divadelní výchova

8

ÚSTŘEDNÍ DŮM LIDOVÉ UMĚLECKÉ TVOŘIVOSTI 1965

Stati

Diskuse

Ankety

Dokumenty

Informace

Bibliografie

Hlavní charakteristiky profesionální výuky herce, význam improvizace v divadelní výuce

Referát George Dem. L o g h i n a, profesora dramatického umění v Bukurešti

(Ze symposia o improvizaci v herecké výchově, uspořádaného I.T.I. v Bukurešti v dubnu 1964)

Ve slavném monologu k hercům žádal na nich Hamlet přirozenou hru, pravdivou interpretaci v souhlasu s dějem dramatického textu, protože říká: "Hrejte, jak si toho žádá slovo a mluvte, jak si toho žádá hra. Jen jedno při tom stále mějte na mysli: abyste nevybočili z hranic přirozenosti, neboť jakékoli přepínání je proti smyslu herectví, jehož účelem bylo a podnes zůstalo, aby přírodě jaksi nastavovalo zrcadlo. Aby dobrotě ukazovalo její vlastní sličnost, zpupnosti její vlastní pokřivenou tvář a celé době jak vskutku vypadá a jaká je. Přepínat, stejně jako nedokreslovat, je tu hřích, který snadno rozesměje nevědomce, ale soudného diváka leda pohorší.

Shakespeare tak určil podstatu realistického umění a vymezil Hamletovými slovy sociální úlohu divadla a současně úlohu herce. Divadlo má ze všech umění největší možnosti působení na lidské svědomí. Akt umělecké tvorby v přítomnosti toho, kdo ji přijímá, dává divadelnímu umění sílu zvlášť hluboké sugesce. Kontakt s obecenstvem, proměny, jakými operuje v jeho myšlenkách, vyvolávají znovu problémy interpretace. Tvůrčí myšlenka, stejně tak jako výrazové prostředky, se vyvíjejí a bez přestání obohacují. Jejich vývoj vyžaduje obnovu a zdokonalení procesu, který vede k výuce budoucího herce. Moderní pedagogika herectví se vyvinula na solidním základě, který nabízela zkušenost realistického divadla. Objevení systé-

mu Stanislavského představuje důležitý okamžik ve vývoji této zkušenosti. Závěry, které Stanislavskij vytěžil ze své vlastní jevištní činnosti, rozšířily dědictví jím získané a daly mu možnost syntetizovat a systematizovat toto dědictví v jedinečném pedagogickém díle.

Je dobře znám zájem, vyvolaný Stanislavského systémem mezi evropskými a americkými divadelníky. Tato obliba systému je vysvětlována často velkou generalizací zkušeností, získaných ve světovém divadle nejpozoruhodnějšími učeními o jevištním realismu. V současné pedagogice jsou cesty profesionální výuky herce velmi rozličné. Jejich srovnávací analýza, která je na pořadu dne našich diskusí v rámci Mezinárodního divadelního ústavu, nám nabízí možnost výměny názorů, která by mohla přispět k pokroku v divadelním školení. Srovnávací studium zkušeností naší školy se školami z jiných zemí bude výjimečnou příležitostí k vyzkoušení našeho pedagogického systému, potvrzení jeho pozitivní hodnoty a hledání vlastních prostředků ke zvýšení jeho vzdělávací působnosti. V tomto smyslu vás seznámíme s řídícími zásadami herecké výchovy v našich divadelních ústavech a v tomto smyslu se snažíme určit místo improvizace v souhrnu metod výuky.

Náš program výuky počítá s dvojí uměleckou funkcí herce: tvůrce role je zároveň nástrojem své vlastní tvorby. Kvalita herce jako tvůrce je určena vztahem mezi dramatickou poezií a interpretací role. Tvůrčím přínosem interpreta se naplňuje dílo dramatického básníka, docházející ke kulminačnímu bodu své existence: k proměně v představení. Abychom lépe určili tvůrčí příspěvek herce, je nutné si všimnout škodlivého charakteru tendencí k autonomii dramatického umění, k použití textu jen jako pouhé "záminky" pro interpretaci a ne jako "předmětu" samého. V opačném smyslu je třeba zkoumat jako stejně mylné teorie, které chtějí izolovat dramatickou poezii od ostatních složek představení, uznávajíce básníka jako jedi-

nou tvůrčí kvalitu. Obhájci "knižního divadla" se velmi mýlí, když popírají tvůrčí roli herce a když tvrdí, že umělecké kvality divadelní hry mohou být zažity jen čtenářem. Taková domněnka je vyvrácena uměleckou strukturou samotného dramatického díla. Hegel ve své Estetice vyzvedá uměleckou hodnotu dramatické literatury a ujišťuje současně, že to, co jí dává dramatickou povahu, "to je v základě akce, budovaná tak, že dokonale určuje drama pro představení". A dále ještě poznamenává: "náš zvyk hned číst a hned vidět hru zahranou, vedl k tomuto těžkému omylu, věřit, že samotným záměrem básníků bylo, aby jejich dílo bylo částečně určeno k četbě".

Dramatické dílo a jeho jevištní uskutečnění hereckým uměním se nám zdají jako zcela zvláštní okamžiky umělecké tvorby. To dokazuje nejen tvůrčí schopnost dramatického umění, ale také potřebu běžných výrazových způsobů.

Hrdina, vytvořený spisovatelem a individualizovaný literárními postupy, se nabízí tvůrčí myšlence a fantazii herce, s přesně určeným charakterem způsobu myšlení, cítění a projevování se v konkrétních životních okolnostech. V procesu převtělení do dramatického charakteru se interpret ztotožňuje s myšlenkami a city postavy, přijímá její impulsy a dává jim na prknech život. Od tohoto okamžiku začíná herec tvořit tím, co je zvláštním výrazovým prostředkem umění: jevištním jednáním.

Ve vypracovávání role veškerá hercova tvůrčí schopnost směřuje k objevení jednání, která úderným a sugestivním způsobem charakterizují postavu. To je podstata úlohy improvizace v dramatickém umění.

Představovaná jednání získávají přesný a konečný obrys v procesu jevištní proměny. Vztahy mezi partnery vytvářejí nová jednání, nepředvídaná hercem během jeho individuálního studia role. To neznamená, že spontánní objevení těchto výrazo-

vých prostředků by mělo být důvodem pro zanedbání přípravy role mimo zkoušky. To dělají špatní herci, kteří směšují improvizaci se svým špatným zvykem deformovat text, aby snadněji dosáhli efektů. Vynalézavý duch interpreta musí být neustále ve vztahu závislosti k spisovatelovu textu, proto předpokládá spontánní improvizace hlubokou znalost charakteru představovaného hrdiny a schopnost ztotožnit se se situacemi, v jakých se ocitá postava. Hercova improvizace se má opírat o jasnou koncepci role, o koncepci, která přesným způsobem musí usměrňovat veškerou tvůrčí iniciativu.

V tomto smyslu pěstujeme improvizaci v rumunské škole dramatického umění, abychom jí rozvinuli invenci u studentů. Je pravda, že pro improvizaci potřebuje herec vyšší techniku. Ale konečným cílem improvizace není důkaz herecké virtuozity, ale spíše vyjádření charakteru postavy originálními a působivými uměleckými postupy. Pokládáme za nutné zdůvodnit tuto myšlenku, protože jsou režiséři, autokrati inscenací, kteří nutili herce, aby dokázali svými improvizacemi ne tvůrčí koncepci role, ale zcela jednoduše dokonalost nástroje.

Správný pohled na vztahy mezi uměním a profesionální technikou a jejich harmonickou rovnováhou nabízí řešení mnoha problémů divadelní pedagogiky a zvláště improvizace. Jeden z pedagogů, který přikládal improvizaci ve výchově herce velkou důležitost - Jacques Copeau - poznamenal ve svém článku v Nouvelle Revue Francaise:
"Řemeslo bez umění, které je oprávněním jeho existence, to je mechanismus, který funguje v prázdnotě. Umění zbavené řemesla, které zaručuje jeho sílu a trvalost, je nepostižitelný přízrak." Naše škola dramatického umění zápasí s tendencemi, které chtějí znehodnotit význam profesionální techniky ve výchově herců, stejně jako s přeháněním tohoto významu, který přináší nebezpečí, že se z prostředku stane konečný a výlučný cíl.

Jaké jsou v naší škole hlavní zásady profesionální výchovy budoucího herce?

Postava, interpretovaná hercem, má hodnotu dokumentu o existenci určité společnosti. Aby dobře pochopil člověka, kterého má na jevišti představovat, musí herec poznat lidský kolektiv, v kterém se odehrává život jeho hrdinů. Proto ta potřeba studovat prvky, které určují sociální vývoj, zákony, které řídí vývoj společnosti, charakter a pojetí každé epochy.

Dramatický básník vyjadřuje prostřednictvím lidských osudů svých hrdinů názor na život, filosofické stanovisko. Aby dobře pochopil toto stanovisko, musí herec mít nutné znalosti tohoto prostředí. Estetická koncepce, výchova k uměleckému vkusu, studium zákonů, které určují strukturu uměleckého díla - to jsou důležité prvky výchovy herce - tvůrce. Intelektuální schopnosti herce mají být rozvíjeny v oblasti nejvyšší důležitosti pro jeho kulturu: studiem divadelní historie. Student-herec tak pozná krásu a rozličnost dramatické poezie, významné osobnosti, které ji vytvořily, herecké a režijní školy, které jí daly jevištní život, metodu studia vývoje divadla.

Přednášky o dějinách literatury, hudby a výtvarného umění rozšiřují intelektuální obzor studenta - herce, podněcují jeho vášeň pro krásu, obohacují jeho představivost.

Studium cizích jazyků poskytuje studentům nejširší možnosti poučení.

Jiným okruhem studia, přispívajícím k zdokonalení nástroje hercovy tvorby, jsou hlasová a pohybová cvičení. Fonetická a dechová cvičení učí studenta formovat jeho vokální nástroj: o to se stará zvláštní katedra jevištní řeči. Tady se vyučuje základům techniky dýchání, dikci, hlavním fonetickým a ortoepickým zákonům našeho literárního jazyka, fyziologii zvuků atp. Teoretické výklady jsou provázeny cvičeními.

Péče o čistotu a jasnost dikce se spojuje s péčí o utváření dobře zabarveného hlasu s rozsáhlým rejstříkem. Výchova a utváření hlasového nástroje budoucího herce se musí přizpůsobit zvláštnostem jeho dýchacího ústrojí a musí hledat individuální prostředky pro jeho zdokonalení. Činnost pedagoga má v tomto smyslu vskutku individuální charakter.

Charakteristickým rysem dramatického umění je schopnost měnit se s každou rolí, vyjádřit nejen vnitřní základ charakteru, ale i jeho vnější projevy. Hodina jevištního pohybu se zabývá výchovou držení těla, koordinací pohybu se smyslem myšlenky, kterou vyjadřuje, s plasticitou pohybu atp. Divadelní tanec /s informací o historickém, výrazovém, lidovém, klasickém a moderním/ seznamuje studenta se stylem pohybu a s chováním v různých historických obdobích. Hodiny šermu a jevištních zápasů učí stylům a technikám boje různých dob. Fyzická příprava je doplněna sportovní činností, která probíhá v rámci našeho učebního programu a která se vztahuje přímo k povolání /plování, volejbal, šerm, lyžování atp./.

