

divadelní výchova

řada III.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1967

dokumenty
stati
ankety
informace
bibliografie
diskuse



V ý c h o v a h e r c e v e š k o l e U m ě l e c - k é h o d í v a d l a

P r v n í r o č n í k

(Výňatky z brožury vydané v roce 1962 školou MCHAT v Moskvě)

Z předmluvy.

Škola MCHAT si neklade za úkol vychovat profesionálního herce vůbec, ale profesionálního herce určitého jevištního směru, který našel nejdůslednější a nejhlubší výraz v teorii i praxi Moskevského uměleckého divadla.

x x x x

Úkolem školy je upevnění a rozvinutí tradice umění prožívání. Tento směr klade zvláštní nároky na výchovu herce, na zformování jeho světového názoru, scénické metody a profesionální umělecké techniky.

x x x x

Jestliže umění představování, nemluvě už o řemesle, je hlavně uměním racionalistickým, usuzovacím, pak umění prožívání odkrývá před hercem vědomé cesty k podvědomé tvorbě, při níž je-
nom také mohou vzniknout skutečně živé lidské city na scéně. Úsilí o původnost a bezprostřednost prožitku na scéně na základě upřímné víry v pravdivost své vlastní umělecké myšlenky - to je nejdůležitější charakteristická zvláštnost herce tohoto směru.

x x x x

Profesionální příprava herce se skládá ze tří částí:

1. ovládnutí vnitřní a vnější umělecké techniky;
2. ovládnutí metody scénické práce;
3. studium teorie divadelního umění.

Vnitřní a vnější umělecká technika je zaměřena na rozvinutí a zdokonalení duševní a fyzické přirozenosti herce. Patří k ní všechny základní elementy scénického jednání; práce smyslových orgánů, paměť pro počítky, schopnost vyvolávání živých představ, fantazie, dané okolnosti, logika a posloupnost, vyvolávající cit pravdy a víry, vzájemný vztah k objektu a také vý-

razná plastičnost, hlas, řeč, osobitost, smysl pro rytmus atd. Ovládnutí všech těchto prvků musí vést herce k umění dosahovat skutečných, cílevědomých, organicky přirozených ~~jednání~~ jednání ve vymyšlených daných okolnostech hry a uskutečňovat vnitřní život role v umělecky výrazné formě.

x x x x

Stanislavskij byl přesvědčen, že základem práce herce na sobě musí být princip: od vědomého ovládnutí umělecké techniky k jejímu podvědomému používání. "Systém - říkal žákům - musí být v hlavě ale v paměti vašich svalů."

Jeden z vážných nedostatků současného profesionálního divadelního vzdělání je to, že umělecká technika není dovedena až k stupni reflexního podvědomého jednání. Mnozí pedagogové se spokojují jenom počátečním, povrchním, přibližným ovládnutím elementů "systému" a zapomínají na to, že povrchnost a přibližnost jsou nejhoršími nepřáteli umění. Jen dovedení každého cvičení až k úplné učenčenosti a dokonalosti odstraňuje nebezpečí diletantismu a pomáhá formovat plnohodnotné herce-ké mistrovství.

Obvykle se žáci v divadelních školách jenom seznamují s elementy "systému" a to ještě jen v prvním ročníku, zatímco ovládnutí umělecké techniky vyžaduje systematické, každodenní cvičení po celou dobu studia ve škole. Nadto je úkolem divadelní školy vypěstovat u žáků potřebu práce na sobě v průběhu celého uměleckého života podobně jako to dělají hudebníci, zpěváci, tanečníci, artisté - skuteční profesionálové svého oboru.

x x x x

V posledních letech svého života změnil Stanislavskij značně svůj systém. Přesto metodika jeho výuky zůstala do dneška stejná. Dosud úkol ovládnout "systém" se zpravidla omezuje na to, že se student naučí vytvářet pravdivý scénický pocit. V souladu s tím všechny části "systému", počínaje uměleckou pozorností, představivostí a konče kulturu řeči a pohybu, jsou dále ze setrvačnosti považovány za elementy vnitřního a vnějšího pocitu herce.

Takevá koncepce "systému" a z ní vyplývající metodika divadelní výuky vznikla před půl stoletím pod vlivem určitých historických podmínek vývoje divadla a vládnoucí v té době tradiční buržoasní psychologie.

Proti lživému patosu, vyumělkovanosti, jevištní konvenci starého divadla i proti schválnostem dekadentní stylizace postavil Stanislavskij životnost a přirozenost jednání herce na scéně. V protikladu k lživému hereckému pocitu uplatňoval normální scénický pocit, založený na zákonech lidské přirozenosti. Takový pocit musel podle jeho představ předcházet tvorbě, být nutnou podmínkou jejího uskutečnění.

Pro řešení tohoto úkolu se Stanislavskij obrátil o pomoc k současné psychologii. V jeho "systému" se objevil dlouhý seznam "elementů" pocitu herce, které považoval za stupně dovádějící herce k tvůrčímu prožívání. Osvojení těchto "elementů" v určité následnosti tvořilo hlavní obsah tehdejší metodiky výuky "systému".

