

divadelní výchova

2

řada II.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti
1966

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Tolstoj a dětská literární tvorivost

Eva MACHKOVÁ

Lenin se usmál, přimhouřil oči, protáhl se s rozkoší v křesle a sníživ hlas, rychle řekl:
"Je to kolos, co? To je přímo titán! Tady vidíte příteličku, co je umělec... A víte, co je na tom nejzajímavější? Že až do chvíle, kdy přišel tento hrabě, neměli jsme v literatuře opravdového muže."

Maxim Gorkij: Vzpomínky

V dějinách umělecké a estetické výchovy zaujímá Tolstoj místo výjimečné: ke všem ostatním původním a objevitelským rysům jeho pedagogické koncepce druží se tu i ta skutečnost, že byl jediným géniem literatury, který vytvořil a na elementární škole prakticky vyzkoušel vlastní metodu výchovy dětí k literární tvorbě, popsal ji, publikoval dokumenty a pokusil se o vyvození obecných závěrů tohoto pokusu. Není ovšem jediný světový spisovatel, který zasáhl do vývoje pedagogiky. Rabelais a Milton se však zabývají jen obecnými otázkami výchovy, u Goetha, Puškina a Gogola stojí zájem o výchovu jen na okraji jejich životního díla, Friedrich Schiller věnoval sice svoje Listy o estetické výchově otázkám umění, ale jeho zájem je věnován receptivní výchově.

Tolstoj věnoval své metodě výchovy k literární tvorbě samostatnou studii "Kdo se má od koho učit psát: vesnické děti od nás nebo my od vesnických dětí" a otiskl je v roce 1862 ve svém pedagogickém časopise Jasnaja Poljana, texty dvou dětských prací, jejichž vznik ve studii líčí, vyšly v příloze časopisu, vydávané pod názvem Knížky Jasně Poljany.^{x)} Titul článku naznačuje dva ze základních momentů, promítajících se i do celého literárního díla Tolstého, do jeho filosofie a v ne-

^{x)} Studie je v různých překladech (a tedy také s různě přeloženým názvem) publikována ve všech třech českých vydáních Tolstého pedagogických spisů (viz 8, 10, dále vyd. Ottově Ruské knihovně), dětské práce jsou otištěny ve vydání z roku 1912(8)

poslední řadě i do jeho pedagogických koncepcí: je to jednak jeho vztah k ruskému lidu (s jeho nepochybně idealistickými a utopickými rysy), jednak jeho mimořádně silná schopnost vojitění a pochopení pro člověka, v pedagogice zákonitě vedoucí k povýšení dítěte na určující činitel výchovného procesu, k vyhraněnému pedocentrismu.

Které momenty v životě a činnosti mladého Tolstého spoluurčily soustavu jeho pedagogických názorů a vnitřní i principy výchovy k literární tvorbě?

Tolstoj sám nezískal ucelené školní vzdělání. Ke vstupu na universitu se připravoval pod vedením domácích učitelů. Byl přijat až po druhém pokusu o složení přijímací zkoušky a studoval nejprve na fakultě orientálních jazyků: v prvním roce propadal u zkoušek a přestoupil pak na fakultu právnickou. Ale ani tam dlouho nepobyl a odešel z university nadobro, aby hospodařil na rodném statku v Jasně Poljaně.

Paradoxně působí skutečnost, že pozdější autor Vojny a míru měl na universitě nejvíce neúspěchů v dějepise. Paradox je to však jen zdánlivý. Stav tehdejšího ruského školství (4) musel nutně působit tísnivě na Tolstého individualitu, rozvíjející se k budoucí svébytnosti a originalitě. V Jinoštví popisuje Tolstoj svoje zkušenosti z university, literárně ztvárněné do zážitků hrdiny autobiografie Nikolaje Irtěněva. Ale spon ilustraci tehdejšího studia a Tolstého vztahu k němu:

"...Zima minula nepozorovaně a už opět začínalo tát a v universitě už na černé desce bylo přibito vypsání zkoušek a na jednou jsem si vzpomněl, že mám dělat zkoušku z osmnácti předmětů, které jsem ^{ne}apsány, ale které jsem neposlouchal a jež jsem si nezapisoval. Podivno, že tak jasnou otázku, jak budu dělat zkoušku? - jsem si vůbec ani nepoložil. Ale byl jsem celou zimu v jakési mlze, v rozkoši vědomí, že jsem velký a že jsem "comme il faut..." Není rozhodující, zda hlavní příčinou neúspěchu Tolstého na vysoké škole byla zaujatost některých učitelů proti jeho rodině, jak on to někdy vykládal (8, úvodní studie K. Velémínského), či zastaralost, těžkopádnost, ne-

svoboda a suchopár tehdejší ruské university, či neschopnost výjimečné osobnosti podříditi se řádu školy. Faktem je, že to nebyla ani duševní pohodlnost, ani nedocení vzdělání. Když se na jaře 1847 usadil devatenáctiletý Tolstoj na rodném statku v Jasně Poljaně, vypracoval si na nejbližší roky studijní plán, zahrnující značnou šíři lidské kultury – od jazyků přes právo, zemědělství a medicínu až k malířství a hudbě, a kladoucí hodně vysoké nároky: dosažení dokonalosti ve všech těchto disciplínách. Ostatně Tolstoj už v této době dobře znal Rousseaua a byl jím hluboce zaujat. Odtud čerpal oporu pro svůj kritický vztah k ruskému školství, projevivší se nejen jeho odchodem z university, ale zejména v kladném smyslu jeho pozdější činnosti pedagogickou. Zařadil se tak do hnutí pokrokové ruské inteligence za obrodu školství. Významné pedagogické stati najdete v díle Bělinského, Dobroljubova, Gercena, Pisareva, Černyševského. "Ostrá kritika nevolnické výchovy, boj proti stavovské škole a proti časně specializaci, za všeobecné vzdělání poskytující široký obzor, za výchovu člověka (v hlubokém významu toho slova) a občana, boj za vzdělání žen, protest proti scholastice, proti biflování a cepování, úcta k osobnosti dítěte, rozpracování didaktických otázek na pokrokových zásadách, požadavek co největšího počtu národních škol, autonomie pro vysoké školy – to byly nejdůležitější otázky, vznesené ruskou pokrokovou pedagogikou šedesátých let 19. století." (5, s. 249) Z tohoto množství otázek, naznačujících už ve výčtu, že v ruském školství poloviny 19. století bylo třeba měnit prakticky vše, zvolil si Tolstoj přirozeně jen některé. Jejich okruh je omezen na počáteční školu (respektive počáteční vzdělání – gramotnost, základní vědecké poznatky) a na vzdělání lidové – v Rusku 19. století je tím současně řečeno: vesnické.

Ruské školství v období Tolstého pedagogických pokusů bylo uspořádáno podle statutu Nikolaje I. z r. 1828. Pro děti z nejnižších vrstev, tj. zejména pro děti mužické, byly určeny farní školy, poskytující jen znalost čtení a psaní a nábo-

ženskou výchovu. Tříleté újezdňní školy byly už určeny jen pro děti z rodin obchodnických a řemeslnických. Střední a vysoké školy byly přístupny jen dětem z privilegovaných vrstev. Úroveň lidového školství byla velice nízká, na farních školách vyučovali hlavně kostelníci a kostelní zpěváci, lidé zcela nequalifikovaní a používající zastaralých metod, byly nepočetné a nepravidelně rozložené.

Do této situace přichází tedy Tolstoj se svými prvními jasnopoljanskými školami. Poprvé zakládá školu v Jasné Poljaně v roce 1849. V této první škole sám ještě neučil, docházel jen do ní, aby občas sledoval výsledky vyučování, tu a tam zasáhl, ukázal dětem písmenka, přezkoušel je. Těžiště jeho pedagogické činnosti je spojeno s druhou jasnopoljanskou školou (po ní následovaly později ještě dvě školy), která existovala v letech 1859–1862. V této škole se Tolstoj uplatnil jako učitel, v mnohem větší míře než v jiných obdobích zájmu o pedagogiku psal o pedagogických otázkách a dokonce vlastním nákladem vydával v roce 1862 pedagogický časopis *Jasnaja Poljana*; studiu otázek výchovy věnoval svoji několikaměsíční cestu po Evropě. Tolstého vztah k vesnickému lidu obsahoval už v této době rysy idealizace patriarchálního způsobu života. Z tohoto období se datuje vzpomínka jednoho z nejlepších žáků Tolstého Vasilije Stěpanoviče Morozova (1848–1912), Morozov vzpomíná, jak Tolstoj trávil se staršími chlapci celé dny i večery. Často s ním – tehdy ještě svobodným – sedávali v letních večerech na terase jasnopoljanského domu. Jednoho večera udivil vesnické chlapce vyprávěním, co si usmyslel: vzdá se majetku, půdu rozdělí, postaví si chalupu na kraji vesnice, ožení se s vesnickým děvčetem a bude pracovat jako sedlák, protože není o nic lepší, než oni. Tato představa byla ovšem pro mužické chlapce dočista ohromující a nepochopitelná. (11, Morozov). V roce 1858 je Tolstoj mezi prvními šlechtici, kteří z vlastní vůle dávají svým nevolníkům svobodu už tři roky před zrušením nevolnického práva. V *Statkářově jitru* (1856) zachycuje Tolstoj svoje tehdejší názory i pocity, tužby i zklamání, svoje představy v konfrontaci

s realitou. Ví o naivitě a nerealizovatelnosti představy, že by osvětlený šlechtic mohl jednoduše, osvětou a pomocí jednotlivcům likvidovat bídu a nevědomost svých nevolníků; v podtextu povídky je Tolstého sebeironie nad vlastními mladičkými pošetilostmi. Tudy cesta k řešení nevedla. S odstupem let však sotva budeme soudit Tolstého idealistické představy a snahy stejně tvrdě, jako Lenin v roce 1910, když hovoří o Tolstého "snivém, rozplizlém a bezmocném vzdychání". (6, s. 60) Přestože Tolstého činy ke změně společenského řádu nepřispívaly, byly to činy reálné a rozumné. Patří k nim i jasnopoljanské školy.

Druhá škola byla otevřena v roce 1859. Na rozdíl od farních škol byla tříletá; učitelé byly vzdělaní lidé, Tolstoj je vyhledával mezi universitními studenty i absolventy. Vedle jasnopoljanské školy založil školy v dalších vesnicích krapivenského újezdu, jehož byl smírčím soudcem a na nějž tedy měl vliv.