Různosti pedagogických záměrů vyžadují koordinaci a jednotnou činnost, směřující ke společnému cíli. Tato pedagogická funkce se uskutečňuje v hodinách hereckého umění. V této tvůrčí laboratoři se rodí komplexní proces poznání, vývoje a dovršení umělecké lidské osobnosti budoucího herce. Vedoucí učitel tohoto předmětu se neomezuje na to, aby budoucímu herci dal jen dramatické řemeslo a umění, ale současně i kázeň v umělecké práci, touhu poznat život a udělat jej kritériem umělecké pravdy, a posléze pocit umělecké odpovědnosti.

Herecká výchova se skládá ze tří důležitých údobí:
- vytváření vyjadřovacích prostředků /první rok/,
- interpretace dramatického charakteru /druhý a třetí rok/,
- realizace role v inscenaci /čtvrtý rok/.

Začátek pedagogické práce přivádí profesorovi studenta, ovládaného charakteristickou nehybností. Účinek spíše rozkladný než povzbudivý je přítomnost jeho kolegů. Začátečník je nechrabaný v nejjednodušších jednáních. Je třeba dát mu možnost, aby zapomněl, že je pozorován a usměrňovat veškerou jeho pozornost k cíli jeho jednání. Odtud pramení nutnost soustředit pozornost interpreta na určitý předmět podle potřeb jevištní hry. Tento čin není možný, jestliže herec nevěří cíli, který je mu stanoven. Aby mu uvěřil, je třeba důkazu pravděpodobnosti. Pak bude jeho fantazie tvůrčí a plodná, jestliže představovaná jednání budou respektovat pravdu a logiku života. A to jsme u jednoho z nejpodstatnějších problémů. Nerozlučný vztah mezi životem a uměním představuje základní princip naší divadelní výuky, kterou rozvíjíme, navazujíce na tradice našich předchůdců.

To jsou myšlenky, které vyslovil už před stoletím náš první profesor dramatického umění Costache Caragiale: "Jak se podaří herci zalíbit se co nejvíce obecenstvu? Bezpochyby tím, že bude co možná nejpřirozenější. A jak toho může dosáhnout? Tím že zapomene na sebe a vezme na sebe šat představované postavy." Schopnost interpreta ztotožnit se s postavou vyplývá z přímé a hluboké znalosti života. Návody, které dal Nottara ve svých Vzpomínkách herci, jsou v tomto smyslu objevné: "Herec musí žít v neustálém vzrušení, v urputném hledání. Musí být špiónem lidské duše a společnosti. Herec je nucen prohlubovat, prohrabávat a pronikat svým pozorovacím duchem nejzuřivější vášně, nejdrásavější utrpení a nejroztodivnější neřesti."

Bystré pozorování okolní skutečnosti, hluboká znalost života, to jsou podmínky, v kterých se utvrzují a vyvíjejí tvůrčí schopnosti studenta-herce. V tomto smyslu je improvizace nutná. Provokuje nápaditost a životní zkušenosti, které dovolují rozlet fantazie, dovoluje současně hereckému učni

vzestupný pochod od jednoduchého k složitému, od "malé pravdy" života k velké"pravdě života" podle vyjádření Stanislavského.

Cvičení "malé pravdy" života se vztahují k dobrovolnému soustředění pozornosti, k tréninku svalového systému, k rozvíjení představivosti, k ospravedlnění jevištního jednání, k objevení citu v procesu jednání, předváděných herci ve studiu. V této etapě se úloha improvizace neomezuje jen na utváření tvůrčího nástroje, ale její vliv se dotýká také herce-tvůrce. Student navrhuje pro každé didaktické téma námět cvičení, myšlenku, která oživuje jednání a umělecké prostředky pro její uskutečnění. Pod vedením pedagoga vyvíjí budoucí herec svou tvůrčí iniciativu, své myšlení a svůj umělecký vkus, stručnost a výraznost své jevištní mluvy.

Prostředky interpretace jsou vytvářeny progresívně. V první fázi cvičení se neobracíme ke slovu, které ještě není nutné v podmínkách, kdy vzniká jednání. Tyto podmínky se mění v nejsložitějších vztazích mezi partnery, slovo se stává potřebným s postupem herceova aktivního chování na scéně. Od textu improvizovaného hercem přechází se k textu autora.

Poprvé přichází student-herec do styku s uměleckým textem prostřednictvím epické a ne dramatické poezie. Je to vynuceno logikou studia. Student pociťuje potřebu styku s tím druhem literatury, v němž by mohl najít bohaté podněty pro lidi a okolnosti, které chce vyvolat. V tomto smyslu román nebo povídka nabízejí detailní vysvětlení, vyjádřená přesněji než v divadelní hře.

V čem spočívá studium interpretace v oblasti epické?

Vybere se malý úryvek z románu nebo z povídky a požádáme studenta, aby se naučil text a vyprávěl ho. Úryvek musí být psán v první osobě. Takový způsob literárního projevu usnadní vypravěči ztotožnit se s prvky děje. Budeme od něho vyžadovat aktivní účast na vyprávěných událostech, aby je ověřoval vždy ve své fantazii a aby je předváděl jako sobě blízké

činy. Životní okamžik vybrané epizody má odpovídat chápavosti studenta. Používaje slova jako doplňku jednání, vyprávěč úryvku se učí prohlubovat obsah literárního obrazu, pochopit jeho význam v souhrnu myšlenek díla, pochopit jeho emocionální hodnotu, objevit dynamiku myšlenek a pocitů, které vtiskují slovu výraznost a plasticitu. Všechny tyto kvality slovního výrazu poskytují studentovi množství problémů, které obohacují jeho interpretační prostředky a schopnost dorozumění s divákem. Epická literatura nabízí ještě jiný typ studia. Vybereme z románu nebo z povídky epizody, které mají dramatický dialog a nabídneme je k interpretaci. Student sleduje vývoj postavy a událostí během celého románu nebo povídky a dozví se tak hodně o své postavě, o lidech a místech, popsaných spisovatelem, o problémech díla. Studované texty jsou vybírány z literatury se současnými náměty. Pokládáme za nutné držet studenta v okruhu životních zájmů, které jsou mu blízké, abychom mu nedávali řešit interpretační problémy, přesahující jeho možnosti. To je také důvod, proč dáváme přednost textům s postavami, které jsou studentovi blízké věkově. Jestliže se nemůžeme vyhnout staré postavě, žádáme na interpretovi, aby napověděl charakter, aby předvedl problémy, které role obsahuje, ale aby se vyhnul těm situacím, které by ho hnaly do řemeslných triků. Schopnost improvizace herce se ověřuje a vyvíjí ve styku s partnerem tou měrou, jak jednání postupně rodí nové jevištní situace. V pedagogické práci na dialozích věnujeme zvláštní pozornost procesu vytváření jevištních vztahů.

Slovo se používá jako aktivní prostředek k ovlivňování partnera. K tomu je třeba pozorně sledovat jeho reakce.

V interpretaci dialogů je živě provokována studentova nápaditost a schopnost improvizovat, a tato skutečnost poznamenává jeho pozdější práci na dramatických charakterech. Při převádění literárních obrazů románů a povídek do jevištního

jednání poznává budoucí herec zvláštní charakter svých výrazových prostředků. Slova začínají žít v jeho představivosti, pojmy, které vyjadřují, se přetvářejí v obrazy plné života, zalidňují jevištní prostor a vytvářejí ovzduší nutné pro tvůrce role, aby uvěřil jednání svého hrdiny. Budoucí herec se také učí oceňovat funkci, kterou plní slovo v jeho umění. Studium veršů přináší v tomto smyslu nové interpretační problémy. Styk s veršem obohacuje invenční schopnost studenta. Jeho fantazie vytváří znova básnický vesmír, přenáší ho do aktivních projevů, schopných zaujmout a účinně a silně ovlivnit diváka. Při pěstování této schopnosti by si zasloužila větší pozornosti bajka, aniž by byly potlačeny ostatní básnické žánry.

První údobí profesionálního utváření studenta skončilo a je teď dostatečně připraven k tomu, aby přešel k interpretaci dramatické role.

Studium dramatických charakterů začíná texty, které nadhazují jen problémy na úrovni znalostí, získaných v prvním roce. Dramatická literatura, která odráží současný život, nabízí samou svou strukturou způsob, jakým začínající interpret může předvést svou postavu, vycházejíc přitom z vlastní přirozenosti, ze sebe sama.

Etuda spočívá v jediné scéně, jejíž struktura dovoluje udržet pedagogickou práci. Práce na roli začíná studiem prostředí, v němž se děj odehrává. Rozebere se základní myšlenka díla, dramatický konflikt, události děje. Každý představitel vypracuje životopis své postavy a určí vztahy mezi postavou a partnery.

Během zkoušek se obraz, který si herec vytvořil o své postavě, postupně stává konkrétnějším. Pedagog žádá od studenta, aby si neustále ověřoval své jednání, aby sledoval vývoj logiky svého chování. Improvizace má v této etapě práce velmi důležité místo. Přispívá především k upřesnění hrdinova

charakteru.

Pro tak komplexní tvorbu potřebuje herec (nehledě na jiné interpretační prostředky) velkou tělesnou mobilitu a plasticitu.

Interpretace úryvků z klasické dramatické literatury staví před studenta nové tvůrčí problémy. Pro hlubokou znalost postav musí představitel blíže studovat spisovatelovu osobnost a společnost, kterou zobrazuje. Když se důvěrně seznámí s mentalitou a s mravy lidí, s jejich způsobem života, je student-herec schopen pochopit a ospravedlnit chování a činy své postavy. Jeho výzkumy jdou až k materiálním podmínkám, ve kterých jeho hrdinové žili, až ke koncepcím, které určily jejich chování. Tak se stává svět hry jasnější, získává přesnější obrys a začíná žít v představivosti budoucího herce. Tento svět skutečně žije, ale žije v inteligenci člověka našich dnů, který odhaluje nejenom myšlenky, zaručující dílu jeho dlouholetou životnost, ale také to, co nanejvýš zajímá současný svět, které myšlenky si chce tento svět přivlastnit především. V tomto smyslu budoucí představitel zakládá profil své postavy.

Pro objasnění způsobu didaktické práce, jíž náš ústav interpretuje klasiky v současném duchu, vyberu jeden příklad. Přikládáme velkou důležitost studiu komedií Iona Lucy Caragiale. Myšlenková podstata a umělecká kompozice charakterů jeho díla nabízejí velmi široké možnosti pro výchovu budoucího herce. Při inscenování Caragialových komedií se držíme interpretačních tradicí našeho realistického divadla. Provokujeme studentovu nápaditost, vymáháme originální tvůrčí pojetí a ve většině případů se nám podařilo udat interpretaci dosud neznámý tón. Tento výsledek byl dosažen kritickým přístupem interpreta k roli, jeho schopností vidět postavu jasným způsobem a najít v ní potřebné doklady morální prázdnoty společnosti, kterou autor ve svém díle demaskuje. Tvůrčí fan-

tazie studentů našla interpretační prostředky, schopné odsoudit postavu před obecenstvem. To byl správný způsob interpretace autora Ztraceného dopisu.

