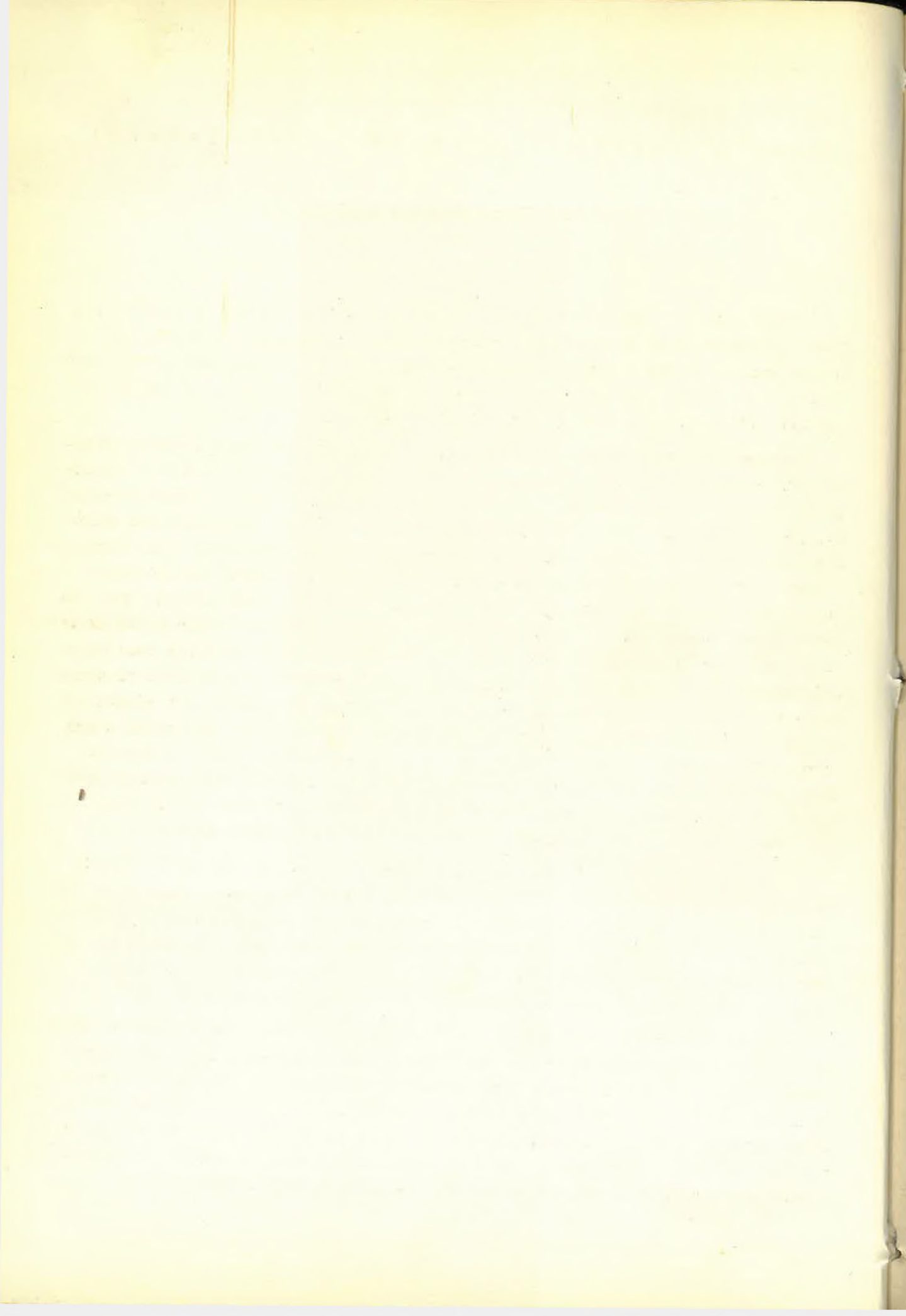


divadelní výchova

řada III.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1967

dokumenty
stati
ankety
informace
bibliografie
diskuse



D ě t i a l o u t k y - p r o b l é m y a z k u š e n o s t i

Dr. Karel S o u k u p

Sluší se v první řadě podotknout, že autorem tohoto článku je venkovan, člen nejzápadnějšího loutkářského souboru u nás. Je to důležité proto, aby všechna snad nezvyklá a sporná tvrzení byla připočtena z větší části právě této skutečnosti. Nikdo mne totiž nepřesvědčí, že by práce v Praze a na venkově mohla být měřena stejným metrem. O tom však bude řeč ještě později.

Děti a loutky. Problém už velmi starý, ale ve své podstatě velmi se měnící. Až donedávna byly děti odkázány povětšinou jen na hlediště. Jevišťe ovládali skoro beze zbytku dospělí. Ta krátká doba, kdy kvetla malá rodinná divadélka, je jen výjimkou potvrzující pravidlo. Nejstarší doba, doba loutkářů komediantů, s dětmi ani mnoho nepočítala, tehdejší dospělé obecenstvo bylo sotva na duševní úrovni dnešních dětí. Zlatý věk dětí diváků byl mezi oběma válkami. Otcové měli jaksi více času než dnes a děti byly vděčným obecenstvem. Dnes jde cesta jinam. Loutky vzali do rukou loutkáři profesionálové, většinou již školení na AMU, nároky dětských diváků stouply, rozhlas, film a televize také vykonaly své, a tak se nám najednou děti jako diváci kamsi ztratily. Dalo to hodně práce dostat je vůbec do loutkového divadla. Nezáměr dětí musel mít odezvu mezi členy souborů, dnešní udýchaný způsob života zanechal také své stopy a tak jsme najednou stáli - říkejte si, co chcete - před zřejmou krizí loutkového divadla. Nevím, jak kde jinde, ale u nás zcela nepochybně. Navíc zaniklo Zápa- dočeské krajské loutkové divadlo a to už vypadalo tak, že děti ani nebudou vě- dět, jak loutkové divadlo vypadá. A tady právě přišla jejich doba.

Není to tak dávno, co jsme dovolili dětem i za oponu, kdy se děti staly platnými a někdy nezbytnými pomocníky v loutkářských souborech. Snad je to ne- čekané tvrzení, ale jsem přesvědčen, že jsme přibrali děti do souborů nejdříve nikoli v jejich zájmu, ale z čisté nutnosti, když jsme neměli dostatek pracov- níků a chtěli udržet soubor v aktivitě za každou cenu. Udělali jsme z nouze ctnost a teď dodatečně přicházíme na to, jak to těm dětičkám prospívá.

Nebyla to nejdřív zrovna nejradostnější práce. Mladí členové souboru zna- li svoji cenu a chovali se podle toho, staří skalní loutkáři se s nimi pořád nemohli jaksi spřátelit, mladí jim připadali domýšliví a často drzí. Neříkám, že někdy nebyli, ale vždyť byli mladí. Ze souboru, který nějakých osm let pra- coval na plné obrátky a sehrál každoročně čtyři až pět inscenací a víc jak dva- cet představení, zbyly trosky. Bylo tu však dobře technicky vybavené divadlo a bylo proto nemyslitelné, že by dlouholetá činnost měla usnout.

Záchranou se stala lidová škola umění. Nebyla prvou, která se pokusila podat pomocnou ruku, ale byla prvou, které se to podařilo. Jí je možno děkovat, že v sezoně 1965/66 se hrálo devět dospělých a čtyřicet šest dětských loutkářů celkem padesát pět představení, většinou v rámci estetické výchovy mládeže. Při veřejných představeních ovšem účinkovali jen ti žáci, které již bylo možno s čistým svědomím ukázat veřejnosti. Bylo nacvičeno a sehráno šestnáct loutkových her a hříček. Byl to rekordní výkon a nikdy se už nebude opakovat, nestane-li se asi zázrak.

Proč takový pesimismus, to je vlastně ono podstatné, o čem je třeba mluvit. Ať již důvody, které vedly k utvoření dětského souboru, byly jakékoliv, není třeba zdůrazňovat, jak to dětem prospělo. Bylo by jistě zbytečné široce se rozepisovat o tom, že žádná jiná zájmová činnost nespojuje tak šťastně celou řadu složek výchovy. V loutkářském oboru přece děti poznají všechny složky estetické výchovy: výtvarnou, hudební i pohybovou, poznají literární tvorbu i nezměřitelnou krásu mateřského jazyka, doplní svoje znalosti v hlasové výchově i přednesu. Navíc získají mnoho ve výchově mravní i společenské, naučí se kázní, smyslu pro kolektivní práci, poznají cenu práce ostatních a ocení i tu zdánlivě nejméně významnou spolupráci. Jsou-li dobře vedeny, brzo se odnaučí domýšlivosti, ztratí poslední náběhy k primadonství. Vždyť jsou si věchní za paravanem - obecenstvu neviditelní - rovni.

Tohle všechno velmi dobře víme a bylo by jistě zbytečné to stále znovu opakovat. To také jistě vedlo k tomu, že v rámci literárně dramatického oboru na lidových školách umění byla v roce 1961 do osnov zařazena i loutkářská výchova. Co všechno se pro ně udělalo dál, to už je jiná kapitola.

U nás v Chebu se začalo skromně. V malé učebně staré budovy školy se tísnil nevelký počet žáků. Přesto byly výsledky takové, že v nové bohatě vybavené budově dostalo loutkářské oddělení velkou tříoknovou učebnu s přenosným paravanem a stolky pro 14 žáků.

Začátky byly tak trochu improvizací. Byly tu sice zkušenosti z vedení kroužku zákyň pedagogické školy a přednášek na praktiku maňáskového divadla na téže škole, ale byl tu věkový rozdíl žáků a celkový rozvrh práce musel být upraven jinak.

N á v r h o s n o v vydaný ministerstvem školství a kultury mnoho nepomohl. Nehodil se vlastně vůbec. Ne snad, že by byl špatný, vždyť na něm pracovalo a o něm přemýšlelo dost zkušených pracovníků. Tady se však musím vrátit k naznačenému již problému Praha a venkov. Podmínky pro práci v literárně dramatickém odboru LŠU v Praze a na venkově se nedají vůbec srovnat a zkušenosti z pražské činnosti mnoho nepomohou. Je tady ohromný rozdíl v kvalitě i kvantitě dětí. Ve velikém počtu dětí v Praze je jistě hodně nejen povolanych, ale i vyvolených, pražské děti vidí a slyší kolem sebe tolik, že jejich vkus, smysl pro umění a krásu vůbec, společenský život i zkušenosti daleko převyšují možnosti venkovských dětí.

