

**divadelní výchova**

**3**

**řada III.**

**ústřední dům  
lidové  
umělecké  
tvořivosti  
1967**

**dokumenty  
stati  
ankety  
informace  
bibliografie  
diskuse**



Ať se na mne nedívá a nesměje se mi !

Jana V o b r ů b o v á

Jak často slýchám tuto větu! Je v tom jakýsi rozpor, vždyť ji vyslovují děti, které se samy přihlásily do literárně dramatického oddělení LŠU s konkrétním přáním recitovat a hlavně hrát. Ano, hrát divadlo, loutkové divadlo, scénky, jak říkají. Po tom volají od svého vstupu do oddělení a představují si, že se sejdou ve skupině a hned se začne zkoušet "divadlo". Některé nově příchozí děti se dovedou snadněji soustředit, nevadí jim tolik, že se na ně někdo dívá, mají ve svém vystupování určitý klid a jistotu. Jiné se zdají zakřiknuté a neohrabané, neklidné a těžko se soustředí, všechno jim vadí a všechno je vyrušuje. Jedny reagují bystře a pohotově, dbkonce jsou rády, mohou-li jít na řadu první, jiné se ostýchají projevit svůj názor, byly by nejraději, kdyby mohly být na řadě až příště anebo mnohdy vůbec ne. A přece všechny mají něco společného: určité předpoklady, pro něž byly vybrány do skupiny, chuť do práce a touhu zahrát si a něco ze sebe vydat a naproti tomu pocit, že doma by to uměly líp, že když přijdou před ostatní, všechno zkazí a zapomenou a nic nedokáží.

Ze své pedagogické praxe vím, že u většiny dětí, samozřejmě za kratší nebo delší dobu, je možné tyto zábrany odstranit natolik, aby se mohly děti otevřít, aby byly přístupny dojmům, nechaly na sebe působit, rozvíjely si fantazii a nestyděly se za svůj vlastní osobitý projev a aby tento osobitý projev u druhých nebyl důvodem k posměchu. Vidím v této otázce širší a obecnější platnost, zasahující do oblasti etiky a hrající důležitou roli v rozvoji lidské osobnosti, a proto (kromě té skutečnosti, že tvoří předpoklad pro naši práci) bude mít zajisté vliv na rozvoj některých vlastností, které až dosud byly málo rozvinuty nebo ukryty, eventuálně na změnu těch, které působily spíš negativně.

Na začátku školního roku je hlavní mojí starostí stmelit kolektiv ve skupině. Tam především je třeba zbavit děti ostychu jednoho před druhým. Tam budou společně pracovat, mnozí i několik let (snažím se, aby skupiny byly při postupujících

ročnících v jádru svého složení zachovány), a podaří-li se jim zbavit ostychu uvnitř své skupiny, bude to první úspěšný krok k jeho odstranění vůbec.

Prvních čtyři až šest neděl nepracuji s dětmi vůbec na textových předlohách. Začínám pohybovými etudami, které mají ráz tělocvičné rozvičky a pomalu přecházejí v jednoduché herecké - sólové, bez textu.

Děti se postaví do kruhu, zachovávají dosti značné odstup, mnohem větší, než je zvykem v tělocviku. Nejprve chdčí chvíli dokola, každý si upraví držení těla, aby bylo vyrovnané, uvolněné paže podél těla, hlavu vzpřímenou. Chůze probíhá samozřejmě bez mluvení a bez vzájemného počtuchování, pozornost se zaměřuje k držení těla a k udržování původních rozestupů. Až je u všech chůze vyrovnaná a stejnoměrná (3-4 kola), dám podnět ke změně: našlapovat jednou nohou na plné chodidlo, druhou na špičku, po dvou až třech kolech provést výměnu nohou. Další změna je našlapovat pouze na paty a další pouze na špičky. Stále dbám na to, aby děti mezi sebou nemluvily a aby byl zachován pravidelný rytmus chůze. Zejména chůze pouze po patách a špičkách sváší děti k zrychlování. Každý způsob chůze dělají děti asi ve dvou až třech okruzích. Po provedení této rozvičky si děti sednou a já jim vysvětlím další úkol. Půjde o hereckou etudu: Jdu po ulici a najednou mi do boty zapadne kámen. Cesta ulicí je konkrétní cesta, kterou každý dělá denně od svého domu do školy. Bude trvat asi dva okruhy před nehodou a dva okruhy po ní. Obvykle se děti ptají, co mají dělat, když jim kámen zapadne do boty. Řešení nechám zcela na jejich vůli. Neříkám také nic bližšího o způsobu, jakým mají tuto etudu provést. Je v úzké souvislosti s předchozí rozvičkou, a jsem zvědavá, co s tím kdo udělá. Obvykle všichni dělají toto: při chůzi se dívají po svých spolužácích, vlní se a kroutí, uculují se a občas vybuchnou v smích. Ve chvíli, kdy jsou otočeni zády k "hledišti", to jest k místu, kde sedím s ostatními, zují si cvičku, vyklepou ji a znovu obují a podobným způsobem jako zpočátku splní opět cestu kolem sálu. Přihlížející děti

se samozřejmě také smějí. Pochopitelně nikdo nemá pocit, že jedná věrohodně, všem je trapně a připadá jim to hloupé. Nikoho také nenapadlo, že předchozí chůze v kruhu měla navodit nápad k provedení etudy, že způsobů řešení takové nehody se nabízí mnoho a že každý ji může a má dokonce provést různým způsobem. Nikoho zatím nenapadlo, že si musí uvědomit, co se mu přihodilo a že toto uvědomění se musí zračit v soustředěném výrazu obličeje. Nyní teprve přistupuji k bližšímu objasnění situací, které mohou v etudě nastat. Jdu po ulici a netuším, že se mi něco přihodí. Jdu volně, vím-li, že jsou v známé ulici obchody, mohu při chůzi kolem nich nahlédnout do výloh. Kamínek v botě na svou přítomnost upozorní při došlápnutí píchnutím na konkrétní místo (do paty, na určité místo pod chodidlem, do prstů, pod palec atd.). Musím si toho všimnout a zaznamenat to a dát najevo. Při píchnutí se na okamžik zarazím, soustředuji pozornost k postiženému místu. Vjem není příjemný. Nejprve se snažím našlapovat tak, aby mne kamínek nepíchal, pohyby prstů a celého chodidla se pokouším dostat ho na místo, kde by nepřekážel, kroucením nohy v botě a všelijakým sklepáváním se snažím zbavit obtíže, aniž bych se zatím zouvala. Teprve když žádný z těchto pokusů nevede k nápravě, musím se zastavit, zout, botu vyklepat, musím dát pozor, abych se zutou nohou nedotkla země, anebo - učinila-li jsem to - nesmím si ji zapomenout před obutím znovu očistit. Po obutí pokračuji opět v chůzi, Zpočátku pozorně, pomalu, dávám pozor, zda je všechno v pořádku a zda je závada skutečně odstraněna. Teprve když zjistím, že opravdu aná; mohu bezstarostně jít a pozornost věnovat znovu svému okolí.

Při výkladu se vracím opět k etudě, nyní ovšem už k jejímu podrobnému rozpracování podle námětu z výkladu a pomalu už každý začíná mít odvahu zkusit vlastní nápad. Chci, aby každý měl konkrétní pocit, kam ho kamínek píchá a aby podle toho také chodil. Nyní už se do práce začíná dostávat soustředění, jak u toho, kdo je zrovna na řadě, tak u přihlížejících. Etuda dostává věrohodnost, mizí pocit trapnosti, pozvolna mizí i bezdůvodný smích a škulbání tělem. Přihlížející děti samy hodnotí

provedení etudy, děti v akci sdělují svůj pocit při práci. Vytváří se ovzduší soustředěné práce a soustředěného pozorování. Po ukončení etudy každého jednotlivce hodnotím hned a hlavně kladně hodnotím věci dobré a pokusy o něco nového a osobitého, pak teprve si všímám chyb s konkrétním návrhem na jejich odstranění a na zlepšení. Při veškeré práci sleduji s plným zaujetím každého jednotlivce a každý musí mít pocit, že jeho jednání je bedlivě pozorováno a bude odpovědně hodnoceno, že se nenamáhá nadarmo, že se mu drží palec, aby úkol provedl dobře, že i když se mu něco nepovede, nebude terčem posměchu. Nestrpím aby v hledišti vznikl hluk nebo mluvení, mají-li děti připomínky k výkonu, mohou je říct později při diskusi. Tuto etudu dám potom za domácí přípravu s poukazem na to, co<sup>by</sup> v ní bylo možno pozměnit a vylepšit. Každý si promyslí svůj vlastní scénář. Příští hodinu už každý předvádí svou připravenou "scénku", většinou dobře, s pěknými novými nápady. Např. úvodní cesta je motivována tak, že dítě si pohazuje kamínkem, poskakuje přitom, když mu kamínek spadne na zem, začne do něj kopat, až najednou zapadne do boty. Po jeho odstranění už si s ním nehraje, ale pokračuje v cestě, nejprve normální chůzí, pak si opět občas poskočí.

Základní námět této etudy rozpracováváme dál. Kamínek se má změnit v hřebík. V tomto případě si už před začátkem práce ujasníme rozdíly mezi kamínkem a hřebíkem, který leze z podrážky (hrot je mnohem ostřejší, píchá stále na totéž místo, což je bolestivější, nedá se přemístit pohybem nohy, může rozpíchat postižené místo do krve, roztrhnout punčochu, při zkoumání boty rukou je nutno dát pozor na možnost poranění, při opomenutí k němu skutečně dojde; je-li hřebík na přístupném místě, dá se eventuálně zahladit kamenem, ve špičce nikoliv, tato závada se dá těžko odstranit, rovněž chůze po zjištění závady už není normální, při opětném obutí boty se musí dát pozor, aby se na poraněné místo nenašlapovalo nebo se už vůbec nedá bota obout). Tento námět svádí k přehánění. Většinou každý ve snaze, aby zveřejnil své pocity, vynakládá víc energie, než kolik

je jí skutečně potřeba. Také zde vzniká nebezpečí, že děti, které mají sklon ke komice, etudu provedou úmyslně přehnaně pro pobavení svých kamarádů a domnívají se, že už konečně "hrají divadlo". I když podobné pokusy jsou dobrým projevem herecké komediálnosti a překonání zábran, přece je zatím nevidím ráda. A to proto, že se snažím vést děti k tomu, aby dělaly všechno pokud možno přesně, kdežto hraní komedie svádí děti k dělání "jako", ke zkratkovitému náznaku.

Tyto etudy při správném provedení předpokládají důkladné soustředění a konkrétní představivost. Častá se např. stane, že při dotazu, do které nohy hřebík píchá, dostanu odpověď, že do levé, ale dítě začalo kulhat na pravou nohu. Nebo při chůzi dává najevo, že má rozpíchanou patu, ale když si botu zuje, hledá rukou hřebík ve špičce. Proto nejdřív dávám dětem dělat tuto etudu s předem určenými okolnostmi (do které nohy a na které místo hřebík píchá), a pak teprve ji provádějí podle vlastní volby. U těchto etud se zdržují dosti dlouho a podrobně, i když jsou zdánlivě jednoduché. Zjistila jsem, že dokážili je děti dělat s opravdovým zaujetím, do detailů si představit všechny možné eventuality, nic nepřehánět a nepředstírat, je to první úspěšný krok po cestě oprošťování od zábran a zapojování fantazie do tvořivé práce.

Na podobném principu jako etudy s kamínkem jsou etudy různého způsobu chůze podle daných okolností. Účastní se jich opět celý kolektiv jako rozvíčky k zahájení lekce a soustředí se na způsob chůze podle toho, jak já udávám okolnosti. Po počáteční uvolněné a vyrovnané chůzi v sále se ocitáme v přírodě. Je podzim, všude je plno suchého listí, pak přecházíme na cestu bez listí, ale je zde mokro, cestu pokrývají široké kałuže, které je nutno přeskakovat, přitom cáká bláto, postříká nám punčochu, boty jsou promočené. V zimě jdeme vysokým sněhem po vyšlapaných stopách, nohy se těžce odlepují od sněhu, musí se zvedat vysoko ze šlápějí. Přicházíme na umrzlou cestu, zprvu neposypanou, pak posypanou, nohy zebou. Jdeme v létě bosí v trávě, pak po rozpáleném písku, nedaleko vidíme potok, běžíme k němu, namáčíme nohy po kotníky do vody, voda příjemně chladí.

Přechody od jedné okolnosti k druhé jsou pozvolné, aby si každý měl čas uvědomit příslušnou situaci a zkusit si ji v klidu v delším časovém úseku.

Po této **průpravě** už přistupují také k práci na textech, básnických i prozaických, přiměřených věku žáků. S počátky přednesu je to podobné jako s počátky v jednání. Děti jsou náchylné k napodobování svých spolužáků. Místo aby se každý snažil o svůj vlastní projev, snaží se naopak o uniformitu, která by ho nenápadně zařadila mezi ostatní. Vyskytne-li se přesto jedinec, který se dokáže z této uniformity vymanit a pokouší se o vyjádření vlastní představy, stane se opět terčem poznámek, šuškáni a úsměšků. A přesto právě tyto děti je možno se opřít při přístupu k textu na základě vlastních asociací, prožitků a představ. Ale vrátím se k etudám, na nichž pracujeme dál souběžně s prací na přednesu a jejichž výsledky kladně ovlivňují i způsob práce na textech.