Tentokrát se do školských věcí vložil s plnou vervou a vášnivostí své povahy. Záhy pocítil potřebu připravit se na učitelskou práci a na reformu a modernizaci školy, prostudovat evropskou pedagogickou teorii a poznat evropskou školu. Od června 1860 do dubna 1861 navštívil Německo, Francii, Anglii, Itálii, Švýcarsko a Belgie, byl ve školách v Kriesingenu, Berlíně, Výmaru, Marseilli, Londýně a jiných městech, ale i na vesnicích. Studoval i další otázky lidovýchovy, navštěvoval káznice, nalezince, zabýval se otázkami četby pro lid. Všude, kam přijel, skupoval množství odborné literatury a učebnic; setkal se i s některými vynikajícími evropskými pedagogy. Ačkoli musel v Evropě obdivovat vybudovaný už systém elementárního školství a povinnou školní docházku, byl evropskou školou zklamán: našel tu drill, suchopárnost, budící v dětech nechuť k učení, pasivitu a nezám. "Škola není v školách, ale v novinách a v kavárnách", napsal si do deníku. Později tuto aforisticky vyjádřenou myšlenku rozvedl ve statí O vzdělání lidu (1862), v níž na svých pozorováních z Marseille dovozuje, že společenský život dává marseillskému lidu více vzdělání, než škola.

Pro praxi jasnopoljanské školy tedy Tolstoj cestováním po Evropě mnoho nezískal. Pro člověka jeho intelektuálních schopností a duševní kapacity výkonnosti však cestování nutně znamenalo silný popud pro pedagogickou tvorbu. Poznatky z cesty se promítly do jeho nejzávažnějších pedagogických statí z roku 1862 – O vzdělání lidu, Výchova a vzdělání, O metodách vyučování čtení a psaní. Často se zde na svoji cestu odvolává a na základě poznatků z ciziny řeší základní otázky svého pedagogického názoru: vymezení pojmů výchova a vzdělání, úkoly pedagogiky jako vědy, otázky metod. Zde bývá jádro sporu o Tolstého a s Tolstým. Nejčastěji bývá kritizován pro svoje chápání pojmů výchova a vzdělání a z něj plynoucích obecných závěrů. Těmito problémy se obírá i Černyševského často citovaná kritika časopisu Jasnaja Poljana, otištěná v Sovremenniku v r. 1862 (1, s. 319 a násl.) Černyševského články bývá (i Tolstým) vykládán jako zásadní kritické odmítnutí Tolstého pedagogiky. Problém je však někde jinde. Černyševskij velmi vřele souhlasí s Tolstého pedagogickou praxí, jak je v časopise popsána. Kritizuje jen – pravda, hodně ostře a nelítostně – jak jsou Tolstého statí napsány: jejich neuspořádanost a rozpornost jednotlivých myšlenek, i rozpory mezi obecně formulovanými názory a praxí jasnopoljanské školy, upozorňuje například na neoprávněnost Tolstého údivu nad některými jevy ve vztahu lidu k vzdělání apod. Černyševskij krátce požaduje na Tolstém stejnou přesnost vyjadřování, teoretickou precíznost v definování pojmů, ve vymezování vztahů mezi jednotlivými rozebíranými jevy, jaká byla vlastní jemu samému. Tolstého statí však tyto nároky nesnesou (aniž by tím však klesala jejich vnitřní hodnota): tyto statí jen navenek vypadají jako statí teoretické. Tolstoj zde nedochází k definicím, pouze k charakteristikám, neuvádí důkazy, jenom doklady. Přestože t é m a, které zpracovává, je na rozdíl od témat jeho literárních prací o b e c n é, je jeho metoda v podstatě literární. Nejde tu o zobecňování v přesném slova smyslu. Tolstoj neabstrahuje, ale typizuje. Není to teorie, ale publicistika, ne věda, ale propaganda. Navíc

publicistika umělecky ztvárněná. I tady jako v literárním díle nedovede neuplatnit svou schopnost nejocennější - vojit se stejně hluboce, se stejným pochopením do obou stran, do přítele i nepřítele. Myslitel Tolstoj odsuzuje Annu Kareninovou za to, že se zpronevěřila poslání ženy a matky, jak on je chápe; přesto psycholog a umělec Tolstoj zachytí i sebejemnější záchvěvy Anina nitra, které dokazují, že Anna musela jednat, jak jednala. Konstantin Levin má snad ze všech Tolstého postav nejvíce autobiografických rysů v charakteru, názorech i životních osudech, a přece je to postava trochu směšná a docela neheroická. Až do této míry je Tolstoj objektivní pozorovatel nejen druhých, ale i sebe samého. Podobně i ve své pedagogice Tolstoj stejně dobře cítí nutnost estetické výchovy pro vývoj osobnosti vesnického dítěte a právo na plný rozvoj a zušlechtnění, jako si na druhé straně uvědomuje hluboký rozpor mezi tímto oprávněným požadavkem a realitou vesnického života a budoucností dítěte. Zde pak kritikové hledají rozpory v názorech Tolstého, protože od teoretické práce očekávají jednoznačné a konečné stanovisko k věci, a argumenty a návrhy řešení. Tolstoj za termíny, s nimiž operuje, necítí definice, ale konkrétní představy, vázané na současnou situaci a znalost současného života. Tak za pojmem "výchova" necítí obecné určení, např. "proces formování člověka pro život", ale představu šlechtické výchovy pod vedením domácích učitelů, v níž společenská chování, franština a hra na klavír jsou určujícími momenty pojmu "vychovaný člověk"; představu despotické kupcovské výchovy podle Domostroje, založené na strachu a násilí, na podrobení rodiny individuální zvůli samodura; představu školské výchovy, založené v té době - i ve své lepší podobě - na teoriích německých, Tolstému bytostně cizích. Tyto "teoretické" statí Tolstého lze tedy chápat a se zájmem i prospěchem studovat jako svého druhu svědectví o problémech tehdejší výchovy i výchovy obecně i východisek k jejich řešení, jako vášnivý protest apel geniálního pozorovatele společnosti, jako esej na téma výchovy, obsahující nepřeborné množství postřehů a nápadů,

jako umělecká dílka sui generis, ne jako vědecké studie.

Zcela jinak se čtenáři (i velmi náročný a příkrý Čerayševskij) staví zpravidla ke druhé skupině Tolstého článků o pedagogice. Jsou to ty, které předně přinášejí ne kritiku dosavadního školského systému, ale vyličení vlastní praxe a které ~~na~~ druhé popisují a vykládají s k u t e ě n o s t, p r a x i jasnopoljanské školy, vyvozují závěry přímo z konkrétního materiálu, Tolstým živě zobrazeného, s uplatněním veškerého vypravěčského a charakterizačního mistrovství. Do této kategorie patří především stať "Jasnopoljanská škola v listopadu a prosinci" podávající nejobsáhlejší a nejucelenější představu o vnitřním uspořádání jasnopoljanské školy, i naše stať "Kdo se má od koho učit psát..."

Základním principem Tolstého pedagogiky je svoboda. Ve statí Výchova vzdělání vymezuje svoje pojetí těchto pojmů. Odlišuje ostře pojmy výchova a vzdělání. Ve výchově vidí násilné působení dospělého na dítě, jehož cílem je realizace představ vychovatele (převážně subjektivních a neoprávněných). Vzdělání naopak chápe jako interakci dvou plnoprávných individuí, jako proces, jehož se svobodně účastní dítě i vychovatel proto, aby se společně dobrali poznání. Stať bývá zpravidla vykládána tak, jakoby Tolstoj odmítal výchovu, tj. formování člověka pro život. Nejde tu však o rozpor mezi výchovou, tj. formováním člověka, a vzděláním, tj. vybavováním člověka svou vědomostí a dovednostmi, ale o rozpor mezi nesvobodnou, potřeby a zájmy dítěte nerespektující výchovou a vzděláním na jedné straně a svobodnou výchovou a vzděláním na straně druhé. Tolstoj odmítá apriorně vytyčené cíle výchovy a její omezení převážně na oblast morálky, mravů a společenských konvencí. A v tomto smyslu s ním lze jen souhlasit.

Rozhodčím ve sporu, co je^{ve} výchově potřebné a dobré, je pro Tolstého životní realita, empirie, význam vědění a umění pro život člověka, jeho schopnosti a zájmy, a proto odmítá normativní funkci pedagogiky. Je tak nejvýznamnějším spojovacím článkem mezi Rousseauem a "novou výchovou" dvacátého století.

Otakar Kádner o tom říká: "...Tolstoj není než poruštěný Rousseau se všemi skvělými a slabými stránkami své teorie výchovné a je zbytečno přítí se snad o kvantum a rozsah této závislosti na velkém předchůdci. Nic nemění na tom faktum, že přímých citátů jest u Tolstého mnoho, ani okolnost, že sám kdesi teorii Rousseauovu nazývá podivnou a povrchní..." (4, s.274 a násl.)

Z těchto základních momentů Tolstého pedagogiky (a nejen z jeho životního poslání umělce) zcela organicky vyplývá, že součástí obsahu výchovy a vzdělání v jasnopoljanské škole musely být i předměty estetickovýchovné. Stal se tak do značné míry předchůdcem estetickovýchovného hnutí poslední třetiny 19. století a počátku století našeho. V článku "Jasnopoljanská škola v listopadu a prosinci" podává Tolstoj svůj výklad o vyučování kreslení, zpěvu a slohu. Literární tvořivosti dětí je věnována samostatná studie, poutavé vyprávění o vzniku jedné povídky.

Už titul statí "Kdo se má u koho učit psát: vesnické děti u nás, nebo my u vesnických dětí" napovídá Tolstého hodnocení literární tvořivosti dětí. Přestože povídky "Lžící krmí, ale stéblem do oka bodá" i "Život vojákovy ženy" (o níž se Tolstoj ve své statí rovněž zmiňuje) velmi živě, realisticky a bohatě kreslí vesnický život, nelze přirozeně brát doslovně Tolstého tvrzení, že vesničtí chlapi píší mnohem lépe, než on sám a než kterýkoli dospělý spisovatel. Museli bychom toto tvrzení považovat za pózu, kdybychom si neuvědomili jednu věc: pro Tolstého, usilujícího v literatuře o maximální autentičnost popisu a charakteristiky a o hlubokou a jemnou psychologii postav, vyjádřenou charakteristickým vnějším detailem, musela být práce s vesnickými dětmi skutečně zdrojem poučení. V popisu práce na povídce vlastně nepřímou vyslovuje, jak mnoho pochápal a vypožíval nejen pro metodu výchovy dětí, ale i pro svoji tvorbu v citované epizodě s "ženiným kožíškem": "A ihned následuje vedlejší rys, že si kmotr oblékl ženin kožíšek, který mě, jak si pamatuji, tak překvapil, že jsem se zeptal: proč právě ženin kožíšek? Nikdo z nás nepřivedl Feďku na nápad, aby

řekl, že si kmotr oblékl kožíšek. Řekl: 'Tak se to hodí lépe.' Když jsem se zeptal, zda by šlo říci, že si oblékl mužský kožíšek, odpověděl: 'Ne, lepší bude ženský.' A je to skutečně neobvyklá podrobnost. Neuškodneme hned, proč právě ženin kožíšek, ale zároveň vycitujeme, že tak je to výborné a že to ani jinak být nemůže. Každé umělecké slovo, ať patří Goethovi nebo Peřkovi, se liší od neuměleckého tím, že vyvolává nekonečné množství myšlenek, představ a vyvětlení. Kmotr v ženině kožíšku se vám bezděčně jeví jako neduživý mužik s úzkou hrudí a musí zřejmě takovým být. Ženin kožíšek, který se válí na lavici a první přijde mužikovi do ruky, vybaví vám mimo to obraz mužikova zimního večera. S tímto kožíškem se nám mimoděk vybaví pozdější hodiny, kdy svlečený mužik sedí za svitu louče a kdy ženy přicházejí a odcházejí pro vodu nebo poklidit dobytek, a všechna ta vnější neuspůsobenost vesnického života, v němž ani jediný člověk nemá přesně určené šaty a ani jediné věc své určité místo. Tímto jediným výrazem 'oblékl si ženin kožíšek' je zachycen celý ráz prostředí, v němž se děj odehrává, a tato slova nebyla řečena náhodně, nýbrž záměrně."