Při návrhu osnov jistě stály v popředí zkušenosti z práce v DRDS a to už je něco tak exkluzivního, že to samo znemožňuje jakoukoli aplikaci na venkov. A k tomu navíc je u nás možno počítat jen s dětmi z devítiletěk. V Praze i po skončení návštěvy této školy zůstanou děti pohromadě a nic jim nebrání pracovat dál v loutkářském souboru nebo na lidové škole umění. U nás se rozeběhnou do všech koutů okresu a nemají na další práci v souboru dost času. Je to tedy jen několik málo let, kdy je možno s týmiž dětmi pracovat, s dětmi, které svým počtem, možností výběru těch povolání jsou na tom daleko hůře než v Praze. Na to tedy nesmíme zapomínat ani na chvíli i při výuce samé.

Rozebírat návrh osnov podrobněji jistě není třeba. Stalo se tak na celostátní poradě učitelů literárně dramatických oborů LŠU a kritika byla tak nevybíravá, že došlo málem k incidentu. Přitom osnovy pamatovaly na literárně dramatickou větev v užším smyslu daleko více a o loutkách se zmiňovaly celkem jen málo.

Nezbylo proto, než pomoci si nějak vlastními zkušenostmi. V zásadě bylo jasné, že konečným cílem má být výchova kulturně a mravně vyspělého člověka, nikoli jen výuka v loutkářském řemesle. "Nejde o to naučit řemeslu, daleko důležitější je rozvíjet žákovu osobnost" (doc.dr. E. Kolár). To mělo být základem, na kterém byla postavena celá práce. Bylo dále nepochybné, že žáci musí být seznámeni s jednotlivými druhy loutek, s jejich specifickými vlastnostmi a podmínkami, pro které se ty nebo ony hodí, že musí alespoň zhruba poznat historii loutek vůbec a našich československých zvlášť, že se tady musí stále znovu zdůrazňovat mimořádný význam loutek pro jejich zásluhy v době obrozenecké i pro slávu, kterou nám zajistily v celém světě. Bylo dále zřejmo, že výuka v literárně dramatickém oddělení v užším smyslu pro loutkářské oddělení nestačí, že sice bude možno opřít se o znalosti, které tam děti získaly, ale že bude třeba jít dál, protože řeč loutek je podstatně jiná než mluva živého herce. Přitom práce v literárně dramatickém oddělení se jaksi nedařila a tíha výuky i v tomto směru se převážila na loutkářské oddělení. Nesmělo se zapomínat alespoň na základní poučení o dramatické stavbě, o rytmu, tempu, gradaci atd.

To všechno ovšem muselo jít ruku v ruce s prací s loutkou samotnou. Byl to samozřejmě maňásek, kterých má dnes škola několik desítek doma udělaných. Při výrobě maňásků jsem dbal toho, aby vyhovovaly nejen dobrému vkusu, ale také aby vydržely bez úhony běžné používání. Vydržely skutečně již hodně.

Mnoho se mluví o etudách a stále se zdůrazňuje jejich nutnost, význam a prospěšnost. Nic proti tomu, ale přece jen všeho s mírou. Naše děti jsou hned po příchodu do loutkářského oddělení školy natolik připraveny, aby se mohly úspěšně vyrovnat s úkolem sebejednodušší etudy. Práce se jim nedaří, je pro ně málo přitažlivá a zábavná, děti ztratí zájem a brzo by škola ztratila je. Začátek musí být hodně pestrý a přitažlivý, aby vzbudil co jen možno zájem dětí. Nejlepší výsledky byly proto dosaženy tím, že po kratičkém úvodu, ve kterém byla zejména zdůrazněna nejzákladnější pravidla vedení maňásků, začalo se hned

s nácviem nějaké jednoduché a hodně živé hry. Při vhodném výběru je v takové hříčce víc než dost příležitosti k etudovým cvičením, k nácviu chůze všeho druhu, gest vyjadřujících všecko, co maňásek pohybem vůbec vyjádřit dovede. Když se děti naučí těm prvním krůčkům, potom je teprve čas začít s opravdovými etudami. Při tom se nám osvědčuje velké zrcadlo umístěné na stěně proti paravanu. Děti mohou samy sebe sledovat a korigovat. Současně začíná stále důslednější prohlubování správných pohybů loutky a odstraňování chyb, kterých se ovšem děti zbavují velmi pomalu. Tady je nejdůležitější důslednost a samozřejmě i trpělivost. To všecko se musí provádět tak, aby děti si co nejméně uvědomovaly, že jsou ve škole. Hra musí být školou a škola hrou.

Nakonec vyučování vrcholí improvizovaným představením, kdy je dětem naznačen jen stručný děj a jejich úkolem je nejen vést loutky, ale současně i doplňovat hru slovem přímo při hře improvizovaným. Při tom se dosáhne nejlepší souhry mezi vedením loutky a mluveným slovem. Loutky v rukou dětí neuvěřitelně oživnou a děti se přitom ohromně baví.

Všecko to musí být hodně kamarádké, často veselé, kázeň musí být, ale právě jen tolik, kolik je třeba k úspěšné a klidné práci.

Také všecka teorie nesmí být podávána jako běžný učitel'ský výklad, nýbrž nenápadně vsunuta do běžné práce s loutkou, zdánlivě náhodně a příležitostně. Je lepší se k jednomu námětu vracet vícekrát, než mu věnovat delší část hodiny. Děti se těžko soustřeďují, protože pro ně je přece jen hlavní věcí zahrát si s loutkou.

Je těch úkolů tedy dost a uplyne první rok, než je vůbec možné ukázat výsledky práce veřejnosti.

Presvědčili jsme se brzo, že bez veřejných vystoupení není možno se obejít. Děti se samozřejmě chtějí s výsledky své práce pochlubit, nemají ostatně ani příliš pociťovat, že celá výchova sleduje vlastně něco jiného než je loutkářské řemeslo. Veřejné vystoupení je nejen odměnou za práci ve třídě, je také přehlídkou vykonané práce, je však samo také součástí vyučování, protože děti si při něm zvykají na styk s obecenstvem, zbavují se trémy a zvykají si na ukázněné a společensky bezvadné chování na veřejnosti.

Protože je dost toho, o čem by měla být řeč, musí být záznamy o tom, co již bylo vykonáno, vedeny velmi pečlivě, a to o každém oddělení zvlášť, protože naprosto stejný postup ve všech odděleních není možný.

Těch oddělení je ostatně dost jak v jednotlivých ročnících, tak i při postupu dětí do vyšších ročníků. Počet dětí v jednotlivých odděleních je dost těžko přesně stanovit. Protože kázeň nesmí být příliš tuhá, musí být pokud možno všechny děti stále zaměstnávány. Není proto dobře, když jich je v oddělení víc než šest, snad osm. To záleží na kvalitě dětí, takže ve vyšších ročnících může být počet dětí větší, protože tam

i žák, který zrovna není zaměstnán, má dost zájmů a zkušeností a je dostatečně zaujat tím, že sleduje a hodnotí práci spolužáka.

To ovšem předpokládá, že je tu vůbec nějaké vyšší oddělení, nějaký vyšší ročník. A to je nejobavější místo a nejzákladnější problém. V návrhu osnov byla řeč o dvou ročnících z osmých a devátých tříd ZDŠ. Brzo jsme se přesvědčili, že tak se pracovat nedá. Sotva jsme děti něčemu naučili, odešly nám z devítiletka a celá práce spadla pod stůl. Kromě toho zájem dětí o loutky z nejvyšších tříd ZDŠ je již malý, hraní s pimprlaty se jim zdá již trochu dětinskou zábavou a mají mnoho jiných zájmů i povinností, které jim jejich volný čas stačí vyplnit. Na poradách učitelů LŠU na ministerstvu školství a kultury to bylo opětovně zdůrazňováno a zástupci ministerstva příkyvovali a výslovně zdůrazňovali, že právě proto v návrhu osnov není věk žáků přesně stanoven. Využili jsme alespoň tohoto ústního pokynu a zavedli na škole před normálními dvěma ročníky ještě dva roky přípravy, do které chodily děti ze VI. a VII. tříd ZDŠ. Přál bych povolaným činitelům vidět práci s dětmi, které navštěvovaly školu třetím a čtvrtým rokem. To už byli zkušení a kritičtí loutkáři, sami na sebe nároční, se kterými bylo radost pracovat. Byl to ukázněný kolektiv, který již potřeboval velmi náročné vedení, se kterým však byla radost pracovat, protože to nebyly automaty vyučené, jak mají při té které příležitosti loutku vést, ale samostatné tvořící osobnosti. Bylo toho dosaženo zejména tím, že bylo od počátku použito způsobu práce, který tak trochu napodoboval postup práce prof. Skupy. Ten také nikdy nevedl své spolupracovníky za ruku a často je nechal klopýtat, až jim to bylo hanba. Nechal jsem dětem hodně volnosti při hereckém projevu, vedl jsem je co nejméně a nejnenápadněji. Bylo také hodně těch klopýtnutí, hodně naivních a nevhodných projevů, ale z dětí se stali samostatní pracovníci, nebyly to automaty, které by prováděly přesně naučené pohyby. Mělo to ještě jeden zajímavý důsledek. Po třech letech již tomuto souboru nestačili maňasci, děti se domáhaly marionet. A měli jste vidět, co potom s nimi prováděly, když ovládly základní problémy vedení. Přenášely na ně zvyky z vedení maňásků, loutky v jejich rukou byly stále v pohybu, děti si vymýšlely samy řadu špílců a ohromně se bavily. Marionetové představení se potom dost lišilo od tradičních zvyklostí, ale mělo půvab a život. Když byly děti v nejlepším, skončil školní rok a soubor roztál jako sníh na jarním slunci. Děti se z devátých tříd ZDŠ rozešly do všech koutů okresu a zbývá jen naděje, že na loutky v životě nezapomenou a že se k nim jednou vrátí. A to je vlastně všecko, co bychom mohli chtít.