Ale takový čistě psychologický přístup k tvorbě ustoupil časem jiné, dokonalejší metodě scénické tvorby. Zkušenost ukázala, že pravdivý tvůrčí pocit může vzniknout jedině jako šťastná náhoda, na níž nelze zakládat pravidla. Je třeba k němu důjít, ale nedá se od něj začínat proces tvorby.

Jakmile problém scénického pocitu ztratil v systému Stanislavského samostatný význam, musela se v souhlase s novým přístupem k tvorbě změnit metodika vyučování elementů "systému".

Není možné nyní činit scénický pocit předmětem speciálního studia^v divadelní školy, nelze odtrhovat ovládnutí elementů "systému" od samého procesu tvorby. Izolované studium elementů vede k rozdělení "systému" na řadu samostatných součástí, které je pak těžko spojit v jediný organický celek.

Při zkouškách z herecké výchovy žáci někdy předvádějí virtuózně zpracované cvičení na jednotlivé elementy "systému". Dovedou uvolňovat a napínat svaly, soustřeďovat pozornost na určený objekt, zacházet s pomyslnými předměty, vymýšlet si na nejvzdálenější témata atd., ale nejsou způsobilí užívat celého

komplexu těchto elementů v procesu tvorby. A tal právě není dosaženo hlavního cíle "systému" – vtáhnout do procesu tvorby organickou přirozenost umělce.

x x x x

Aby se změnila metodika "systému", je potřeba jasně si představit vývoj, který prodělal "systém" za 50 let své existence. Je známo, že Stanislavskij v třicátých letech vnesl do metody jevištní práce principiální změny a v mnohém revidoval svoje pedagogické názory.

Opíral se o základ organické jednoty duševní a fyzické přirozenosti člověka, chtěl přistupovat k tvorbě ne od psychologie prožívání, ale od logiky fyzických jednání, která je schopna působit reflexní cestou na vznik logiky citů.

x x x x

Když se zbavil zkoumání scénického pocitu odtrženě od scénického jednání, nepřestal Stanislavskij využívat v procesu tvorby elementů, které objevil a rozpracoval. Ale v mnohém se změnilo chápání elementů samých a metodika jejich ovládnutí. Staly se teď pro něj elementy živého organického jednání a scénický pocit byl odvozen od tohoto jednání.

Jestliže byl dříve element pozornost považován za protiklad roztěkanosti, za umění herce soustředit se na scénické objekty a odpoutat se od objektů na druhé straně rampy, za vytváření "veřejné samoty", pak je nyní pozornost chápána především jako aktivní poznávací proces, jako určité stádium organického jednání, uskutečňované za pomoci smyslových orgánů (zrak, sluch, hmat atd.).

Scénický kontakt přestal pro nás být čistě psychologickým procesem ("výměna duševních proudů"). Chápeme teď pod ním aktivní vzájemné působení partnerů, na němž se účastní i fyzická i duševní přirozenost herce.

Hovoříme-li o elementu představivosti, nemáme nyní na mysli jenom schopnost fantazírovat, to jest vytvářet ve své představivosti nové obrazy a spojení skutečností, ale i dovednost působit svou fantazií na okolní jevištní život s cílem její změny v potřebném směru. V jevištním umění je důležitá sku-

tečná fantazie, která by našla konkrétní výraz v chování herce.

Právě tak nelze považovat element cit pravdy a víry odtržené od logiky a posloupnosti hercem prováděného jednání, protože logika a posloupnost jsou nejspolehlivější cestou k těmto elementům.

Pedagogická praxe Stanislavského v posledních letech, zkušenost školy MCHAT, tvůrčí hledání Kedrova a jiných mistrů sovětského divadla přinesly podstatné korekce metodiky vyučování "systému". Některé elementy, jímž je v knize Stanislavského věnováno hodně místa, ztratily nyní svůj samostatný význam. Už sám Stanislavskij se vzdal přímého zacházení s emocionální pamětí, poukázav^{na} nepřímé cesty působení na ni prostřednictvím logiky jednání a představitivosti, element "svalové uvolnění" se stal částí všeobecného kursu jevištního pohybu; místo dělení hry na části a úkoly vypřácoval nový dokonalejší způsob účinného rozboru hry. Přitom se objevily i nové projevy "systému", napovězené zkušeností praxe.

x x x x

Podle přesvědčení Stanislavského běžná přednášková metoda podávání poznatků v oblasti dějin kultury, literatury, divadla, hudby, výtvarného umění není dostatečně vhodná pro divadelní školy. Když se jedná o výchovu umělce, pak nestačí apelovat jen na paměť žáků, na zapamatování početných historických faktů, dat, jmen, názvů, ale je především nutno umět v žácích vyvolat živé obrazné cítění materiálu. Proto musí být výuka těchto disciplín nanejvýš konkrétní, názorná, probouzet v žácích fantazii, představitivost, schopnost rozvinutí emocionálně obrazného myšlení umělce, dovednost vidět život lidí v různých historických, sociálních a národních podmínkách, vnikat do "života lidského ducha" různých epoch a národů.