(10, s. 331)

Tolstému je tento druh charakterizace prostředí velmi blízký, proto dovedl z kratičké věty tolik vyčíst o vesnickém životě a proto mu můžeme i věřit, že literární pokusy vesnických dětí jej poučily ne snad svou mimořádnou talentovaností, ani snad vysokým mistrovstvím v technickém tématu, ale proto, že děti tu dovedly přesně a výstižně vyprávět o prostředí, které často bylo předmětem Tolstého tvorby a jehož ony byly součástí.

Dětským pracem přirozeně ohybí psychologická hloubka Tolstého postav. Situace obou povídek jsou poměrně jednoduché a zřejmě i velmi běžné v tehdejší životě ruské vesnice. Chybí jim ovšem i původní myšlenka, která by tento obrázek ze života povýšila na skutečné umění.

Tolik tedy napřed k názvu stati a Tolstého (i v textu vyslovenému) nekritickému obdivu k dětské literární tvořivosti.

Tolstoj popisuje vznik povídky "Lžící krmí, ale stéblem do oka bodá" velmi podrobně. Zpočátku psal každý samostatně, i Tolstoj začal vlastní verzi povídky. Pak nastoupila práce kolektivní, při níž všichni zúčastnění hledali nejpřesnější výraz, nejvýstižnější popis a charakteristiku postav, situací a prostředí a nejpravděpodobnější vývoj děje. Hlavními autory byli spolu s Tolstým dva nejzaujatější a zřejmě i nejnadanější chlapi (pod jménem Fečky je zde uveden onen Morozov, který pak napsal vzpomínku na jasnopoljanskou školu). Když se dokončená povídka o několik dnů později ztratila, oba chlapi strávili celou noc v knihovně domu Tolstého a povídku napsali znovu podle paměti. Později Tolstoj našel část původního znění a pro verzi, která byla otištěna, vybral nejlepší pasáže a formulace.

Jedna ze čtyř závěrečných zásad Tolstého stati zní: "(Zvláště důležité.) Při přehlížení dětských prací nikdy nedělat dětem výtky týkající se čistoty sešitů, krasopisu, pravopisu a hlavně stavby vět a logiky!" Tolstoj velmi citlivě vystihl, že u dítěte nezvládnutá technika pohlcuje zbytečně velkou část duševní potence a oхиzuje jeho tvořivost. Zpočátku Tolstoj povídku sám zapisoval, když pak musel odejít, psali chlapi. "Tyto stránky byly jen poněkud chudší na podrobnosti a tyto podrobnosti nebyly někdy docela obratně zasa-zeny a asi dvakrát se opakovaly. Všechno to zřejmě vzniklo tím, že jim technika psaní dělala potíže." (10, s. 333)

A za druhé jako umělec postihl slabiny slohu, jak bývá ve škole chápán jako součást jazykového vyučování a je tedy jeho prvním úkolem správnost použití jazykových prostředků, jejich bohatství a rozmanitost, aniž dostatečně zdůrazňuje souvislost obsahu a jeho ztvárnění prostředky jazyka. Pozdvihl tedy již tímto uvolněním od obtížné techniky psaní a od kontroly formální správnosti jazykové. tuto část vyučování do sféry umělecké tvořivosti, kde pravopis a gramatika jsou jen technickou pomůckou a výrazovým prostředkem, ne účelem.

Tolstoj našel velmi šťastnou a účinnou metodu rozvíjení schopnosti přesně volit výraz: metodu kolektivní práce. V úsilí o dosažení maximální přesnosti a sdělnosti výrazu je tato metoda účinná proto, že umožňuje, aby si každý člen kolektivu neustále konfrontoval v průběhu práce (ne až po jejím zakončení, jak bývá pravidlem tehdy, jestliže se hotové dětské práce opravují) svůj záměr s výsledkem; má navíc možnost důkladně si nechat v diskusi zdůvodnit námitky. Kolektivní práce nutí k důkladnému probírání každé podrobnosti, máloco zůstane nepovšimnuto. U dětí s ještě poměrně chudým slovníkem dochází i k vzájemnému obohacování výraziva i vazeb. Tak se do práce vnáší neklid, zápas, boj, předchází se uspokojení z práce správné, ale nevýrazné a nesdělné, práce se prohlubuje. Je tu ovšem nebezpečí pro děti méně výbojné a záleží tedy na navození svobodné a tvořivé atmosféry.

Dvě ze závěrečných zásad uvedených Tolstým se týkají volby tématu pro literární práce dětí. To je jedna ze základních otázek statí. Tolstoj si v praxi ověřil neúčinnost a bezvýhodnost běžného zadávání neosobních témat jednotně všem dětem. V statí "Jasnopoljanská škola v listopadu a prosinci" cituje případ Fedky - Morozova a přetiskuje dvě jeho práce: jednu volně psanou o cestě do Tuly, kterou psal podle vlastní volby a na základě vlastních zážitků, druhou na zadané téma O obilí. Přestože schopnosti chlapce byly víc než dostatečně prokazatelné, dopadl sloh takto: "Obilí roste ze země. Z počátku zelené bývá obilí. Ale když vyroste, tak z něho rostou klasy a ty žnou ženské. Také bývá obilí jako tráva, a dobytek je žere velmi rád." (10, s. 194) Tolstoj ve svých závěrečných zásadách doporučuje: "...dávat témata naprosto vážná a taková, která zajímají i učitele." (10, s. 348). Jinde říká: "Popisy tzv. prostých předmětů jako například vepře, hrnce, stolu, ve školách tak oblíbené, se ukázaly nesrovnatelně obtížnější, než celé příběhy čerpané ze vzpomínek. Jedna a táž chyba se přitom opakovala jako ve všech ostatních vyučovacích předmětech; učiteli se zdá snadné, co je nejjednodušší a nejobecnější, kdežto žákovi

se zdá snadné jen to, co je složité a živé." (10, s. 192). A do-
dejme, že nejen žákům, ale i umělcům se lépe píše o věcech ži-
vých a složitých. Slušně či dokonce dobře psát na taková té-
mata, jaká se zadávají dětem běžně ve škole, nedovede psát
ani každý vynikající umělec. Je k tomu zapotřebí nejen velké-
ho, ale i zcela specifického talentu.

Tolstoj poznal v přísloví typ tématu zvlášť podnětného.
Je to téma dynamické, obsahuje konflikt a myšlenku, umožňuje
různý, ale vždy živý a konkrétní výklad, má zárodek charakte-
ristiky postav i dějového motivu. Tím provokuje fantazii, umož-
ňuje její rozvití a uplatnění v tvořivé práci a hře se situace-
mi, charakteristikami, vztahy. Dává možnost prohloubení a zži-
votnění své obecně, ale obrazně formulované teze.

Tolstého zkušenosti s esteticko-výchovnými předměty při-
spívají i k řešení otázek - moderně řečeno - masovosti, výbě-
ru, diferenciací. Tolstoj zahájil práci s celou třídou, pra-
covaly na ní jen děti, které měly zájem. Většina z nich odchá-
zela v průběhu práce a libovolně se vracela, po celou dobu vy-
trvali dva. Stejně v kapitole o zpěvu ("Jasnopoljanská ško-
la...") Tolstoj popisuje, jak kteréhosi večera při návratu
z lesa děti začaly spontánně zpívat. Z toho se pak vyvinuly
hodiny zpěvu, nácvik církevních písní. Děti postupně odpada-
ly, až zůstalo jádro, složené z těch, které mohly a chtěly ve-
řejně vystoupit v kostele.

V řádu jasnopoljanské školy byla důsledně uplatněna zá-
sada, že se děti učily jen to, co je zajímavé a co se učitel
chtěl. Vyučování nebylo zahájeno ani zvoněním, ani vstupem
učitele do třídy. Při jeho příchodu se často válelo po zemi
klubko peronoích se dětí, které se postupně rozpadalo, jak dě-
ti pozorovaly, že učitel ohystá knihy a zahajuje zajímavou
činnost. Děti se učily ne proto, že je to tak stanoveno, ale
proto, že je přilákalo cosi zajímavě podaného. Tolstoj byl
přesvědčen, že jenom ten postup ve škole je správný, s nímž
jsou spokojeni i žáci. Tato zásada nabývá zvláštního významu
v estetické - zde přesněji: umělecké - výchově. V umění je zá-

jem velmi úzce spjat se schopnostmi a talentem k aktivnímu provozování určitého druhu umění. Proto se tu svoboda dítěte projevila výraznějším úbytkem dětí než v jiných předmětech. A protože z odchodu dětí nebyly vyvozovány žádné sankce, ani přímé, ani nepřímé, nevytvářely se v dětech ani zábrany vrátit se nebo se stejně intenzivně vyžít v jiných činnostech, v stejném kolektivu a se stejným učitelem. Zůstala jim tedy nejen formální, ale skutečná možnost rozvíjet se optimálním způsobem v těch směrech, které dovolovaly - a požadovaly - jejich schopnosti.

S touto svobodou ("anarchie", říkají kritikové; "vnější neuspořádanost" říká někde Tolstoj) souvisí i otázka významu osobnosti učitele. Tolstoj slovy popírá úlohu učitele ve výchově, celým svým učitelským dílem však dokazuje, jak velmi záleží na k v a l i t ě učitele, má-li s úspěchem obstat. Říká: "Učit a vychovávat dítě není možné a je nesmyslné z toho prostého důvodu, že dítě má blíže než já i než každý dospělý k tomu ideálu harmonie pravdy, krásy a dobra, k němuž je chci ve své pýše dovést." (10, s. 347) A o něco dál: "Jakmile jsem mu poskytl úplnou svobodu a přestal je učit, dítě napsalo tak poetický výtvor, že nic podobného v ruské literatuře nebylo dosud napsáno..." a konečně: "Proto jsem postupoval takto: některé z těchto prací jsem první dobu bral na sebe, avšak postupně jsem všechny nechával na starost dětem. Z počátku jsem za ně vybíral z vyskytlých se myšlenek a obrazů ty, které se mi zdály nejlepší, pamatoval jsem si je, určoval jsem jim místo, přihlížel jsem k tomu, co napsaly, dbal jsem, aby se neopakovaly, a sám jsem psal, ponechávaje jim volnost, aby formy a myšlenky odívaly se slovy; potom jsem jim umožnil, aby si samy vybíraly, potom aby přehlížely to, co napsaly, a konečně aby jako při psaní povídky "Život vojákovy ženy", vzaly na sebe celý postup psaní." (10, s. 348) V rozsahu jedné stránky tedy Tolstoj dospívá od popření úlohy učitele a možnosti děti vyučovat (jak vyučování žilo v jeho představě ze znalosti běžných metod vyučování) až k precízně zpracovanému

metodickému postupu vlastního, založenému na postupném uvolňování skrytých nebo zpočátku málo rozvinutých schopností a dovedností dítěte a posilování jeho samostatnosti. U Tolstého učitel se zdánlivě ztrácí, aby jenom hledal v dítěti co si samo neuvědomuje, nebo co pro jakékoli zábrany a překážky neprojevuje, jenom mu ukazuje cestu, umožňuje přístup k vědění a umění. Slůvko jenom by mělo být v uvozovkách, protože tento učitel musí znát a umět víc, než ten, který sděluje a předává. Musí být citlivým psychologem, znalým dětských zájmů, schopností každého dítěte, schopným vcítit se do každého jednotlivce. Musí navíc ovládat svůj obor natolik, aby dětem imponoval a aby děti samy toužily přijít na kloub tomu, jak on to dělá.

