíme na textu studované hry. Odváděli bychom tak pozornost dětí od vnitřního smyslu dialogu k jeho vnější, formální podobě. Snažíme se někdy při výslovnostní chybě vymýšlet podobné příklady, na kterých jev procvičujeme. Dokonce jsme si i ukládali "domácí cvičení": kdo např. napíše více výrazů se stejnými souhláskami v mezisloví, kdo se je lépe naučí vyslovovat apod.

Dobře vedená p o h y b o v á v ý c h o v a plně vyhovuje touze dětí po zajímavé a rušné činnosti. Textová předloha často předepisuje tanec, hru, zápas apod. V rolích zvířátek, květin i pohádkových postav se při přípravě inscenace objeví mnoho pohybových problémů. Tato složka by neměla ani vynikat, jak to někdy bývá u násilně vložených tanečků, ani v inscenaci pokulhávat. Má tvořit organickou součást stylově jednotného představení. Esteticky působící pohyb, lidové i umělé tance, gymnastika i hra, to jsou hlavní formy pohybové průpravy v dramatickém kroužku.

Starostí dramatického souboru by měl být nejen nácvik představení, ale veškerá práce, která je kolem přípravy inscenace: nakreslení návrhů kostýmů a scény a jejich zhotovení, dále pozvánky a plakáty, pomocná práce za jevištěm atd., všechno by mělo být záležitostí dětí. Několikeré obsazení nám umožňuje, aby např. premiérová představitelka hlavní role při repríze sledovala v zákulisí text nebo obstarávala funkci inspicienta. Vystoupení na jevišti se nesmí stát jediným důvodem, který k nám děti přivádí. Úkolem vedoucího je

vytvořit dobrý kolektiv, který je schopen zvládnout obtížný úkol, kterým příprava vystoupení na školním jevišti je.

V současné době probíhá v našich školách závažný experiment, který má zabránit tomu, aby mladé talenty zůstaly nepovšimnuty nebo zakrněly. I když hlavní zřetel d i - f e r e n c i a c e na devítileté škole bude obrácen k výuce, neměla by zůstat nepovšimnuta ani zájmová činnost žactva. Vedle ostatních kroužků v estetické oblasti by měly sehrát významnou úlohu ve snaze po objevení a rozvíjení nadané mládeže i naše dramatické kolektivy.

informace + informace + informace + informace + informace

V druhé polovici dubna jsem se zúčastnil jako jeden z přizvaných pracovníků besedy, kterou uspořádala komise uměleckého přednesu SČDFU. - besedy s poněkud neobvyklým programem: tvořila jej rozprava o některých pedagogickometodických publikacích o uměleckém přednesu.

Již vlastní záměr, uskutečnit takovou besedu, je velmi cenný a prospěšný; v uměleckém přednesu - oboru umělecké tvorby, kterému se věnuje řada profesionálních umělců a masa amatérů (zvláště mládeže) - je specializovaného metodického materiálu nedostatek a ten, který je k dispozici, je co do poslání i co do kvality velmi různorodý. Na to ostatně poukázala i diskuse, zaměřená k publikacím: S í l a s l o v a (Henke, Mladá fronta 1963), J e v i š t n í ř e ě (Sariševa, Státní pedagogické nakladatelství 1963), V ý r a z n ý p ř e d - n ě s (Ženatý-Hubáček-Romportl-Staněk, SNP 1963), T e x t y

k v ý r a z n ě m u p ř e d n e s u (Ženatý-Staněk, SNP 1963) a k přehrávce metodické gramodesky M. Dismana: N a p o m o c r e c i t a č n í m t ř í d á m L Š U (Vydá Státní hudební vydavatelství v tomto roce,)

Za nejcennější na besedě považují její inspirativní charakter, který se výrazně projevil ve dvou směrech. Jednak v tom, že beseda formulovala naléhavou potřebu vyjasnit a sjednotit některé odborné termíny a v důsledku tak ujasnit a ovlivnit tvůrčí postupy (byla tu např. vznesena – ovšem bez nároku na konečné vyřešení, které by si vyžádalo delší systematické práce – otázka upřesnění a sjednocení termínů "intonace" a "modulace"). A ve druhém směru tu šlo o podněty k řešení vlastních otázek pedagogické práce a metodické pomoci v oboru a otázek povahy, funkce a účelnosti pedagogickometodického materiálu. Tyto problémy – pochopitelně ne zcela dořešené pro svou obsáhlost – vycházejí z reálné situace. V praxi se totiž setkáváme s jistým rozporem. Na jedné straně si zachování principu skutečně tvůrčí práce v uměleckém přednesu (a nejde-li o práci s aspiracemi uměleckými, tedy základního principu rozvoje osobnosti) vyžaduje cílevědomého, dlouhodobého, systematického vzdělávání pedagogů (a vedoucích kolektivů aj.). Na druhé straně kvantitativně velmi rozsáhlá potřeba práce v přednesu, ovlivněná u pedagogů a vedoucích ještě nedostatkem času pro soustavné studium, vede k požadavkům metodického materiálu konkrétně instrukčního, návodového a receptářského. Domnívám se, že tento rozpor je nadto ovlivňován (spíše prohlubován než řešen) schopností a časovými možnostmi pedagogů metodický materiál správně aplikovat (např. vysledovat určité zákonitosti a principy, v materiálu konkrétně uvedené, a ne mechanicky, ale tvůrčím způsobem je realizovat ve vlastní práci). Řešení tohoto rozporu je problém dlouhodobý; nicméně by bylo třeba vytvářet k němu vhodné podmínky. Už tím, že naléhavě upozornila na tyto problémy a na nutnost zabývat se jejich řešením, prokázala beseda svou oprávněnost.

Byla první svého druhu a jistě ne poslední; vždyť diskuse byla tak rozsáhlá, že pro nedostatek času se nedostalo na další dvě publikace - Bel canto (Rosner, Orbis 1964) a Prvky dramatu (Styan, Orbis 1965).

Jan Šrámek

V letošním roce jsme navázali spojení s Educational Drama Association /volně přeloženo: Společnost pro divadelní výchovu/, jejíž sídlo je v Birminghamu v Anglii. V květnu t.r. jsme dostali dopis tajemnice E.D.A., z nějž část citujeme:

"Na našich divadelních školeních často přednášíme o Stanislavském a velmi vysoce oceňujeme jeho dílo. Přesto však součástí naší práce je i rozvíjení tanečního pohybu, založeného na individuálním stylu.

Měla bych Vám říci něco o naší asociaci. Je to dobrovolná společnost, založená zde v Birminghamu před 21 lety, ale má dnes členy po celém světě, i když jich není početně mnoho. Je to zčásti zásluhou proslulosti našeho ředitele Petera Sladea, jehož nejzávažnější kniha "Dětská hra" /Child Drama/ je uznávanou a seriózní prací o dramatu jako umělecké formě. Napsal ještě menší knížku "Úvod k dětské hře", která byla přeložena do francouzštiny, holandštiny a švédštiny. Stručně řečeno, věříme, že prostřednictvím imaginativní a tvořivé dramatické zkušenosti se může dítě naučit mnoho o sobě a o životě, a že velká část dosavadní "knižní moudrosti" může být nahrazena a rozšířena prostorovou osobní zkušeností v určité dramatické situaci.

