

ÚSTŘEDNÍ DŮM LIDOVÉ UMĚLECKÉ TVORIVOSTI 1965

divadelní výchova

10

Stati

Diskuse

Ankety

Dokumenty

Informace

Bibliografie

Mejercholdova divadelní pedagogika

(Na základě materiálů časopisu

"Láska ke třem pomerančům")

Karel Martinek

V letech 1914–1916 vydával V.E. Mejerchold spolu s V.N. Solovjovem a J. Bondim pozoruhodný divadelní časopis pod názvem "Láska ke třem pomerančům", který se prakticky stal hlavním zdrojem představ modernistických kruhů o improvizované italské komedii. Přinášel totiž pravidelně překlady scénářů commedie dell'arte, teoretické úvahy i pokusy o novodobé montáže tradičních textů. Současné však každé číslo mělo jakousi informativní přílohu, v níž byly publikovány výsledky jednotlivých divadelních studií, a byly tu vlastně zobecněny Mejercholdovy poznatky ze studia v Žukovské ulici, studia v Borodinské ulici i tzv. Domu intermedií.

Předběžně je možné věcně konstatovat, že bez publikace zmíněných materiálů by nikdy nevzniklo legendární Vachtangovo představení "Princezny Turandot", ani by se nepohnuly z místa některé experimenty N.N. Jevrejnova i F.F. Komisarževského.

Na materiálech, které soustředil časopis "Láska ke třem pomerančům", je zvláště cenná skutečnost, že jsou přesně uváděny vlastní cíle, sledované v jednotlivých studiích a také prostředky, jimiž měly být přesně definované úkoly naplněny. Tak skupina hudebního teoretika M.F. Gněsina se zaměřila na hudební přednes v dramatu, studovala otázky rytmu a melodičnosti přednesu a pokoušela se najít vhodné prostředky pro notový záznam přednesu verše. Zvláštní pozornost tu věnovali polovičným, tlumeným akcentům a triolám, lyriickým stopám bez přehnané melodramatičnosti a sentimentálního podbarvení. Takto formulované úkoly měly být realizovány s pomocí klasického repertoáru, tj. na úryvcích ze Sofoklovy Antigony. Skupina kolem dramatika V.N. Solovjova směřovala k jiným sférám a zabývala se experimentálním výzkumem techniky hereckého výkonu v

improvizované komedii. V hříšce "Harlekýn námluvčím" hledala především dvě polohy hereckého výrazu: dynamický pohyb v kontrastně vyhocených scénkách, které vždy rozvíjely akci a protiaksi a lyrické výjevy pantomimického rázu, v nichž se uplatnily prvky Mejercholdova satirického stylizovaného divadla. Skupina kolem V.E. Mejercholda, tehdy režiséra dvorního Alexandrinského divadla a vůdčí osobnosti četných divadelních studií, studovala zákonitosti scénického pohybu, hercovatěla v dramatickém prostoru. Mejerchold v režijních poznámkách definoval například úlohu gesta jako něčeho nezvykle zakončeného, směřujícího k přesně určenému smyslu. Proto vyžadoval, aby "gesto padalo jako tvrdý úder do vody a vyvolávalo množství vln, vlnek a nejruznějších křivek, jejichž směr však ovládal herec a dovedl je stejně vyvolat, jako nemilosrdně potlačit".

Po třech měsících se úkoly jednotlivých skupin poněkud v pozměnily a členové studia zřejmě dospěli k vyšší fázi.

Skupina M.F. Gněsina se zabývala podrobným rozborem dramatického textu, její povinností bylo přesně vystihnout žánr předlohy a odvodit z tohoto poznatku praktické závěry. Dramatický konflikt nebyl však určován nějak paušálně, ale vyhledáván v každém výjevu, aby na jeho zvratech mohlo být vybudováno složité a proměnlivé scénické jednání. Není bez zájmovosti, že tyto pokusy probíhaly v rovině velmi příbuzné dobovému snažení K.S. Stanislavského, který však na rozdíl od Mejercholdova studia nevyhocoval děj a protiděj, ale spíše určoval plynulé jednání pro každou postavu v duchu lyrických komedií I.S. Turgeneva a A.P. Čechova.

Skupinu kolem M.F. Gněsina zajímalo střídání rytmu v monologickém útvaru a spojitosti mezi dramatickou kompozicí a hudební stránkou díla. Skupina N.V. Solovjova hledala "scénickou kresbu", tj. základní ohlasy obecnstva na lichý a sudý počet postav na scéně, reakce na změny v seskupení postav. Zřejmě ze studia italských scénářů odvodila poznatek, že sudý počet postav působí dojmem jisté vyrovnanosti, za-

tímco lichý počet může vyvolávat dramatické napětí a očekávání příštích změn. Skupina oživila základní seskupení *comédie dell'arte* na jevišti a přešla ke studiu francouzského jarmarečního divadla (Saint Germaine). Přitom neustále pečlivě zaznamenávala reakce v hledišti a veškeré rekonstrukce neuchovávala v nějakém muzeálním duchu. Stanovovala pouze původní tvar a ověřovala jeho novodobý účín. Skupina kolem V.E. Mejercholda se rozdělila na několik větví, z nichž každá studovala odlišný repertoár. Vedle původních ruských scénářů, nesených v duchu italské improvizované komedie (Bondi: "Stařeny", Radlov: "Míč", Zinověvová: "Msta", Pisarevskij: "Hrůza"), nacházíme tu vrcholné scény z klasického repertoáru jako ze Shakespeara Othella, Krále Leara a Richarda III., Shawovy hry Caesar a Kleopatra aj. Žánr klasických děl byl však posunut, přiblížen například k vaudevillu nebo záměrně vyhozeny komické situace v tragédii a naopak. Mejerchold vysvětlil smysl podobných úprav lakonickou větou "Sart psychologismu!", ale současně dodal (zřejmě poučen nesprávným výkladem podobných prohlášení v dobovém tisku) - "tažení proti psychologismu doprovází naše hluboká víra v herce, v jeho schopnosti a možnosti, které dosud nebyly objeveny". Zdá se, že Mejerchold hledal hranici mezi syžetem v literárním smyslu slova, jak jej chápe čtenář díla a syžetem v divadelním významu, tj. syžetem, který nebyl určen literární předlohou, ale vyplývající z hercovy improvizace, z mimické akce a také z převahy obecenstva, jež je více a více zasvěcováno do průběhu děje a uchovává si tak jistou nadřazenost.

Mejerchold chtěl objevovat nové a nové variace mizanscén, v nichž by se "herec stal opravdovým umělcem, tvůrcem schopným nejen se převtělit a sžít se s postavou, ale skutečným umělcem, který vdechuje svému dílu scénický výraz". Nejednou kategoricky popíral reprodukční závislost herce na literární předloze a zaměřoval veškeré výboje jediným směrem: totiž do sféry odpoutané improvizace. Tedy do oblasti, která se pozdě-

ji stala doménou A.J. Tairova a celého prvního desetiletí existence Komorního divadla v Moskvě.

Současně si Mejerchold prověřoval některé dílčí závěry statí divadelního kritika a teoretika K.A. Bogaka "Ironie a divadelnost", zveřejněné také v časopise "Láska ke třem pomerančům" (č.2, 1914). Divadelnost tu byla definována jako nezbytný pocit každého umělce, který nutí tvořit v nejružnějších druzích a žánrech - jako spojující článek všech uměleckých odvětví, tudíž jako ideální předpoklad pro budoucí syntézu nejružnějších škol a výrazových prostředků. Mimocho-dem je zapotřebí popravdě konstatovat, že Bogakova stať byla prvním náznakem zvolna se formující teorie syntetického divadla. Podstata ironie byla analogicky vystižena jako "důraz na rozpory a nesoulad mezi tím, co existuje v lidských představách a ve vlastní realitě". Přitom divadelnost byla pojata jako forma a ironie jako výhodný obsah pro tuto formu, jakýsi potenciaální pramen nezbytných možností divadelního umění. Mejercholda zajímaly Bogakovy vývoody potud, pokud odpovídaly jeho zálibě v buffonádě, grotesce, parodii, k nimž se uchýloval jako citlivý umělec, hledající takřka ideální možnost, jak se vyrovnat s nenáviděným konvenčním obecenstvem a jeho snobskými sklony.

V další etapě práce, zřejmě v druhé polovině roku 1914, spojila se skupina V.N. Solovjeva a V.E. Mejercholda, což mělo své umělecké i organizační příčiny. Především bylo zapotřebí vytvářet větší skupinu, která by mohla paralelně studovat obtížnější a rozsáhlejší úryvky. Současně si však zakladatelé studia chtěli ověřit, nakolik se lišily výsledky jednotlivých skupin a jak vlastně byly připraveny na nejobtížnější úkol, tj. na hledání nové stylizace hereckého projevu v maximální míře.

Studium ve spojených skupinách bylo zahájeno předčítáním Solovjevových úvah o dějinném vývoji a proměnách italské improvizované komedie, které akcentovaly jmenovitě úlohu čtyř

základních postav - masek, bohatě členěné mezipřehledy a charakteristické rysy jednotlivých typů i jejich úlohu v dramatické akci. Skupina pracovala ve zvláštním prostředí, kde velké a malé závěsy umožňovaly proměny v uspořádání dramatického prostoru, na což museli členové studia bezprostředně reagovat. K původním inspiračním impulsům, tj. k rytmickému rozboru textu, k přesně určeným dějovým akcím a protiakcím přistoupily nyní momenty, které nutily k improvizaci. Závěsy, zástěny, pohyblivé zástěny na kolečkách (zde se poprvé setkáváme s prostředkem, kterému V.E. Mejerchold připisoval vysoce dramatický účín až v pozdějším nastudování Erenburgova románu "Trust D.E."), mrštní jevištní sluhové, zvláštní kontaminace italských zanni a japonských kurambo, tedy výtvarné i herecké složky byly nasazeny jako urychlující prvky. Herec nemohl předpokládat, kde se objeví partner, jeho akce byla jen přibližně určena, ale stále se v ní objevovaly nové a nové momenty, kde si nebylo možné vypomoci nějakými šablonami, ale bylo zapotřebí improvizovat v rámci daného prostoru a v souladu s novými dějovými úkoly.

Z těchto principů vycházela pozdější Mejercholdova biomechanika, která uvedla do přímého souladu požadavky na hereckou vnější techniku s novými společenskými úkoly. Nadále však obhajovala přesvědčení, že pouze akrobatika, klauniáda a gymnastika mohou určit náplň novodobé improvizace a vyhnat ze scény tradiční rutinované herectví psychologické školy se všemi nezbytnými nelogičnostmi a naturalistickými krajnostmi.

Na základě dosavadních zkušeností rozhodli se zakladatelé studia vyhlásit na závěr roku 1916 konkurs na místa v nově utvářeném studiu. Šlo jim o jediné, aby do studia neproudilo jen nezkušené mládí bez sebemenší představy o vlastním poslání této instituce. Jejich ideálem bylo mládí již připravené, s vyhraněnými estetickými názory a schopné realizovat náročné experimentální úkoly. Proto zveřejnili program studia a příslušné podmínky pro eventuální přijetí.