Rozmanitost stylu klasických dramatických děl nutí studenta obohatit svou hru novými uměleckými hodnotami. Učí se žít svou roli se stylistickými zvláštnostmi dramatického díla.

Když začínáme se studiem klasických dramatických děl, vybíráme oblíbené pasáže, které svou uměleckou kompozicí provokují na nejvyšší míru tvůrčí iniciativu studentů, spontaneitu jednání, invenční vervu představivosti, elasticitu a hybnost jevištních výrazových prostředků. Zápletkové komedie Molièrovy, Lope de Vegy, Goldoniho představují v tomto směru výborný studijní materiál. Také scénáře comedie dell´arte přinesly dobré pedagogické výsledky. Vybrali jsme pochopitelně scénáře, ve kterých zábavné peripetie zápletky vycházejí z lidové podstaty, schopné rozvíjet schopnosti studentů. Svěžest a komická prostota hrdinů nabízejí mladým představitelům velké možnosti pro rozvinutí jejich improvizačního smyslu. Humor a fantazie postav slouží k tomu, aby zhodnotili plebejské tendence commedie dell´arte. Práce se odvíjí s vášnivostí a s nadšením, provokuje bezpochyby spolupráci všech představitelů k dosažení komických situací. Tak se stává kolektivní povědomí silnějším, rozvíjí se představivost a také tělesná obratnost. Umělecké předpoklady budoucího herce jsou strhovány velkou komplexností směrů, samotnou strukturou žánru, který v sobě spojuje divadlo, pantomimu, parodii bel canta, tanec i akrobacii. Proto věnujeme zvláštní pozornost tomuto žánru, který hrál v dějinách divadla velkou roli při profesionální výchově herce a při tvůrčí úloze dramatického umění.

Interpretační přednosti comedie dell´arte vymezují náš zájem o dramatickou literaturu, která převzala mnoho od

svých předků. V tomto smyslu se stalo zařazení vaudevillu do výchovné činnosti v druhém ročníku na naší škole tradicí. Živost dialogu, střídání prózy, hudby a tance, humor, který je založen na satiře na společenské mravy, nepřeberná galerie postav, všechny tyto prvky, které vytvářejí skladbu vaudevillu představují úžasnou školu pro komplexní vytváření jevištních výrazových prostředků.

Zdůrazňuji zde zvláště ty charakteristiky naší herecké výchovy, které se co nejpřímeji vztahují k tématu našeho semináře, ale nechtěl bych zanechat dojem o jednostrannosti výchovy budoucího herce. Naopak, student druhého ročníku zná už velmi různorodý repertoár. Studium komedie jde ruku v ruce se studiem romantického dramatu typu Schillera nebo Huga, s tragédiemi antických nebo francouzských klasických autorů. Poezie se tu uplatňuje také v inscenování básní, které jsou přiděleny všem studentům ve třídě. Sborová recitace a masové scény přinášejí nové problémy, které přispívají k obohacení tvůrčích poznatků studentů. Vytváření vztahů mezi partnery přispívá k individuálnímu obohacení tvorby každého člena jednotlivého souboru. Posiluje se tím kolektivní povědomí a formuje se současně i tělesná plasticita a hlasová výraznost studentů.

Studium role se prohlubuje během třetího roku. Studenti musí teď řešit problémy, obsažené v jednoaktových hrách. Dosažené již zkušenosti dovelují studentům přistupovat k složitějším postavám. Mistr skladby dramatických charakterů - Shakespeare - dává mladým interpretům v této etapě hlubokou lekci o výstavbě role, o vývoji psychologie hrdiny, o vnitřní logice jednání. Mezi dramatickými texty, studovanými ve třetím roce, musíme se zmínit o dramatech Čechovových a Ibsenových, o charakterových komediích Molièra, Beaumarchaise, Gogola, Ostrovského. Národní dramatickou literaturu tu představuje zvláště komedie Caragialova a historické drama Davillovo.

Klasická dramatická literatura je doplňována moderní - vedle současné rumunské tvorby se často objevují na našem repertoáru Shaw, Gorkij, Majakovskij, Brecht, Miller, Višněvskij, Tennessee Williams, Anouilh, Eduardo de Filippo a ještě mnoho jiných.

V pedagogické práci ve třetím ročníku má nadále svou důležitou úlohu improvizace. Ve třetím ročníku se přistupuje k novým divadelním žánrům a student je tak nucen podřídit improvizaci stylu díla, které interpretuje. Schopnost improvizace se vyvíjí ve velmi rozdílných cvičeních, je tu velký komplex problémů, které je třeba řešit a student stojí před úkolem přizpůsobit se spontánně a rychle tématům, která mu určil pedagog.

Důležitým prvkem pedagogické činnosti v této etapě je ustavičné rozvíjení tvůrčí iniciativy studenta a jeho smyslu pro odpovědnost. V tomto okamžiku od něho vyžadujeme při uskutečňování postavy osobní přínos mnohem důležitější, než byl v předcházejících letech. Mohli bychom říci, že se profesor stává svému žáku pomalu režisérem-pedagogem. Přicházejí teď nové prvky: dekorace, kostým, líčení, osvětlení. Mladý herec se učí používat jich při vytváření své role. Připravuje se tak na onen okamžik, kdy odejde z malého jeviště své třídy na jeviště divadelního studia ústavu, kde vejde ve styk s obecenstvem. A tak přicházíme k čtvrtému roku studia. Hlavním cílem činnosti v tomto období je rozvoj a dovršení hercovy osobnosti v podmínkách skutečného divadelního představení.

Pro předběžnou přípravu je budoucímu herci uloženo, aby se během čtrnácti dnů seznámil s činností dílen, kde se vyrábějí dekorace, a různých technických oddělení, která se podílejí na představení. Repertoár počítá s celým kolektivem třídy a růzností uměleckých oborů jednotlivých studentů. Obsazení je koncipováno tak, aby se rozšířily interpretační možnosti studentů, aniž by se umělým způsobem znásilňoval jejich talent. Tvorba role v představení staví interpreta před úkol nejvyšší důležitosti: musí harmonizovat tvůrčí koncepci a výrazové prostředky v kontextu jevištního díla.

Studio představuje důležitý okamžik procesu divadelního školení: přispívá k profesionálnímu dovršení budoucího herce, což mu dává možnost odpovídat dostatečným způsobem různým požadavkům, které na něj budou kladeny v divadle. Studentův kritický duch - rozvinutý už v dřívějších letech během diskusí, organizovaných profesorem na studijní témata a jejich jevištní transpozice - je teď pěstován s přibývající náročností, aby se naučil správně soudit svou vlastní tvůrčí práci, stejně jako celek představení. To už se blížíme k problémům profesionální etiky. Pěstovat v studentovi skromnost, lásku k povolání a odpovědnost vůči obecenstvu - to jsou neodmyslitelné kvality, bez kterých nemůže sloužit lidskému kolektivu.

Styk s divákem na jevišti studia není jen provokací pro tvorbu role, ale výbornou příležitostí k tomu, aby si studenti ověřili svůj profesionální růst. To je také okamžik, kdy se upřesňuje význam improvizace v utváření budoucího herce. Jestliže se mu podaří získat diváka pružností v přizpůsobování se jevištním situacím, spontaneitou a přirozeností jednání, logikou chování a působivými a strhujícími prostředky, má na tom z velké části zásluhu improvizace v jeho hře.

Seznámil jsem vás s hlavními rysy procesu herecké výchovy, jak je prováděna na našich divadelních školách a zdůraznil jsem tolikrát, kolikrát toho vyžadovaly potřeby mého příspěvku, význam improvizace jako pracovní metody. Ona zajišťuje organický rozvoj uměleckých vloh studenta, ona podněcuje jeho intelektuální poznatky, vynalézavost v tvůrčí práci, veškerou lidskost role. Ona je účinným prostředkem dovršení hereckého umění. Současná škola dramatického umění přiznává improvizaci - a přítomnost tohoto problému v našich debatách je toho důkazem - místo a důležitost, které jí právem přiznávali Stanislavskij, Vachtangov, Copeau nebo Dullin a které jí přiznají ještě všichni ti, kteří teď uskutečňují umělecký ideál těchto mistrů světového divadla.

Přeložil Jan Procházka

POLSKO

Úloha školního divadla při výchově mládeže

Stefan P a p é e

(Výňatky z článku v časopise Teatr ludowy, 1965,č.1-2)

Elementární vlastnosti dobrého vyjadřování souvisí úzce s technikou a estetikou vyjadřovací, s vyjadřovacím uměním. Víme, že tuto dovednost si polonisté dokáží ne příliš často plně osvojit. Ministerstvo školství si bylo této skutečnosti vědomo, když vytvořilo učitelské instituty a na všech jejich fakultách zavedlo zpočátku povinný předmět "kultura živého slova" a určilo pro tento předmět v 1. a 2. semestru po dvou hodinách týdně a na fakultě polského jazyka přidalo navíc ještě 2 hodiny týdně ve 3. semestru na důkladné propracování otázek, souvisejících se školním divadlem. Celostátní konference učitelů kultury živého slova na učitelských ústavech, která se konala na jaře roku 1960 ve Varšavě, jednala o tom, jak zdokonalit a upevnit tuto didaktickou vymoženost. Bohužel však již nový studijní plán, platný od studijního roku 1960-1961, zrušil "kulturu živého slova" jako povinný předmět na všech fakultách kromě fakulty polského jazyka a zařadil jej mezi předměty nepovinné /což ovšem ve většině případů se rovnalo zrušení tohoto předmětu vůbec/. Na fakultě polského jazyka se sice udrželo vyučování kultury živého slova jako povinného předmětu, ale nikoli v rozsahu šesti, nýbrž jen tří hodin.

Polonista a herec Zbigniew Nowosad vyslovil tehdy v souvislosti s tímto omezením na stránkách časopisu "Polonistyka" 1) tři naléhavé požadavky. Za prvé: znovu zavést kulturu živého slova jako povinný předmět na všech fakultách učitelských institutů, a to v rozsahu alespoň dvou hodin týdně v prvním ročníku. Za druhé: zavést povinně na všech universitách /alespoň/ lektorské kursy výslovnosti, které by byly povinné především

pro studenty polonistiky a práva. Za třetí: vydat učebnici kultury živého slova.