Fečka na mne stále pokukoval od svého sešitu, a když se naše pohledy setkaly, usmíval se, mrkal na mne a říkal: "Piš si, piš, však já ti ukážu! Zřejmě ho zajímalo, jak o téže věci píše dospělý člověk." (10, s. 327). V tom je i onen princip "témat naprosto vážných, která zajímají i učitele", princip oprávněnosti, skutečnosti, účelnosti školní práce: nenechat děti psát pro známky, ale d o o p r a v d y .

Často se vedou spory o to, zda je možná výchova k umělecké tvorbě. Argumentuje se zpravidla tím, že v umění rozhoduje talent, že se tedy umění vymyká výukovým metodám, že lze vyučovat jen některým prvkům techniky. Tolstoj nepopírá tato tvrzení a dokládá, že umění se vymyká b ě ž n ý m výukovým metodám. "...podle mého přesvědčení nemůžeme učit slohu, zvláště básnickému, děti především. Jediné co můžeme učinit, je naučit je, jak se pustit do literární práce." (10, s. 348). Dává tedy podnět ne k likvidaci umělecké výchovy, ale k jejímu "neškolskému" chápání a provádění.

Není úkolem tohoto článku posoudit, nakolik jsou principy pedagogiky Tolstého uplatnitelné ve výchově např. vědecké, mravní aj. Je však zřejmé, že ve výchově umělecké jsou zcela na místě, protože jsou v souladu s podstatou umění. Je příznačné, že je v tak výrazné podobě našel právě umělec, který umění ne chápal, ale cítil, žil a tvořil z hloubi své bytosti,

který nemohl k výchově přistupovat jinak než k umění a který je tedy nevymyslel, ale objevil.

Zcela na místě jsou takové principy, jako je nadřazení obsahu technice a prostředkům, pochopení že určující je tvořivost dítěte, ne norma.

Oprávněný je princip výběru podle zájmů a schopností, který ovšem dostává zvláštní význam v umělecké výchově dětí mimoškolní. Spontánnost výběru má proti výběru pomocí exaktnějších metod, které se nám dnes nabízejí, tu výhodu, že všechny děti dostávají příležitost ozkoušet se v umělecké tvořivosti.

Pro tyto hodnoty stojí zatím vracet se k pedagogickému dílu Tolstého a přijímat podněty jeho geniálního postřehu a intuice, vynikající pozorovací schopnosti i ojedinělé schopnosti vcítění. Je však nutno k jeho dílu přistupovat bez předpoklů a bez snahy zařadit je do příslušné historické příhrádky. Nezatarasit si cestu k podstatě jeho myšlenek apriorními představami o významu určitých termínů a strachem z pedocentrismu, naturalismu a jiných nežádoucích ismů, ale konfrontovat je se skutečností a podle toho je posuzovat.

Literatura

1. Černyševskij, N.G.: "Jasnaja Poljana". Škola. Sovremennik 8.3, 1962. (Obs. v kn. Pedagogické ideje N.G.Černyševského, přel. J. Pelíšek. Praha, Dědictví Komenského, 1951, s.319-333)
2. Гусев, Н.Н.: Lev Nikolajevič Tolstoj. Материалы к биографии 1855 по 1869 год. Москва, Изд. АН СССР, 1957, s.343-566
3. Kádaer, Otakar: Dějiny pedagogiky III/2. 2. rozšíř. vyd. Praha, Česká grafická unie, 1924, s.224-269
4. Kádaer, Otakar: Vývoj a dnešní soustava školství IV. Praha, Česká akademie věd, 1938, s.104-139
5. Konstantinov, N.A. - Medynskij, J.N. - Šabajevová, M.F.: Dějiny pedagogiky. Přel. J. Váňa, Dr.A. Strážová. Praha, SPN, 1959, s.218-323

6. Lenin, V.I.: O literatuře. Praha, Svoboda 1950, s.54-77
7. Rolland, Romain: Život L.N.Tolstého. Přel. M. Kalašová a M. Novotný. Praha, Kvasnička a Hampel, 1932
8. Tolstoj, L.N.: Články pedagogické I. a II. Přel. J. Mauer, J. Startl, K. Jelešínský. Úvodní studie K. Velenského. Praha, Dědictví Komenského, 1912, 1914.
Bibliografie.
9. Tolstoj, L.N.: Dětství. Chlapectví. Jinošství. Přel. Dr.B. Brusík. Praha, J.R. Vilímek, 1925
10. Tolstoj, L.N.: Pedagogické spisy. Přel. V. Vymětal. Úvodní studie Miloslava Růžičky a prof. V. Vejkšana. Praha, SPN, 1957
11. L.N. Tolstoj v vospominanijach sovremennikov v dvuch tomach. Moskva, Gos. izdat. chudožestvennoj literatury, 1960
12. Vejkšan, V.A.: L.N. Tolstoj - narodnyj učitel'. Moskva, Učpedgiz, 1959
13. Vejkšan, V.A.: L.N. Tolstoj o vospitanii i obučenii. Moskva, Izdat. APN RSPSR, 1953

X-X-X-X-X-X-X-X

S v a t á p a n n a D o r o t a

a R e c i t a č n í S t u d i o Š r á m k o v a d o m u

Eva Seemannová

Kromě úplného začátku - tj. práce v prvním roce - jsem nikdy nezačínala pracovní sezónu Recitačního studia Šrámkova domu v Sobotce, aniž bych přesně věděla, co bude naším prvním úkolem. Většinou jsem se rozhodovala už před začátkem prázdnin, co začnu se svým kolektivem studovat po prázdninách. A tak i "Hra o svatě panně Dorotě" byla v plánu již tehdy, když RSŠD přivedlo svého básníka na 35. Jiráskův Hronov a představilo se jím účastníkům tohoto týdne v krátkém, půvabném pásmu krajské poezie.

Rok před tím jsme otevřeli gotickou Kost krátkým pásmem milostné staročeské poezie a tak nebylo docela náhodné, že jsem chtěla pokračovat ve studiu a inscenaci lidové poezie. Ovšem důležitým činitelem konečného rozhodnutí byla i skutečnost, že soubor vstoupil do čtvrtého roku své existence - a tedy to, co na začátku bylo nové a lákavé, totiž scénická recitace, stalo se již běžným a trochu zevšednělo. Členům souboru i našim návštěvníkům. Bylo tedy nutno předložit oběma stranám něco nového.

Nebudu se nikdy pokoušet o inscenaci celovečerní divadelní hry z důvodů, o nichž se nechci rozepisovat, protože bych musela načít nové téma. Ale přesto jsem cítila, že by bylo dobré, kdyby členové RSŠD měli možnost aspoň trochu si zahrát. Chtěla jsem nastudovat nějakou lidovou hru, jejíž dosud stále ještě ne plně doceněný půvab mne lákal, a hra v původním znění textu z doby po Bílé Hoře se podle mého názoru pro můj kolektiv nejlépe hodila. Obsazení není příliš náročné a ostatně mi vyhovovalo použít pro tento kolektiv, který je svým uspořádáním recitační, původního znění textu, které je nejčistší. A ve srovnání s pozdějšími verzemi, z nichž některá se své předloze podobá už jen velmi vzdáleně, i nejpůvabnější.

Textové úpravy jsem si dovolila jen tak nepatrné, že je bez významu o nich hovořit. Zato jsem mnoho přemýšlela o způsobu, jak hru realizovat ve stávajících podmínkách a situaci, s mladými členy recitací a souboru bez hereckých zkušeností. Volila jsem právě tuto hru s ohledem na schopnosti i možnosti svého souboru, protože vtěsnat bohatý těžký kostým do skořápky oříšku se daří opravdu jen v pohádkách.

Nesmírně mne lákala zajímavá možnost uvést na scéně lidovou hru s herci, jací ji kdysi inscenovali jako jedni z prvních: s mladými chlapečci a děvčaty z venkova. Nechtěla jsem nemohla přejímat kterýkoli ze způsobů, jímž se tyto hry dnes uvádějí a křísí. Nemohu si dovolit výpravné divadlo, nemám zkušené herce ani možnost pořízení kostýmů nebo nákladnější výpravy. Kromě toho moje vlastní zkušenosti režiséra byly jen velmi skromné: pracovala jsem dosud jen na recitaci nebo scénické recitaci. Věděla jsem, že je nutné najít nějaký způsob inscenace, který bude jen náš vlastní, nic nenapodobující a také – nenapodobitelný. A protože tuto hru opravdu předváděly děti o svátcích, protože se jednalo o jakýsi způsob koledování, i když náročnější, vyšla jsem z předpokladu, že dnešní děti najdou v sobě stejnou dávku neumělé hereckosti, přirozené hravosti a zanícení, jako děti kterékoli doby dřívější. A tak jsem postavila na scéně ne pannu Dorotu, ale venkovské děvče, které "tenkrát" předvádělo pannu Dorotu "tak nějak", ne krále Maxencia, ale chlapce, který jej představoval atd.

Začínáme ve Studiu každou novou práci nejprve tím, že důkladně seznámíme soubor s literaturou, pojící se ke zvolenému textu. Tu ovšem nepředchází sama, ale profesorka literatury.