Jako příklad etudy, v níž skutečná rekvizita přechází v rekvizitu imaginární, uvedu etudy s pingpongovým míčkem. Jsou to etudy, v nichž se střídají sólové výstupy se zapojováním všech žáků kolektivu. Všechny děti si přinesou pingpongové míčky, které mají své výhody i nevýhody. Není-li k dispozici tělocvična, kde by bylo možno použít většího míče bez rizika rozbitých oken, pingpongový míček velmi dobře slouží, protože i když narazí na okno, nic se nestane. Jeho nevýhodou je, že je neobvykle malý, příliš rychle poskakuje a snadno vyklouzne z ruky. Je proto nutné nejprve si naň zvyknout. Nejprve tedy každý sám má za úkol si sám zkusit hrát "školku na žed", ne celou, samozřejmě, pouze po jednom hodu od každého čísla, aby se vystřídal různé typy házení a chytání. Současně si mají děti doma takto školku procvičovat, aby dovedly míček bezpečně chytat. Když každý dobře ovládá školku se skutečným míčkem, přistupujeme k pokusu o totéž bez míčku. Pro počáteční ulehčení si každý ještě vezme míček s sebou a zkusí si s ním příslušnou figuru, pak ho odloží a hned zkouší imaginární hru. Nechám všechny děti, aby se vystřídal. Práce byla většinou velmi nepřesná, bez konkrétní



představy, bez pocitu tvaru v ruce, bez napětí, bez postřehu, opět jen "jako". A opět ten trapný pocit, že jednají jako "tichý blázen", opětné bezdůvodné uculování bez náležitého soustředění a smích v hledišti. Přistupuji tedy k výkladu principu práce se skutečnou rekvizitou, všímáme si svého vlastního chování. Jak se chovám a co při tom dělám, když si (v našem případě) hraju s míčkem školku o zeď. - Všechny děti si vezmou do ruky míček a při výkladu si akce znovu zkoušejí a několikrát opakují. Všimají si, jak se míček drží, v jaké pozici jsou které prsty, v jakém svalovém napětí. Jednou rukou drží míček a druhou ho opatrně z ruky vyjmeu tak, aby dosavadní pozice prstů i jejich napětí zůstalo zachováno, jako kdyby v ruce dosud byl - pocit s rekvizitou se fixuje i po jejím odstranění. Sledují, co se stane s rukou, vyhodíme-li míček do vzduchu. (Každý si to zkusí.) Jakým způsobem míček chytáme zpět, ať už do jedné, nebo do obou rukou (ruce jsou ve střehu připravené k chycení, při chycení se musí vytvořit prostor pro kulovitý tvar, imaginární míček není placka), jak je ve střehu celé tělo, jak pohledem sledujeme dráhu míčku od sebe a jeho dráhu při návratu k nám. On nám nespadne sám do ruky, ale my musíme vychylovat svou postavu ve střehu před jeho chycením na tu nebo onu stranu podle jeho dráhy, a proto nestojíme pevně na nohou, toliko na jedné a druhou můžeme zmenšovat nebo zvětšovat vzdálenost od zdi, postoj je velmi pohyblivý. Kolik různých a zdánlivě neopakovatelných pohybů provedeme rukama i celým tělem, vyklouzne-li nám míček a snažíme-li se ho marně dohonit. Po této průpravě si opět každý zkouší individuálně školku na zeď, ale už imaginárně, pouze v případě, není-li si sám jist, jak akci provést, nebo provede-li ji špatně, zkusí si ji míčkem pro kontrolu a upřesnění. Jako domácí přípravu si děti opět připraví scénku "školka na zeď s imaginárním míčkem".

Kolektivní etudy s míčkem provádím takto: děti si stoupnou do kruhu s dosti velkými rozestupy. K této etudě stačí jeden míček, který si házejí po směru kruhu určitou dobu, až hra dostane pravidelný rytmus. Potom děti míček odloží a dělají to-

těž imaginárně. Táž hra se opakuje v kruhu opačným směrem. Na témže základě pokračuje hra v dalších variacích. Je to házení s úhozem o zem (tady ten, kdo hází, sleduje pohledem míč od sebe k zemi, asi do středu vzdálenosti mezi sebou a sousedem; ten, kdo chytá, jeho dráhu od souseda k sobě), vyhazování jednou rukou horem nad úroveň ramen a chytání nejprve oběma, pak také pouze jednou rukou. Tyto způsoby se střídají tak, aby proběhly oběma směry a aby si každý procvičil obě ruce. Nyní přistupujeme k házení na přeskáčku libovolným způsobem ne příliš rychle a zatím bez snahy zmást své okolí, a na závěr je házení na přeskáčku v zrychlujícím se tempu s možností zmást pohledem směr házení. Tato etuda je obzvlášť náročná na pozornost a přesnost, dělá-li se imaginárně. Vyžaduje ostrážité sledování směru a cíle akce a nejsou-li děti dost od sebe vzdáleny, může dojít přes všechnu pozornost ke komické situaci, že dva mají pocit, že míček byl namířen na ně a oba ohytají jeden imaginární míček. Na tyto etudy opět navazují etudy sólové, na něž dám rámcový námět. Během lekce si děti zkoušejí na tyto náměty improvizovat, po zhodnocení dobrých nápadů mají za úkol doma si námět každý podle svého podrobně rozpracovat do scénáře (nikoliv písemně, ale tak, aby určité akce byly fixovány a přesně provedeny), v příští lekci etudu provádějí už připravenou. Jeden z takových námětů: "Přijdu na hřiště, nikdo tam není, mám s sebou míček." Různé okolnosti (jsem s někým domluvena, jdu jen tak bez úmluvy, dočkám se kamaráda nebo ne, jdu pozdě, brzy) neudávám. Etuda je prováděna nejprve opět s rekvizitou, vzápětí bez rekvizity, ve svém konečném zpracování pouze s imaginární rekvizitou.

Pohybové etudy, které kladně regulují správné držení těla, pěstují fyzickou dovednost, zkoušejí trpělivost a posilují pevnou vůli v překonávání prvních nezdarů a vedou děti k zvládnutí úkolů zdánlivě nesplnitelných, jsou pohybové etudy, založené na principu chůze s knihou na hlavě. Tyto etudy provádíme individuálně, opět po dvou až třech okruzích kolem sálu. Příslušný úkol nejprve vysvětlím, žáci jeden po druhém jej pro-

vádějí. Snahou každého je provést etudy tak, aby po celou dobu chůze kniha s hlavy nespadla. Stane-li se tak, opět si knihu na hlavě upraví a pokračuje v akci. Každý se snaží sám sobě dokázat, že úkol zvládne. Jde v základě o tyto pohybové figury, které je možno podle vlastních nápadů ještě dále rozvíjet:

1. Normální volná chůze kolem sálu s knihou na hlavě
2. Rytmus chůze se upravuje na tři kroky, výpon a zůstává po celou další etudu
3. Tři kroky, výpon, jednu paži zdvihnout
4. --" --" druhou paži zdvihnout
5. --" --" obě paže zdvihnout
6. --" --" natáhnout jednu paži dopředu, druhou dozadu a po třech krocích při výponu paže vystřídat
7. --" --" jednu nohu natáhnout dopředu
8. --" --" druhou nohu natáhnout dopředu
9. --" --" střídavě natahovat nohy
10. --" --" vysoko zvedat kolena a zvedat nohy jako čáp
11. --" --" do dřepu
12. --" --" do kleku
13. --" --" do kleku, dozadu natáhnout jednu nohu, rukama vpředu podepřít o zem
14. --" --" sed a vztyk (libovolným způsobem)
15. --" --" tři okruhy ve své vlastní vlnné sestavě z dosavadních figur a doplněné vlastními nápady.

V hereckých etudách je přechod od práce se skutečnou rekvizitou k práci s rekvizitou imaginární zprostředkovanou rekvizitou zástupnou. Zde vycházím z etud, které jsem dělala u prof. Lukavského v době svých studií na AMU. Zástupná rekvizita musí mít určité všeobecné charakteristické vlastnosti skutečné rekvizity (tvar, velikost), nicméně jí chybí právě ony jedinečné rysy, které si musíme při práci se zástupnou rekvizitou představit<sup>a</sup> podle toho s ní jednat. Nejvíce používám ty-

ček různých délek. Podle příslušné délky děti samy vymýšlejí, jakou skutečnou rekvizitu by mohla tyčka zastupovat a podle toho s ní pak jednají. Např. tyčka velikosti neořezané tužky může znamenat tužku, pero, kružítko, kladívko, pilku, šroubovák, hřebek, pilník, pilník na nehty, lžiči, vidličku, nůž, lžiči na boty, dětskou lopatku, jehlice na pletení, háček. Delší tyčka - smetáček, lopatku na uhlí, na smetí, různé druhy zahradnického nářadí na kratší násadě, rukověť dětského kočárku nebo vozíku, pohrabáč, deštník, lyžařské tyčky, pádlo. Dlouhá tyčka - smeták, koště, lopata, vidle, hrábě, rybářský prut, vesla, vyssavač. Při hledání spojitostí skutečné a zástupné rekvizity napadají někdy děti asociace zcela nevhodné, jako že středně dlouhá tyč by mohla být noha od stolu. Při určování konkrétní rekvizity musíme mít na zřeteli též akci, kterou můžeme s onou rekvizitou provést, s tyčkou jako nohou od stolu bychom těžko nějak zacházeli, zde se nenabízí možnost práce s rekvizitou. Při práci jde nejprve o mechanické zacházení se zástupnou rekvizitou, později - je-li dobře zvládnuto - se mohou vytvářet dějové etudy, při nichž se jedna nebo dvě zástupné rekvizity mění v rukou podle zacházení ve skutečné, takže usnadňují plynulost děje a pomáhají jednat přirozeně.

Na rozvíjení představivosti prostorové dělám s dětmi etudy v imaginárním prostoru, přičemž základní daná situace, určující způsob orientace, je tma. Bližší okolnosti k jednotlivým etudám si nejprve určujeme konkrétně - tvar místnosti, nábytek (ten si pro začátek postavíme reálný, později jej odstraníme), známé či neznámé prostředí, známé či neočekávané překážky, možnost najít vypínač, okno, dveře; prostor mohou být též jeskyňe, chodby a bludiště - pak už záleží zcela na žákově fantazii. Když si všichni postupně etudu zkusí, říkám konkrétní poznámky k jednotlivým provedením a zásadní připomínky k metodě práce. Zásadní orientace je zde možná pomocí hmatu (zrak je vyřazen, kromě počátku a konce etudy, motivujeme-li začátek jako příchod ze světla do tmy a konec jako východ ze tmy do světla), přistupujeme-li pak k obohacení pocitovému (strach, úzkost, úlek,

napjaté poslouchání, hledání a nalezení východiska, úleva), tedy se zapojuje i sluch, eventuálně čich. Ve střehu musí být celé tělo, což je výborné cvičení pro svalové uvolnění a napětí. Je patrné, že se jinak pohybujeme v místnosti, kterou neznáme nebo kterou neznáme a bojíme se v ní, kterou známe a víme, kde co stojí a máme tam pocit jistoty, či v místnosti, kde se sice vyznáme, ale víme, že tam číhá nebezpečí atd. Tyto etudy mohou být velmi bohaté na dějovou i pociťovou napínavost a spadají svým charakterem už víc do oblasti etud hereckých.

Herecké etudy začínám dělat s dětmi opět nejprve sólové, a to velmi jednoduché, z oblastí blízkých jejich každodennímu životu. Zpočátku jim dám dosti pevný scénář, který si zapíší a po chvílce úvahy si jdou etudu zkusit. Začínáme etudou, kterou jsme nazvali "Učení". - Venku je hezky, svítí slunce a já sedím doma a učím se. Nejprve sedím se sešitem v ruce, pak chodím po pokoji. Zastavím se u okna, hledím ven. Učení mne přestává bavit. Okno je zavřeno. Otevřu je. Dívám se na ulici. Dole vidím svou přítelkyni. Čekám, podívá-li se nahoru, ale nesmím zavolat, aby mne maminka vedle neslyšela a nepoznala, že se neučím. Konečně mne přítelkyně uvidí. Zamávám na ni. Ptá se, mohu-li ven. Odpovídám - nikoliv slovy, pouze gestem, výrazem - že ne, mám učení. Loučíme se. Zavírám okno a vracím se k učení. - Děti pracují na tomto scénáři tak, aby si jednání dovedly samy motivovat, vybavit si podobnou situaci, kterou samy zažily. Při tom přistupujeme k obohacování vlastními nápady, drobnostmi a detaily. Stále ještě mají děti skutečné rekvizity, práce s otvíráním okna je též skutečná. Nyní už má každé dítě etudu na námět "učení" zpracovanou svým individuálním způsobem, i když základ byl u všech týž. Teprve pak přecházíme k práci s imaginárními rekvizitami a to tak, aby tato práce byla přesná. Proto, obdobně jako tomu bylo u etud s míčkem, po práci s rekvizitou vzápětí následuje pokus akci provést bez rekvizity, a tento pokus se opakuje tak dlouho (včetně domácí přípravy), až je akce s imaginární rekvizitou co možná nejpřesnější.