Z těchto požadavků se dočkal svého splnění zatím jen třetí požadavek, protože byly téměř současně vydány tři učebnice: Mariana Mikuty "Kultura živého slova", 2) Mieczysława Kotlarczyka "Základy umění živého slova", 3) a Bronisława Wieczerkiewicze "Umění mluvit". 4) Je velká škoda, že učebnice vyšly až teprve tehdy, kdy byl právě tento předmět zrušen, popřípadě omezen na polovinu v institutech, které se zabývají výchovou učitelů. A zatím, jak ve své knize "O umění a estetické výchově" široce zdůvodňuje profesor Szuman, "dobře vedená kultura živého slova by mohla dokázat zázraky v celkovém úsilí o estetickou výchovu naší společnosti, neboť to, co se dobře pochopí a zvládne v oblasti jednoho umění, lze již snadno přenést do okruhu působnosti jiných umění." 5)

Škoda je tím větší, že nové učební osnovy (prozatímní) polského jazyka pro V.-VIII. třídu z roku 1963 kladou mimořádný důraz - což je věc po všech stránkách správná - právě na vštípení vyjadřovacích schopností žákům a věnují výcviku vyjadřovacích schopností skutečně velkou pozornost. Zdůrazňuje se v nich například význam vzorného a vzorového učitelova čtení, estetického čtení žáků, vyprávění, přednášení a referování, individuální i sborové recitace, pokusů o dramatizaci, návštěvy divadel, soutěží, činnosti "kroužku přátel živého slova", jehož práce má spočívat ve "zdokonalování dovednosti recitovat a dramatizovat literární díla".

V souvislosti s tím se však nabízí jedna připomínka, že totiž v materiálu, s nímž nové učební osnovy počítají pro četbu, jsou jen úryvky "Balladyny" v VII. třídě a "Pomsty" v VIII. třídě, takže už samy osnovy nedávají učiteli větší příležitost k tomu, aby se při vyučování mohl s žáky věnovat dramatickému textu. Co je však ještě podivnější, to je skutečnost, že se nové učební osnovy pečlivě vyhýbají dokonce termínu "školní divadlo", jako by neviděly významnou úlohu, jakou toto divadlo může a musí hrát při vyučování, které má vychovávat mládež. Celá věc je tím

spíše zarážející, že se v nových učebních osnovách dočítáme o řadě výstižných poznámek o občanské výchově, hovoří se zde na zvláštním místě podrobně o výtvarné výchově, o hudební výchově, o tělesné výchově, dávají se zde pokyny, jak vést školní sbor, jak hudební soubory, jak sportovní trénink, jenom o školním divadle se zde neříká nic, doslova nic.

Nám vychovatelům nesmírně záleží na tom, aby se divadelní výchova mládeže neuskutečňovala jen mimo školu, prostřednictvím profesionálních herců, ale aby tímto "dokonalým učitelem" byla pro mládež především sama škola, aby se školní divadlo stalo účinným výchovným prostředkem.

Cílem a posláním divadla byly vždy nejen estetické prožitky, ale současně i výchovný a politický vliv na občana.

Velké klasické tragédie, často spojované s oslavami významných historických událostí, sloužily v Řecku výchově národa. Katolická církev ve středověku získávala věřící i náboženskými hrami. Vynikající pedagog Jan Sturm doporučoval mládeži, aby hrála především komedie Plautovy a Terentiovy, a snažil se tak svým žákům přibližovat antickou kulturu a vštěpovat jim vyjadřovací schopnosti. Potom Sturmovy pokyny převzali hlavně jezuité a učinili ze školního divadla výkonný nástroj výchovného působení. Ze "Studií k dějinám školního divadla" 6) kněze Jana Poplatka, vydaných v roce 1957, jsme se dozvěděli, jak důkladně a přesně vymezili jezuité úkoly divadla, jak bedlivě dávali pozor na to, zdali jednotlivé provincie dodržují podrobné předpisy a také jak velkou úlohu připisovali právě divadlu při rozvíjení hlavních etností svých odchovanců.

V době poroby Polska bylo dovoleno universitní a gymnasiální mládeži, alespoň na území rakouského záboru, pořádat jednou za rok "Večery na počest tří národních básníků". Jak velkým prožitkem to bylo pro mladé polské studenty, o tom se dočítáme v tehdejších studentských časopisech a v referátech ředitelství škol. 7)

Když jsme se stali znovu hospodáři ve vlastní zemi, nesmírně se rozšířila práva, prostředky i cíle školního divadla.

Probuzení vlasteneckého cítění jakožto hlavní cíl, pro který se často omlouvaly i nedostatky v provedení, nemohlo být již dále směrodatné pro činnost školního divadla. Časopis "Teatr Ludowy" signalizoval již v roce 1922 nutnost reformy. Reformátorem se stal profesor Lucjusz Komarnicki, který po získání divadelních zkušeností ve varšavském gymnasiu Janiny Świątecké ve svých dvou pracích "Školní divadlo" 8) a "Kouzelnictví divadla" 9) uveřejněných v roce 1926, vystoupil s názorem, že školní divadlo by mělo mít "svůj vlastní repertoár, svůj vlastní styk hry a scénický doprovod" a doporučoval začít práci v "divadelní laboratoři" inscenacemi lidových písní, epických a lyrických děl, školních událostí atd. a vyhýbat se rivalizaci s profesionálními divadly ve výběru repertoáru a ve způsobech inscenace.

Ovlivnily zkušenosti a výsledky práce prvního dvacetiletí historii školního divadla v lidovém Polsku? Jen v malé míře. Pokračovatelů Komarnického nebo Cierniaka je dnes na všeobecně vzdělávacích a odborných školách jen velmi málo.

Jsem hluboce přesvědčen o tom, že kompletní inscenace veledě polské i cizí dramatické literatury ve školních divadlech není ani jedinou, ani tou nejsprávnější cestou.

Velký repertoár ve školním divadle sice dává mládeži možnost žít pod dojmem těchto velkých literárních děl, což má nepochybně značný význam; orlí vzlet odpovídá psychice mládeže: školní divadlo v malých obcích, kde není stálé profesionální divadlo, plní v takovém případě úlohu zástupce tohoto divadla a přibližuje publiku, i když formou méně dokonalou, dramatickou tvorbu. To je všechno pravda. Ale... Velký repertoár ve školním divadle vyžaduje: 1. zvláště schopný soubor, 2. zkušeného a školeného učitele jako režiséra, 3. patřičně vybavenou scénu, 4. intenzívní a dlouhodobou spolupráci celé školy. Vytváří se tím také nejedno velké nebezpečí: a) příprava trvá nutně několik měsíců a zabírá tak mnoho času, který je potřebný přece také pro studium, b) vzbuzuje často "velké chutě" u žáků, kteří cítí touhu

soutěžit s profesionálním divadlem, c) vzniká snaha mnohokrát opakovat "premiéru", což převádí výchovný akcent z divadelní laboratoře jakai již na profesionální divadelní práci.

Avšak o to nám přece nejde. Není přece nejdůležitější, kolik se nám podařilo dát dohromady "premiér", ani kolik souber sehrál představení: tím výsledky výchovného úsilí měřit nemůžeme. Budeme se svou prací spokojeni, jestliže našim svěřencům poskytne estetický prožitek, na který budou dlouho vzpomínat, jestliže přispěje k rozvinutí jejich zálib a schopností, učiní-li je šlechetnějšími, naučí-li je pracovat v kolektivu, dá-li křídla jejich fantazii, pomůže-li jim překonat určité psychické zábrany, dodá-li jim odvahy, vzbudí-li jejich trvalý zájem o umění a literaturu, vytvoří-li u nich návyk četby dramatických děl a stálých návštěv divadla, stane-li se školní divadlo ne místem, kde předvádí své divadelní schopnosti buď učitel, nebo budoucí hvězda profesionálního divadla, nýbrž stane-li se zdrojem společných radostí a hlubokých dojmů a tím i nejpevnějším pojítkem, které může mládež spojit se školou.

Práci ve školním divadle si nadále představuji především jako práci v divadelní laboratoři, neboť představení má být jen prověrkou účelnosti naší práce a radostným dovršením našeho úsilí. V této laboratoři se učíme chápat a milovat divadlo, v této laboratoři rozvíjíme záliby a vlohy žáků, zde zdokonalujeme jejich dikci a ukazujeme jim, jaký výraz je člověk schopen ztvárnit svou mimikou, gestem a pohybem, zde poznáváme krásu i obtížnost spoluprácе členů souboru, zde se učíme vážit si společné práce, osvojujeme si věcnou kritiku a učíme se kolektivní režii, zde poznáváme závislost a harmonii slova, hudby, výtvarného umění, hry světla, zde společně prožíváme umělecké prožitky, které jsou silnějším pojítkem než výchovná opatření.

Formy práce v divadelní laboratoři budou velmi rozmanité. Pro ty nejmladší bude jistě nejvhodnější divadelní zábava, tak zvané spontánní divadlo, o kterém mnoho výstižných myšlenek zaznamenali Adam Polewka a Zdzisław Kelecinski. Mládež od I. do

do VII. třídy budou zajímat inscenace písní, pohádek, dobrodružství. Potom můžeme uplatnit "malé formy", to znamená pásma, inscenace novel, úryvky dramat nebo knížek. Nakonec sáhneme po úryvcích velkých děl a někdy, výjimečně a při vhodné příležitosti a budou-li k tomu podmínky, i po dílech kompletních a z velkého repertoáru, to znamená po dílech, která v zásadě jsou přístupná jen divadlu profesionálnímu. Jaké závěry tedy vyplývají z těchto úvah?

Aby mohlo školní divadlo sehrát tu velkou výchovnou úlohu, která je jeho posláním, bylo by třeba:

Doplnit nové učební osnovy přesnými pokyny o cílech a prostředcích výchovného působení školního divadla.

Znovu zavést kulturu živého slova v patřičném rozsahu na všechny fakulty učitelských ústavů i jiných institucí pro vzdělávání učitelů a na vysokých školách zřídit lektorské kursy správné výslovnosti.

V každém Kuratoriu vybavit alespoň jednu školní scénu tak, aby se mohla stát působištěm meziškolního divadla a místem, kde by se konaly soutěže divadel z celého kraje.

V každém Kuratoriu zorganizovat sekci školního divadla, jejíž zástupce by mohl školám poskytovat odbornou pomoc v otázkách repertoáru a inscenací.

Obnovit vydávání speciálního měsíčníku "Teatr w Szkole".

Věnovat důkladnou péči souborům a vedoucím školních divadel.

Tato přání nebo požadavky nejsou nikterak přehnané. Pokusy o jejich realizaci byly velmi slibné. Jsem si jist, že plná realizace požadavků by přinesla nesmírný výchovný účinek. Francouzští teoretici vidí v divadle nejúčinnější prostředek k vytváření "otevřeného myšlení". Takový způsob myšlení by bylo záhodno jistě vštípit i naší mládeži.