Věříme také, že tvořivá hra /Creative Drama/ je umění, které poskytuje možnost vyjádření vlastní osobnosti bez ohledu na akademickou způsobilost. Společnost pořádá kursy a konference a vydává dvě čísla magazínu za rok.

V experimentálním Dramatickém středisku zde v Birminghamu, máme "Divadlo pro děti" /dospělí hrají dětem a vtahují je do akce/; komorní "Divadlo dospělých" hrané na otevřeném jevišti; a jeden večer týdně děti přicházejí připravovat a hrát své vlastní hry, které jim poskytují potěšení a zkušenosti. Přijímáme zde mnoho zainteresovaných návštěvníků z mnoha zemí, kteří si přejí vidět naši práci..."

Tolik dopis. Miss Lutley přiložila i dvě čísla magazínu společnosti /jeho název je Creative Drama/ a přislíbila i další nová čísla, která mají vyjít v tomto roce. Časopis vypadá velice zajímavě a podnětně. Budeme z něj postupně vybírat články, které by mohly být zajímavé i pro nás a otiskovat je v Divadelní výchově.

=====
=====

Profesor Anton JUROVSKÝ, jeden z předních představitelů naší psychologie, vydal letos v Slovenském pedagogickém nakladatelství pod názvem *K u í t ú r n y v ý v i n m l á d e - ž e* výsledky výzkumu, který provedl v letech 1960/61. Prof. Jurovský sebral a zpracoval odpovědi tří tisíc mladých lidí ve věku od 11 do 18 let v Bratislavě, Banské Bystrici a dvou přilehlých vesnicích. Výzkum prováděl na školách všeobecně vzdělávacích i odborných i v továrnách a odborných učilištích různých odvětví. Všem těmto třem tisícům chlapců a děvčat byly položeny otázky, týkající se celkem sedmnácti oblastí kulturního života: rozhlasu, novin a časopisů, knih, divadla, společenské zábavy, hudební produkce, přednášek, výstav, zábavných pořadů /včetně cirkusu/, kina, televize, sportování, společenských her, zájmových kroužků, sportovních podniků, zpěvu, práce ze záliby. Zkoumané osoby uváděly v dotazníku jak kvantitativní údaje /frekvence jednotlivých kulturních činností v bohaté škále od "nikdy" až po "několikrát denně",

resp. "několik hodin denně"/, tak i údaje kvalitativní /nejoblíbenější filmy, knihy, relace, rubriky v novinách, práce ze záliby, druhy společenských zábav/, ale i nejmilejší herce, režiséry, žánry i určitá elementární estetická hodnocení nebo zdůvodnění záliby.

Výsledky tohoto výzkumu jsou mimořádně zajímavé a navíc jsou zpracovány takovým způsobem, že kapitolu po kapitole s napětím sledujete autora, který vás činí účastníky svého "dobrodružství poznání". Zbytečně se omlouvá - zejména kulturním pracovníkům a kumštýřům - že je jeho knížka plná grafů, tabulek, číslic. Každá z těchto cifer má zde svoji tvář a tím i svoji přitažlivost. Některé dokonce určitou napínavost. Po celou dobu, kdy vás Jurovský provází nejprve metodikou výzkumu, pak rozbořem údajů o frekvenci kulturních činností, obsáhlým oddílem, zabývajícím se oblast po oblasti získanými informativními údaji, které jsou svědectvím odrazu kulturních činností v psychice mladého člověka, až po "Závěry - aplikace - problémy", se zájmem čekáte, "jak to dopadne", čeho se spolu s autorem doberete. A na každém kroku s překvapením zjišťujete, že vaše dosavadní předpoklady o kulturnosti mládeže byly buď zcela falešné či aspoň nepřesné, ploché, neživé.

Tak například podle výsledků tohoto výzkumu učňovská a pracující mládež poměrně dost předčí studenty v kulturnosti, zejména pokud jde o frekvenci kulturních činností. Studenti však dovedou oně menší sumy kulturních zážitků lépe a dokonaleji využít pro své obohacení.

Mládež ve venkovském městě i na vesnici vykazuje vyšší kulturní aktivitu než mládež bratislavská. Tento výsledek ve výzkumu byl ještě proěřen dalším kritériem - porovnáním údajů podle sociálního a kulturního prostředí rodiny - a ukázalo se, že kromě určitého rozdílu ve prospěch venkovské mládeže není již podstatného rozdílu v tom, jak mládež využívá všech nabízených možností kulturního života. Na venkově o ně-

co víc, protože /podle vysvětlení Jurovského/ každá kulturní akce je sama o sobě událostí, protože venku se lidé více znají, více v pravém slova smyslu společensky žijí, více se vzájemně ovlivňují.

Překvapující zjištění přináší i kapitola o divadle. Je přirozené, že divadlo patří mezi poměrně málo frekventované kulturní činnosti -- v průměru chodí mladí lidé do divadla jedenkrát měsíčně. V tomto smyslu patří divadlo až kamsi na konec stupnice kulturních činností mládeže. Jakmile jsou však postaveny do vzájemného vztahu frekvence návštěvy divadla s množstvím informativních údajů, které jsou mladí lidé bez obtíží schopni si vybavit, dostává se divadlo na první místo, s velkým náskokem i před druhým oborem, filmem. Ve výzkumu uvedli mladí lidé celkem 273 titulů her, které bylo možno identifikovat /zbytek nezjištěných činil asi 15 -- 20 titulů/ -- toto číslo činí počet je překvapující -- výzkum byl proveden jen ve dvou městech, která mají dohromady asi okolo sedmi divadelních scén.

Nečekaná fakta přináší i přehled nejčastěji uváděných her: po opeře /Evžen Oněgin je tu nejčastěji uváděné jevištní dílo/ a po baletu /Sněhulienka a 7 trpaslíků/ nejčastěji uváděnou inscenací je Hájníkova žena banskobystrického ochotnického souboru. Sám tento fakt nutí k četným úvahám a stál by za hlubší osvětlení. Byla to inscenace dost problematické a nevyrovnané úrovně, stylově nejednotná; dramatizace velmi ochudila předlohu; Hviezdoslav jako oblíbený básník dnešní mládeže se zcela vymyká běžným a všeobecně tradovaným představám o láskách mládeže. A jestliže snad nečekaně vysoká cifra je důsledkem čerstvě viděného školního představení, pak je nutno vzít v pochybnost alespoň obecné názory na účinnost vlivu školních představení na děti a mládež.