Na podobném principu vymýšlím náměty na etudy stále ještě bez textu, založené pouze na situacích.

Jenomže postupně je nutno vést děti k souhře a i když samo o sobě je každé už dost uvolněné a ostatní dokáží pozorně sledovat jeho akci, stanou-li se partnery, třeba jen v přednášeném textu a mají-li si text říkat jeden druhému do očí, neudrží se a je jim to samotným opět k smíchu. Náhodou jsem přišla na způsob, který - jak se mi zdá - mi tuto situaci značně pomohl řešit. Bylo to v zimě. Děti nosily veliké čepice, většinou s mohutnými bambulemi a mnohé si je nechtěly pověsit na věšák, ale nechaly si je v aktovce a odtud si je pak tajně vyndávaly na klín a hladily je. Vyšli jsme z této situace rovněž pro etudy, tentokrát s čepicemi, které vlastně byly jakousi zástupnou loutkou, ale zůstávaly stále čepicí jako takovou, ovšem měly možnost ožít na ruce svého majitele a vést s ním improvizovaný dialog. Začali jsme opět od slového výstupu, který však teď už měl charakter dialogu: majitel - čepice navlečená na ruce jako maňásek. Čepice oživila, kroutila se a hýbala, kývala hlavou - bambulí, mluvila. Majitel mluvil za sebe i za ni. Zpočátku to děti svádělo mluvit za čepice deformovaným hlasem, kňourat, protahovat hlásky nebo napodobovat Hurvínka nebo Pepíčka. Podařilo se mi však vysvětlit dětem, že bude lépe mluvit normálním způsobem, tak jak mluví každý sám, jen snad slaběji. Pro začátek si každé dítě sedlo na židli čelem k ostatním, aby bylo vidět na ně i na čepici. Chvilku mělo na soustředění, na vytvoření záklaňní situace, z níž pak rozvíjel improvizovaný dialog, založený na skutečném vzájemném vztahu majitele a čepice, vedený na základě reálných okolností, jak se s čepicí zachází. Dialog probíhal ve dvou podobách - v jedné začíná čepice a je hlavní postavou, v druhé majitel. Podle toho táž situace byla nazírána rozdílně s hlediska čepice či majitele a vytvářel se kvalitativně rozdílný dialog. Např. čepice chtěla jít s majitelem ven, on si vzal jinou, tato se mu nelíbila, byla špinavá, jí to bylo líto; na jaře se jí chtělo jít spát do skříně mezi zimní věci, na podzim chtěla už ven, majitel byl v biografu, čepice v šatně nebo v kapse, nic nevi-

děla. Potom jsme přistoupili k dialogu dvou čepic už bez účasti majitelů. Děti sedí vedle sebe tak, aby čepice byly vedle sebe (jedna je navlečena na levé a jedna na pravé ruce). Určili jsme přesně situaci, např. dvě čepice v předsíni, jedna na věšáku, druhá na zemi. Opět dialog probíhal ve dvou podobách, aby se obě čepice vystřídaly v započetí dialogu. Po jednom se postupně přidávaly všechny děti se svými čepicemi, až vznikla jakási improvizovaná scénka celého kolektivu. Námět se buď zachovával z předchozích etud a pouze se rozšiřoval o dalšího aktéra (šatna v biografu, v divadle, ve škole, předsín doma, skříň se zimními věcmi), nebo jsme nacházeli nové náměty (výloha, procházka po ulici). Jak účastníků scénky přibývalo, bylo nutno postavy rozlišovat, dostávaly svůj vlastní charakter a vznikaly mezi nimi vztahy (ty, co se už znaly, měly mezi sebou určité vztahy, zaujímaly stanovisko k novým příchozím, měly svůj vlastní názor na své majitele a na majitele svých kolegů atd.). Tento druh etud se stal velkým přínosem v naší práci. Upevnil v dětech pocit soustředění, a to nejen na pohybovou stránku, ale i na logickou myšlenkovou stavbu improvizovaného dialogu, nenásilně navázal vztah k partnerovi a stal se jakýmsi bližším stupínkem k "hraní divadla". Celý tento komplex etud je u mne v I. ročníku hlavní a základní náplní práce. Kromě odstranění zábran a rozvíjení fantazie sleduje tento výchovný cíl: nesmát se tomu, je-li někdo jiný než já a neposmívat se tomu, čemu na první pohled nerozumím.

# P ř e d n e s   j a k o   s o u č á s t   h e r e c k é t v o r b y

Daniela M u s i l o v á

(Diskusní příspěvek na celostátním aktivu o uměleckém přednesu  
15.5.1967)

Přednes jako součást herecké tvorby ? Je tomu tak i u nás na DAMU ? Nejsou případy, že je herecká tvorba součástí přednesu ? Jak připravuje škola absolventy divadelní fakulty k umění přednášet ? Nevracíme se někdy staromilsky k bývalé konservatoři, ačkoli vědění obory, které jsou s~~to~~ zkoumat člověka n a š í epochy, by nám mohly i v oblasti umělecké tvorby pomoci lépe ? Učíme opravdu tvořit, vychováváme k uměleckým činům, nebo dáváme návody "jak na to" ? Co jsme vůbec schopni dát mladému člověku ve d v o u hodinách za týden po čtyři semestry ?

Protože učební plány studentů na oboru herectví mají stanovenou celkovou hranici vyučovacíh hodin v týdnu, nemůžeme se domáhat zvýšeného počtu hodin - je správné, že je umělecký přednes do učebních plánů zařazen ? Vždyť<sup>i</sup> dnes se na škole vyskytne názor, že přednes je z b y t e ě n ý, protože bude-li se pedagog herecké tvorby podle osnov zabývat veršovanou hrou, zvládne přede student nějakou tu básničku velice hravě; o přednesu prózy ani nemluvě: v ě t š í n a divadelních her je přece psána p r ó z o u.

A skutečně byla doba, kdy přednes z učebního programu mladého herce zmizel. Někdy sice, ale bylo tomu tak. Až profesorka Božena Pálánová jako tehdejší vedoucí katedry herectví vyzvala ke spolupráci pedagogy z nejpovolanějšíh, na které dodnes s vděčností vzpomínáme: Josefa Bezdíčka a Františka Vnoučka. Teprve s o~~dstupem~~ doby - asistovala jsem u obou - dovedu ocenit, jak dobrá to byla volba a jak se ve své činnosti ve škole šťastně doplnili: první vynikající r e ž i s é r, režisér vzdělanec, laskavý, moudrý, citlivý člověk, architekt



Koncepce; druhý - vynikající herec, herec vzdělanec; krása mateřštiny byla součástí jeho umělecké krve. V jejich spojení jako pedagogů nacházím ideální vzor pro metodu práce pedagoga přednesu. V těchto dobách dochází ke konfrontaci pedagogických postupů pedagogů a z tohoto střetnutí později vznikají - na základě ověřeném praxí - první osnovy předmětu umělecký přednes. Po smrti Josefa Bezdíčka se k výuce přednesu vrací profesorka Půlpánová. Přepracováváme osnovy, rozšiřujeme výuku o práci před mikrofonom a opět hledáme. Rýsují se ještě jasněji rozdíly mezi tvorbou přednášeče a herce, ale vyvstávají další souvislosti.

Řešíme otázku, zda učit všechny studenty přednesu. Proč? Víme, že nelze všechny studenty vychovat v dobré přednášeče. Není to pro ně ztráta času? Příjímací zkoušky na školu dokládají, že většina adeptů se právě prostřednictvím přednesu poezie i prózy dostává k práci herecké. Kde jsou průsečíky předpokladů a talentu herce a přednášeče?

Nebudu vás unavovat tím, že bych chtěla odpovědět na všechny otázky. Ke své úvaze (a to ještě ne podrobné) jsem vybrala pouze dvě:

1. proč si myslím, že je přednes součástí herecké tvorby;
2. metoda práce v uměleckém přednesu jako příspěvek k výchově osobnosti.

Jak tedy škola př i p r a v u j e, vlastně vytváří zázemí pro práci mladého přednášeče a jak zároveň může obohacovat a ovlivňovat jeho t v ů r ě í m e t o d u při práci na jevišti?

Již povaha vyučovaného předmětu - sólový umělecký přednes - si určuje způsob výuky v jedné základní věci: vyučuje se v malých pracovních skupinách dvou až tří studentů. Požadavky na práci pedagoga v našich osnovách jsou formulovány stručně, jasně, přehledně, např.: "Poznávat individualitu studenta po stránce charakterové a umělecké, neustále ho vést k vědomému pochoopení umění; pěstovat a k t i v n í literární vzdělání a vytvořit tak z literatury n e p o s t r a d a t e l n é tvůrčí

zázemí pro vlastní hereckou práci; vést studenta ke zdravé kritice a hodnocení práce svých spolužáků vhodným způsobem, aby z poznanych chyb uměl vyvodit poučení pro práci vlastní; ve výuce pak rozvíjet studentovy dobré vnitřní i vnější dispozice, odstraňovat špatné návyky, poznat nejslabší články jeho dispozic a usilovat o jejich maximální odstranění; vést studenta k samostatnému dramaturgickému výběru a úpravě textu.<sup>x)</sup>

Požadavky striktní, ale mnohoobsažné; a před vámi sedí student s jedinou otázkou - buď vyslovenou nahlas, nebo jen v očích: "Naučíte mě jak?" - a nic víc. Proto jsem přišel na školu. Jistě, pro mne, pedagoga, je tato otázka také vřelice důležitá, ale mým úkolem je vyhovávat a výuka je pouze jedním z prostředků. Naše cíle se rozcházejí hned na počátku cesty. Studentovým cílem je ono kouzelné "jak", mým cílem je naučit studenta pracovat metodě. Nastává vlastně první konflikt a s ním zároveň první otázky: Jaký ty jsi, mladý člověče? Jak žiješ? Jak jsi dosud žil? Vidíš sebe v umění anebo chceš být platným našemu umění? Co jsi dělal? Čteš? Budeme si vůbec někdy rozumět? Budeme oba vždy ochotní vyslechnout, pochopit a respektovat názor druhého, konfrontovat pravdy, nezapomínat na souvislosti, abychom vyloupili zdravé jádro zakletého ořechu, který před námi leží v podobě autora díla?

V koncentraci na studenta přede mnou, se všemi těmito otázkami v duši (ve skutečnosti je jich víc a jsou složitější) zahajujeme - student a pedagog - to nejdůležitější v umělecké práci, pro proces vzájemného poznávání se a sebe poznání. O b a.

Postupem času - a to bych chtěla zdůraznit - až student začne chápat nutnost upřímného kritického sebepoznání, poznání svých dispozic, co mohu a co ne, co umím a co neumím, jaká je

x) Osnovy předmětu "umělecký přednes" na pražské DAMU - viz divadelní výchova, řada I, 1965, č.6, s.35 n.

vlastně kvalita mých předpokladů, kde asi bude a v čem vidím svou sílu, teprve tehdy se začnou vytvářet podmínky pro tvorbu. Zkrátka: na základě takových droboučkových, dílčích úspěchů se vytvářejí první kontakty mezi studenty a pedagogem. Jaký je to pro studenta objev, když se mu např. verš nebo větu podaří říci tak, jak chtěl, jak cítil, jak ji vnitřním sluchem slyšel - a že to tedy jde, že je s c h o p e n ! A potom přicházejí další dílčí objevy a úspěchy v realizaci společného díla - a linka důvěry je propojena.

A to je ta chvíle, kdy se vydáváme na další etapy s p o l e č n é c e s t y. Cesty plné dobrodružství a dalších objevů, někdy i vzájemných objevů. Zralému a zkušenému umělci se může zdát některá z etap bezvýznamná, ale všechny dohromady skládají k o ň ě č n ý v ý s l e d e k práce: osvětlení struktury slova, stavby věty, její logiky, melodie, tempa a vzájemné souvislosti těchto složek. Je to neustálé objevování a uvědomování si základních kamínek.

Je někdy až neuvěřitelné, kolik klopotného úsilí musí student (ve 20. století, v době exaktních věd, techniky a logiky, pronikajících do všeho života) vynaložit na to, aby odhalil logiku psané věty, ať už je v próze nebo ve verši. Bohužel, tato choroba "nelogičnosti" není rozšířena jen u našich studentů.

Teprve tehdy, zvládl-li student tyto "nejzákladnější kameny", je další etapou budování větších celků, kde hledáme hlavní myšlenku díla, podřizujeme jí jednotlivé části, akcenty hlavní, vedlejší atd. Začínáme se studenty pracovat na úkolech, které odpovídají jejich možnostem a schopnostem v této etapě práce. (Tím ovšem nechci říci, že by próza byla k přednesu lehčí.) Tentokrát vybírá text jenom pedagog. Postupně však přivádíme studenty k tomu, aby si dovedli text přednesu vybírat sami. A tento fakt je dalším mezníkem na naší cestě.