I když hlavní cíl literárně dramatického oboru na LŠU je jinde, i když nejde v první řadě o výchovu dobrých řemeslných loutkářů, přece jen nám musí jít o to, aby práce s dětmi měla dostatek času k tomu, aby výcvik dětí byl ucelený, ukončený a zanechal v dětech trvalé stopy.

V ě k ž á k ů literárně dramatických odborů - a tady mluvím výhradně o jejich loutkářském oddělení - je tedy nejzákladnějším problémem, který buď

zajistí konečný úspěch, nebo prokáže zbytečnost celé práce. Bylo už řečeno, že děti z VI. tříd mají o loutky velmi živý zájem, věnují se školení s opravdovým elánem a zájmem. Po dvou letech z těch, které zbudou - a zůstane jich hodně - se stávají již loutkáři schopní hlubokého a náročného školení. Vykonají dobrý kus práce a na loutky jistě nezapomenou.

Není ostatně třeba chodit pro důkaz daleko. Existence našeho nejlepšího amatérského dětského souboru MESPACE sama stačí. Již jeho název hlásí, že děti začaly pracovat již v páté třídě. x) Sám jsem měl také příležitost udělat zajímavou zkušenost. Shodou okolností na sebe upozornila žačka čtvrté třídy a stala se žákyní loutkářského oddělení. Nyní jako žákyně páté třídy mluvila princeznu Čárypíše na krajské přehlídce loutkářských souborů tak, že vzbudila u komise mimořádnou pozornost. Tím se stala živým důkazem, že věk dětí naprosto není možno nadekretovat bez možnosti výjimek, nechceme-li ohrozit konečný úspěch vůbec.

Současně je třeba hledat odpověď i na otázku, jak v y b í r a t d ě t i a je-li nutná nějaká předběžná zkouška. Něco takového si zase může dovolit Praha, u nás musíme vzít všecko, co se přihlásí. Ti nepovolání stejně brzo odpadnou a není vzácný případ, že ze zdánlivě nenadaného žáka se stal dobrý loutkář. Mám žáka, který po dlouhé nemoci - zánětu mozkových blan - trpěl hodně pocitem méněcennosti a byl velmi opožděn, dnes je to schopný vodič s velikou chutí do života.

Bolestnou stránkou je také p o č e t v y u č o v a c í c h h o - d i n . Po odstranění počátečních obtíží bylo nakonec vyučování upraveno ve smyslu posledních směrnic. Dvě hodiny (pohybová výchova a literárně dramatická výchova živého herce) vede jiný učitel, na loutky zbývá pouze jedna hodina týdně. Vede-li druhé oddělení (literárně dramatická práce s živým hercem) učitel, který nemá zkušenosti s loutkami, je pomoc tohoto oddělení pro loutkářskou sekci nepatrná, i recitaci je třeba věnovat potřebnou pozornost, a tak jedna hodina týdně, přesněji 45 minut, nemůže stačit. Cítí to i děti, neuznávají přestávky, které samozřejmě zahrnují do vyučování, domáhají se další hodiny, kterou v mezích možností také dostanou, ovšem jako neplacenou pro učitele. Mám zavedeny i jakési opakovací hodiny jako přípravu na veřejná vystoupení. Skutečně úspěšná práce je možná jen při dvou po sobě jdoucích hodinách, kdy ovšem odpadne i přestávka mezi nimi.

Pětileté zkušenosti jistě nelze podceňovat a školní rok 1965-66 s více jak stem žáků a s patnácti odděleními, s rekordním počtem představení v rámci estetické výchovy mládeže také něco znamená. Byl však podle všeho labutí písni.

x) MESPACE = Maňáskový Estrádní Soubor PÁTÉ CÉ (pozn. red.)

Směrnicemi bývalého ministerstva školství a kultury ze dne 18.3.1966 čj. 12 552/66-IV./4 byly vydány učební plány pro literárně dramatické odbory lidových škol umění. Podle nich mají být zpravidla přijímány děti od 13 let, m i m o ř á d n ě nadání v ý j i m e č n ě i dříve. Nadřízené složky naší školy vysvětlují si tyto směrnice tak úzce, že odmítají povolit přijímání žáků z nižších než osmých tříd ZŠ. Výjimečně bylo pouze povoleno ponechat ve škole mladší žáky, kteří již v předcházejícím školním roce školu navštěvovali. Podle této nové úpravy se na začátku školního roku 1966-67 přihlásilo nově osm děvčat. Dosavadní žáci budou pomalu po skončení návštěvy ZŠ od nás odcházet a těch několik nově se přihlásivších vyučování nezachrání. Bohatě vybavená učebna se stane Potěmkinovou vesnicí, kterou budeme ukazovat cizincům (už jich u nás bylo dost), loutky dáme do muzea a budeme vzpomínat na slavné doby našeho loutkářství jako na krásnou minulost.

Loutkářských oddělení na LŠU vůbec je jen několik a nebude-li pro ně povolena výjimka nebo bude-li výklad směrnic příliš úzkostlivý, bude jich ještě ubývat.

Ve prospěch věci by jistě mohli udělat hodně učitelé devítiletěk. Zatím toho moc nebylo. Není ani proč se divit, vždyť většina z nich o loutkách neví nic a o tom, jak a čemu se věnují literárně dramatické odbory LŠU včetně loutkářských oddělení, stejně málo. Na popud odboru školství a kultury ONV v Chebu došlo k setkání učitelů ZŠ a LŠU, při kterém byly předvedeny i ukázky vyučování na literárně dramatických odděleních školy. Na výsledek tohoto setkání si zatím musíme počkat.

A tak snad se mohu nakonec jen zeptat : zajímá nás vůbec budoucnost našeho amatérského loutkářství ?

Poznámka redakce:

Článek Dr. Soukupa přináší řadu podnětů pro diskusi. Kromě otázek, které přímo v textu vyslovuje (otázka věkové hranice, význam loutkářských oddělení LŠU pro rozvoj amatérského loutkářství a výchovu dětí), nabízí se ještě řada dalších : například otázka veřejných vystoupení dětských kolektivů, vztah dětí k etudám a význam etud ve výchově, i řada dalších. Protože jde o velmi závažné otázky metodiky práce s dětskými kolektivy - a nejen s loutkářskými - rádi zveřejníme vaše diskusní příspěvky.

Z n o v u o i m p r o v i z a c i

Loni se mi dostala do ruky tenká brožurka - Theo Vesseur: Improvisieren und Dramatisieren mit Kindern. Vlastně je to knížečka už dost stará. Německý překlad vyšel v Lipsku v roce 1961, autor podepsal svoji předmluvu v Amsterdamu v roce 1953. Nicméně je pro nás stále ještě objevem. Názor na dětské divadlo a na výchovu dětí prostřednictvím dramatických činností zde tlumočený, je z rodu názorů, jež jsme už v Divadelní výchově publikovali (zatím hlavně z publikací anglických a francouzských). Jsou tu však přece jen varianty - v organizaci práce, v jednotlivostech metodického postupu a konečně i ve způsobu, jak který autor svoji věc líčí : a právě tato různost úhlů pohledu může pomoci našim čtenářům proniknout hlouběji k problematice a utvořit si přesnější obraz, co znamená "Creative Drama" či "Jeux Dramatiques" anebo "Improvisieren und Dramatisieren".

Na začátku knížečky líčí Theo Vesseur svoji práci v Amsterodamském klubu mládeže "Gelerij 7", kde spolupracoval s dlouholetou a obětavou pracovnící na tomto úseku, paní Idou Last-ter Haar.

"V Amsterdamu - jako v každém jiném velkém městě - je rozličný "Potulný národ" a součástí tohoto "národa" jsou děti, které na ulicích tráví více času, než je dobré a nutné. Řada klubů se pokouší tuto mládež "chytout" a nelitují přitom žádné námahy."

Už tyto dvě úvodní věty první kapitoly zřetelně předznamenávají smysl celé věci : Nejde o divadlo, ale o děti.

"Tehdy právě založila (tj. pí. Last) dětský cirkus "Loket", který dosáhl u publika příznivého přijetí. Tento úspěch však mohl pro děti hrající divadlo znamenat nebezpečí. Abychom tomu zabránili, musili jsme hrající dovést k poznání, že uvádění cirkusových čísel má znamenat jenom počátek všech různých možností samostatné tvořivé činnosti. Rozhodli jsme se napsat hru o cirkuse a tím čelit předčasnému sebeuspokojení dětí. V rámci této hry si mohl každý hrající vybrat vedle svého čísla také určitou roli."

Dětem byl dán jen základní námět: "Skupina kočujících komediantů přijede se svými maringotkami do malého města. Co se přihodí?" Odtud už začaly děti s námětem pracovat samy. Určily si základní konflikt, vyplývající z předsudků městských lidí proti komediantům - cikánům. Samy si volily, ke které skupině chtějí náležet i základní charakteristiky jednotlivých postav. A konečně děti snesly do klubu i rekvizity, obrázky, literaturu, součásti kostýmů a šperky, charakteristické pro cikány. Našla se i sbírka cikánských jmen, z níž si děti vybíraly jmé-

na pro svoje postavy. A pak se začal rozvíjet příběh, ústící do závěrečného řešení konfliktu - vzájemného porozumění a smíření obou skupin.

"Nikdo se neučil nic z paměti. Jestliže některý herec nemohl, převzal roli jiný a hrál ji svým způsobem, přičemž přirozeně jsme každý nový nápad považovali za přínos."

"Když přibyli během zkoušek noví chlapci nebo děvčata, kteří měli chuť hrát s sebou, mohli si rozmyslet, jaká role by ještě mohla být do hry vložena."

Vůbec nám nešlo o představení, ale jen o děti. Představení bylo prostředkem, ne účelem. V této etapě jsme neviděli podstatu v zlepšení výslovnosti. Spontánní slova byla důležitější. Kdybychom byli opravovali, bylo by to znemožnilo impulzivní projevy... Zpronevěřili-li se nám nějaký hrající - proč ne, svoboda je nejdrahocennější vlastnictví - mohlo to mít jen ten následek, že se celá scéna podstatně změnila; nástupce totiž nikdy neměl stejný vkus jako jeho předchůdce."