Základní předměty studia byly rozčleněny do pěti skupin,

na první místo bylo kladeno studium techniky scénického pohybu, aby pak následovalo: praktické studium vlastních předpokladů divadelního představení, scénická technika improvizovaného divadla, využití tradičních postupů improvizovaného divadla 17. a 18. století v současném divadelním umění a hudební přednes. Tyto hlavní okruhy studia měly být realizovány pomocí mimetismu, tj. napodobení již existujících mimických akcí, kterému v první fázi studia byla přiznávána nutná autostylizace (tedy bez "umělecké idealizace", jak se říká v příslušném prospektu studia a v pozdější zprávě v časopise "Láska ke třem pomerančům" 1916, č.2-3). Od nezbytné autostylizace měli však členové studia záhy dospět k divadelní masce, tradičnímu typu v žánru grotesky nebo tragikomedie. Důraz na tyto dramatické žánry vycházel z přesvědčení, že vyhraněnost uměleckých prostředků, nutnost mnohem větší míry stylizace, metaforické a hyperbolické vyjádření odvede začínající herce od mechanické nápodoby životních dějů a umožní jim lépe pochopit specifické stránky divadelního výrazu. K tomu směřovala analýza literární předlohy, která akcentovala dějové protiklady a estetickou stránku daného výkonu.

Právě v této fázi výchovy zamýšlel V.N. Solovjov nasedit zvláštní exkursy do dějin světového i ruského divadla, jimiž měla být zdůvodněna nutnost neúprosného boje s naturalismem. Orientace výkladu na povídky N.V. Gogola jako "Plášť" a "Nos", Puškinovy malé tragédie, Lermontovova literární dramata typu "Španělů", analogicky jako studium některých textů Molièrových, Hoffmannových, Tieckových i Strindbergových mělo dokumentovat básnickou linii domácího i světového repertoáru, která se měla logicky dovršit studiem dramát A. Blöka, jmenovitě "Balagančíku" a "Neznámé".

Po tomto literárním intermezzu, které mělo uvést členy studia do sféry méně známých textů, souzvučných s vlastními cíli výchovy, měla následovat vysoce náročná etapa. Začínající herci měli si osvojit základy klauniády a akrobatiky natolik, aby je mohli uplatnit v úryvcích z díla C. Gozziho. Logické

dovršení této fáze výchovy tvořila pantomima a taneční kreace v dramatickém prostoru. Na rozdíl od prvních fází výchovy, které byly dokonale ověřeny v Borodinském studiu a v tzv. Domě intermedii, nebyla tato část studia podrobněji charakterizována, protože sami zakladatelé studia tu vstupovali na půdu blíže neprozkoumanou. Mohli vytyčit pouze hlavní směry, odhadnout prostředky, ale nemohli ještě předpokládat jejich vzájemné souvislosti.

Náročnost úkolů určila také nezvykle přísné přijímací podmínky, které nelze vůbec posuzovat v rámci dobových divadelních škol. Uchazeči měli prokázat jistou míru hudebního nadání, tj. měli umět hrát na klavír, dobře zpívat a především pochopit melodickou stránku dramatického textu. Vyžadovala se pohybová kultura, vypěstovaná v gymnastické nebo akrobatické přípravě alespoň během předcházejících tří let. Uchazeč měl předvést úryvek z pantomimy a akrobatické číslo poněkud náročnější povahy. Obdobně byla požadována mimetická schopnost, kterou měl uchazeč prokázat v němé studě, kde ovšem měl bezprostředně reagovat na sdělované podněty. Požadovala se dále jasnost díkce, uchazeč měl perfektně číst z listu a počítalo se s perfektními fyziologickými předpoklady pro další hlasovou výchovu. Nezbytná byla znalost poetiky, základních literárně vědných a estetických pojmů v takové míře, aby se v prvních lekcích mohlo začít s rozбором dramatického textu. Neméně důležité bylo všeobecné kulturní povědomí, uchazečův vztah a zájem o výtvarnou sféru, vítáno bylo, když měl jisté předpoklady pro malířství a sochařství. Přísně byly zkoumány znalosti z divadelní historie, znalost dramatické literatury – podle slov V. N. Solovjova – od Aristotela až k Blokoví. Zásadně nešlo o nějaké sklony zakladatelů studia, kteří by prosazovali své zájmy, ale o vysoce odpovědné nároky na členy studia, kteří se měli přiblížit uměleckým osobnostem dokonale vyvinutým a nadaným pro mnohem širší uměleckou činnost, tedy nikoli pro úzce pojímané činoherní divadlo.

Do těchto plánů pochopitelně zasáhl průběh první světové války i mohutný přesun společenských sil na samém počátku sovětského státu. Mnohé z těchto myšlenek realizoval však V.E. Mejerchold při výchově souboru Prvního divadla RSFSR na počátku dvacátých let. Vtělily se do analogických pokusů V. Benutova, mnohé z nich byly uvedeny do souladu s konstruktivistickými a suprematistickými představami, jiné z nich popřelo agitační a mítinkové divadlo. Zůstávají však nadále svědectvím, co i v divadelní pedagogice znamená přesně určený cíl, správné poznání potřeb příštího uměleckého vývoje, který byl v těchto předrevolučních letech chápán jako nedílná součást experimentu. V představách V.N. Solovjova a V.E. Mejercholda i M.F. Gněsina nemohlo jít o tradiční divadelní výchovu, ale o programovou výchovu spolupracovníků, kteří měli pomoci v jediném, v konečné porážce naturalistického divadla s jeho nutnými krajnostmi a v rozhodném vítězství stylizovaného divadla. Divadla založeného na tvůrčích hereckých schopnostech, na vyvinuté vnější technice, která měla tvořit most porozumění mezi hledištěm a jevištěm cestou obrazných asociací, nikoli tedy pomocí mechanické nápodoby životní reality.

Mejercholdovo studio v tomto uceleném pojetí slavilo před několika lety tiché jubileum, a od doby jeho založení nás dělí více než šedesát let. Nechť si čtenář sám zodpoví otázku, nakolik byly naplněny Mejercholdovy ideály i vysoce zajímavé podněty a nakolik se těmito experimentálními cestami ubíralo naše soudobé divadelní školství!

Š e d e s á t l e t P r i n c e z n y P a m p e l i š k y

Vítězslava Š r á m k o v á

Je to tak; Princezna Pampeliška slaví šedesátiny. Jaroslav Kvapil ji napsal v roce 1896, v říjnu následujícího roku měla premiéru v Národním divadle s písněmi a meziaktní hudbou Bohuslava Foerstra a od té doby nesčetněkrát ožila a ožívá v inscenacích na našich profesionálních i amatérských scénách. Často po ní sáhnou i dětské divadelní kolektivy a soubory mládeže. Princezna Pampeliška patří ke klasickému odkazu naší dramatické literatury; v současné situaci je nedostatek her ze současnosti pro děti a mládež (zvláště pro divadlo hrané dětmi) skutečně vhodných jedním z důvodů, proč bývá Princezna Pampeliška pro jeviště vybírána. Šedesát let, uplynulých od vzniku hry, však nabízí položit si otázku, zda a nakolik mohou dnešní děti chápat její myšlenky a formální kvality - do jaké míry jsou to myšlenky dnešním dětem blízké či vzdálené.

Častým a leckdy vděčným východiskem z nedostatku her ze současnosti bývá volba pohádky. A právě jako pohádka bývá volena i Princezna Pampeliška. Svádí k tomu snad i podtitul hry; autor sám ji charakterizuje v definitivní verzi textu (z r.1948) jako "pohádku o třech dějstvích" a v úpravě pro dětské jeviště (1898) ji přímo nazývá "Pohádka o princezně Pampelišce".

Podíváme-li se na text blíže, zjistíme, že Princezna Pampeliška svým charakterem neodpovídá zcela charakteru lidových pohádek. Není dramatizací nebo volným zpracováním lidové pohádky; je kompozicí, do určité míry inspirovanou lidovými pohádkami a zahrnující některé postavy, prostředí a motivy, z lidových pohádek známé. Hlavní postava - princezna Pampeliška - je však z podstatné části dílem autorovy básnické fantazie. A konečně nelze přehlížet ani dobu vzniku hry a tehdejší autorovo tvůrčí směřování. To vše má rozhodující význam pro autorské pojetí syžetu, postav a pro celkovou formální strukturu hry. Více než pohádka - obecně formulováno - vítězství dobra nad zlem (k tomu svádí někdy výklad postavy Honzy) je Princezna

Pampeliška odrazem autorových nálad a pocitů, vyplývajících ze vztahu ke světu kolem. Vždyť ve hře Honza sice uchrání Pampelišku před pastevci, princem z Hispánie, kocourkovskými občany, ale není v jeho silách uchránit ji před lidskou zlobou a pomluvami a nakonec před zánikem, způsobeným nepřírodným, osudovým vlivem. Oproti lidovým pohádkám je tu velice slabá fabule; autor více než s dějovými prvky pracuje s křehkou, působivou atmosférou prostředí, okamžiku, citového zaujetí, která je základním prostředkem pro líčení příběhu Pampelišky (povšimněme si jen průběžných motivů, jimiž se ohlašuje zánik Pampelišky - od Pampeliščiny písně o lnu v posledním obrazu I. dějství po popěvek tulákův v posledním Obrazu hry, které působí na vytvoření nálady jednotlivých scén i hry jako celku a jsou tedy jedním ze stavebních prvků struktury hry). Hra postrádá výraznější prvky, které by působily katarzi, tak obvyklou u lidových pohádek (vítězství dobra, pravdy aj). Katarzní účinky tu ovšem jsou - vznikají však spíše ze způsobu, jakým jsou pojaty postavy hry než z vlastního příběhu; napomáhá jim také prolog, kterým autor (podstatně později - v r. 1948) definitivní verzi hry doplnil. Prolog totiž prvním čtyřverším ("Za večerů zimních ulicí i polem/ ohumelí se venku, až je bílo kolen,/ my však stuleni jsme doma v teplý kout-/ chcete pohádku si o tom poslechnout?") dává celé hře určitý rámeček a nabízí i možnost částečného zpřesnění alegorie příběhu Pampelišky.

O tom, jak se na vzniku Princezny Pampelišky podílela inspirace pohádkovými motivy a vlastní autorova fantazie, píše Kvapil v článku ve Zlaté Praze (1897): "Chcete-li vědět, komu jsem byl v koncepci své pohádky nejbližší, povím vám to: byl to náš Aleš. Ten mne opíjel prostotou svých linií již tehdy, když se mu v Čechách nadávalo. Byl jsem ještě malým studentem, když jsem čítal, jak se mu smějí a měl jsem proto v duši nejasný, ale pozitivní smutek. Das mne potom honil po různých experimentech lyrických, ale do výrazu Alšova byl jsem

vždycky zamilován. Když jsem si načrtl první plán pro Princeznu Pampelišku, cítil jsem, že jsem již tónům toho velikého člověka mnohem blíže. A v jeho kresbách našel jsem nejen svého Honzu s jeho mámou, ale i svého chudého krále, své copaté filistry – a snad i svou Pampelišku, ač tato tkvěla mnohem víc v melancholii mé vlastní duše než v jakékoli tradici českých pohádek.”

Inspirace tradičním pohádkovým materiálem byla tedy velmi volná. Volné a nemechanické je i převedení pohádkových motivů do hry; autor mění u některých postav a motivů jejich tradiční charakteristické rysy a posouvá jejich tradiční význam (nejzřetelnější je to na zařazení Kocourkova, který je tu traktován s jiným záměrem a odlišnými prostředky, než tomu bývá v pohádkách).