Jsem přesvědčena, že těžiště práce přednašeče spočívá v jeho individualitě, k níž nesporně patří schopnost orientovat se v dostupné i méně dostupné literatuře. O vybraném textu sa-

možřejmě se studenty diskutujeme, schvalujeme, uvádíme výhrady, nikdy však striktně nezakazujeme. Po celou dobu studia si studenti sami vybírají texty k přednesu a jsme v neustálém pohybu konzultací, kdy se snažíme studentovi dokázat, že zatím na vybranou předlohu nestačí; ale obvykle na tuto skutečnost přijde sám. Samoostatně zvolené texty jsou nesmírně cenným materiálem pro poznávání studentovy osobnosti: okruhu znalostí, zálib, názorových vyznání. A tyto texty jsou také zároveň pedagogovi ukazatelem směru vývoje a také chtění každého studenta. Je velmi potěšitelné, že volný výběr studentův není dílem náhody, ale je to většinou výsledek odpovědného hledání, rozvahy a osobního vkusu. Málokdy se setkáváme s pomíjivými vlnami literárních mód. Studenti totiž dosti brzo v hodinách přednesu přijdou na to, že o pochopení a vyjádření obsahu i formy autorovy předlohy se musí těžce zápasit. Proto také snáze eliminují co za skutečnou práci stojí a co ne. Přijdou i na to, že první dojem z uměleckého textu musí vždy správně zodpovědět otázku kvality textu a jeho možnosti interpretace. (Ke cti našich studentů musím dodat, že nekvalitní texty téměř nepřináší.)

Pocit volnosti při výběru textů působí na studenty blahodárně i v tom smyslu, že snáze pochopí srysl určité pracovní metody - a tu škola může dát - kterou mohou aplikovat při herecké tvorbě.

Každý z vás, kdo se věnujete přednesu, jistě dobře zná fakt, že není v životě herce nič vzácnějšího než to, aby si zahrál s v o u, oblíbenou, milovanou rolí, o které jenom sní nebo snil. A v přednesu je to vlastně na dosah ruky: jaké možnosti nám dává přednes např. v rozmanitosti žánrů, jaké možnosti pro pochopení charakteru lidí, básnických stylů, tj. vytváří širokou základnu pro práci herce. Zde - na uměleckém přednesu - si také můžeme prověřit, co z jeho uměleckých snů je realizovatelné a co ne.

Nechci vyhlášovat samospasitelnost uměleckého přednesu a s rozhodností odmítám výchovu k univerzalismu v tom smyslu,

že co herec - to přednášeč; co talentovaný přednášeč - to interpret pro vše. Umělecký přednes by měl totiž herci dávat "něco navíc", chvíle neustávajícího zpytování problémů svých vlastních i širších otázek společenských, hledání tvůrčí síly a schopnosti zamířit tam, kam mi nedává možnost práce herecká, chvíle koncentrace, zastavení k obnově fantazie, představitivosti.

Pro tohle vše si myslím, že přednes je součástí herecké tvorby, i když má své vlastní zákonitosti, které jsou dostatečně známy.

A vyučovací hodiny přednesu na naší škole by měly být (někdy se nám to<sup>i</sup>daří) věcnou provokující laboratoří, která se bude doslova prát o analýzu i syntézu jak osobnosti studenta, tak literárního díla v jeho interpretaci. Naše výuka i výchova by měly zapustit třeba tenké, ale do hloubky směřující kořínky studentova vědomí i srdce tak, že i když opustí naši školu, bude se muset ptát sám sebe, pátrat po smyslu, nikdy se nespojit s již dosaženým úspěchem. Měly by to být hodiny harmonie lidské i tvůrčí, které by byly odrazovým můstkem především pro samostatnou práci na výstavbě role i pro samostatnou další sebevýchovu ve výstavbě vlastního života.

ooooo

## H L A S O V É P O R U C H Y V D Ě T S K É M V Ě K U

V několika na sebe navazujících kapitolkách podá MUDr. Ivan Š u p á č e k, přednosta Foniatrického oddělení Dětské fakultní nemocnice v Praze výklad o základních problémech hlasových poruch u dětí a metodice práce s dětským hlasem. První, úvodní kapitola je věnována otázkám četnosti hlasových poruch u dětí. Článek čerpal z dosud nepublikovaných údajů, zčásti přednesených r.1966 na semináři foniatrického oddělení. Jsou připravovány do tisku, kde budou uvedeny s obvyklou úplnou dokumentací. Vážným zájemcům autor zodpoví jejich případné dotazy.

Adresa: Ústav pro nápravu vad řeči a sluchu (foniatrické oddělení), Praha 1, Kaprova 14.

### 1. K o l i k   d ě t í   t r p í   h l a s o v ý m i p o r u c h a m i

S určitou pravidelností se čas od času v našem kulturním tisku objeví poznámka nebo článek, který připomíná úpadající mluvní a hlasovou kulturu u nás, zejména u dětí, a vybízí k nápravě. V odborných kruzích se v těchto souvislostech upozorňuje na více než jen na estetickou a společenskou stránku tohoto složitého problému: patří k němu i skutečnost, že potkáváme nemalé množství hlasů nemocných, poškozených zejména nesprávným používáním, přemáháním. Hovoří se o nich na odborných lékařských sjezdech, jedná se o nich i každá pedagogická konference o hlasu nejen u nás, ale i v zahraničí.

Přitom se často dochází k otázce, kolik dětí tedy je postiženo hlasovými poruchami - a to poruchami těžkými, o nichž hovoří jak lékaři, tak i hlasoví pedagogové. Řekněme přímo, že tato otázka nebyla dosud v našem písemnictví blíže objasněna; jsou dostupné různé údaje jak ze zahraničí, tak i<sup>z</sup> Československa, které si však někdy - zdánlivě - téměř odporují. Tak třeba V. PŘÍHODA ve své obsáhlé monografii, zabývající se z hlediska psychologa rozvojem dítěte<sup>x)</sup>, cituje několik odborných lékařských prací o frekvenci hlasových poruch z přemáhání hlasu u dětí a vyjadřuje podiv, ne-li až nedůvěru, když se údaje jednotlivých autorů až desetinásobně od sebe liší.

Podívejme se nyní blíže na tyto údaje. Jeden pochází z Prahy, kde ve čtyřicátých letech M. SOVÁK našel chraptivost z přemáhání hlasu u 2-4 % školáků, jiný - velmi často citovaný pramen - se týká tzv. "Heisekeitsziffer" z Německa, kde dříve FLATAU a GUTZMANN zjišťovali tuto nejčastější hlasovou poruchu u dětí v 41 %. Přitom jména autorů jsou u všech zárukou vyslovené odbornosti jejich zkoumání. I když si můžeme před-

<sup>x)</sup> Václav Příhoda: Ontogeneze lidské psychiky, Praha 1967.

stavit, že odlišné prostředí a způsob osobního projevu v německé oblasti by mohly přispět ke zvýšení počtu porušených hlasů, laik sotva uvěří, že každé druhé dítě by trpělo chřaptivostí.

Když toto srovnání rozšíříme o další údaje jiných vyšetřujících, situace se podle našeho názoru objasní: V našem odborném písemnictví vyšly různě roztroušeny práce, které shrnuly vyšetřování školní mládeže při různých preventivních prohlídkách. KAVAN, PAVLINEC, ZBOŘIL, JETEL byli přitom odborní lékaři různého zaměření - dětský lékař, odborný ušní lékař, další odborný lékař otolaryngolog zajímající se o foniatrii a konečně odborný lékař foniatr. Seřadíme-li výsledky jejich vyšetřování, pokud se týkají zjištěných hlasových poruch, v uvedeném pořadí, je ihned na prvý pohled nápadné, jak souběžně se stoupajícím profesionálním zaměřením na hlas začíná stoupat i procento nalezených hlasových poruch mezi vyšetřovanými dětmi - od zlomku procenta až po necelou desítku procent. Tento zjev je jistě snadno pochopitelný; nechává nás ovšem v rozpacích, který údaj máme považovat za směrodatný pro celkové zhodnocení frekvence hlasových poruch u dětí.

Je třeba přitom připomenout, že ani<sup>v</sup> uváděných, ani v jiných pracích nebývá zhodnocen stupeň, závažnost hlasové poruchy. Ostatně ani kritéria pro posuzování některých nejčastějších hlasových poruch nebývají v odborném písemnictví rozváděna.

Zejména obtížná je otázka hranice mezi ještě "normálním" a již poškozeným hlasem, zastřeným nebo někdy lehce chřaptivým. U dětí tu můžeme jako příklad uvést stav, který u nás J.KIML příhodně popisuje jako "křiklavost" s minimálními změnami na hlasívkách, ale již s hlasem někdy (ne trvale) změněným; nejedná se o normální stav a váhali bychom zařadit ho zejména při statistickém hodnocení paušálně mezi hlasové poruchy.

Vraťme se nyní k úvodní otázce, kterou jsme si položili - kolik dětí u nás trpí hlasovými poruchami. Z dosavadního výkladu by se mohlo zdát, že tuto prakticky významnou otázku nebude možno odpovědně a uspokojivě zodpovědět.

Zabývali jsme se touto i dalšími otázkami při plánování foniatrické péče a po zvážení různých dalších možných zdrojů informací se domníváme, že máme po ruce dostatečně spolehlivé údaje - dokonce celý dlouholetý soubor údajů, pocházející od stovek pozorovatelů ze všech krajů republiky. Na ministerstvu zdravotnictví se totiž každoročně soustřeďují mezi ostatními statistickými hlášeními i údaje z poraden pro nápravu vad řeči, které jsou již řadu let zavedeny prakticky v každém okrese ČSSR v Ústavech národního zdraví. K úkolům jejich pracovníků, tzv. logopedických asistentů, patří mimo jiné i vypomáhat školním lékařům ve vyhledávání poruch řeči a také hlasu a sluchu. Přitom je důležité, že logopedičtí asistenti jsou v otázkách týkajících se hlasu víceméně laiky; jsou to učitelé, kteří absolvovali odborné školení zaměřené především na nápravu poruch výslovnosti. Otázky prevence a vzniku nejčastějších hlasových poruch se přitom také sice projednávají, ale velice stručně.

Měli jsme tedy k dispozici desetileté hlášení pocházející od čtyř logopedických asistentů ze všech krajů republiky. Je jisté, že v tomto velkém počtu pozorovatelů se zcela setřou případné individuální odchylky jednotlivých vyšetřujících osob; mohly by být snadno dány třeba tím, že by se jednalo o učitele hudebníka buď povoláním, nebo zálibou, o nichž je dobře známo, že jejich měřítko čistoty a estetičnosti hlasu jsou přísnější.

Když jsme porovnali počet hlasových poruch, které mezi školními dětmi tito logopedičtí asistenti hlásili, zjistili jsme překvapivou shodu - počet se pohyboval kolem čísel 1-2 % prakticky ze všech krajů i roků. Pouze v Praze v posledních letech bylo číslo vyšší a šlo až k 5 %.

Co tento údaj znamená? Soudíme, že celkem jednotně hlášená 1-2 % dětí s porušeným hlasem jsou takové (těžké) případy, které vzbudily pozornost dokonce i té osoby, která není profesionálně na hlasové poruchy zaměřena a která prováděla depistáž mezi dětmi, zaměřenou především na jiné otázky - na poruchy řeči. Jsou to - jinými slovy - děti s tak nápadně postiženým hlasem, že vzbuzuje ve svém okolí stálou pozornost. V urči-



tém směru pokládáme tento údaj za významnější, než dříve uváděné odborné práce. Je také zjištěn proti výtkám profesionálního zkreslení až odborným lékařem foniatrem anebo hlasovým pedagogem, pokud <sup>by</sup> oni prováděli vyšetření.

Hlasové poruchy se samozřejmě vyskytují i u dalších dětí a to v mnoha procentech, ovšem ne všechny poruchy jsou těžké a zasahují soustavnou odbornou léčbu.

Uvedené číslo je také v dobrém souladu s údaji zahraničního odborného písemnictví. Vyhneme se citování velké řady autorů a uvedeme jen stanovisko uváděné v základní americké monografii TRAVISOVĚ o poruchách řeči, protože dobře shrnuje řadu prací; odhaduje, že asi jedno procento populace trpí hlasovými poruchami. U dětí bychom údaj doplnili ještě výrazem "těžkými" nebo "společensky nápadnými".

