

divadelní výchova

6

řada II.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti
1966

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Nářky nad výukou literatury na našich středních školách byly v nedávné minulosti velmi časté a dlužno říci oprávněné. A trvají - myslím, že rovněž oprávněně - dodnes. Proč je tomu tak ?

Literární výchově se dosud nedaří v uspokojivé míře to základní - vyvolávat v žácích smysl pro umělecké hodnoty literárních děl, vychovávat z nich vnímavé a chápavé čtenáře. Hodiny literatury stále spíše učí o literatuře, tj. o spisovatelích a jejich dílech, a méně už chápou literaturu jako svébytný proces uměleckého zobrazování skutečnosti. Příčiny tkví nesporně v onom sociologizujícím pojetí literatury jako dokladu společenského vývoje, jak je znaly osnovy a směrnice 50. let. Dnešní situace v osnovách (mám na mysli poslední osnovy z r. 1966) je nepoměrně příznivější. Osnovy kladou důraz především na práci s uměleckým textem, mezi autory, o nichž se má žák dozvědět, jsou i ti nejsoučasnější, relativně značně se rozšířily požadavky na poznávání předních osobností světové literatury, je vymezen poměrně vysoký počet hodin na "příležitostnou výchovu uměním" a besedy o individuální četbě, žáci získávají aspoň nejzákladnější poznatky z filmového umění, má se hovořit o televizi, o knižních novinkách, má se spojovat poznávání literatury s divadlem, hudbou, výtvarným uměním. Zdálo by se to tedy v pořádku. Na první pohled ovšem...

Protože ani ten nejideálnější češtinář, má-li ještě učit tvrdému a měkkému 1, psát písemky, vyučovat slohu a zkoušet, nemůže s prací v hodinách, i kdyby byl schopen dělat všechno, co od něho osnovy požadují (a on toho schopen být nemůže, protože to je nad jeho síly), být nikdy hotov. A tak zůstáváme spíše ve stadiu zbožných přání a něco málo realizujeme. Takže status quo je opět neuspokojivý.

Ani ty nejideálnější osnovy, ani ta nejideálnější jejich realizace ve školní výuce nemůže úkoly, které máme právo požadovat, splnit. Protože má jen své omezené "školské" možnosti. Protože je povinná a protože i ta nejkrásnější četba je "povinná" četba. A protože i o tom nejzamilovanějším spisovateli či básníkovi se žák musí učit, protože se to bude zkoušet. To jsou psychologické faktory, které nelze podceňovat, ani před nimi zavírat oči, jako by nebyly.

A tak se hledají cesty (pokud je na ně čas, schopnosti, a hlavně někdo, kdo by je chtěl hledat), jak jinými, atraktivnějšími formami mimoškolními plnit úkoly estetické výchovy naší studující mládeže. Jednou z nejvhodnějších je nesporně soubor, divadélko, či jak jinak nazveme skutečnost, že se skupina mladých, které to baví, dá dohromady a sobě a jiným bude recitovat, hrát, zpívat. Protože mladý člověk se rád ukáže jiným s tím, co dovede. Protože to udělá tím raději, čím méně pociťuje, že to musí udělat a čím dobrovolněji a samostatněji to bude dělat. To jsou rovněž psychologické faktory, které nelze podceňovat. Čím méně bude mít školní soubor charakter "školní", čím více v něm bude prostoru pro skutečně samostatnou, skutečně tvořivou práci jeho členů,

čím více z nich na zkouškách a při představeních spadne pouto školy, čím svobodněji a volněji se v něm budou cítit, tím úspěšněji bude soubor pracovat.

Že by soubor proti škole? Že by anarchie? Nekázeň? Že by vše bylo dovoleno, co školní řád zakazuje? To jistě ne. Kdo takhle má slova pochopil, neměl by snad ani dál číst. Soubor musí mít svou kázeň a musí v něm být pořádek, často tvrdě vyžadovaný. Ale jde o to, co nelze nazvat jinak, než právě atmosféra. To je to, co napsala např. jedna žákyně (kterou neučím), v písemné práci: "... jakmile jsem v Kapse, zapomenu na všechno. Ta tam je starost ze zítřejší písemky, ze zkoušení. Zlost na kamarády. V Kapse prostě zapomenu na všechno a cítím, že přece jsem aspoň něco."

Mladý člověk totiž potřebuje právě tento pocit, že je v dobré partě, kde se něco dělá a kde ho to baví, kde něco znamená, kde je mu prostě dobře. Vytvořit tuto atmosféru, takovéto prostředí není ovšem věc snadná, rychlá ani trvalá, jednou provždy daná. Rozhodně na to není žádný recept. Ale bez pochopení výše uvedených skutečností se to podařit nemůže. Ovšem takováto atmosféra, ono prostředí vzájemné důvěry a pochopení, kamarádství mezi členy souboru navzájem a mezi nimi a vedoucím je nezbytným předpokladem tvořivé práce.

Školský soubor má nesporně své specifické ryty. Sdružuje mladé lidi z jedné školy, což usnadňuje práci, i když v dnešním komplikovaném rozvrhu se volná půldne na zkoušky těžko hledají. Ovšem sdružuje studenty, jejichž první povinností je studovat, a tak jim nesmí zabírat tolik času, kolik by leckdy bylo třeba. Musí se přihlížet k jejich práci ve škole a k chování. Ale to jsou věci notoricky známé. Nemůže se tedy např. tak často hrát a studovat tolik věcí, kolik může soubor nestudentský. Hlavní a nejzávažnější omezení se ovšem vztahuje k repertoáru. Věk 15 - 18 let má své problémy, své možnosti chápání i své možnosti interpretační. Doplatili jsme vždycky na to, když jsme na to někdy pozapomněli a když mladí lidé pronášeli moudrosti svých otců či dědů nebo když říkali věci, které jim nebyly vlastní. Pravdivost a přesvědčivost celého pořadu utrpěla. A mohlo jít o myšlenky sebekrásnější, zněly hluše a prázdně.

Za těch osm let, co vedu karlovarskou KAPSU, jsem se s tím už smířil a pochopil jsem, že se proto nemůžeme vyrovnat těm nejpřednějším, i když ke špičkám myslím patříme, protože budeme moci dělat jen to, co mohou pochopit a interpretovat mladičtí členové, ne jejich starší vedoucí nebo jejich starší kolegové z jiných souborů. Základní rys, který musí ovlivňovat výběr repertoáru školního souboru (a vlastně každého souboru), je to, aby studovaná věc se stala vnitřním majetkem těch, kteří ji studují, aby to byly jejich problémy, jejich otázky, jejich názor na svět. Třeba omezený, třeba neúplný, třeba i částečně nesprávný, ale názor, s nímž se vnitřně ztotožňují.

Chce-li školní soubor doplňovat a rozhojňovat školní práci a požadavky osnov ve smyslu estetické výchovy mládeže, má před sebou myslím dvě cesty. Ta první vychází bezprostředně z osnov a znamená uvádět např. recitační pořady typu "Láska v české a slovenské poezii", "Matka v české (slovenské) poezii", "Lidová slovesnost", "Poezie J.Nerudy, Sv.Čecha, J.Wolkra" atd.atd. Nechci tuto cestu znevažovat a zlehčovat, nemyslím, že by dobře udělaný recitační po-

řad tohoto typu, doplněný vhodnou hudbou, i když bude mít ráz školní akademie, nemohl udělat svůj kus práce. (Já osobně se domnívám, že jsme v posledních letech obyčejnou realizaci poezie dost podcenili a že teprve čeká na svou renesanci...) Nemám dost zkušeností s tímto typem práce, ale myslím, že zaujmout mládež pro tyto tradiční formy je dost obtížné. Snad právě proto, že způsob práce je tak trochu pokračováním školní výuky.

Mně osobně bližší je cesta, kterou jsme nastoupili v našem souboru. Když se dívám zpět po pořadech, které jsme uváděli, zjišťuji, že vlastně také souvisely s osnovami. Ne ovšem mechanicky, nekryly se s hesly osnov, vždycky přesahovaly, šly nad ně. Shoda tu byla ne s literaturou, ale s duchem osnov, s duchem nového pojetí literární výchovy. I když jsem si vlastně existenci osnov v souvislosti se svou prací v souboru nikdy takto neuvědomoval...

Šlo mi totiž o to, že bychom svým pořadem měli promluvit k tomu a k tomu problému mladých. A že tak, jak to chceme říci, promluvil ten a ten autor. A že tedy nezbyvá, chceme-li vyslovit své, než sáhnout právě po jeho díle. Cesta je tu tedy myslím opačná než v prvním případě. Vyslovit určitou myšlenku, pocit, názor, k čemuž je dílo básníkovy prostředkem, ne udělat pořad o básníkovi. Uvedu některé konkrétní příklady. Už ve svém druhém pořadu jsme chtěli vystoupit na obhajobu mladých a konfrontovat je s generací otců. Za rámec nám posloužila jedna Jarišova próza o trampech za první republiky a interview myslím téhož autora s mladou stopačkou, otištěný v Plameni. Krátce poté jsme dělali protiválečný kabaret. Tehdy vyšla Aškenázyho Černá bedýnka. My jsme ji tam přirozeně měli skoro celou. Ovšem nedělali jsme pořad z Aškenázyho, ale protiválečný kabaret !

Nechci vzbuzovat dojem, že snad odmítám pořady o autorech. I my jsme takové dělali, např. z díla K. Čapka. I tady mi ovšem šlo především o to, jak Čapek promlouvá k problému mladých, co z něho je především pro ně aktuální. (Osnovy navíc zužovaly Čapka vlastně jen na Válku s mloky, Bílou nemoc a Matku. A tak mi tu šlo i o jakousi "rehabilitaci" jeho ostatního díla, proto jsem vybíral texty vlastně výlučně z jeho novinářských útvarů, interpretům i posluchačům téměř neznámých.) Obdobnou cestou se ubírali i autoři scénářů z řad členů souboru, našich studentů. Petr Jandl s Čestmírem Fremrem vytvořili např. scénář z veršů v osnovách okrajového básníka Fr.Gellnera, jehož si pro sebe "objevili", a z veršů současného mladého básníka J.Hanzlíka. I jím šlo ne o to, udělat co nejširší výběr z děl obou, ale zúžit jej v konfrontaci dvou životních pocitů lidí dvou epoch. Podobně postupovali ve scénáři z poezie amerických beatníků a sovětského básníka Vozněsenského, z poezie jím blízké svým názorem, a i tu se princip konfrontace dvou názorů (často překvapivě shodných) ukázal jako velmi šťastný. I v posledním pořadu z poezie Ch.Morgenserna a básní, písní a próz J.Suchého, který vytvořil P.Jandl a K.Janků, jde o citlivý výběr veršů postihujících ne co nejúplnější obraz děl obou autorů, ale právě ty stránky jejich tvorby, blízké především mladým autorům scénáře, interpretům i mladým divákům. Tedy - i pořady z díla jednoho nebo více autorů, ale pořady usilující ne o co největší úplnost pohledu na autora, ale podříze-

né stejnému principu, o němž jsem již psal, tj. vybrat to, co odpovídá chápání, zkušenostem, vkusu, mentalitě interpretů i publika.

