

divadelní výchova

řada II.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1966

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Význam hudební a pěvecké výchovy pro herce

Helena Tesárová - Hořejšová

Sledujeme-li představení většiny našich činoherních divadel, zjistíme, že stále stoupají nároky na obohacování výrazových prostředků herce, a to jak ve smyslu kvantitativním, tak kvalitativním. Umělecké pohybové, mluvní, hudební a zpěvní dovednosti a schopnosti herců jsou neustále prověřovány v divadelních hrách, kde je bohatě využito zpěvního a tanečního projevu. Herci bývají často zpěvními požadavky zaskočeni. Nevybavenost hlasového ústrojí a sluchu pro zpěv, nedostatečná zkušenost z veřejné zpěvní činnosti, nedostatek uměleckých hudebně pěveckých kritérií, mnohdy i minimální hudební vzdělání – to jsou příčiny, které snižují profesionální úroveň nejen zpěvního, ale celého hereckého výkonu a představení. Dochází tak k paradoxnímu jevu, kdy vysoká herecká kultura se spojuje s primitivní diletantskou představou o zpěvu. Tato skutečnost je důkazem toho, že řada herců zapomněla do své herecké výbavy získat zpěvní a hudební schopnosti a dovednosti. Oblast zpěvu v práci herce byla dosud ponechávána zřejmě většinou náhodě a někdy dokonce výplod této náhody bývá vydáván za specifický herecký zpěv.

Herci většinou svůj zpěv nepovýšili do oblasti vědomě ovládané činnosti a neobohatili a nezkultivovali svůj zpěvní projev uměleckými normami, které se vytříbily dlouholetou tradicí uměleckého zpěvu. Je to tím spíše škoda, že po potřebné zpěvní a hudební přípravě by mohli herci v sobě odhalit nové přednesové možnosti a že nově získané schopnosti a dovednosti by mohly uvolnit dosud nepoznané, skryté a zajímavé rysy jejich herecké osobnosti.

V současné nepříznivé praxi nebude lehké prosadit v oblasti hereckého zpěvu proti diletantským tendencím náročná umělecká kritéria, která by provokovala herce k hlubšímu studiu zpěvu a hudební interpretace. Vyšší nároky tohoto druhu by mohly v budoucnosti znamenat, že umělecká stránka di-

vadelních představení bude obohacena o zpěvní výkony nových uměleckých kvalit a že dosud nevyhraněný pojem hereckého zpěvu získá své přesné charakteristické rysy, které by se mohly stát předzvěstí vzniku hereckého uměleckého zpěvního stylu.

Nelze počítat s tím, že by diletantské zpěvní výkony mohly ovlivnit vývoj tohoto stylu. Je však i několik málo herců zpěváků, kteří se buď z vlastního zájmu a lásky léta zabývají hudbou a zpěvem, anebo včas pochopili potřeby divadla a postupně si osvojují potřebné znalosti a dovednosti. A ti mohou svými snahami i výkony přispět k vytvoření přesnější představy o tom, jak by se měl vyvíjet herecký zpěvní styl.

Pedagogové divadelních škol se připojují ke snahám zvyšovat profesionální úroveň herecké práce a snaží se spolupůsobit na vývoj hereckého zpěvního stylu. Na divadelních fakultách se systematická hudební a pěvecká výchova uskutečňuje jako nedílná součást komplexní výchovy herce. V ní bylo nutné vymezit hudební a pěvecké výchově základní úkoly a cíle; v souvislosti s metodickými postupy, uplatňovanými v předmětech herecké výchovy, bylo nutno vytvořit a uvážit specifické zásady a postupy pěvecké výchovy.

Těmto zvláštním problémům hudební a pěvecké výchovy herce bychom dnes chtěli věnovat pozornost.

Dříve než přistoupíme k hlubší analýze hereckého zpěvu a k stanovení hlavních zásad pro pěveckou výchovu herce, je nutno uvážit, že dosavadní pedagogický výzkum a prověření systematického pedagogického procesu hudební a pěvecké výchovy herce bylo možné jen na odborné divadelní škole. Naše úvaha se opírá o zkušenosti z výchovy studentů herectví na pražské divadelní fakultě, kteří přicházejí na školu bez jakékoli herecké nebo pěvecké přípravy a bez veřejné umělecké praxe. Je však pravděpodobné, že mnohé zkušenosti z této

výchovy mají obecnější platnost a mohly by být využity a aplikovány i v jiné situaci a v jiném prostředí. Přes všechnu snahu o postihu objektivních zákonitostí a pedagogických poznatků mohou některé názory nést v sobě větší míru subjektivních rysů, a to tím spíše, že se problematikou výchovy herce zabývá jen několik málo odborných pracovníků. Proto musíme připustit i možnost, že lze (zvláště v jednotlivostech) použít i jiného řešení.

Chceme-li pochopit specifické vlastnosti hereckého zpěvu a stanovit hlavní zásady pro výuku, musíme si položit a zodpovědět řadu otázek, které by pomohly odhalit okolnosti, za kterých herecká zpěvní akce na divadle probíhá, a umožnily určit základní podmínky a možnosti pěvecké výchovy herce.

Nejdříve musíme věnovat pozornost tomu, s jakým typem písni se setkáváme v činoherním divadle, co charakterizuje průběh zpěvní akce a co ovlivňuje výrazové normy hereckého zpěvu.

Malé písňové jednohlasé i vícehlasé formy, kuplety a šansony, výjimečně i výrazové a stylové zvláštnosti operního, operetního a koncertního zpěvu (většinou využívané ve formě parodie) – to jsou asi úkoly, které musí zvládnout herec. Zpěvní úkoly jsou většinou organicky začleněny do herecké akce. Zpěv jako součást herecké akce je plně podřízen zákonům hereckého jednání a stává se tak hereckozpěvním jednáním, jedním z výrazových prostředků činoherního divadla, a proto zcela podléhá zákonitostem dramatického díla. Je tu vždy vnitřní a vnější souvislost s hlavním úkolem představení, a hereckozpěvní interpretace předpokládá stylový výběr výrazových prostředků, kterými se uskutečňuje celé představení.

Poznáme-li blíže předpoklady herce pro hudební a pěveckou výchovu, můžeme přesněji určit konkrétní úkoly a metodické postupy výuky.

Vyložené pěvecký hlas bývá u herce velmi vzácným jevem. Některé hlasy jsou však schopné vývoje a mohly by se uplatnit i při větší a náročnější zpěvní činnosti. Závisí to na mnoha jiných činitelích osobnosti herce, na jeho vnitřních a vnějších výkonných dispozicích a v neposlední řadě na vytrvalosti, pílí a na systematickosti jeho práce. Přirozená hudebnost bývá často zanedbána nedostatečnou předcházející hudební přípravou. Někdy se sluchové předpoklady jeví jako minimální. Tuto skutečnost je nutno vždy pečlivě prozkoumat. Někdy lze těžko určit příčiny tohoto jevu bez pomoci lékaře. Jde-li o organickou poruchu sluchového analyzátoru nebo o poruchu výkonného hlasového aparátu, je vývoj zpěvních a hlasových dovedností a schopností prakticky nemožný. Je-li příčina v dosud nevytvořených korových spojkách mezi sluchovým analyzátozem a hlasovým aparátem, je tu možnost vývoje sluchových a pěveckých předpokladů. Nedostatečná výchova, nezkušenost nebo získaný psychický ochranný útlum pro zpěvní fonaci, který často vzniká vlivem prostředí již hluboko v dětských letech při prvních neúspěšných pokusech o zpěv, to jsou potíže a nedostatky výchovou a cvikem odstranitelné, ale vyžadují velké trpělivosti a často i několika let systematické práce.

Osobnost, typ nervosvalového systému, schopnosti, vlastnosti, představitivost a fantazie mají své zvláštní rysy, kterých lze pro zpěvní fonaci využít. Sklon herce vyjádřit se totálně, komplexně, psychofyzickým jednáním, může být výchozím bodem pro zrod zpěvního jednání. Dramatická předloha, kterou musí herec pohybově a zvukově ztvárnit, má svůj logický a obrazivý obsah, jenž je základním materiálem a podnětem pro jeho obrazotvornost. Součástí herecké obrazotvornosti je také sluchová, mluvní a zpěvní představitivost, která je inspirátorem jeho hlasového projevu. Hudebně pěvecká představitivost a fantazie by měly být řídicími složkami pě-

vecké činnosti herce. Vnímavost a vzrušivost, sluchová představitivost a fantazie herce je obvykle jiná, než u nadaného pěvce, jehož nervosvalový systém silně reaguje na hudební a pěvecké podněty. U herce musíme teprve vypěstovat a nashromáždit určité množství hudebně pěveckých zkušeností, které by se mohly stát základem jeho vyspělé hudebně pěvecké představitivosti a fantazie.

Hudební a zpěvní praxe a pedagogika patří k těm uměleckým oborům, které nashromážďily a prověřily ve svém dlouholetém vývoji mnoho uměleckých a pedagogických zkušeností, vytříbily pracovní postupy, stanovily umělecká kritéria a estetické přednesové normy. Přijme-li herec tyto umělecké zkušenosti a normy za své, můžeme předpokládat, že by mohly sehrát významnou úlohu v celé jeho výchově.

Vývoj umělecké osobnosti herce může být značně ovlivněn hudební a pěveckou výchovou, která probouzí a rozvíjí vnímavost, vzrušivost, emocionálnost, sluchovou a hudební představitivost a fantazii herce, zvyšuje jeho odvahu, aktivitu a smysl pro přesnost akustického a rytmického tvaru.

Jako prostředek hudební výchovy zvyšuje zpěvní průprava hudebnost herce, jež se potom příznivě prolíná také do jeho pohybového a mluvního projevu. Zpěvní výchova klade maximální požadavky na rozvoj hlasového aparátu, na rozsah, barvu a sílu jeho hlasu, na pevnost a přesnost artikulace, na pěvecké hlasové a mluvní dovednosti. Ve zpěvu pozná herec maximální možnosti svého hlasu, poznává prostředky, kterými hlas může rozvíjet, získává poznatky a metodu rozvíjení a udržování hlasových dispozic a dovedností pro hlasovou práci vůbec. Při práci na budování hlasu si herec musí vytvářet zvláštní zpěvní psychotechniku, právě tak jako při interpretaci písní a při hereckozpěvním jednání: psychotechniku, která inspiruje, koordinuje a vede jeho psychofyzický aparát k zpěvní fonaci, ke zpěvnímu jednání. Tím se podílí pěvecká výchova na přípravě psychického a vnějšího výkonného aparátu herce.

Jestliže shrneme výsledky a uvedená fakta z předcházející úvahy, můžeme již stanovit některé hlavní zásady a metodické postupy hudební a pěvecké výchovy herce.

Aby byl herec připraven pro své úkoly, měl by se seznamovat s písněmi toho typu, který se v činohře nejvíce vyskytuje. To ovšem neznamena, že by neměl studovat i skladby hudebně a pěvecky náročnější, písně vypjatějšího lyrického, epického i dramatického charakteru, které by ho svými požadavky nutily pohybovat se ve větších výškách a v náročnější dynamice. Takový studijní hudební materiál vede ke schopnosti technického ovládnutí maximálního emocionálního vzrušení a vytváření náročné zpěvní psychotechniky, překračující hranice činoherního zpěvu. Zkušenosti z takové pěvecké činnosti se mohou uplatnit v herecké práci při rolích velkého dynamického a dramatického rozpětí a pomáhají k úspornému plánovitému využití tvůrčích sil. V prostoru divadelního nebo koncertního sálu vyžadují akustické podmínky jeho fonetické činnosti, aby výchova jeho hlasu, mluvních a zpěvních dovedností byla principiálně stejně koncipována jako výchova hlasu profesionálního pěvce. I když herec ve své zpěvní praxi nemusí vysoké polohy, vypěstovaný hlasový rejstřík a propojení celého hlasového rozsahu hlavovou rezonancí často využívat, zaručují mu volnost, lehkost, nosnost, pohyblivost a barevnost jeho hlasu pro zpěv i jevištní řeč. Navozená a používaná pěvecká činnost hlasového aparátu zaručuje rovnoměrnou dělbu práce všech hlasových funkcí a udržuje hlasové zdraví herce.