Dosavadní údaje bychom doplnili ještě pohledem z jiné strany. Na odborných foniatrických odděleních pro poruchy řeči, hlasu a sluchu, které jsou dnes ve všech krajských městech a v některých velkých OÚNZ, je ošetřován velký počet pacientů s hlasovými poruchami. Jejich počet značně závisí na počtu hlasových profesionálů (učitelů a uměleckých pracovníků) v místě. V Praze například na foniatrické klinice, která ošetřuje přes čtyři tisíce osob ročně, tvořily hlasové poruchy asi třetinu všech pacientů. V jiných krajských městech je procento hlasových poruch mezi pacienty foniatrických oddělení podstatně menší a klesá pod 10, někde až 5 %. Alarmující skutečností je, že řadu let tvořily děti s hlasem poškozeným jeho nesprávným užíváním (tedy s následky přemáhání hlasu, hlasivkovými uzlíky) celých 5 % všech dětských i dospělých pacientů foniatrické kliniky prof. Dr. Seemana. Tento vysoký počet není výsadou jen hlavního města.

Na závěr chceme uvést jako poslední údaj zjištění, které je optimistické a zdůvodňuje oprávněnost a potřebu lepší a početnější péče o dětský hlas. A. STEKLÍKOVÁ z foniatrického oddělení Středočeského kraje prováděla před řadou let v terénu, v řadě měst a vesnic, řadové vyšetřování dětí; viděla přitom velké,

až obrovské rozdíly - podle toho, jak se v určitém prostředí dbá na hlasovou kulturu a hygienu.

---

Z PŘEHLÍDEK 67 + Z PŘEHLÍDEK 67 + Z PŘEHLÍDEK 67 + Z PŘEHLÍ

---

### Wolkrův Prostějov

Vedle hlavních programů Wolkrůva Prostějova - vřeholných soutěží jednotlivců a souborů nad 15 let - probíhala v tichosti a bez valného zájmu prostějovské veřejnosti, přítomných novinářů a básníků<sup>i</sup> ostatních hostů a soutěžících malá pracovní přehlídka dětského přednesu. Nebyla vlastně ani vrcholem dvouletého období Soutěže tvořivosti mládeže a pracujících, její účastníci byli vybíráni bez závislosti na krajských kolech (i když v několika případech v souvislosti s nimi). Daleko více byla předznamenáním soutěží příštích let, jejich **pracovní**, skoro by se dalo říci laboratorní přípravou. Proto byla například už při výběru zcela opuštěna hlediska mířící k **extenzitě**: z celé republiky bylo vybráno všeho všudy šest skupin dětí. Tři soubory - Recitační studio Šrámkova domu v Sobotce, vedené Evou Seemannovou a prof. Marií Hejnovou, Recitační soubor Čs. rozhlasu v Českých Budějovicích (vedoucí Ludvík Mühlstein), pionýrský rozhlasový kolektiv PIRKO KDPM v Brně (vedoucí Jindra Delongová), dále šestičlenná skupina dětí ze základní devítileté školy v Tatranské Lomnici pod vedením učitele Jozefa Mladoňe (mimoходом: Jozef Mladoň se zúčastnil prostějovské soutěže jako sólista a získal druhou cenu) a dvě malé skupinky dětí z lidových škol umění: z Prahy 5 - Santošky (učitelka Šárka Štembergová) a z Jablonce nad Nisou (Jana Vobrubaová). Skupiny i jejich program pro Prostějov byly voleny tak, aby se v optimální míře ukázala metoda práce s dětmi. Proto si sólová vystoupení připravily i některé děti ze všech tří souborů a v jednom případě vystoupila

i sólistka starší patnácti let - šestnáctiletá Mária Mladoňová ze Ždiaru, dcerka učitele Mladoňe, - která dokumentovala vyústění dlouholeté soustavné práce. Ostatně hlavními postavami zde nebyly děti samy, ale jejich vedoucí a učitelé. K jejich závěrečné besedě, ke konfrontaci jejich pracovních postupů, názorů, zásad a metod směřovala všechna vystoupení i jejich průběžná hodnocení pracovním kolektivem dětské přehlídky. V učitelích, cílech, jež sleduje a metodách, které používá je totiž klíč k hodnocení dětského přednesu, ne v jednotlivých pozoruhodných výkonech dětí, které bývají velmi často nahodilé a přechodné. Pracovní kolektiv (jeho předsedou byl Vratislav Kubálek, redaktor Čs. rozhlasu a zástupce vedoucího DRDS; členy zasloužilý umělec Miloslav Disman, Lenka Dedinská - Výzkumný ústav pedagogický v Bratislavě, Martin Jančuška - redakce Umeleckého slova v Bratislavě, Vítězslava Šrámková - Učitelské noviny a Eva Machková - ÚDLUT) měl práci značně usnadněnu tím, že aspoň někteří členové znali poněkud blíže práci jednotlivých pedagogů (ostatně i čtenáři Divadelní výchovy si vzpomenu na články či textové přílohy většiny z nich). Nešlo zde ovšem o usnadnění z pohodlnosti, ale o umožnění přesnějšího, zasvěcenějšího pohledu. Vše co bylo dosud známo o jejich práci z osobního styku či z článků, dřívějších vystoupení a účasti v soutěžích apod. bylo v období přípravy Wolkrova Prostějova ještě doplněno dotazníkem, v němž všech šest tázaných odpovídalo na otázky týkající se cílů jejich práce, vztahu jejich práce k školní literární výchově, metod výběru textů pro dětský přednes, hlediska, podle nichž je text vybírán, práce s textem a přípravy přednesu, zařazení tzv. technických disciplín (tj. kultury řeči a pohybu) do práce s dětským kolektivem a dalších disciplín, zařazovaných do výchovné práce. Pracovní skupina tak získala velmi přehledný materiál celkem bez podstatnějších mezer, i když ovšem heslovité odpovědi v dotazníku jen nepřesně vyjadřují esteticko-výchovnou situaci a poněkud zjednodušují. Těmito prostředky byl pracovní kolektiv spon v základu zaštiťován proti záměrům a omylům, k nimž může dojít (a v praxi amatérské umělecké činnosti také mnohdy dochází), jestliže se na metodu usuzuje

pouze podle jediného vystoupení a jenom podle výsledku. Toto nebezpečí se projevilo i zde. Některá vystoupení, připravovaná výhradně pro veřejnost a proto také velmi pečlivě a promyšleně režirovaná zkušenou rukou, rutinovaně čelící nebezpečí trapných dětských nepřírozeností, působila na první pohled, jakoby šlo o naprosto hezprostřední, živý, přirozený, dospělým člověkem nezasažený dětský projev. Jiná působila stejně přirozeně, ačkoli metoda byla zcela protilehlá: děti byly - zvláště v počátečních fázích - ponechány samy sobě, bylo jim dopřáno naplno uvolnit vlastní fantazii, hravost, nápaditost a smysl pro humor, aby pak byly nenápadně a nenásilně usměrněny k určité scénické kázni a střízlivosti.

A konečně vyskytla se tu i vystoupení, která na první poslech působila narežirovaně a naučeně, ačkoli proces, který konečnému výsledku předcházel, byl ryze výchovný a ne režisérský; nebo právě proto: pedagog sledoval převážně hodnotu tohoto procesu, ten mu byl smyslem celé práce a neuplatnil proto režijní zásahy, jimiž by odstranil dětskou neobratnost. Zde jsme vůbec u ústředního problému celé dětské přehlídky (a ostatně dětského přednesu a divadla obecně); u problému, který probleskl i v diskusi po seminárním vystoupení Dismanova souboru a tvořil těžiště diskuse na závěrečném setkání vedoucích, učitelů, pracovního kolektivu a dalších odborníků, Je to otázka smyslu a cíle umělecké či estetické aktivity dětí. Nevyskytly se zde názory, že práce s dětmi má směřovat k přípravě profesionálních umělců (i když vyhledávání talentů a jejich příprava je připouštěna jako jeden z doplňkových úkolů). Ukázaly se zde však dvě modifikace přístupu, z nichž jednu bych nazvala jako "kulturní" a druhou jako "psychologickou". První z nich klade důraz na veřejné vystoupení, za rozhodující a podstatnou složku cíle považuje obohacení kulturního života, dosažení vysoké úrovně uměleckého (respektive ~~uměleckého~~ uměleckého) tvaru vystoupení a klade důraz na kultivaci prostředků; druhá zdůrazňuje rozvoj osobnosti dítěte, za nejdůležitější složku práce považuje proces směřující k výslednému tvaru, ne tvar sám a proti rozvoji techniky (řečových dovedností) zdůrazňuje rozvoj psy-

chických funkcí (představitivosti, fantazie, samostatnosti ve vyjádření aj.). Zajímavým způsobem se tato diskuse rozviněla nad jedinou básničkou - Holubovým "Psem v lomu" - kterou přednesl patnáctiletý člen brněnského souboru. Výsledný dojem z přednesu byl problematický. Určité zdětštění výrazu, jako by šlo o básničku z dětské literatury, může být jistým východiškem pro úvodní partii básně. Neunesse však závěr básně, obsahující její filosofii, nemluvě o tom, že text "Ale nějak šlo o všechno naše dětství, dětství, na které všechny loužičky najevo vyjdou, o všechny naše lásky, o všechna místa, kde jsme milovali a rozcházelí se do nenávratna..." působí v přednesu patnáctiletého ještě dítěte trochu komicky, ať už založí přednes jakkoli. Nicméně zde šlo o volbu zcela spontánní, a nejen u tohoto chlapce: Pes v lomu je báseň u mládeže tohoto věku velmi oblíbená, snad nejvíce z Holubových básní, a přečtete-li si pozorně literární výtvořiny pubertální a postpubertální mládeže, najdete její četné ohlasy, ať už jde o přímé literární filiace anebo o reprodukci obdobného životního zážitku. Nikdo proto chlapce nepodezíral z povrchnosti v přístupu k výběru textu. Nicméně výsledek byl jako svého druhu umělecké dílo neuspokojivý. Jde však o tento výsledek? Tvoří se zde, v dětském přednesu, umělecké dílo? Máme se kvůli dokonalému či relativně dokonalému výslednému tvaru, kvůli jeho uměleckosti a plné sdělnosti celého obsahu vzdát plného, tvořivého, do hloubky psychiky dítěte zasahujícího procesu? Nebo máme dát přednost kvalitě výsledného tvaru, osvojení potřebných dovedností a odborných vědomostí a uplatnit v hodnocení jakási na dětskou míru přistřižená umělecká kritéria? Preferovat uvolnění dětí a dětskou hravost anebo dokonalost a kultivovanost projevu? V diskusi, která byla věcně zaujatá a usilovala poctivě a "sine ira et studio" přijít na kořen věci a byla velmi pozorná a snášenlivá k názoru opačnému, byl spíše zdůrazněn přístup prvý, vycházející z dítěte a směřující k jeho rozvoji jako lidské osobnosti.

Přes bohatství podnětů, které byly řešeny v diskusi, nepodařilo se v ní ještě obsáhnout vše, co se v průběhu přehlídky objevilo: nedošlo například na technické otázky nácivku vy-

stoupení, neřešila se otázka sládní nároků výchovného procesu, jako nejpodstatnější složky práce s potřebností veřejných vystoupení, jako jednoho z výchovných a povzbuzujících prostředků. Nedošlo ani k řešení otázek motivace dětí a mladých lidí pro tuto činnost, které se objevily v zajímavém světle např. při srovnání dvou vystupujících kolektivů s velkými věkovými rozdíly: zatímco v PIRKU "mladí vedoucí" oddílů (tj. mládež mezi 15 a 18 lety) vystupují spolu se svými malými chráněnci v dětských pohádkách a přizpůsobují se dětskému projevu, v Recitačním studiu Šrámkova domu děti od šesté třídy spolupracují na přednesu Šrámkova Soboteckého hřbitova s plným zaujetím a se snahou vyrovnat se hlavnímu sólistovi, devatenáctiletému vysokoškolačkovi.