Poznámky:

1) Polonistyka, roč.1961, č.III-IV
2) Kultura żywego słowa, Warszawa 1961
3) Podstawy sztuki żywego słowa, Warszawa 1961
4) Sztuka mówienia, Warszawa 1963
5) St. Szuman: O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1962, str.64
6) Studia z dziejów teatru szkolnego
7) Księnga pamiątkowa III Gimnazjum w Krakowie, 1958
8)Teatr szkolny
9) Czarodziejstwo teatru

Další literatura,uvedená v článku:

Praca w teatrze szkolnym (Práce ve školním divadle, pedagogické čtení), Warszawa 1960

Klementyna Sołonowiczowa-Olbrychska: Teatr radości (Divadlo radosti), Warszawa 1961

ANGLIE

Informovali jsme čtenáře v jednom z dřívějších čísel o tom, že jsme navázali kontakt s anglickou EDUCATIONAL DRAMA ASSOCIATION /výchovný svaz dramatu/. Přinášíme nyní několik výňatků z posledního čísla bulletinu této organizace - CREATIVE DRAMA - které je celé věnováno studiím o vztahu mezi zásadami, uplatňovanými už dlouhá léta E.D.A. a myšlenkami o dramatu jakožto součásti školní výchovy, jak jsou obsaženy v tzv. Newsomské zprávě /The Newsom Report/, která je jednou ze studií k připravované reformě anglického školství.
Z mnoha problémů, jimiž se studie zabývají, necháváme většinu stranou: buď že jde o problematiku příliš specificky anglickou /otázky úprav školních budov podle potřeb vyučování dramatu, podrobnosti vzdělání a honorování učitelů dramatické výchovy, kombinace předmětů aj./, anebo že se jich studie dotýkají jen okrajově, v tak letmém náznaku, že je sotva možno i jen krátce citovat /otázky metodiky/. Vybíráme tedy jen ty úryvky, které se týkají základních otázek výchovného cíle dramatu ve škole, jeho významu pro rozvoj osobnosti žáka. Jsou to tedy jen malé - ale rozhodně ne nevýznamné - podněty k zamyšlení nad správností naší dosavadní cesty na tomto úseku, jsou to nové úhly pohledu na stanoviska a názory, které se nám zatím mnohdy zdály jedině správné a zcela neotřesitelné.

Již dlouho se v časopisu Creative Drama i jinde zabýváme všeobecným vývojem dětské osobnosti, bez ohledu na měřitelnou inteligenci nebo akademické a praktické výsledky. Viděli jsme potřebu společenské výchovy a snažili jsme se k ní přispět, k rozvoji sdělovacího umění, k položení základů dobrých osobních vztahů jako součásti výuky pro budoucí povolání a jako nutného předpokladu k plnému a užitečnému životu. Schvalovali jsme, že je nutno podporovat a rozvíjet emoční zkušenosti a život a podněcovat obrazotvornost, pomáhat přechodu od uložené kázně k sebekázni, vývoji schopnosti rozlišování a dobrého vkusu,rozšiřování obzorů a podporování citlivosti vůči potřebám ostatních lidí.
To vše nacházíme v dramatu. Myslíme, že neexistuje lepší cesta, jak pomoci dítěti, aby dosáhlo rovnováhy jako jednotlivec a nebylo ponecháno "až to udělá život sám".

xoxox

"Přes některé skvělé výsledky máme ve školách mnoho neobjevených talentů, zvláště mezi chlapci a děvčaty, jejichž schopnosti jsou zakrývány nedostatečným ovládáním řeči a omezením, daným rodinným prostředím. Nevhodné osnovy a vyučovací metody mohou jejich nesnáze zvýšit a frustrace se pak projevuje lhostejností nebo vzpourou. Naše země si nemůže dovolit takové plýtvání - chápáno z lidského i z hospodářského stanoviska. Máme-li se mu vyhnout, je třeba několika věcí. Bude třeba, aby žáci měli delší dobu pro celodenní vzdělávání než jakou má dnes většina. Školy budou muset přeskládat toto vzdělání v termínech, které jsou přijatelnější pro žáky stejně jako pro jejich rodiče, tj. že škola bude v mnohem přímějším vztahu k životu dospělých a přihlédne zvláště k zájmům o budoucí povolání."

Výchovný svaz dramatu /E.D.A./ by řekl, že se to týká celé naší linie - pomáhat mladým lidem, jejichž schopnosti jsou skryty. A spoluprací a konzultacemi s učiteli a lektory ze škol vyvinout metody, které přispějí k tomu, aby tato linie byla hodnotná. Dobře si uvědomujeme onu vzpouru mladých lidí, protože jsme se s ní setkali v našem středisku a vyrovnávali jsme se s ní na zvláštních večerech pro mladé lidi. Drama, které propagujeme, může přispět tím, že nabízí příležitost k vyjádření sebe sama a učitelům pomáhá najít bližší přístup k žákům...

xoxox

Často zjišťujeme, že se v určitých případech zlepšila u žáků práce ve škole, když jim příležitost, poskytnutá dramatem nebo pohybem - prvky tak odlišnými od běžné práce, v níž často neuspěli - přinesla novou naději, která poněkud pozměnila jejich postoj ke škole. Jsme vděčni učitelům, kteří nám v této práci pomohli, za to, že projevili důvěru v pokus imaginativního charakteru.

xoxox

/V Newsomské zprávě se hovoří o tom, že/ "Někteří chlapci a děvčata se musí nějakým způsobem přimět k tomu, aby byli aktivnějšími partnery při své vlastní výchově. Ať už je jejich přirozené nadání jakékoli, všichni potřebují získat sebeúctu a důvod k tomu, aby chtěli dělat svou práci dobře. Pokud to tak dělají, nikdo nemůže ospravedlnit prodloužení výchovného procesu o další rok. Avšak tito žáci nesmírně potřebují nějakou dobu navíc, která by jim umožnila větší rozvoj jejich osobnosti, která by přispěla k jejich všeobecným znalostem a porozumění, která by prohloubila jejich úspěchy. Jdou ven do světa nesmírně složitého, který jistě bude na ně klást velké požadavky v jejich osobním životě, ne-li v jejich práci; a i v práci se nikdy neví, co čeká každého z nich za deset či třeba za pět let. Budou potřebovat všechny rezervy, které jim škola může poskytnout. "... mnoho těchto méně nadaných mladých lidí je společensky špatně adaptováno, jsou neobratní v osobních vztazích, nadměrně senzitivní a do sebe obráceni."
Naše metody se týkají výchovy, která je v současné době nejdůležitější a nejpotřebnější. Naše zkušenosti také potvrzují, že "výsledky výzkumu stále více ukazují, že řečová nedostatečnost, nevýhody společenského a fyzického pozadí a slabé výsledky ve škole jsou navzájem těsně spojeny."
Naše rozvíjení spontánní řeči, propagované E.D.A., přispělo k rovnováze vyhlídek a naděje pro budoucnost v mnoha případech, kdy byl poněkud uvolněn pocit napětí v mladých lidech. Neboť neschopnost domluvit se považujeme všichni za nesnesitelné břemeno.

xoxox

"Jak je možné navrhnout pro žáky se skrovným a v některých případech s velice omezeným nadáním náplň výchovy, která cvičí jejich mysl a pocity a živí jejich obrazotvornost? Jaké zkušenosti jim pomohou rozvinout plně jejich schopnosti pro myšlení a vkus a city?"
Zajisté je to obrazotvornost, na níž musíme stavět náš program

a část odpovědi můžeme nalézt v daleko větší pozornosti, věnované imaginativní výchově, tj. výchově obrazotvornosti. Často vidíme, že učitel, vyrovnávající se s tímto problémem prostřednictvím dramatu, učitel, který dosud nevěřil, že sám má obrazotvornost a mnoho ji neprojevoval, zjistí, že byla probuzena dětmi, které má na starosti. Takto děti i učitel vytvářejí spolu šťastnější prostředí a objevují nové světy.

xoxox

Kolikrát již bylo řečeno, že dítě, které se ve vaší třídě opožďuje, může být zítra starostou města; je velice důležité, že se nám téměř již podařilo vytvořit situaci stejných příležitostí pro všechny; a prvotně důležitý je zde osobní vývoj, který dává největší naději.

xoxox

E.D.A. se především zabývá vývojem a výchovou citů, a naši členové si vzpomenou, že je to součást toho, co rozumíme slovem "tým" v naší práci v divadle, tj. ohled na jiné lidi přesto, že rozvíjíme vlastní emoční postoje; a také citlivost k skupinovým vztahům, podporovaná tancem, jehož používáme a jímž se můžete sami vyvíjet jako osobnost, ale stále více si uvědomujete potřeby buď partnera, nebo jiných lidí ve skupině.

xoxox

Po celá léta se mne lidé ptají, co si myslím o odbornících pro drama ve školách a moje pdpověď zní vždy tak, že takový člověk musí znát drama dobře, musí znát metody zacházení s dětmi, musí znát divadlo a měl by umět vyučovat jednomu - a snad i více předmětům a v jejich výuce používat do určité míry metody dramatu. Pokud si učitel plně neuvědomuje způsob, jak uvést drama do běžných metod a jak se s ním vyrovnat alespoň ve dvou dalších předmětech, pak nemyslím, že je odborníkem v dramatu a že by byl cennou pomocí ve sboru, pokud by nemohl vyučovat více než jedinému předmětu.

xoxox

"Přestože drama podle školní tradice spadá do oblasti angličtiny, je to tvůrčí umění zahrnující daleko více než jen angličtinu. Snad je jeho ústřední složkou - anebo by měla být - improvizace. Zabývá se pohybem stejně jako slovy - to je jeden z hlavních důvodů, proč potřebujeme nutně velkou třídu nebo malý sál na vyučování angličtině. Drama může zahrnovat pantomimu a hraní každodenních situací nebo běžných známých příběhů, divadelních her i četbu her; to vše je pro žáky důležité, pokud respektujeme hranice jejich chápání. Je např. docela zbytečné dávat jim v dramatické literatuře příliš těžké náměty."
Jak často jsem toto říkal, když jsem se pokoušel nastínit správný postup pro střední školy, kde jsou učitelé v pokušení chvátat na své žáky, protože oni sami milují literaturu. "Jestliže čtou hry, je třeba jim pomoci uvědomit si, že hra nejsou jen slova v knize, ale mnoho kromě toho."

xoxox

"Vyhráváním psychologicky významných situací se mohou vyrovnat s vlastními osobními problémy."
To je to, co rozumím terapeutickými aspekty dramatu, až po dramatickou terapii špatně přizpůsobených nebo delikventních dětí a mladých lidí: v normální výchově je to jen cesta, jak mohou vylít své city a jak pod citlivým vedením mohou rekonstruovat myšlenku, současně nebo až potom. "To je jeden způsob, jak pomáhat smířit skutečnost vnějšího světa s jejich vlastním soukromým světem. Jakmile se tento proces začne, má už výuka na čem stavět. Zkrátka drama spolu s poezií a s ostatním uměním není "vata, kterou ti méně schopní mohou bezpečně vynechat nebo odložit na pátek odpoledne. Umění není nákladnou náhražkou skutečnosti. Mladým lidem tvůrčí umění, včetně umění jazyka, pomáhá, aby se vyrovnali sami se sebou daleko jistěji, než by to bylo možné jinak."

xoxox

Myslím, že jednou z velkých výhod hodin dramatu je to, že je třeba brát dítě na jeho vlastní úrovni. Ve většině předmětů máme cvičebnici a čítanku s červeným podtrháváním, které nám stále zdůrazňuje, co je třeba vidět. V dramatu není nic stálého, je to převážně věc inspirace, sdílené s každým dítětem, které si vypracovává vlastní myšlenky samo nebo ve skupině. Nemusíte vymazávat, můžete tvořit znovu a rozvíjet nové myšlenky bez omezování uloženého psaním, pravopisem nebo neobratností ve čtení. I nešikovnost a přílišné uvědomování si sama sebe zmizí ve "hře na něco". Děvče příliš malé postavy se špatně sedícími brýlemi může být tanečnicí nebo princeznou, tlustá dívka může být labutí, plovoucí po jezeře a bojácný chlapec může být gangsterem nebo může pokořit nepřátele - a nikdo se jim nesměje. Nejsou tu neúspěchy, jenom vlastní nespokojenost, když člověk vypracovává své vlastní nápady nebo se ztratí v rytmu hudby.