Tento způsob výchovy hlasu a pěvecké techniky umožňuje uplatnit v plné šíři také stylové a žánrové zvláštnosti činoherního zpěvu. Styl a žánr zpěvního výkonu je dán autorskými předlohami, koncepcí celého představení, mírou stylizace, na které se podílejí všechny složky dramatického divadla, vnitřním životem divadelní postavy a jejími vnějšími charakteristickými znaky. V neposlední řadě je dán i mírou

pravdivosti hereckého jednání, mírou citu, fantazie a hudebně pěvecké zkušenosti herce. Společenská umělecká praxe každé doby si vytváří své umělecké normy přednesu, jež vyrůstají a navazují na normy předcházejícího období. Každý interpretační umělec musí ve své době poznat a přijmout za své určitou část tradičních interpretačních uměleckých výrazových prostředků, aby na jejich základě mohl později vytvářet svůj osobitý umělecký projev. To je předpoklad srozumitelnosti uměleckého projevu a spolupráce s jinými umělci. Proto by herecké zpěvní normy měly vznikat v herecké praxi i ve výchovném procesu na škole ze snahy uplatňovat umělecké zpěvní normy v jednotě s pravdivým organickým hereckým jednáním. Přijatá a osvojená zpěvní technika a přednesová norma by se měla stát kompasem v úsilí o syntézu pravdivosti a stylizace. Soustavnější a hlubší výchova všech herců k pochopení a ovládnutí základních principů hereckého zpěvního stylu a k získání stylových přednesových dovedností by se měla uskutečňovat po základní pěvecké výchově na určitém množství stejnorodého písňového materiálu, na kterém by se vyhledával společný obecnější základní přístup k interpretaci písní a promýšlely se možnosti přednesu. Takový postup je zároveň předpokladem jednak k uvolnění osobitého projevu, jednak k zařazení individuálního výkonu do celého stylu představení.

Nedostatečně rozvinutá hudebnost a nedostatek hudební průpravy, sluchové předpoklady, zvláštní rysy herecké osobnosti a charakter herecké práce často vyžadují v praktické metodice zpěvu použít takových postupů, zvláště v první fázi výchovy, které pomohou uvolnit a rozvíjet jednak všechny smyslové, emocionální, představové a intelektuální složky herecké osobnosti, jednak vnější výkonné, svalové, pohybové a dechové předpoklady a dovednosti.

Na divadelní fakultě se uplatňuje zpěv jako intenzivní praktická hudební výchova. Studentům jsou zadávána progre-

sívně řazená pěvecká cvičení a písňe tak, aby upřesňovaly a obohacovaly intonační a rytmické předpoklady a schopnosti. Jestliže opustíme intuitivní přístup k hudebnímu materiálu a ovládneme prakticky a teoreticky základní hudební nauku jako podklad k vědomému upřesňování hudebních, sluchových, intonačních a rytmických představ, pokračuje práce hudebně výchovná rychleji. Činnost sluchového analyzátoru se stává cílevědomější a diferencovanější a může proto přesněji splňovat svou vedoucí úlohu při fonační činnosti.

Rozhodující postavení a řídící úloha sluchového analyzátoru při zpěvní a mluvní fonaci zavazuje pedagogy hlasových disciplín k tomu, aby vědomě probouzel a rozvíjeli vnitřní slyšení, silnou a bohatou sluchovou představivost. Sluchová představivost se rozvíjí na základě častých sluchových vjemů. Rychleji se vyvíjí, jestliže student sám aktivně vytváří akustické hodnoty v mluvě nebo ve zpěvu. V počátečním období výchovy sluchu a rozvoje hlasových dovedností můžeme úspěšně využívat schopnosti napodobovat akustické jevy a viditelné svalové pohyby, které souvisejí s fonací (dechové, krční, artikulační svalstvo, celkové pěvecké postavení těla). Od prvního pokusu o napodobení slyšeného se začínají vytvářet reflexní spoje mezi sluchovým analyzátozem a motorickými a vnitřně hmatovými pochody, které se s rostoucí zkušeností stávají součástí práce sluchového analyzátoru a prohlubují jeho diferenciační schopnost. Zároveň se prohlubuje vnímavost pro koordinovanou činnost hlasového aparátu a rozvíjí se vnitřně hmatová a pohybová paměť pro fonaci.

Po prvních hudebně pěveckých zkušenostech, získaných metodou nápodoby, přecházíme k vědomému využívání sluchové paměti a k vědomému vybavování sluchových představ, které jsou základními složkami hudební fantazie. Soustředovací sluchová cvičení na různých melodických a rytmických variacích pomáhají budovat zpěvní psychotechniku herce. Zpočátku se snažíme před začátkem fonace vybavit si v duchu jen jednu

vlastnost zpěvních tónů, např. absolutní výšku. Později se požadavky zvyšují o spojení s představou přesného tvaru vokálu, pak i konsonantu. Postupně usilujeme o anticipaci celých mluvních a zpěvních frází. Průběžné vědomé vybavování hudební fráze s textem ve vnitřním slyšení jednak upevňuje vedoucí činnost sluchového analyzátoru při výkonné pěvecké i mluvní činnosti herce, jednak kladně ovlivňuje výsledek zpěvní činnosti. Sluchový program naladí vhodně fonační aparát, připraví množství dechové a svalové energie. Zaměření pozornosti herce na vnitřní slyšení, vytváření sluchových představ nepřipouští, aby byla tříštěna výkonná fonační energie sebepozorováním a případně opájením se vlastním hlasem. I když vývoj hudebnosti pokračuje pomalu a její nedostatky ztěžují pedagogickou práci, neznamená to, že nelze vytvářet hlasové, zpěvní a mluvní návyky a dovednosti. Je možné využívat dosavadních mluvních zkušeností. Student přichází na školu s určitou zkušeností mluvního aparátu. Jen určitou část mluvních výrazových prostředků lze využít k herecké práci. Všechny dosavadní mluvní zkušenosti i ty, jež jsou z hlediska jevištní normy upotřebitelné, je nutno zrevidovat, aby dostaly kvalitativně jiný charakter, tj. musí se stát vědomě ovládanými hlasovými a artikulačními dovednostmi. Smysl pro mluvené slovo a schopnost jednat slovem jsou silné stránky herce, kterých je vhodné využívat k hudebně pěveckým úkolům. Ze snahy logicky a srozumitelně sdělit obsah mluveného textu lze navodit pro zpěv základní fonační aktivitu, směr, kterým má fonace probíhat, míru sdělnosti zpěvu, plastičnost a členitost dikce. Aby se zpěv a zpěvní jednání mohlo stát organickou součástí výrazové výzbroje herce, je důležité, aby se herci od začátku jevila stránka obsahově logická a slovně obrazivá jako rovnocenná složce hudebně tónové. Nemůže pak dojít ani k dočasnému rozpojení nutné jednoty těchto složek. Proto je třeba v každé hodině procvičovat co nejdříve hudební fráze podložené tex-

tem takového obsahu, jenž by provokoval vůli jednat, sdělovat, vyjádřit atp. Smysl pro mluvené slovo a tendence jednat slovem přinášejí však do zpěvní fonace vedle svých kladných momentů také nepříznivé jevy: přílišné člankování, rozrušování zpěvní linie a deformaci pravidelného hudebního rytmu a tempa. Úsilí o přesnou výšku a délku tónu při zachování čistoty a přesnosti vokálů a úsilí o zapojení konsonantů v adekvátní pevnosti a zřetelnosti v plynulé melodické linii je průběžným dlouhodobým úkolem.

Zpěvní úkoly spojené s pohybem nebo zapojené přímo do herecké akce mohou obohatit zpěvní projev o pravdivý organický prožitek a výraz divadelní postavy v daných okolnostech. Takové úkoly pomáhají také navozovat pocit komplexní účasti celého nervosvalového systému i na zpěvní činnosti.

Získá-li herec ve spojení se slovním hereckým jednáním při využití svých mluvních zkušeností v různých daných okolnostech (třeba podvědomou cestou) minimálně hudebně pěvecké zkušenosti, získá-li potřebné sebevědomí a zbaví se sluchových zábran, je možno s ním pracovat na vyšší úrovni. Těžiště výuky se pak přesouvá na vypracování speciálních hudebně pěveckých úkolů se zaměřením k pozdější možné aplikaci opět v herecké praxi. Tento postup je jedním z možných způsobů, jak si připravit půdu pro diferencovanější pedagogickou práci.

Předpokládá se, že učitel zpěvu ovládá vědecké teoretické poznatky svého oboru. V praktické pedagogické činnosti se musí o tyto znalosti opírat. Ne všechny poznatky jsou však vhodné k tomu, aby jich bylo prakticky využíváno při výuce zpěvu. Zpěv jako umělecká disciplína vyrůstá z emocionálních, obrazivých a volních procesů. Čistě racionálním, intelektuálně logickým způsobem nelze vyprovokovat zpěvní činnost. Daleko snadněji navozujeme zpěvní fonaci pomocí názorných, obrazných sluchových představ, aktivním jednáním slovním a hereckým a pomocí hudebního materiálu. Vědeckých

poznatků využíváme k argumentaci a k vyjasnění závažnosti a nutnosti požadovaného úkolu, při předávání nácvikových pracovních metod, při zdůvodňování organizace zpěvního výcviku, při stanovení blízkých a perspektivních úkolů pěvecké výchovy.

Kultivujeme-li mluvní a zpěvní projev herce, navozujeme přirozené fyziologické funkce hlasového ústrojí, předáváme pohybové fonační dovednosti, vštěpujeme estetické normy řeči a zpěvu, jež si během svého vývoje společnost vytvořila. Protože chápeme mluvní a zpěvní jevy jako vnější zvukové obrazy psychiky člověka, budujeme a kultivujeme lidský hlas a vytváříme hlasové a pěvecké dovednosti při aktivním vědomém naladění vnitřních psychických procesů. Vědomá koordinace všech funkcí hlasového aparátu by neměla být proto nikdy delší dobu procvičována bez snahy dosahovat estetických zvukových norem nebo snahy jednat, vyjadřovat, sdělovat. Úsilí dosáhnout estetické hodnoty nutí studenta, aby si organizoval ve svých představách podněty pro emocionální naladění. Snaha "jednat" vede studenta k tomu, aby si vyhledával motivy jednání, které by aktivizovaly jeho emocionální a volní procesy, celý výkonný aparát. Taková metoda práce na hlasové technice, jevištní řeči a zpěvu vytváří podmínky pro organické využívání dovedností v umělecké zpěvní činnosti a v herecké akci. Hlasová zpěvní technika, která je budována za stejné intenzity tvůrčí aktivity nervo-svalového aparátu herce, při níž probíhá herecká tvorba, může se stát i inspiračním zdrojem herecké tvůrčí práce.

x x x x x x

x x x x x

Literatura:

- Bohuslav Hála - Miloš Sovák: Hlas-řeč-sluch
3. přeprac. vyd., Praha, SPN 1955. 351 s.
- Jelena Holečková-Dolanská: Kapitoly z pěvecké pedagogiky
(Práce profesorů zpěvu na katedře dirigování,
operní režie a zpěvu AMU). Praha, SPN
1957. 93 s.
- Jelena Holečková-Dolanská: Hlasová výchova pro posluchače
dirigování a operní režie. Praha, SPN 1959,
1964, 124 s.
- Imrich Godin - Michal Palovčík: Hlasová výchova
Bratislava, SVKL 1958. 158 s.
- Dimitrij Lvovič Aspelund: O pěveckém umění
Praha, SNKLHU 1955. 173 s.
- Jaromír Soukup: Hlas, zpěv, pěvecké umění
Praha, SNKLHU 1959. 157 s.
- Rudolf Vašek: Otázky dnešního sólového pěvectví
Praha, Umění lidu 1951. 211 s.
- V. O. Toporkov: O herecké technice 2.vyd.
Praha, Orbis 1962. 137 s.
- K. S. Stanislavskij: Dotvoření herce
1. vyd. Praha, Athos 1949. 200 s.

XOXOXOX

XOXOX

A poněvadž se ničemu neučíme bez prohřešků a chyb, nesmí být
žák ponechán sám sobě, sice bude chybovat nad veškeru pochyb-
nost.

J.Á. Komenský

Ř e č n í k a r e c i t á t o r

Jiří HRAŠE

My třicátníci /zejména pokud jsme měli to štěstí absolvovat prokleté klasické vzdělání/ máme ze školních lavic v živé vzpomínce tzv. mluvní nebo řečnická cvičení. Umění mluvit, veřejně a samostatně formulovat své myšlenky, ještě tenkrát platilo za nedílnou součást vzdělání. Přežívala tu tradice staré školy, její vztah ke kultuře řeči a požadavek obecné kulturnosti vzdělaného člověka /byť i tu vládla představa i praxe poněkud akademická/. Dalo by se očekávat, že socialistická společnost a socialistická škola toto dědictví rozvinou. Že se situace vyvíjela právě opačným směrem, to má širší společenské souvislosti.