Dětská přehlídka Wolkrova Prostějova 67 neměla velký "dopad" v tom smyslu, že by bezprostředně zahrnula velký počet vystupujících a diváků nebo účastníků semináře. Měla spíše komorní, ale proto také opravdu pracovní charakter. Její záměr i průběh jen mylně mohl referent v novinách charakterizovat tak, že "... v závěrečné besedě byly přijaty zásady směřující k rozvíjení dětské tvořivosti vhodným dramaturgickým výběrem s cílem umožnit dětem volně se projevit." Výrazným rysem tohoto pracovního setkání byla právě skutečnost, že se vyvarovalo tzv. "přijímání zásad", které zpravidla vedou k zjednodušování, jednostrannosti a vulgarizacím. A konec konců se uchránilo i před nejasností a obecností, pod nimiž si každý může představovat co chce, tj. formulacím typu "rozvíjení dětské tvořivosti vhodným dramaturgickým výběrem...", ale usilovalo o co nejkonkrétnější a nejpřesnější vymezení pojmů i vyjádření výchovné skutečnosti. Tím se prověřily některé předpoklady, z nichž vychází předběžná příprava soutěží na příští období. Tedy na závěr několik slov o vyhlídkách této soutěže. Především bude oddělena dětská část soutěží od "dospělé". V plné šíři se na Wolkrově Prostějovu osvědčila oprávněnost požadavku - již po léta propagovaného především Miloslavem Dismanem - aby dětská soutěž byla vybudována na systému přehlídek a ne soutěžních kol. Pro příští rok se také počítá v ústředním měřítku s přehlídkou

spojenou se semináři, v průběhu Wolkrova Prostějova vznikl podnět uplatnit tuto zásadu i v krajích. A dále se tu ověřilo, že hlavní osobou těchto akcí, alespoň ve střetnutí s porotami nebo pracovními kolektivy, není dítě, ale pedagog - učitel, vedoucí. Otázkou zůstává ovšem prosazení praktické realizace požadavku, aby s každým soutěžícím přišel i ten, kdo je vedl v době přípravy, nicméně je to jeden z požadavků základních. Po celá léta přicházely děti samy, poroty pak celkem neoprávněně vytýkaly dítěti chyby jeho učitele; dopouštěly se tím do jisté míry křivdy na dítěti a navíc jejich dobře míněné výtky se míjely účinkem - učitel se o nich zpravidla nic nedozvěděl a dopouštěl se neustále týchž chyb při vedení dalších dětí. Se soubory sice zpravidla přicházejí vedoucí, obvykle však v jednom hodnotícím rozhovoru bývají spojeny dvě funkce: rozhovor s dětmi o jejich práci, který by měl být především povzbuzující a měl by děti přesvědčit o vážnosti, jež se jejich práci přikládá, a rozhovor s vedoucím o odborných a výchovných otázkách jeho práce s dětmi. Nepříznivé důsledky směšování těchto dvou funkcí jsou nasnadě. Zda se podaří přimět všechny vedoucí a učitele (a hlavně ty, kteří nepropracují příliš dobře), aby předstupovali před poroty a pracovní kolektivy se svými dětmi, zůstává zatím otázkou. Měly by tu zasáhnout i školské orgány a uplatnit svou autoritu. Je již nejvyšší čas alespoň začít.

Eva MACHKOVÁ

---

VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ + VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ + VÝCHOVA V ZA

---

MYŠLENKY O PRINCIPECH DRAMATU VE VÝCHOVĚ

S p í š z p ů s o b ž i v o t a n e ž v y u č o v a o í  
p ř e d m ě t

Hugh Lovegrove

Divadelní poradce, London Borough of Havering

(Psáno pro Divadelní výchovu)

"Výchovou musíme z lidí vytvořit něco, co lze dále ob-  
rábět." Toto poněkud odvážné tvrzení, které jsem nedávno slyšel  
od ředitele jedné školy, může být jedním z nejhrůznějších a zá-  
roveň jedním z nejslibnějších výroků o naší práci ve školách.

Z hlediska samotného vyučování je velmi snadné a pohodlné  
chápat jej v jeho smyslu nejhroznějším - a obávám se, že v tom-  
to smyslu jsem jej měl pochopit i já. Děti musí být vychovává-  
ny jako dobří občané - jako dobří sociální živočichové - živo-  
čichové, které lze zpracovat a kteří mají bez otázek vykonávat  
práce, pro něž se v životě zdají být nejlépe uzpůsobeni. Připo-  
míná mi to knihu Statečný svět od Aldouse Huxleye. Je to svět,  
v němž si vyrobíme své Alfy a vycvičíme si je tak, aby mohly  
vládnout a vykonávat duševní práci; vyrobíte si celou škálu Bet,  
Gam a Delt až po Epsilon, uzpůsobené k bezpříklačné servili-  
tě a otročení.

Je to nejsnazší způsob vyučování, jaký známe - rozhodnout,  
kdo jsou Alfy nebo Epsilon, posadit je do tříd a vyvíjet je  
každého podle jeho potřeb. Není v tom žádný problém; musíme  
prostě získat učitele, tj. ty, kteří jsou vycvičeni k tomu, aby  
mohli dávat instrukce na různých úrovních a zařadit je tak, aby  
je mohli vylévat na úrovni, pro kterou jsou zřejmě nejlépe uzpů-  
sobeni. Na konci tohoto procesu dostáváme budoucí vládcy, vědce,  
básníky - a budoucí učitele. Ve světě vzdělání je nejjednodušší  
právě vyprodukovat osoby vycvičené pro práci a společnost.



Způsob, který zdaleka není lehký, a proto se mu také často vyhýbáme, je vyprodukovat člověka jako člověka, který si právě z této příčiny najde svou pozici v hospodářském a sociálním životě svého společenství. Považujeme za nejpřirozenější věc na světě, že trávíme hodiny čištěním zubů a úpravou svého těla, ale kolik času věnujeme k oprášení a očištění našich představ a uvědomění si druhých i sebe sama? Je to pro nás naprosto samozřejmé, že své tělo udržujeme ve zdraví, ale jak často myslíme na to, abychom udržovali své smysly - zdroje veškerých našich zážitků - v pořádku? Je naprosto samozřejmé, že strávíme dlouhé roky studiem metod a procesů jediného předmětu nebo operace, avšak kolik času věnujeme pochopení souvislostí oněch předmětů či operací v širokém pásmu lidské zkušenosti? Těším se na den, kdy budeme schopni vytvořit nejen vědce nebo básníky, ale i vědecké básníky nebo poetické vědce.

Je úkolem vzdělání připravit člověka pro jeho zaměstnání nebo ho vychovat jako člověka? Domnívám se, že úkolem škol je vzdělávat prostřednictvím nejširší lidské zkušenosti. Též se domnívám, že drama, ve smyslu, v němž je chci definovat, je předmět, který nám může nejlépe poskytnout přístup ke vzdělání v jeho nejširších souvislostech.

Ve většině asociačních testů slovo "drama" navozuje slovo "divadlo". Bohužel je tomu tak ve většině škol. Drama je až příliš často předmětem, na nějž se dochází většinou mimo normální vyučovací hodiny, kdy zpravidla nadšený ochotník - člen učitelského sboru - převrátí celou školu na ruby, aby uvedl většinou nepřilíživou inscenaci nějaké hry. Je to předmět, který se realizuje jednou či dvakrát do roka, nemá nic společného se seriózní prací školy, je však užitečným ventilem pro některé značně extrovertní povahy. Zároveň je to užitečný způsob, jak přivést rodiče do školy a ukázat jim, jak jsou tam jejich děti vzdělávány.

Protože tento předmět není ve školním rozvrhu hodin a protože na něj zbývá tak málo času - neboť příliš často je svěřován právě jen nadšenému ochotníkovi z řad členů sboru - je tato

ječnou či dvakrát ročně prováděná verze dramatu pouhým rozvětvením toho, co v některých jiných školách do rozvrhu zařazují ve značně zhuštěné formě hlavně za účelem zkoušení, tj. drill, nebo co bych nazval "nalévací" systém. Při tomto typu dramatického vzdělání dětí musí často nadřít představení na způsob "jdi dva kroky napravo, zvedni levou ruku a teď mluv". Jsou omezovány na sérii daných pohybů, slov a začasť též hlasových modulací a výrazů tváře. Často je tento druh dramatu spojen s akademickým rozbořem hry, což probíhá jako část běžné školní výuky. To je snad jedna z dobrých věcí, které lze o něm říci. Přináší alespoň kousek života postavám, které jsou často analyzovány pouze na papíře.

Nemyslím, že vše, co jsem uvedl, by nějak zkreslovalo obraz dramatu zařazeného do procesu vzdělávání tak, jak se největšíně jeví. Je to však drama, o němž jsem se zmínil dřív a které považují za nejvhodnější pro náš přístup ke vzdělání ?

Naneštěstí dramatické postupy, které jsem až dosud popsal, skutečně zapadají do vzdělávacího procesu, jak ho často dobře známe - do procesu nalévání informací do hlav žáků. Vzdělávací systémy jsou už dlouhou dobu téměř shodně vedeny myšlenkou, že vzdělání je příprava k povolání. Příprava k povolání znamená důkaz připravenosti dítěte, což znamená papíry a vysvědčení o složených zkouškách. Příprava na zkoušky znamená zoufalý nedostatek času. Nedostatek času znamená nalít do hlavy co největší množství informací v co nejkratší době. Individuální vzdělávací přístup se stává nemožným - ti, kdo jsou schopni přijmout dané informace, uspějí, - ostatní propadnou. Děti jsou strkány z místa na místo, a to ve smyslu fyzickém i filosofickém. Třídy přicházejí do zeměpisné učebny na hodinu zeměpisných informací, - do matematické učebny na hodinu početního zaměstnání atd.

Z tohoto hlediska je vidět, že drilový "divadelní" typ dramatu, který jsem právě popsal, sedí až příliš dobře. Ve světě vzdělání, kde se do dětských nádobek nalévají informace, se "nalévací" typ dramatu stává dalším aspektem převládající filo-

sofie - dalším kolečkem ve vzdělávací mašinérii.

Domnívám se, že je nutno pohlížet s hrůzou nejen na tento typ dramatu, ale též na takové vzdělání.

Podle mého názoru neúspěch vzdělávacího systému, který většinou známe, je neschopnost lidské komunikace. Neúspěch spočívá v tom, že se nerozeznává individualita každého dítěte, které tímto systémem prochází. Každý z nás je produktem nashromážděných individuálních zkušeností, a přestože máme mnohé slovní pojmy společné, kdo může říci, že třeba jediný metafyzický pojem by mohl patřit více než jedné osobě. Vzdělávací systém, který, - aby to bylo pohodlné - posadí celé skupiny do jedné místnosti a hovoří k nim jako k jedné osobě - čímž ignoruje základní požadavky lidské komunikace - může velmi dobře produkovat práci konající automaty, ale nemůže uspět při produkování lidí.

"Nalévací" systém musí být nějak nahrazen "vytaňovacím" systémem.

Řekl jsem, že každý z nás je produktem nashromážděných individuálních zkušeností. Takovým způsobem se učíme. Zkušenost, kterou nám předá jiný, není nikdy natolik efektivní, jako naše vlastní. To ovšem neznamená, že zprostředkovanou zkušenost zavrhujeme. Ta nám může ukázat užitečnou a často nezbytnou zkratku. Chci říci, že se učíme ve smyslu svého já a prostřednictvím svých pěti smyslů. Jako učitelé musíme podchytit základní dětské nadšení, nacházet je, objevovat, rozvést je do mnoha směrů. Chtěl bych jít ještě dále a říci, že jako učitelé musíme při tomto rozvádění vyjít z individuálního základního nadšení dítěte. Základní nadšení je zde motivací, při čemž učitel působí spíše jako stimulátor a vůdce než instruktor. Takovým způsobem se dítě povzbudí k tomu, aby ve smyslu vlastní zkušenosti a základního zájmu zabíhalo do jiných učebních odvětví a učilo se z nich tak, jak v sobě objeví patřičný zájem a potřebu.

Pro takový vzdělávací proces potřebujeme nikoliv řady vnímavých živočichů, pohlcujících nekonečný proud informací - někdy užitečných, mnohdy zbytečných -, ale uvědomující si, ci-

tlivě a vnímavě tázavé lidské bytosti, které si uvědomují sebe sama, ostatní lidi, jiné osoby, situace a všechny přitažlivé aspekty života kolem sebe.

Podle mého názoru právě toto ukazuje postavení dramatu ve vzdělání. Nemá to nic společného s tzv. technikou hraní a divadla. Naopak, má to velmi mnoho společného s tvůrčími aspekty umění hereckého a divadelního. Myslím, že Stanislavskij byl jedním z největších teoretiků výchovy, i když sám by to o sobě nikdy nebyl prohlásil. Svým oceněním herce jako umělce spíše než praktika nám snad vůbec poprvé ukázal, že herec je umělcem podle vlastního práva - že vytváří umělecký výraz prostřednictvím vlastního těla, vlastní zkušenosti a užíváním svých pěti smyslů.

Stanislavskij sám načrtl přístup k zostřování vědomí věcí, vnímání, smyslové zkušenosti a imaginace. Stanislavskij nám dal v improvizaci prostředek pro rozvoj tvůrčí imaginace a intenzivního zážitku sama sebe, jiných lidí, dob, situací a všech těch mnoha věcí, které tvoří život kolem nás. Tato improvizace, která vznikla, aby osvobodila herce od vší technické zátěže, je zároveň základem opravdového tvůrčího a svobodného dramatu ve smyslu vzdělávacím.

Opakuji, že drama ve vzdělání nemá nic společného s omezeními, která ukládá divadelní technika - nýbrž znamená osvobození dítěte skrze pohyb, řeč a svobodné, tvůrčí, improvizující zkoumání sebe sama a záhad života.

Naštěstí právě tento druh dramatu zakotvil v posledních letech jako předmět v rozvrzích a osnovách velkého počtu progresivních škol. Je to nepochybně velký přelom, který je nutno uvítat. Vytkl jsem si za cíl pomoci zavedení svého předmětu a ukázat jak se - podobně jako všechny ostatní předměty ve školním rozvrhu hodin - tento předmět vyvíjí v různém školním věku od národní po střední školu a dokonce i později. Hovoříme-li o tom, že jazyk a počty, oba jako prvořadě předměty v školním životě, mají místo a vývojové fáze v národních a středních školách, pak jsem se domníval, že o tom musíme hovořit i u dramatické výchovy.