Vessex tu v jednotlivostech práce se souborem - hlavně v těch nepříjemných denních maličkostech a překážkách, na něž si tak často režiséři našich dětských souborů často stěžují - důsledně uplatňuje zásadu, že zde nejde o představení, ale o děti: smyslem věci mu není dodržení scénáře a splnění inscenačních záměrů, ale příležitost daná dětem, bez zbytečných omezení a administrativních zásahů.

"Jak jsme se vypořádali s režijními požadavky? Konec konců, chtěli jsme přece hrát před obecenstvem. Obvykle stačila otázka: "Kde sedí diváci? Vidí tě raději zpředu a rádi by také slyšeli co říkáš." Neo: "Myslíš, že lidé, kteří nás vidí poprvé, hned pochopí, o čem nám jde?" Přirozeně nebylo každému hrajícímu od počátku jasné, že publikum není všeobecně obdařeno "jasnovidností" a že je nutné na jevišti dělat všechno zřetelně. Na zkoušky jsme si udělali čas. Každý spěch je na škodu. Tuto hru jsme hráli pětkrát. Za více než za pět představení jsem nechtěl zodpovídat, protože s každým večerem vzrůstalo nebezpečí, že se hra stane věcí rutiny. A to bylo právě to, co jsme si nepřáli. Abychom včas předešli této ustrnulosti, měnili jsme po každém představení - po "konferenci" s hrajícími - část rolí. To působilo nejvýše podnětně... Každé představení bylo velmi odlišné od předcházejícího; to je u improvizace samozřejmé... Ale jak vlastně děti hrály, když se přece žádné role z paměti neučily? Měly v hlavě linii příběhu a posloupnost scén, to znamená: většinu. Pomáhal jim také charakter, který si samy vybraly a jemuž věřily. Ale skoro každé dítě mělo k tomu ještě svůj vlastní "oslí můstek". Každý měl skoro pro každou scénu v hlavě určitý druh pořadí slov, slovních kombinací nebo téměř celých vět. Pak hrály od jednoho opěrného bodu k druhému. Široký prostor mezi tím ovládaly zcela volně. Nikomu jsem takový "oslí můstek"

nevnucoval, ale zjistil jsem, že tyto pamětní pomůcky vznikají samy sebou v každé improvizované hře, která je častěji uváděna. Pro zasvěceného jsou snadno poznatelné. Každé dítě staví tyto "nástupní ostrůvky" svým vlastním způsobem, z čehož lze snadno získat určité poznatky o jeho duševních vlohách.

Nebude tím ale podstata improvizované hry zmrzačena? Podle mé zkušenosti improvizaci spíše podpořilo, jestliže herci věděli, že se neztratí a dávalo jim to více klidu ... Úvodní a spojovací texty vypravěče byly ovšem pevné a jediné ty byly také naučeny z paměti. Když scéna trvala příliš dlouho, protože hrající nemohl najít konec, pak se při představení v sále jednoduše ukrátila tím, že jsme nechali pomali stahovat světlo. To bylo srozumitelné znamení. Ke konci scén se to dalo snadno zařídit, protože jsme "město" a "maringotku" hráli vždy ve změněném osvětlení."

Těžiště knížky je v kapitole "Proč improvizovaná hra?", z níž citujeme obsáhlejší pasáže:

Než s dětmi přistoupíme k uvedení takzvané "opravdové" hry, považují za nutné nejdříve věnovat určitou pozornost improvizaci. Proč? Protože se spontaneita - u dítěte v každém případě - utlumí, když začneme hrát role naučené z paměti. Začneme-li příliš brzy s reprodukcí předloženého textu, vzniká nebezpečí, že nedosáhneme svého cíle, že dítě bude odsouzeno stát se "reproduktorem" dříve, než vůbec vyzkoušelo, jaké možnosti tvořivého vyjádření má v sobě. Teprve potom, když je tato tvořivá síla uchopena a probuzena, vzniká vůbec možnost, aby byla použita a vynaložena na splnění vysokých požadavků, které s sebou přináší prožití a předvedení dobré divadelní hry. Ale bez této tvořivé síly budou děti i divadlo zneužity.

Při improvizaci děti naslouchají svému partnerovi a reagují na něj. Nečekají s napětím na poslední slovo druhého - na tuto nutnou narážku - aby pak daly průchod nejen textu, ale i intonací určených vět a gestikulaci.

Touto cestou je podporována nepřirozenost a umělost, jež přece v ostatní výchově považujeme za škodlivé. Co je tedy cílem dětské hry? Ukázal bych to srovnáním s výtvarnou výchovou. Neusilujeme snad v ní především o to, aby dítě dostalo možnost vyjádření? Až když už mladý člověk prožil po svém radost osobního vyjádření a tvořivosti na určité látce, teprve tehdy přijde okamžik, kdy je třeba pomoci mu dále v zvládnutí této látky. Ale kdo chce vnutit něco dříve než to samo mohlo vzniknout, dočká se pádu ...

Není snad úkolem těch, kteří se dětmi zabývají, pomoci jim vystavět most mezi jejich nitrem a výrazovými prostředky, používanými lidskou společností? Primárním cílem volné improvizace a dramatizace tedy není formování řeči a její ovládnutí, ale hlavním cílem je nechat dítě, aby si našlo cestu mezi vlastním nitrem a oněmi výrazovými prostředky, z nichž jeden

představuje řeč. U kolika lidí pozorujeme, jak je spojení mezi jejich nejhlubším já a vnějším chováním nějak křečovité anebo se vůbec scvrklo na spojení zdánlivé. Přijali "vystupování", za nímž je vlastní bytost ukryta a zatlačena. Jenom na hlase je to často slyšet. Osvobodit tyto lidi od jejich pout tak, aby našli sami sebe, to je těžká práce. Proto je do rukou vychovatele dán úkol zabránit tomu, aby se dítě "zazdilo" ať už z ostýchavosti, hrdosti, zranitelnosti, pocitů méněcennosti nebo z jiných důvodů. Jistě se žádnému vychovateli nepodaří úplně vytvořit dokonale harmonické vztahy mezi nejhlubším nitrem dítěte a jevy společnosti. Ale s vypětím všech sil musí každý vychovatel učinit přinejmenším pokus. Touto cestou předejdeme mnohému zlu. Podle mého názoru právě improvizovaná hra dává možnosti sebeosvobození dítěte. Pozornost se soustřeďuje až v druhé řadě na formování řeči, aniž by proto bylo zanedbáno. Většinou bývá při improvizaci kladen příliš velký důraz na mluvní vyjádření bez ohledu na to, zda je už dítě skutečně tak daleko, že od něj můžeme s dobrým svědomím vyžadovat takto zdůrazněnou mluvní tvorbu. Zvládnutí řeči je možné teprve tehdy, když bytost sama k tomu vytvořila svou vlastní řečí základy. Jinak pěstujeme jenom obratnost v prázdném používání velkých slov, ustrnulou pseudořeč.

Kdo s improvizací začíná, nechť je vděčen za každé spontánní slovo, za každé nepřipravené gesto a za každý upřímný povzdech i pouhý zvuk. Uspořádání těchto projevů přijde na řadu později, ale, prosím, mít trpělivost a nezačínat s tím příliš brzy! Proto bych radil zpočátku při improvizaci dělat poznámky o výslovnosti, větné stavbě a obsahu jen tak málo, jak jen je to možné...

... Ne každé představení je ke škodě; nesmí se jenom stát hlavním cílem. V každém případě pak musí být vedle práce pro představení vykonána ještě jiná, která nemá vůbec co dělat s požadavky přípravy vystoupení. Právě ve škole je k tomu příležitost takřka v každém okamžiku.

Když v první třídě (nebo lépe už v mateřské škole) použijeme např. jednu hodinu týdně na improvizovanou divadelní hru - přízvuk je na hru! - vzniká možnost rozšířit obzor dítěte, až postoupí do vyšší třídy... Vychovatel má povinnost uvést do pohybu všechny prostředky k tomu, aby probudil člověka a řeč a udržel je při životě. Teprve když bude v tomto smyslu pracovat v počátečních třídách, považují za správné, aby ve vyšších třídách začal s uváděním "opravdových" divadelních her. Na začátku není potřeba a také to není žádoucí, aby při improvizaci byli přítomni diváci. Každá osoba, jíž skupina nedůvěřuje, může působit rušivě a být příčinou nových zábran. Je to jako s psaním dopisů. Kdopak to uvítá, aby se mu při tom koukalo přes rameno? Ale když je dopis napsán, může jej příjemce číst. Improvizace je ohmatávání a hledání stejně jako deník mnohých dětí, jenom že je mnohde přesnější. Rozumný otec nebude slídit v deníku svého dítěte. A stejně málo je návštěvník oprávněn chtít "být při tom" jen ze zvědavos-

ti. Už sama o sobě bude jeho přítomnost vyrušením. Jestliže jsme nyní po kratším nebo delším čase dosáhli nějakého výsledku, který jaksi odměňuje za námahu, pak můžeme v dohodě s dětmi pozvat několik diváků. Ale na začátku mají hrající sami se sebou dost co dělat.

... Považuji za nutné, aby každý vedoucí improvizací hry sám nejdříve pod vedením někoho jiného hrál. Mohl bych tu uvést množství teorií, které by autorovi i čtenáři poskytly snad uspokojení. Ale zdá se mi důležitější, aby každý vedoucí poznal na vlastní kůži všechny možné obtíže.

Proto se každý kurs pro učitele, vedoucí mládeže a sociální pracovníky, který jsem kdy vedl, skládal z 90 procent z praktické práce.

Výchozím bodem naší práce musí být samy děti a ne metoda nebo my sami ...

Chceme-li dítěti vstípit, že stojíme po jeho boku přátelsky, pak to nedělejme tak, že bychom nechali svoji vlastní osobnost padnout, ale tak, že mu pomůžeme objevit, udržet a rozvinout jeho vlastní individualitu. Když to jen trochu jde, musí být naše kritika pozitivní. Nesmíme se nikdy vnucovat, ale musíme být stále zcela při věci a spoluhrát, jestliže to situace vyžaduje. Musíme se odvážit zasáhnout stejně jako nechat věcem jejich průběh. Nikdy jsem nelitoval, jestliže jsem v určitém okamžiku řekl: "Tato scéna smí trvat ještě dvě minuty, ale pak musí být hotová." Dobrý konec byl nalezen skoro vždy.