Souvislost mezi hesly osnov a našimi scénáři je tedy velmi volná. Nechtěl jsem a nechci dohánět v souboru to, co se nestačilo probrat ve škole. Ale myslím, že se nám přece jen podařilo nejen v členech souboru, ale především v našich divácích, kteří se rekrutují převážně ze středoškolské mládeže, vzbudit zájem i o autory, o nichž slyší buď vůbec nic, nebo jen velmi málo, ale kteří jim mohou být přiblíženi právě oním shodným nebo podobným vztahem ke světu, jaký pociťují oni sami. Tím, že přestávají být učební látkou a dokladem sociologických tezí, a stávají se vyjadřovateli jejich životního pocitu, že jim začínají otevírat obzory do světa poezie.

P.S. Vedu soubor již osmý rok, a dosud jsem neměl možnost vyměnit si zkušenosti a konfrontovat svou práci (s výjimkou seznámení se s prací Horáčkova středoškolského souboru z Turnova) s těmi, kteří se na tomto úseku potýkají se stejnými problémy. Domnívám se, že v rámci STMP by bylo velmi záslužné a potřebné, kdyby se někdo ujal myšlenky dělat přehlídky a setkání a třeba i soutěže, když by to jinak nešlo, středoškolských souborů. Bylo by vůbec moc dobré, kdyby se aspoň vědělo, kde existují a co dělají. Myslím, že by to estetické výchově na školách moc prospělo, co říkáte, kolegové vedoucí souborů na školách II. cyklu ?

Werner Simon - Hartwig Koerfer

(Z časopisu DEUTSCHE JUGEND-NSR)

Mezi životem a divadlem

Při hře dětí se nám vnucuje lapidární zjištění: pěstují improvizální hru par excellence. Zdá se, že improvizace pro ně není otazníkem: toto umění smíšené z bohaté vynalézavosti a z chuti k zpodobňování. Zdá se, že děti, pokud jsou mezi sebou, jsou umělci; jakmile však hrají před dospělými, působí žalostně, zlomeně a přistřiženě. Originalita pak ustupuje rozpačitému napodobování. Chuť hrát působí jako vnucený nátlak. Jsou-li mezi sebou, hrají volně a podle stále se měnících pravidel, někdy skrytých, někdy jasně projevených. Jistě jsou to volná, někdy zmatená pravidla a navíc pak dochází k překračování jejich hranic, při kterém se hra vrací k životu, takže to nutí k výroku: život dětí je jako hra vzniklá z improvizální hry.

Patrně kdysi závistivý, po hrajícím si dítěti šilhající pohled rozhodl o tom, že se za desetiletí práce mezi mládeží vytvořila dost dětinská družnost při večerech věnovaných družbě i při jiných setkáních. Tato družnost, pokud byla předznamenána mimikou dostala ustálený název "Stegreif" ^{x/} neboli improvizální hra. To se ukazuje v malých formách, určených pravidly, které se skládají z puđu napodobování, svěžího hraní bez zábran a směsí námětů. Preferovaná šaráda je toho typickým příkladem. Kdyby toto všechno zůstalo v oblasti zábavy, nebylo by proti tomu námitek. Ale vedoucí skupin - ale i samotné skupiny - většinou bez záměru a mimoděk přidávají něco, co nutí k přemýšlení: zadními dvířky se vplíží život a divadlo, aby uplatnily své nároky. Rozprostírají se společenská, psychologická a divadelní hlediska, která se už nedají zapřít. Jakmile je skupina vnímá, nastává ono napětí z rozpaků, které si neví rady ani jak dál, ani jak zpět. Dětem, když jsou mezi sebou, se to nestává, před dospělými však předstírají. Ale mladiství a zvláště dospělí znají toto napětí velmi dobře. Pak zjistíme: návrat k dítěti není možný, ale také nelze proniknout k divadlu, protože k tomu chybí síly. Improvizální hra se uhnízdila přesně mezi divadlem a životem a vyzývá nás k přemýšlení.

Je nyní čas věnovat pohled divadelnímu umění. Ve velmi dávných dobách, kdy se text vyvíjel jen pomalu směrem k jevišti, improvizální živel snad často obsadil místo zobrazování. Ale tehdy byly většinou pomocníky vystoupení skupiny tanec a hudba a ukázaly se zřetelně ve třech prostředcích, působících jako prostředek jediný. Podivná však je, jak málokdy poté v divadle zakotvilo umění improvizovat. A když se tak stalo, tak jedině v krajně ukázněné a přísné formě. Comedia dell'arte nám o tom podává důkaz. Herci 16. a 17. století velmi

^{x/} Protože němčina má pro náš výraz "improvizace", "improvizační hra" dva ekvivalenty, ponecháváme zde vedle mezinárodně srozumitelné a užívané improvizace i "Stegreif", srozumitelný nám z herecké hantýrky (pozn. red.)

dobře věděli, proč volili groteskně vyparáděné masky a nadsazený kostým, přesně určené typy (Arlecchino, Pantalone, Dottore atd.) a přesně určený syžet příběhu. Teprve v tak přísném rámci příběhu mohla se rozvíjet jejich sžiravá společenská kritika na pratéma "sluhy a pána" a jejich přímo artisticky virtuózní umění v jazyku a mimu, protkané lazzi (gagy). Pokud klaun a kabaretier pronikají do improvizace, pak je to v jasně určeném prostoru.

Improvizace potřebovala půdu pro rozpoutání své jevištní svobody. Potřebuje ji ještě dodnes. Znaky improvizační hry byly typizace, zdůraznění mimického prvku, excelentní použití a ovládnutí prostředků, vtip a ironická břitkost, společenská kritika - a samozřejmě často i ona dávka nelogického chování, která posunuje svět do absurdna. I dnes jsou tyto rysy zastoupeny v cirkuse a v umění malých forem, jejichž divadelní text vyžývá k improvizaci.

Při celkovém pohledu vidíme, že je improvizační hra tak jako v jiných divadelních epochách - kromě comedie dell'arte - jen zřídka vidět na našich jevištích. Při troše upřímnosti je třeba přiznat amatérovi, že tu - a je jedno jak - vždy znovu začal. Není mnoho skupin, které na shora líčené formě sebraly mnoho zkušeností. Ale na tyto zkušenosti je třeba navázat. Ukazují směrem k mnohotvárným jevovým formám a variantám našeho života a naznačují společenské vztahy, pokoušejí se reprodukovat takováto dění prostředky hry.

Není náhodou, že se divadlo probudilo alespoň na jednom místě v Německu. Claus Bremer, šéfdramaturg a vedoucí hlava divadla v Ulmu formuluje už několik let své teze o spoluhře, které praktikuje s ulmským souborem a režiséry za pomoci autorů. Spoluhra znamená, že divadlo diváka zaktivizuje a že chce proniknout tam, kam dosud nemělo přístup. Bremer hovoří o hřišti i hospodě. Jde tedy o velmi volnou a ležérní formu jeviště, které opět potřebuje rámec, když se chce vykázat, že je ještě divadlem. Paul Pörtner, abychom jmenovali jednoho z autorů, nechal v kriminální komedii "Silueta" proběhnout divadelní příběh s vraždou. Jeviště se stává buď kriminální úřadovnou nebo podnikem, kde se pořádá kviz; divák může určit pachatele, neboť spoluúčinkoval. Různé Pörtnerovy závěry připouštějí, že viníkem mohou být různé osoby. V Pörtnerově hře "Tři" herci volí místo, vlastnosti, rekvizity (mohou být také určeny z hlediště prostě voláním) a pokoušejí se o scénu. (To zná amatér velmi dobře; chutná mu to spíše jako krok zpět než jako výboj.) Konečně jsou tu "happenings" (hrůzostrašně šokující příběhy), jejichž hnací silou je malíř Vostell. Jedno z nich bylo v Ulmu provedeno. Vydávají diváka napospas přesnému plánu, ale mohou v rámci možnosti (i tady ještě v rámci i) spoluúčinkovat, a to někdy dost volně. V Ulmu byli diváci postaveni na letišti reaktivních letounů, vedení na jatka, na volné pole, museli po dvouhodinové námaze a půstu přihlížet, jak jiní před nimi jedí, mohli jezdit s plynovými maskami v dětském kočárku a vzpomínat na hrůzy dob válečných - a mnoho dalšího.

Obě Pörtnerovy možnosti a zejména happening, které stejně jako pop-art mezitím letělo přes celou západní polokouli, jasně ukazují, jak složitá je problematika improvizační hry ve dvacátém století. To vyplývá ze zkušenosti přemýšlivých amatérských skupin i rozumných odborníků v oblasti hry i práce

mezi mládeží. Přísnou typizací si můžeme dovolit už jen ve výjimečných případech. Svět a člověk jsou protkány složitou sítí křivek, kterou nemůžeme unáhleně přemalovat. Nezkrocený růst, tj. roztrhávání této sítě, aby byl obnažen případný chaos - tedy happening - vede buď k trapnému divadelnímu žertíku nebo k úplnému rozkladu veškerého hraní, to znamená: "ordo" je smeten se stolu. Pobyt mezi životem a divadlem se v netušené míře přiosťřil. To je třeba zvládnout. A nejen v improvizaci hře. Kyvadlo někdy táhne spíše na jednu stranu, na stranu přesného pozorování společenských způsobů chování a jednání, někdy spíše na stranu druhou k chuti předvádění na základě divadelních zákonů. A improvizaci hra musí vypěstovat cit pro toto kyvadlo. V příští kapitole bude zpráva o některých možnostech přibližovat se z této zostřené pozice k improvizaci hře a vidět ji v ledačems nově.