To vše jsme měl na mysli, když jsem začal pracovat a zjistil jsem, že v prvních dvou letech má drama formu hry. Později na národní škole drama představuje směsice hry a tvůrčí činnosti, v níž dítě přechází od prvků čisté hry k vytváření postižitelné dramatické improvizace. Na střední škole tvoří drama směsice tvůrčího a předváděného dramatu, v níž dítě opět přechází od tvůrčí improvizace do stavu schopnosti předvádět hry psané.

Potom jsem si však uvědomil, že tyto stupně se nacházejí rovněž v procesu učení všeobecně. A skutečně, bylo to již patrné v nejlepších školách s velkým individuálním přístupem. V prvních dvou letech se dítě učí hrou. V dalších čtyřech letech přechází od učení hrou do stavu tvůrčího nadšení pro zkoumání. Ve střední škole dítě tímto stavem prochází hlouběji a dále<sup>86</sup> dostává do stadia připravenosti k akademičtějšímu učení na konci svého školního života. Tak jsem začal chápat, že drama není ve vzdělání jen vyučovací předmět, nýbrž že je to výchovný přístup.

Spolu s tím jsem začal stále více pochybovat, že zavést do školního vyučování drama jako další předmět ve skutečnosti znamená prokázat vzdělání jako celku špatnou službu. Stále méně jsem věřil ve vzdělání jako sérii předmětů, a čím dále tím více v hodnotu vzdělání širokou učební frontou, kde jsou všechny předměty spolu svázány, a kde se nepracuje ve vodotěsných odděleních. Vzdělání, jak jsem již dříve naznačil, je pro mne "rozvíjecím" procesem, který se chápe základního zájmu dítěte jako zdroje, který bude rozveden do mnoha směrů za pomoci zkušeností a smyslového chápání. Těmito dvěma úvahami jsem si více než kdy jindy uvědomil, že drama zajisté není pouhým vyučovacím předmětem, nýbrž celkovým přístupem ke vzdělání.

Jedním z nejpřitažlivějších aspektů takových nových úvah jsou návrhy na budování škol, které samy o sobě zcela zabraňují tomu, aby formálnější způsob vyučování dále pokračoval. Jsou to školy navrhované podle otevřeného plánu na pomoc přesahování jednoho vyučovacího předmětu do druhého. Sám jsem se nedávno

podílel na návrhu podobné školy, v níž je zjevným ohništěm dramatický prostor. Škola je navrhována tak, že všechny předměty s dramatem nepochybně spojené, jako např. umění, rukodělná práce, nauka o domácnosti, hudební výchova atd., lze snadno svázat ve smyslu fyzickém a nadto tyto i jiné předměty lze spojit ve smyslu etickém. Umění je možno zkoumat skrze pohyb a naopak; jazyk pomocí improvizace a naopak - opravdu zde není a neměl by existovat ani jeden předmět, který by neměl něco společného se všemi ostatními. Samotný prostor pro drama je navrhován tak, že jediný nepřiliš velký prostor může snadno poskytnout hrací prostor pro proscénium, pro hraní v aréně, nebo poskytnout dvě dramatická studia k užívání během vyučovací doby.

Nikdo nechce popírat, že takový typ vzdělání bude obtížný. Vyžaduje nejen opětné promyšlení návrhu školy, ale též výchovy učitelů. Budeme potřebovat učitele, kteří by nebyli vyškoleni pouze k zušlechťení obrazu učitele, ale takové, kteří byli vzděláni jako lidé, kteří odcházejí do škol, aby vzdělávali ostatní. Budou to lidé, kteří byli cvičeni v procesech sebeuvědomění, což je podle mne synonymní v dramatu. Budou to lidé, kteří, ač specialisté ve svém odvětví, budou schopni vést hodiny, v nichž se zkoumání bude týkat nejen jejich předmětu, ale i jiných.

Specialista - dramatik je člověk, který se ještě bezprostředněji zabývá individuálním objevováním. Jeho hodiny budou spočívat na volném tvořivém pohybu, improvizaci a řeči, jimiž se volně dorozumívá s dětmi a napomáhá výměně myšlenek; to jim pomůže objevit samy sebe a vyjádřit svoje objevy. On pak bude sledovat souvislosti a využití objevu a vyjádření ve všech ostatních předmětech. On bude sledovat aplikaci vývoje svého přístupu na vývoj dítěte jako výrazné lidské bytosti ve všech stupních jeho školního života.

Znovu si musíme uvědomit, že o to by mělo jít ve veškerém vzdělání, a právě proto se domnívám, že drama není tak docela vyučovacím předmětem: je to spíše způsob života.

K t e x t o v é   p ř í l o z e  
V r a t i s l a v   B a r t ů n ě k

Dostáváte do rukou pásmo z díla Ludvíka Aškenázyho, určené pro soubor složený z žáků devítiletky.

Proč právě pořad z díla Ludvíka Aškenázyho ?

Je to nesporně autor, který dovedl velmi citlivě porozumět dětskému světu a jeho očima vidět svět dospělých. A vidět dětskýma očima, to znamená vidět mnohdy neotřele, pravdivěji, bezprostředněji, uvědomovat si to, co nám dospělým pro naši okoralost a leckdy vyprahlost uniká, co už třeba nevnímáme. Je to autor, jehož díla, z nichž bylo čerpáno v tomto pořadu, hovoří k dětem i k dospělým. A po pravdě - víc k dospělým než k dětem. Dětský divák nepochopí jistě celou hloubku a dosah Aškenázyho myšlenek a postřehů, naporozumí všem podtextům. Ale pochopí řadu trápení a drobných starostí i radostí Aškenázyho dětských hrdinů, a i když zůstane jen u "prvního plánu", odnese si řadu poznání o věcech, které jsou mu blízké.

Pořad je komponován do tří částí. První dvě se opírají o Dětské etudy a Černou bedýnku, v závěru 2. části je pak použito povídky Cvok z Psího života. Třetí část je samostatnou dramatisací Milenců z bedny. První část zachycuje Človíčkův svět od jeho narození. Velmi jemně a vkusně, básnickou metaforou zachycuje jeho příchod na svět a jeho drobná trápení a starosti i radosti. Druhá část připojuje vážnější problémy Človíčkovy vztahu k lidem a ke světu dospělých - smrt, okupace, válka. Právě povídka Cvok o jankovitém koni objasňuje dětskému divákovi velmi srozumitelně a názorně, co to je válka. Oběma částmi prolínají básně z Černé bedýnky. Do bezstarostnosti dětského světa vnášejí kontrast světa dospělých a vyjadřují tak závažné myšlenkové stanovisko, druhý plán. Jako spodní tón, jako druhou polohu k dětské hravosti nedávají zapomenout na vážné stránky života, na honbu za penězi, na nebezpečí smrti, na válku a její pozůstatky, její odezvy, ale i náznaky, její skrytou přítomnost. Tohle pochopí nejmenší divák jistě nejméně. Ale jeho starší kamarád z osmé či deváté třídy už ano. A dospělý snad určitě. A i k němu (a možná k němu především) bu-

deme svým pořadem hovořit. Třetí část je myslím bez problémů a srozumitelná i těm docela malým. Milenci z bedny zaujmou svou bezprostředností a naivní moudrostí každého. A veselejší tóny v závěru celého pořadu jsou zcela na místě.

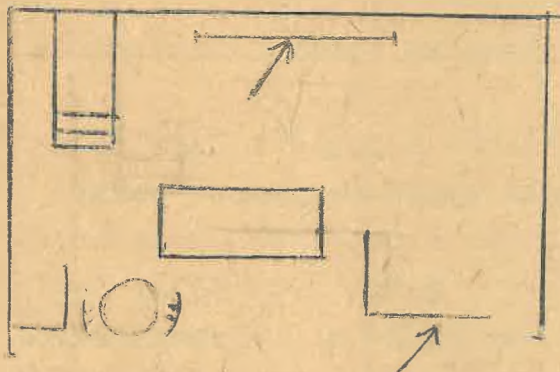
Pořad má být a chce být jakýmsi "maloforemním" dětským divadlem. Najdete tu tedy i poezii (Černá bedýnka) i prózu (Čvok z Psího života), je tu částečná dramatizace s vypravěčem (Dětské etudy) i bez vypravěče (Milenci z bedny). Především ovšem se vychází z toho, aby děti hrály samy sebe, aby už scénář jim dával možnosti být přirozenými, bezprostředními, vpravdě dětskými. Proto se neobejde bez dvou dospělých interpretů (Tatínek a Maminka v 1. a 2. části a Vypravěč a Správcůvka ve 3. části). Človíčka a Boženku jsem obsadil dětmi z 3. třídy, děti z Milenců jsou páťáci a Dívka a Hoch jsou z 8. a 9. třídy. (Přesvědčil jsem se, že jsou schopni verše z Černé bedýnky pochopit a dobře interpretovat.) Jožku a Slávku z Milenců mohou rovněž interpretovat vyspělí žáci 9. třídy (text je pro ně upraven). Jde tedy o čtyři dvojice dětí a jednu dvojici dospělých. Další zhušťování či rozšiřování počtu interpretů lze provádět podle povahy souboru, rozhodně však doporučuji zvláště role těch nejmenších dětí alternovat.

Pásmo samo je sice přesně a pevně komponováno a tvoří uzavřený celek s jasnou myšlenkou, obsahuje však tolik různorodého materiálu, že při tvořivé práci režiséra a dramaturga může znamenat řadu proměn. Lze například zcela samostatně inscenovat Milence z Bedny. Lze též vybrat jen Dětské etudy (a zase ne všechny) a vypustit verše z Černé bedýnky, zvláště šlo-li by o představení pro menší děti. Že tím ovšem ochudíme pásmo právě o ten "druhý plán", nemusím myslím podotýkat... Leč v tomto případě, jde-li o nejmenší, méně bývá více. Právě s ohledem na nejmenší diváky lze například začít až u básně Člověk se narodí, případně ještě později, až u básně Dobrý den, můj milý, protože úvodní pasáže, ač velmi jemné a působivé, by mohly být pro malého diváka nudné a nezajímavé. Je možno uvést v jednom pořadu jen Etudy a Milence, nebo zas jen první dvě části bez Milenců atd.atd. Záleží především na tom, ke komu se



óbracíme, komu budeme hrát. A také nač stačí naše síly.

Výprava a technická stránka inscenace pásma se snaží být co nejjednodušší. U nás jsme umístili na scéně do pozadí schody, do středu vpravo praktikábl 200 x 100 x 60 cm a v popředí vlevo stolek a dvě židle, na černý horizont jsem zavěsil



promítací plátno. Praktikábl tvoří totiž v první a druhé části lůžko, v Milencích (po odstranění víka a pokrytí stran vhodně pomalovanými závěsy) bednu. Na Milence jsme stolek a židle nahradili pouliční svítílnou (možno dát popelnici, klepadlo či něco jiného, abychom naznačili prostředí dvora). Diapozitivy

jsem promítali jednak na zadní bílé plátno, jednak na šedý paravan v popředí vpravo. To bylo zvláště potřebné v Milencích, při cestě obou dětí městem. Tyto poznámky k výpravě nechtějí ovšem výtvarníkovi svázat ruce, vycházejí jen z toho, jak jsme podle svých možností nejjednodušeji vytvořili nezbytný náznak scény a umožnili rychlou přestavbu mezi 2. a 3. částí.

Chtěl bych teď připojit ještě několik poznámek ze zkušeností při přípravě tohoto pořadu. Dětské role jsem obsadil dvojmo a začali jsme zkoušet. Ovšem - tady se prokázala moje naprostá nezkušenost z práce s dětským interpretem. Domníval jsem se, vycházejí ze zkušeností s KAPSOU, že i s KAPSIČKOU půjde práce tak rychle kupředu a že tak v březnu-dubnu nejpozději bude premiéra celého pořadu (nacvičovat jsme začali v říjnu). Ale šlo to poněkud (či spíše podstatně) pomaleji, a tak jsme se teprve v květnu mohli představit s KAPSIČKOU na AMPÓRU, a to ještě jen s III. částí - s Milenci z bedny. Necítím se oprávněn k tomu, abych uděloval rady a zkušenosti, jsou jistě mezi vámi v tomto směru lidé zkušenější a povolanější, ale těm, kteří zkušenost nemají, jako jsem ji neměl já, bych doporučoval studovat pořad po částech (a případně po částech jej uvádět, jako jsme to začali my). Pochopil jsem teprve v průběhu zkou-

šek, jak krátkou chvíli vydrží malé dítě pozorně a ukázněně pracovat, jak pomalu si osvojuje text a jak mnoho dalších prvků k rozvíjení jeho hravosti a představitivosti je třeba do práce zařazovat. Prvků, které zdánlivě odvádějí od vlastního úkolu a zdržují přípravu představení, ale ukazují se jako velmi cenné a nezbytné především pro dosažení bezprostřednosti dětského projevu. Jako chyba se mi ukázalo, že jsme zpočátku příliš dlouho zkoušeli (z provozních důvodů) ve třídě a ne na jevišti. Práce na jevišti, s jasným náznakem scény, šla kupředu mnohem rychleji a soustředěněji.