Postava princezny Pampelišky je zakotvena v tradičním pohádkovém světě velmi slabě, spíše je mu některými prvky přibuzná. Její postavení ve hře je ústřední (přes všechny tendence, které se v minulých letech snažily označit za ústřední postavu Honzu) – ústřední ne však v témž smyslu jako v lidových pohádkách, kde se kolem spanilých princezen rozvíjí co nejvíce dějových zápletek, ale proto, že je hlavní alegorií – alegorií neodvratného zániku krásy, jejího rozplynutí v nic. Tato alegorie má ovšem hlubší společenské souvislosti. Zánik a jeho nutnost jsou obecnější pocity konce minulého století. Kvapil se Princeznou Pampeliškou zařazuje do kontextu novoromantické literatury, která byla v té době ve světě dosti silná a k jejíž tendencím patřilo i využívání prvků lidových pohádek a pověstí k symbolickému, neurčitému a pouze náznakovému vyznění uměleckých děl. Kvapil předurčením půvabné, milé a křehké Pampelišky osudovému a neodvratnému konci dal vyznít své vlastní melancholii a sentimentalitě.

I když Kvapil mluví o Princezně Pampelišce jako o pohádce, považuje ji za hru pro dospělé a především pro dospělé herce. O možnostech uvedení hry na dětském jevišti, o němž

zpočátku neuvažoval, píše: "Když v zimě r.1897 na jevišti Národního divadla několikrát se hrála moje pohádka "Princezna Pampeliška", upozornili mne mnozí přátelé, že by se hodila v jednodušší úpravě také pro dětská jeviště, a později jsem zvěděl, že se stal v některých domácnostech i pokus zahrát "Princeznu Pampelišku" - na loutkovém divadle. Přemýšlel jsem o tom a shledal jsem, že bych musil svou pohádku značně zjednodušit, aby pokus ten doznal úspěchu, neboť v dosavadní formě nijak nelze provozovat "Princeznu Pampelišku" na divadle dětském, natož pak na divadle loutkovém. Ale lákalo mne to, najít v pohádce o Pampelišce všechno to, co by mládež zajímalo a co by sama mohla provozovat - tak povstala tato dětská hra, co možná jednoduchá a prostá, bez všelikých obtíží scénických i hereckých, takže teď se hodí možná nejen dětským, ale snad i dokonalejším loutkovým divadlům. Je psána teď prózou, nikoli veršem - prózou primitivní a pohádkovou, jak jsem zprvu pomýšlel vůbec i pro veliké jeviště napsat "Princeznu Pampelišku". (Z předmluvy J. Kvapila k dětské úpravě hry, kterou pod názvem "Pohádka o princezně Pampelišce. Dětská hra o pěti dějstvích" vydal r.1898 Grosman a Svoboda.)

Úprava vypouští některé postavy - jednak epizodní (postavu královského obřadníka, staršího města, občanů Kecourkova, postavu jednoho pastevce, tuláka, jehož role však se v podstatě přesunuje na pastevce aj.), jednak i některé, jejichž funkce v původním textu je významná: postavu prince z Hispánie, primáterova syna a jeho přítele, postavu sousedovy dcery. Spolu s tím jsou vypuštěny příslušné dějové zápletky a situace a redukovány některé scény (kromě dalších úprav, směřujících ke zjednodušení technické náročnosti inscenace - obrazy jsou spojovány tak, aby celek byl rozdělen do pěti dějství podle různosti dějišť).

Vcelku tedy úprava děj i technické nároky hry zjednodušuje, ale současně i ochuzuje - zvláště citelně pak převodem do prózy. (Edice Orbisu Hry pro mládež při vydání Princezny

Pampelišky v r. 1957 vychází z definitivního textu z r. 1948 s prologem – tedy se vrací v podstatě k textu původnímu, veršovanému.)

Tudy cesta Princezny Pampelišky k dětskému divákovi a dětskému herci tedy nevede. Vede k němu vůbec?

Hovořili jsme o Princezně Pampelišce jako o hře, v níž se silně odrazila melancholie a sentimentalita Kvapilova, která v té době souzněla s obecnějším společenským pocitem. Přijmeme-li tuto tezi a nebudeme-li se snažit vnucovat hře významy, které nemá na úkor skutečných jejích kvalit, zjistíme, že obě základní polohy hry jsou dětské mentalitě velmi vzdálené. I když je kapacita vnímání dítěte velká, nestačí k pochopení myšlenkových a emocionálních hodnot hry. Děj hry sice dětského diváka zaujme, ale dítě nemůže v úplnosti pochopit jeho motivy. Tak např. silným prvkem fabule je odsouzení vztahu Pampelišky a Honzy okolním světem; projevy odsouzení vidí dětský divák na jevišti, ale nedovede si je vysvětlit, protože pro to nemůže mít ani citové, ani rozumové základy. Tím, že dětskému divákovi unikají základní myšlenkové hodnoty hry, současně se oslabuje účinek její estetických kvalit. Dětskému divákovi by tedy Princezna Pampeliška měla být určena jako jedna z her klasického odkazu dramatika; má-li však do repertoáru dospělých herců být zařazena jediná hra pro děti – pak by bylo lépe volit text, který dává větší předpoklady k tomu, aby ho dětský divák mohl plněji pochopit a prožít.

Vzdálenost základních poloh hry – melancholie a sentimentality – a některých dějových aspektů dětské mentalitě prakticky vylučuje možnost inscenovat hru s dětskými herci bez vážných škod na hře a na interpretech. Hru je nutno upravovat – a tím ji nutně ohubit: důsledkem dětské inscenace je pak pouhé předání kosty děje. K závažnější škodě však dochází na smyslu práce s dětem vůbec. Nejde v ní práce jen o to, aby děti pasívně zprostředkovaly předání určitých hodnot,

kteřé nemohou samy plně pochopit. Naopak; jde o to, aby tyto hodnoty pochopily a aktivně se podílely na vytváření optimálních možností pro jejich skutečnou interpretaci. Jestliže dítě nepochopí textu a nedokáže si vysvětlit podstatu příběhu, nemá jinou možnost než pasívně memorovat svůj text, vytvořit podle svých zkušeností nebo předehraného vzoru určité schéma jednání na jevišti - šarží bez vnitřního obsahu, pasívně přijímat pokyny vedoucího a pasívně je plnit. Tak zaniká základní poslání dětského divadla - úměrnými úkoly rozvíjet schopnosti dítěte. To pak může mít pro vztah dítěte k umění jen dvojitý důsledek: buď si odnáší skreslené představy o umění, nebo se od tvořivé práce odradí vůbec.

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

Psychológia bábkovej hry

Dr. Alaine Peloz

Umelecký zážitok má nielen výchovný vplyv, ale okrem toho vplýva aj na stvárňovanie osobnosti. Preto sa výchova nemôže zaobiť bez estetických alebo umeleckých vplyvov. Vo veľkej miere platí to aj pre bábkovú hru, ktorá má výnimočný praktický pedagogický a psychologický význam, a to ako vo vzťahu k deťom, tak aj k dospelým.

Ako vieme, citový a rozumový život dieťaťa nie je totožný s primitívnou, zjednodušenou podobizňou duševného života dospelého človeka, ale podstatne sa líši od neho. Detské psyché je činné podľa špecifických zákonitostí. (Nech nás nemýli duševné príbuzenstvo primitívneho dospelého človeka a dieťaťa. Základom toho je práve obrátený jav: vývin jednotlivých ľudí nedosahuje stupeň dozrelosti, dospelosti, zastaví sa v detinskom stave.)

Je všeobecne známy fakt, že bábkárske umenie je špecifickým umením s vlastnými zákonmi. Bábka nie je zmenšený človek alebo napodobenina zvierata, nie je malbou, ani hračkou, ale bábkárskou figúrou. Teda jej stvárnenie, pohyb a myslenie je tiež iné, ako skutočnosti alebo sveta ostatných umení.

Prádom si treba uvedomiť tú skutočnosť, že nie každé predstavenie v bábkovom divadle je umelecky náročné. Pomerne mnohé predstavenia sa síce honosia umeleckou "náročnosťou", ale ich umelecký vplyv je naozaj minimálny. Aj bez umeleckej náročnosti alebo účinnosti môže byť niektoré predstavenie dobré a na mieste zo špeciálneho výchovného a vyučovacieho hľadiska, ale súčasne aj neuspokojivé z výchovného, estetického aspektu.

Každé estetická výchova nie je úlohou, vymedzenou iba na určité hodiny, ale stálou praktickou činnosťou, začlenenou do životného procesu, depúšťa sa chyby ten, kto sa zamestnáva

bábkarstvom a pritom sa neusiluje o umelecký, estetický vplyv. Základným počiatočným krokom k tejto práci je znalosť dejín bábkovej hry a rozličných jej štýlov. Tvorivá schopnosť, umelecká náročnosť dieťaťa môže sa potom veľmi ľahko zaktivizovať. Predstavivá hra znamená pre dieťa zvláštnu radosť. Konvencia, zaužívané formy, kontrola skutočnosti ho nezväzujú - odtiaľ sa datuje zdanlivá jeho príbuznosť s tvorivou fantáziou. Nič nie je ľahšie, ako podnietiť skupinu detí k tvorivej práci. Vlastná pedagogická úloha nie je ničím iným, ako združiť bujnejúcu túžbu po čínoch a fantáziu v záujme spoločného cieľa a zabezpečiť produktivnosť. Toto sa vzťahuje najmä na zhotovovanie bábek, dekorácií, na voľbu hry, na jej réžiu a štýl. Účasť na predstavení je spleťtým a mnohotvárným problémom. Iný je vzťah dieťaťa k bábkovej hre keď hrá iný, keď ju sleduje ako divák.

Počas hry sa dieťa stotožňuje s bábkou. S t o t o ž n e n i e je jedným znakom zvlášť intenzívneho vplyvu bábkovej hry. Počas hry dieťa poníma najrozličnejšie vplyvy tak, akoby sa ním stali v skutočnosti. Intenzitu zážitku, ktorý vzniká pri stotožnení, zvyšuje ešte verejnosť, vystúpenie.

Dieťa, popri stretnutiach s obecnstvom, ako herec je členom presne, o r g a n i z o v a n e f u n g u j ú c e h o k o l e k t í v u, kde sa dostáva - odlišne od školy - pod vplyv kolektívu. Správna činnosť kolektívu je už výchovno-psychologickým problémom.

Dieťa - ako divák - v súlade s danou situáciou stotožňuje sa striedavo tu s jednou, tam zasa s druhou bábkou, alebo vytrvá do konca pri jednej bábke.

Súčasne však dieťa, ktoré prežíva bábkovú hru ako divák, podieľa sa aj na kolektívnom zážitku. Kolektívny zážitok zasa umožňuje gradáciu vplyvov, odvodenie vzrušení a zvýšenie katarzy. Pravda, všetko toto môže narážať, respektíve naráža na nebezpečenstvo. Negatívne pocity a vzrušenia - ale najmä vzrušenia - bleskove ovládajú detské obecnstvo.

A hoci mnohé výjavy sú veľmi vhodné na uspokojenie obecnstva (ktoré prejavuje svoj súhlas hlučným potleskom) - naladené deti, odchádzajúce z predstavenia, stávajú sa však ťažko prístupnými, dostávajú sa do príliš rozptýleného, nepokojného stavu a ťažko sa včleňujú do nasledujúceho programu. To je však volgárny a pochybný úspech. Žiaľ, povrchný pozorovateľ vtedy vidí zo všetkého iba to, že deti so žiarivými očami, zapýrenou tvárou "radostne" odchádzajú z predstavenia (v naladenom nepokojnom stave). Správne rozuzlenie konfliktu vyžaduje veľkú pozornosť a citlivosť režiséra. Žiaľ, príhodi sa aj pri najlepších predstaveniach, že vplyvom réžie alebo hry patričný výjav vyvrcholí viac ako treba.