Práce při vytváření improvizaci hry

O tom, jak vytvořit improvizaci hru, nelze poskytnout obecná hlediska. Často určuje cestu pouze téma. Příprava šarády si vynutí jiné úvahy než výstavba cvičné scény se záměrem prozkoumat detailní otázky techniky hry. Proto zde nastíníme jen jeden pracovní postup, který je charakteristický pro improvizaci hru v Múzičském vzdělávacím ústavu v Remscheidu a který vychází ze tří předpokladů:

1) Východním bodem je buď titul, ke kterému se vymýšlí fabule ze současnosti nebo tato fabule sama - přitom se může jednat o novinovou noticku, ale také o literárně náročnou povídku, která má být "zdramatizována".

2) Práce se děje ve skupině.

3) K vytváření improvizaci hry nevede živelné hraní, ale plánovitý rozvoj koncepce, ve které jsou skoro všechny detaily průběhu předem vymezeny.

K otázce, zda takový předem plánovaný postup práce neohrožuje improvizaci povahu, neboť je přece typický, je třeba říci, že slovo "improvizace" není v oblasti hry často chápáno jinak než jako živelné bezbřehé hraní. Tam, kde je slovo improvizace chápáno vážně, jako dejme tomu v jazzu, předpokládá existenci a dokonalé ovládnutí kánonu forem, který improvizujícímu určuje hranice a míru. Všechna témata ze současnosti se vykazují tak značným stupněm diferenciace, že by vytváření kánonu forem, teprve umožňující improvizaci hru na téma ze současnosti nebylo ani přípustné, ani by nemělo smysl. V této souvislosti je příznačná skutečnost, že živelně improvizované hry většinou ukazují společenské kliše, nebo že uhýbají do společensky nezávazných látek, dejme tomu pohádkových. Jestliže improvizaci hra uchopí téma současnosti, musí plánování nahradit živelnost. Určitá ztráta spontaneity je tu nevyhnutelná. Vymyslet nebo dramatizovat fabuli si vyžaduje mnohem více času než její scénická realizace. Ale právě tato práce může být pro skupinu plodná; vyžaduje si vypořádat se s otázkami, které někdy značně přesahují impuls, který vedl ke hře. Už zde se ukazuje složitý úkol vedoucího skupiny. Jeho úkolem není "inscenovat", musí také vést diskusi a z většího přehledu přispět k vyjasňování problému, vždy znovu je dostat do vztahu k věcnému jádru, které se týká úkolu hry.

Jestliže je skupina tématem zaujata, snese brzy spoustu materiálu: neuspořádané, někdy fantastické nápady, připomínky k jednotlivým rolím, detaily příběhu, pointy. Skupina má v této fázi sklon přeceňovat vlastní možnosti i možnosti jeviště a téma značně přestřelit. Vedoucí potřebuje mnoho věcných znalostí a zkušeností, aby byl této situaci pedagogicky i dramaturgicky práv. Jeho vlastní představy o celkovém průběhu hry se přitom musí neustále přizpůsobovat novým situacím. Na druhé straně musí být schopen čelit stylistickým a vkusovým nejistotám a impulsům, předně takovým, které se tématu nechápu precizně nebo je rozměšňují. Výsledek sbírání látky je většinou součet kvalitativně rozdílného a rozporného materiálu, který se jen zřídkakdy dá vtěsnat do jedné improvizace hry. Průběh také musí být členěn podle dramaturgických hledisek. Přitom hraje velkou roli rozdělení, akcentů, stupňování a kontrasty role. Někdy bude třeba vyhovět trendu divadla k zjednodušování jeho objektů a věcných vztahů, které byly při sbírání látky vypracovány s větší diferenciací. Na druhé straně by se mělo podle možností odporovat pokušení předčasné harmonizace a uspořádání rozporných vztahů. Formální hladkost přináší často bezzubost tématu. Často je zde těžké najít správnou míru. Konečně průběh je třeba znovu a znovu zkoumat z hlediska jeho logiky i dramaturgické sevřenosti. Ohled na perspektivu diváka si tu může vynutit ještě dodatky a změny.

Nyní jsou - pokud se tak ještě nestalo - teprve upřesňovány úlohy, jsou formulována důležitá místa dialogu a narážky.

Následující etapa práce, scénické zvládnutí improvizace hry, není zásadně odlišná od zkušební práce na textu. I zde se však ukazuje, že je rozdíl mezi hraním a vymýšlením scénky. Role vymyšlená může být hrána se stejnými nároky jako role psaná dramatikem. Právě tehdy, kdy živelná svěžest nápadu utrpěla dlouhou přípravou, je možné ztrátu spontaneity nahradit vhodně intenzivní zkušební prací.

Zůstává otevřena otázka, zda projevy tohoto druhu lze ještě označovat za improvizaci v běžném slova smyslu. Zkušenosti s takovými formami však opravňují názor, že jsou pro hru mladistvých méně problematické než vypořádávání se s vysoce kvalifikovanými divadelními texty nebo nekvalitní texty pro amatéry. Na druhé straně si vyžadují od hrajícího více společenské angažovanosti a kvality zobrazování než improvizace hra spjatá s tradiční družnou oblastí zábavných her.

Překlad Jan Martinec

KDO RYCHLE DÁVÁ ...

"Není dnes možné efektivně pracovat v oblasti kultury bez určitých profesionálních znalostí. Jako všechny jiné projevy života společnosti i speciálně oblast kulturních jevů zvláště se dnes zkomplikovala. Je tu zapotřebí určité vědy a dostatek určitých vědomostí. Vědu je třeba rozšířit, znalosti prohloubit. V dnešním mnohotvárném kulturním životě obvodů se bude široká kulturně osvětová činnost rozvíjet jen za pomoci poradců, kteří se vyznají v tajemstvích věcí. Tvrdit, že pracovník z povolání právě pro svou odbornost přestane být pracovníkem veřejným, by byl anachronismus. Vůbec to s druhé strany neznamena, že každý pracovník v kultuře se z titulu vykonávané funkce rázem veřejným pracovníkem stane."

Uveďme ještě další citát:

"V obvodu se změnili lidé - jak ve smyslu generace, tak ve smyslu průměrné úrovně vzdělání, tak ve smyslu civilizačně technického standardu, i ve smyslu nároků na kulturu. Tyto kulturní nároky se mění pod vlivem různých, velmi různých činitelů, jedním z nichž je kulturně osvětová činnost. Jestliže se mění styl denního kulturního života i zaměření kulturních nároků obvodu, není nic divného na tom, že pokusy o obsah kulturně osvětové práce zastarávají rychleji, než v kterékoli jiné oblasti společenské výchovy. Odtud i různé, zcela nové úkoly. Odtud i různý styl práce."

Citované řádky nejsou ani z obsáhlé vědecké publikace, ani z populárního článku, ale z úvodu jednoho ze dvou sešitků, které k nám jaksi "zabloudily" z Polska. Jsou to podlouhlé sešitky, právě tak do kapsy a jmenují se prostě Biuletyn; každý má kolem padesáti stran a vydává je varšavský Městský dům kultury. Jejich obsah je tematicky sevřený: jedno číslo bulletinu je věnováno otázkám specifiky práce a kvalifikace pracovníků v kultuře, druhé číslo se obírá vědeckými základy kulturně osvětové práce.

Jde tu o pomocnou ruku, podanou pracovníkům v kultuře. Z citovaných pasáží vyplývá, že v Polsku si velmi dobře uvědomují, že změny podmínek života společnosti působí na formování potřeb a nároků lidí a tím i na úroveň kulturně osvětové práce. Jde přitom o vývoj až překvapivě rychlý, plně odpovídající překvapivě rychlému pokroku mas v našem systému, všeobecným civilizačním proměně země. Ovšem: jedna věc je uvědomit si tento rychlý vývoj - druhá věc je umožňovat, aby růst a změny kulturních nároků a jejich hybné síly mohly být včas poznávány a aby kulturně osvětová práce mohla na tyto nové potřeby včas a vhodně odpovídat. Zdá se, že to není těžké; "nejjednodušší a nejpříjemnější je vytyčit požadavky, vymýšlet osobní příklady, stavět chvilýhodné úkoly. Potíže nastávají, když bereme v úvahu skutečnost a vyvozujeme důsledky na jejím základě." (z téhož úvodu). Jednou z klíčových otázek tu je neustálé, soustavné prohlubování odborných znalostí pracovníků v kultuře. Záleží samozřejmě především na nich samých, nakolik pociťují nutnost vyrovnávat se s novými úkoly, před něž je staví praxe jejich činnosti; záleží však velmi také na tom, jaké pomoci se jim v jejich úsilí dostává. Formy této pomoci jsou nejrůznější. Varšavské Městské metodické středisko spolu s krajskou odbornou komisí se např. zaměřilo na tři výrazné skupiny pracovníků v kultuře: na řídicí kádry (vedoucí odborů kultury národních výborů, vedoucí kulturně osvětových oddělení odborových orgánů a vedoucí velkých kulturně osvětových pracovišť z Varšavy i kraje), na pracovníky osvětových besed a klubů a na instruktory-specialisty (v divadelní a hudební oblasti); pořádalo pro ně diferenciované soustavu seminářů i nárazové možnosti k prohlubování jejich vzdělání. Šlo v nich jednak o ujasnění teoretických základů kulturně osvětové práce, jednak o zdokonalení "řemesla". Jinou formou pomoci je vydávání bulletinu. Bulletin je pro nás zajímavý především ze dvou hledisek: svým obsahem a přístupem k problematice, které se věnuje.