O povaze staročeských textů věděli členové souboru už z dřívější doby, kdy jsme studovali lidovou milostnou poezii gotickou. Pro naši lidovou hru jsme zdůraznily – v literárním výkladu i v praktickém cvičení – revolučnost pouze zdánlivě náboženské hry, její skrytý smysl: výraz utlačeného lidu, její představují téměř všechny postavy kromě Maxentia, představitele tyranie. I sama Dorota, ačkoli o ní Maxentius říká "z králů

slavných zrozená", je ve hře prostá venkovská dívka, zřejmě ohudá, neboť jí její sestřičky (ty už jsou docela prosté dívky z lidu) domlouvají, než se samy přikloní k její víře: "...a ty snad své lepší neznáš?" Tedy tyto dvě dívky a kat představují ve hře široké vrstvy lidu, který platí za svou pravdu útlakem a utrpením, ale nese si ji hrdě a vítězně až ke smrti, neboť je o svém právu přesvědčen. K tomuto prostému lidu se připojuje písař jako zástupce "vyšší" vrstvy, úřednictva, která sice je v ročnosti blíž svému postavením, ale v rozhodující chvíli jde jednoznačně s lidem, z něhož vzešel. A to všechno je vedeno motivem neohrožené dívky, která svým pevným postojem umí přesvědčit o pravosti své pravdy a vyburcovat k jednoznačnému vyznání této pravdy i ty, kteří dosud kolísali. Jen král Maxentius zůstává na svém nenáviděném piedestalu vládce tyrana (vročnost!) a k němu vzhlíží sluha, který nemá žádné přesvědčení a jedná jen z popudu vlastní chamtivosti a ctižádosti.

Mladí interpreti pochopili tento smysl hry a asi jen proto zněly tak vroucně z jejich úst prostinké a mile naivní veršičky přiznání k víře, za které chtěli "mile skonati". Ostatně i když dnešní dítě mimopražské není už dávno selským synkem nebo dcerkou v pravém a nejvlastnějším slova smyslu, přece jen v něm zůstává hluboce vkořeněno ono něco, co pražské dítě nemá. Dovede živěji prociťit všechno, co má vztah k myšlení venkovského lidu všech dob a dovede se s větší chutí - a i s jasnější intuicí - vrátit ke způsobu života svých předků, je mu to všechno bližší. Využila jsem tohoto rysu povahy mladých venkovanů plně, stejně i profesorka literatury. Mladí interpreti prožívali doby dávno minulé, kdy venkovské děti obcházely v době svátků stavení a "předváděly" své hry pro obecenstvo nejbližší - sousedy, příbuzné a ovšem rozhodně a bezesporu v první řadě pro svou vlastní radost, o níž si neuvědomovali, že byla radostí z tvůrčí práce, z čisté l i d o - v é u m ě l e c k é t v o ř i v o s t i . Kdybych pracovala se svým pražským kolektivem, určitě bych byla musela vo-

lit jiný způsob práce i konečné jevištní podoby - divadelnější, více aranžovaný a méně bezprostřední. Moji Pražáci by byli hráli pannu Dorotu, Krále-tyrana i ostatní postavy hry, byli by je interpretovali přímo pod dojmem charakteru těchto postav, nikoli pod dojmem vesnického kluka, který si i z mámina ubrusu složí královský plášť a říká svou vlastní představu krále-tyrana, která je ovšem nesmírně vzdálena skutečně živé předloze. Pražskému kolektivu by se stala problémem pohybová a gestakulační stránka hry, zatímco kolektiv Šrámkova domu se v tomto případě pohyboval naprosto přirozeně a bezprostředně, ačkoli v případech scénické recitace jsou často na rozpacích co s rukama a je zapotřebí mnoha cviků, než dosáhneme plynulosti a zdánlivě nehledané samozřejmosti gesta. Tohle bylo něčím jiným. "Petře, ten kluk by byl docela určitě naznačil Dorotce, jak jí upíznou hlavu při tom verši - 'pod meč hlavu dáti musíš'!" Petr se po mně podíval, pokývl a už mu vyletěla ruka pod krk, kde naznačila s chutí rázné šmáknutí.

Neříkala jsem - král se musí chovat tak a tak - kat by měl udělat tohle nebo ono, ale uvažovali jsme, co by asi dělal takový vesnický kluk nebo děvče, kdyby měl hrát kata nebo Dorotku. A ti mladí byli často vynalézavější než já. Tím jsme ovšem zcela přirozeně došli k požadavku negovat dosavadní pravidla gestikulace a gesto se nejednou stávalo výrazně ilustračním s úmyslem být takovým, nebo vpadlo nevhodně tam, kde interpret zapomněl na svou důstojnost krále a v zápalu hry si třeba utřel nos navyklým pohybem hřbetu ruky. To je ovšem jen příklad. Ale i v jiných případech jsem využívala gest náhodných nebo i těch, která byla mimo rámec hry a vznikla omylem. Příklad: pacholek jde pro kata, který stojí čelem ke zdi (tj. dosud není přítomen) a oznamuje mu:

"Mistře, máš se zachováti k ní a bez meškání stíti... Ale milý kat se nějak zamyslel a nereagoval. A tu se pacholek uprostřed verše sarazil, strčil kata energicky do zad a zavolal civilně: 'Kate!' a teprve potom, když mu byla věnována pozornost, spokojeně a s chutí odříkal své verše. Ovšemže toto malé intermezzo už ve hře zůstalo. Podobným způsobem jsme využívali ně-

kterých textů v závorkách, určujících akci herce v dané situaci: král sedí na trůně (na židli uprostřed jeviště) a běduje: "Sám již nevím, co činit mám..." a tu chlapec, hrající králova sluhu, v zápalu hry a ve strachu, aby se nic nepokazilo, se ke svému kamarádovi nakloní a napoví mu: "chodí po světelnici smutně, drbaje se v hlavě!" Král to ovšem poslušně udělá. Po rozkaze: "Hola, hned běžte pro katy!" upozorní tentýž chlapec: "S křikem!" a král opakuje větu s křikem.

Stejně jsme postupovali i po stránce hlasového podání. Soubor - mohu to říci bez nadsázky - dnes už opravdu vyniká přesností dtkce i artikulace. Předložkový akcent, rázy, švy slov, větný přízvuk, přesná dtkce, zkrátka veškerá technika správné mluvy je tomuto kolektivu už samozřejmostí. A proto je myslím docela přirozené, že při první zkoušce tohle všechno dodržovali. A při tom se na mne dívali rozpačitě. Jaksi se jim to nezdálo, cítili, že to nějak není ono, ale nevěděli proč. A tak se ještě víc snažili mluvit své naivní veršičky s dojemnou přesností a násilnost nepřirozenosti tohoto podání jen tím více vynikla. A pak prohlásili, že je to "hrozně těžké, a já vůbec nevím, jak to mám říkat."

Ale ne. Není to vůbec těžké. Tohle přece není recitace. Vysvětlila jsem, že je nutné zachovat rytmus verše všude, i za cenu špatného akcentu třeba předložky, protože je nesen neumělostí autora, který kladl verše bez ohledu na akcentované slabiky. Tím jsme ovšem někde porušili správnost čisté jevištní mluvy, ale dali jsme veršům živou pravděpodobnost způsobu, jímž byly říkány prvními interprety, dětmi, které neměly ponětí o kultuře a technice čisté jevištní řeči. Například:

"Dobře, tak ohci učiniti

a s vámi před něho jíti..."

Prvý verš vyplynul bez čárky z požadavku rytmu - "dobřetakohci- učiniti" a z téhož požadavku zněl druhý špatným akcentem předložky - "a s vámi před něho jíti". Ovšem přesnost dtkce, tj. jasnou výslovnost, rázy, švy slov, vokály, zdvojký atd. jsme dodržovali co nejpřísněji.

Nebylo téměř čtených zkoušek. Jen jakési seznámení a sblížení s textem, a pak už jsme svou Dorotu postavili na scénu.

Protože jsme chtěli zachovat ráz "chození po staveních" (dokonce jsme o tom chození doslova opravdu uvažovali a neuskutečnili je z důvodů čistě technických), nechala jsem své herce přijít středem sálu a protože vcházeli do místnosti, bylo třeba pozdravit. V té chvíli totiž byli sami sebou, venkovskými chlapi a děvčaty, kteří jdou koledovat. Zvolili jsme hezký pozdrav, čistě sobotecký - Dobrej navečír. A diváci, zprvu překvapení, úsměvem odpovídali. Myslím, že ta dvě slova měla větší význam pro kolektiv Doroty, než se zdá: pomohla překlenout vzdálenost mezi interprety a obecenstvem a udělala z nich naprosto výrazně - koledníky. A byla prvními slovy, která byla vyslovena do prostoru hlediště - je známo, že první slova obvykle určí ráz celého večera.

Hra o panně Dorotě má hezký prolog, jímž recitátor zdraví své obcenstvo a představuje mu jednotlivé postavy hry, a pak epilog, v němž se za soubor loučí a prosí o shovívavost, protože "však jsme k tomu všichni děti". Prolog i epilog recitovala čtrnáctiletá dívka, štíhlá, živá a pohyblivá, s jasným hláskem zpěvačky. Děvče bylo neostýchavé, jasné, moc se mi pro tuto funkci ve hře hodilo. Jen jeden večer stále nevyzníval: prolog nabádá - v závorce! - obcenstvo: "Račte mlčet trochu málo!" a tohle nám stále nějak nešlo. A tak jsem začala, už při zkouškách ovšem, hlasitěji mluvit v hledišti, když se osudné místo blížilo. Malá trochu zrozpačitěla, nevěděla, co se děje. "No tak, Běto, nenech si to líbit, aby tě někdo rušil, zakřikni mne přece!" a Běta se nakloní kupředu a rozkřikne se s ohutí do hlediště: "Račte mlčet trochu málo!" Pomohli jsme jí stejným způsobem i při premiéře.

A ještě několik slov o kostýmech a rekvizitách. Pro zachování čistoty představení bylo nutno volit kostýmy i rekvizity jen takové, jaké si mohli opatřit i původní interpreti - a jaké by si opatřili. Tedy co nejméně vyráběné tam, kde by-

lo možno volit věc podobnou. Například královské jablko nikoli vyřezané ze dřeva nebo jinak vyrobené, ale něco, co vypadá podobně. V našem případě to byla veliká cibule. A žezlo - vařečka, na niž jsme narazili hrušku. Jen meč pro kata jsme vyřezali, velmi prostě a jednoduše, a "kat" si jej vlastnoručně natřel šedou barvou (ne stříbrnou!). A pak jsme ovšem vystříhali z papíru korunu pro krále, hodně vysokou a omalovanou žlutě, s barevnými skvrnami jako drahokamy. A malou korunku pro pannu Dorotku. Totéž se týkalo i kostýmů. Volili jsme jen to, co mohlo být asi tak voleno prvními interprety. Kat měl velikou zástěru, oba komorníci tátovu košili přes kalhoty pod kolena, přepásanou stuhou. Pro krále jsme vypůjčili z místní fary dlouhou bílou košili s krajkami (nechtě je mi prominuto, že si nedovedu zapamatovat přesný název tohoto kusu mešního roucha, které nám skvěle posloužilo) a ovšem přes ramena měl onen "mámin" ubrus, složený "jako pláštěnka". Kolektiv sám si vymýšlel různé možnosti předvů a mnoho věcí si sami opatřili a vypůjčili. Byla to práce krásná a opravdu tvůrčí.