Překlad M. Bursíková

---

informace + informace + informace + informace + informace +

Kurs švédských ochotníků uspořádaný Ústředním domem lidové umělecké tvořivosti letošního roku v Hronově byl prvním pokusem o zcela novou formu mezinárodní spolupráce a výměny zkušeností. Devatenáctičlenná skupina švédských ochotníků z nejrůznějších míst Švédska a nejrůznějšího věku přijela do Československa pod vedením E.H. Bergvina (jeho článek jste četli v 6. čísle Divadelní výchovy), aby zde strávila čtrnáct dnů. Tato doba byla rozdělena do dvou částí. V prvním týdnu, před zahájením 35. Jiráskova Hronova, probíhal vlastní kurs. V tomto týdnu pracovali se švédskými ochotníky členové Divadelního studia Josefa Skřivana z Brna. Herecká výchova vedená Danielou a Oldřichem Musilovými byla zá-

kladem kursu; k ní se pojila informace o ochotnickém divadle v Československu, beseda o dramaturgii a přednáška Ing. arch. M. Kouřila o scénografii (později v Praze ještě doplněná exkurzí ve Scénografickém ústavu). V herecké výchově se posluchači v přehledu seznámili s metodou herecké výchovy, jak je uplatňována na pražské divadelní fakultě. Zbyl tu při vší časové tísni i čas na to, aby si švédští frekventanti střídavě s brněnskými "Skřivany" ozkoušeli některé herecké úkoly v etudách; ve zvláštních cvičeních pak obě skupiny pracovaly - někdy odděleně, někdy společně - na kratičkých úryvcích z Brechtových Pušek paní Carrarové a Albeeho Amerického snu. Někteří švédští účastníci kursu znali metodu Stanislavského z četby, zřejmě ji však u nás poprvé poznali v praxi. V etudách na témata, zadaná lektorem (např. původně jednoduchý úkol složit roztrhaný kus papíru, postupně komplikovaný a obohacovaný dalšími a dalšími okolnostmi), se jejich projevy nelišily podstatně od výkonů brněnských kolegů: stejně jako oni dokázali uplatnit svou představivost a jednat přirozeně a pravdivě. Jakmile však došlo na etudy na téma úryvku z dramatického textu, objevila se u švédských účastníků nezkušenost v improvizaci, strach pracovat bez opory dramatikova textu: zatímco brněnská posluchačka dokázala hbitě využít i vlastního přeřeknutí a rozehrát je v charakteru postavy, i nejtvárnější švédská účastnice se úzkostlivě vracela k autorově textaci dialogu. Proto myslím bylo spojení se "Skřivany" velmi užitečné: v několika málo dnech se švédští účastníci kursu těžko mohli dostatečně uvolnit a překonat zábrany - měli tedy alespoň možnost vidět ukázku zažitého už a v podstatě zvládnutého pracovního postupu. Pro nás naopak byla překvapením pracovitost a houževnatost švédských posluchačů: s výjimkou těch několika, kteří se připravovali na uvedení inscenace na přehlídce, účastnili se všech lekcí v rozsahu zhruba deseti hodin denně. Toto pracovní vypětí bylo ovšem mimořádně tvrdým oříškem pro překladatele Oldřicha Lišku - kvalita kursu a jeho význam pro švédské posluchače do velké míry závisely na jeho práci, na jeho vytrvalosti, na zvládnutí odbor-

né terminologie, na pečlivosti ve stylisticky i lexikálně adekvátním vyjádření každé nuance, bez jakých se přirozeně neobejde výklad o herecké práci, o psychologii postav, o lidském jednání, myšlení a cítění. Druhý týden byl věnován hronovské přehlídce. Shodou okolností přehlídka i diskuse v mnohém dopověděly alespoň něco z toho, co bylo v první půli nutně nedořešeno: náchodská Tvrdohlavá žena k diskusi o přístupu ke klasikům a o jejich aktualizaci; brněnská inscenace Mrožkových Absurdních komedií k problémům absurdního divadla, které se objevily v diskusi nad úryvkem z Albeeho; svým způsobem snad řekla něco i Langrova Dvaasedmdesátka (a zejména výklad Jana Raka před tímto představením) k diskusi o jednoaktovce Sture Anderssona-Torsö, kterou skupina na Hronově uvedla; a konečně přednáška Milana Obsta o herecké práci v polovici hronovského týdne byla svým způsobem shrnutím obsahu kursu, zejména proto, že se opírala o rozbor herecké práce v přehlídkových, tedy na rozdíl od demonstrací prvního týdne hotových inscenací.

Švédští účastníci odjížděli jistě s mnohými otazníky. Jinak to ani není možné při krátké době čtrnácti dnů, kdy jsme se sotva stačili vzájemně trochu poznat a kdy jsme pro nával práce ani nestačili povědět si vše, co bylo třeba a co nás zajímalo. Záleží nyní už na nich samých, jak dalece budou umět zpracovat dál podněty z tohoto kursu. A v neposlední řadě i na tom, zda se uskuteční plán švédských organizátorů navázat v příštím roce na tento kurs dalším podobným zájezdem do Československa.

Eva Machková

PŘEDSTAVIVOST
FANTAZIE

Zpracovala
Anna KOUDELKOVÁ
prom. psych.

PŘEDSTAVY

Výzkum představ se v nové psychologii značně zanedbává. Příčina tohoto nepříznivého stavu je v tom, že představy se nedají navenek pozorovat, a v moderní vědě se stále intenzívněji prosazuje požadavek, aby fakta byla zjišťována objektivními metodami.
Představy lze velmi výstižně charakterizovat srovnáním s vjemy. V j e m je odrazem hmotného předmětu nebo jevu, pokud působí na smysly člověka. Představa se podobá vjemu svým obsahem, liší se však od něj tím, že nevzniká přímým působením objektu na smyslové orgány. To je objektivní rozdíl mezi představou a vjemem. Subjektivní rozdíl spočívá v tom, že vjemy jsou živé, kdežto představy jsou méně živé než vjemy, říkáme, že představy jsou bledé. Mimoto bývají neúplné, zlomkovité, méně zřetelné, prchavé. I když na ně můžeme poněkud působit svou vůlí, např. vybavovat si je nebo odvracet od nich pozornost, často se dostavují zcela mimovolně a někdy se i vtírají. Hlavní subjektivní rozdíl mezi představami a vjemy je ten, že vjem přijímáme jako skutečnost, jako jev objektivní, jako odraz na nás nezávislé věci, kdežto představy jsou subjektivní, přijímáme je jako obsahy našeho vědomí.

Eidetické představy jsou stejně živé jako vjemy, nejsou však zaměňovány se skutečností. Tyto subjektivní zrakové paměťové obrazy se objevují spontánně nebo úmyslně po vnímání nějakého předmětu, a to buď bezprostředně, anebo po delší době. Subjektivně jsou skutečně viděny při otevřených nebo zavřených očích, ve vyhraněných případech se všemi jednotlivostmi a v původním zabarvení; mohou však být také neúplné a v zabarvení šedém nebo komplementárním.
Zrakové eidetické jevy objevil vídeňský lékař Urbatisch na počátku našeho století a od té doby se staly předmětem rozsáhlého vý-

zkumu. Sluchové eidetické představy nebyly tolik zkoumány. Bylo také zjištěno, že eidetická vloha má příznivý vliv na fantazijní činnost a že se nejvíce uplatňuje v těch činnostech, které vyžadují ve větší míře pozorovací schopnost pro konkrétní data. Tak byl např. německým psychologem Krohem sledován vliv eidetické vlohy na slohové výkony žáků při zpracování volného tématu. Eidetické představy se vyskytují nejvíce v dětství, jejich výskyt je největší kolem 6. a 15. roku. Jejich vztah k období dospívání není zatím jasný. S přibývajícím věkem ustupují, jejich výskyt u dospělých je velmi řídký, byly však prokázány u mnohých uměleckých osobností /např. u Goetha a Balzaca/.

Ž i v o s t p ř e d s t a v je velmi nestejná u různých osob, ale i u téže osoby se představy značně liší svou živostí podle toho, jakého jsou obsahu. O tom svědčí především výpovědi osob, které mají porovnat živost představ s živostí vjemů. Je-li představa reprodukcí vjemu vnímaného předmětu, lze její obsažnost zkoumat dotazy. Když je obsah výpovědi chudý, usuzujeme, že představa je málo živá. Některé osoby dovedou své představy dosti dobře namalovat nebo nakreslit, proto u dětí soudíme na jejich představy také podle jejich kreseb. U většiny lidí je mezi živostí vjemů a bledostí představ skok. S rozvojem slovního myšlení se živost představ tlumí, proto děti mají představy mnohem živější než dospělí, avšak tyto představy jsou chudší, protože i vjemy jsou u dětí chudší. Také vjemy tlumí živost představ, proto chceme-li mít zrakové představy živější, zavíráme oči, v tichu můžeme mít živější sluchové představy. Představy pohybové bývá někdy těžko odlišit od vjemů ze skutečného napětí svalů, které se k nim většinou pojí. Živost pohybových představ může být proto podporována podněty vjemovými.

Podle vztahu k vjemům rozlišujeme p ř e d s t a v y r e p r o d u k č n í, které jsou prostým odrazem vjemů a p ř e d s t a v y f a n t a z i j n í, které se od původních vjemových podnětů mnohdy značně odkláněji.

FANTAZIE, JEJÍ DRUHY

Představy fantazijní nejsou přímým odrazem skutečnosti, jako jsou například vzpomínky, očekávání, jedinečné i obecné představy. Vznikají sice z materiálů, které poskytují vjemy a jiné druhy představ, ale jsou přetvořeny.

Rekonstruující fantazie je svou určeností nejbližší fantazii reprodukční, neboť vychází z podnětu, jímž může být vyprávění, popis nebo schéma a doplňuje je představami tak, aby bylo ve shodě s podnětem. Posloucháme-li nebo čteme-li vyprávění nebo popis, vybavujeme si přitom představy různé živosti. Také obraz nebo film může být podnětem pro rekonstruující fantazii, protože nepodává všechno. Rekonstruující fantazie je někdy nutná pro pochopení, např. v technice, jindy zvyšuje citový účinek podnětu. Děti zpočátku vůbec nerozlišují mezi tím, co nutně plyne z podnětu a tím, co si přidaly samy. K tomu ještě nemají dostatek kritičnosti.