Bábkovú hru možno využiť aj ako výchovný a vyučovací prostriedok. Mimoriadny pedagogický význam jej dáva to, že je z a u j í m a v á.

Zo záujmu, zaujímavosti vyviera každá veľká vášeň, štúdium, výskum. Každý výchovný a vyučovací proces začína vzbudzovaním záujmu. Je to potrebné preto, lebo záujem zaručuje s p o n t á n n u pozornosť. Cieľavedomé usmerňovanie pozornosti je ťažká úloha, možno ho uplatňovať iba po dlhšom zácviku a učení. Je však veľký rozdiel medzi usmerňovanou a spontánnou pozornosťou. Pri usmerňovanej pozornosti skôr nastáva únava a mnemonické stopy - čo je základom vedomostí, pamäti - sú slabšie ako pri spontánnej pozornosti. Ak nútime dieťa k dlhodobej usmerňovanej pozornosti, objaví sa uňho nuda, únava a potom pohybová nespokojenosť. V krajnom prípade dieťa prenáša na pedagóga a na učebnú látku v sebe nahromadené nepríjemné pocity a pocity: stavia sa na odpor, látku nevnímá, začína sa zlostiť.

Dekonzentrované dieťa nie je schopné usmerňovať svoju pozornosť, ba u dekoncentrovaných osôb vzbudenie pozornosti je aj oveľa ťažšie a môže sa dosiahnuť na prechodný čas. Psychickou príčinou dekoncentrovanosti je narušenie citového života. Dieťa, ktoré zápasí s citovými poruchami, nevie pozoro-

vať. V dôsledku nedostatku pozornosti jeho rozumový vývin sa zastaví, dlhší čas stagnuje a ak to včas nevieme napraviť, jeho inteligencia nebude úmerná jeho veku. Pri jednoročnom až poldruháročnom zaostaní nevie už zadosť urobiť školským povinnosťami. Pri dvojročnom zaostaní zasa ináč intelektuálne - ani nie úchylné dieťa pre r e t a r d a t i o m e n - t a l i s /zaostanie intelektuálneho vývinu/ stáva sa liečebno-pedagogickým subjektom. Retardatio mentalis môže mať aj mnohé iné príčiny, napr. hormonálne, lenže my tu hoveríme o problémoch citového života.

Za krádežou, luháním, potulovaním, chuligánstvom, násilím, disociálnosťou spravidla môžu sa skrývať aj emocionálne problémy. Takisto aj za javmi najrozličnejších "nervových", ba i "somatických" ochorení. Z toho všetkého vyplýva, že ústredným problémom je citový život človeka a ešte viac dieťaťa.

K citom sa ťažko možno priblížiť verbálnou, racionálnou cestou. Ak hoveríme o svojich citoch, používame prirovnávania. Človek "má ťažké srdce" alebo má "skleslú náladu". Abstraktné určenie - ako napr. š ť a s t i e anebo r a d o s ť - ak chceme vysvetliť, nič iné nemôžeme urobiť, ako sa odvolať na čiastkové city, ale zasa použiť prirovnanie. Ale sú prostriedky, ktorými sa možno veľmi dobre priblížiť k citom. Tieto spravidla v sebe zahrňuje dobrá bábková hra, ktorá okrem toho používa špeciálne, deťom zvlášť zodpovedajúce signály, teda už aj preto sa možno ľahko priblížiť k citovému svetu pomocou bábkovej hry.

Bábková hra je preto taká účinná, lebo je
o b r a z o v i t á - čo zodpovedá vizuálnemu zameraniu detí;
d r a m a t i c k á - klasická forma prežitia, oživenie je dramatické. Dramatický dej je aj sen, rojčenie. Vývin dieťaťa dôjde pomerne neskoro k pojmovej abstrakcii. Dramatické predstavenie špecificky zodpovedá detskej duši. Ale aj na nás, dnešných dospelých najmocnejšie pôsobí vizuálne, dramatické

predstavenie, lebo sa po vývinovej stránke opiera o klasický signálny systém.

Dej je založený na pohybe. U detí veľmi silné sú komponenty vitálne, pohybové. Teda dobre reaguje na pohyb, a to na pohyb príbuzný s vlastným pohybom. Pohybový zážitok vyvoláva opojnú radosť. Pravda, nám ide o viac. (Pohybovým rytmom a formami pohybu vyššieho stupňa rozvíjame schopnosť pohybových foriem detí.)

Pôsobí umeleckou silou. /Vplyvom umenia sme sa už zaoberali./

Je symbolický - symbolický, rozprávkový spôsob deja bábkovej hry zodpovedá analogickému, symbolickému mysleniu dieťaťa.

Je obdivuhodná - neživá báбка ožívne, žije. Tento div znova a znova je skutočnosťou, ktorú je možno prežiť. Čarodejníctvo sa deje otvorene, pred dieťaťom. Je veľmi zaujímavé, že dieťa prežíva tento div aj vtedy, ak samo hýbe bábku. V takomto prípade dieťa je v jednej osobe tvorivá kúzelná a k životu prebudená figúra.

Odráža, reakciu citov zaručuje dobrá bábková hra. Prostredníctvom nej možno prežívať útrapy, túžby, vzrušenia, byť hrdinom, mocným, ohromným, zázračným, trčať i odmeňovať. A všetko toto tak, že to nemá dôsledky v skutočnosti. Negatívne vzrušenia pominú, nastane rozuzlenie, vyjasnenie. Po odvedení vzrušenia môžeme poskytnúť deťom prostredníctvom bábkovej hry pozitívne pohnútky, možnosti riešenia problémov.

Najmä neviazaná hra, improvizácia je vhodná na to, aby oživila citové problémy, konflikty detí. Improvizáciu s bábkou sme zvykli používať pri psychologickom skúmaní ak diagnostický pomocný prostriedok. Dobré padne, keď pedagóg za odmenu zavedie niekoľkominútovú improvizáciu s bábkou. Dieťa totiž v neviazanej hre, v tej hre, ktorú momentálne improvizuje, vyzdvihuje tie problémy, ktoré ním hýbu. Projekcia, premietnutie znamená tú schopnosť duše, keď časť svojich vlastností, vzrušení, túžob

vidí dieťa v niekom inom a niekomu inému ich pripisuje. Svoje vnútro premieta do vonkajšieho sveta bez toho, že by to zbadalo, že by to vedelo. Pravda, veľká časť našich psychologických dejov súvisí v nejakej forme s vonkajším svetom, totiž s vonkajším dejom. Aj naše myšlienky čerpáme z vonkajšieho alebo vnútorného deja. Je jasné, že nebudem hrať niečo také, čo ma nezaujíma, ale to, čo ma zaujíma. Zvlášť podstatné pre nás je to, že ktoré sú to vonkajšie a vnútorné deje, ktoré zaujímajú miesto v živote detí. Čo je to, čo upútava pozornosť dieťaťa? Čo je to, čo ho zamestnáva? Teda, ak pozorujeme obsah hry dieťaťa, zistíme, čo je to, čo ho z vonkajšieho deja upútava, pod vplyvom čoho stojí. Preto takto radíme:

"Hraj niečo také, čo si ani neviš, ani nečítaš, načo si sám prišiel." Ak by sa dieťa predsa len rozhodlo pre nejaký rozprávkový dej - hoci aj to je zaujímavé, prečo práve toto si vyvolilo - nechajme ho hrať a na konci hry mu povedzme, že to bolo veľmi zaujímavé, "ale že bylo by ešte zaujímavejšie, keby si bol zvolil niečo také, čo nie je v nijakej rozprávke." Z hry dieťaťa, najmä sponedzi ťažko prístupných, nervózných alebo príliš bojazlivých detí, dospelý si osvojí také poznatky, pomocou ktorých spravidla vie vyriešiť výchovné problémy v súvislosti s deťmi.

Z formálnej časti hry vieme posúdiť vývin pohybu detí, vynaliezavosť, pozorovaciu schopnosť, schopnosť prispôsobovania, stupeň a niveau vývinu reči. Ak v krúžku hrajú, ich sociabilita sa prejavuje v nezastrenej a prirodzenej forme počas hry. Asociálna a disociálna, skrytá agresia, stupňovaná popudlivosť, panovačnosť, rozmarnosť, protivnosť sa čoskoro dostanú na povrch. Takisto aj zábrany, bojazlivosť, etnická poslušnosť a pochybnosť. Ak si dobre všimneme obsah a formu detskej hry, lepšie pochopíme jej postoj tak voči dospelým, ako aj voči deťom. Toto sa vzťahuje najmä na "problematické" deti, na tie deti, u ktorých sa vynorujú kolektívne a výchovné problémy. Náprava je možná iba pochopením, to jest

poznáním príčiny poruchy.

Bábkovú hru možno využiť - popri poznávaní - aj ako výchovný a vyučovací prostriedok.

Výchova s bábkovou hrou je veľmi ľahká a vďačná úloha. Deti z materskej školy, ktoré ináč často vyslovené napomenutia nechajú bez povšimnutia, zbožne počúvajú tie isté slová z úst bábk, rady poslúchnu a vďačne napodobia bábku. Hoci iba jedna bábka, ktorú si vychovávateľka natiahne na ruku a hrá s ňou bez javiska, môže byť výborným prostriedkom výchovy k čistote tela a vôbec správania sa. Jednoducho nechá hovoriť bábku miesto seba a hýbe ňou. V takomto prípade text musí byť veľmi jednoduchý a čo najkratší. Je lepšie, ak miesto rozkazovacieho spôsobu jednoducho použijeme oznamovací spôsob prítomného času. Hovoríme artikulovane jasne, zreteľne. V takomto prípade tón našej reči nemá sa príliš odchyľovať od každodennej reči. Hra nesmie dlhšie trvať ako jednu-dve minúty. Najlepšie urobíme, ak pri výchovných výjavoch používame stálu bábku, pričom však má sa zachovať pestrosť v hre. Dáme jej názov a počas školskej výučby sa viac ráz na ňu odvoláme. (Čo by povedala k tomu alebo onomu, keho by napomínala, keho odmenila atď.) Vhodné bábkové hry pre deti z materských škôl, ako aj pre malých školákov nájdeme vo veľkom výbere v repertoárových materiáloch.

Všetko toto akeby pretierčilo tomu, že reč na bábkovej scéne je druheradá. Lenže pri výchove najmenších nejde o umelecký, ale jednoducho o pedagogický problém. To, že "umy si ruky pred jedlom", "nesyp piesok do očí druhému", nielenže nemôže byť základnou umeleckou myšlienkou, ale ani témou bábkovej hry. S podobnými problémami experimentovalo sa už veľa, ale oveľa lepšie by bolo, keby namiesto týchto bábkových hier s umelou výchovnou tendenciou napísali sa krátke vzerové bábkové hry pre vychovávateľky, ktoré by im ukázali, s akou bábkou, v akej situácii, ako improvizovať hru na vyriešenie danej výchovnej úlohy. Napríklad ako možno za niekoľko minút

pomocou jednej bábkovej zbavíť deti strachu pred lekárom, odstrániť ich odpor proti lekárskej prehliadke. Na vydání takéj hry s metedickým návedom práve pracujeme.