Jedno číslo bulletinu (z jehož úvodu jsme citovali) přináší řadu kratších statí o problémech - stručně řečeno - profilu pracovníka v kultuře. Namátkou jmenujeme z obsahu názvy některých statí: Síla a slabost pracovníka v kultuře, O povolání pracovníka v kultuře, Otázky pedagogické kultury pracovníka společenské výchovy atp.; vysvětluje z nich, že se tu vydavatelé bulletinu snažili shrnout názory k dané problematice, názory různorodé, osvětlující hlavní

problém z mnoha různých stran. Autoři statí velkou většinou nevycházejí z předem stanovené teze "jaký by měl pracovník v kultuře být", ale z praxe, z charakteristiky a posouzení denní práce. Autor jedné ze statí Dr. Tadeusz Gołaszewski se např. zamýšlí nad třemi modelovými situacemi, které podle jeho soudu odkrývají osobnost pracovníka kultury. Jsou to situace, kdy "1. nabývají na vážnosti momenty ideologické, světonázorové, teoretické, kdy myšlenkovým úsilím budujeme koncepcie kulturní práce, kdy vytváříme vzory, ideály, cíle našeho úsilí a uvědomujeme si společenské funkce naší činnosti; 2. každodenní práce na realizaci úkolů spojených s povoláním nebo také přijatými závazky, a konečně 3. situace, kdy se setkáváme s neúspěchem: s rozbitím naší koncepce, kdy poznáme vlastní chyby nebo se setkáme v realizaci našich cílů a úkolů s nesnadno překonatelnými překážkami." Autor blíže charakterizuje tyto modelové situace, snaží se odkrýt jejich příčiny a hledat východiska. Bez nároku na jediné správné a úplné závěry. Smysl jeho statí pro čtenáře je v tom, že jednak si plněji uvědomí tyto situace, které sami prožívají, a jednak že jsou provokováni k tomu, aby závěry promýšleli. A to není právě málo. Nepodává se tu recepty, ale podněty a názory k samostatnému uvážení a rozvíjení.

Druhé číslo bulletinu je koncipováno podstatně jinak: je to jakýsi malý slovníček, zahrnující hesla jako Autorita, Charakter, Hypotéza, Integrace výchovných vlivů, Jedinec ve skupině, Společenský kontakt, Osobnost, Metoda pedagogických výzkumů, Výchova, Zásada využívání zkušeností ... a řadu dalších. Při poměrně malém rozsahu bulletinu první myšlenkou, která čtenáře napadne je, že tu jde o lacinou rádobyvědeckou příručku, která ve snaze shrnout vše není vlastně k ničemu. A přece tomu tak není. Vydavatelé této první části "slovníku kulturně osvětového pracovníka" omezili výběr hesel na některé pojmy z oblasti pedagogiky, obecné psychologie, sociální psychologie a logiky. Vycházejí ze skutečnosti (nikoli z teze), že "kulturně osvětová práce se vyznačuje tou charakteristickou vlastností, že vyžaduje stálé sebevzdělávání, sbírání, výměnu a zobecňování zkušeností, neustálou konfrontaci teoretických koncepcí s konkrétními výsledky práce získanými v průběhu praktické realizace dílčích cílů a úkolů. V této práci na vlastním zdokonalení je pracovník v kultuře nucen nejdříve sáhnout po výsledcích takových společenských věd jako je obecná pedagogika, sociologie, psychologie, filosofie, estetika nebo logika. Hledá je v encyklopediích, naučných informátorech a slovníčích nalézá často objasnění, definice a informace, které jsou sice vědecky správné a precizně formulované, ale nedávají dostatečný základ pro analýzu pojetí a racionalizace kulturní činnosti. Mají totiž charakter abstraktní, obecný, nevztahující se k žádné konkrétní oblasti společenské praxe. I když jsou pramenem intelektuálního uspokojení a obohacují obecnou myšlenkovou kulturu pracovníka, nepomáhají bezprostředně ke zlepšení každodenní praktické činnosti kulturně osvětového pracovníka." Z této skutečnosti tedy vyplnul záměr pokusit se osvětlit určité pojmy právě z hledisek potřeb pracovníků v kultuře. Odpovídá tomu i stavba jednotlivých hesel. Vyjímáme např. z hesla Metody pedagogického výzkumu: "... V pedagogice se používá mnoho různých metod. Náleží k nim metoda ankety, výzkumu výsledků, metoda interview, historicko-srovnávací metoda, metoda statistická, metoda pozorování a experimentu." Následuje stručné vyjádření k jednotlivým metodám. Jiný přístup ke stavbě hesla je patrný např. z výňatku z hesla Pokrok v kulturně osvětové činnosti: "Mluvíce o pokroku v kulturně osvětové činnosti, máme na mysli proměny jejího obsahu, metod a forem ve směru požadovaném z politického a společensko-výchovného hlediska. V poslední době se hodně hovoří o současnosti v kulturně osvětové práci. Tento pojem udělal kariéru. Mezi současnost a pokrok se začalo klást rovnítko. Přitom bližší pozorování skutečnosti přesvědčuje, jak je nesprávné používání těchto pojmů v záměně. Ne každá novota totiž znamená pokrok. Pod štitkem současnosti se často kryje mnoho snobismu, povrchnosti, módní oděného konzervatismu. V socialistickém společenském systému nám záleží jen na tom novém, které vede k pokroku v oblasti myšlenkové, morální a estetické kultury pracujících mas."

Z citovaných úryvků je již jasnější, oč vydavatelům slovníčku jde: ne o lacinou náhražku vědeckých pramenů, ale především o základní ohraničení obsahu pojmů běžně užívaných. Je to snaha velmi cenná (vzpomeňme jen, jak těžko se někdy vzájemně domlouváme o "zájmové umělecké činnosti" atd.). K většině hesel, ve slovníčku uvedených, je současně připojena menší bibliografie základních specializovaných prací, které se tématem zabývají; i tím vydavatelé popírají možnost dojmu o samospasitelnosti tohoto čísla bulletinu. Kdo rychle dává, dvakrát dává. Zdá se, že vydavatelé bulletinu nemají daleko od poznání potřeb skutečnosti k reakci na ně vhodným činem. A jen tak mimochodem nás napadá: zda bychom se k obecnému užitku neměli pokusit o něco podobného.

Š k o l s k é d í v a d l o h u m a n i s t i c k é

Z knihy Zikmunda W i n t r a

O životě na vysokých školách pražských knihy dvoje

(1899)

Husitským převratem zašlo divadlo církevního rázu, leč snad že v katolických městech zvláště při německé hranici zůstalo. S husitskými tendencemi k prostotě bohoslužby a vážnosti mravů nesrovnávaly se kusy, jak byl Mastičkář. "Spectacula theatraica dobrých lidí jsou nedůstojna", tak čte se v zakládací listině kolleje Rečkovy. Studentům zbyly k odříkávání jen dialogy a výstupy při koledách sv. Mikuláše a o sv. Řehoři, když chodívali shánět nováčků do školy.

Teprv humanismus přinesl školám divadlo zase. Přinesl je ovšem na jiném základě nežli na církevním. Přinesl Terentia a Plauta, Římany pohanské. Plautus a Terentius, slohem výtečnější nad Plauta, měli posluhovat pěkné latině jako jiní klassikové; zvláště Terentiovy hry, jejichž latinita byla nad Plautovu pravidelnější, staly se školní četbou, školním předmětem, a na snadě bylo nejen sestavovati z nich myšlenky, průpovědi na poučenou mládež i a vykládati o charakterech osob vystupujících v komedii, alebrž i tu komedii hrát. Divadlo stalo se jedním z prostředků osvojit si latinský jazyk a kromě toho osmělovati se u veřejném vystupování.

V Němcích Erasmus provozování her Terentiových tuze podporoval, odporučoval, ačkoli jiní proti tomu viděli v komediích římských úraz mravnosti. Jsoutě oba římsští dramatikové frivolní. Plautus v tom obhroublejší. Reformátoru Melanchtonovi Terentius nic nebyl úrazem; humanista ten tvrdil, že Terenc stojí nad řeckého Aristophana zvláště po stránce rhetorické. Humanistům šlo vždy velmi o rhetoriku. Slovo Melanchtonovo působilo. Terentius dostal se do školakých řádů protestantských stejně tak, jako byl již od počátku XVI. století v katolických. Štrasburský rektor Jan Surmius chtěl míti ve škole dokonce stálé jeviště, na němž by se co týden hrálo s tím úmyslem, aby za půl roku vyhrány byly všechny komedie Terentiovy a Plautovy. Vyskytovaly se sic hlasy, že školy divadelními představeními vlastně ničeho nezískávají, že mnoho učení prospěšnějšího přípravami k divadlu zameškávají. Hlasů však povzbuzujících bylo víc, a divadlo školské drželo se. Jest zajímavé, že ani velký reformátor školstva, náš Komenský, nebyl protivcem školakého divadla, vždyť v gymnasiu Lešenském, kde pracoval, pro vštípení zásad mravních a filosofických i pro obratnost v jazyku latinském, jenž mu nebyl takovým mazlíčkem jako humanistům, nejednou divadlo s žáky provozoval, a sám napsal divadelní kus Abrahamus Patriarcha, ba i svou Bránu jazyků zdramatizoval v osmeru divadelních hrách. I Komenskému byla školní komedie na výcvik žáků, aby ukázali svoji bystrost, aby osmělovali se, aby nápodobili život, osvojovali si podobnější, lepší mravy.

Humanisté při školském divadle nepřestávali na Terentiovi a Plautovi; humanisté podle římských vzorů (někdy i podle Seneky) skládali kusy nové; ono napodobovali. V Němcích takové napodobeniny hrány již koncem XV. století a stopa jest, že na příklad kus Henno od Reuchiina (1497 hraný) i u nás byl povědom. Německá reformace náboženská uvedla ve formu dramatickou biblické látky, aniž při tom starý Terentios zanikl. V biblických dramatech podle vzoru Terentiova zpracovány všechny znamenitější a známější příhody starého zákona. Rozumí se při školském dramati biblickém samo sebou, že bylo psáno i hráno jazykem školským latinským.

Z latiny leckterý kus byl překládán, jiný byl podle vzoru školské komedie v řeči národní i původně složen, jiný zase přeložen z jazyka sousedního národa; a tím způsobem stalo se, že z komedie školské posilek braly i hry prostonárodní pro širší obecnost určené, a to tím spíše, poněvadž i prostonárodní hry provozovali studenti a dramaturgem jejich býval obyčejně učitel. Žáci je hrávali o masopustě, o Řehoři a sv. Martině; hrávali je, jdouce s nimi začasť i z města ven po žebrotě. Tyto prostonárodní hry žákovské u nás týkají se spíše jen škol latinských a měst venkovských, i protože výklad o nich nenáleží do kapitoly o dramati akademiků pražských.