Do výzkumu byly pojaty i zájmové kroužky -- v jedné kategorii tu byla shrnuta řada obsahově odlišných činností /umělecké, sportovní, naučené, technické/, spojených formou účasti v

kroužku. V závěru shrnuje autor výsledky výzkumu v této oblasti:

"Podstatnou charakteristiku jednotlivých oblastí společenské kultury dostáváme podľa toho, v akej miere pôsobia na vedomostnú či informatívnu oblasť v psychické ľudí, ktorí sú v nich činní. Sú kultúrne oblasti, ktoré pri vysokej frekvencii zanechávajú vo vedomostiach ľudí mnoho a veľmi pestrých odrazov /kniha, noviny, rozhlas, televízia, spievanie/. Sú také, čo i pri zriedkavom frekventovaní zanechávajú bohaté, alebo aspoň pomerne bohaté odrazy /divadlo, hudobné a zábavné podujatia, prednášky/. A sú také, ktorých odraz vo vedomostnej sfére je nápadne chudobný, a to bez ohľadu na ich vysokú, či nízku frekvenciu /spoločenské zábavy, športovanie, športové podujatia, práce zo záľuby, krúžky/. Podľa toho je odôvodnené psychologické kritérium pre delenie kultúrnych oblastí na také, ktoré majú bohaté efekty vo vedomostnej či poznatkovej sfére a na také, ktorých psychologické ťažisko pôsobnosti je vo vzbudzovaní príjemnosti zosamostnej činnosti." /s.287-8/

Tento záver nemusí byť zcela přesný ani konečný. Možná, že jiná metoda výzkumu, soustředěná na získání detailnějších údajů z užší oblasti, přinesla by další údaje o odrazu činnosti dítěte či dospívajícího v zájmovém kroužku. Stálo by jistě za prozkoumání, zda se větší informovanost neprojeví v bohatších vedomostech, které nejsou přímo vázány na vlastní činnost kroužku. Prozkoumání těchto činností mohlo by mít zásadní význam pro zaměření odborné a metodické činnosti na těchto úsecích. Jisto však je, že význam malého zájmu mládeže o kroužky a fakt, že kromě příjemných zážitků mladí lidé v kroužcích poměrně málo získávají, nelze zveličovat: celková kulturnost mladých lidí a dětí tím zřejmě nijak vážně neutrpěla:

"... zo stanoviska živých psychických odrazov u mládeže je

pohľad na našu spoločenskú kultúru mohutný, priam imponujúci. Je dôkazom toho, že kultúra spoločnosti je nielen "spoločenským javom osebe", ale že sa ako spoločenský jav bohato odráža, že doslovne žije v psychične jednotlivých ľuďoch. Zvykne sa hovoriť, že jedinci sú prijímateľmi či konzumentmi kultúry, ale veľmi nepriliehavo. Psychologicky tu ide o oveľa dôležitejšie veci. Kultúrne činný jedinec s vytvoreným vzťahom ku kultúrnym podnetom ich nielen trpne prijíma, ale súčasne vyvíja v sebe činnosť na ne v nimi udávanom smere. To v ňom vyvoláva špecifické duševné zážitky, ktoré majú preň význam a hodnotu počas trvania zážitkov – aspoň u mnohých kultúrnych podnetov – aj dlho po nich. Zážitky a ich trvalé odrazy tvoria aktívnu súčasť duševného usporiadania človeka, tvoria jeho trvalú duševnú náplň. O aké veľmi aktívne a operatívne zložky psychična tu ide, toho priamym dôkazom je, že i v umele navodenej experimentálnej situácii nerobí nikomu z nás námahu vyvolať ich zo svojho duševného úkrytu do vedomie, povedať ich alebo napísať. Pritom nie sú tie odrazy hocaké..." /str. 293/

Škoda, že takových zaujímavých, pravdivých a podnätých kníh nemáme viac. Oč menej dobre mínených omylů bychom se dopouštěli.

Eva Machková

prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny

Na jaře loňského roku uspořádal Mezinárodní divadelní ústav (I.T.I.) v Bukurešti kolokvium o problémech improvizace v herecké přípravě a tvorbě. V září pak otiskl měsíčník Divadlo obsáhlý článek československého delegáta, prof. dr. Jana Kopeckého, který vedle rozboru problému, o nichž se na kolo-

kviu diskutovalo, podává i poutavé a přesvědčivě živé vyličení ukázek improvizace v herecké výchově, jak je v Bukurešti předvedly studentské skupiny z USA, Itálie i hostitelské země a pařížský divadelní pedagog Jacques Lecoq. Pro doplnění obrazu o směrech a výsledcích světové divadelní pedagogiky otiskujeme zde překlad jednoho ze tří úvodních referátů kolokvia. Další překlady ze stenogramu kolokvia budeme otiskovat postupně.

Improvizace jako prostředek vývoje fyzických a psychických hereckých schopností.

(Referát Michela Saint-Denise, předsedy profesionální komise I.T.I.)

V historickém vývoji, zachycujícím nová období metod herecké techniky od počátku století, patří improvizace na první místo. Následující dynamické změny v technice hercovy práce s hlasem a tělem, podařila se improvizací realizace těchto technik jejich osvobozením. Improvizace konečně vyvolala originálnější oživení textu. Začala rozchodem s posluhováním herce psanému textu a tudíž s rutinou, která vymezuje práci na dikci, elokuoi, deklamaci a literárním rozboru, stejně jako na umění gesta a chování, a tím vymezuje zároveň hercovo pole působnosti hned na počátku interpretace. Mezi obohacujícími technikami – jestliže jsou pružné a na svém místě – a zvládnutím psaného textu, který je předmětem interpretace, vidí dnes mladý herec nové pole působnosti, zároveň však nebezpečné, protože je nekonečné. Jeho plodnost bude totiž záviset na hercově iniciativě, vkusu a ukázněnosti: to je improvizace.

Pro mladé herecké adepty je základním cílem improvizace, aby odhalili sami v sobě podstatu hry, podstatu a zákony vnitřní existence a výrazu, jejichž proměny mají být základem hry. Pomalu je to má přivést k tomu, aby se poučili o konkrétních podmínkách, za nichž je možno dávkovat hybné prvky, poskytované jejich autentickou, jednající, kontrolo-

vanou a svobodnou hrou. Je tomu tak bezpochyby proto, že divadlo ve své podstatě není závislé na psaném textu. Potlačuje jej, aby mohl začínající herec lépe vyzkoušet své tvůrčí schopnosti. Není snadné být tvůrcem – přitom nechceme špinit to slovo a pojem. Nerozhoduje, že v podstatě může divadlo pozvat k skutečně tvůrčímu dílu jen menšinu herců: vzkříšení mimů nám dokazuje, zda je třeba po commedii dell'arte, po varietních umělcích a po Charlie Chaplinovi všech těch improvizátorů. Ale o tom nechceme mluvit: musíme spíš ukázat, jak tento tvůrčí, vynalézavý postoj musí být obsažen v základním postavení, které je společné většině herců: postavení interpreta.