Dovršení politického vítězství dělnické třídy v našem státě rozvinulo v nejrozumnějších formách občanské zastoupení v řadě nových orgánů s širokými aktivy pracovníků a spolupracovníků. Právě v tomto období, které by slibovalo rozvoj a rozkvět diskutérského a řečnického umu, jsme zaznamenali překvapivý paradox: úpadek řečnického projevu.

Domnívám se, že příčina tu není jen v obrovském přílivu lidí nejrozumnějšího povolání, vzdělání atp. za řečnický pult. Za závažnější považuji okolnosti, které nejen nečelily negativnímu vlivu tohoto kvantitativního růstu řečníků, ale naopak dále jej podpořily. Musím připomenout např. skutečnost, že právě toto období potlačilo význam osobnosti a nahradilo ji přenášením a přednášením cizích materiálů, tezí, vzorových přednáškových textů. Nebo fakt, že potlačilo specifiku různých forem uměleckého, publicistického a propagandistického sdělení: morální a politická výchova byla shodně a rovným dílem uložena všem těmto formám. A ještě víc: zvýšení zemědělské výroby bylo očekáváno spíš od činnosti recitátorů a agitačních skupin, nežli od zemědělské komise národního výboru. Namísto osobitých a diferencovaných forem působení nastoupily formy sjednocené a nediferencované kulturní fronty. Namísto individuálních osobnostních hlasů nastoupily hlasy

sjednocené a odindividualizované. Snad by slušelo připomenout ještě některé souběžné charakteristické momenty, např. nivalizaci jazyka bez ohledu na druhy a žánry sdělení, stagnaci jazykové tvořivosti. A s tím naopak růst netvořivosti, diletantismu a proklamativnosti – na jevišti, v novinách, ve vědecké práci.

Jestliže se v posledních letech projeví tendence, usilující o nápravu a zkvalitnění právě řečnickovy práce, je to snaha charakteristická, snaha prolomit krunýř strnulosti a všeobecnosti právě v nejslabším a shodou uvedených okolností nejzaostalejším místě. Tyto snahy se projeví na různých stranách: akademik Ctibor Blatný zavedl na svém vědeckém ústavě podávání zpráv ze zahraničních cest formou řečnických vystoupení. Odůvodnění bylo lapidární: Vědecký pracovník musí umět mluvit! Okres Jičín zařadil do STMP 1965 řečnický projev jako novou samostatnou kategorii. V jisté souvislosti s tím – neboť tu působila stejná iniciativa – byl program IX. Šrámkovy Sobotky věnován umění řečnit. Mimořádný ohlas této akce /i v tisku, jinak skoupém na řádky/ dosvědčil, že tu dostalo výraz dozrálé a široké přesvědčení o potřebnosti řečnického umění a nezbytnosti zásahu. Osvětový ústav a Východočeské nakladatelství se ujaly vydávání sborníku materiálů ze Šrámkovy Sobotky. Socialistická akademie v Teplicích a Mostě pozvala lektory Šrámkovy Sobotky k přednáškám a cvičením v kursech, určených právníkům, učitelům, lektorům a funkcionářům. Letos je chce následovat Ústí n. Labem. Tyto skutečnosti dokazují, že řečnické umění je problém nikoli vyspekulovaný, ale skutečný a dnes už pociťovaný ostře a obecně.

Tento rozsáhlý úvod jsem považoval za nutné předeslat dvěma praktickým otázkám dne:

1. Co s řečnictvím na STMP? Patří tam, máme podporovat a rozšiřovat tuto disciplínu v STMP do dalších okresů a krajů? Máme řešit s tím související otázky metodické pomoci

a vytváření hodnotících norem pro porotce? Promýšlet systém přehlídek těchto výkonů, organizace těchto přehlídek a jejich propagačního a metodického využití?

2. Jaký význam má nebo může mít řečnická výchova pro mentální a kulturní růst mladých lidí? A co může přinést jmenovitě ve výchově mladých recitátorů /a dále herců/?

Tak vypadá problém, jak jej ukázal život, promítnutý do denní praxe metodiků lidové tvořivosti, učitelů LŠU, lektorů a porotců STMP. Odpověď nám může dát posouzení výchovného významu jednak řečnictví, jednak recitace a konečně posouzení výchovné příležitosti, skryté v jejich vzájemném vztahu a vlivu. Chtěl bych z tohoto hlediska některé otázky těchto disciplín posoudit.

Co můžeme očekávat od vlivu řečnické výchovy? Myslím, že řečnická výchova musí nutně vést k ovládnutí a ovládnutí základních jazykových prostředků, ovládnutí logické stavby projevu a logické interpretace textu. To jsou vlastnosti řečnictví, které pro kulturní rozvoj člověka mají význam nepochybný a už tím stojí za pozornost v souvislosti s výchovou mládeže.

A recitace? Dnes už opustila řinčivý patos a proklama-tivnost padesátých let. Její vývoj prošel na jedné straně přes civilismus a projevy amúzičnosti někdy až k trivialitě a pasívnímu naturalismu, na druhé straně přes zvukové, zejména rytmické hříčky na základě básnického textu až k zvukovým, rytmickým a dynamickým, na textu nepřiliš závislým schválnostem. V této chvíli recitátor postrádá konkurenci dobrého řečníka, který by ovlivnil jeho náročnost vůči jazykovému materiálu, připomněl mu základní význam logické stavby a interpretace. Řečník by měl navíc vyhostit recitátora z řečnických poloh, v nichž ho recitátor dočasně zastoupil. Myslím případy, kdy recitátor tlumočí jen občanské stanovisko poezie, jeň její politický a etický náboj a pomíjí její literární, umělecké kvality. To by recitátora

tlačilo k rozivnutí vnitřních vlastností a vnitřní hloubky vlastní disciplíny, zejména ve směru k větší múzičnosti a výraznější zvukové architektuře projevu. Nejde tu samozřejmě o vnější kabát přednesu, ale o hloubku jeho vnitřního ustrojení. Vždyť požadavek múzičnosti a architektoniky recitace předpokládá právě hlubší myšlenkovou námahu a propracovanější uměleckou koncepci výkonu.

Recitátor, který je schopen a ochoten pracovat na ovládnutí celé říše svého oboru, který se neomezuje jednostranně na současnou poezii občanského typu /nezužuje repertoár na Macourka a Hrabala, Holuba a Ferlinghettiho/, může se v praxi své činnosti aktivně seznámit s bohatstvím literárního jazyka, paletou jeho žánrových a autorských stylů, ovládnout škálu rytmů řeči vázané i textů prozaických, prohloubit své fantazijní zázemí při objevování a interpretaci podtextových poloh literárních děl. To jsou prvky, které mohou dále rozvinout a prohloubit tvůrčí práci recitátora, který svůj nástroj v minulých letech neuváženě a k vlastní škodě omezil.

Rozvinutí těchto stránek, dnes mladými recitátory ohotně až programově opomíjených, může přímo nebo nepřímo ovlivnit nazpět výsledky řečnickovy. Řečník prošel od dob břeskně patetických /podobně jako recitátor/ vývojem ve dvou směrech: jednak k utilitárnímu projevu /bez tvaru a formy, bez kultury a šťávy, ale k projevu sledujícímu nejzákladnější obsah a záměr vystoupení/, jednak k frázi /tu otřelé a šedivé, tu otřelé a květnaté, vždycky však všeobecné/. Řečníkovi by prospěly konkurence a vzor přednašeče, obeznámeného s jazykovými styly, rytmem a podtextem řeči. A ovšem také, kdyby recitátor uvolnil pozice svého občanského vystoupení, k němuž užívá básnických textů, povolanějšímu dobrému řečníkovi.

Problém jednoho i druhého oboru mají své vlastní problémy, obdobné často jen v analogii, ale mají také své spojité rysy. A proto skrývají příležitosti /zejména právě v oblasti jazykové, literární a hlasové kultury/ vzájemného

plodného ovlivnění. Nevidím dnes hlavní problém v přesném vymezení jejich hranic a práv, ale spíše v naznačení úkolů a cílů, které mají před sebou. Jsme tu ovšem na prahu nových teoretických otázek a praktických experimentů.

Myslím tedy, že bychom měli v současné chvíli hledat pro řečnickou disciplínu všechny příležitosti uplatnění a rozvoje, STMP z nich nevyjímaje. Myslím, že výsledky by se nám mohly projevit nejen v samotném řečnictví, ale i v recitaci. A chci těmito poznámkami říci, že stojí za to promýšlet v obou oborech jak jejich specifické, tak i společné problémy, teoretické, metodické i organizační otázky, aby vztah řečnictví a recitace byl činnorodý a vedl k vzájemnému prospěchu obou bratrských disciplín.

XOXOXOX

XOXOX

Vychování místo aby pouze uvažovalo, co jest dítkám vštěpovati, má nejprve uvažovati, co jest již v nich.

J.H. Pestalozzi

Otázky výchovy divadelních ochotníků ve Švédsku II.

Einar H. B e r g v i n

V předchozí stati jsem popsal několik forem kursů, které jsem navrhl a částečně vyzkoušel na švédských ochotnických divadlech. Všechny popisy kromě jednoho, který byl určen pro školu při divadle, kde sám působím, hodí se pro víkendové kursy, nebo kursy na několik sobot, týdenní kursy, dvoutýdenní atd. Všechny tyto kursy jsou určeny k tomu, aby byly pořádány v krajích nebo centrálně pod řízením některé studijní organizace.

V této souvislosti uvádím, že všechny rozhodující části divadelního vyučování, které mají vychovat lidi pro ochotnické divadlo, probíhají ve studijních kroužcích zcela místního charakteru. V tomto článku chci popsat jejich práci a metody.

Studijní kroužky jsou nejběžnější formou vzdělávání dospělých ve Švédsku a skládají se ze skupiny lidí, kteří společně a na stejné úrovni chtějí prostudovat určitou látku, obvykle bez jiných nároků, než aby získali hlubší pojetí v oboru, který je zajímá. Statisíce lidí se účastní v zimě ve studijních kroužcích výuky různým zájmovým předmětům. Asi dva tisíce studijních kroužků s počtem asi patnácti až dvaceti tisíc účastníků studuje divadlo více nebo méně vážně. Nemyslím však, že je třeba přikládat velkou váhu těmto číslům a neuvádět je v nějakém vztahu, který by ukazoval, jak veliký je zájem o divadlo ve Švédsku.

Švédský studijní kroužek pracuje obvykle s tištěnou osnovou, jako podkladem práce; jeden z členů kroužku je vedoucím, a v mnoha případech nemá nějakou pozoruhodnější znalost předmětu než ostatní členové.

Tištěné studijní pojednání slouží jako podklad k pochopení odborného materiálu. Může to být uvedeno v krátké a instruktivní statí a rozvedeno do diskusních otázek nebo doplněno otázkami a může mít formu písemného dotazníku, který mají účastníci zodpovědět a zaslat odpověď do ústřední dálkové školy.

Pokud jde o studijní kroužky přímo v souboru, používáme jako doplnku studia nějakou hru. Často ji během školení připravujeme, abychom ji zahráli na konci studijního období. Studijní období bývá obvykle od září do dubna, a z největší části se studijní kroužky setkávají jednou týdně a trvají dvě nebo tři hodiny.

Pro divadelní kroužky tohoto druhu jsou vydávány celé řady studijních pojednání z různých studijních svazů. Některé jsou velmi jednoduché, jiné zase podrobnější. Většinou jsou však základního typu a hodí se především pro začátečníky. Metodika zpracování je různá - některé se zabývají především vnější hereckou technikou, jiné zase převážně se zabývají rozbořem hry a jednotlivými úlohami a stavbou představení.

Nějaká jednotná pedagogická linie není vůbec zachována, a zračí se v nich především spisovatelovy intence a metody. Někteří pracují více nebo méně podle metody Stanislavského, jiní pracují zřejmě podle tzv. "entertainer" metody. Dovolte mi citovat ze zcela nového studijního návodu: "Máš-li nacvičit úlohu starce nebo stařeny, obuj si pár starých bot, které jsou o několik čísel větší, aby klapaly, když jdeš. Tak se budeš cítit starý."

Tím ovšem nechci říci, že podobné návody představují náplň všech pokynů, které tam nacházíme, ale už ten fakt, že něco podobného vyjde tiskem v takovém pojednání, může vyvolat určitý neklid co do výsledku, který se dá očekávat od studijního materiálu tohoto druhu.