Jen to budiž ještě dotčeno, že školské drama latinské bralo se svou cestou, která nejde tuze do výšky, kdežto naproti tomu divadlo prostonárodní zbavivši se látek biblických a dostavši se z rukou učitelských a žákovských do rukou herců z povolání a dramatických spisovatelů, pravých poetů, rozvinulo se v nynější divadlo moderní. Italští a francouzští komedianti hráli ve Vídni již r. 1568; angličtí byli již u nás před koncem XVI. věku.

xxx

Roku 1556 jesuité založili si v Praze kollej a po malých začátcích již r. 1558 vystoupili s divadlem. Patrně, kterak vysoko cenili účín divadla. Tím v Praze donutili Karlovu školu i stran divadla k závodění. Stojí-li v pravidlech školských z roku 1599 o divadle, aby bývalo řídko, a vyplynula-li ona pravidla (v Ratio) ze čtyřicetileté školské zkušenosti, jest soud na snadě, že někde se stran divadla přemršťovalo na škodu učení. První jesuité pražští osobně znali působení divadla na lidi v Itálii, ve Španělsku, kdež se ho užívalo při všech slavnostech církevních, hleděli sobě od prvopočátku s pilností a čilostí neobyčejnou školního divadla s nepokrytým úmyslem, aby získali přízeň, důvěru pražských husitův a protestantů, a po důvěře aby dostavila se konverse ke katolickému náboženství. Proto příznivci jesuitů nešetřili nákladem; podporou vládařů a panstva jesuité hry strojili způsobem v našich končinách nevidaným, neslýchaným. Že při tom měli paedagogické a didaktické úmysly k svým studentům, toť rozumí se; i učitelům jesuitským šlo o to, aby žáci u veřejném vystupování nabývali smělosti, aby vystupovali ladně, slušně, podobně, pěkně, aby dotvrdili a ukázali svoji latinu, ovšem na paměť naučenou, aby vysvědčili pokrok veškeré kolleje. Ale agitační úkol byl přední.

Kusy skládali většinou jesuité sami, ale i žáci vedeni k sladbě kusů. Hrálo se na počátku semestru školního; obyčejně k sv. Jiří na jaře,

k sv. Martinu na zimu. Látku jesuité vybírali obyčejně zbožnou, z biblí; vzali-li k provedení přec některého pohanského klassika, to ho tuze očistili, osekali, předělali. Někdy sestavili si také kus časový, obravše k němu nedávnou událost (Hugenotti, zavraždění Valdštýnovo). Řeč dramatu jesuitského byla latinská, jeden kus v XVI. věku napsali také po česku.

Katolíci pražští byli divadlem jesuitským nadšeni. Píše o tom Guarnioni, jesuitský vychovanec, svědek souvěký, sočítý. Jest v jeho slovech dojem tehdejších katolíků. Doktor píše: Počestné, křesťanské, svaté naučení z mnohých starých i nových historií, a nikoliv divadla osob pohanských, modlářských, frejřských, necudných, nepoctivých, nýbrž divadla o osobách bohabojných, zbožných, počestných, cudných, panických, které svatým životem a ctností všemu světu zářily, jejichž život se to jakoby opravdivý podává u veřejném divadle, z čehož mimo nevyslovitedlnou zábavu i to pochází, že diváci k ctnosti a bohabojnosti se dávají pohnouti - takové užitečné, krásné hry páni Societatis Jesu se zvláštním přispěním božím mnohým tisícům zbožných duší již od počátku svého připravují; v těch velikých vzdělávacích divadlech jest taková síla, že nejen pravověrné přitahují, ale i odporníky a všelijaké sektaře z daleka k sobě vedou ne jináč než jako Orfeus daleké lesy, hory, údolí a zvířata. Ať nedím ani o vznešených všech zemí panstvích, o vysokých potentátech, kteří předdůležitě říšské a zemské práce na čas odloživše, o nic se tak nestarají, jako o tato ušlechtilá divadla, jimž bývají přítomni s obzvláštní chutí a žádostivostí nenasytně, ani k tomu rádi a vesele nabízejíce a vydávajíce náklady, skvostná theatra, potřebná nářadí, nejkrásnější, nejlepší apparat a zbroj, která má cenu leckdy na několik tisíc tolarů. Nad to svou přítomností a vznešeností divadlo ozdobují, k němuž i na kolik dní cesty pospíchají.

xxx

Přihlédneme k akademickým hrám poněkud zebrubněji. Nejprv název. Čtouce všiml sobě, že divadelní kusy zovou se komedie, tragedie, tragicomedie. Rozdíl v těch názvech nečiněno, leč snad ten, že comoedia byla hra vůbec, tragedie "divadlo truchlivé" a tragicomoedia "divadlo veselé i truchlivé". Tak to aspoň vykládají slováře tehdejší.

Hra začínala prologem. V něm obsažen v stručném výtahu děj, často dost zevrubně uváděny osoby, které budou představovány, připojována všeliká naučení, napomínání, vysvětlivky a omluvy. Někdy říkán obsah kusu zvlášť po všeobecném prologu, což slulo argumentum. Pro lepší vyrozumění obecnstva mohl prolog i argument býti přednesen i v jazyce národním; v Karolinum po česku, u jesuitů začasť i po německu. Aby porozumění latinských dramát bylo ještě bezpečnější, vydáváno "argumentum" psané nebo tištěné, v němž latině i řečí obecnou vyložen býval děj buď stručně jen, buď scéna po scéně; na konec přidáván i seznam osob v kuse vystupujících, jakož i jména těch, kdož hrají. Tito počátkové nynějších divadelních cedulí sluli též periocha nebo synopsis. Při kusech, které byly z jiných spracovány nebo na česko přeloženy, stane se též, že argumentum slibuje i ten děj, který se potom na scéně neděje. Na pří-

klad v Šalamounovi slibuje argument, že král se zapálí k Sábě královně, a že bude modlám sloužit, ale toho se nestane; oba odejdou ke stolu a jest konec. V originále totiž onen děj zapsán jest, v překladě vynechán.

Kus dělil se v akta nebo v akty, v jednotlivá dějství, jichž bývalo zčásti mnohem více než pět. Akta dělila se v sekci (sectiones), ve výstupy. Při některých kusech i před aktou říkáno argumentum příštího dějství. Mezi akty bývala leckdy přidávána "pro kratochvil pěkná intermedia" : to jest, někdy vystoupila jedna osoba a šprýmovnou řečí zabavila obecenstvo; jindy vložen za intermedium i divadelní kousek z brusu jiný nežli kus hlavní a k němu nikterak nepřislušný. Obyčejnější intermedium ovšem byl zpěv nebo hudba, o čemž doleji.

Na konec hlavní akcí říkán býval epilog, jenž obsahoval naučení, jež z kusu plyne, obsahoval všeliká děkování hostům a při studentských kusech prostonárodních, o nichž tu nejednáme, obsahoval i požebrávání za podporu literárního umění.

Co do tendence obsah dramát akademických býval moralisující. Jakož komedie o Josefovi byla tehdejší dramaturgům "castimoniae typus", tak jiná hra jiné ctnosti měla býti vzor. "Tragedie složeny jsou, aby lidé v ně jako nějaké zrcadlo se zhlédnouti a bídu a nestálost života poznati a k onomu nebeskému obcování strojiti se uměli." Tak se vykládá v předmluvě "k historii duchovní o Samsonovi" (r.1608). Moralisující snaha v kusech z husta tou měrou převládala, že drama bralo újmu v živosti své; celé stránky dialogů leckdy vypadají jako mravoučná kázání.

A přece bývalo v tehdejších dramatech mnoho řečí a věcí, jež moralisující snahu v pravý opak mohly převrátiti. To bylo tím, že autor a herci chtěli vésti posluchače k ctnostnému životu líčením života nectnostného; některá slabost lidská byla tak hrubě realisticky na scéně líčena, že by dnešní divadlo s těžší tu nahou upřímnost slušnému obecenstvu smělo podati. Právě umění mělo by i při hesle realistickém zůstávati tak vznešené a pyšné, že by se oáklivostí tohoto světa dotýkalo jen v rukavičkách. Při starodávném divadle akademickém kromě moralisující tendence, jež na škodu umělecké formy i jejího jádra příliš okatě se divákům vtírala, a kromě neslušných scén a hovorů realistických to jest na pováženou, že ledažaké i bohapusté řeči kladeny do úst studentům ! Student za nevěstku převlečený sváděl Samsona; student představoval těhotnou dceru Eukliovu v Aululariích a mluvil od ní s příslušnou smělostí. Když v Němcích namítali někteří scholarchové, že nehodné jest, aby studenti představovali život a zvyky nevěstek, mariborský profesor Rudolf Goclenius (1604) hájil opaku: prý není neslušno lehké ženštiny představovati na divadle, když prý se to děje na ten konec, aby vylíčeny byly nevěstek mravy, neslušno jest jen na sebe bráti jejich mrav a nikoli pouze jejich šat. V řádě školním, jež sepsal r.1554 Hoppius, neodporučuje se, aby byl Terentius měněn, prý jsou v něm mnohá líčení ctností i chyb, a jest dobře, aby žáci věděli, co v životě se sluší a co ne.

Ale hlasů opačných nikdy nescházelo. Tím se stalo, že vzorové akademického dramatu humanistického Terentius a hrubší Plautus byli pro školské jeviště aspoň z největších necudností a hrubostí očišťování a opravování; ba stalo se dokonce, že kusy, které dle nich skládány od rozmanitých poetů školských, neměly z antických básníků víc nežli formu zevnější, a to ještě mnohohlavností rozředenou. Z nejpopovědomějších očišťovatelů jest Kornelius Schonaeus, rektor v Harlemu (+ 1611), od něhož pochází Terentius christianus, řada biblických dramát, z nichž některé i v Praze strojeny. A nehledě k tomu, že očištěná dramata biblická byla dějem vodnatá, nicméně všech surových řečí a scén přece nejsou prázdná. Nebylo to možno při zásadě, aby ctnost nectností se vyličila. Na příklad když hráli komedii o ztraceném synu, nebylo vyhnutí; ztracený syn vždy mluvil hrozné řeči, vcházeli do domu nevěstek, spíjel se atd. V tragedii o Sodomě vždy byly scény a řeči velmi nekalé, aby se dokázalo, že pomsta boží za hříchy byla spravedlivá. V též tragedii vždy také Lot býval od svých dcer opojován, aby se rozmohlo plémě v zemi. Vyvolen-li k provozování r. 1610 v akademii Karlově Balsazar jen proto, quia depigat hujus saeculi mores omnium ebriosorum quam graphice, že maluje tohoto věku mravy všech ožralců, lze sobě domyslet, než Bůh Balsazara potrestal, jak natropil a po kolik aktů na jevišti pohoršení. Ve hře o Šalamounovi obě matky o děcko se hádající bývají líčeny jako nevěstky a řeči nevedly nikdaž příliš cudné. V duchovní hře o Samsonovi hrdina kusu jde do domku k nevěstce, což ovšem obecenstvu upřímně oznámí; ostatně obecenstvo poznalo úmysl samo, neboť Samson na rynku činí nevěstce galantní nabídnutí. V domku mu pak ostříhají vlasy, aby ztratil sílu, na kterouž zradu Samson neodpovídá zdvořile ani cudně.