Snění je fantazie řízená přáním: někdy se pohybuje úplně v neskutečnu, jindy je zaměřeno více k budoucnosti, která by mohla nastat. To, co není splněné v přítomnosti nebo to, co se nemůže ještě splnit, představuje si snící člověk s uspokojením, což má značný význam pro jeho duševní rovnováhu. Někdy člověk z nepříjemné skutečnosti do snění přímo uniká. I sny jsou u některých lidí zcela pasívní, u jiných mohou podněcovat k činnosti.

Fantazie tvořivá má důležitou úlohu ve všech oblastech tvůrčí činnosti, při níž vznikají nové, společensky významné hodnoty. Při záměrné tvořivé činnosti se často fantazijní představy a nové myšlenky vynořují bezděčně, podléhají však záměrné činnosti, která je kriticky vybírá, opravuje, doplňuje nebo spojuje. Skutečnost, že tvůrčí fantazie je do značné míry bezděčná, ačkoli je využita úmyslně, způsobila, že se vytvořila dvě protikladná pojetí fantazie.

Filosofickým zakladatelem prvého směru, který vidí ve fantazii a v procesu uměleckého tvoření akt neuvědomělého zrcadlení idejí, které jsou apriorní vzhledem k uměleckému dílu i k samotné sku-

tečnosti, byl Platon. V podstatě vytvořil intuitivistické chápání umělecké tvorby, podle něhož podstata umění není v odrážení objektivní skutečnosti, ale v nevědomém, racionálně nepostižitelném mystickém procesu. Proti této idealistické koncepci vystoupil jeho žák Aristoteles s téměř materialistickou teorií, neboť považuje uměleckou tvorbu za odraz skutečnosti a umělecké tvoření za aktivní proces, závislý na vlastnostech osobnosti, zejména na schopnostech a charakteru. Napodobení skutečnosti nechápe však mechanicky, ale tvrdí, že umělec se snaží proniknout k podstatě zobrazovaných předmětů a jevů a ukázat jejich možný rozvoj.

Předmětem kritiky se v těchto souvislostech stal zejména pojem i n š p i r a c e. Inspirace je slovo latinského původu, jeho etymologický obsah znamená "vdechnutí" /v řečtině mu odpovídá výraz enthusiasmus/. Je to stav, v němž má něco božského vstoupit do člověka, jakýsi náhlý popud k vytvoření uměleckého díla ve stadiu zvýšené duševní produktivity, kdy se v mysli umělce vybavují a organizují fantazijní i myšlenkové představy jakoby "vnuknutím", tj. bezděčně, náhle. Inspirační podnět je vlastně impuls, který uvádí do pohybu umělcovy vlohy a zkušenosti - mohou jím být nejrozmanitější jevy skutečnosti, silný zážitek, hrdinský čin, pohled na zajímavou krajinu, ale i celkem všední událost nebo situace. Z psychologického hlediska jde o střetnutí s podnětem, v němž umělec nachází nebo alespoň tuší obraz těch skutečností, jimiž se zabývá ve své mysli. Přestože tento vnější impuls je důležitým momentem tvořivého procesu, nemá pro něj rozhodující význam. Kvalita uměleckého díla závisí převážně na vnitřních kvalitách umělce, na rozsahu a správnosti jeho poznatků, idejí, charakteru jeho citů a v podstatné míře také na jeho vlohách, schopnostech, talentu a ovládání techniky příslušného druhu umění. To dokazuje umělecká praxe, neboť velký umělec vytváří i na základě nejnepatrnějšího všedního podnětu díla umělecky hodnotná a hluboká, zatímco malého umělce nepodnítí k vytvoření skutečně uměleckého díla ani největší světové impulsy.

Při rozboru chápání inspirace jsme často narazili na otázku náhlého poznání, označovaného jako intuice. Materialistická psychologie chápe intuici jako reálný proces, který je protikladný a současně vnitřně spojený s logickým zdůvodněním, přičemž intuice zde

představuje moment náhlého poznání, zatímco logické zdůvodnění je výrazem předcházející přípravy na tvořivé řešení úkolu.

FANTAZIJNÍ PŘETVÁŘENÍ SKUTEČNOSTI

Jednoduchým procesem fantazie je k o m b i n a c e, spojení známých elementů, celých předmětů, jejich částí nebo vlastností tak, aby vznikl nový celek. Je to velmi rozšířený způsob přetváření skutečnosti, užívá se jak ve vědě, tak i v umělecké tvorbě.
Známým příkladem z literární historie je vyprávění Tolstého o tom, že při tvorbě postavy Nataši Rostovové ve Vojně a míru použil některých rysů své ženy a některých rysů její sestry. Je nepochybné, že základní práce při vytváření uměleckého obrazu Nataši nespočívala pouze v kombinaci rysů obou sester, ale záležela ve velmi složitém tvůrčím procesu, kterým důkladně přepracoval a podstatně přetvořil rysy obou žen.
Asocianisté [1/] mají tendenci považovat kombinaci za jediný prostředek přetvářející činnosti fantazie. Uznání závislosti fantazie na zkušenosti nesmí vést v žádném případě k tomu, že bude uznána rozšířená avšak nesprávná teorie, podle níž je přetváření ve fantazii zredukováno na kombinaci, která je pak v podstatě chápána jen jako pouhé přemístění nebo přeskupení částí. Přetváření skutečnosti a výtvory fantazie jsou však neobyčejně mnohotvárné, zahrnují kombinaci jen jako jednu z forem, ale nezužují se pouze na ni. Ve výsledku činnosti nenacházíme pouze nové spojení nebo kombinaci neměnných částí nebo rysů, ale jediný nový obraz, v kterém nejsou jednotlivé rysy prostě sčítány, ale jsou přetvořeny a zobecněny. Kombinace je pouze mechanismem, jehož působení je zpravidla podřízeno určité tendenci, která podmiňuje výběr kombinovaných momentů a dodává jim smysl.
Zvláštním případem přeměny skutečnosti kombinací nebo novým spoje-

---

1/ Asocianismus je psychologická teorie, která vznikla v 18. století. Pokouší se stanovit zákonitosti duševního života, přičemž vychází pouze z prvků a pravidel jejich spojování. Duševní zákonitosti chápe mechanisticky a téměř nedbá aktivity osobnosti.

ním prvků daných skutečností je tzv. a g l u t i n a c e, které se užívalo v umění už odedávna. Vyskytuje se například již v umění severoamerických Indiánů a v památkách staroegyptského umění /např. egyptský bůh má tělo člověka a hlavu šakalí/.
Jiným prostředkem přetvářející činnosti fantazie je zdůraznění některých stránek odrážených jevů, které přetvářejí její obecný výraz. Zdůraznit některé stránky jevů znamená zvýraznit některé jejich rysy. Toho dosáhneme často prostřednictvím přesunu, změnou proporcí. Tohoto postupu používá více nebo méně ostrým způsobem karikatura. Kvantitativní aspekt pozměněných proporcí se uplatňuje také ve velké míře ve fantastickém znázornění skutečnosti, zejména v pohádkách. Odklon od skutečnosti, fantasticky zvětšené nebo zmenšené rozměry slouží k tomu, aby se výrazně projevily určité jevy, vlastnosti nebo stránky skutečnosti.

FANTAZIE, OSOBNOST, CITY

Fantazie je neobyčejně významným znakem pro charakteristiku osobnosti. Pro určitou osobnost je příznačný především stupeň snadnosti nebo obtížnosti, s jakým se jí daří přetvářet danou skutečnost. Někteří lidé jsou tak intenzívně vázáni na dané konkrétní situace, že jakékoli jejich myšlenkové přetváření je pro ně nemožné. Je pro ně příliš obtížné již představit si něco tak, aby to nebylo jako obvykle. U těchto lidí převládá inertnost, jejich vztahy k okolnímu světu jsou příliš strnulé, nepružné, šablonovité. Pro jiné není skutečnost neměnnou daností, kterou je nutno uchovávat nedotčenou, ale pouze výchozím bodem a materiálem pro přetvářející činnost osobnosti. Tito lidé se vyznačují především vysoce originálním pojetím a zpracováním skutečnosti, což je v přímé souvislosti s bohatstvím jejich dřívějších zkušeností, představ, myšlenek i citových reakcí. Mezi těmito dvěma typy existuje plynulý přechod.
Důležitý význam má vztah mezi úlohou, která má ve fantazii určité osobnosti citovost, případně afektivita na jedné straně, na stra-

ně druhé pak kritická kontrola intelektu. Podle toho, která strana převládne, rozlišujeme různé typy fantazie. Je to jednak fantazie subjektivní, která podléhá jen málo kritické kontrole intelektu a bere malý zřetel na realitu,kterou mnohdy odráží zcela fantasticky. Druhým extrémem je kritická, realistická fantazie, která nepodléhá subjektivitě citu a při přetváření respektuje zákonitosti skutečnosti a její vývojové tendence.
Činnost fantazie je velmi těsně spojena s citovým životem člověka. Toto spojení je dvojstranné. City jednak podněcují činnost fantazie, jednak fantazijní obrazy vytvářejí nové city nebo zesilují city, které jsme již dříve měli. Zvlášť výrazná je tato spojitost fantazie a citu při uměleckém tvoření, neboť pro ně jsou citové dispozice nezbytné, nadání samo o sobě nestačí. Spojitost obrazotvornosti a citu je značná také pro proces vnímání uměleckého díla. Umění není tedy jen školou fantazie, ale i školou citu. Umění tím, že dává člověku možnost prožít svět hlubokých a silných citů, jejichž zdrojem jsou významná umělecká díla, rozšiřuje hranice citové zkušenosti člověka a zároveň tím obohacuje obsah jeho duševního života. Bez fantazie není možný bohatý citový život, takový člověk by byl nutně sevřen těsným okruhem svých úzkých osobních citů. Abychom mohli pochopit druhého člověka, je nutné umět se ve fantazii přenést do jeho situace, v duchu se postavit na jeho místo.
Fantazie také často přetváří již samotné vnímání skutečnosti pod vlivem citů, přání, sympatií a antipatií. Toto přetváření může někdy vést k porušení, jindy zase k hlubšímu poznání skutečnosti. Máme-li silný citový vztah k jinému člověku, zpravidla jej vidíme jinak než jak ho vidí jiní lidé. Proto se stává, že fantazie, která spontánně vytváří vytoužený obraz pod vlivem citu, se podstatně rozchází se skutečnými rysy člověka, což je někdy také příčinou mnoha zklamání v životě člověka. Může to být i opačně. Obraz, který vzniká při lhostejném, citově neutrálním vztahu k člověku, může na základě každodenních dojmů ze všedních situací překrýt prvé rysy povrchními a nepodstatnými, zatímco silný cit se může stát mocným stimulem k vytvoření vysoce humánních a krásných rysů, které jsou jeho vlastní podstatou.