V každém případě je nutno zasáhnout, jestliže příběh hrozí být příliš nudný. Můžeme klidně dělat poznámky a dávat potřebné návrhy. Nesmíme si jenom představovat, že právě od nás musí vyjít nejpřípadnější poznámka a nejcennější návrhy. To nemusí být zrovna pravidlem.

Improvizování nesmí trvat příliš dlouho. Po nějakých zkušenostech už víme, kdy je čas přestat. Je umění, skončit minutu před tímto okamžikem.

Mnoho lidí se ptá, zda děti při improvizaci také vědí, kdy mají mluvit a kdy mlčet. Myslím, že to není žádný problém. Je to jako s obyčejnou rozmluvou. Stejně přirozená musí být improvizace. Naslouchat a reagovat.

Improvizovaná hra může být výchovným prostředkem prvního řádu. Pomáhá nejen dítěti, aby se vyjádřilo a našlo nebo znovuobjevilo samo sebe; dává také nám vychovatelům přístup k jádru svěřených nám dětí a to nám i v ostatní školní práci bude na prospěch. Nesmíme jenom svoje závěry vyvozovat ukvapeně a neměli bychom je rozmělnit.

Další kapitola Vesseurovy brožurky je věnována zahájení práce. Autor tu popisuje řadu různých možných přístupů k improvizaci: líčí práci učitele, pro něhož byly východiskem zážitky dětí z kácení stromů před školou, které se záj-

mem pozorovaly. Odtud se pak začaly rozvíjet různé drobné i větší pohybové i mluvené etudy; tento základní zážitek, rozvinutý improvizací, se pak promítl i do dětských literárních a výtvarných prací. Jindy poskytly inspiraci pověsti o blízkém hradě. Anebo někteří učitelé vyšli z her "na řemesla", nejrozličnějším způsobem obměňovaných. Nebo další způsob :

"S jinou skupinou jsem vstoupil do hry takto: ptal jsem se každého dítěte, co by v daných okolnostech hry, kterou jsme měli společně uvádět, nejraději chtělo představovat.

Seznam pak vypadal takto: pan domácí, sluha, hadrář, čert, strašidlo, kovboj, šofér, pekař, dopravní strážník, ošetřovatelka. Tento seznam podle přání už říkal o hravých opravdu hodně ... Nejpozoruhodnější byl kovboj, protože si zvolil protipól sebe sama, svůj vytoužený sen. Ve skutečnosti to byl neohrabaný, bázlivý mládeneček... Tak hrál každý od začátku roli, která mu nebyla vnucena, ale která se shodovala s jeho stylem a s jeho fantazií...

Vesseur uvádí další a další náměty, jak začít : charakterizovat improvizací dny týdne, situace neděle, jaká je a jakou by si ji děti přály mít. Nebo roze-psal náměty etud na proužky papíru a ty si pak děti tahaly z klobouku.

"Při této práci není na prospěch začínat s pevným plánem. Velmi mnohé musí vzniknout ze situace okamžiku. Kdo k práci přistupuje s důvěrou v okamžik, ten bude mít úspěch.

S menšími dětmi se začíná jinak než s většími, ačkoli i ty jsou někdy ještě neuvěřitelně dětské, zvláště když se s nimi předtím dělalo jen málo dobrého. Skupině chlapců a děvčat, která neznala nic krásnějšího, než se v sobotu večer klackovat ulicemi, nemohl bych připravit žádné větší potěšení, než kdybych je nechal hrát svatbu (se závoji, oddacím úřadem, fotografováním a kočáry)."

Nebo Vesseur rozdělil děti na několik skupinek a každé z nich dal stejné "vybavení": přikrývku, násadu od smetáku a malý stolek. Jednotlivé skupiny pak daly těmto předmětům různý význam a podle toho vymyslely i rozdílné situace a příběhy. Autor v dalších kapitolách popisuje i práci s "rozhlasovou hrou" : děti za zástěnou - zbaveny nutnosti ukazovat se, ale nuceny vyjadřovat se zvukem a slovem co nejpresněji - rozvíjejí rozsáhlé a bohaté příběhy např. na téma "létající talíře".

Mimořádně cenným vlastnictvím je jedna nebo více truhel na šaty. Sem patří všechny staré velké i malé kusy látek, všechny klobouky, večerní šaty, stará saka i ostatní kusy oděvů, které můžeme získat. Tato truhla nemá být používána při každé hře, ale jen tehdy, když se s hrou začíná, aby se jí dal tvar.

... Nemáme děti rozmazlovat příliš krásnými, na míru šitými kostýmy. I zde je cílem podnícení vynalézavosti a ne umrtvení fantazie. Kdo hodně dbá na oblečení, může také k improvizaci vyjít z kostýmů. Každý hrající si najde svůj vlastní kostým z truhly na šaty a zařadí se do společnosti všech ostatních. Když někdo považuje za lepší kostýmy rozdělit, může to udělat také...

Když už něco musí být předehráno, pak jen tak, aby to působilo inspirativně a nevedlo jednoduše ke kopii. Ještě něco: Často se stává, že děti na začátku vyžadují improvizování podle "opravdové" hry s napsanými rolemi. To ale není dokladem toho, že by "opravdové" hry mohly být hrány lépe a přímějši, ale toho, že dítě ze svého okolí převzalo převládající nepřirozené pojetí dětského a mládežnického divadla. Některé děti již vystupovaly v nějaké "opravdové" hře nebo v dětské operetě a průběh věcí zde běžný je pak pro ně jediné správný. Tento vliv se projevuje ve všech mně známých případech jako nanejvýš nepříznivý. Většinou je pro tyto děti úplně ztracena možnost sebevyjádření, jaké jim může poskytnout jeviště. Je zapotřebí nekonečně více času a energie, abychom jim vrátili samozřejmost a přirozenost. Ale potom, když si děti toto pevně osvojí, můžeme s plnou zodpovědností hrát opravdovou hru s opravdovými rolemi."

Německé vydavatelství uvádí v předmluvě několik výhrad k Vesseurově práci : předně kritizuje tu skutečnost, že Vesseur nevyužívá improvizace k rozumové výchově a k nenásilnému osvojování vědomostí. Tato námitka má vnitřní souvislost i s námitkou druhou: vydavateli se zdá, že závěrečná kapitola "kde bereme náměty" je neúměrně krátká vzhledem k významu, který německé nakladatelství přikládá tematice v improvizaci. V těchto námitkách se myslím zřetelně obráží protiklad dvou základních koncepcí dětského divadla. Na jedné straně je to koncepce racionalistická a racionalizující, tendence využívat dramatu jako prostředku k usnadnění, oslazení výuky, popřípadě i k ovládnutí morálních pouček víceméně racionální, byť hravou cestou. Tato tendence má svoje kořeny už u Komenského a v plné míře ji rozvinuli jezuité. V jiné ideové variantě se objevuje i v textech našich "pionýrských her". Na druhé straně je to koncepce tvořivého (v doslovném a plném významu toho slova) dramatu, jehož pedagogické kořeny či předchůdce můžeme hledat ve vývojové linii Rousseau-Tolstoj- Nová výchova a divadelní zdroje najdeme v systému Stanislavského. Myslím, že neživotnost a neplodnost linie první, jejího přežívání až do naší doby, či aspoň jejího výlučného preferování víc než dostatečně prokazuje současný stav našeho dětského divadla. Hodnota tvořivého dramatu, improvizace, dramatické hry je právě v tom, že tvoří protiváhu převážně racionální a převážně materiálové výchovy dětí. Je to jedna z konkrétních podob toho, co zpravidla obecně formulujeme jako "rozvíjení osobnosti dítěte".

Eva MACHKOVÁ

O středoškolských souborech a školní literární výchově

Preferovaným prostředkem, jímž se dnes chce na střední škole dosáhnout zlepšení, modernizace literární výuky a výchovy, jsou samostatné učebny s příruční knihovnou, promítačkou, s magnetofonem a gramofonem, v šťastném případě s klavírem a reprodukcemi výtvarných děl. Věří se, že časové využívání těchto pomůcek a práce žáků patřičně diferencovaná a programovaná a samozřejmě i inteligentně řízená vzdělaným učitelem odborníkem dostatečně zmodernizuje literární výuku a vychová čtenáře a zájemce o literaturu. To všechno skutečně může vést k cíli a je samo o sobě již dobré. Zkušený učitel však ví, že více než všechny moderní pomůcky i nejlepší osnovy zmůže on sám, jeho živé slovo a příklad a že jeho nejúčinnější pomocník v buzení zájmu o literaturu je soubor žáků - dobrovolníků, seskupených kolem něho a odhodlaných aktivně pracovat víc, než je předepsáno, číst, recitovat, tvořit, hrát divadlo, samozřejmě i pro ostatní.

Každá dobrá střední škola má takovou skupinu nebo aspoň skupinku, sboreček mladých lidí, jejichž občasná veřejná vystupování se dějí pod patronací češtináře a jsou jeho vizitkou. Neboť dobrý středoškolský učitel literatury, v němž je i kus kumštýře, se odjakživa poznával a poznává i dnes na těchto "dobrovolnících", jím vedených, na jejich kvalitách, na jejich dikci, repertoáru, na podílu tvůrčí práce učitele a žáků, na tom, kolik získávají dalších pomocníků a auditoria z ostatních spolužáků.

Aktivní, tvůrčí práce mladého kolektivu na literárním textu a jeho v dobrém slova smyslu širší propagační a osvětové využití je to, nač žáci i po letech rádi vzpomínají, co je k sobě navzájem i k učiteli nejvíc připoutává, co je s to budít opravdový zájem o literaturu a divadlo a - při dobrém vedení - i o umění vůbec. Z členů těchto souborů vyrostou jen málo budoucích profesionálních herců nebo recitátorů. Ty vychovat není ani úkol, ani zásluha středoškolského profesora. Rozhodně se však z členů souborů stávají čtenáři a návštěvníci divadel, nadšení amatéři recitátoři a divadelníci, dobrovolní pracovníci v osvětě, knihovnách, ve veřejné kulturní práci vůbec. A to je přece konečný cíl všeho snažení učitele literatury - a tyto výsledky by měly být zvláště oceňovány právě v socialistické společnosti.