Chceme zkoumat interpreta z nejnáročnějšího stanoviska: z toho úhlu, který dává pohled na celé drama, na všechny ty výrazy, které přineslo, které nám bude přinášet ze všech zemí a z některých velkých historických období. Nechci na tomto stanovisku setrvat, abych se vyvaroval neustálých nedorozumění a nejasností. Díváme se na interpretaci všech stylů a pokládáme za důležité je zkoumat v souvislosti se všemi požadavky, které mají v původním jazyce těch kterých děl (překlady velmi často porušují styl a v každém případě obměňují podstatu problémů). Je možné říci, že pracovní metody, které nám dovolují přiblížit se k Raněvské v čechovovském stylu, nejsou totožné s těmi, které vedou k Julii, k Mackbethovi v shakespearovském stylu nebo k Elektře a Oidipovi ve stylu Sofoklově. Buď chceme druh improvizace, která bude vyhovovat všem třem, anebo v každém případě nebude alespoň radikálně škodlivá žádnému z těch tří.

Ačkoliv fyzické a psychické schopnosti jsou v souladu, zdá se nám na začátku výcviku spásavým uměle rozdělit dvě kategorie schopností, nebo – jestliže nám to vyhovuje – dát přednost fyzickým schopnostem před psychickými, aby se zjednotušily věci v té oblasti, kde by se mohly schopnosti velmi rychle komplexně rozvinout. Proč se mají nejdříve rozvíjet fyzické schopnosti? Ve skutečnosti nemáme na vybranou.

Náš mladý žák nemá žádný nástroj, který by mohl přijímat a vyjadřovat psychický podnět. Je třeba, aby vědomě formoval své tělo (o tom jsme jednali v Bruselu). Všechno vychází z těla nebo jím prochází: paralelně v hodinách základní pohybové průpravy (později rozvinutých v pohybový výraz, tanec a akrobacii) dostane mladý herec první hodiny čisté improvizace, aby vyzkoušel své tělo jako výrazový prostředek: odkud přicházejí příkazy, impulsy, jak přecházet od zmnožení obrazů k posloupnosti jednání, kde je fyzické jádro výrazu a jak jej spojit s jeho prodloužením. Je nutno začít poznávat tělo, provokatéra a regulátora ducha a emocí.

Učí se, jestliže běžná psychika neobstojí, že je tělo liknavé, ale že nic pravdivého nemůže být vyjádřeno nebo uskutečněno bez stavu uvolnění, závisejícího na fyzickém pocitu štěstí, to znamená na harmonii a ekvilibristice, jichž se nedosahuje každý den. Na začátku měsíce, zasvěcen do těchto základních objevů, nastupuje žák novou fází improvizace: po mnohosti zkušenostech – quasi anarchické – podrobí se organickému postupu.

Délka a důležitost improvizace ve zbylé době tréninku: Během prvního roku (celková doba výuky jsou tři roky):

dvě hodiny denně, po nichž pokud možno následuje hodina pohybové výchovy.

Až do třetího trimestru: individuální improvizace, téměř vždy němá nebo se zvuky. Počínaje třetím trimestrem, dělá se improvizace ve skupinách dvou, tří nebo čtyř, aby se vytvořil sbor. Pak se slovy, zvuky a hudbou během dvou prvních trimestrů druhého roku. V téže době bude program improvizace doplněn připojením komické nebo fraškovité improvizace s improvizovanými postavami a textem. Znamená to, že během prvního roku klade výuka základní důraz na improvizaci. Mladý herec se učí hrát za pomoci improvizace, ale souběžně se seznamuje s praxí všech stylů, dramatických i nedramatických a učí se denní práci na zkouškách. Psaný text je mu dovoleno hrát až před obecnstvem, až v druhém roce, v okamžiku,

kdy už interpretace zaujímá veškerý čas.

Řád-postup, kterému improvizace podřídí mladého herce během půldruhého roku, je pro něho tak důležitý, že v případě, je-li na to žák alergický, je požádán, aby opustil školu, k čemuž se může rozhodnout také svobodně na konci prvního a třetího trimestru prvního roku.

V hodinách improvizace ve dvou prvních trimestrech jsou chlapci a děvčata ve cvičebním úboru, to znamená pokud možno málo oblečení. Mají k dispozici jen několik lehkých stoliček, žádný jiný nábytek a žádné rekvizity. Musí najít prostředek, jak všechno znázornit sami z sebe a osvojit si současně přesnou kontrolu své mimiky v prázdném prostoru.

Metoda postupu.

První je abeceda - to znamená získání představy základních jednání každodenního života, od ranního vstávání až k spánku.

Žáci nemají vytvářet charakter; jsou sami sebou v náladě daného okamžiku, místa, dne. Představují životní banalitu, ale má být představována věrně a volnost invence má být přitom neomezená kvůli nedostatku reálných rekvizit, což nutí herce k fyzickému přetělesnění, které je třeba najít. Jestliže snídají, musí být pomyslný stůl udržen ve výšce naší běžné představy a chceme poznat, jestli herec jí vejce nebo marmeládu, jestli pije horký nebo studený nápoj. Je to cvičení pozorování, kontroly a nápaditosti. Psychika je přitom v základním stavu, ale musí vejít do akce a usměrnit ekvilibristiku hry, protože herec má přesně dané vnější podmínky a různé nálady. Tato nová etapa má žáky přesvědčit o vzájemné souvislosti psychiky a tělesnosti, bez níž si nelze představit psychologii charakterů.

Upřesnění fyzického jednání, ohrožené zásahem nových činitelů, pozměněné rytmickými změnami a nájezdem emocí, však dále pokračuje. Tato fáze připravuje žákovi velké zmatky, staví ho před tak protikladné požadavky mezi pocity a je-

jich výrazem, že se může začít s komplementárním cvičením. Obsahují jevištní prostor, rytmus, návrat k pozorování skutečnosti, použití různých vzpomínek pro oživení fyzického jednání a záchranu před návratem k šabloně, k umělosti nebo k přemrštěnému soustřeďování, které paralyzuje výraz. Okamžik je dobře vybrán pro osvětlení některých hlavních problémů hry v hercových očích, v období, kdy práce je ještě elementární. Je třeba snažit se dělat to lehce v konkrétních situacích, bez přílišného mluvení, bez přílišného teoretizování ve hře, které by mohlo velmi snadno ustrnout ve vědomí žáka.

Nová fáze.

Žáci jsou teď vyzváni, aby zkusili představit si lidi různých povolání a charakteristická jednání daných povolání. Nejedná se vždycky o charakter, ale o hlubokou proměnu sebe sama představou povolání, které vás formuje. A je třeba, aby skutečnost byla představována ve své úplnosti, bez pitoresknosti. Je třeba, aby gesta a chování toho kterého povolání byla dokonale odpozorována a pochopena, aby byla představována bez pomoci rekvizit a začleněna do podoby živoucího člověka, který je člověkem určitého povolání a nemohl by patřit žádnému jinému. Je to cvičení lidské hodnoty, které ukazuje duši a způsob života člověka, jehož dovednost může jít až do virtuozity.

Nová krátká fáze.

Technické cvičení před přechodem k bohatším improvizacím, jejichž témata budou postupně ukládána, ale jejichž dramatická látka a technická stránka budou čím dál tím víc na obtíž žákům: bude třeba naučit se skládat scénář z oddělených částí, s odhadnutím délky a s vědomím, jak se chovat a jak zkoušet improvizaci.