K tomu je třeba připomenout, že pro pokročilejší diva-

delní kroužky a pro studijní kroužky, které se mají případně zabývat speciálním studiem výpravy, osvětlení, pohybem a rytmem, režii apod., není žádná studijní příručka, která by vyšla ve švédštině. Promluvili jsme tedy o nedostatecích, které je možno napravit.

Je metodika uspokojující?

Je pedagogicky rozumné nechat skupinu začátečníků, kteří se poprvé setkávají s divadlem a s myšlenkou, že za chvíli budou stát na scéně a hrát, a dát jim najeďnou studovat celou hru, třeba velmi složitou? Jeden z mých spolupracovníků, vedoucí skupiny začátečníků čtrnáctiletých až šestnáctiletých, dal těmto mladým do ruky Elliotovu "Cocktail-party". Mohl dosáhnout nějakého dobrého výsledku?

Nemohu tuto otázku zodpovědět, ale osobně nevěřím, že je tato pedagogická linie doporučitelná. Osobně myslím, že stejně jako v hudbě musíme začít se stupnicemi a znalostí not než se pokusíme hrát Beethovena nebo Bacha, musí účastníci divadelních kursů projít cvičením v řeči, v rytmickém pohybu a postaveních, v pantomimě a v uvolnění a v koncentraci, v práci s malými, jednoduchými dramatickými situacemi nebo s jednáním, s určitými charakteristickými možnostmi.

Nechci zde načrtnout linii postupu pro studijní práci nebo podat nějaké pedagogické návody pro práci se začátečnickými kroužky, aniž bych naznačil, jak si myslím, že se taková skupina má utvořit, aby dala aspoň v teorii dobrý výsledek.

Elementární základ práce s dramatem

Začátečníkům především je nutno dát elementární základ pro další práci s dramatem a to potřebuje zabývat se postavami a obsahem spolu s předpoklady pro ně a spolu s dramatickými prvky.

Práci je třeba řídit podle těchto bodů:

1. Tělesné uvolnění. Dechová cvičení. Cvičení koncentrace. /Dýchání je důležité pro tvoření tónů, výdrž dechu, postoj./

2. Cvičení řeči,
cvičení artikulace a rezonance, verše /i dětské verše/ a přednes. Hra se synonymy a asociacemi, které vytvářejí cit pro emocionální význam slova.
- 3, Rytmičné pohyby,
které můžeme dobře spojit s verši nebo hudbou nebo které můžeme sestavit ze známých každodenních pohybů, které pak postupně stylizujeme a rytmiizujeme.
4. "Prožitek situací",
pracovat s malými, zcela jednoduchými dramatickými situacemi. Průběh jednání improvizovaných nebo předem naznačených charakterů. Jde o vyjádření pocitu nebo hnutí mysli. (Poslouchání, vidění, šepot, strach, křik, ukrýt se, spát, probouzet se, přijmout pozvání, cvičení pauzy v řeči i v pohybech. Je tím míněna pauza, která vytvoří přerušeni v běžném rozhovoru nebo pohybu.)
5. Cvičit soulad mezi duševním hnutím a pohybem, jak souvisí vnější rozechvěni s pohybem a naopak.
6. Informace o divadle všeobecně, o ztvárňování scény, o stylu a tvaru.
7. Cvičení v rozlišování požadovaného způsobu chůze, jak se chovat ve hrách antických, renesančních, barokních, rokokových; orientace v odívání a pohybu, vhodném pro určitý styl.
8. Vyjasnit psychologický problém, což má za účel vytvořit pochopení pro příčinnou souvislost a pro jednání, vyplývající z určitých předpokladů.

Tento výčet není ještě úplný a je úlomkovitý a nečiní si nárok, aby byl považován za úplný, zvláště ne jako schéma předepsaného postupu. Každé setkání se skupinou musí být komponováno tak, aby cvičení přišlo ve vhodném chronologickém pořádku a bylo spojeno s teoretickou částí.

Další krok - psané drama

Se základem, který byl povšechně nastíněn jako úvod, je možno najít předpoklady pro lepší využití dané práce s lépe rozvinutým průběhem a podkladem jednání - hru, která nemusí být příliš rozsáhlá a komplikovaná. Zápletka nemusí být rovněž příliš rozsáhlá a komplikovaná, aby poměrně ne-
cvičený pozorovatel dovedl přehlédnout průběh jednání a různé podání charakterů v tomto průběhu jednání. (Někdy můžeme doporučit šachovou hru jako ilustraci k podání různých rolí ve vlastním ději.)

Práce v této části - která předpokládá, že se skupina věnovala v zimě základnímu studiu - může nejlépe obsahovat tyto body:

1. Analýza

je především zaměřena na zápletku a konflikt a na to, jak různé postavy dramatu ovlivňují vývoj jednání, na vnitřní vztahy jednotlivých postav, na jejich charaktery a prostředí, z něhož vycházejí, na to, jak jsou vedeny, na jejich názory a postoje k problému i vůči ostatním osobám. Rozdělení na scény a situace. Doplňující studie o autorovi a hře.

2. Rozvrh scény a vytvoření prostoru podle popisu a funkce prostředí. (Model scény.)

3. Aranžmá v prostoru

s důrazem na schopnost vyjádření vzhledem k situaci. (Postoj, vztahy, příčinné souvislosti.)

4. Práce na jevišti,

kdy je zkoušena situace za situací a zpracovávána. (Každá změna místa nebo pohyb má vyjádřit vnitřní nebo vnější motivaci.)

Kromě této práce je třeba projít základní cvičení v technice řeči, v uvolnění, koncentraci a v rytmických a pohybových cvičeních. V takové všestranné a plynulé výchově je třeba také vniknout do divadelní historie, do obecné kul-

turní historie a do souvislostí jak s naší dobou, tak s dobou starší.

Kroužky nebo skupiny potřebují také chodit do divadla tak často, jak jen mohou a potom diskutovat o tom, co viděly. Když má skupina svou hru "hotovou", získá látku pro velmi zevrubnou diskusi, pro rozbor kousek po kousku.

V této souvislosti bych chtěl říci, že pokládám za nejdůležitější, aby členové skupiny uplatňovali vlastní fantazii a svůj tvar, aby postupně sílila snaha po angažovanosti v práci, připravené takovým způsobem, že získají pocit odpovědnosti a potřebu jít dále.

Na vysvětlení, proč mě výchova ochotníků zajímá v tak velké míře - to platí jak o pedagogických otázkách, tak o obsahu výchovy - musím snad ještě dodat, že zájem o divadlo a znalosti o divadle jsou v naší zemi značně omezeny, protože máme zcela malou nebo žádnou tradici. Vzdělání, které můžeme našim ochotníkům dát, je jediný základ, na němž můžeme budovat naše ochotnické divadlo, poněvadž nemáme jiný materiál, z něhož by vycházely naše ochotnické skupiny, než skupiny úplných začátečníků. Tento stav se snad ponenáhlu změní, až bude uskutečněna školní divadelní výchova.

Ve vyučování, které musíme přizpůsobovat jednotlivým ochotnickým souborům, je třeba vytvořit podklad pro různý styl hry a mnohostranný repertoár. Rádi bychom si osvojili jak intimní tón komorního divadla, tak divadla velkého, stejně jako styl psychologického dramatu, tak i prudký výraz expressionistického divadla i rychlý puls dramatu absurdního. Proto musí být jevištní řeč a pohybová výchova základní látkou našeho vyučování.

Přel. Dr. Běla Kácová

xoxoxox

diskuse + diskuse + diskuse + diskuse + diskuse + diskuse +

D V Ě K O N C E P C E

Eva Machková

Cílem estetické výchovy dětí má být spontánní, nenásilné probouzení a organické narůstání onoho daru, který má v sobě člověk od pravěku: náklonnosti k umění, snahy umělecky se vyjádřit!

"Umění vychovávat uměním"

Za třetí patří k literárnímu vzdělání i rozvoj estetických dovedností, a to v té míře, která je dostupná všem žákům.

"Metodika literární výchovy"

Citace z obou knih jsem vybrala v jistém smyslu náhodně: dalo by se takových dvojic najít desítky a nejen v těchto dvou knížkách. Najdeme je třeba v diskusi o Skácelově básni "Podzim za městem", která byla vedena na stránkách časopisu Český jazyk a literatura v roce 1963. Nenáhodná je tady rozdílnost v pohledu na úměru D í t ě : l i t e r a t u r a: rozdílnost hluboká a skoro nesmiřitelná. Hranice tu však nevede - jak by se mohlo na první pohled zdát - mezi těmi, kdož literaturu vyučují ve školách a těmi, kteří píší, překládají a vydávají dětskou literaturu. Rozdíly mezi společenským uplatněním dětské literatury a školní literární výchovy /tkvící především ve formě a metodě práce s nimi a v jejich povinnosti pro dítě/ nejsou příliš důležité, pokud jde o základní estetickovýchovné principy. Obě formulace také více či méně jasně dávají na srozuměnou, že si uvědomují totalitu záběru: obě hovoří o všech dětech, obě u nich předpokládají určitý stupeň formovatelnosti.

Osobitost
nebo průměr?

V určení míry této formovatelnosti, v úhlu pohledu na ni je však jádro sporu: "Metodika literární výchovy" počítá s těmito předpoklady jako s fátam, s překážkou, přes níž lze pustit jen několik výjimečných dětí, jako s krajní mezí, o jejíž dosažení má učitel usilovat. Z toho pak vyvozuje prostřednost

+/"Umění vychovávat uměním". Sborník materiálů z mezinárodního setkání spisovatelů a pracovníků dětské literatury. Vydalo SNDK 1965.

"Metodika literární výchovy" v 6.-9. ročníku ZDŠ. Učebnice pro pedagogické fakulty. Autorský kolektiv: Doc.Dr. Jar. Machytka, Dr. Marie Koukalová, Dr. Jaroslava Hrabáková CSc., Dr. Svatopluk Cenek CSc.

a průměr jako cíl.

"Umění vychovávat uměním" /respektive úvodní referát Václava Stejskala, z něhož je citát převzat/ považuje onen "dar, který má v sobě člověk od pravěku" za pozitivní vklad člověka již ztvárňuje. Neuzavírá tedy cestu k tomu, aby se každý jedinec vyvíjel svým osobitým způsobem po stránce kvalitativní i kvantitativní - právě takovým směrem a až do té míry, na- zasuté a neuvědomované.

V "Umění vychovávat uměním" jde tedy o výchovu osobnosti, tvůrce, krátce: člověka. "Metodika literární výchovy" vidí svůj cíl ve výchově kulturního čtenáře, veřejného společenského a kulturního činitele, krátce: absolventa. Původně jsem tento článek koncipovala jako recenzi, referát o knize. Čím dál tím více jsem si uvědomovala, že nejde o jednu knížku. Že jde o koncepci, o směr, o tábor. Tento článek proto také nehodnotí a neshrnuje celý její obsah. Nepřináší také žádné zbrusu nové myšlenky, které by nebyly vysloveny či napsány už dříve a mnohdy lépe. Myslím však, že dosud byly zachycovány nedostatky školní literární výchovy v té době, jak se projevují v živé práci učitele s dítětem nad knihou. Bývají viděny v syntéze, už jako hotový výsledek. Chtěla bych se tu pokusit / a k tomu právě "Metodika" dává znamenitou příležitost / o analýzu příčin oněch známých chyb, o hledání chybných výchozích premis, z nichž potom ony chybné závěry nutně plynou. Budu se zabývat alespoň těmi nejzákladnějšími /obsaženými převážně v úvodních kapitolách/ a těmi, které se nejtěsněji dotýkají problematiky našeho bulletinu /umělecký přednes/.

V kapitole "Cíl a obsah literární výchovy na základní devítileté škole" je vymezen význam literární výchovy v základním všeobecném vzdělání takto:

Postavení každého vyučovacího předmětu v učebním plánu je určováno dvěma zřeteli. Jedním z nich je závažnost poznatků získávaných ve vyučovací předmětu pro všeobecné i odborné vzdělání žáků a pro jejich budoucí povolání. Je to zřetel společenský, a literární výchova mu podléhá stejně jako jiné předměty.

Druhým zřetelem je užitečnost vyučovacího předmětu pro všestranný rozvoj žáků, pro rozvoj jejich rozumových schopností, jejich mravních zásad a návyků, jejich polytechnických dovedností. I tento druhý zřetel se v literární výchově uplatňuje. Vedle toho však literární výchova jako předmět esteticko-výchovný působí i na výchovu citovou a estetickou." /str.22/

Nelze přirozeně podceňovat rozumové vzdělání, výukovou složku literární výchovy - ono kvantum informací o literatuře, její

teorii a dějinách, které škola předává dítěti. Důležitá je i formativní funkce, vytvoření řady důležitých schopností, osvojení četných dovedností a návyků, které se pojí k práci s literaturou. Ovšem formulace z posledního citovaného odstavce /"Vedle toho však"... a "i výchovu citovou a estetickou"/ je přinejmenším nepřesná a bezobsažná.