Bohužel tato namáhavá, krásná a tvůrčí práce se považuje jen za učitelův koníček a probíhá u nás na školách jen jako okrajová činnost a bez zájmu nadřízených činitelů. Pozornost je vzbuzena tenkrát, když se některý soubor díky známostem častěji octne v novinách nebo díky šťastným okolnostem se dostane na přední místo v některé soutěži. Je rozšířen názor, že tato učitelova práce nemá nic společného se školní literární výukou. A přece bylo a je dost učitelů, kteří

spojují tuto svou souborovou práci s vyučováním, a ať si už počínají mistrovsky nebo méně obratně, rozhodně vnášejí do vyučování ruch, živost, aktivizují žáky. A i tam, kde profesor vědomě a úmyslně odděluje svou učitelskou činnost od výchovné práce se souborem, toto jeho snažení má vliv i na jeho život ve škole i na literární výuku. Dokonce i tenkrát, když vedoucí souboru učí jiným předmětům než češtině. Jeho práce působí na češtináře školy, nutí je všimnout si souboru a přinejmenším sledovat rozvoj recitačního a divadelního umění i literárních novinek a děl, jimiž se soubor obírá.

Tato "řízená žákovská činnost", jejíž význam bude do budoucna stále stoupat, má ve světě nejrůznější formy. Některé z nich jsou v některých státech přímo začleněny do učebních plánů, jinde stojí mimo ně, ale všude jsou pečlivě sledovány, využívány pro moderní výuku a výchovu a také po zásluze přiměřeně odměňovány. A tak se jeví potřeba:

1. Zjišťovat stav této práce v tomto oboru na školách v cizině. Činí tak Divadelní výchova, občas Estetická výchova, Zlatý máj, Učitelské noviny aj. Je však třeba, aby se tak dalo soustavně a aby se našim učitelům dostalo možnosti navazovat styky s takto pracujícími kolegy v cizině.
2. Snadnější je zjistit stav v tomto oboru u nás. Ucelenější obraz o školních studentských recitačních a divadelních kroužcích a jejich úloze ve školní literární výchově by asi získal ÚDILT šetřením přímo na školách u češtinářů než ministerstvo dotazníkem zasláným na ředitelství škol. Před 2 - 3 lety podnikal soupis těchto souborů Divadelní ústav, nevím však, s jakým výsledkem.

Jakési zárodky souborů jsou na všech školách. Všude je několik obratnějších žáků, s nimiž učitelé příležitostně sestavují programy pro školní oslavy, výročí, slavnosti apod. Stejně tak příležitostně se bohužel mnohde děje i příprava na STMP, účastní-li se jí škola vůbec. Ale je dost učitelů, dokonce víc, než si myslíme, kteří pracují s žáky soustavně nebo častěji, i když s nimi nechodí do soutěží. Neúčastní se jich proto, že cítí vlastní malé vzdělání v oboru, kde požadavky stále stoupají, nebo nemají čas dotáhnout přípravu na žádoucí dobrý stupeň, nebo se obávají poroty či jsou dokonce po předchozích zkušenostech ze soutěží znechuceni. V porotách totiž, zejména vyšších stupňů, zasedají umělci, kteří nejsou vždy obeznámeni se školskou problematikou. Nechápu často zvláštnosti školní práce, někdy nedovedou ani dost taktně jednat s učitelem, žádají po učitelích totéž, co po režisérech špičkových souborů. Viděla jsem od studentů živě, směle předvedený Křest svatého Vladimíra, který byl znamenitou ukázkou toho, jak mladému člověku přiblížit národního klasika a nebojácně zasáhnout do šedé školní literární výuky. Ale přítomný odborník neshledával na vystoupení nic zajímavého, protože prý nic objevného. Snad se nám v budoucnosti podaří vychovat ze středoškolských učitelů objevné režiséry. Zatím však středoškolský profesor, kdyby se z něho stal objevný režisér, by pravděpodobně nezůstal na škole a snažil by se uplat-

nit jinde. Je ovšem pravda, že na školách je stále dost učitelů, kteří nemají ani základní znalosti o přednesu a dramatickém projevu dětí a mladých lidí, natož o režii, nesledují příslušnou literaturu a nedoplňují si vědomosti v tomto oboru, ba ani neprojevují dostatek vkusu, potřebného pro tuto práci.

Někteří učitelé, nespokojeni se současným stavem školské výuky, nalézají potěchu v práci se souborem a úmyslně ji oddělují od školního vyučování. Mnoho důvodů výchovných i uměleckých mluví pro toto počínání. Ale mnoho jich také mluví pro ty učitele, kteří úmyslně souborovou činnost úzce spojují se školní výukou, zapojují do ní aktivně co největší počet žáků a snaží se takto prorazit ustáleným nudným způsobem školní literární výuky, tolik a právem vysmívaným.

Je čas o tom o všem si promluvit. Přibývá učitelů, kteří by chtěli tím či oním způsobem s mládeží pracovat a touží po poučení, vzdělání, výměně zkušeností. V tomto směru učinila již několik pokusů Šrámkova Sobotka ve svých minulých deseti ročnících. Připomínám jen týdny učitelských setkání věnovaných živé literární výchově, umění řečnit, experimentům v estetické výchově, klasikům, kultuře řeči atd. Na rok 1968 chystá Šrámkova Sobotka tematický týden "Scholaludus" - "Škola na jevišti". Má být věnován setkání učitelů, kteří vedou recitační a dramatické soubory, ukázkám jejich práce s mladými lidmi a diskusím o jejich úloze ve školní literární výchově. Snad by bylo dobře připravovat toto setkání na stránkách Divadelní výchovy už dnes.

Marie HEJNOVÁ

Podnětný článek V. Bartůňka "Soubor a osnovy?" nenechá lhostejným nikoho, kdo se vážně věnuje práci s mladým recitačním souborem. Přečetla jsem si její se souhlasným zaujetím (velmi mě např. upoutalo to, že některé pořady KAPSY sestavují sami členové souboru); ve svém diskusním příspěvku se pokusím ještě o stručné doplnění.

Vřele jsem souhlasila s pisatelem všude tam, kde hovoří o nezbytnosti vytvořit v souboru příznivou atmosféru, dobrý pocit sounáležitosti jedince a "party". Vědu osmý rok recitační kroužek při otrokovické SVVŠ a znovuvytváření této atmosféry považují za nezbytný předpoklad naší práce. Jako doklad si dovoluji ocitovat několik krátkých poznámek ze svého pedagogického čtení z r. 1965 "Práce školního recitačního kolektivu" ^{x)} :

x) Podstatná část otištěna v Českém jazyce a literatuře XVI, č. 5

"Příčin, proč chlapci a děvčata pracují v kroužku opravdu rádi, je několik. Domnívám se, že vedle prvořadého zájmu o poezii je tam přivádí touha pracovat v dobře sešraném kolektivu. Jeho zrození a stmelování neprobíhalo bez překážek...

Od začátku jsem se snažila vytvořit v kroužku ovzduší naprosté upřímnosti, důvěry, kamarádství a kritičnosti; vedla jsem své žáky k tomu, aby se učili čestně přijímat kritiku nejen ode mne, ale i od svých spolužáků a aby také svůj názor dokázali otevřeně vyslovit. Mám radost, že tato tradice "pravdy z očí do očí" v kroužku skutečně vznikla a trvá...

Recitace přestala být jen vyloženě dívčí záležitostí, zasluhující navíc mírně soustrastného pohrdání. Je uznávána za plnoprávnou zájmovou sféru jako třeba technika nebo sport. A na to jsou členové kroužku právem pyšní...

Je třeba vytvořit takovou situaci, aby ti, kteří chtějí recitovat, považovali za čest být členy kolektivu; to znamená (mimo jiné) vést práci zajímavě a "nekantorsky" ...

Také učitelé - vedoucímu souboru se otvírají nové obzory : je v trvalém a velmi těsném kontaktu s mláďím, mnohem důvěrněji než ve školních lavicích poznává jeho psychologické zvláštnosti a zájmy, a z pozice přátelského porozumění je může usměrnit snadněji než z pozice nadřazené síly..."

Není jistě třeba citovat dál; chtěla jsem tím podtrhnout, že většina vedoucích různých zájmových souborů pracujících na školách nebo v těsném kontaktu s nimi si shodně uvědomuje tento psychologicky nesmírně důležitý výchozí moment své práce.

Až potud tedy bezvýhradný souhlas.

Trošku polemicky jsem se zamyslela v okamžiku, kdy V. Bartůněk velmi zdrženlivě hovoří - i když je neodsuzuje - o pořadech typu "Láska v české a slovenské poezii" či "Poezie J. Nerudy, J. Wolkra" a uzavírá: "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 ..."

Protože náš soubor obdobné pořady - vedle poezie L. Hughese, moderní dětské poezie, Zpěvů staré Číny, večera poezie a džezu atd. - několikrát uvedl, upozorním na několik momentů, které nás k nim přivedly.

Nedomnívám se totiž, že by sama volba tématu musela dát večeru ráz zkostnatělé školní akademie (v tomto slově totiž přece jen cítíme jakýsi degradující přízvuk). Ze všeho nejvíc přece záleží na tom, jak citlivý vnitřní vztah k recitovanému autorovi si recitátor vytvoří : vidí-li v něm chladný náhrobek či muzejní exponát - nebo naopak živoucí lidské srdce radující se radostmi či trýzněné bolestmi tak podobnými těm našim... Neruda - hořký ironik, útočný satirik, senzitivní a snadno zranitelný, s imponující zmužilostí se vyrovnávající s prohrami

společenskými i osobními, s dětsky krásnou bezprostředností se radující z vítězství - cožpak je možné, aby t a k o v é h o člověka i ti dnešní mladí nechápali? Wolker - rozjívěný studentík napomínající ty, kteří si tajně četli jeho první literární pokusy : "Prosím, nehrabte se v mých vnitřnostech!" - Wolker, znamenitě se karikující v době svých universitních studií, jak sedí na "Svatém Kopečku" z právnické literatury, Wolker občas s tak lehkovážnou pózou hovořící o dívkách a tak opravdově je milující, a ovšem i Wolker muž a bojovník - cožpak tento básník může už být cizí a vzdálený? Jistě je obtížné objevit jemné předivo cestiček k těm dávno mrtvým; mladí recitátoři cítí, že je třeba k tomu prostudovat např. skvělé scénické pásmo J. Honzla z listů Jana Nerudy a Karoliny Světlé, začíst se do vzpomínek Zd. Wolkerové, poznat korespondenci mezi Wolkrem a Bieblem atd. - ale myslím, že vynaložená námaha se vrací tisíceronásobně : v utužovaném vědomí kontinuity našeho národního života, našeho kulturního vývoje.