Transformace.

Řada komplexních cvičení s vlastním postupem:

1. Podle osobního temperamentu jednotlivce najdete prostře -

dek, jak se proměnit a jak dát přesvědčivý dojem fyzického typu, temperamentu nebo osoby co nejvzdálenější vám samému; například jste-li malý, převtělíte se ve velkého, jste-li hubený, budete tlustý, jste-li zimomřivý, budete horkokrevný, nervní atp. Nepokoušejte se určovat rozdíl, ale ať je viditelný. Snažte se udržet převtělení pět minut. Pro jeho uskutečnění nepoužívejte ani rekvizit, ani biče, ani rákosky, ani líčení... Nechte projít ta převtělení po sobě skrze určitý počet vnějších podmínek a nálad, přijatelných pro váš zvolený temperament. Směle se pokoušejte dvěma rozdílnými způsoby dosáhnout převtělení. Vyjděte hned ze svého vnitřního pocitu, ze svého soustředění k charakteristice nového temperamentu, který v sobě vytvoříte a hned zase z fyzického výrazu, o kterém si myslíte, že patří vybranému temperamentu, a poznáte, jaký postup bude pro vás plodnější: nečerpejte z toho nějaký absolutní uzávěr. Nic nesystematizujte.

2. Živočichové. Seznam živočichů, do kterých se teď mají žáci vtělovat, je napsán ve třídě. Spočívá ve vypočítávání možných souvztažností mezi hercem a živočichem, ale toto rozdělení není napsáno. Žáci si vybírají své živočichy po poradě s instruktorem. Po několika změnách začíná tato práce, která může být nesnadná.

Je to práce, která spočívá u žáka na znalosti živočicha, na pozorování, orientováném vnitřním pocitem herce pro živočicha: sympatie je tady účinnější než obava před dosažením temperamentu a fyzických prostředků herce. Pozorování má být objektivní, ale herec nemůže podávat jen nápodobu živočicha. Musí nám ukázat svými lidskými prostředky takového, jak ho vidí a cítí; hluky a skřeky mohou pomocí zachytit realitu živočicha.

To je cvičení, které dovoluje nejúplnější a nejpronikavější převtělení, protože je hmatatelné a svým způsobem proti přírodě. Živočich uzpůsobuje herce v proměnlí-

vé míře a herec je nucen střežit kontrolu svých výrazových prostředků. Všechno jde dobře, když je obsazení správné a jestliže soustředění, plně intenzivní a přesné, zůstává lehké. Ale je třeba dát pozor. Cvičení se může změnit. Jsme tu v mezích Stanislavského soustředění, protože vycházíme z realismu, který je jeho logickým výsledkem. Zajdeme-li příliš daleko, mohl by vztah člověk-živočich nechat vyrůst z podvědomí jeden z těch "prvků pravdy", které patří více psychoanalytické léčbě než divadelním objevům.

3. Cirkus. -- Cirkus nabízí žákům velkou rozmanitost typů, náležející světu tržiště a divadelní podívané. Ale je tu pro žáka pokus představování druhého stupně. Herec se musí opírat o svou vnitřní existenci silněji než kdy jindy, ale je už chycen, slouží si jí při hraní akcí iluzivního povolání, které překračuje hranice běžného života a které potřebuje virtuozitu: podobně jako například eskamotér.

V této práci jsou tedy opory, dané mladému herci, schopny vyvíjet se a stát se úplnějšími. Jestliže je možné žít běžné povolání, je třeba podat skutečný dojem povolání, který je založen na technické virtuozitě a na iluzi. Zde už nestačí upřímnost a soustředění. Pudr na tváři, rytmus, představivost, osobnost, fyzická obratnost musí nahradit to, co dávají rekvizity a praxe iluzionistovi. Prvek fantastičnosti, zábavy a kouzla dobývá skutečnost. Žák je vyzván, aby představoval velkou rozmanitost typů. Někdy, vzrušen tímto světem iluze, žene převtělení mimo hranice cirkus. To jsem viděl v případě tanečníka na provaze, který si uprostřed své produkce vypomáhal pomyslnými kyvadly, aby znázornil křídla létajícího ptáka. Dotýkáme se tu poetické bezcennosti hry. Pozorování, soustředění, představivost, fyzické prostředky a rytmus se tu cvičí ve světě jiné tíže, než v jaké je skutečný svět a dosahují vytvoření fiktivního světa. Problémem herce už tedy

nemůže být jen to, aby "žil svou roli". Herec odchází ze skutečnosti, aby vytvořil svůj vlastní svět. Svět, který je stvořen víc z fyzické existence a z invence, než z psychologického bloudění.

4. Sen. Žákovi může být navržen typ scénáře: Přicházíte do daného místa (místnost, zahrada, les atd. atd.). Fyzický stav, v jakém jste, vás nutí k spánku - usnete. Nutíte se do stavu spánku, představujete před námi děj snu, v rozbité logice, která mu vyhovuje. Potom se ocitnete v posteli a procítnete. To je typ scénáře: konečně nesmí trvat déle než deset minut, ale je nekonečně měnitelný - žák má určit psychický stav, odpovídající fyzickému stavu, ve kterém je v okamžiku, kdy sen začíná. Sen se může pochopitelně změnit v mýru, ale tady je ještě třeba dát pozor na nebezpečí výstředního soustředění, zvláště cvičí-li se na subjektivních psychanalytických námětech. Je tu okamžik, kdy příval hercova vnitřního života, kořenící v jeho subjektivitě, musí být osvobozen objektivními návrhy díla, které má být předvedeno. Příliš hluboké soustředění, uvádějící do pohybu podvědomí, by sice mohlo mít za následek osvobození, ale musí být kontrolováno hercem. Musíme přece vědět, kde ho máme zastavit v jeho cestě. Jinak znovu upadneme do terapeutiky, která už je záležitostí odborníků. Cvičení snu patří mezi nejvíce obohacující, která existují, jestliže herec a instruktor najdou společný prostředek, jak je vést. Náměty a synopse vyžadují velké šíře představivosti, invence a už otevřených fyzických prostředků, které vedou herce k určitému stylu. Ten nemůže být naturalistický, musí se také hlídat, aby se nestal estétským a formálním.
5. Masky. - V tomto okamžiku necháme působit masky. Navrhujeme žákům celé masky, v lidských rozměrech, silných a zjednodušených výrazů, představující prostě věková období člověka: jinošství, dospělost, zralost a stáří. Masku představujeme mladému herci jako dočasný nástroj, schopný samo-

zřejmě usnadnit mu jeho soustředění, skrýt jeho skromnost, ale vést ho k přirozenému zdůraznění jeho fyzického projevu. Masky je konkrétní předmět. Když si ji dáte na obličej, dosáhnete tím silného impulsu, který musíte umět poslechnout. Je to přítomnost, která se setkala s vaší přítomností. Ale masky je také neživý předmět, který se může oživit jen hercovou osobností. Za maskou se hercovy vnitřní pocity vrší v uzavřené nádobě a současně se uvolňuje obličej. Hercovo tělo, vyniknuvší nepohyblivostí masky, vejde do akce jen pod tlakem vnitřního pocitu, předvádějící co nejhmatatelnějším způsobem tuto chemickou reakci, z níž vychází hra, která už se stala předmětem dřívějších zkušeností, ale nikdy s touto zřejmostí a s touto silou. Herec musí však přiznat, že masky nemají rády oživení, že mohou být oživeny jen kontrolovanými, pomocnými, silnými a jednoduchými akcemi, pramenícími z hluboké upřímnosti. Masky odhaluje a zavrhuje lež. Ale co je nejdůležitější: masky pohlcuje hercovu osobnost, která ji živí. Jestliže herec přehání své soustředění, současně ji kazí i vybrušuje její lesk. Odosobněný herec ji zjednodušuje a zveličuje.