Tím způsobem bylo by lze přivést ještě leckterý doklad k tomu, jaké věci dostávaly se i přes očišťovací snahy na jeviště studentské. U jesuitů tou příčinou bývalo o to lépe, že očišťovali dramata úzkostlivější měrou a pak že raději představovali ctnosti nežli nectnosti; u nich divadlo spíš mívalo ráz mysterií starodávných, rádi líčili životy a umučení svatých.

Ale ani jesuité nevyhýbali se všemu. Nebylo možno. Byli synové své doby, a ta nutila i jesuity, aby líčili na divadle nectnosti pro výstrahu. Při biblických hrách, jak upřímně biblí vypravuje a bez ostychu, podobně vypravována a strojena na jevišti. David cizoloží; když Josef utekl od Putifarky, dosti široce a velmi průhledně i srozumitelně jesuitská hra vykládá o domnělém hříchu Josefově, kterak chtěl lože manželské porušit. A to vše říkal student! Co sobě myslel student a jeho posluchači, když v témž kuse hovořil o Putifarce a její neukojené vášni: Foemina irata nihil in orbe pejus spreta, si suo nequit potiri amore? (Nic není na světě horšího nad ženu rozhněvanou, nemůže-li, byvši zamítnuta, dosáhnout své lásky.) Když se loučí obtížená Michola s Davidem v tragikomedii o pádu Saulově, musili mluvit oba herci studenti řeči, jež se chlapcům podle dnešní paedagogiky naprosto nehodí. Tehdejší doba všude, nejen u nás, měla jakous neurvalou upřímnost a nestydkost v sobě, a proto ani jesuité, nad jiné učitele opatrnější, nedovedli se jí daleko vyhnouti.

Začasté se vyskytla v dramatech tendence náboženská, vyplývající z tehdejšího pohnutého života rozličných křesťanských věr spolu až i nekřesťanský zápasících. V Němcích dosti záhy scéna divadelní stala se zbraní reformační, hromada kusů sdělána, jimiž katolické instituce špičkami a posměšky dařivány; se strany katolických auktorů zase všelijak opláceno i útočeno. Již r. 1530 hráno nějaké protilutherské divadlo u přítomnosti Karla V., a protestanté navzájem osm let potom katolíky podráždili hrou Umučení J.Husi.

Pražští jesuité k protivníkům svým byli opatrnější; než začali ostřeji a jasněji na scéně do nich pobodávat, za dlouhé časy činili jen to, že zásady katolické vpravovali v texty divadelní, a že na divadle u vděčném podívání odůvodňovali dogmata. Tím způsobem stala se scéna jesuitská proti protestantům zbraní velmi nebezpečnou. Že náboženské, věroučné tendence divadlům té ani oné strany v příčině umělecké nesloužily k prospěchu, toť zřejmo.

Co do formy býval v divadelních kusech akademických v akty a scény rozdělených zhusta patrný jich původ ten, že vznikly z epického vypravování; vypravování biblické nebo jiné rozstříháno v scény, v dialogy a epický ráz, dramatickému škodlivý a protivný, zůstal. Dlouho a mnoho se mluvilo dřív, nežli se co na jevišti stalo. Ani tenkrát, když auktor komedie chlubně napsal, že mu byl vzorem Terentius nebo Plautus, nepozoruješ, že by živá struktura antických komedií římských byla svedla k napodobení. Jak začne herec mluvití, neví, kdy přestati.

B u b í n e k z e s k l a

(K práci na realizaci stejnojmenného pásma.)

Jana V o b r u b o v á

Každý, kdo pracuje soustavně delší dobu jako vedoucí recitačního či divadelního dětského nebo mládežnického souboru nebo jako učitel literárně dramatického oddělení LŠU, jistě potvrdí tu skutečnost, že velmi důležitým, ne-li nejdůležitějším momentem je dramaturgie. Vždyť práce skupiny není od básničky k básničce nebo od scénky ke scénce a rozhodně nekončí veřejným vystoupením. Působení tvořivé umělecké činnosti kolektivu na jednotlivce je působení dlouhodobého procesu, který kromě aspektu estetickovýchovného obsahuje též v nemalé míře aspekt morálně výchovný. Proto vybraný materiál musí vyhovovat nejen požadavkům momentálním, sledovaným v určité vývojové etapě, ale i dlouhodobým, výhledovým, s cílovou perspektivou. Výběr textových předloh nemůže být nahodilý, ale pečlivě volený, aby vyhovoval duchu souboru a zároveň ho formoval.

Před takovým problémem jsem stála s jednou ze svých skupin LŠU. Skupinu tvořilo pět děvčat, žákyně deváté třídy. Zнала jsem je už z předchozí jednoleté práce. Tušila jsem, co by jim tak asi vyhovovalo, a také, co by potřebovaly, ale nic podobného jsem nemohla najít. Až se mi dostala do ruky, těsně po svém vyjití, útlá knížečka povídek Olgy Hejné, Bubínek ze skla. První přečtení na mne zapůsobilo tak, že mi bylo jasné, že to je právě to, co hledám. Pohled na okolní svět s hlediska dospívajícího dítěte, citlivého, mnohdy nepochopeného nebo osamocенého, čisté a jasné stanovisko dětské duše.

Rozhodla jsem se, že knížku do skupiny přinesu. Ale měla jsem určité pochybnosti, bude-li mít u děvčat týž ohlas. Ačkoliv jsem už měla určitou představu, které povídky by byly vhodné pro výběr, a kdo by co dělal, děvčatům jsem ji nesdělila, abych je předem neovlivnila. Dívky četly nahlas jedna po druhé každá jednu povídku. Moje obavy se rozptýlily, od počátku se objevilo zaujetí, první, bezprostřední dojem působil stejně na ně jako předtím na mne. Tím bylo rozhodnuto pro Bubínek ze skla jako celek. Ale nebylo přece možno dělat všechny povídky, bylo nutno vybrat jich pouze pět, aby tvořily ucelené scénické pásmo. Ani tentokrát jsem výběr přímo neovlivnila, a přece si každá dívka vybrala právě tu povídku, kterou já jsem měla na mysli, že by mohla dělat.

Úlohy byly tedy rozděleny, čtyři povídky byly sólové, pátá, kde vystupovalo víc osob, zaměstnala celou skupinu. Vybraly jsme povídky Skleněná stěna, Nedělní oběd, Něžná, Lvíče zlaté jako písek, Devět balónků. Úpravy jsem provedla v povídkách Nedělní oběd a Devět balónků. Děvčata měla za sebou dobrou přípravu z minulého roku rovněž na prozaických textech, ovšem mnohem kratších a snazších v tom smyslu, že šlo o deníkovou formu, psanou v první osobě.

V Bubínku ze skla je čekala práce náročnější. Každá jakoby měla několik rolí. Bylo nutno se ztotožnit s postavou vyprávěče, hlavní hrdinky nebo hrdiny (ne všechny povídky jsou psány v první osobě) a ještě i mnoha dalších postav. Bylo nutno věst je k tomu, nikoli aby pouze vyprávěly, co se kdy stalo,

ale aby to vyprávěly tak, jako když člověk vypráví něco, co sám právě bezprostředně zažil, co se ho osobně dotýká a nenechává ho chladným. S přesným uvědomováním si duševního rozpoložení, tělesných pocitů, situace, reakcí, vztahů k okolí.

Nejprve jsme texty četly. Počáteční čtení nebylo samozřejmě výrazné. Bylo to logické čtení a rozfrázování textu se zaměřenou pozorností k správné výslovnosti obtížných míst.

Ale i v pozorném soustředěném čtení, které sleduje logickou stavbu, se prozradí místo, které člověka zaujalo něčím víc, které se ho hlouběji dotýká, kde člověk mimoděk cítí jádro. Může to být místo, které působí citově, nebo situací, závažnou či komickou, nebo které zaujme básnickým výrazem nebo použitým obratem, ale které prostě nenechá člověka lhostejným. A z těchto míst jsme vycházeli jako z výchozího bodu, jich se člověk nejasněji chytí, v nich má určitější představu a pocit. Tato místa jakoby otvírala cestu k pozornému pronikání do textu (obdobně pracujeme při studiu veškerých textů básnických, prozaických i dramatických).

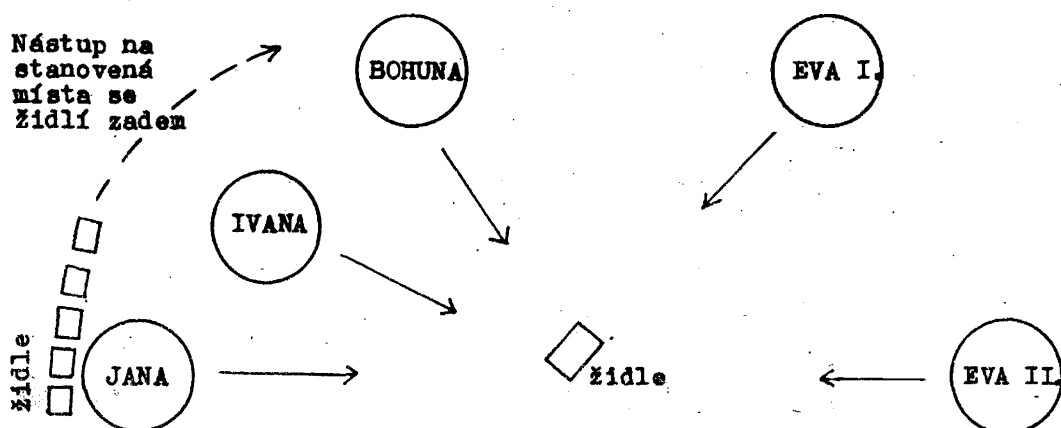
Další čtené zkoušky byly stále ještě u stolu a bez pohybu. Při rozboru textu jsem měla dívky k tomu, aby vycházely ze svých dosavadních životních zkušeností a ze sebe, aby zaujaly každá sama za sebe svoje jedinečné stanovisko k tomu, co měly říkat. Vybavovaly si situace, které se podobaly situacím v textech, do nichž se samy v životě už dostaly, oživovaly podobné citové zážitky, nálady a dojmy, které samy pocítily. Tím začalo znatelně přibývat takových míst, která se objeví zpočátku po bezprostředním čtení. Logické čtení ustupuje v tomto stadiu do pozadí před snahou a úsilím o výraz. Interpretace textu pomalu ztrácí charakter čtení a nabývá živé podoby mluveného slova, přízvuky se upřesňují na logických místech z vnitřní potřeby vyjádřit se co nejpresněji, rovněž v místech logických předělů nutně vznikají pauzy, věta dostává přirozenou dynamickou intonaci hovorové řeči.