A scéna? Jen jedna vysoká venkovská police se džbánky a vánoční "soboteckou zahrádkou". Židli - starou, rovněž vypůjčenou židli s vysokým opěradlem a krásně vyřezávanou, pravou staročeskou židli si po odchodu Prologu přinesl pro krále sluha a postavil mu ji doprostřed scény. Král si nadsvedl krajky, až mu odhalily důkladné selské boty, usedl se vši důstojností - cibulí, vlastně jablko v jedné a vařečku - totiž žezlo ve druhé - a už se hrálo. Tam, kde měl král udělat gesto, nepřekážely mu odznaky jeho královské vznešenosti, i když jich měl plné ruce - kdepak! Klidně je odložil na zem nebo strčil na chvíli pod rameno a "odgestikuloval" si své, načež zase se vši důstojností uchoopil odznaky své moci do té chvíle, kdy je zase musel na ohvilku opustit, aby mu nepřekážely v dalším gestu.

Pracovali jsme se vši odpovědností a láskou. A konečný obrázek budil ne smích nebo posměch, ale dojatý úsměv, jako

když se díváme na velmi prostý reliéf, který je sice naivní svou jednoduchostí, ale dojemný tklivostí lidové tvořivosti.

XXXXXXXXXX

informace + informace + informace + informace + informace +

10. Šrámkova Sobotka. Tak jako většina našich venkovských kulturních letních slavností vyrostla Šrámkova Sobotka ze staré místní ochotnické divadelní tradice. Její poslední předválečná éra je spojena s jménem Fráni Šrámka. V letech 1921-1938 hrával básník každoročně v Sobotce o prázdninách se studenty divadlo a dbal s úzkostlivou péčí kultury jevištní řeči. Za války i po roce 1945 se daly pokusy o obnovu starého prázdninového kulturního divadelního ruchu. Ale bylo těžko se vrátit k dřívějším formám v podmínkách zcela změněných. Studenti již netráví prázdniny v rodném městě a mají většinou jiné zájmy než hrát divadlo. Domácí divadelní amatéři, většinou nyní pracovně rozptýlení po vzdáleném okolí, těžko se shromažďují k pravidelným zkouškám a k hlubšímu studiu. Ale staré povědomí léta, spojeného s kulturními zážitky, tu zůstalo, bývalí Šrámkovi studenti nepřestávali podněcovat a na MNV si byli dobře vědomi, že význam malého města bez velkých závodů a průmyslu je na poli kuristiky a kultury. A tak se hledaly nové formy, jimiž by se oživila stará kulturní tradice. Ve škole vznikla exkurzní vzdělávací prázdninová základna učitelů se všemi výhodami tohoto zařízení. Vžila se a je organizována každoročně v prvním prázdninovém týdnu už po deset let. K základně se přimkl dopolední seminář, hodnotou se rovnající univerzitním extenzím a tím byl položen základ Šrámkovým Sobotkám. Díky jménu Fráni Šrámka, půvabné krajině s Humprechtem, Kostí a Troškami i známostem pořadatelů, vystřídala se v těchto seminářích téměř celá katedra českého jazyka a literatury Karlovy university. Zastoupena byla i Bratislava. Od počátků se projevoval v seminářích silný zájem o jazykovou kulturu a stal se pak dominantním rysem všech deseti ročníků Šrámkových Sobotek. Přednášek o kultuře řeči se dožadovali nejen učitelé, stáli návštěvníci seminářů, ale i hosté nejrozumnějších povolání. Zvláštností soboteckého semináře je totiž to, že se nekoná za zavřenými dveřmi, ale může se ho zúčastnit každý, kdo má zrovna v Sobotce zájem a čas. Ani dopolední vycházky a literární exkurze pod vedením odborníků nejsou uzavřeny místnímu občanstvu. Pro ně jsou především pořádány večerní pořady, recitační vystoupení, divadla poezie, divadelní představení. Té-

maticky se přimykají k odpoledním seminářům. Tak třeba na VIII. Šrámkově Sobotce přednášel prof. Dr. František Svejkský o staročeské světské lyrice a Václav Kamelský o staročeské literatuře ve škole. Oba postulovali živější přístup k těmto zdánlivě odlehkým tématům a poukazovali na možnosti jejich jevištního ztvárnění. Na hradu Kostí pak následoval koncert ze středověkých hudebních skladeb (Sbor pražských literátů při Národní galerii) a staročeské světské a duchovní lyriky. Z přebásněné staročeské lyriky Kamila Bednáře "Krásných paní milování" a z vybraných staročeských ukázek v původním znění bylo předvedeno malé jevištní pásmo. A to vše přímo uprostřed galerie gotického umění a za účasti přečetného venkovského obecnstva, které přijalo bez dechu a se zbožným zanícením staré madrigaly, moteta a písně ze soboteckého graduálu. K přednášce a diskusi Zlatého máje o potřebě vynalézavější formy propagace poezie mezi dětmi a mládeží se večer připojil Eduard Pergner s poetickým kabaretem pražské kavárny Luxor. Dopolední seminář Jiřího Hraše o kolektivních formách přednesu měl protějškem večerní vystoupení několika souborů Východočeského kraje. Dopoledne mluvila profesorka Deřksteinová o současné české poezii a večer slyšelo obecnstvo Hrubínovu Romanci pro křídlovku v nastudování Lučka Munzara.

Největší zvláštností Šrámkovy Sobotky proti jiným festivalovým slavnostem je t i c h o . Nejsou tu nastavěny propagační panely, které k nepoznání mění tvář měst, nejsou tu dřevěné tribuny, znešvařující náměstí, nezní od rána do večera rozhlas ani tu neproudí zástupy. Městečko je poklidné jako vždy a v tom tichu přichází ke slovu poezie. O to, že tu zní i venku v půvabných zátiších na malých rynečcích, pod starým jasanem a v háji pod Humprechtem, má zásluhu Krajské osvětové středisko z Hradce Králové. Organizuje tu po několik let Poetická odpoledne, na nichž recitují vybraní jednotlivci i soubory, je tu seminář lektorů a Klubu recitátorů Východočeského kraje. K tomu, aby Šrámkova Sobotka přerůstala místní rámeo, přispěla i školská a kulturní komise ONV v Jičíně dotací Literární soutěže Šrámkovy Sobotky. Byla v ní odměněna a v ÚDLUT vyšla Haladova podrobná analýza Šrámkova Raportu s výchozí recitátorskou pozicí, návrh pódiového přednesu Šrámkovy Haluzky od Jiřího Hraše, záznam práce Evy Seemannové ve Studiu Šrámkova domu "Tři roky se jménem Fráni Šrámka" a jiné.

Přes pomoc okresu a kraje, zájem ÚDLUT a jiných institucí, zůstává Šrámkova Sobotka odpovědností, organizací a koncepcí podnikem místním. Tematická náplň každého ročníku, které je podřízen celý týdenní program, vychází z potřeb doby (Škola uměleckého přednesu na V. ŠŠ., Za kulturu české řeči na VII. ŠŠ., Umění řečnit - IX. ŠŠ.) a požadavků učitelů a potřeb školy (Za živou literární výchovu - VI. ŠŠ., Tvoříme, vymýšlíme, experimentujeme - VIII. ŠŠ., Z diskusí a podnětů místních vychází letošní jubilejní desátá "A přece klasikové". Zkoumáme-li přínos deseti ročníků tohoto podniku MNV a Osvětové besedy, nezdá se nám tak zcela nepatrný.

Východočeskému kraji se stal místem příprav na dlouhodobé kur-
sy recitace a přehlídku soustavné práce v tomto oboru.
V okrese Jičín se z iniciativy organizátorů ŠS a z porozumě-
ní Osvětového domu zvýšil zájem o poezii a recitaci. Málokde
se organizuje soutěž v recitaci tak odpovědně, málokde se vě-
nuje tolik metodické pomoci recitátorům jako právě v tomto okre-
se. Mají tu i místní raritu, druhý ročník soutěže mladých řeč-
níků.

Učitelům, kteří sem po léta přijíždějí, přináší Šrámkova So-
botka podněty k živé literární výchově a školení v technice
mluveného projevu a přednesu. Není ani bezcenná možnost ne-
oficiální diskuse s představiteli současné jazykovědy a lite-
rární vědy a styk s dobrými profesionálními a amatérskými re-
citátory. Po léta se zde předvádějí ukázky různých druhů sou-
borové recitace, aktivizujícího a účinného prostředku lite-
rární výchovy. Zároveň se bojuje proti didaktickým, školomet-
ským pásmům a starým způsobům literární výchovy.

Širší veřejnosti je sobotecký festival ukázkou jedné dobré
formy kulturní práce na venkově, která si podnětností a úrovní
nežadá s podniky velkých center. Lonská Šrámkova Sobotka "Umě-
ní řečnit" vyvolala zájem o řečnictví a řadu kursů v celé re-
publice. Přitom se tu pietně, ale s jistou dávkou kritičnosti
připomíná dílo Fráni Šrámka, jeho dům a odkaz. Svou hodnotu
mají i sobotecké knižní suvenýry, které o Šrámkově Sobotce
vycházejí (Noha-Šechtlová: Sobotka, Glazarová: O krásě české
řeči, výbor ze Šrámka "Znám já jeden krásný zámek", knížka
"Umění řečnit" aj.).

V Sobotce samé je nyní díky deseti ročníkům Šrámkovy Sobotky
možno bez obav o návštěvu pořádat večery poezie. Vzniklo Re-
citační studio Šrámkova domu, čilý soubor, který od recitace
pomalu přechází k divadlu. Letní festival je v místě kritizo-
ván, námítky a připomínky jsou dobré i malicherné, ale podnik
vždy rozvíří zájem. Lonský Špalínův plakát vyvolal obecnou míst-
ní diskusi o moderním výtvarném umění, vedla se na schůzích,
v hostincích, v místním Zpravodaji i před plakátem na ulicích.
Z těchto hovorů, hlasů pro i proti, i z diskusí v celostátním
tisku o klasicích vznikla koncepce letošní X. jubilejní Šrá-
mkovy Sobotky "A přece klasicové". Od 2. do 10. července budou
v Sobotce přednášet prof. Dr. Felix Voříčka o klasicích, jak
jim rozumět, prof. Zdenka Denksteinová jak je recitovat, prof.
Dr. Jan Kopecký jak je hrát, prof. Dr. Josef Plavec jak jim
naslouchat v hudbě. Cestu klasiců ve výtvarném umění k dnešku
bude na výstavě demonstrovat Dr. E. Dvořák. O tradici promluví
úvodem Jarmila Glazarová a závěrem prof. Dr. Mírko Novák. Ve-
černí programy budou podle dobré tradice odpovídat seminářům.
Je již hotová koncepce pro příští, jedenáctý ročník, i když
desátý ještě nezačal. Pro XI. Šrámkovu Sobotku je ústřední té-
ma "Ještě zní". Nejen poezie Šrámkova, ale má co říci i celá
jeho generace, stojící na prahu moderní poezie. Na XI. Šrámk-
ově Sobotce přijde ke slovu i anarchismus a ne divadlo poezie,
ale poetické divadlo.