Není stanovena hierarchie uvedených složek v literární výchově, je jen dodrženo běžné obecné schéma.

Myslím například, že literární výchova má dost malý význam pro budoucí povolání žáků: jen malá menšina z nich se stane učiteli češtiny, literárními vědci, spisovateli, redaktory. Rozhodně má v tomto smyslu menší význam než např. obě zbývající složky předmětu český jazyk - jazyková výuka a sloh - které dojdou praktického uplatnění v odborné činnosti každého člověka. V literatuře má zato nesmírný význam zřetel všeobecně vzdělávací: ten se týká bez rozdílu každého, protože se tu v plné šíři dochoval prapůvodní smysl všeobecného vzdělání - připravit člověka k tomu, aby uměl dobře nakládat se svým volným časem. A jaký význam má citová a estetická výchova literaturou? Je tu skutečně jen vedle ostatních vyjmenovaných zřetelů? Není snad určující? Alespoň v tom smyslu, že celý systém vědomostí, dovedností a návyků, ve škole osvojujovaných, má sloužit kultivaci četby, usnadňovat porozumění literatuře a orientaci v ní a proniknutí ke všem jejím hodnotám. Těžko bychom mohli připustit takovou koncepci, že naopak četba literatury slouží jako doplněk k dějinám a teorii literatury. Myslím, že vědomostmi, dovednostmi a návyky je nutno v literární výchově chápat nejen vědomosti o životě Aloise Jiráska či o formě sonetu, ani jen dovednost výrazně číst verše, ale i dovednost volnění do postavy, dovednost vybavit si živou představu popisovaného jevu, dovednost nechat volně proudit představu při četbě moderní básně atp. atp. Citová a estetická výchova literaturou má uzpůsobit člověka k tomu, aby vyhledával literaturu z vnitřní potřeby a nechával ji na sebe intenzívně působit v každém období svého života. A tomuto cíli /i s vědomím toho, že někteří se v budoucnosti věnují literatuře profesionálně/ podřídí i rozumově vzdělávací prvky literární výchovy - ty jsou neodmyslitelnou sice, ale služebnou její součástí. Podívejme se teď ve světle těchto úvah na formulaci "Výchovně vzdělávacího cíle přednesu":

"Zařazením přednesových dovedností do vyučovacího programu v hodinách literární výchovy sleduje jak cíl vzdělávací, tak i výchovný. Přednesem se má upevnit znalost některých základních ukázek české a slovenské literatury, má se obohatit slovník žáků, posílit dovednost výrazně číst. Současně se sleduje i rozvoj uměleckého vkusu, smysl pro názornost, hudebnost i výraznost uměleckého slova. V paměti žáků se mají trvale fixovat především takové texty, které na ně zapůsobily svým ideově výchovným obsahem. Neméně důležitý je

ovšem také přínos pěkného přednesu pro citovou výchovu mládeže, neboť pěkný přednes jako umělecká činnost ovlivňuje a prohlubuje přednášečův estetický vztah k textu jako k obrazu života.

Konečně při rozvoji dovedností přednesových myslíme i na přípravu žáků pro jejich budoucí život, v němž se kladou čím dále tím větší nároky na jasný výrazný projev."

/str.140/

Nad těmito řádky marně hledáte odpověď na otázku, k čemu je člověku literatura a umění vůbec. Skoro by se vám chtělo zeptat se s vesnickým žákem Tolstého: "Lve Nikolajeviči, nač se člověk učí zpívat? Často si věru myslím, nač zpívat?" Metodika si-bohužel-tuto naivní otázku vesnického ruského kluka z roku 1862 neklade. Předpokládá, že kultivovaným lidem dneška je odpověď na ni zřejmá: literatura /domácí či cizí, současná nebo minulá/ je obecně uznávanou součástí všeobecného vzdělání pro celou dobu dějin školy; s výsledkem lepším či horším bývala vždy součástí školního vyučování a výchovy i kultura mluveného slova. Považuje se to za samozřejmé a metodika se ptá toliko po místě literární výchovy ve všeobecném vzdělání, ne už po místě literatury /umění/ v životě člověka. Nemůže odtud vést přímá cesta i k výchově kulturních snobů, kteří znají svou kulturní /či společenskou/ povinnost číst to či ono, hovořit o literatuře tak či jinak, utvářet si takové nebo makové názory - jak káže mrav doby?

V "Metodice" jsou citovány osnovy z roku 1953 /jako příklad toho, jak stanovení cíle ovlivňuje volbu prostředků a metod/, že "cílem literární výchovy je přímé poznávání základních děl z české klasické a socialistické literatury" /str.27/. To je formulace ještě výraznější a příznačnější pro tuto logiku. Co je však cílem přímého poznávání jakékoli literatury? Vypěstování kulturního čtenáře, který si dovede vybrat dobrou knihu a dobře o ní hovořit? A co je cílem dobrého výběru knihy, inteligentního rozhovoru o ní? Jako by se citlivost pro krásu v umění, v přírodě, v životě a v lidských vztazích zcela automaticky zařazovala do duchovní výchovy žáka: ale kudy vede její cesta? Jde jen o citlivost pro krásu? Co rozumíme krásou? V jakých vztazích je v nitru člověka tento obecně viděný krasocit k ostatním jeho vlastnostem? A jak působí na utváření nejen vkusu, ale života člověka? Na tyto otázky nedostáváme odpověď a ani nejsou kladeny. A skoro by se dalo citát z osnov z roku 1953 parafrázovat: "Cílem literární výchovy je literární výchova!"

Jestliže autoři Metodika nevyřešili uspokojivě otázku cíle, aniž by vysvětlovali jen věci nad slunce zřejmé a mlčeli o těch nevyřešených a aniž by se dopouštěli tautologií, těžko mohou vyřešit otázky další. Tak například v kapitole o uměleckém přednesu se dostávají do rozporů, které jsou jejich logikou nevyřešitelné. Tak se bezvýhodně zabývají otázkou

povinnosti přednesu, což se v praxi dostává do rozporu s tím, že ne všechny děti jsou pro přednes stejně disponovány /rozuměj: ne všechny děti, přicházející do školy, projeví schopnosti pro přednes a ovšem ani zájem/. A těžko se vyrovnávají i s určením hranice uměleckosti přednesu:

"Určit přesnou hranici mezi pěkným a uměleckým přednesem je značně obtížné, a to proto, že i v pěkném přednesu se může výrazně uplatnit subjekt přednášeče, a naopak všechny rysy charakteristické pro pěkný přednes /jasná artikulace, správný přízvuk, logické členění apod./ tvoří samozřejmě součást uměleckého přednesu." /s.139-140/

A o něco dále:

"Jisté rozpaky v nás bude vždy vyvolávat otázka hodnocení přednesových dovedností žáků. Je při něm třeba rozlišovat to, co lze ob j e k t i v n ě p o s o u d i t a co je dosažitelné pro většinu žáků /např. pamětní zvládnutí a výslovnost/ od toho, co je j i ž v ý s l e d k e m i n d i v i d u á l n í c h d i s p o z i c /např. zabarvení a síla hlasu, přesvědčivost intonace atd./, v nichž se uplatňuje i osobitost v pochopení přednášeného textu." /s.145/

Zde se už těžko vyznáme ve zmatení pojmů a kritérií. Nutno říci, že pojmů a kritérií umělce vypěstovaných pro /zdánlivou/ potřebu školy. V životě pojmy jako "pěkný přednes", "výrazný přednes" nikdo nepotřebuje. Stačí hovořit o dobrém či špatném řečnickém výkonu, o zdařeném či nezdařeném recitaci. Nač se vůbec pokoušet o určení hranice mezi "pěkným" a "uměleckým"? Nedošli bychom pak například k tomu, že v určitých obdobích vývoje přednesu nejvýznamnější umělci přednášeli jen "pěkně",

Co je pěkné
a co je umělecké?

protože patřili ke škole, která programově zdůrazňovala zvukomalebnou stránku přednesu - a to byl umělecký princip této přednesové školy; naproti tomu přemnozí vynikající herci recitují umělecky /v plné míře uplatňují svůj subjekt/, ale zato "nepěkně", protože zvukové kvality jejich přednesu se odchylují od normy /přinejmenším od školské/. Jestliže i v "pěkném" přednesu se může uplatnit subjekt přednášeče, není to přednes umělecký? Co vlastně odlišuje umění od ne-umění výrazněji než subjektivnost, osobitost vyjádření a sebevyjádření /a v určitých etapách vývoje a v určitých souvislostech se toto sebevyjádření může projevit i programovou neosobností projevu, zdůrazněním zvukové stránky přednesu před stránkou obsahovou/. A proč považovat za součást osobních dispozic /zase to fátum zdánlivě převažující pro střednosti a neschopnosti dětí/ nepodléhající ve škole hodnocení: přesvědčivost intonace, když právě ta je výsledkem tvorby, práce, rozvíjení individuálních předpokladů /nejen hlasových kvalit, ale i fantazie, představ, vnímání,

znalostí literatury/. A proč naopak striktně /"objektivně"/ posuzovat pamětní zvládnutí - které není pro umění rozhodující - a výslovnost, která může být vadná třeba pro dosažení zanedbanost nebo organickou poruchu a přitom nemusí vůbec překážet chápání uměleckého díla, tvořivosti člověka a hloubce jeho estetických a ostatních citových a emocionálních zážitků?

V této kapitole o přednesu /má pouhých 6 stránek/ najdeme i některé výklady, svědčící i o zjednodušujícím pohledu na umění. Například celá jedna strana z oněch šesti je věnována srovnání Sládkových "Velkých, širých, rodných lánů" a Seifertovy "Hory Říp". Z tohoto srovnání vyjímám jen jeho jádro:

Specifika umění

"Situace v obou básních je téměř stejná. Jde o obraz rovinaté české krajiny v období pokročilého léta, kdy na polích dozrává obilí, takže převládající barvou na zemi je zlato-žlutá, a nad tím vším se klene modravé nebe, postříknuté běloskvoucími mráčky. Přes tuto tematickou podobnost je však základní ladění básní odlišné, což nutně vyžaduje i odlišný způsob přednesu. Stavba Sládkovy básně je jednostrunnější než u Seiferta. Obraz české krajiny, kreslený s láskou a obdivem, zpřesňuje se a dotváří postupně každým veršem. Jeden verš plyne klidně za druhým a tomuto pomalému toku se dostává jistého vzruchu až v posledním verši. Seifertova básně je myšlenkově členitější..." /str.143/

Obdobu tohoto nazírání na umění najdeme ve stejně výrazné podobě i v kapitole, která je věnována vztahu literární výchovy k výchově výtvarné a hudební. Koordinace a spolupráce je tu viděna úzce jako použití jiných druhů umění v literární výchově, jako prostředek oživující a rozšiřující pohled na literaturu. Souvislosti různých druhů umění jsou objasněny jen ryze tematickými příbuznostmi: tím, že česká krajina inspirovala jak básníky, tak malíře a skladatele tím, že se některá literární a básnická díla stala motivem díla hudebního nebo výtvarného.

Tento dějový, vnějškový moment v chápání umění je jedním z nejzávažnějších momentů v této knize i v každém projevu tohoto pedagogického směru. Svědčí buď o nepochopení nebo nedbání a znásilňování podstaty umění, jeho od všech ostatních forem společenského vědomí odlišného způsobu výpovědi o světě. Setkáváme se tu s pojetím, které zužuje umění na informaci o realitě. A právě tyto pasáže zrovna volají po tom, aby se tu budoucím češtinářům osvětlily alespoň některé, pro ně nejdůležitější principy estetiky a psychologie umění: např. vztah obsahu a formy, sdělení a výrazu v uměleckém díle, vztah syžetu, dějových prvků, postav, idejí k použitým uměleckým prostředkům; rozdíly jednotlivých uměleckých druhů a žánrů; otázka přenosnosti či nepřenosnosti určitého syžetového základu z jednoho umění do druhého, vztah tzv. umění

reprodukčních a tzv. umění tvůrčích; způsob vnímání jednotlivých druhů, rozsah a druh jejich sdělnosti atd. atd. Od tohoto tematického chápání umění musí vést - a denodenně vidíme, že vede - přímá cesta k tomu, že literární výchova je výukovým předmětem, přes všechno proklamativní zdůrazňování jejího estetickovýchovného charakteru. Ve skutečnosti není výuka nahrazena výchovou, a přes všechny důmyslné, přemýšlivé a upřímně míněné metodické pokyny, přes všechny diskuse a prohlášení vedou školní rozборы poezie s železnou nutností k lépe či hůře/ba někdy velmi dobře/ formulované otázce: Co tím chtěl básník říci. A odtud pak vede rovná cesta k doživotnímu zafixování tohoto nejprimitivnějšího a také nepohodlnějšího chápání funkce umění jako prostého sdělení, více či méně zpříjemněného "básnickými ozdobami". Vede to pak k preferování - tak častému u tzv. prostého konzumenta - Mánesa nebo břízek a lesa před Picassem, literatury před hudbou, a konec konců i detektivek před lyrikou. A popřípadě i k základnímu, z hloubi tohoto estetického názoru pramenícímu odporu nebo i nenávisti k tzv. nesrozumitelnému /protože tematicky a dějově nesdělujícímu nebo ne dost bezprostředně sdělujícímu/ umění.