Tehdy už jsem začala požadovat pozvolné zvládání textu z paměti, a to po etapách, přiměřených časovému rozmezí jednoho týdne mezi jednotlivými zkouškami. Průměrně text dlouhý jednu a půl stránky zvládly dívky na třikrát. Zkoušky u stolu už přestaly mít smysl. Bylo nutno pomýšlet na rozvržení do prostoru.

Pro práci v prostoru máme k dispozici dosti velký sál bez jakéhokoli vybavení. Žádné jeviště, žádné dekorace ani náznak ani světelný park ani jiné technické vymoženosti. V místnosti je klavír a dostatek židlí a stolů. Kromě toho nejnutnějšího nábytku, tzn. židlí, nepočítám tedy s ničím. Všechno spočívá na vlastní herecké práci. Stručně jsem vysvětlila děvčatům princip scénického řešení. Do hracího prostoru - na "jeviště" jsme postavily jednu židli a po straně jeviště jako v portále pět židlí. Na nich měly dívky sedět před svými výstupy a po nich, nikoli ovšem během zkoušek, ale až v hotové podobě celého pásma. Každá měla určeno jedno výchozí postavení, kam si nastoupila se židle z portálu a z něhož nastupovala na jeviště, kam se opět vracela. Toto výchozí postavení bylo platné nejen pro sólové povídky, ale i pro poslední,

kde účinkovaly všechny. Ve scénáři jsou dívky označeny svými křestními jmény a v poslední povídce též jako dramatické postavy s udáním obsazení.

Schéma jejich výchozího postavení pro vstup na jeviště:



Dívky si měly před započítím práce v prostoru samy promyslet, jak by si představovaly pohyb po jevišti. Někde už samy cítily potřebu pohybu, přechodu, usednutí. Neměly vlastně pro svou práci žádnou oporu kromě své fantazie. Všechno, mimo jednu reálnou židli, bylo imaginární. Partneři i prostředí. A i židle se stávala dle potřeby lavičkou na nábřeží, židličkou v zahradní restauraci, pohodlnou židlí v obývacím pokoji, sedadlem v autobuse či v tramvaji.

Pustý sál se měl měnit v ulici, nábřeží, park, domov, autobus. Náladu nepodtrhlo nic, ani světlo, ani hudba, ta přišla až v úplně závěrečné fázi práce. Nedalo se v sólových povídkách spoléhat na pomoc partnera, bylo nutno si ho představit - prostě ve všem všudy vycházet ze svých vlastních zdrojů.

Práci v prostoru jsme začaly tím, že jsem nechala projít celý text s pokusy o vlastní "aranžmá". Ukázalo se, že sice u stolu se udělalo kus práce, ale že hlavní práce měla teprve nastat. Ty nesmělé pohybové pokusy byly ve směr na správných místech a správně cítěné, ať už to byla přímo změna z místa na místo či pouze drobná změna v postavení nebo pokus o gesto. Vycházely jsme z nich obdobně jako u čtených zkoušek, upřesňovaly je a obohacovaly.

Vedla jsem děvčata k co nejpresnějšímu uvědomění myšlenek a citů, k vyjádření jejich korelace s tělesným pocitem, se svalovým uvolněním a napětím, ke konkrétní představě v oblasti imaginární. Veškerý způsob, jímž se na jevišti projevovaly, výraz, gesto, pohyb, hlas, musel být věrohodný především pro ně samotné, musely mít dobrý pocit, že musí jednat právě tak, jak jednají, nic nebylo samoučelné. Gesto, pokud ho bylo použito, bylo významové. Židle bylo užito pouze k sezení, nikoli k bezúčelnému opírání. Pohyby hlavou či pohledy očí bylo nutně poukázat na místo, kde je imaginární partner, odkud zní jeho hlas, rozlišit tyto partnery, bylo-li jich na scéně současně víc.

Velmi náročný na představivost a také na technické zvládnutí byl přechod mezi jednotlivými "rolemi", jichž musela každá dívka během svého textu zvládnout několik. Měl-li být projev přirozený a výstižný, musela každá dokázat ztotožnit se se svými postavami, o nichž je v každé povídce řeč, svou interpretací je charakterizovat.

Jinak tomu bylo v poslední povídce, kde měly možnost vzájemné souhry a kromě hlavní představitelky se mohly soustředit na práci na svých "postavách" (Manekýnka, Tonka).

Poslední povídku bylo třeba kromě dramatizace podrobit také podstatnější dramaturgické úpravě vzhledem k personálnímu obsazení skupiny. Ke konci povídky se původní "Pán" změnil v "Dospělou osobu", kterou prostě dělalo jedno z děvčat, "Dítě" a "Maminku" dělala děvčata v portále. Bylo je vidět a k rozdílu postav přispívalo pouze jejich přirozené hlasové zabarvení. Rovněž "Dědu s balónky" bylo nutno změnit na "Prodavačku balónků".

Od počátku práce až do doby, kdy práce na jednotlivých povídkách byla dokončena, jsme povídky zkoušely v libovolném sledu a to podle toho, kdo jak sám chtěl. Během zkoušek se děvčata střídala dle vzájemné dohody v pořadí. Někdy chtěla jít první ta, jindy ona, samy si určovaly, kdy kdo po kom půjde. Mělo to tu výhodu, že se každá na svůj výstup připravila a necítila se být vyvolána. (Praktikujeme to i v ostatních skupinách i při práci na studách či poezii.)

Jakmile skončila podrobná práce na jednotlivých povídkách, bylo nutno pevně určit jejich pořadí a zkoušet už v celku. Seřazení povídek do pásma, i když jsem je opět měla sama připravené, nebylo jen mou záležitostí. Zúčastnily se této práce opět všechny. Zcela jednoznačně se do čela dostala povídka Skleněná stěna. Vždyť problém, který v této povídce je, se týká tolika dětí! Všem se nám zdálo, že "rozbil jsem skleněnou stěnu. Mohu k lidem! Mohu jim říkat, co si myslím. Mohu jim říct - podívejte se na racky, vidíte vítr ve stromech? Mohu jim říct... všechno jim mohu říct a oni mi odpovídají" a "byl jsem na světě sám" by se mělo stát mottem celého pásma. Devět balónku jasně pásmo uzavíralo nejen proto, že v nich účinkovaly všechny, ale také proto, že ono "byl jsem na světě sám" bylo přehlušováno z protilehlého pólu zářivým "žluté balónky letěly, bylo jich osm, ten devátý bylo slunce". Zbývaly ještě tři povídky. Seřadily jsme je tak, aby smutná a jímavá Lviče zlaté jako písek byla orámována úsměvnou Něžnou a poslední povídkou.

Při zkouškách tentokrát už skutečně celého pásma čekal na děvčata ještě jeden úkol. Nebylo možno čekat před svým "výstupem" v šatně či v zakrytém portálu a na zavolání nastoupit na jeviště. Před zahájením pásma se všechny připravily na seřazené židle a na nich setrvaly po celou dobu, pokud samy neúčinkovaly. Musely se chovat tak, aby jejich viditelná přítomnost se stala součástí scény, nerušila a neupozorňovala na sebe. Musely zaujmout tak pohodlné a zároveň vzhledné posazení, aby v něm vydržely bez přeseďávání. Aby se nerozptylovaly "okouněním" kolem sebe a tím samy nerozptylovaly, bylo dobře soustředit pozornost na to, co se děje na jevišti. Ale nesměly se dát

strhnout k případným reakcím jako diváci, nesměly zapomenout, kdy a kam mají samy nastoupit.

V úplně konečné fázi zkoušek byla zapojena do pásma hudba. Situace je ztížena tím, že naše budova není dostatečně velká, aby mohla soustředěně pojímat vyučování všech oddělení. To značně ztěžuje spolupráci mezi jednotlivými odděleními.

Už v dřívějším školním roce spolupracovala s touto skupinou děvčat stejně stará žákyně klavírního oddělení. Nejprve se zúčastnila jako divák několika posledních zkoušek a domů dostala text k podrobnému prostudování. Jedné zkoušky se zúčastnila i její učitelka klavíru, s níž jsem prohovořila, o jaký charakter hudby by asi šlo a na kterých místech. Během textu bylo užito hudby pouze ve Skleněné stěně, kde to vyložene bylo nutné. Jinak hudba tvořila předěly mezi jednotlivými povídkami, tj. závěr k právě ukončené povídce a úvod k nadcházející. Dokreslovala či předjímalala náladu a celkově rámovala celé pásmo. Jednotlivé motivy se několikrát vracely a opakovaly, byly to improvizace na motivy z Lemoinových Dětských etud. Opět jsme je vybraly společně. Klavíristka nám zahrála několik možností a pro ty, které se nám zdály nejpřiléhavější, jsme se rozhodly.

Přítomnost hudby samozřejmě ještě ovlivnila konečnou podobu celého pásma. Ale důležité bylo, že děvčata nespolehala, že jim hudba náladu "dodá", ale byla nucena a schopna si ji vytvořit sama a hudba ji pak jenom podpořila a zvýraznila.

Uvažovaly jsme též o tom, aby oblečení, i když civilní, mělo funkci divadelního kostýmu. Kromě poslední povídky, všechny jsou psány jako pro chlapce. Bylo tedy zcela funkční, že dívky měly dlouhé kalhoty a svetřík, ovšem kromě té, která dělala povídku Lvíče zlaté jako písek a v poslední povídce Manekýnku. Ta měla sukni a svetřík, na Manekýnku se to lépe hodilo a nebylo kdy a kde se převléknout. Rovněž hlavní představitelka v Devíti balóncích měla sukni a svetřík.