Marie Hejnová

Jako doplněk k obsáhlejšímu článku, otištěnému v plném znění v 10. čísle I. řady Divadelní výchovy, vybrali jsme ještě dva kratší úryvky z časopisu Theatre Enfance et Jeunesse. Jsou si-
ce staršího data - oba vyšly v roce 1963 - ale domníváme se,
že přináší informace a stanoviska u nás ne právě běžná a
že tedy mohou být přes svou neaktuálnost pro naše čtenáře za-
jímavé.

Divadlo hrané dětmi - "dramatická hra"

Divadelní představení pořizená a tlumočená dospělými pro potě-
šení a radost mladých diváků nesmějí zatlačit do pozadí drama-
tické pokusy předváděné samými dětmi ve školách v rámci školní
nebo mimoškolní činnosti. Od začátku století se ve všech ze-
mích dělalo mnoho pokusů, opírajících se o dramatický instinkt
dítěte. Někteří vychovatelé dovedli rozvíjet přirozený zájem
o vrozenou schopnost dětí uvádět na scénu a interpretovat pří-
běhy ze života nebo vyprávění, která buď slyší, nebo si vymýšle-
jí: dělo se to pod jménem "dramatických her" /Jeux Dramatiques/
nebo "dramatizací" /Dramatisations/ podle toho, zda dítě má
vyjít ze své vlastní obrazotvornosti nebo zda má vypracovávat
svá témata na základě textů už existujících. Mnoho prací, kte-
ré mohli číst všichni vychovatelé, skvěle dokázalo zájem, kte-
rý taková činnost vyvolává a zisk, který z toho lze vytěžit.
Dítě nemusí, popravdě řečeno, zrovna vytvářet osobnost: "Dítě
začíná dílo dramatické kreace na jeho počátku, vychází z čin-
nosti v její čisté podobě, neriskuje, že uvidí, jak se dera
slovo před činností, ale naopak, a zkouší skutečnou přirozenost
dramatické mluvy", což je nejlepší divadelní příprava, jakou
si lze představit. Dramatické hry a dramatizace jsou učňovskou
dílňou pohybu a hlasu a zároveň rozvíjejí ducha a povahu dítě-
te. Dramatický výraz, který vyžaduje tělesnou pružnost, kva-
lita gesta, lehkost slova, správnost hercovy tónu, rovnováha
forem, rozměrů a barev a smysl pro rozměr a řád ze strany re-

žiséra, přesnost a jistota pozorování a bohatství představitosti ze strany autora, to všechno vyvolává u dítěte fyzické i duševní úsilí, které stojí u pramene obohacování, které nelze podceňovat. Zmocnění se sebe sama, když si dítě vybere osobu, kterou se rozhodne předvádět, utvrzení jeho charakteru v podání role, rozvíjení inteligence, která je povolána, aby soudila zápletku, její rozvíjení a další pokračování, vytváření smyslu pro poezii a estetiku, jež se v dítěti budí a zjemňuje tvořením, duch spolupráce, který vytváří společná realizace stejného díla, to všechno nám bohatě určuje druhy zisků a výsledky úsilí směřujících k stejnému cíli, k němuž vedou dítě dramatické hry a dramatizace.

Nikdo nepochybuje, že tato forma činností, nabízených dětem, je velmi užitečná. Přejme si, aby se co nejvíce rozšířila. Sdružení přátel divadla pro děti a mládež by snad nemohlo shrnovat a rozšiřovat recenze pokusů, jež provedlo mnoho učitelů? Nejde o to dát dohromady knihu receptů. Zdaleka ne! V pedagogice neexistují recepty. Šlo by jednoduše o to, ukázat co se některým podařilo a jak to udělali, aby se dodalo odvahy váhajícím, aby se také do toho vrhli. Jsem přesvědčen, že by taková iniciativa byla účinná.

Josepf Majault

Divadlo a školní mládež (Švédsko)

V září roku 1962 byla otevřena dvě nová divadla, postavená speciálně pro děti. Je to osmé a deváté specializované divadlo ve Stockholmu. V principu si tato divadla více všímají dramatických her než divadla pro děti, jak se obvykle chápé.

Začala s tím v roce 1942 paní Elsa Oleniusová. Jako knihovnice z povolání hledala metody, které by dovedly rozšířit zájem dětí o literaturu. Tato "divadla" jsou vyhrazena jenom divadelní činnosti malých žáků. Mohou je mít k dispozici po skončení školního vyučování, to znamená mezi 13. a 21. hodinou za nepatrný půlroční příspěvek, mohou si utvořit skupinu, vymýšlet divadelní hry a sami je realizovat. Jsou tam doma.

Každá tato instituce dává dětem k dispozici dílenská mistry, vedené k tomu, aby dětem radili a vedli je. Rodiče, kteří si to přejí, mohou se spoluúčastnit tohoto intelektuálního, uměleckého a technického formování buď tím, že budou dětmi studovat některé problémy nebo jim budou pomáhat při výrobě kostýmů.

Hlavní zásadou je, že tato "divadla" nemají za úkol "objevovat talenty" a ještě méně bavit dospělé obecenstvo. Hlavním cílem není "představení", ale možnost poskytnout žákovi příležitost, aby se mohl objevit, zkusit a uvést ve skutek svůj vrozený dar "hry", umožnit vychovateli - v případě, že je moudrý a má takt - rozvíjet představivost, citovost a iniciativu dítěte. Toto pojetí a dosažené výsledky umožnily některým švédským spisovatelům a dramaturgům proniknout hlouběji do znalosti dítěte a podnítili je, aby psali pro děti a pro dospívající mládež.

V roce 1961 navštěvovalo tyto podniky víc než 50.000 dětí a dospívající mládeže: šlo o zařízení dokonale vybavená, instalovaná a zaměřená k cílům čistě výchovným, založeným na praktické znalosti divadelnictví a jeho požadavků.

Překlad Alena Čepová

k textové příloze + k textové příloze + k textové příloze +

P á s m o d ě t s k é p o e z i e
F r a n t i š k a H r u b í n a

Eva Seemannová

O jevištní práci s těmi nejmenšími se už hodně hovořilo i psalo. Přesto nevěším, že je možno stanovit v tomto směru jakákoliv obecně platná kritéria, pravidla nebo předložit vedoucím dětských souborů nějaký návod, jak s dětmi pracovat. Je to totiž t v ů r ě í práce, a to v daleko větší míře,

než práce s mladými lidmi. Je nutné vymýšlet si, být citlivý a pozorný, stále ve střehu, zkrátka tvořit s těmi malými podle jejich možností a momentální duševní dispozice. Je jenom jedno stanovisko, které je při této práci vždy platné a bez něhož "to nejde": mít děti rád, umět se jim přiblížit, nestydět se stát se sám na chvíli dítětem. A tohle opravdu není fráze, nýbrž ta nejprostší a samozřejmá definice.

Je pravda, že pro můj dětský soubor není už novinkou a překvapením "stužovat" pásmo. I ty nejmenší děti už pracují aspoň tak dlouho, že dovedou dobře mluvit, tj. správně vyslovují a nedopouštějí se prohřešků proti základním pravidlům dikce. Také už sází rytmus jednoduchého verše, což na počátku práce nebylo. Dnešní děti už nezpívají, nebo aspoň ne tak, a tolik jako dřív a tak jim při počátku práce rytmus často způsobuje potíže. A také už se nebojí pohybovat se po scéně. Ale je také pravda, že moje nejmenší nijak nepřekvapí, když při aranžování zkoušek s nimi běhám po jevišti, hraju s nimi třeba "kolo, kolo mlýnský" nebo říkáme "řežeme dříví" a při tom pozorují, co si oni sami vymyslí. Všichni považují jaksi za samozřejmé, že jejich vedoucí si také hraje jako oni a byli by asi moc překvapeni, kdybych jen stála v hledišti a snažila se je "režirovat".

A tak bylo možné začít toto malé pásmo Hrubínových veršů zkoušet bez čtených zkoušek. Ano. Děti dostaly texty do rukou, ale aniž jsme je přečetli, začali jsme si hned hrát. Doslova hrát. Poslala jsem Bětu na jeviště, děti čekaly vedle mne, pak se rozběhly k Bětě, stačilo říci: "A teď všichni na scénu a kolem Běty!"

A tak stále. "Mělas už někdy na prstě sluníčko?" ptala jsem se Evy. "Ano? Tak podívej se, teď ti sedlo na prst. Dej pozor, ať neuletí. Opatrně si s ním přejdi kousek dopředu a řekni dětem, co máš na prstíčku!" A Eva jde, dívá se upřeně s něžným výrazem na vztyčený prstíček a oznamuje důležitě: "Sluníčko sedmitečné!" - "Tak, děti, honem - jedna tečka, druhá tečka - a jdeme pomalu k Evě, na každou tečku jeden krok..." a tak stále. Malé Maruško stačilo ukázat - "podívej, co je tu pampelišek, utrhni si a foukni do ní - a tamhle je taky, a tahleta je veliká a moc žlutá, tu si taky utrhni..." a už běhala ve svém vymezeném koutečku a trhala kytíčky tak opravdově, že by se za to nemusel stydět dospělý herec.

Děti mají velikou fantazii a nesmírný smysl pro grotesku, mnohem silnější než dospělí. A jsou hravé. Totiž - ony nehrají divadlo, ony si hrají. Hrají si s ohutí a invencí, protože je to baví. A je úžasné, jak dlouho zůstávají dětmi - i ty už trochu větší si hrají s ohutí a nadšením a nevdají jim, že se vedle nich batolí malinká Maruška.

Někdy ovšem to všechno, jak se říká, rozklíží a rozpadne - to tehdy, když děti úplně zapomenou na to, že nejsou na louce, ale na scéně a začnou trochu divočit. Ale i to je důkazem, že opravdu nehrají divadlo, že se jenom baví, že si jenom hrají mezi sebou. A říkají slova, která jim k té hře půjčíte, slova veršů Františka Hrubína.

Já sama jsem^{se} nesmírně vždy těšila na "zkoušky" s těmi nejmenšími. Těšila jsem se docela upřímně na to, jak si budem spolu hrát a čím mne zase překvapí. A byla jsem opravdu po každé něčím překvapena. Děti si nalézaly různé variace, někdy to nevyšlo, ale většinou to bylo půvabné, protože přirozené a bezprostřední. Ovšem je nutné děti vést, ale zase jen hrou. Rytmus se učí rozpočítáváním, chozením, ostatně děti jsou jako opičky. Stačí udělat pohyb a už jej napodobují, častá nechtěně. A proto je nutné být stále tak citlivě ve střehu.

Je opravdu velmi těžké přesně popsat, jak jsem pracovala s těmi nejmenšími. U těch větších to vím docela přesně. Ale s těmi malými je to nádherné dobrodružství, hra na pohádku, o které ještě nevíme, jak skončí. Jistě že dobře - jestliže se nám podaří děti přimět, aby pohádku vyprávěly ony, a vedoucí jen ukazuje směr.