Morální výchova a umění

Autoři se přirozeně nechtějí spokojit s výukovou stránkou literatury a poslušni všech pedagogických schémat hledají i výchovné úkoly literatury. Ale i tu se /stejně jako mnozí jiní: a nejen v oblasti školské/ vydávají cestou nejmenšího odporu, která dovoluje velmi rychle a pádně zdůvodnit potřebnost umění pro společnost. Tato cesta neklade překážky jejich racionalistickým, logickým a naukovým argumentům. Je to běžný výklad o vlivu umění na morálku a utváření světového názoru. Podle jejich představy jde zřejmě o působení přímé, nezprostředkované a nekomplikované; působení příkladem dobrým a odstrašujícím, prostřednictvím nekomplikovaného soucítění s hrdinou. Nemíním polemizovat s myšlenkou, že umění má vliv i na morálku a světový názor člověka - stejně jako má vliv i na rozvoj jeho citů, fantazie, vnímání, myšlení, krátce celého psychického života / o tom už se zpravidla hovoří méně: ani na schematický výklad tu zpravidla nezbývá síla/. Myslím si dokonce, že umění má nejen vliv výchovný, ale dokonce i v jistém smyslu terapeutický. Jako básnický obraz nám dnes zní Aristotelova formulace o "očistě soucitem a bázní" - a přesto je preciznější než mnohá pracně vykonstruovaná schémata a definice.

Myslím ovšem, že nelze - a zejména u moderního, kultivovaného člověka - očekávat působení přímočaré a veřejně viditelné. Myslím, že umění člověka utváří a léčí tím, že doplňuje jeho život, nutně kusý a částečný. Nahrazuje člověku to, co mu chybí či zmnožuje to, čeho se mu zdá málo v jeho životě. Dává člověku nekonečné možnosti nových a nových pohledů, zorných úhlů; dává mu prožít neskonale mnoho prožitků, které

mu život dosud nepřinesl a možná /nebo jistě/ už nikdy nepřinese. A všechny tyto zážitky ovšem člověka utvářejí - někdy méně intenzívně než reálný život, někdy ale mnohem intenzívněji. Vychovávají jeho charakter, spolupodminují jeho světový názor. Ale i to i ono je současně závislé na stupni rozvoje citů a fantazie, na schopnosti vcítění do druhého člověka. Ovšem vnitřní struktura těchto zážitků při setkání s jednotlivým uměleckým dílem i souhrnem všech uměleckých děl, která člověk vnímal a zažil, není totožná se strukturou ideových a estetických prvků uměleckého díla, jak se jeví při rozboru, ani se nekryje s ideou vývoje umění. Jejich hierarchie je u každého vnímatele svérázná a neopakovatelná, a zpravidla se nevrací v téže podobě ani při opakovaném setkání s týmž uměleckým dílem.

Nevyrovnanosti a deformity života jsou u každého člověka v obecných rysech určovány současným stavem společnosti /a každý na něj vcelku i v detailech reaguje jinak/ i okolnostmi a podmínkami jeho osobního života. Variabilita těchto prvků a struktur je nekonečná a nemůže být číselně vyjádřena ani

Člověk a umění

počtem obyvatel naší Země. Je to variabilita nejen prostorová, ale i časová. Co u jednoho člověka platilo dnes, nebude platit zítra.

Umění obchacuje vnitřní život člověka tím, že ony deformity a anomálie vyrovnává. Tím

se dá vysvětlit kolísání zájmu lidí o různé druhy umění, o určité spisovatele, různá díla. Móda a módnost jsou snadná vysvětlení těchto jevů - ale čím jsou podmíněny? Můžeme si tím vysvětlit i tzv. "únik". Podle vžitého mínění je "únik" snaha číst něco, při čem bych nemusela myslet na skutečnost, na svůj denní život. Tato snaha však nemusí být vždy zavržením. Může to být odpočinek, regenerace, která člověku umožní, aby se druhého dne znovu vrátil do "žítosti" do "skutečnosti", aniž by podlehl těžké neuróze, infarktu nebo otupělosti. Jestliže jsem třeba celý den zavalena slovy, slovy, slovy, obecnými pojmy, tezovitými formulacemi, pak večer vděčně přijmu poezii Jiřího Suchého, protože mi dává možnost neztratit kontakt s konkrétností věcí, s jejich smyslovou názorností, umožní mi nepropadnout obecnosti a tezovitosti, hledat za každou obecninou její konkrétní obsah. A je úplně jedno, že bych nedokázala podat rozbor třeba Klokočí. Nebo se ráda podívám na Laurela a Hardyho, ačkoli v jejich filmech sotva budu hledat jakýkoli "ideově umělecký a morálně výchovný obsah" nebo cestu k řešení svých denních problémů. Budu se především bavit. A jen tak zcela mimochodem - ať nevím, co svým filmem chtěli říci - mi otevrou i pohled na absurdnost a zvrácenost řady jevů a věcí, které běžně bereme jako samozřejmé: pomáhají mi nepropadnout zvyku.

A tento unik je pro zachování kontaktu se životem - v jeho skutečné podobě, ne v podobě schématu jeho "složek", "prvků", "principů" - mnohdy daleko důležitější, než idea Anny proletářky nebo realita Smrti obchodního cestujícího. Proto metoda tematických, námětových, morálně výchovných schémat a

rozborů literatury může "chytit" jen někdy: jestliže ji právě ti, jimž je určena, bytostně potřebují. Jinak vede k nudě, nezájmu a - paradoxně - k představě odtrženosti literatury od skutečného života.

Očekáváte-li, že "Metodika" řeší uspokojivě aspoň otázku metod, budete zklamáni. V kapitole o didaktických principech

Umění a didaktika

dokonce proniknete skoro až k samotnému kořenu vadných logických konstrukcí autorů i všech ostatních, kteří s nimi sdílejí jejich názory. Metodika ovšem na mnoha místech zdůrazňuje výjimečnost, specifickou literární výchovy a její odlišnost od tzv. naukových předpokladů. Pokouší se tedy o jisté přizpůsobení obecných didaktických principů pro potřeby literární výchovy. Dokonce byla pro literární výchovu vytvořena zvláštní zásada - zásada estetičnosti literární výchovy. Na toto téma diskutovaly v loňském ročníku Českého jazyka a literatury Dr. Marie Koukalová /spoluautorka Metodiky, autorka citované pasáže/ s Věrou Vařejkovou z Pedagogické fakulty v Brně. Věra Vařejková protestovala tehdy proti degradaci estetika na pouhou didaktickou zásadu a dokazovala v podstatě asi tolik, že estetika je v literární výchově součástí obsahu a nelze je tedy chápat jako jednu ze zásad vyučování. Odpověď Marie Koukalové dokázala, že autorka snad ani není schopna vyjít ze zajetí své systematiky, že není snad ani schopna podívat se na věci jinak, než pod zorným úhlem dogmaticky chápaných didaktických zásad, které jen podle potřeby předmětu přistřihuje a urovnává. Nepřetváří je, nepodřizuje obsahu literární výchovy, ale naopak. Například při interpretaci zásady "zajišťování trvalosti poznatků, dovedností a návyků" dochází k zjištění, že v literární výchově je situace odlišná od naukových předmětů, že např. výklad literárně vědních poznatků tvoří na ZDŠ jen asi 10 proc. všeho času věnovaného literární výchově. Proto odmítá představu, že by se trvalost poznatků zajišťovala neustálým opakováním systematických prvků literárních děl a správně dovozuje, že je třeba postupně doplňovat a rozvíjet dovednosti a návyky při práci na různých dílech. Jakmile však ony dovednosti a návyky vyjmenuje, zjistíme, že jde pouze o dovednosti a návyky spojené s technikou čtení: "Návyk číst pomalu, nehltat obsah, zamyslet se a také zasnít se nad přečteným, číst pravidelně, dělat si záznamy, výpisky ze čteného, číst si hlasitě /zejména verše/, aby se plněji uplatnila melodie a rytmus řeči apod."

"...jedině na těchto trvale vštípených návycích si lze nejlépe prověřovat trvalost učitelova působení prostřednictvím literární výchovy."

/str. 53/

Zásada komunistické ideovosti je chápána jen jako přítok informací o dějinách dělnického hnutí skrze literaturu. Sepětí školy se životem se vykládá jen jako součást /tematická/ literatury, kterou mládež dostává do rukou, protože "obraz

společenskohospodářských poměrů, v nichž děti žijí, spolu se zřetelem k jejich technickým, sporotvnním a kulturním zájmům, přináší dosti příležitosti k bezprostřednímu a nenásilnému výchovnému působení..." /str.36/

Toto krajně zjednodušující pojetí aplikace didaktických zásad, založené na jejich mechanickém přenosu z předmětu na předmět, aniž se zase stanovila jejich hierarchie, aniž byly přetvořeny, vrcholí v kratinké kapitole o názornosti vyučování. Citují ji celou:

"Názornost v literární výchově je nutno chápat podstatně jinak, než tomu je např. v přírodních vědách. V přírodních vědách zajišťuje názornost model, obraz nebo pokus. V literární výchově je však hlavní názornou pomůckou sám literární text, dobře žáky vnímatelný, ať už zrakem, nebo poslechem. Proto v literární výchově tolik záleží na odpovědném výběru literárních ukázek a na jejich estetickém a emocionálním poznávání formou pěkného přednesu. Všechny ostatní názorné pomůcky, využívané v literární výchově, souhrnně označované jako pomůcky audiovizuální /obrazový materiál, magnetofonové nebo gramofonové nahrávky, diapozitivy, diafilmy, ale také exkurze do divadel, do knihoven apod./, mají jeden hlavní cíl, a to posílit účinnost psaného nebo mluveného slova, a tím ideově estetického obsahu, který je prostřednictvím slova vyjádřen." /str.51/

Jestliže jsme už během probírky textem Metodiky vzali na vědomí, že umění je zde ochuzováno, v této partii nás zarazí skutečnost, že stejně bezcitně se tu zachází i s pedagogikou. Zatímco by se nabízelo právě v tomto případě opustit obligátní zásadu názornosti a hledat třeba v dějinách výchovy postupy jiné, autorka raději umístí literaturu mezi pomůcky. V žádném jiném snad předmětu se nesetkáváme s takovou situací /aspoň ne v té míře/, že je možno pracovat bezprostředně se samotným předmětem výchovy, s opravdovou literaturou. Nemusíme dělat pokusy, na nichž není nic experimentálního, protože byly tisíckrát prověřeny a popsány v učebnicích, nemusíme se spokojovat s tabulemi a diapozitivy. Mohli bychom tedy mluvit o zvláštním principu literární výchovy, která má mnoho společného s principy volné školy a může do značné míry uplatnit její kladné stránky. Autorka se spokojí tím, že literaturu mezi ostatními pomůckami označí aspoň přízviskem "hlavní".

Principy
a zásady
kontra
obsah

Analyzujeme-li nejen tuto knížku, ale každý projev této proveniencce /bohužel tak častý, hlavně mezi učiteli a metodiky - ovšem ne u všech - to je nutno zdůraznit/, dojdeme k jejich společnému jmenovateli: pedagogika, respektive didaktika, si přizpůsobuje estetiku a umění tak, aby se vešly beze zbytku do jejich

systémů a schémat. Neprověřuje tyto systémy a schémata obsahem, nevyřazuje systémy zastaralé a nenahrazuje je nový-

mi podle potřeb života.