VÝVOJ FANTAZIE

Velmi rozšířený názor, že u dětí je fantazie více rozvinuta než u dospělých, je nepravdivý. Bývá zdůvodňován tím, že se fantazie jako psychická funkce začíná rozvíjet dříve než abstraktní myšlení a že její úloha v životě člověka je realtivně větší v dětství než v dospělosti. Nicméně je fantazie u dítěte slabší než u dospělého. Bohatství dětské fantazie je však v podstatě projevem neschopnosti kritického myšlení, malé znalosti a nedostatečného respektování zákonitostí objektivní skutečnosti,nikoliv síly dětské obraznosti. Tvůrčí nebo kombinační schopnosti nejsou u dětí zpočátku téměř rozvinuty. První projevy obrazotvornosti se vyznačují značnou nedokonalostí, neboť dítě pouze doplňuje to, co vnímá.

Podřízenost obrazotvornosti vnímání se projevuje v tom, že děti v předškolním věku ještě nedovedou plánovat svou činnost. Začínají-li například kreslit, často ještě nemají žádný určitý záměr, a teprve při kreslení, když vnímají jednotlivé čáry obrázku, jej zpřesňují a velmi často i podstatně mění. Velký význam v rozvoji obrazotvornosti dětí předškolního věku má hra, a především ty dětské hry, v nichž děti na sebe berou určitou úlohu a provádějí úkony, které hra vyžaduje. To v nich vyvolává snahu, aby to co znázorňují odpovídalo skutečnosti.

Ve školním věku se fantazie opírá už o dosti značnou životní zkušenost a o stále vzrůstající znalosti a dovednosti. To činí výsledky tvůrčí práce hodnotnějšími, a naopak zase omezuje tvůrčí fantazii u těch, kteří nemají speciální znalosti a praktické dovednosti /například ve věku dospívání často ustupuje kreslení proto, že zvýšené požadavky na obrázek nemohou být uspokojeny pro malé znalosti techniky kreslení/.

V době dospívání se odděluje fantazie od vnímání natolik, že může postupovat bez opěrných bodů bezprostředně daného prostředí. V další vývojové fázi přechází fantazie od subjektivních forem snění k objektivujícím formám tvůrčí fantazie. Odlišuje-li se snění dospívající mládeže od dětské hry tím, že již nepotřebuje pro své konstrukce bezprostředně dané opěrné body skutečných objektů, liší se zralá tvůrčí fantazie od mladistvého snění tím, že se uskutečňuje v konkrétních produktech tvůrčí činnosti.

Fantazie a schopnost hrát divadlo. U dětí je tato schopnost zcela rudimentární. Nemalou důležitost tu má schopnost vcítění, schopnost poznávat duševní stavy druhých. Byla zkoumána u dětí a bylo zjištěno, že jí přibývá s věkem a maxima dosahuje v dospělosti. Je to spíše tendence zabývat se druhým člověkem, která značně posiluje vcítění. Skutečnost je však mnohem složitější tím, že tato schopnost je mnohdy vyvinuta a vcítění je přitom špatné. Zřejmě se člověk může vcítit jen v rámci svých možností, podle toho, co je v něm samém. U někoho jsou tyto možnosti širší, u někoho úzké. Základním předpokladem skutečného herecké výkonu je tedy především bohatá životní zkušenost, zejména citová. Je pochopitelné, že v dětském věku je tato zkušenost zcela minimální. Kromě toho u dětí jsou také ještě jiné silné motivy, které je stimulují k herecké aktivitě. Ukazuje se, že v nemalé míře je to tendence imponovat, sebepředváděcí, snaha o uznání aj., které jsou vlastní dětské mentalitě. Tento fakt není argumentem proto, aby děti divadlo nehrály, ale spíše vysvětlením neúspěchů a neuspokojivých výsledků v této oblasti.

Fantazie existuje pouze u člověka, který jako subjekt společenské praxe reálně přetváří svět. Ve vývojovém procesu je zpočátku důsledkem, ale potom i předpokladem té jeho činnosti, jíž přetváří skutečnost. V každém jednání, kterým člověk přetváří svět, je obrazotvornost do určité míry obsažena. Vývoj fantazie jako přetváření skutečnosti ve vědomí je v těsné souvislosti s jejím reálným přetvářením v praxi, i když fantazie nezřídka značně překračuje hranice skutečnosti.

Literatura:

1. Kratina, F.: Eidetická vloha u mládeže, Praha, 1930
2. Rubinštejn, S.L.: Základy obecné psychologie, Praha, 1964
3. Ribot, Th.: Essai sur l´imagination créatrice, Paris, 1900
4. Rudaš, F.: Psychologický rozbor začiatočnej fázy umeleckého tvorivého procesu, Psychologica XII/I/. Bratislava, 1962
5. Tardy, Vl.: Obecná psychologie, Praha, 1957

Divadelní výchova č.8. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Uzávěrka čísla - 31. července 1965. 500 výtisků. Neprodejné, zasílá se zdarma.

JÍRA, J(an)

Školení loutkářů v Lounech.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.7, s.163

Okresní školení loutkářů, uspořádané ÚDLT (tři čtyřhodinové lekce).

JUŘENA, Zdeněk

Školení - a co s ním?
Čs. loutkář, r.12, 1962, č.3, s.49

Základní problémy loutkářského školení, otázka výběru posluchačů, metodiky, specializace v kursech. Připravovaný systém výchovy amatérů.

LT (Tittlebachová, Libuše?)

Lidová akademie umění.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.11, s.264

Druhý rok činnosti loutkářského odboru Lidové akademie umění při MěOD Praha.

MALÍK, Jan

Italský festivalový týden 1961.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.11, s.252
č.12, s.277

Zpráva o mezinárodním festivalu v Římě, otiskovaná na pokračování od č.9, obsahuje v č.11 a 12 i zprávu o konferenci o loutkovém divadle a výchově, uspořádané u příležitosti tohoto festivalu. Přehled tematiky referátů.

[1] (Pittelkowová, Libuše)

Přírodní zdroje uranu.
In: Lomtatek, r.11, 1981, č.11, s.404

[2] Lomtatek, r.11, 1981, č.7, s.193

Nové ložisko uranové rudy, nepřístupné MHD (při čtyřhodinové jízdě).

[3] Lomtatek, r.12, 1982, č.3, s.49

Nalezení prvního lomského-ložiska ložisek otásků vyššího pořadí, metodiky, specializace v rozvoji. Zdůraznění nutného výchovy mladých.

[4] MILLY, Jan

Metody fosfatizovaný vyšen 1981.
In: Lomtatek, r.11, 1981, č.11, s.292
č.12, s.377

Sprava o zasedání fosfatizační v Kiev, ofikovaná za podporování od č.9, obsahuje v č.11 a 12 i zprávu o konferenci o lomnatovém ložisku a výzkumu, největšímu z přihlášených bodů fosfatizační. Zdůraznění tvorby metasomatů.

HALÍK, J(indřich).

K článku R. Krátkého o mladých, starších a starých... v Divadelních novinách
Čs. loutkář, r.12, 1962, č.7, s.161

Zasláno Divadelním novinám. K článku R. Krátkého "O Mladých, starších a starých loutkářích" v DN, r.V, 1961/62, č.20-21, 10.5.1962
Polemika s R. Krátkým, obhajoba práce loutkářské katedry.

HOVOŘÍME...

Hovoříme o loutkářské katedře AMU.
Čs.loutkář, r.12, 1962, č.8-9, s.193

Rozhovor o práci loutkářské katedry k 10 letům její činnosti, uspořádaný v průběhu semináře "Mladí v divadle" (Karlovy Vary). Vývoj a problémy výuky na loutkářské katedře. Diskutovali: E. Kolár, Z. Bezděk, J. Svobodová, J. Filipi, A. Kusá, M. Novotná, J. Koutný, J. Halík, J. Procházka, M. Šebková, M. Vildman, J. Vyšohlíd.

HOVOŘÍME...

Hovoříme o školení.
Čs. loutkář, r.12, 1962, č.7, s.146

Rozhovor v redakční radě k základním otázkám loutkářského školení, jeho systému a výsledků. Účastníci diskuse: M.Česal, L. Dědina, Z. Juřena, Hartman, M. Langášek, O. Rödl, B. Hrnčíř.

HRADSKÁ, Zdena

O loutkovém divadle hraném dětmi.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.9, s.211
č.10, s.233
č.11, s.259

Základní principy práce s dětským kolektivem. Vývoj práce souboru Hadrníčci v Uherském Hradišti.

BOR, Peter

Dialkové školenie začínajúcich režizérov.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.3, s. 72

Informace o průběhu dálkového školení loutkářských režisérů, uspořádaného Osvetovým ústavem v Bratislavě. Zájem o školení, využívání absolventů osvětovými domy.

BUNDÁLEK, Karel

Z diskuse na sjezdu.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.5, s. 98

Z diskuse na sjezdu SČDFU. Otázka kvalifikace učitelů literárně dramatických oddělení LŠU. Podíl vysokých škol na výchově a účast Svazu ve výběru a odborné péči o učitele.

BŽ

Jak to dělají na pedagogické škole v Litomyšli.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.10, s.235

Loutkářský kroužek, doplňující výuku učitelek mateřských škol pod vedením pedagoga výtvarné výchovy A. Jirouta.

DĚDINA, L.

Loutkářství se stává záležitostí pedagogů.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.6, s. 140

Problémy zavádění loutkářství do výuky budoucích učitelů a zdravotníků. Otázky vybudování pedagogického poradního sboru pro loutkářství. Výsledky tvůrčí konference při IX. loutkářské Chrudimi.

RÖDL, O(ta)

Škola a loutkové divadlo.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.7, s.161

Využití loutkového divadla ve školní výuce na základním stupni.

SMUTNÁ, M(arta)

Loutka - pomocník učitelky v mateřské škole.
Čs. loutkář, r.11, 1961, č.2,3,4,5,6, s.42,65,89,113,139

Studie o výsledcích výzkumně zaměřené práce s loutkou v mateřské škole v Pštrossově ul. v Praze. Oddělení dětí 3-4 letých, 4-5, 5-6. Věkové rozdílnosti v samostatné tvořivosti dětí, vývoj dítěte od hry pro sebe, jednoduchého ovládání loutky-hračky až k vytváření ucelených dramatických scének a inscenací pohádek.

STŘEDA, Jiří

Otevřený dopis posluchačům AMU.
Čs. loutkář, r.13, 1963, č.5, s.103

Ke konferenci o loutkářské katedře AMU (30.III.1963). Otázky herectví a herecké výchovy. Nedůvěra posluchačů ke kvalitě studia, proti tomu dobré výsledky umělecké práce absolventů.

TITTELBACHOVÁ, L(ibuše)

Hledáme nové formy školení.
Čs. loutkář, r.12, 1962, č.2, s.44

Zkušenosti z dlouhodobých i krátkodobých loutkářských školení, pořádaných MěOD. Problém náboru posluchačů, jejich výběru, názornosti a živosti vyučování.