Odevzdanost výuce masky pomáhá nadanému herci odhalit styl široké, podnětné a objektivní hry: po všech cvičeních introspekce, citovaných výše, která berou zřetel na Stanislavského poučky, přináší masky určitý zisk. Bezpochyby je tu dobrý úvod do klasické hry, přípravné školy tragédie a dramatu těch nejvyšších stylů. Scénáře jsou už teď vžitá a slouží dvěma až čtyřem hercům. Hledají náměty v Homérovi, v řeckých tragédiích, ve španělském a alžbětinském dramatu, ve francouzské tragédii.

Dostali jsme se doprostřed třetího trimestru prvního ročníku. Mladí herci, hrající teď pod maskou, zkoušejí připojit k svým cvičebním úborům, nyní již příliš nedostatečným, takové prvky, jako je blůza, šerpa, hůl, vlečka. Ne proto, aby vyvolali dekorativní dojem, ale aby prodlou-

žili své pohyby a zvýraznili svůj dramatický projev. Současně už jsou nutné praktikáble, závěsy, a paravány. A také nějaký nábytek. Zvuky a rytmická, výrazná dramatická hudba.

Během dvou prvních trimestrů druhého ročníku zůstává improvizace ještě ve školních osnovách: průběžně ještě zabírají sborová a komická improvizace každá po šesti hodinách týdně.

Sborová improvizace se dělá ve skupinách dvanácti až pětadvaceti žáků. Praktický je to škola davová a škola statistů, ale každý v ní musí udržet svou individuální roli. Záleží na tom, buď rozvinout vztah individuí mezi sebou navzájem v jádru skupiny, nebo přivést tato individua k jejich rozplynutí v davu, kontrolovat jejich projev, dát mu různost, cítit a reagovat jednomyslně, když je toho třeba. V tomto počátku vymýšlíme velké scénáře na náměty jako je válka, úmrtí, přechod Rudého moře, potopa, důlní katastrofy atd. Artikulovaný text byl vždy napsán, ale davové zvuky, spočívající v neartikulovaném jazyce, majícím přesný dramatický smysl, byly improvizovány. Vycházely z psaného textu a zase se do něj vracely, dávajíce hlasovému projevu posloupnost, přerušenu čas od času mimovanými pasážemi. Ty byly vypracovány odděleně a vymyšleny jednotlivci podle dříve již vyzkoušených metod. Přibližně dvouapůlměsíční příprava by směřovala k sice krátkému, ale úplnému představení v jednoduchých kostýmech, na oprostěné scéně, kde světlo nahrazuje dekoraci.

Komická improvizace je poslední, protože je také nejtěžší. Pracuje se na ní v malých skupinách pěti nebo šesti a její začátek vychází z každé skupiny dosti nadaných jednotlivců, dostatečně vyzbrojených pro přiblížení se k individuální existenci určitých komických postav. V protikladu k tomu, co se odehrávalo minule v tiché nebo poloněmé improvizaci, mají žáci k dispozici nadbytek kostýmů, přestrojení všech druhů, ne fantaskních, ne historických.

kých, ale právě naopak realistických. Jde o to, sestavit a přivést k životu dnešní charaktery, reprezentanty dnešní společnosti v kostýmech a obnošených šatech z poloviny devatenáctého století až do našich dnů, ale směřujeme k frašce. Máme všechny možné rekvizity - hole, nosy a polomasky. Když jsou herci připraveni, jdou si sami vybrat své fyzické vzezření do obchodu, kde jsou shromážděny všechny prvky. Vše jako u Chaplina, když našel svůj redingót, svůj klobouk, střevíce a svou malou hůlku.

Čistě technická výbava, daná hereckému uční, představuje všechny pomyslné gagy, akrobacii, zpěv, tanec a pohlavky, právě tak jako ovládání hudebních nástrojů, snadno ovladatelných na jevišti, jako je kytara, flétna a saxofon. Celá tato technická výzbroj, stejně jako materiální, tu jsou jen proto, aby poskytly improvizátorovi hojnost výrazových prostředků, schopných vzbudit a udržet jeho nápaditost.

Ale základem je sama ta nápaditost. Od té chvíle, kdy má žák zárodek nebo obrys postavy, směřují cvičení k přidružení slova. Ale ne hovorového slova z hloupé konverzace nebo z beznadějných banalit. Je to určitý druh výkřiků, křiků, urážek, svědčících o autenticitě postavy. Objevíli jsme, že fraška ve své nejsvobodnější a nejprimitivnější formě často velmi hrubým způsobem vyvolala dost velkou vnitřní sílu, aby z ní mohlo vzejít platné slovo.

A toto slovo se nenarodilo jen z psychiky, ale především z krve a vnitřností bytosti a je vždy komické.

Komické improvizaci by měla být zasvěcena celá škola, jak to dělají mimové při výuce mimiky.

Přeložil Jan Procházka

Erik KOLÁR: Teorie a praxe ve výchově režisérů na loutkářské katedře AMU	1
Josef MLEJNEK: Práce s dětmi na jevišti	13
INFORMACE	25
PRAMENY (Referát M.Saint-Denise na mezinárodním kolokviu o improvizaci v herecké výchově).....	32

Divadelní výchova č. 7. Bulletin Ústředního domu lidové umě-
lecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor -
Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Uzá-
věrka čísla - 22.května 1965. 500 výtisků. Neprodejné, za-
sílá se zdarma.

jic

Po třech letech...
"Divadelní noviny", r. IV, 1960/61, č. 8,
23.11.1960

Pedagogická konference AMU v Příbrami
jednala především o otázkách politické
výchovy posluchačů.

-js-

Týden mladých pod Kokořínem.
"Ochotnické divadlo", r. 8, 1962, č. 1,
s. 10

Informace o týdenním školení recitátorů,
uspořádaném KV ČSM Středočeského kraje.

J. M. (Martinec, Jan)

Zkušenosti jednoho semináře.
"Ochotnické divadlo", r. 8, 1962, č. 3,
s. 61

Týdenní seminář pro metodiky osvětových
domů o malých jevištních formách.