Pri morálnej výchove ústne pokyny, poučky nestoja za veľa, najmä ak ich zhrnieme do pravidiel, alebo zverejňujeme ako napomenutia. Niečo také pôsobí nudne a často vyvolá skôr odpor. Pri morálnej výchove príklad, zážitok je to, čo presvedčuje. A pre to je zvlášť vhodná bábková hra. Ak pre väčšie deti nedávame morálne poučky na umeleckej úrovni, ale vo forme poučujúcej rozprávky a kvôli slabším ešte aj ústne zhrnieme - dopúšťame sa chyby. Každé ekolo desaťročné dieťa povrchne počúva rozličné morálne poučky a upozornenia. V bábkovom divadle chce sa zabávať a prežívať dejmy. Ak príde na to, že aj tu ho vychovávajú, potom udelené rozkazy prijíma tak, ako pri inej výchove. Dobrá bábková hra neučí, ale presvedča, poskytuje umelecký zážitok, taký zážitok, ktorý ešte dlho žije a účinkuje v decku: v podobnej situácii sa podobne správa, poznáva podobné súvislosti - hľadá na svet očami hrdinu bábkovej hry. U detí sme viac rás spozorovali, ako jednotlivé motívy, formy riešenia problematiky hry, ktorú videli v štátnom bábkovom divadle, aj po týždňoch naspäť sa vracajú v ich hrách a úsudkoch.

Napokon bábková hra je vhodná pre kolektívnu výchovu, lebo vytvára veľmi vhodnú skupinovú situáciu a navyká na správne vystupovanie.

Vystupovanie nie je ničím iným, ako predstavením "sebe samého" obecenstvu. "Ja" dostávam sa zoči-voči k obecenstvu, ktoré reaguje na moje správanie sa, pechváli ma alebo odsúdi. Vystúpenie prináša so sebou možnosť úspechu alebo neúspechu. Úspech má za následok obohatenie "ja", neúspech degradácia "ja". Oboidva zážitky majú pozitívnu a negatívnu stránku. V dôsledku obohatenia "ja" stupňuje sa sebadôvera, neviazanejšie, veľnejšie funguje obrazotvornosť, antipatie, krčovitú vzrušenie sa rozplynú, prehĺbi sa kolektívna družnosť. Nebezpečenstvo

zážitku úspechu: prehnaná sebadôvera, nezodpovedné konanie, kult osobnosti, túžba po ustavičnom vystupovaní, túžba prevýšiť obecenstvo. Pozitívne možnosti degradácie "ja" : stupňovanie sebakritiky, koncentrácia energie, aktivizácia skrytých psychických síl, intenzívny odpor voči ťažkostiam. Negatívny dôsledok: nedostatok sebadôvery, uvoľnenie väzkov, dištancovanie sa od obecenstva. Dôsledkom dlhotrvajúceho stavu degradácie "ja" spravidla býva deformácia osobnosti. Vystupovanie je potrebné a nevyhnutné v živote. Niet kolektívneho života bez vystúpenia. Vystúpenie je teda nielen prostriedkom na dosiahnutie určitých účinkov, ale je súčasne aj cieľom, lebo dieťa sa musí naučiť dobre vystupovať.

Účinkovanie herca-bábkará nie je zvyčajným verejným vystúpením, v rámci ktorého zjaví sa človek pred obecenstvom vo fyzickej skutočnosti, aby neukázal svoje "ja", ale aby ukázal v osobe a podobe bábkky s bábkeu stotožnené svoje "ja". Teto však vytvára umeleckú a psychologickú situáciu, odlišnú od vystúpenia iného druhu. Ja účinkujem s druhým telom, stotožnený s druhým "ja". Seba ukazujem tak, že súčasne zostanem skrytý (herec je za paravánom). Preto nebezpečia, vyplývajúce z obohatenia "ja" sú menšie v bábkevej hre, ako pri iných vystúpeniach, súčasne sú tiež menšie nebezpečia, vyplývajúce zo stavu degradácie "ja". Zato však pozitívne možnosti sú o to väčšie: bejazyčné, hatené deti sa uvoľnia počas bábkevej hry, vývin ich osobnosti stane sa zdravším. (Tým si môžeme vysvetliť napríklad to, že zajakajúce sa dieťa v tom okamihu, akonáhle si natiahne na ruku maňušku, bezchybne začne hovoríť.)

Z maďarského zborníku "A bábjáték lélektana és pedagógiája" (Budapešť 1962) preložil
Ján Ruman.

výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova v zahraničí

Z francouzského časopisu
THEATRE ENFANCE ET JEUNESSE

H O R Á C E

a žáci třetí třídy moderní větve lycea

Edmont-Perrier v Tulle

Pokusem, který bychom mohli z pedagogického hlediska považovat za sporný, ale který přesto vzbudil zájem, je divadelní hra *H o r á c e*, napsaná samými žáky III. M jako školní úkol za souhlasu a spolupráce jejich profesora. Skutečně je to napováženo, když se třicet sedm žáků, tj. celá třída včetně profesora /věkový průměr žáků nepřesahuje 15 let/, pustí do představení, do diskuse, konstrukce a redakce, do opravy a opisu, aby si udělali představu o čtyřaktovém dramatu, když zpočátku se nejednalo vlastně o nic jiného, než o obyčejný "výklad textu".

Pan Michel Thiery, který vzal na sebe odpovědnost za tento podnik, nám na naše otázky o tak nezvyklém představení s mileu ochotou a jednoduchostí odpověděl dlouhým dopisem, jehož výňatky zde uveřejňujeme.

Náš dopisovatel nám nejdříve vysvětluje, jak došel k pokusu o takové dobrodružství.

"Na jedné straně ty obvyklé drobné kompozice prvního trimestru s náměty jako Podzim, Jaro, Západ slunce mají zvláštní dar mě dopalovat, zvláště když se opakují ve čtyřiceti exemplářích. Na druhé straně v prvních hodinách svého kursu jsem měl dojem, že Corneillův Horace nechává mé žáky naprosto netečné. A pak jeden hoch, který si zakládal na tom, že už někdy něco četl, prohlásil, že prý "dneska by se to takhle nemělo dělat". A tady došlo k pokusu modernizovat tragédii a byly položeny otázky, jak by pojal hru Giraudoux, co by byl přidal a co vynechal... Jaký je nejlepší způsob chápání, co je to klasická tragédie, jak ji pochopit - aby se tak řeklo - zevnitřku. A pak se už příklady jenom hrnuly...

Začal jsem je napájet Giraudouxem... Diktáty, řízená četba, výklady... A na počátku listopadu jsme se vrátili k Horácevi. Šlo přirozeně jen o první akt: pokus neměl žádné výsledky, to jenom já jsem si přál změnit témata těch věčných kompozic a byl jsem zvědav, jaké ovoce přinesla moje mě-

sišní práce.

Především hodina diskuse o prvním jednání tragédie, které viděli týden předtím: co zajímalo Cernille, co nerozvinul, co jsme mohli doplnit. Cvičení odloženo na příští týden. Každý musí uvažovat nad postavami, hledat detaily kostýmů, charakterové rysy, řečové návyky, vytvořit jejich minulost, vzpomínky, společenské postavení: každému žákovi ukládám minimum jednoho nápadu: třída se ptá, kam se s tím chce dostat, ale poslušně nasleduje... Cvičení pokračují nasitří: je třeba vypracovat podrobný plán: počítám s třemi scénami, které ahrnuji na tabuli. Nezbývá, než rozdělit práci: kdybych dal tutéž scénu všem, dostal bych "úkony" buď příliš dlouhé, nebo příliš krátké a nedostali bychom se moc daleko /hra obsahuje v nynější podobě patnáct scén! /... Rozdělil jsem třídu na devět skupin o čtyřech žácích a svěřil každé skupině jednu scénu: každá scéna obsahovala čtyři části a každý žák byl osobně zodpovědný za jednu část. Vždy tři skupiny pracovaly na stejné scéně. Pro své "opravy" jsem měl takto tři verze, z nichž jsem mohl vybírat cenné myšlenky, zajímavé pasáže a šťastně volené výrazy...

Dostávám do rukou úkony: bylo to žalostné! Učiněná katastrofa! Víc než polovina textů svědomitě vypravovala "Byl jsem v Římě. Viděl jsem tam Sabinu. Romila hořké slzy..." Jiní mi nabízelí dialog, z kterého mi vlasy vstávaly... Nikdo nevypracoval přesně tu část scény, která na něho připadla... Musil jsem toho nechat. Žáci krčili rameny. To se dalo přece čekat. Co jsem to po nich chtěl? Úlohy o Ježíškovi mají přece jen něco do sebe atd. Fustil jsem se tvrdohlavě do nového čtení textů: našel jsem tam několik vět, které se daly ponechat; mladý Maublanc nechal plán plánem a vymyslel si jednu sbrnu novou scénu, kde se probírala otázka rasismu, kde hlaholil proti zlobě a kde některé Římanky dávaly hlasitý výraz své nenávisti k "cizincům", kteří jim "ukradli" budoucí možné manžele. Bylo to napsáno strašně špatně, s obavným vkusem, ale byla v tom myšlenka; stala se z toho naše 1. scéna. Vypadalo to, že Saderne, Vilatte a Billard mají jistý smysl pro dialog: stačilo dát jim několik praktických rad...Skládáme dohromady na tabuli zlomek naší nové 1. scény pod vedením Maublancovým. Potom dávám znova dohromady náš plán na příští týden a upravuji jej: napřed jsem snažně poprosil žáky, aby se přesně drželi toho, co od nich chci... Výsledky kladné i klamně. Pochopili

se ohel, ale nebyla v tom jednota, celek byl pomalý, valně nudný, ne-li groteskní. Abych se nenechal a abych pokračoval v systému "výsvětlování k Horacovi", rozhoduji se dočasně opustit první jednání /ale texty si ušetřovat / a pustit se do druhého. Ale míním ustoupit: míním sestavu svých skupin. Každá je řízena jedním lidem, který je zodpovědný za práci svých spoluvůdců, vede přípravu diskuse, čte a opravuje jejich materiály, dodává jim nápady, dává na jednání atd. U každého klasifikovat kvalitu ústní a písemné práce, také každá skupina dostane stejného učitele, a kromě toho se snaží přebídnout ducha soutěživosti mezi skupinami. Vedoucí skupin za mnou přicházejí kdy chtějí a vysvětlují mi své potíže.

Tentokrát je třída při kře. Po opravách máme dvě nové povahy: se dočasně odhlásil, ponechávám si několik replik z jednoho ústí, několik replik z jiného ústí, jeden nápad odtud, druhý odtamtud, pověřuji své odpovědné šéfy, aby medigovali, stimulovali všechny dohromady a znova opusli. To mi dá hromadu práce, ale vedoucí skupin ji mají stejně hodně jako já a pouštějí se do toho bez reptání. Znova začínáme novou z druhého jednání, na nichž jsme stromkotali a přecházíme k třetímu objektivu podle stejných zásad; tentokrát jsou výsledky skutečně povzbudivé a lidé mi říkají, že se dobře baví. Ve skutečnosti přijímám každý nápad, barevný, groteskní, vzbouřenecký, i když je malý bez vkusu; rozhoduje jedině to, zda jsou to nápady z vlastní hlavy. Tak pochopíte jistě ten vývoj, který jsem neměl to srdce potlačit. To mi dokonce dovoluje /odvážil bych se říci, že je to v mých očích komedie to podstatné / ulehčit pod neobratností výrazu, že si čtrnácti až patnáctiletí lidé myslí a se cítí. Děti mají jen příliš mnoho sklonů - buď z lenosti nebo ještě horším případem proto, aby nám udělaly radost - kuckat se do osobní manky; snadno se stávají tím, čím je chceme mít, ba dokonce tím, čím myslíme, že jsou, totiž "dětmi", nejčastěji se věm, že hanlivého to slovo s sebou nese. Mám dojem, že dobrých deset z nich, či snad - abych byl blíže pravdě - čtyři nebo pět mi vykoukalo svobodu díky Horacovi.