Před časem vyšel v Českém jazyce a literatuře článek k diskusi o klasifikaci uměleckého přednesu, který propagoval zavedení výlučně povinných básní. Pro každý postupný ročník mají prý být stanoveny básně - v počtu pěti za rok - kterým se budou děti povinně učit z paměti a budou je recitovat. Jednotně v celé republice, ne víc, ne méně než pět. Důvod? Pedagogický: aby dítě, které přejde od učitele k učiteli, nemohlo jednou už naučenou básničku použít ve škole podruhé, aby nepodvádělo. A ostatně prý: kdyby se každé dítě učilo jinou básně, podle svého výběru, odeznělo by za rok ve třídě několik desítek básní, a naslouchající děti by si je stejně nepamatovaly. Kategorická zásada zní: vychovávat charakter, bránit podvodům. Druhá: zajišťovat trvalost osvojených poznatků. Obě jsou tu splněny. Ale co umění? A kdo se může divit, že se děti nudí, když poslouchají padesáté, popatnácté básničku, kterou dovedou samy nazpaměť. Umění přichází hodně zkrátka. Ale i didaktická zásada: nedivte se, že děti spoléhají na to, že se text naučí ve škole odposloucháváním daleko líp než doma z knihy.

Nebo jiná věc. V Metodice se hovoří o aktivitě žáků při literární výchově a konstatuje se, že většinou jsou aktivní /rozuměj: hlásí se/ nejlepší žáci, s nimiž pak učitel nejvíce pracuje proto, že je to snadnější. Není tedy postaven na hlavu sám smysl školy? Neměla by škola být místem, kde bude nalezena cesta ke každému? "Dílnou lidskosti" v tom smyslu, že by v každém dítěti byly odhaleny všechny jeho skryté schopnosti a vlohy, vysvobozeny a uvolněny, pokud jsou zasuty. Měl by tedy učitel především pracovat s těmi "nejslabšími", jim pomáhat hledat sama sebe.

Umění i dítě z tohoto nerovného boje vycházejí poraženi. Vítězí principy, metody, jejich výhodnost a pohodlnost pro učitele. /Nejednou se tu dočtete, co ve škole působí "obtíže"./ Vládne tu pesimismus, pro nějž je průměr kritériem úspěchu; nejjednodušší a nejpohodlnější výklad funkce umění. V druhém plánu pak za tím vším cítíte strach z obvinění: z bezideovosti, z pedocentrismu, z formalismu. Proč? Ideovost nejsou slova o revoluci. Formativní vliv výchovy by potřeboval řádně posílit - nejen v literární výchově, ale v ní asi nejvíce. A marná věc, dítě je středem pedagogického dění. Výsledkem těchto strachů pak je pedagogika ve skutečnosti po herbartovsku z cílů odvozená. Téměř výlučné uplatnění tzv. materiálního vzdělání. Kromě toho podprůměr, nepochopení umění a nezájem o ně. Namísto těchto zásad, závazných pravidel a systémů pohybujících se v kruhu, měl by být jádrem všech teoretických rozborů a metodických materiálů člověk a jeho život. Člověk, jaký je dnes, ve svých jedenácti, dvanácti... letech a jaký bude za deset, za dvacet, za padesát let. Východiskem by měla být struktura osobnosti a psychologie uměleckého vnímání a tvorby, hypotéza o tom, jaké poznatky o literární teorii a historii bude potřebovat člověk za

oněch deset až padesát let pro svou práci a hlavně k tomu, aby byl schopen využívat literaturu k obohacování svého vnitřního života. A teprve na základě toho pak stanovit principy, zásady, metody a postupy, které jsou s to co nejúčelněji zasáhnout do psychiky člověka a které jsou v bytostném souladu s podstatou umění.

Škola a umělecká tvorivost

Setkáváme se dnes a denně s výsledky školní estetické výchovy. U starší generace i u mladých a malých. Většinou jsou velmi špatné. Právě takové, jak vyplývá z tohoto rozboru některých problémů. Ovšemže to vše nevyklučuje a nepopírá existenci příkladů dobrých. Jsou však spíše výjimkou potvrzující pravidlo,

dokladem, že citlivý, k umění vnímavý učitel vědomě či podvědomě překoná i obecně šířenou teorii.

Toto pojetí, jeho důsledky se promítají do zúženého, ilustrativního, tematického chápání umění u mnohých dospělých amatérů. Rok co rok se s důsledky této koncepce setkáváme v STMP, v jejím snad nejmasovějším oboru – dětské recitaci. Je zbytečné zde opakovat znovu každoroční stesky, jdoucí svorně ze všech koutů republiky. Jsou obecně známé a nedají se odstranit semináři ani instruktážemi, školením porotců, seznamem doporučeného repertoáru nebo přenášením dobrých zkušeností. Objevuje se to i v divadle hraném dětmi, které je převážně chápáno jako živý nácvik morálních pouček a pravidel. V tom se pojetí našeho školního divadla v podstatě kryje s chápáním školského divadla u jezuitů; ti však navíc dbali ještě o kulturu řeči a vystupování.

Proto nás pálí i otázky školské výchovy uměním a k umění. Budeme proto velmi rádi, podaří-li se nám tímto článkem vyvolat diskusi. Dáme jí místo.

XXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX

V pořádku přirozeném, v němž jsou si všichni lidé rovni, jest jejich společným účelem – býti člověkem; kde pro účel ten jest dobře vychován, nemůže špatně zastávat účely jiné, které se dají s ním spojit. Málo mi záleží na tom, zda jest určen můj chovanec k vojsku, k církvi, k úřadu. Dříve, než mu určí povolání rodiče, volá ho příroda k životu l i d s k é m u. Život jest to umění, kterému ho chci učiti. Až vyjde z rukou mých, přiznávám se, nebude ani úředníkem, ani vojínem, ani knězem: bude především člověkem: bude v případě potřeby tím, čím má býti člověk kterýkoliv; a změnil-li osud jeho místo, bude vždy na místě svém.

J.J. Rousseau

k textové příloze + k textové příloze + k textové příloze

V tomto čísle zahajujeme vydávání textové přílohy Divadelní výchovy. Počítáme se dvěma typy příloh. První bude - tak jako tentokrát - věnován literární práci dětí, pokud vznikají jako výsledek cílevědomé výchovné práce v kroužcích nebo v lidových školách umění, a může je tedy doprovázet výklad učitele o metodě vedení dětí k vlastní literární tvorbě. Tyto doprovodné výklady mají být vyličením konkrétního případu a nečiní si nárok na to, aby byly považovány za soustavnou metodiku. Mohou však postupně přispívat i k zobecňujícím závěrům a k vytvoření ucelenějšího pohledu na problematiku literární tvorby dětí.

Druhý typ příloh bude věnován textům pro dětský přednes, popřípadě i pro dětskou jevištní tvorbu. Chceme zde otiškovat především soubory textů či pásma již ověřená provedením v dětských kolektivech, a to především taková, která mohou ukázat tvořivý, nekonvenční výběr z dostupné a známé literatury a která mohou být i konkrétním a názorným příspěvkem do vleklé a na místě přešlapující diskuse o tom, co děti mohou se zdarem a s prospěchem recitovat nebo hrát.

O č s n a d j d e

Olga V e l k o v á

Charakterizovat stručně vznik a vývoj literární tvorby posluchačů LŠU není snadné, protože u všech neprobíhá stejně. Otištěné práce jsou od pěti soustavně píšících žáků druhého ročníku (viz jejich stručné charakteristiky v příloze). Většinou začali samostatně tvořit v polovině prvního ročníku. Zdeněk Šimanovský se však už před tím sám pokoušel o texty k písničkám, Vladimír Cach o dramatizaci detektivek.

K čemu jsem se pokoušela posluchače vést: psát jen o tom, co opravdu znám, čemu rozumím, říkat to sám za sebe, ze svého hlediska, nevypůjčovat si výrazivo, ale usilovat o co nejpresnější, nejautentičtější vyjádření sebe, svých představ a pocitů, svého vztahu k okolí.

Výjimku tvoří texty inspirované cizím uměleckým dílem.

Nechci zabíhat do přílišných podrobností, jen v hrubých rysech nastínit výchovný systém, ze kterého je možné vysledovat společné inspirační zázemí.

Práci v prvním ročníku věnuji rozvíjení osobnosti žáka po stránce všestranné smyslové vnímavosti, představivosti, emocionální paměti, schopnosti vcítování. Zároveň seznamuji posluchače s prvky základní techniky eberu, aby si připravovali možnost pro vyjádření svých představ, pocitů a názorů.

Úvodní etapu práce v prvním ročníku jsem zaměřila na smyslové vnímání (zrak, sluch, čich, hmat). Vyústila ve studium drobných Prišvinových textů z Okouzleného poutníka. K rozvíjení vnímavosti v tomto směru jsem kromě reálií používala i výtvarná a hudební díla impresionistů. Zároveň jsem všechny posluchače vedla ke sdělování vlastních zážitků a pocitů z přírody a okolního světa vůbec, ať už formou sdělení ústního či písemného nebo formou pohybových etud.

Spolu s touto linií jsem šla i po linii rozvíjení pozorovacích a vcítovacích schopností, zaměřených k člověku. Začala jsem zrcadlovým opakováním jednoduchého pohybu a pokračovala jednoduchou akcí, vyjádřením charakteristického držení těla, ohůzí, studiem a předvedením zvolené činnosti - řemesla, až ke vcítování do vnitřní situace modelu. První fáze této linie vyústila v pokusy o písemné i herecké vyjádření člověka na vybraných portrétních dílech a byla zakončena společnou prací na interpretaci Manetova obrazu Snídaně.

Obraz jsem vybrala záměrně, vzhledem k určité podobnosti hlavního hrdiny s jedním z posluchačů, abych navedla osobnější zájem. Po nadhození několika provokujících otázek se původní povrchní pozorování měnilo ve skutečnou snahu depátrat se co nejvíce o postavách obrazu, jejich společenském postavení, vzájemných vztazích i myšlenkách. Vcelku spontánně přijali posluchači výzvu pokusit se napsat krátký příběh, který vrcholí situací vyjádřenou na obraze. Aby se mohli v

klidu a samostatně volit do svých představ a vyjádřit je, brali si postupně reprodukci domů. Vznikla řada povídek, z nichž byla při společném čtení vybrána Přerušená snídane od Pavla Cudlína (viz příloha), která se podle mínění všech nejvíce přiblížila atmosféře obrazu. Obraz byl potom s touto povídkou jako podtextem interpretován formou herecké etudy s náznakem dekorace i kostýmu.

V levém rohu Manetova obrazu je umístěna skupina věcí (zbraně), jimž někteří posluchači vůbec nevěnovali ve svých povídkách pozornost, berouce je jen jako dekorativní prvek, jiní ale z nich učinili ústřední motiv dramatického konfliktu mezi postavami. Ať už jakkoli, byl tím pro mne vytvořen organický přechod k další etapě, sloužící k vytváření osobního vztahu k věcem, které jsou součástí člověka, hovoří o něm, vyvolávají v něm mnoho asociací. V hodinách se objevili odřený medvědci, pejskové, ušmudlaní šašci; posluchači byli vedeni k vytváření osobitého prostředí v daných možnostech školy, ovlivňováno i jejich výtvarné cítění a smysl pro čistotu stylu. Tímto způsobem jsme přešli k vytváření příběhů věcmi, částečně rovněž za pomoci výtvarných děl (zátiší) a hudby. Vzniklo opět několik povídek k předvedeným zátiším. Fantazie posluchačů se utěšeně rozvíjela.

Z tohoto vědomí podtextu věcí jsem mohla nenásilně přejít k podtextu slov. Jako inspirační materiál jsem jim přednesla básničku Jacquesa Préverta Poselství (uvedena v příloze). Úkol zněl: Vytvořit text, příběh, který by mohl být zázemím, z něhož tato báseň vyplynula. Cílem bylo vyvolat pocit, že každý text je jen zlomkem představ, pocitů, myšlenek, a čtenář i interpret, má-li mít z textu opravdový požitek a chce-li skutečně proniknout k jeho jádru, musí si toto zázemí vytvořit, jinak slova zůstanou prázdná. Práce potom probíhala tak, že každý četl svoji povídku a vzápětí interpretoval Prévertův text, aby bylo možné konfrontovat jeho představu s vyjádřením. Za nejzdařilejší byla shodně zvolena povídka Rosti Fellnera (uvedena v příloze). Zvýšená

pozornost a citlivost k věcem, tvořícím svět kolem nás, se projevuje i v celé řadě literárních prací, ať už přímo jako námět (Marta Barešová: Obyčejné věci, Vladimír Cach: Akvárium), či v dílčích motivech většiny textů.