JURÁK, M(iloš), NOVOTNÝ, F.

Příklady táhnou.
"Ochotnické divadlo", r. 8, 1962, č. 4,
s. 94

Informace o cyklu seminářů na okrese
Brno - venkov, pořádaných s demonstrací
příkladů profesionálními umělci.

JUROVSKÝ, Anton

Kultúrný vývin mládeže. 1. vyd.
SPN, Bratislava 1965, 324 s.

KOKTA, dr. Zdeněk

Bude v Olomouci stálé ochotnické studio?
"Ochotnické divadlo", r.7, 1961, č.4,
s.90

Výsledky výzkumu kulturnosti mládeže,
provedeného v letech 1960 a 1961 v
Bratislavě, Banské Bystrici a dvou
vesnicích. Zkoumána byla studující
a učňovská mládež ve věku 11 - 18 let.

Plán OPS-d na vybudování studia při
Divadle Oldřicha Stibora v Olomouci.

MACHKOVÁ, Eva

O systém ochotnického školení.
"Ochotnické divadlo", r.8, 1962,
č.2, s.36

NOVÉ...

Nové studio zahájilo.
"Amatérská scéna", r.1 (OD 10), 1964,
č.2, s.19

Z referátu na semináři metodiků v
Příbrami (říjen 1961) - první návrh
návrhu systému.

Informace o otevření Středočeského
studia při krajském divadle v Příbrami.

BUNDÁLEK, Karel

Z diskuse...

"Divadelní noviny", roč. IV, 1960/61
č. 18-19, 12.4.1961

Problém výchovy učitelů pro LŠU.
Z diskuse na II. sjezdu SČDPÚ.

em (Machková, Eva)

Ochotníci se učí.

"Ochotnické divadlo", r. 8, 1962, č. 10,
s. 230-231

Informace o poznatcích ze studia
osnov režijního kursu Britské dra-
matické ligy, osnov divadelního
studia CPARA (Polsko) a o práci
na přípravách základního divadel-
ního kursu.

DEYLOVÁ, B(vá)

Scénografické školení.

"Ochotnické divadlo", r. 7, 1961, č. 8,
s. 181

Informace o březnovém internátním ško-
lení v oboru scénografie, které uspo-
řádal v Kutné Hoře ÚMLUT.

H. V. (Vedralová, Helena)

Krajská lidová konzervatoř.

"Ochotnické divadlo", r. 9, 1963, č. 4,
s. 96

Otevření LX Středočeského kraje. Učební
plán režisérského kursu.

URBAN, prof. B.S. - ŠKODA, dr. Kamil

Specifické problémy výchovy divadelních umělců.

"Vysoká škola", r. 11, 1962/63, ž. 1, s. 23-25

Poznátky ze semináře "Mladí v divadle" (Karlovy Vary, 29.6. - 8.7. 1962). Problémy ideové, politické, výchovy, přijímání posluchačů, otázky stanovení kritérií způsobilosti ke studiu.

VODĚRA, Miroslav

Učili nás mistři.

"Ochotnické divadlo", r. 7, 1961, ž. 6, s. 140-141

Zpráva o průběhu cyklu čtyř lekcí pro ochotníky ve Staré Boleslavi.

VALENTA, Jiří

24 hodiny v Hradci Králové.

"Ochotnické divadlo", r. 8, 1962, ž. 1, s. 15

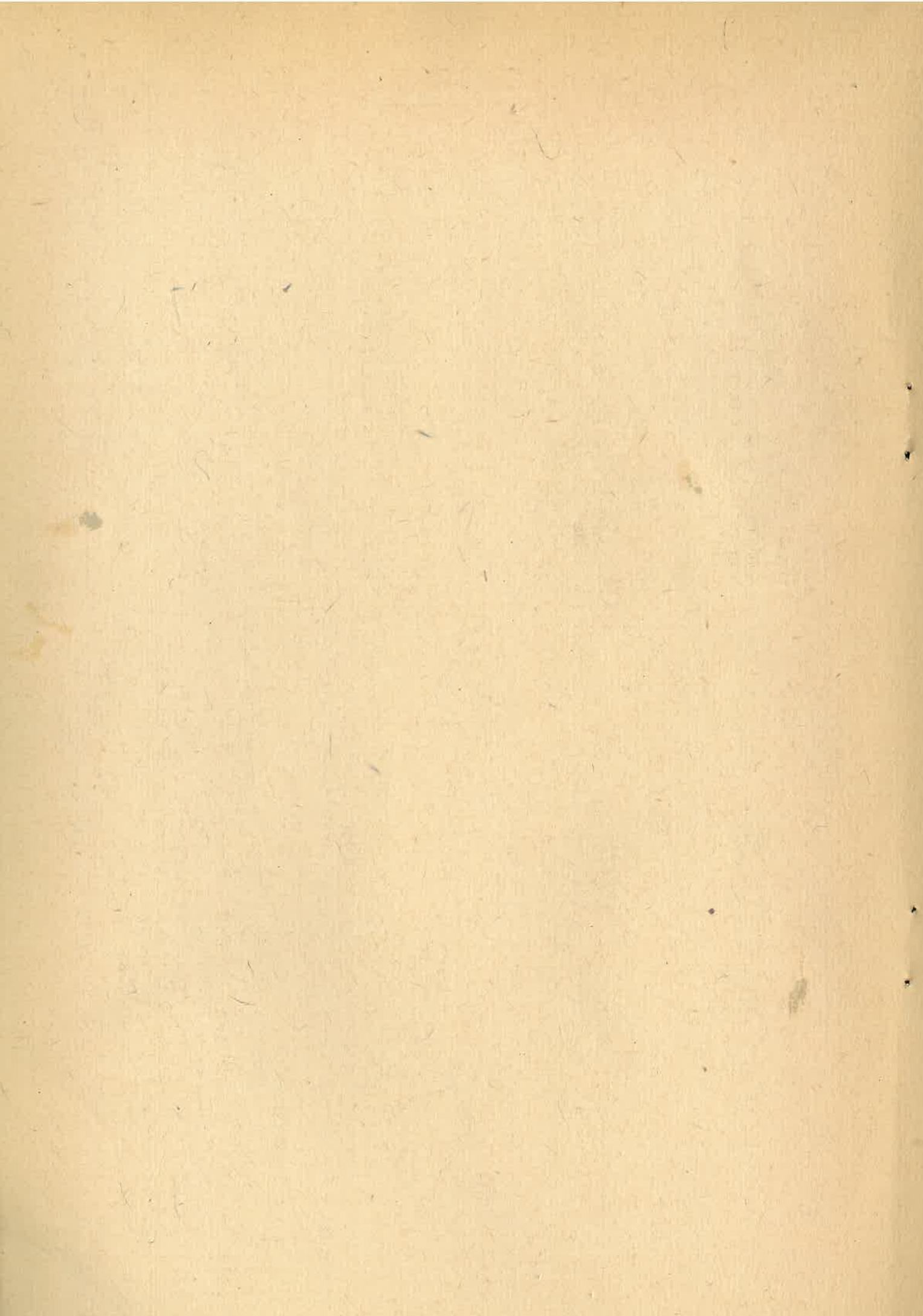
Přehled výchovných akcí hradeckého domu osvěty za jedinou sobotu a neděli - dramaturgický seminář, divadelní a loutkářské studio, školení porot malých jevištních forem.