Ale jdeme dále: vím, že bych měl tvrdit, že takový "režisér" nemá se říci, nemá ani nápady, ani osobnost, ale mím se pouštět do polemiky...

Jedním slovem, byl jsem velmi překvapen vývojem jejich vkusu: moje nová metoda práce mi dovolila, abych ještě dále pokračoval stále v

rukou vedoucích skupin. Mohl jsem odhalit, do jaké míry je rájímají otázky společenského řádu; některé rozhovory se žáky poslední třídy lycea mi tento dojem potvrdily, a vám postačí přečíst si hru, abyste viděli, do jaké míry se odpoutali od Giraudoux. Jejich myšlenka spočívá samozřejmě na šablonách, ale má dost upřímnosti a rvavosti, aby si zasloučila titul "dokument"... Únavu začínáme počítovat až v okamžiku, kdy se pouštíme do čtvrtého jednání: je pravda, že jsme na konci úsery... A moji žáci v tom pořád vidí jenom obyčejnou školní úlohu... Přisnávám se, že začínám být unaven; místo opravy úloh mám jich dvanáct každých čtrnáct dní, protože jsem tempo práce zpomalil. Poslední úsilí a končíme čtvrté dějství. A jsme rozhodnutí, že při tom zůstaneme.

Poslední texty jsou zredigovány dobrovolníky... Já o to ucpat díry. A znova zpracovat ty stresketané scény prvního a druhého dějství. Mohu si konečně oddechnout a přísahat, že už mě k tomu nikdy nikdo nedostane. Ale v té chvíli všechno dostalo novou vzpruhu: žáci chtějí po dokončení hry celou ji poznat. Na to jsem nemyslel. Dát jim do rukou balík textů? Jistě je nahlas? Zbývá mi už jen jeden trimestr v třetí II. Kromě toho skoro všichni chtějí jeden exemplář. Jeden z nich mi říká, že našel řešení; rozmnožit hru a všichni si ji koupí. Je se mi moc nelíbí, protože předpokládám ještě pekelnou práci: kdo vyrobí blány? Já, samozřejmě. Informuji se a triumfálně mohu prohlásit, že je to moc drahé. A tak ředitel útvaru, když jsem mu vysvětlil všechny své starosti, mi navrhl ještě jedno východisko, na něž jsem nepřišel: "Co kdybychom dali hru vytisknout? Je to lacínější, než jsem myslel a žáci mohou prodávat výtisky..." Oběma tiskárňe ve městě a oni mi sdělují své podmínky: bude muset odebrat každý žák aspoň deset knílek? Budu já muset odebrat aspoň stovku? Proč ne.

Zebral jsem počítat a rozhoduji se dát vytisknout tisíc výtisků; když budeme prodávat po dvou pačesáti za kus, mám naději, že se svými náklady vyjdu dobře... Z této strany jsem neměl šance se bát; takových sedm set výtisků, které potřebuji, bude prodáno v prvním týdnu července; moji žáci dělali zářezky, někteří jich odebrali až třicet. Podle jistých indiscretních otázek mám dojem, že nejméně sto z nich bylo čteno. Ostatní byly pohřbeny v zásuvkách, jak se dalo předpokládat. Já jsem napravo nalevo rozeslal ta-

Nových padesát výtisků: dostal jsem dvacet odpovědí a generální inspektorát projevila také dosti vážný zájem. V místním časopise se objevil článek bez jediné známky o obsahu hry. Obě divadelní společnosti, a nyní jsem se mohl spolehnout, dávají přednost nastudování lakonce a nějaké komedie od Molièra... Zřejmě mi asi sto padesát exemplářů a ty chce rozděliti mezi školy, když je nikdo nebude chtít..."

A Michel Thierry končí svůj dopis v přesvědčení, že tito patnácti až šestnáctiletí chlápci si zachovají "kladnou vzpomínku" na toto školní ověření a že to konce konců stále za tu námahu. A v "Malém upozornění čtenáři" upřesňuje svou myšlenku: "Cornille by jistojistě svou hru nepoznal, ale já trvám na tom, že to není parodie. Bojoval jsem, než jsem byl, abych zabránil podobnému pokusu. Pokusili jsme se znovu napsat Horace, sítstavíme věrni své předloze, tj. adaptujeme ji v duchu moderního divadla, užíváme přitom všech dovolených svobod a poopravujeme některé osoby... a možná že i samého ducha tragédie: nevidíme věci stejným okem, lijesme-li za doby Ludvíka XIII anebo jestliže jsme prošli nepřetržitých dvacet let válek."

XXXXXXXXXXXX

Není abytočné připomenout na okraj této studie, jak byla v běhu let přijímána tato tragédie "Mlaveného pana Cornille", která přišla po Cidevi. Za "Velkého krále" diváci a kritikové si pravděpodobně nedělali žádné starosti z toho, co trápí a pobuřuje dnešní školy M. Thieryho. Pascal, Bossuet a někteří jansenisté reagovali jako křesťané a téměř osamoceně proti všemu, co bylo v této hře nekřesťanského, přestože byla věrným synem Církve, přistoupil překladatelem Sedmi kajících kladů a Nasledování Ježíše Krista. V osmnáctém století se moc nezajímali o tuto apologii politického fanatismu. Bylo třeba Revoluce, války a války občanské, aby H. o. P. a. e. vzbudil nový zájem jako dílo vhodné pro povzbuzení válečného ducha, schopné přispět obraně ohrožené Republiky, které Napoleon považoval za schopné "strožit hrdiny", jež potřeboval k udržení Císařství. Což v každé válce očekávají vlády právě toto od divadla? Devatenácté století, zvláště pak po roce sedmdesátém, ustupuje humanějším názorům. Bývalý profesor filosofie, zamilovaný do di-

vadla, který se stal jedním z nejobdivnějších divadelních kritiků, přibíhl na pranyř ve svých fejetonech, vydávaných na pokračování v *Temps* celou tu protivnost osoby Horákovy. Francisque Sarcey v jistém smyslu oblažoval to, co právě realizovali žáci Thieryho:

"Nenechte se unést klasickou krásou veršů Corneillových... Převeďte do jednoduché prózy city, jež vyjadřuje Horáce, a najdete v tom neinteligentní brutalitu člověka, který ke konci svého života už nebude nic jiného, než - Bůh mi odpusť - starý zkosnatělý veják. Tento živočich je nafouknutý pošetilou sebeláskou... Je to sebeláska lamželeza, který se staví na odív v přehnaných výrocích a cynických zásadách... Ach jaké je to ošklivé stvoření!"

A týž kritik konstatoval 14. července roku 1892 ve svém referátu o volném představení, věnovaném "lidovému obecenstvu", že publikum sdílí jeho vlastní názory na Horáce. Ty bouřlivé potlesky neplatily Horákově /třebaže ho hrál Mounet Sully/, ale Kuriačovi, který by se byl rád toho zabití nezúčastnil, nikoli ze strachu, ale pro všechno to, co v něm bylo lidské.

Tak jsme si přečetli text žáků z Tulle.

Jistě! Není to vrcholné dílo, stejně jako tolik jiných her, které měly jistý úspěch, na němž měl jistý podíl duch tendenčnosti. Je v něm zřejmé cítit mnoho literárních vlivů. Je tam Giraudoux a také něco z Rostanda, laciná krajnost /je jich ostatně méně, než jsme se obávali/, nevyhnutelná nešikovnost, dětinství, otřepané fráze, laciné dramatické prostředky nebo výrazy z veřejných schůzí /osoba Velkého pontifika a jeho konvenční, už jednou provždy stanovený machiavelismus/, rozvláčnost, přivaly slov hrajících na tragickou strunu atd. Mohlo to vypadat jinak? Ale je tam také několik šťastných nápadů jako například postava světáckého Merkura, který lituje osudu smrtelných lidí, kteří se stali obětí bohů žijících po krvi; postavy Sabiny a Camilly, která je na počátku děje velmi "malá holčička" a která před svou smrtí zbožně odpustí svým katům a kterou dojatý lid málem považuje za svatou.

Ano, tato bouřící mládež se aspoň připojuje k Francisquovi Sarceyovi, který ve svých fejetonech Horáce nijak nešetří /"Pyšný hlupák, vztekly vlastenec, muž divoký a surový, ženoucí těch pár myšlenek, které svým re-

sumen obsáhl, až k posledním důsledkům, plný domýšlivosti a hlouposti... divoký a tupý voják, hlupák, lanžlezo, ničenný tvor!"/, snaží se kritiku pochopit a zastoupit ho ve své době. Stává se v jejich očích smírnou obětí.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Z tohoto pokusu je podle mne třeba si zapamatovat, že díky nadšení profesora, jehož srdce bylo tak mladé jako srdce nejmladšího z jeho žáků, byla několika čtrnáctiletým až patnáctiletým chlapcům dána příležitost účinně se zabrat do velkého klasického textu, "proniknout do něho zvnitřku" podle šťastně voleného výrazu jejich profesora a zároveň možnost vyjádřit svobodně před třídou své osobní pocity a názory na nejvážnější a nejaktuálnější problémy. Je v tom vidět jejich odpor ke konceptům a zákonům, které se už tolik století vmucují národům jako jediný a legitimní prostředek k vyřešení jejich sporů. Ale až se nikdo nemýlí: nemají nic proti Corneillovi, ale proti falešnému pojetí vlastenectví a cti, proti zneužívání vznešených citů k zločinným cílům a proti nestoudnému vykořisťování rytířského ducha, ke kterému vždycky dochází.

Comédie Française právě zapsala Horáce na repertoár svých klasických čtvrtetních odpůldů na příští sezónu. Bude zajímavé vidět, jak budou reagovat "školáci", pro něž jsou určeni.

Přeložila Alena Čepová

METODIKA

Pedagogický slovník,

díl 1 - A-O

Státní pedagogické

nakladatelství, 1965

Metodiky učebních předmětů ustavují se v současné době jako vědecké pedagogické disciplíny a začleňují se tak do soustavy pedagogické vědy. Buržoazní pedagogika považovala metediku většinou za souhrn vyučevacích metod, popř. za nauku o vyučevacích metodách, které chápala v širším slova smyslu, neboť do nich zahrnovala i vyučevací proces, vyučevací zásady a organizační formy. Dětila ji na metediku obecnou (o obecných principech a metodách vyučevacích vůbec) a na metediku speciální, jestliže přihlížela k povaze jednotlivých učebních předmětů (m. počtů aj.) či oborů nebo skupin předmětů (m. elementární třídy), jak tete vymezení formulevali např. G.A. Lindner, Ot. Kádner. Metodika tedy nebyla považována za vědeckou disciplínu, i když již tehdy někteří pedagogové, např. J. Uher, vyslovili názor, že s pokroem vědeckého bádání a se vzrůstem jeho výsledků může docházet ke snahám o vytveření oboru vědního, pěstevaného vědecky (Chlup-Kubálek-Uher, Pedagogická encyklopedie, 1937-1939, heslo metedika). Pro rozvíjení vědecké práce v metedikách učebních předmětů se vytvořily zvl. příznivé předpoklady rozvojem výchovy a vzdělání a jejich vědeckého zkumání v podmínkách socialistického uspořádání společnosti uplatněním zásady těsného sepětí pedagogické teorie s výchevně vzdělávací praxí. Přesto je třeba konstatovat, že uznání metedik jako vědeckých pedagogických disciplín naráželo na překážky, které vytvářely názory na metediku v minulosti. Lze je v podstatě shrnout do dvou skupin: 1. Jední tvrdili, že vyučevání je umění, tzn. že se vychevatelem nebo učitelem člověk rodí. Proto nelze otázky vyučevání učinit předmětem vědec-

kého zkeumání a využít jeho výsledků ke zkvalitnění vyučování. Metodiky mohou tedy být v nejlepším případě jen doplňkem příslušné odborné vědy, jejím užitým odvětvím.