Práce na Bubínku ze skla trvala celkem asi pět měsíců. Jistě by bylo možno v práci ještě pokračovat dál, a bylo by co dělat, ale už se před námi tyčil konkrétní termín prvního vystoupení na veřejnosti. Na veřejnosti s tímto pásmem děvčata vystupovala několikrát, pro děti i pro dospělé a myslím, že dle ohlasu jsme měly možnost si myslet, že jsme nešly docela nesprávným směrem. Přesto však ze všech vystoupení jedno v nás zanechalo nezapomenutelný dojem.

Dostaly jsme pozvání k účinkování do Dětského domova. Všechny jsme byly trochu stísněné obavami. Vždyť ani ony ani já jsme nikdy v Dětském domově nebyly a z toho, co jsme o dětech z domovů věděly, jsme se právem domnívaly, že se jich třeba některé povídky bolestně dotknout, že je budou vnímat jako příliš živou skutečnost, o což jsme sice předtím celou svou prací usilovaly a teď se nám to jevílo v trochu jiném světle.

Děti i pracovníce domova nás přijaly svátečně. Pořad byl sestaven ještě z hudebních vystoupení a recitací a naše scénické pásmo přišlo nakonec. Bylo

hráno tak, jak bylo nazkoušeno v domácím prostředí, v sále bez jeviště. Už první povídka diváky zcela zaujala. Soustředění bylo úplné a v nabitě jídelně se nikdo ani nepohnul po celou dobu trvání pásma. Nedošlo k žádným projevům, jichž jsme se obávaly. Děti přijaly pásmo jako "divadlo" a přece bylo cítit z napjatě soustředěné atmosféry, že je to pro ně mnohem víc než divadlo, vzniklo naprosté splnutí hlediště a jeviště a výkon děvčat byl nejlepším, jaký kdy podaly. Když byl konec, bylo chvíli v sále ticho, děti seděly jako očarované, pak teprve se strhl potlesk. Když jsme odcházely, vyprovázely nás a dlouho nám mávaly. Naše děvčata byla dojata k slzám a to odpoledne bylo jistě nejhezčí v jejich "uměleckém" životě.

Na práci na Bubínku ze skla dívky velmi rády vzpomínají a s odstupem času dovedou zhodnotit i postup práce a její význam pro další "umělecký" růst. Myslím, že nejvýstižněji hovoří Bohunina poznámka: - Na Bubínku ze skla jsem pracovala téměř půl roku. Byla to práce velmi zajímavá, neboť jsem si zde prověřila své znalosti z minulých ročníků. Text, který jsem si vybrala, nebyl snad ani náročný na umělecký přednes, jako na vlastní naučení. Jakmile jsem jej zvládla mechanicky, začaly se však objevovat i nároky na výraz. Doposud jsem pasívně přednášela naučené věci, zde byl nutný herecký projev, pohyb, mimika. Tyto požadavky byly o to těžší, že jsme neměly dekorace. Musela jsem tedy v plné míře využívat své fantazie. Ve vyjádření textu jsem stála před úlohou dívat se naň s hlediska nezaujatého vypravěče nebo hrdinky. Rozhodla jsme se pro druhé řešení a myslím, že se mi celkem podařilo objasnit její city a nálady. Text kladl také celkem značné nároky na intonaci a sílu hlasu, hrdinka totiž velmi rychle mění náladu, střídá smutek s veselostí a to je nutné vyjádřit především hlasově.

Nakonec ještě jaký měla přínos tato práce. Obrovský už proto, že pro mne i pro ostatní kolegyně znamenala opravdový vstup na půdu uměleckého projevu.-

Ve scénáři jsem se pokusila dosti podrobným popisem vytvořit představu jevištního ztvárnění, vystihnout podstatu a cíl naší práce a v článku jsem se snažila naznačit cestu k tomuto cíli.

Je to jistě jen jedna z možných cest. Práce v různých skupinách bude vždy trochu odlišná a bude ji určovat nejen složení skupiny, její věk, celková tvářnost skupiny, dosavadní práce a zaměření, ale i osobnost vedoucího, plány do budoucna a cíle, jichž chtějí dosáhnout. V našich podmínkách cesta, již jsme se daly při práci na realizaci Bubínku ze skla, přivedla děvčata o kus dál a dala jim pocítit radost z vykonané práce na sobě samých a rozechvívajícím pocit z tvořivé práce, podněcující k další činnosti.

A už sám tento fakt je jistě velkým přínosem jak v osobnosti každého jednotlivce, tak i v tvářnosti celé skupiny.

BULLETIN UMĚLECKÝ PŘEDNES

Vyšlo

Eva Seemannová - Tři roky se jménem Fráni Šrámka

Vyprávění o práci Recitačního studia Šrámkova domu v Sobotce - metoda práce s dětmi, repertoár, vystoupení, Šrámkovy Sobotky.

Miloš Fröhlich a Václav Ryšánek - Pražská tribuna uměleckého přednesu

Odborné i organizační problémy práce s mladými přednášeči v Praze.

V tisku

Jiří Hraše a Vítězslava Šrámková - 20 let amatérského uměleckého přednesu

Vývoj přednesu od osvobození, charakter Wolkrových Prostějovů, vliv profesionálního umění a uměnovědy na amatérský přednes, dramaturgie přednesu v posledních pěti letech.

Zdenka Denksteinová - Jak recitovat klasiky

Záznam přednášky z Šrámkovy Sobotky 1966 - přístup k interpretaci klasického textu - výběr z české klasiky 19. století.

Jiří Hraše - Bibliografie uměleckého přednesu

Na tři sta záznamů knižních publikací, statí, článků, kritik a metodických materiálů z estetiky a teorie uměleckého přednesu, o jazyce a mluveném slově, přednášečích, přehlídkách, vystoupeních aj.

Připravujeme

Zdenka Denksteinová - Kapitoly z dějin světové poezie

Ludvík Mühlstein - Pět let práce dětského recitačního souboru Čs. rozhlasu v Českých Budějovicích (s magnetofonovou nahrávkou)

V roce 1967 má dále vyjít studie o tradicích naší sborové recitace, studie o práci některého z předních souborů, bude zahájeno vydávání řady "Prameny", v níž budou otiskovány některé starší, dnes už obtížně dostupné práce významných našich i cizích teoretiků a předních umělců (Vilém Mathesius, Karel Ohnesorg, E.F.Burian, Tristan Tzara, F.X.Šalda, Karel Höger aj.)

Z a s í l á s e p o u z e n a o b j e d n á v k u .

Ve spolupráci s Kulturní správou NVP připravujeme vydání třídílných skript doc. Karla Martínka "P ř e h l e d d ě j i n r u s k é h o č i n o - h e r n í h o d i v a d l a". Jednotlivé díly budou mít asi po 150 stránkách. První část obsáhne přehled dějinného vývoje od počátků do roku 1863, druhý bude končit rokem 1917, třetí obsáhne období od VŠR do současnosti. V roce 1967 počítáme s vydáním nejméně dvou dílů skript. Přijímáme předběžné přihlášky - zejména hromadné - abychom mohli stanovit náklad a vykalkulovat cenu.

Vratislav BARTŮŇEK : Soubor a osnovy ?	1
Werner SIMON - Hartwig KOERFER : K improvizální hře	5
RECENSE (Kdo rychle dává...)	9
PRAMENY - Školské divadlo humanistické (Z. Winter : O životě na vysokých školách pražských knihy dvoje)	11
Jana VOBRUBOVÁ : Bubínek ze skla	17

DIVADELNÍ VÝCHOVA, řada II. č. 6, Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvorivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva MACHKOVÁ. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeda. Uzávěrka čísla - 30. listopadu 1966. 550 výtisků. Neprodejné, zasílá se zdarma.

ST-17-129/67

D I V A D E L N Í V Ý C H O V A 1 9 6 6

(řada II.)

O b s a h

Původní články a studie

BARTŮŇEK, Vratislav: Souber a osnovy	6/1
BERGVIN, Einar H.: Otázky výchovy divadelních ochotníků ve Švédsku II.	1/18
DASTÉ-ALLWRIGHT, Catherine: Zkušenosti divadla pro děti vynýšleného dětmi	3/20
HRAŠE, Jiří: Řečník a recitátor	1/13
JANDEKOVÁ, Miloslava: Dramatické oddělení konzerva- toře - středoškolský stupeň výchovy herce	4/1
MACHKOVÁ, Eva: Dvě koncepce	1/24
Tolstoj a dětská literární tvořivost	2/1
SEEMANNOVÁ, Eva: Svatá panna Dorota a Recitační studio Šrámkova domu	2/18
TESÁROVÁ-HOŘEJŠOVÁ, Helena: Význam hudební a pěvecké výchovy herce	1/1
VELKOVÁ, Olga: O čem sním	5/10

Přetisky z domácích a zahraničních pramenů

City, afekty, nálady (psychologický slovníček)	4/36
O výchově v Západním Německu (Müsische Bildungs- stätte Remscheid)	5/1
PEMBERTON-BILLING, R.N. - CLEGG, J.D.: Drama jako vyučovací předmět	3/1
Drama v praxi	4/12
SIMON, Werner - KOERFER, Hartwig: K improvizční hře ...	6/5
WINTER, Zikmund: Školské divadlo humanistické	6/11
Z časopisu Theatre Enfance et Jeunesse	2/28

Zprávy, referáty, recenze

em: X. Šrámkův Písek	3/23
K principům estetické výchovy	5/22
HEJNOVÁ, Marie: 10. Šrámkova Sobotka	2/25
KRÁTKÝ, Rudolf: IV. mezinárodní symposium o herecké výchově - Benátky 1966	5/15
Šr: Kdo rychle dává	6/9

Textové přílohy a články k textovým přílohám

BUDÍNSKÁ, Hana: Jak vznikla úprava Pohádky o dvou Ó (Z.K.Slabý: Pohádka o dvou Ó)	5/25
KUBÁLEK, Vratislav: Na okraj uveřejněných textů (J.V.Sládek: Domove, domove, J.Hanzlík: Princ a želva)	3/27
SEEMANNOVÁ, Eva: Pásmo dětské poezie Františka Hrubína (F.Hrubín: Jaro v nás)	2/30
VELKOVÁ, Olga: Oč snad jde (Literární práce žáků lit. dram. odd. LŠU v Praze 3)	1/36
VOBRUBOVÁ, Jana: Bubínek ze skla (O.Hejná)	6/17
K literárním pracím z jablonecké LŠU	4/29