Domnívám se, (a vlastní zkušenosti z práce s KAPSIČKOU, kterou vlastně vyvolala v život snaha vyzkoušet tento pořad na jevišti, to potvrzuje), že pásmo lze s úspěchem inscenovat. Nemusíme, najdeme-li vhodné interprety, nutit děti dělat dospělé a sdělovat myšlenky jim nesrozumitelné a nepochopitelné. Přirozenost jejich projevu by měla být hlavní. Bude jistě také velmi záležet na přirozenosti projevu obou starších recitátorů a vypravěčů i na představitelích dospělých. Ale snad se vám i ty podaří najít. A jestliže se vám pásmo bude líbit a jestliže přistoupíte k jeho nastudování, budu jen velmi rád, když mi o svých zkušenostech napíšete.

oooooo

oooo

oo

Jana VOBRUBOVÁ: Ať se na mne nikdo nedívá a nesměje se mi ! .....	str. 1
Daniela MUSILOVÁ: Přednes jako součást herecké tvorby .....	str.14
MUDr. Ivan ŠUPÁČEK: Hlasové poruchy v dětském věku I. - Kolik dětí trpí hlasovými poruchami .....	str.19
Z PŘEHLÍDEK 67 - Eva MACHKOVÁ: Wolkrův Prostějov .....	str.24
VÝCHOVA V ZAHRANIČÍ - Hugh LOVEGROVE: Myšlenky o principech dramatu ve výchově .....	str.30
Vratislav BARTONĚK: K textové příloze .....	str.37

---

DIVADELNÍ VÝCHOVA, řada III., č.3. Bulletin Ústředního domu  
lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7.

Odpovědný redaktor -- Eva M a c h k o v á. Návrh obálky - Jiří  
Pavлін a Gustav Šeďa. Uzávěrka tohoto čísla - 30.června 1967.  
600 výtisků.



BANAŠ, Ján

Povinná bábkářská praxe na pedagogických inštitútoch

Čs. loutkář, r.10, 1960, č.6 a č.7.,  
s.140 a 163

Zavedení loutkářské praxe na ped.  
institútech od školního roku 1959/60.  
Náplň organizace této praxe. Některé  
konkrétní příklady.

BEZDĚK, Zdeněk

Přehledka dětských souborů v Praze

Čs. loutkář, r.15, 1965, č.7, s.147-148

Větší vliv na děti než na dospělé.  
Odlišení skutečné umělecké tvořivosti  
od zájmové činnosti (i v rámci jednoho  
loutkářského kroužku). Konkrétní pří-  
klady z činnosti pražských souborů.

BLÁHA, Cyril

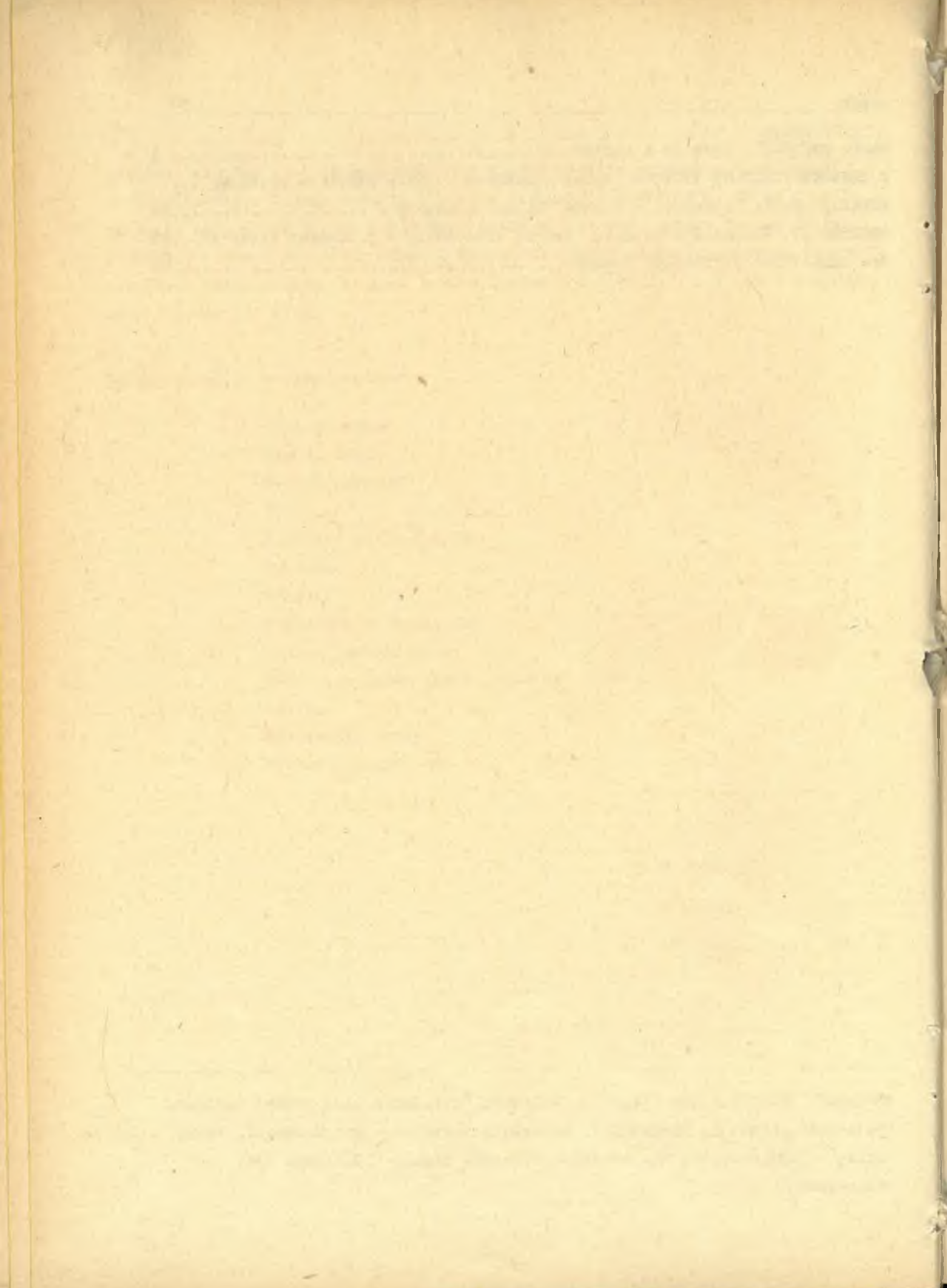
K otázce výchovy vesnických režisérů  
Ochotnické divadlo, r.7,1961, č.3,s.53

ČEPEK, O

Školení loutkářů hradeckého kraje

Čs. loutkář, r.7, 1957,č.1, s.23

Informace o krajském školení.



ČEPOŘANOVÁ, Drahomíra

Pionýři oslavují 15. výročí

Zlatý máj, r.8, 1964, č.8-9, s.422-423

Dům pionýrů a mládeže J. Fučíka -  
Ústřední pionýrský soubor - uvedl  
dramatizaci K. Poláčka: Bylo nás pět.  
(J. Liebscherová).

HOŠEK, Otakar Dr

Potíže loutkářských souborů na výbě-  
rových školách

Čs. loutkář, r.6, 1965, č.7, s.166-167

Hlavní problém: nedostatek času učitelů  
i žáků. Nutnost zjednodušení organizo-  
vaného života na školách i administra-  
tivní agendy.

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Děti a verše

Zlatý máj, r.4, 1960, č.12, s.568

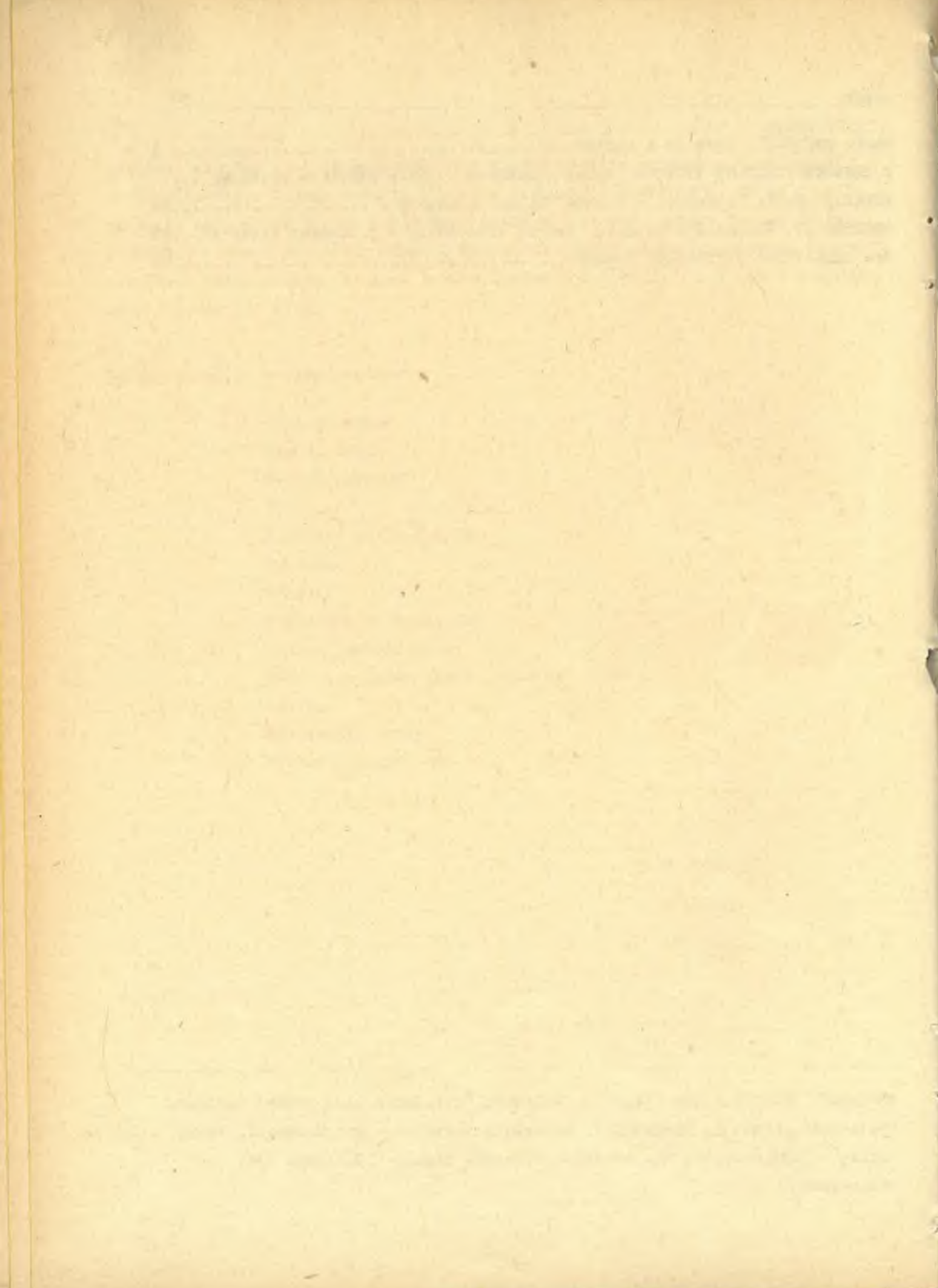
Odezva na výzvu časopisu přinášet vlastní  
zkušenosti z dětských recitačních souborů.  
Nadavek dobré díkce, odstraňovat v sou-  
bornu ostých dětí, budovat kmenový reper-  
tár.

HROCH, Karel

Učitelé a loutky

Čs. loutkář, r.6, 1956, č.10, s.220

Problém vztahu učitelů k loutkovému  
divadlu, jak jej znovu ukázala Loutkář-  
ská Chrudim. Jednak vyšší využití lout-  
kářství přímo ve škole, jak více podpo-  
rovat práci loutkářských souborů se  
strany učitelů.





LIEBŠEROVÁ, Jarmila

Několik slov o práci v recitačním souboru  
Zlatý máj, r.4, 1960, č.12, s.555

Otázky výběru (počet chlapců), základy  
metodiky práce a ideová výchova v sou-  
boru. Požadavek vypěstovat u dětí lásku  
k souboru.

Va

Soutěž o Zlaté vahadlo

Čs. loutkář, r.15, 1965, č.3, s.69

V Kraslicích školení loutkářů z okresu  
Sokolov. Zároveň vyhlášení soutěže pro  
okresní kolo STMP.

SLABÝ, Z.K.

Ve městech J.Wolkra a Fráni Šrámka  
Zlatý máj, r.4, 1960, č.7-8, s.378

O zvýšeném zájmu mládeže o poezii, o před-  
nostech nesólových forem recitace a ko-  
lektivnosti souborů. Pestrá vyalaléz vovst  
v neotřelých formách.

V.H.

Zlatý máj na VIII. Šrámkově Sobotce

Zlatý máj, r.8, 1964, č.8-9, s.427

Beseda účastníků ŠS s redakcí Zlatého  
máje o otázkách literární výchovy.