2. Podle druhých metodiky nemohou být vědeckými disciplínami proto, že nemají svůj zvláštní předmět zkeumání, neboť otázky vyučování jsou předmětem studia didaktiky jako teorie vyučování.

Desavadní teoretická řešení této otázky ukazují, především zásluhou sovětských pedagogů a metodiků a rovněž i výsledků vědeckého zkeumání v oblasti vyučování jednotlivým předmětům, že metodiky mají svůj předmět studia, který postihuje jak oblast normativní, tak i oblast zjišťovací, jak otázky vzdělávací, tak i otázky výchovné při vyučování jednotlivým předmětům. V souhlase s tím se zabývají zkeumáním problémů, jaký cíl má vyučování (a tím i výchovně vzdělávací význam učebních předmětů), čemu vyučovat a učit se (obsah učebních předmětů), jak vyučovat a učit se (organizační formy a vyučovací metody), a to v jejich neoddělitelné jednotě, v souhlase s obecným cílem komunistické výchovy, se zřetelem k tělesnému a duševnímu vývoji žáků a k těm vědám, z nichž se vytváří obsah učebních předmětů. Svoje hlavní úsilí tedy zaměřuje metodika k tomu, aby odhalila, za jakých podmínek (obsah, organizace a vyučovací metody) si žáci úspěšně osvojují učivo, jaké změny je třeba učinit v obsahu učebních předmětů a ve vyučovacích metodách v případě, že je tento obsah nad síly žáků a žáci si jej s obtížemi osvojují nebo že není dostatečně využito jejich schopností (S.G. Šapevalenko). Při zkeumání všech těchto otázek užívá metodika výzkumných metod obvyklých v pedagogickém výzkumu, jako je metoda pozorování, pedagogického experimentu, metody teoretického rozboru, statistické metody aj. To nasvědčuje, že metodika je disciplínou pedagogickou, i když v mnohých případech jde o metody společné i některým přírodním a společenským vědám.

Řešení otázky předmětu metodiky a metod jejího zkeumání umožňu-

je i řešení otázky vztahů metodiky k jednotlivým vědám, s nimiž těsně souvisí. Především je to vztah metodiky k těm vědám, z nichž se utvářejí učební předměty. Tyto vědy si neklaďou za úkol zabývat se zkoumáním cíle, obsahu a metod vyučování danému předmětu. To je právě úkolem metodiky. Avšak metodika je závislá na poznatcích dané odborné vědy (i věd jiných), aplikuje tedy její zásady a poznatky. Proto např. při řešení otázky základního učiva dbá nutně poznatků té vědy, z níž se děje výběr a zpracování poznatků v soustavu základního učiva. Vztah metodiky k pedagogice, resp. k didaktice je chápán jako vztah zvláštní pedagogické disciplíny k disciplíně obecné. Z toho se vyvozuje, že se pedagogika (didaktika) stává hlavním teoretickým základem jednotlivých metodik, o něžž se opírají a budují jako vědecké disciplíny. Odtud pramení i snaha označovat metodiky jako speciální didaktiky nebo speciální pedagogiky. To ovšem neznamena, že metodiky jen dedukují z obecných pouček pedagogických nebo didaktických nebo je jen aplikují. Naopak těžiště teoretické práce se v metodice přenáší do zkoumání speciálních otázek vyučování a učení jednotlivým předmětům, takže se výsledky vědeckého zkoumání metodiky stávají důležitým materiálem pro obecně pedagogické (didaktické) závěry. Metodiky se tak stávají důležitým zdrojem rozvoje pedagogické teorie a přispívají k revizi a k přepracování těch obecných závěrů, jejichž platnost již nepotvrzuje současná výchovně vzdělávací praxe. Zvláštního významu nabývá řešení vztahu metodiky k pedagogické psychologii a k fyziologii vyšší nervové činnosti. Jestliže se metodik, jak říká S. G. Šapevalenko, snaží při zkoumání žáka zjistit, do jaké míry ráz a výsledky osvojování při určitých metodách a určitém obsahu vyučování vedou k získání správných vědeckých poznatků a k vyřešení jiných vyučovacích úkolů, pak si klade psycholog za úkol prozkoumat na základě činnosti a jejích výsledků ráz průběhu psychických procesů, jejich obsah a zákony jejich vzniku a rozvoje. Obě disciplíny tedy zkoumají

činnost žáka při učení, avšak každá s jiným záměrem. Úkolem fyziologa pak je odhalit fyziologické mechanismy tvoření systému dočasných spojů a dynamických stereotypů, jejich uhasínání a přestavby a zjistit při tom význam různých typů vyšší nervové činnosti žáků jako fyziologický výklad psychologických procesů při učení žáků. S rozvíjením vědeckého zkoumání vzrůstá rovněž význam logiky pro metodiku, právě tak jako teorie řízení, zjevn. v souvislosti s řešením otázek programování učení a s postavením činnosti učitele a žáků při vyučování a učení jednotlivým předmětům na exaktní základ. Úspěšné řešení všech těchto otázek je umožněno tím, že se pedagogická a metodická teorie postavila na pevný metodologický základ dialektického a historického materialismu.

Ustavování metodik učebních předmětů jako věd je tedy projevem zákonitého procesu rozvoje vědeckého poznání v oblasti výchovy a vzdělání, projevujícího se v postupné vědní diferenciaci a dělbě práce. Vzhledem k tomu, že metodická činnost je těsně spjata s výchovně vzdělávací praxí na našich školách, má rozvíjení metodické teorie nejen nesmírný význam pro rozvoj samotné pedagogické vědy, nýbrž i pro zvýšení účinnosti vyučování. Významnou úlohu rovněž plní metodika v přípravě na učitelství, v níž se ze všech studijních disciplín přimykají nejtěsněji k pedagogické praxi. Tuto úlohu mohou ovšem plnit za předpokladu, že se postaví na solidní teoretický základ.

Termínu metodika se často také užívá jen k označení metodického postupu, např. metodika práce s knihou, metodika plánování, metodika obrábění kovů. Od metodiky je třeba odlišovat metodologii.

A.M. Dostál

edice kos plzeň + edice kos plzeň + edice kos plzeň + edice

Antonín WURM

Psycheologická problematika metodiky instruktorské práce
a práce perotců LUT

30 stran - náklad 500 výtisků - tisk: Reminer

Materiál je určen především perotcům a instruktorům v divadelních souborech, je však aplikovatelný i na práci v ostatních oborech lidové umělecké tvořivosti.

Auter vysvětluje pojem metodiky práce instruktora a perotce, dosti podrobně se zabývá psychologií soutěžících, psychologickými otázkami tvořivé přípravy v souborech a v nejrozsáhlejší části si všímá ve dvou samostatných oddílech psychologických otázek práce instruktorů.

Leoš SUCHAŘÍPA

Současná čs. dramatika v kontextu světové dramatické tvorby

32 stran - náklad 500 výtisků - tisk: Reminer

Také tento materiál je určen především lektorům a perotcům v divadelních soutěžích, ale i dalším ochotnickým pracovníkům.

Auter si všímá zejména dramatické tvorby posledních let a porovnává díla v této době vzniklá se starší dramatikou let padesátých na straně jedné a s díly předních současných dramatiků západních na straně druhé.

Materiál předpokládá dobrou znalost řady divadelních her z období, kterým se zabývá.

Uvedené publikace si můžete objednat na adrese:

Krajské osvětové středisko, tř. 1. máje, Plzeň

Karek MARTÍNEK: Mejercheldeva divadelní pedagogika.....	1
Vítězslava ŠRÁMKOVÁ: Šedesát let Princezny Pampelišky	9
PRAMENY - Dr. Alaine Pelcz: Psychelógia bábkovej hry..	15
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - Herace a žáci třetí třídy moderní větve lycea Edmond Perrier v Tulle.....	24
PEDAGOGICKÝ SLOVNÍČEK - Metodika	31

Divadelní výchova č. 10. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Uzávěrka tohoto čísla - 31. prosince 1965. 500 výtisků. Neprodejné, zasílá se zdarma.

D i v a d e l n í v ý c h o v a

I. řada 1964 - 1965

Vydává Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, Praha

Odpovědná redaktorka - Eva Machková

Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda

Původní články a studie

Einar H. BERGVIN: O otázkách výchovy divadelních ochotníků ve Švédsku	6/7
Hana BUDÍNSKÁ: Loutkové divadlo jako prostředek všestranné výchovy dětí	3/19
Zdeňka DENKSTEINOVÁ: Co recitovat z Wolkra	6/16
Dr. Ljubov KLOSOVÁ: Z počátků našeho divadelního školství	6/1
Dr. Erik KOLÁR: Teorie a praxe ve výchově režisérů na loutkářské katedře AMU	7/1
Eva MACHKOVÁ: Amatérská studia při profesionálních divadlech	5/1
Kamil MAREK - Dr. Zdeněk KOKTA: Metodika výchovné a vzdělávací práce v amatérském studiu při profesionálním divadle	5/11
Karel MARTÍNEK: Mejerholdova divadelní pedagogika ...	10/1
Mejerholdova předrevoluční studia ...	2/1
Josef MLEJNEK: Práce s dětmi na jevišti	7/13
Daniela MUSILOVÁ: Poznámky k metodě práce v uměleckém přednesu	3/1
Dr. Milan OBST: Výchova herce a režiséra v pojetí Jindřicha Honzla	4/1
Zasloužilá umělkyně Božena PŮLPÁNOVÁ: Divadelní konference v Tunisu	9/12
Dr. Zdeněk SRNA: Co s teorií a historií v divadelní výchově	9/1
Školení nebo divadelní výchova?	1/1

Vítězslava ŠRÁMKOVÁ: Šedesát let Princezny

Pampelišky 10/9

Ankety a diskuse

ANKETA o osnovách literárně dramatických odborů LŠU... 4/32

Jaroslav NĚMEČEK 4/32

Běla TRINGLEROVÁ-ZDENKOVIČOVÁ 4/34

Jana VOBRUBOVÁ 4/35

ANKETA o uměleckém přednesu ve výchově herce 1/21

Vladimír HALADA 1/24

Jiří HRAŠE 1/28

Eva SEEMANNOVÁ 1/26

Zasloužilá umělkyně Lola SKRBKOVÁ 1/22

SEMINÁŘ o estetické výchově dětí 3/27

Vratislav KUBÁLEK 3/28

Zdeněk VYKOPAL 3/30

Z loutkářské sekce 3/33

Převzaté materiály a překlady

Z časopisu CREATIVE DRAMA (Anglie) 8/23

Jindřich HONZL: Návrh osnov herecké výchovy 4/13

HORACE a žáci třetí třídy moderní větve lycea

v Edmond-Perrier v Tulle (Francie)..... 10/24

KONFERENCE O PANTOMIMĚ (JAMU, Brno) 2/21

Georghe D. LOGHIN: Hlavní charakteristiky

profesionální výuky herce, význam

improvizace v divadelní výuce (Seminář ITI) 8/1

A.S. MOLČANOVA: K otázce psychologické podstaty

estetického vkusu 5/21

Stefan PAPÉE: Úloha školního divadla při

výchově mládeže (Polsko) 8/16

Dr. Alaine PELCZ: Psychologie bábkové hry

(Maďarsko) 10/15

Miroslav RUTTE: Myšlenky o herecké výchově 3/37

Michel SAINT-DENIS: Improvizace jako prostředek
vývoje psychických a fyzických
hereckých schopností (Seminář ITI)..7/32