ZA...

Za vyšší úroveň uměleckého školství.

"Vysoká škola", r. 9, 1960/61, ž. 3, s. 65-67

Aktiv učitelů uměleckých škol ve dnech 19.-20. září 1960. Otázky spolupráce uměleckých škol mezi sebou, se středními školami a IŠU. Význam IUT v překonání rozporů mezi duševní a fyzickou prací. Rezoluce celostátní konference pracovníků uměleckých škol.



š (Šrámek, Jan)

Seminář na výbornou.
"Ochotnické divadlo", r. 8, 1962,
č. 4, s. 94

Seminář uměleckého přednesu v Písku.

ŠMÍD, dr. Jiří

Problémy přestavby studia na umě-
leckých školách.
"Vysoká škola", r. 9, 1960/61, č. 1,
s. 15-20

K usnesení ÚV KSČ o těsném spojení
školy se životem (z dubna 1960).
Problémy realizace usnesení na umě-
leckých školách. Zvláštnosti uměleckých
škol. Formy spojení studia s praxí.
Problémy výuky teorií.

Šin - (Šindelář, Jaroslav)

Seminář o klubové a výchovné práci
ochotnických kolektivů.
"Ochotnické divadlo", r. 9, 1963,
č. 1, s. 11

Seminář pro lektory základních kursů-
k tématu "výchovná práce v kolektivu."
Uspořádal ÚDLUT, Spindlerův Mlýn,
listopad 1962.

ŠTULA, Lubomír

Školíme poroty v Severomoravském kraji
"Ochotnické divadlo", r. 9, 1962, č. 12,
s. 268

Školení porot, jeho cíl. Otištěny
osnovy.

PROKOS, Bedřich
Makarenko - náš učitel při výchově
divadelních pracovníků
"Divadlo", r.3, 1952, s. 866

Referát na 1. celostátní konferenci
profesorů divadelních fakult, uspořádané
v Ml. Boleslavi 31.8.1952. Problém ide-
ově-výchovné práce profesora hlavního
předmětu.

ADÁMEK, Vladimír
příprava kádrů českého socialistického
divadla
"Divadlo", r.3, 1952, s.424

Referát na zasedání DDR 12.3.1952. Histo-
rie divadelní výchovy u nás. Kritika buržo-
asních směrů divadelní pedagogiky, ideo-
vost výchovy v současném období. Nutnost
řešení pedagogických /zejm. metodických/
otázek. Studium ~~rašt~~iny na div. fakultě.

KOPECKÝ, Dr. Jan
O divadelní fakultě AMU
"Divadlo", r.3, 1952, s.415

Hlavní referát na zasedání DDR na divadelní
fakultě 12.3.1952. Přehled stavu a problémů.

ADÁMEK, Vladimír - ŠMERALOVÁ, Eva
Tese referátu "Systém K.S.Stanislavského
v praxi divadelní školy".
"Divadlo", r.3, 1952, s.988

Teze referátu předneseného na konferenci
čs. divadelních pedagogů v Ml. Boleslavi
1.9.1952

КОБЕЦКА, ЭДУАРД
УМА ШКОЛА ДОПИСАВАН
24.2.1921, 8.7.1921

Дописаван на РИИ Индусан на жетел Инвали
Дописаван на жетел Инвали. 22.1.1921

СВЯТОСЛАВЕНСКИЕ - ШКОЛА, ШКОЛА
СВЯТОСЛАВЕНСКИЕ. 8.7.1921
"СВЯТОСЛАВЕНСКИЕ" ДОПИСАВАН
22.2.1921, 8.7.1921

Дописаван на жетел Инвали
Дописаван. 24.2.1921

ДОПИСАВАН, ДОПИСАВАН
Дописаван на жетел Инвали
Дописаван. 24.2.1921, 8.7.1921

Дописаван на жетел Инвали
Дописаван. 24.2.1921, 8.7.1921

ДОПИСАВАН, ДОПИСАВАН
Дописаван на жетел Инвали
Дописаван. 24.2.1921, 8.7.1921

ДОПИСАВАН, ДОПИСАВАН
Дописаван на жетел Инвали
Дописаван. 24.2.1921, 8.7.1921

KNIHA

Knihy problematických názorů na pohybovou přípravu tanečníka a herce
"Divadlo", r.7, 1956, č.5, s.521

Kritika knihy Jarmily Kröschlové : Základy pohybové přípravy tanečníka a herce, Orbis 1956. Kritiku otiskuje Katedra tance AMU v Praze.

ŠMERALOVÁ, Eva

Poznámky o výchově mladých herců v NDR
"Divadlo", r.7, 1956, č.5, s.434

Návštěva československé delegace na divadelních školách v NDR - vysoká škola v Lipsku, střední v Berlíně. Výchovné a metodické problémy německého divadelního školství.

ŠMERALOVÁ, Eva

K pracovní konferenci na divadelní fakultě VŠMU v Bratislavě
"Divadlo", r.7, 1956, č.5, s.431

Obsah jednání konference.

ZACHAVA, Boris

Ve vyšších ročnících...
"Divadlo", r.7, 1956, č.9, s.790

Otázky herecké výchovy - výchova "citu pravdy" a "citu formy". Spojení všech disciplín v hlavním předmětu. Význam experimentu v divadelní pedagogice.

WOLLIMAN, Frank
Dramatický odbor JAMU
"Divadlo", r.1, 1949/50, č.2, s.59

Založen na podzim r. 1948. Komplexnost studia, typ herecko-režijní, odpovídající potřebám moravského divadelnictví. Problémy budování odboru.

JANIŠOVÁ, Mojmíra
Školení divadelního dorostu v Polsku
"Divadlo", r.1, 1949/50, č.1, s.26

V Polsku existují střední "herecké školy". Článek se zabývá především dvěma školami: Varšava - Szkola dramatyczna - ved. A. Zelwerowicz/tříletá/. Lodž - vysoká škola: odd. herecké, režijní, dramaturgické a pro instruktory ochotnického divadla. Instruktorské odd. je dvouleté.

DINTER, Zdeněk
Krajská divadelní škola ČSM
"Divadlo", r.1, 1949/50, s.648-655

Plán vybudování čtyřměsíční divadelní školy pro svazáky, snaha o zvýšení úrovně práce ve svazáckých divadelních souborech. 2 x týdně učební odpoledne. Učební plán školy. Záměr dobudovat krajskou svazáckou scénu a později divadla pro mládež v Hradci Králové.

ZA ZVÝŠENÍ
Za zvýšení úrovně našeho divadelního školství
"Divadlo", r.3, 1952, s.413

Úvod k materiálu ze zasedání Divadelní a dramaturgické rady na divadelní fakultě AMU
12. 3. 1952