Proto jsme se nikdy nebáli "tradičních večerů poezie". A nebáli jsme se ani uvádět pořady o autorech, usilující o široký záběr (i když ne celistvý - neboť pravdu má V. Bartůněk také v tom, že výběr recitovaného je třeba podřídit mentalitě věku 15-18 let, abychom se vyhnuli nepřesvědčivosti a hluchotě); brali jsme při tom samozřejmě zřetel na konkrétní podmínky své práce: téměř 50% našich posluchačů tvoří starší lidé, jimž naše večery (zvláště z moderní české poezie) otevírají namnoze zcela nové obzory, hledají v nich tedy i literárně historické poučení.

Nijak nás také nestísňuje fakt, že často vědomě vycházíme ze školních osnov - jdouce vysoko nad ně - a nemáme při tom pocit, že doháníme cosi, co se ve škole nestihlo. Holub, Skácel, Mikulášek - vždyť to jsou dnes "školní" autoři, a přece neváhám tvrdit, že naše pořady o nich byly prosty jakékoli zastaralé "školské" šablony. Konečně - Jan Skácel po návštěvě u nás nám mimo jiné napsal : "Velice se nám u Vás líbilo a říkáme to v Brně samozřejmě nahlas." Ovšem - všichni recitátoři si nejdřív s gustem počtli v Jedenáctém bílém koni (i když se z něho nic narecitovalo), znali Opelíkovu studii o Holubovi atd.

To jsou věci nám všem dobře známé, je však užitečné na ně nikdy nezapomínat : rozhodující pro úspěch pořadu je to, po jaké přípravě, za jakých okolností a s jakým záměrem se přistupuje k tomu či onomu autorovi; recept všude použitelný neexistuje - usilování nás všech však zřejmě míří ke stejným cílům. A to je konečně nejsympatičtější.

Na závěr už jen malou poznámku na okraj : myslím, že ideální situace nastane tehdy - nastane-li vůbec - až naše školní literární hodiny budou tak zasvěcené i atraktivní i citové, že práce souboru skutečně b u d e pokračováním způsobu školní výuky (a naopak); snad se nám to už ojedinele a občas daří; tyto nečekané okamžiky považují za maximální úspěch.

Věra KRAMÁROVÁ

Šárka Š t e m b e r g o v á

Snažím se navázat tak trochu na článek Olgy Velkové v 1. čísle Divadelní výchovy 1966. Naše literárně dramatické oddělení LŠU na Smíchově má o rok delší trvání nežli žižkovské a tím i trochu výhodu jakýchs takýchs základů žakovské tradice. Věřte, že tradice je mně, jako učitelce, velikým pomocníkem při rozvíjení mladých literárních talentů mezi žáky školy.

Jako hlavní úkol jsme dostali do vínku výchovou pěstovat estetické cítění mládeže. Ale teprve při práci s mládím, kde strom života je nejzelenější, si uvědomíme, jak šedá je všechna teorie.

Mládež je neobyčejně vnímavá ke všem podnětům, dychtivá dobrodružného poznávání. Záleží velmi na tom, s jakými fakty se setkává, co ji obklopuje v občanském životě, doma, ve škole, v zaměstnání. Někdo přichází do LŠU se strachem být výjimečný, jiný naopak se snahou být výjimečný za každou cenu a třetí se suverénním rezonérstvím, kterým bezděky bere druhým odvahu a sebedůvěru.

Myslím si, že herecká a literární výchova má mnoho společného. Učí-li se mladý člověk na hereckých etudách dětsky bezvýhradně uvěřit předpokládaným okolnostem, vztahům, vlastnostem partnerovy i vlastní postavy a vymýšlet si je, pak už se začíná probouzet i jeho literární fantazie, jeho pozorovací schopnost a paměť. Začíná si hlouběji všímat života a věcí kolem sebe. Názornost herecké výchovy pomáhá žákům i k tomu, aby byli ve svých literárních pokusech upřímní a věřili tomu, o čem píší, aby psali za sebe a ne pro paní učitelku.

Když učím žáky logicky číst a klademe základy pro umělecký přednes, pomáháme si improvizovanou dramatizací toho, co jsme četli; obvykle pak vezmou čtený text daleko snáze za svůj a tlumočí jej s větším přesvědčením a tudíž sdělněji. (Přirozeně že jde o prozaické útvary a epiku, např. Král Lávra, Malá dramata, Čapkovy povídky, Emil a detektivové, Povídání o pejskovi a kočičce.)

Mladší žáky, kolem 13 let, velice baví vymýšlet si příběh na tři slova a ten pak hrát. Například na námět - stan, baterka, voda - sehráli příběh z "kanadské noci" v táboře, kdy jim byly povoleny kolíky u stanu, počíhali si na pachatele a důkladně ho zlili pomyslnou vodou. Také horlivě vymýšlejí konkrétní příběhy na dané přísloví. (Třeba kdo jinému jámu kopá - natřená lavička, uličník sundá výstražné papírky, zlomyslně číhá, až se někdo přilepí; když se to stane, tak se rozchechtá, že zapomene na léčku a přilepí se sám.) Mnoho podobných scének si vymyslili a sehráli před dětským publikem, které podle příběhu hádalo přísloví.

Druhý ročník (tedy žáci třinácti až patnáctiletí) se rozhodl, že bude hrát vlastní hru. Ve skupině bylo tehdy 8 žáků. Dali hlavy dohromady, nápad stíhal nápad - všechny jsme hned zapisovali, až vznikla dějová osnova i se stručnou charakteristikou postav. Zpracování osnovy v divadelní text si vzali na starost tři literárně nejčipernější. Třináctiletý Kája, čtrnáctiletá Světlana a patnáctiletý Mirek. V příloze je otištěna dvojí pracovní verze, Kájova, Světlanina. Je to část úvodního obrazu. Definitivní redakci textu svěřily děti mně. Ale kromě škrtů a montáže jednotlivých versí jsem na hře neměla skoro nic. Uvedené texty jsou bez mých zásahů. Role vymyslely děti jeden druhému na tělo, ale tak, aby nikdo nehrál jen sám sebe. Netvrdím, že dějová osnova je skrz naškrz původní, zhlédla se v různé dětské dobrodružné literatuře. Ale cena jejich pokusu spočívá v charakterech, které jsou zcela původní, a v dialogickém zpracování. Mladší žáci jsou většinou odvážní ve vymýšlení děje nebo divadelního dialogu. Jejich sloh neoplývá ještě slovní obrazivostí, je reálnější, stručnější, přímočařejší, nežli u žáků kolem sedmnácti let. V prvním ročníku jsem dala dětem za úkol, aby se pokusily napsat povídku nebo pohádku o medvídkovi. Zařazují od každého druhu jednu ukázkou, kterou ostatní děti vybraly jako nejlepší. Všechny texty, otištěné v příloze, jsou bez jakýchkoli zásahů.

Starší žáci, kolem sedmnácti let, jsou obvykle nadáni větší schopností vyjadřovat se slovním obrazem. Pokud dostanou etudu na dějovou fantazii, přicházejí již na řadu spíš motivy psychologické, nežli čistě dějové.

Právě jako na Žižkově, je i při našem hodnocení žákovských prací prvním kritériem, zda to psalo upřímné pero a teprve v druhé řadě, zda to psalo obratné pero.

Jsem si vědoma, že mám mládež svým způsobem neobyčejnou, sice vybranou z různého prostředí, ale spojenou stejnou láskou k literatuře, poezii, divadlu. Krom studentů z SVVŠ a průmyslovek mám i učně a dokonce i devatenáctiletou absolventku ZDŠ Pavlu, která nemá vůbec jiné vzdělání. V prvním ročníku, nežli se mládež sžila, bylo to zpočátku jako v každém nově utvořeném kolektivu. Otučovali se tykadélky, zjišťovali vzájemně svoje záliby, přetřásali své oblíbené autory. Petr, tehdy elektrotechnický učeň, neměl rád poezii, jen divadlo. Spolužačky se rozhodly, že mu do poezie "přistrčí nos" a stalo se. Dnes se dokonce sám pokouší psát verše. A zajímavé je, že to nebyly jen studentky, kdo v něm svým nadšením pro poezii vzbudily podobnou zálibu, ale třeba i osmnáctiletá telefonistka z meziměstské centrály, která k nám chodila, pokud jí to dovolila služba. Pavla byla zase trochu jiný případ. Vyrostla na radlické ulici a má v sobě klady i záporny podobného dětství. Je daleko reálnější, než některé studentky, má také daleko víc životních zkušeností, lépe zná lidi, má bystrý postřeh. Ale neměla vůbec kulturu řeči, vystupování (trošku něco z Vančurovy Josefíny). Znalosti z historie umění, zvyk chápat také jiné umění nežli skoro naturalistickou soudobou prózu, to všechno jí scházelo. Co neodpovídalo jazyku jejího prostředí jí připadalo afektované. Od svých spolužaček (a také při práci

na Kunderových Monologích, s nimiž se umístila v celopražském kole STM), se naučila chápat básnické slovo v jeho obrazné podobě. Zachovala si však zdravý odpor k samoučelným "krásným" slovíčkům, jež postrádají pravdivé jádro. Petra a Pavlu nejvíc pomáhala zpracovat studentka Vlasta. Je neobyčejně inteligentní a má velmi kritický postřeh. Při tom má srdce nezálučně přátelské a to o ní všichni vědí. Proto se nemůže stát, že by se pro její připomínku někdo mračil. Pavla mi naopak často pomáhá trefným humorem stavět před oči mladým autorům veršů neupřímnost nebo vyumělkovaný afekt, které postřehne v jejich pracích. Bylo by dost nesnadné tady popisovat všechny vzájemné vlivy starších žáků. O Petrovi a Pavle se zmiňuji proto, že přišli z výrazně odlišného prostředí nežli většina ostatních. Mám ještě učeně Járu, ale ten není vlastně tak docela jiný případ, nežli studentí. Chtěl původně studovat, ale nebyl přijat na SVVŠ (Neblahou rolí tu sehrála matematika). Jeho zájmy a vývoj jsou celkem podobné se studenty. Má však velkou nevýhodu v tom, že veškeré kulturní informace, které studentí dostanou ve škole, si usilovně získává sám.