STUDIO PŘI D 34 (Seminář v Karlových Varech) 1/29

Z Režisérova zápisníku Jiřího MAHENA 5/29

Učební plány a osnovy

Divadelní fakulta AMU, Praha

Teze osnovy HERECKÉ VÝCHOVY 6/30

Cíle KULTURY ŘEČI 9/23

Návrh osnov TECHNIKY HLASU 9/27

Osnovy JEVIŠTNÍ ŘEČI 9/31

Osnovy UMĚLECKÉHO PŘEDNESU 6/35

Východočeský kraj

Tříletý seminář uměleckého přednesu 3/11

Anglie, British Drama League

Šestnáctý celodenní kurs pro režiséry a
instruktory amatérského divadla 2/32

Holandsko, NATU a WKA

Základní školení pro režiséry-amatéry 3/42

Polsko, CPARA

Rámcový program školení v Divadelním studiu 1/36

Recenze a referáty

Vladimír HALADA: E.F. Saričeva, Jevištní řeč 2/10

Eva MACHKOVÁ: Pedagogika ochotníků - a proč? 6/25

Fr. Hyhlík, Základy pedagogiky a úvod
do výchovy dospělých 2/18

A. Jurovský, Kulturní vývin mládeže 7/28

M.N. Simkovskij, Universita umělecké
výchovy 1/14

Studijní materiál KKOS Brno 9/36

Jan VOTRUBA: Psychologie ochotníků - a proč? 4/34

Zprávy a informace

EDUCATIONAL DRAMA ASSOCIATION (Anglie) 7/27

KURS švédských ochotníků 8/28

Otto RÖDL: Kurs pro učitele loutkářství 2/17

Seminář o Schulwerku Carla ORFFA 9/20

Schůzka učitelů LITERÁRNĚ DRAMATICKÝCH odd. LŠU .. 5/20

Jan ŠRÁMEK: Komise uměleckého přednesu při SČDFU.. 7/25

Pedagogický a psychologický slovníček

A.M. DOSTÁL: Metodika (Pedagogický slovník) 10/31

Anna KOUDELKOVÁ: Představitivost, fantazie 8/31

Dr. Vladimír TARDY: Pojem schopnosti (Psychologie
osobnosti) 9/39

VĚDOMOSTI, DOVEDNOSTI, NÁVYKY 5/32

BASTL, Miroslav

Několic poznámek k otázce živé literární výchovy.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63
č.1, s.49-53

Desetimínotevky jako forma spojeování literární výchovy se současným kulturním životem. Náplň desetimínotev: besedy o divadelních představeních a jiných kulturních akcích, individuální četba, přednes prózy i poezie, pesleoh desek aj.

BUDÍNSKÁ, Anna

STM a loutkové divadlo.

Estetická výchova, r.5, 1962/63, č.3,
s. 34-35

Problémy práce v dětském loutkářském kroužku.

CENEK, Svatopluk

K výchovným úkolům literárního vyučování.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/64,
č. 3, s. 129-135

CENEK, Svatopluk

Na závěr diskuse o hodnocení recitace.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č.4, s.204-205

K metodě práce s dramatem při Mrštík
Martyša v literární výchově v 2. ročníku
SVVŠ.

Závěry: 1. Úroveň recitace závisí na vytvoření příznivých předpokladů, 2. Ne-
stejnost nadání pro recitaci, nezavinu-
lost schopností a zábrany, taktlost hedne-
cení, 3. Při hodnocení přihlížet k úsilí
žáka, pochopení básně, 4. Přednes je nutno
klasifikovat.

ČK

Vztah mezi intelektuální složkou umělecké výchovy a citovým zážitkem z díla.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63, č.2, s.121

Glosa k studii J. Volka "K problémům umělecké výchovy" (čas. Česká literatura, 1962, s.209-216)

DISMAN, Miloslav

Nejen učitelé češtiny...!

Estetická výchova, r.2, 1960, č.1, s.21-22

Otázky pěstování kultury mluvené řeči.

DISMAN, Miloslav

"... třeba jste ještě neumřeli!"

Estetická výchova, r. 2, 1960, s. 2, s. 48-50

O setkání Vítězslava Nezvala s dětmi z Diamanové rozhlasové dětské souboru, diskuse dětí po předčítání Nezvalovy Aničky skřítky a Slameného Huberta.

GREGOR, Vladimír

Česká dětská opera a její výchovný význam.

Estetická výchova, r.2, 1960, s.2, s. 44-45

Přehled českých dětských oper.

HEJNOVÁ, Marie

Za živou literární výchovu.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č. 2, s.121-122

Informace o průběhu Šrámkovy Sobotky
v roce 1962,

HORÁČEK, Jaromír

Výchovná práce v souboru.

Estetická výchova, r.2, 1960, č.2, s.51-52

O stavu mládežnických souborů, práce
v souboru na SVVŠ v Turnově.

HUBÁČEK, Josef

O recitaci v nižších ročnících.

Komenský, r.88, 1963/64, č.5, s.252

JANEBA, Jaroslav

Výrazný přednes.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.1, s.76-78

Průzkum přednesu v 2. ročníku. Chyby v
přednesu, v tempu, ve správnosti pa-
mětního učení básní, ve výslovnosti.
Schopnost dětí napodobit přednes učitele.

Recenze učebnice Výrazný přednes a Texty
k výraznému přednesu (SPN 1963 a 1962 -
autorský kolektiv: V. Ženatý, J. Hubáček,
M. Romportl, V. Staněk).
Výsledky ministerkého průzkumu recitace
na školách, výnos MŠK práce o přednes
uměleckých textů na školách I. a 2. cyklu.
(Věstník MŠK, 20.10.1962, r.XVIII, č. 29)

KOLÁR, Dr. Erik

Loutkářova cesta Polákem (pokračování).

III. Krakovská vysoká škola loutkářská.

Čs. loutkář, r.VIII, 1958, č.6, s.138-139

Studijní plán loutkářské fakulty Krakovské vysoké divadelní školy, hospitace v hodinách hercké výchovy na loutkářské katedře.

KOUKALOVÁ, Dr. Marie

Jak je to s hodnocením přednesu básní.
(Rezn. J. Hirsch)

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č.1, s. 53-56

Sležitost otázky vzhledem k subjektivnosti přístupu žáka i učitele k přednesu. Rozdílnost hodnotících kritérií přednesu v sou-
těži a ve škole vzhledem k rozdílnosti cí-
lů. Rozdílnost předpokladů dětí pro reci-
taci. Návrh hodnotit jen třemi stupni,
doplňovat rozberem projevu.

KRYŠTOFEK, O (lďřich)

Mládí nad Otavou a mládí ve stepách
Jiřího Wolkra.

Estetická výchova, r.3, 1960/61, č.1,
s. 6-8

Průběh přehlídek Šrámkův Písek a
Wolkův Prostějov v r. 1960.

LITERÁRNÍ

Literární vycházka po skalách i za "Skálami".

Estetická výchova, r.2, 1960, s.3, 60-64

Přepis rozhlasového záznamu literární vy-
cházky členů Dismanova rozhlasového dětské-
ho souboru po "Jiráskových Skalách", kte-
rá byla uspořádána v průběhu letního tá-
bera BRDS.

POLÁK, Alois K výchově loutkářských ochotnických pracovníků. Čs. loutkář, r.VII, 1957, č.9, s.193 Seučasný způsob zařazování nových členů do souborů, vnitrosouborové výchovné akce (čítba, návštěva představení apod.), organizační problémy práce v souborech v souvislosti s možností výchovy členů souborů.	POLÁKOVÁ, Helena Jak se mi podařilo probudit zájem o poezii a o recitaci na odborných školách. Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63, č. 2, s.99-101 Vytvoření recitačního kolektivu na průmyslové škole. Spolupráce skupiny recitační s rytmickou skupinou. Úspěch souboru v STM.
RÖDL, Oto Loutkové divadlo jako výchovný prostředek. Estetická výchova, r.3, 1960/61, č.6, s.136 Využití loutkového divadla v práci školy.	ROESEL, Vladimír Dětská estráda. Estetická výchova, r.5, 1962/63, č.4, s. 39-40 Problémy dětské estrády, vkusu v dětské estrádě, její organizace, výběr materiálu, stavba programu a otázky práce konferenciéra,

SABRŠŮL, Jan

Ještě k hodnocení přednesu básní.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č.1, s. 56-58

Věnovat pozornost recitaci ve škole
pro její výchovnou hodnotu. Klasifikace
má povzbuzovat zájem o poezii, při nedo-
statcích v přednesu je třeba hledat je-
jich příčiny.

Výchovná hodnota klasifikace přednesu.

ŠIMICE, Rudolf

O přípravné recitace (Výňatky z peda-
gogického čtení).

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č. 8, s.328

Myšlenkový rozbor, intence, větné přízvu-
ky, logické seskupení slov, významové
pauzy, psychologické pauzy, rytmus
a tempo.

SCHANTA, Zdeněk

Výklad básnického textu a jeho funkce v he-
dině literární výchovy.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č.1, s.35-37

Potřebnost rozboru a výkladu textu pro
zvýšení jeho emocionálního a estetického
působení na žáky.

TITTELBACHOVÁ, I(ibuše)

Děti, umělci a loutky.

Estetická výchova, r.3, 1962/63,
č.9, s.106-108

Rozhovor s H. Budínskou, Boh. Urbanovou
a R. Zezulou. Výchova dětí v loutkářském
kolektivu, otázky práce těchto kolektivů.

TOMKOVÁ, Jarmila

Jak hodnotit přednes básní.

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č. 2, s.112

Klasifikovat namerování básní a jeho
správnost. Naznačkovat přednes básně.
Vliv hudebního sluchu na kvalitu
přednesu.

ZKUŠENOST

Zkušenost z STM (Naši čtenáři píší).

Český jazyk a literatura, r.13, 1962/63,
č.1, s.58-59

Z dopisu Václava Müllera z Příbrami.
Poznátky z krajského kola STMP v umění.
přednesu (V.kat.16-19 let). V drama-
turgii vysoké procento tematiky vá-
lečné a tragické. Opakující se nedostatky
v interpretaci - důsledek toho, že po-
znátky z jednotl. ročníků STM nejsou sdě-
lovány edbovně a pedagogické veřejnosti
a organizátorům STM. Návrh na pravidelné
instruktáže o umění. přednesu- poznátky
z nich předáčet do učitelských sborů.

WASCHTA, Antonín

Několik slov k STM.

Estetická výchova, r.5, 1962/63,
č.4, s.38

Velmi časté případy, kdy je činnost vy-
víjena jen pro STM. Otázka výběru ma-
teriálů, vhodné přeměny. Příklad sou-
beru Ohníček z jednotičky v Záhořanech
na Litoměřicku.

UMĚNÍ

Umění vychovávat uměním. Red. Vladislav
Stanovský a Zdeněk Heřman.

Praha, SNUK 1965. 1. vyd. s.369

Záznam z neordinářního setkání spise-
vatelů a pracovníků literatury pro mlá-
dež v Praze 9.-11.června 1964. Hlavní
referát: Václav Stejskal.