Jistě nám v tomto případě pomohly nesmírně i verše Františka Hrubína, citlivé a překrásné. Původně jsem chtěla pro děti sestavit pásmo z Erbenových říkadel, ale pak jsem najednou s překvapením shledala, že vlastně jen málo jich je opravdu pro děti, a ty už jama použili dříve do pohádky o Sněhurce. A tak jsem vybrala Hrubíku veršů z Hrubínova "Špalíčku" - mnohé z dětí je už znaly, mají knížku doma. Myšlím, že Hrubínovy verše nabízejí nepřehledné možnosti pro dětská vystoupení. Při troše invence je možné sestavit podobná pásma pro soubor, rozsáhlejší nebo docela kratinká, je možno nechat děti říkat tyto verše ve dvou, v skupinkách, sborově nebo jako sólo.

Pracujte s dětmi, přátelé, je to krásná práce. Je milé vrátit se na chvíli do světa dětských her - a je nevyslovitelně krásné, když se pak večer ta drobotina rozběhne na osvětlené jeviště a když verše i z úst nejmenších dětí znějí čistě, dětsky, přirozeně a rytmicky.

XOXOXOXOXOXOX

edice údlut + edice údlut + edice údlut + edice údlut + edice

V bulletinu UMĚLECKÝ PŘEDNES

vyšlo prosincové číslo, věnované souboru KAPSA z Karlových Varů, obsahující úplný text pásma z veršů F. Gellnera a J. Hanzlíka

P r o s t ě z n o v u

spolu s informací o práci souboru, přehledem činnosti a rozborem pásma

vyhází zkrácený text práce Evy Seemannové o práci Recitačního studia Šrámkova domu

T ř í r o k y s e j m é n e m
F r á n i Š r á m k a ,
která byla oceněna v loňské literární soutěži Šrámkovy Sobotky.

vyjde číslo, věnované práci
p r a ž s k é h o k l u b u r e c i t á t o r ů ,
které připravují Václav Ryšánek a Miloš Fröhlich.

Na druhé pololetí 1966 plánujeme vydání dalších tří titulů
bulletínu Umělecký přednes. Počítáme především s rozbořením současné situace a perspektiv amatérského uměleckého přednesu, s otázkami dramaturgie uměleckého přednesu v posledních pěti letech a se zpracováním problémů interpretací klasické poezie.

XXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXX

Eva MACHKOVÁ: Tolstoj a dětská literární tvořivost	1
Eva SEEMANNOVÁ: Svatá panna Dorota a Recitační studio Šrámkova domu	18
INFORMACE - Marie Hejnová: 10. Šrámkova Sobotka.....	25
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - z časopisu Theatre Enfance et Jeunesse	28
K TEXTOVÉ PŘÍLOZE - Eva Seemannová: Pásmo dětské poezie Františka Hrubína	30

Divadelní výchova, řada II., č. 2. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva Machková. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Uzávěrka čísla - 5. dubna 1966. 550 výtisků. Neprodejné, zasílá se zdarma.

ANKETA

Anketa o konservatoři.
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.17-26

Otázky ankety se týkají: 1. umístění konservatoře
2. pedagogických a uměleckých úkolů, 3. těžkostí výchovy, kvality učitelů, osnov a vybavení,
4. způsobu přijímání žáků, 6. výsledků práce konservatoře, 6. ot. jak dosáhnout zlepšení stavu.

Účastníci ankety: Adler, Engel Müller, Frejka, Götz, Gréggrová, Hilbert, Jánský, Laudová, Löwenbach, Marková-Nekoliová, Novotný, Paulík, Piša, Rutte, Svoboda, Stěpánek.

ENGELMÜLLER, Karel

Anketa o konservatoři.
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.21, s.250

Škola má pomoci rozvoji talentu, pěstovat vkus, vybavit žáky řemeslně. Dát posluchačům praxi.

ADLER, Ervin

Anketa o konservatoři.
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.19, s.226

Polemika s J. Vodákem (Čes. slovo 1930) o umístění konservatoře. Nízký stav inteligence absolventů. Otázky metody a koordinace práce různých učitelů. Snížit počet žáků, upravit přijímací zkoušky /i zk. psychotechnickou/. Upravit osnovy. Dát žákům praxi /zájezdová předst./.

FREJKA, Jiří

Anketa o konservatoři.
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.17, s.201-2

Kritika současného stavu dram. konservatoře, nedostatečná kvalita učitelů, slabé výsledky, malá kultivovanost absolventů a nedostatek tvůrčího zaujetí pro divadlo. Nemodernost výuky. Herectví lze naučit.

DISMAN, Miloslav - KURŠ, Antonín

Sborové recitace dětí, mládeže a dospělých.
Státní nakladatelství - Komenium, Praha-
Brno 1949

Metodická příručka s uvedením praktických
příkladů.

CHALOUPKA, Otakar

K průběhům literární výchovy jako součásti
estetické výchovy.
Pedagogika, r.16,1966, č.1, s.56-69

Otázky cílů výchovy z hlediska estetického
vztahu k umění a estetického osvojování,
rozvíjení estetického vztahu k literárně-
výchovnému působení, vztah literární výchovy k
volně volené četbě žáků.

TILLE, V.

Vysoká divadelní škola ve Vídni.
Rozpravy Aventina, r.6,1930/31, č.20,s.234-5

Obširná zpráva o návštěvě Reinhardtova
semináře při Hochschule für Musik u.
darstellende Kunst, zal. 1928. Výchova vedou-
cích sil pro divadlo, včetně kritiků a teore-
tiků.

Uveden přehled předmětů.

TILLE, V.

Divadelní ústav v Berlíně.
Rozpravy Aventina, r.6,1930/31, č.21,s.244-5

Při universitě vytvořen Divadelní ústav
pro výchovu divadelních teoretiků.

GÖTZ, František

Příspěvky k anketě o konservatoři,
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.26, s.309

V diskusi jde o samy principy umělecké výchovy mladé herecké generace. Otázka rozvíjení schopností uměleckou výchovou. Založit vyučování psychologicky. V současné době nízké všeobecné vzdělání mladých herců. Zastaralost metody na konservatoři - mechanické cepování. Potřeba sepeť mladého herce s kulturním životem doby, s moderním životem.

HILBERT, Jaroslav

Anketa o konservatoři,
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.17, s.201

Význam konservatoře pro urychlení přípravy mladých herců, získání praxe už v mládí, úkolem je umělecký rozvoj a osvojení techniky. Existenční otázky absolventů.

GRÉGROVÁ, Iza

Anketa o konservatoři,
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.19, s.225

Herectví nelze učit a naučit se, potřeba volné spolupráce učitele a žáka, pozvolné rozvíjení jeho dispozic. Technika je základem výchovy na konservatoři. Vytvořit stále Divadlo mladých, které by navazovalo na konservatoř a dávalo možnost uměleckého rozvoje absolventům, kteří mají už technickou přípravu. Výběr žáků nepodřizovat budoucím možnostem umístění.

JANSKÝ, Emanuel

Anketa o konservatoři,
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.18, s.213

Pražská konservatoř kladе větší důraz na kvantitu než na kvalitu. Nadprodukce posluchačů, nivelizace v divadelnictví. V učitelském sboru mají být prvotřídní umělci. Revidovat osnovy a učební metody.

LAUDOVÁ-HOŘICOVÁ, Marie

Anketa o konservatoři.

Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.24, s.284

Historie vzniku dramatického oddělení konservatoře, působení autorky na pražské konservatoři (i operní odd.).

LAUDOVÁ-HOŘICOVÁ, Marie

X ankety o konservatoři,

Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.25, s.297

Soupis absolventů dramatického odd. konservatoře do r. 1931, přehled žáků, kteří odešli před skončením studia a uplatnili se u divadla.

LÖWENBACH, Jan

Anketa o konservatoři,

Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.20, s.237

Učit žáky mluvit, ne deklamovat. Vybavit konservatoř co nejlépe, vybudovat pokusné diviště. Otázka výchovy herců a režisérů filmových.

MARKOVÁ-NEKOLOVÁ, M.

Anketa o konservatoři,

Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.22-23, s.272

Vyzvána k účasti na anketě jako první absolventka praž. dramat. konserv. Vše co se v anketě požaduje, škola před léty žákům dávala. Škola je urychlení vývoje, může dát posluchačům hlavní techniku. Nestadí už "škola" venkovských společností. Dát absolventům možnost vystoupení na předních scénách.

NOVOTNÝ, Miloslav

Anketa o konservatoři.
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.18, s.212

Potřeba všestranné všeobecné kulturní výchovy žáků. Především technické školení, zemělecky se absolvent může rozvinout až v praxi. Kritika úrovně učitelského sboru. Nutnost přísného výběru žáků.

PAULÍK, J.J.

Anketa o konservatoři.
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.18, s.212-13

Kritika zastaralosti konservatoře, která neplní ani svoje základní úkoly. Špatná úroveň žákovských představení. Kritika úrovně učitelského sboru. Soustředit se na techniku, rozvoj umělecký je nad síly každé školy.

O. Š. M. (Ot. Storch-Marian)

In margine Dramatické školy při státní konservatoři.
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.15-16, s.170

Nedostatečná vybavenost konservatoře, nedostatečná kvalita učitelského sboru. Potřeba respektovat moderní divadlo.

PÍŠA, A.M.

Anketa o konservatoři,
Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.21, s.250

Uplatnit větší přísnost při výběru žáků. Škola je jen náhradou praxe u venkovských společností. Má dát technické vybavení, vědomosti o kultuře. Žákovská představení dělat jednak veřejná /pro jejich režii/ angažovat přední režiséry/, jednak častěji představení "domácí".

RUTTE, Miroslav

Anketa o konservatoři.

Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.20, s.237

Škola může dát posluchačům jen techniku a všeobecné vzdělání, vytříbit vkus. Alespoň občas přizvávat vynikající umělce k pohostinským vystoupením s žáky. Zajistit styk žáků s živou divadelní kulturou. Přijímat žáky talentované.

SVOBODA, Milan

Anketa o konservatoři.

Rozpravy Aventina, r.6, 1930/31, č.21, s.249-50

Úkoly konservatoře. Nelze oddělovat školení technické od rozvoje uměleckého. Osnovy a metody konservatoře vyhovují. Potřeba technického vybavení konservatoře. Budování odborné knihovny. Učitelé musí mít i pedagogické schopnosti. Výběr žáků musí být co nej přísnější a nelze ho řídit podle vyhládek na umístění. Otázky repertoáru pro žáky (nejlepší díla světového dramatu).

SVOBODA, Milan

Dramatická škola na pražské konservatoři (obs. v kn.: Nové české divadlo 1928-29, Aventinum, Praha 1929, s.103-105)

Přehled dosavadní činnosti konservatoře. Osnovy. Problémy práce na konservatoři.

ŠTĚPÁNEK, Zdeněk

Anketa o konservatoři.

Rozprava Aventina, r.6, 1930/31, č.19, s.225/6

Herectví nelzem naučit, jen zdokonalit. Potřeba vlastního divadélka při konservatoři, vedeného hereckým režisérem. Přijímat začátečníky s praxí u divadla.