Hoverí-li věci o dějích a lidech, můžeme také věcmi hovořit k lidem a vyjadřovat jimi svůj vztah. Prostírali jsme. Posluchači dostali za úkol připravit jednoduché prostředí (přinést si pro ně věci přesně vybrané) a pokusit se vyjádřit, pro koho je prostřeň a jaký mají vztah ke zvolené osobě. Každý předvedl své prostírání a ostatní se vciřovali do atmosféry, snažili se dopátrat záměru autora. Z prostřeňného stolu se vynořovala kamarádka dětských her, protivná tetička, oblíbená a vážená paní učitelka, nevíтанá dotěrná návštěva, denní host. Sama jsem také přispěla prostřeňním, charakterizujícím některé posluchače. Cílem bylo zintenzívnit a zpřesnit výtvarné vidění situace, a to i při pouhé textové interpretaci, ujasnit si úlohu materiálu, barvy, světla jako charakterizačního prostřeňnedku. Inscenační předlohou byla Prévertova báseň Snídaně, kterou jsem jim přednesla. Úkol zněl: popsat, nakreslit, vytvořit maketu prostřeňdí, v němž se toto mikredrama odehrává, s maximální přesností a autentičností, s pozorností k charakterizujícím detailům. Vidění byla nejružnější, podtrhující smutek situace bezútěšným prostřeňdím i kontrastní útulností a péčí ženy, vyjadřující její vztah k muži i případnou snahu o smírné vyřešení situace. (Pro informaci uvádíme text Rosti Fellnera v příloze.) Také pozornost a citlivost k prostřeňdí jako charakterizačnímu prvku je možné v řadě literárních prací sledovat.

Kromě toho vytěžili jsme z Prévertova textu i psychologickou situaci, motiv pocitu viny, narušení vztahu, který je – zvláště v dospívání – velmi častý. Zpracovávali jsme jej jednak ferou etud, na základě předem zvoleného vztahu, situace i charakteru jednajících osob, jednak byl navržen k literárnímu ztvárnění. Z uvedených příkladů poskytl největší tvůrčí svedodu, protože tentokrát nešlo o vytváření přímého

zázemí cizího literárního textu, ale pouze o volné vyjádření dílčího motivu z co nejnosnějšího hlediska a na základě vlastních zkušeností. Na toto téma je v příloze uvedena povídka Rosti Fellnera "Nad Petřínem zapadá slunce". Posluchači přinášeli i texty jiných autorů, v nichž se tento motiv vyskytoval, a tak se rozvíjela jejich schopnost porozumět příčinám jednání svého i jiných, což se rovněž projevuje v řadě textů.

Práce poznamenané antikou jsou z druhého ročníku, který věnuje vytváření vztahu posluchačů k antické kultuře, na základě povědomí paralel situačních, charakterových i ideových vzhledem k dnešku. Přitom samozřejmě přihlížím k věku, zkušenostem i zájmům posluchačů. Opravdu důkladně jsme se zabývali Odysseou, hlavně částí návratu domů (vztah k domovu, motiv návratu, přiblížení člověka k člověku), a to hledáním tohoto motivu v různých moderních uměleckých dílech (literatura, hudba, výtvarné umění), etudami i vlastními povídkami na téma "návrat". Docházelo dokonce k jakési řetězové reakci. Povídka Vladimíra Čacha byla vyvolána etudou Rosti Fellnera. Vznikla dokonce i houslová skladba a pokusy o výtvarné vyjádření. Průběžně rozšiřuji a prohlubuji jejich znalosti antické kultury pomocí reprodukcí výtvarných děl, literaturou, diafilmy. Zavezla jsem je do Berlína na představení Coriolana v Berliner-Ensemblu a do Pergamon-musea. Autentické prostředí evokují prostřednictvím kostýmů, dekorací atp.

V současné době je však pozornost soustředěna k prvnímu pokusu o skutečné nastudování literární předlohy. Vybrala jsem pro to částí Odyssey, dvě scény ze Sofoklovy Antigony a některé Martialisovy epigramy. Program dotvářejí pohybové studie na motivy skladeb s antickými náměty (Franck: Psyché, Stravinskij: Orfeus) a vlastní texty posluchačů, vyvolané letošním studiem antiky. I kdyby tyto vlastní texty neposloužily k ničemu jinému než ke vzniku pocitu potřeby

hlubší vzdělanosti a studia minulých kultur, k posílení vědomí myšlenkové, etické i estetické kontinuity s nimi, není to snad úplně marné.

Na literárních pokusech posluchačů si cením především toho, že v převážné většině (kromě textů vyvolaných přímými úkoly), vznikají spontánně, z vnitřní potřeby orientovat se, pochopit, vyslovit a dokumentují schopnost mladých lidí citově i rozumově se prohlubovat a rozvíjet. A o to snad jde.

XXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXX

"Navrhuj to, co jest možné", opakuje se mi stále. Jest to tak, jako by se mi říkalo: "Navrhuj, aby se konalo to, co se koná", nebo alespoň: "Navrhuj něco dobrého, co se dá spojit s nynějším zlem". Takový návrh jest v určité příčině více fantastický, než návrhy mé; nebo při takovém spojení to, co dobré, kazí se a to co zlé, nestává se lepším.

J.J. Rousseau

Helena TESÁROVÁ-HOŘEJŠOVÁ : Význam hudební a pěvecké výchovy pro herce	1
Jiří HRAŠE : Řečník a recitátor	13
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - Einar H. Bergvin: Otázky výchovy divadelních ochotníků ve Švédsku II	18
DISKUSE - Eva Machková: Dvě koncepce	24
K TEXTOVÉ PŘÍLOZE - Olga Velková: Oč snad jde	36

Divadelní výchova, řada II, č.1. Bulletin Ústředního domu
lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný
redaktor - Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav
Šeda. Uzávěrka čísla - 5.března 1966. 550 výtisků. Neprodejné,
zasílá se zdarma.

CENEK, Svatopluk - PÍČKA, Dalibor

Na pomoc diferenciaci literární výchovy
v 9. ročníku.

Český jazyk a literatura, r.15, 1964/65,
č.9, s.390-402

Obsažena i kap. Estetické činnosti - diferenciacie při práci s reprodukcí literárního díla, s dramatizací.

HUBÁČEK, Josef

Divadlo a literární výchova.

Český jazyk a literatura, r.15, 1964/65,
č.3, s.144

Recenze knihy F.R.Wernera: Das Drama im Unterricht. Metodika práce s dramatem v literárním vyučování. Vyd. VWV, Berlín, NDR.

ČK (Cenek, Svatopluk)

Čtení časopěrných veršů.

Český jazyk a literatura, r.15, 1964/65,
č.6, s.280

Odpověď na dotaz čtenáře, jak se vyrovnat s časemírou Kollárova Předzpěvu.

JUSTL, Vladimír

Ještě k diákusi o probírání básnických textů.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.3, s.166-168

Poznámka o smyslu literární výchovy ve škole. Nutnost vycházet od horní hranice, od maxima předpokladů u žáků. Poměr faktů ve vyučování a menorování k výchově vztahu k poezii.

HEJNOVÁ, Marie

Šrámková Sobotka a literární výchova.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.3, s.181-183

KUNCOVÁ, Libuše

K mluvním cvičením.

Český jazyk a literatura, r.15, 1964/65,
č.7, s.327-29

O koncepci Šrámkových Sobotek. VII. Šrám-
kova Sobotka "Za kulturu české řeči".
Průběh, program seminářů, pořady.

Ze zkušeností s řečnickou výchovou.

MACHYTKA, Jaroslav

O školní výchově posluchačů a čtenářů
poezie.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.9, s.427-429.

MRÁZ, Zdeněk

Umíte číst poezii?

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.2, s.143-144

Literatura ve škole, roč.1963, č.6,
přehled uveřejněných článků o poezii.

Recenze knihy J. Hrabáka Umíte číst poezii?
Vyd. Krajské nakladatelství Brno 1963.

SOUČASNÁ

Současná poezie a škola.

Český jazyk a literatura, r.14,
1963/64, č.2, s.81-111

Diskuse o metodě práce s moderní poezií na střední škole na základě básně Jana Skácela: Podzim za městem. Na výzvu redakce odpověděli: Kamil Hornák (St. ped. knih. Brno), Jiří Ploch (SVVŠ Pardubice), Miroslav Holub, Helena Kádnerová (SZŠ Ústí n.L.), Mil. Hoznauer (SVVŠ Pha), Zdeněk Schanta (SEŠ Pha), Zdeněk Kožmín (PI Brno), Vladimír Justl, Jiří Opelík, Jan Skácel.

DRUHÁ

Druhá anketa o poezii.

Český jazyk a literatura, r.15,
1964/65, č.1, s.17-51

K tématu osnov 2.roč.SVVŠ "v literatuře se dovršuje negace měšťáckého světa" (A.Sova a jeho gen.) Problémy aktivizace vztahu žáků k moderní poezii. Příspěvky: Dr.M.Brumerová (Pha 3), Mil. Hoznauer (Pha 5), K. Justlová (Pha 5), H. Kádnerová (Ústí n.L.), Dr.V. Kolčava (Olomouc), Jan Košek (Mnich. Hradiště), V. Kučera (Pha 8), V. Procházková (K.Hora), Erich Renner (Beňešov u Phý). Redakční závěry k anketě.

JEŠTĚ

Ještě k anketě o soudobé poezii.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.9, s. 411-416

Dopisy čtenářů k anketě o současné poezii na základě Skácelovy básně Podzim za městem. Autoři příspěvků: Mir. Bastl (PI Pardubice), Václav Kučera (SVVŠ Pha), Mil. Hölzel (SVVŠ Sedlčany), H. Poláková (SPS Praha), E. Stolbová (ZDŠ Praha).

CENEK, Svatopluk

Jak číst poezii?

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.2, s.142-143

Recenze knihy Jak číst poezii, vyd. Čs. spisovatel 1963, Klub přátel poezie. Sborník statí J. Brabce, M. Červenky, M. Grygara, V. Karfíkové, Zden. Pešata, J. Opelíka.

PÍČKA, Dalibor

Filmový scénář jako estetická činnost
žáků v 7.ročníku.

Český jazyk a literatura, r.15,1964/65,
č.3, s.109-116

Popis experimentu v 7.ročníku ZDŠ s použitím
práce se scénářem při probírání Jiráskova
Bratrstva. Aktivizace žáků při estetickém
osvojování epických děl. Výsledky práce se
scénářem - lepší a podrobnější znalosti žáků
o zpracovávaném úryvku (postavy, dějová
fakta).

RENNER, Erich

Učíme se číst poezii.

Český jazyk a literatura, r.15,1964/65,
č.8, s.366-372

Zkušenosti s poezií na střední škole.

PÍČKA, Dalibor

Průvěřování a hodnocení v literární výchově.

Český jazyk a literatura, r.14,1963/64,
č.1, s.12-19

Problémy průvěřování a hodnocení lit. výchovy
v 6.-9.ročníku ZDŠ, zejména ve vztahu k
estetickovýhovnému charakteru lit. výchovy.
Otázky průvěřování a hodnocení estetických
činností.

Šta

Je vhodné recitovat v každé hodině literární
výchovy?

Český jazyk a literatura, r.15,1964/65,
č.4, s.182

Odpověď na dotaz čtenáře, který se obává,
že pravidelná recitace znechutí žákům poezii.
Autor odpovědi upozorňuje na nutnost ne-
formálního použití recitace ve třídě v
souvislosti se situací ve třídě.

VP

IX. Hviezdoslavův Kubín.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.4, s.229

K článku Jar. Koutna v slovenských
Učitelstevských novinách.

ŽÁČKOVÁ, Ludmila

K problémům kolektivního uměleckého
přednesu.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.8, s.383-384

Recenze knihy J. Henkeho: Síla slova,
Orbis 1963.

ŽÁČKOVÁ, Ludmila

Čeho si všimnat při poslechu recitace.

Český jazyk a literatura, r.14, 1963/64,
č.9, s.396-401

Některá kritéria zvukového rozboru
přednesu básně, výchova k uvědomělému
poslechu a hodnocení přednesu. Výslovnost,
hlasové kvality, frázování, tempo, tvůrčí
přínos recitátora.

Zvukový rozbor recitace z desek - V. Voska
(Šrámek: Jen ještě letos), D. Medřická
(Seifert: Písně o rodné zemi), J. Chvalina
(Nezval: Moře).

ŽÁČKOVÁ, Ludmila

O práci jedné recitační skupiny.

Český jazyk a literatura, r.15, 1964/65,
č.5, s.231-232

K článku A. Sarnowové v čas. Deutsch-
unterricht 1964). Zkušenosťi s recitační
skupinou na Pedagogickém institutu v
Lipsku.