Na počátku této úvahy jsem hovořila o tradici. Myslím, že nejdůležitější je jak začít. Ne s literárními úlohami, ale se spontánní tvořivostí žáků. Přineseli první z nich svůj tajný výtvar učitel, je vyhráno. Pak stačí přesvědčit ho, aby tu a tu věc přečetl ve skupině, kde je podrobena kritice. A pak se příspěvky obvykle už hrnou. Taková tradice u nás vznikla hned v prvním školním roce, po založení literárně dramatického oddělení. Udělali jsme veřejný večer vlastní poezie žáků. Zprvu, když jsme sbírali materiál, byly přijímány i hodně neumělé pokusy. Ale pak se rozpoutalo zdravé myšlenkové soutěžení a náhle krom dvou žáků celá skupina psala. Redakci večera jsme dělali všichni společně, to co před čtvrt rokem bylo přijato jako dobré, se vyřazovalo jako naivní a nezralé. A pak už tradice pokračovala dál. V minulém školním roce jsme uvedli druhý autorský večer žáků a letos připravujeme další. Ovzduší vzájemné důvěry přeskakuje z ročníku do ročníku a teď už píší lidé ze tří různých skupin. Psa- vé tradici velmi pomáhá i to, že v našem školním obvodu je SVVŠ Zatlanka, kde pracuje prof. Hoznauer, mají tam svůj nástěnný literární časopis a také už zakořeněnou tradici. (Někteří moji žáci jsou odtamtud, ovšem píší i jiní.) Další věc, která nám pomáhá udržet vzájemnou přátelskou důvěru a odvahu autorů dát své výtvary v plen, je každoroční školní výlet s táborákovým text-apealem. Při ohni jsou lidé sdílnější, snáz recitují své verše i ti ostýchaví. Tam ovšem nesmí uhnout ani učitel, padne-li rozpočítávání na něho. Jakmile je zlomen ostých nováčků, jde všechno skoro samo. Ještě se nám nestalo, aby se někdo na kritiku urazil nebo aby chtěl autora v debatě zesměšnit, přestože padnou leckdy dost ostré připomínky.

Neuměla bych lépe říci, oč nám jde v literární výchově, nežli to vyjádřila Olga Velková. A i když nebudou šmahem ze všech píšících žáků literáti, určitě z nich budou velice vnímaví čtenáři. Vždyť to je předním posláním LŠU ! A pak - v debatách o upřímných verších se utvářejí krásná a trvalá pouta mezi

lidmi, učí se respektovat s opravdovým přátelstvím osobnost druhého, ale zároveň ji kriticky sledovat. "Napomínat a dát se napomínat." A i o to snad trošku jde.

V příloze vychází pásmo, sestavené z prózy a veršů starších žáků (z II. cyklu). Chceme je na konci školního roku uvést jako veřejné školní představení. Pro informaci čtenáře uvádím u každého čísla název a autora, což pochopitelně do pásma nepatří.

Několik slov o autorech

Ivana Lhotková, 16 let, chodí do 2. ročníku SVVŠ. Již v 9. třídě se zúčastnila STM vlastními verši. Do naší školy chodí druhý rok. Její pokusy byly již ve "frontě na písničku" a publikovala v Čs. vojáku. Krom slibného talentu má i odvahu vyjít se svými věcmi na světlo. Při tom neztrácí zdravou dávku skromnosti a kritičnosti vůči sobě.

Dana Šmrhová, 17 let, Ivanina spolužačka z SVVŠ, v naší škole od 9. třídy. Založená velmi citově, plná osobních problémů, které v rodině provázely její ranné mládí. Snad proto také hledá citové naplnění.

Jaroslav Hausdor, 18 let, učeň-frézař. Naším žákem je čtvrtý rok. Psát začal asi před rokem. Zamyšlí se nad životem kolem sebe i nad svým vlastním. Jeden z těch, kteří byli vyprovokováni k literárním pokusům příkladem ostatních.

Lída Zábřšová, 17 let, letos maturuje, k nám chodí třetí rok. Komediantský typ, veselá společnice. Protiváhu tvoří její verše, kde je neobyčejně citová, vážná ale někdy i pichlavá.

Pavla Mašková. Naší žačkou je třetím rokem. Je jí necelých 19 let. Není ničím vyučena, má jen ZDŠ. Vysloveně divadelně cítí. I své literární pokusy vidí spíše jako jevištní povídky nežli jako povídky knižní. Má svérázný postřeh, samorostlá, ale lehkomyšlná, chybí jí houževnatost.

Hana Štěpková, 18 let. Chodila k nám dva roky. V letošním roce se stala posluchačkou loutkářské katedry DAMU.

Vlasta Sobotková, 18 let, studuje divadelní vědu. Loni maturovala, u nás je třetím rokem. Velice bystrá, citlivá. Trpí přebujelou autokritikou, která v poslední době tlumí její spontánnost v literárních pokusech. Neobyčejně cenná v kolektivu jako osobnost.

Jiří Kusák, 18 let, u nás třetím rokem. Studuje práva, loni maturoval. Prodě-

lal období rozběhů velmi dynamických, plných vnitřního ohně, ale trochu mnoho-mluvných. Dnes se pomalu dostává k stručnějšimu a jednoduššimu výrazu. Kromě věčného tématu lásky střetává se s nesrovnalostmi života kolem. Dává tušit skutečný literární talent.

Marie Uhrová, 19 let, má maturitu, u nás je čtvrtým rokem. Po období pokusů najít smysl života, které byly sice neobratné, ale jistě spontánní, uvízla ve filosoficko-reflexivní lyrice s neustále se vracejícím problémem života a smrti. Dospěla k tak složitým obrazům, že je nikdo nechápal. Poslední dobou se vymaňuje z nesrozumitelných metafor a filosofických abstrakcí a dostává se k větší výraznosti. I zde jde o vlohy, které slibují literární vývoj. Velmi patrný je tu vliv básnické osobnosti Holanovy.

Petr Preis, 19 let. Loni dokončil učení, elektrikář. Veliká snaha řešit problémy originálně, po svém, která ho někdy zavádí do slepé uličky. Fantasta se spoustou plánů, ale přeceňuje svou schopnost je uskutečnit. Jeho názory bývaly nejčastějším předmětem obsáhlých diskusí mezi žáky. Pomalu začíná myšlenkově vyzrávat, ale cesta je trnitá.

Miloš Rotter, 23 let. Nejstarší z žáků, otec rodiny, asistent matematicko-fyzikální fakulty. Vyrovnaná osobnost, houževnatý, na svůj věk neobyčejně moudrý. Kritický postřeh, v debatách obvykle ťukne hřebík na hlavičku.

Vlasta Luxemburková, 20 let. Má maturitu, u nás 4. rok. Talentovaná jak herecky, tak literárně, ale trochu zakopaná hřivna, chybí jí vůle jít dál. Její studentské rozběhy slibovaly daleko víc.

Dr. Karel SOUKUP : Děti a loutky - problémy a zkušenosti	(1)
VÝCHOVA v ZAHRANIČÍ (E. Machková : Znovu o improvizaci)	(8)
DISKUSE o středoškolských souborech a školní literární výchově (M. Hejnová, V. Kramářová)	(15)
Sárka ŠTEMBERGOVÁ : Na okraj uveřejněných textů	(20)

DIVADELNÍ VÝCHOVA, řada III., č. 2. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké
tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva M a c h k o v á .
Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gusta Šeďa.

Uzávěrka čísla - 28. února 1967. 600 výtisků.

Neprodejné - zasílá se zdarma.

ČESAL, Miroslav

Estetická výchova - děti a loutky

Zlatý máj, r.9,1965, č.8-9, s. 419-421

Děti jako "náhrada" dospělých v loutkářských souborech. Problematika školních souborů (možnosti odborného vedení).

Práce Hany Budínské v ÚDPMJF.

ČESAL, Miroslav

Jak dnes vypadá amatérské loutkářství

Zlatý máj, r.9,1965, č.2, s.86-87

Situace amatérského loutkářství včetně práce dětských souborů.

ČEPOPANOVÁ, Drahomíra

Mezinárodní kongres divadel pro děti a mládež v Paříži

Zlatý máj, r.9.,1965, č.10, s.464-67

Informace o jednání kongresu ASSITEJ v Paříži v červnu 1965.

LANGÁSEK, Miroslav

XIV. loutkářská Chrudim aneb loutky a mládež.

Zlatý máj, r.9,1965, č.10, s. 459-60

PLESKOT, J.

V Ostravě o dětské operě

Zlatý máj, r.9,1965, č.10, s.470-71

Konference pedagogické fakulty "Hudebně
dramatická tvorba pro děti a její hudebně
výchovný význam".

SLABÝ, Z.K.

Sovětské děti píší a kreslí

Zlatý máj, r.10,1966, č.2, s.112-13

Recenze tří sborníků dětských prací, vydaných
v SSSR (dva ruské, jeden gruzínský)

STICH, A.

Jazyk jako hra

Zlatý máj, r.10, 1966, č.4, s. 222-223

Recenze knihy J. Hiršala a B. Grögrové:
Co se slovy všechno poví (jazykové hry
pro děti)

STOLBOVÁ, Eva

Dítě a poezie

Zlatý máj, r.10,1966, č.4, s.189-192

Článek k problémům z diskuse na konferenci
Kruhu přátel dětské knihy, která byla věno-
vána poezii pro děti.