Vážným nedostatkem existujících osnov, výuky všeobecně vzdělávacích uměnovědných disciplín v divadelních školách je tendence k úplnosti kursů aniž k tomu jsou reálné předpoklady, to jest snaha vtlačit obrovský historický materiál do minimálního množství hodin osnov a na druhé straně nedostatek nutného souladu v průběhu uměnovědných disciplín v čase. Tak například

studenti 2.ročníku studují současně v zahraniční literatuře a divadle druhou polovinu 18.století, v ruské literatuře druhou polovinu 19.století, v ruském divadle první polovinu 19.století, ve výtvarnictví staré ruské umění, v historii kostýmu 17. a 18.století apod.

Aby se vyhnul takevému nesouladu v probírání uměnovědných disciplín, navrheval Stanislavskij zříci se řady samostatných přednáškových kursů a sjednotil je do všeobecného kursu historie kultury, který byl založen na postupném všestranném studiu nejdůležitějších epoch.

x x x x

O b s a h p r á c e p r v n í h o r o č n í k u

Otázka obsahu práce prvního ročníku vysoké divadelní školy vyvolává dosud velké spory. Na pedagogický cíl a metodiku výuky herectví v této počáteční etapě studia existují různé názory.

Na mnohých divadelních školách je základem osnovy prvního ročníku práce na etudách. Přitom se etudami rozumí někdy zcela rozdílné věci. Ve většině případů se studentům ukládá vytvářet a rozehrávat nevelké dramatické scény a epizody na materiále známém ze současného života. Při této práci se pedagogové snaží objevit tvůrčí kvality žáků, vštípit jim základní scénické návyky. Etudy podle názorů těchto pedagogů dobře rozvíjejí tvůrčí iniciativu, fantazii, umělecký vkus žáků.

V některých divadelních školách je hlavní důraz kladen na ideově výchovný význam etud. Etudy mají pomoci ve formování občanských a etických kvalit žáků.

Jiní pedagogové se domnívají, že vychovávat herce je možné jen dramatickým materiálem vysoké kvality. Tomuto požadavku neodpovídají vlastní studentské etudy, zpravidla reprezentující banální dramatičku. Podle jejich přesvědčení nemůže mít taková dramatika seriózní výchovný význam. Proto za etudy považují úryvky ze současných i klasických her. Tyto úryvky tvoří hlavní obsah práce ročníku.

V tom i v onom případě vedou posluchače divadelní školy od prvních kroků cestou shromažďování profesionální zkušenosti, tj. učí je hrát a odsunují do druhého plánu otázky umělecké techniky. Při tom je hlavní pozornost pedagogů zaměřena na objevení herecké osobitosti studentů, jejich emocionality, temperamentu, charakteru nadání a budoucího oboru, na dosažení výraznosti a plastičnosti prvních uměleckých pokusů.

Škola MCHAT, opírající se o pedagogický program Stanislavského, považuje za hlavní úkol prvního ročníku ovládnutí základů profesionální umělecké techniky. Tomuto úkolu musí být úplně podřízena i práce na etudách a práce na úryvcích. Etuda a úryvek nejsou potřebné samy o sobě, ale jenom jako spojovací články mezi cvičnou prací na elementech umělecké techniky a metodou práce na roli.

Objevení tvůrčí individuality mladého herce je jedním z nejdůležitějších úkolů divadelní pedagogiky. Ale toto objevení potřebuje ne amatérský základ, ale kvalitativně vyšší základ hereckého profesionalismu. Proto dříve než si klademe za úkol odhalit tvůrčí osobitost studenta, je třeba pomoci mu, aby se osvobodil od prostředků amatérské hry, vyzbrojit ho profesionální technikou. Zde se musí pedagog podobat zahradníkovi, který na pláňku roubuje nový kulturní druh rostliny, aby časem dostal vysoce kvalitní sortu plodů. Samo sebou se rozumí, že k pěstování těchto nových plodů je zapotřebí určité doby a že v období přechodu rostliny z jednoho kvalitativního stavu do druhého nelze žádat úrodu.

Takové období přípravy existuje i při výchově herce, když si začíná uvědomovat primitivnost svých dřívějších představ o scénické tvorbě, zbavuje se starých amatérských tvárných prostředků, ale ještě si neosvojil abecedu profesionální techniky, neutvrdil se v nových tvůrčích postupech.

V této periodě přelomu může žák na čas ztratit sebedůvěru, uvádnout, aby se pak objevil v nové kvalitě. Proto není pro formování mladého herce nic nebezpečnějšího, než předčasné forsírování tvůrčího výsledku. V první době může být tento výsledek dosažen jen na poloamatérském, polořemeslném základě.

Utvrzujeme-li začínajícího herce v tomto falešném směru, ztěžujeme tím jeho zaměření k ovládnutí základů skutečně organické tvorby. Je to stejné, jako bychom hudebníka naučili podle not, ale podle sluchu. Takovou metodou nelze vychovat mistra profesionála.

A proto za hlavní pedagogické kritérium o hodnocení práce studentů prvního ročníku nepovažuje škola MCHAT objevení jejich tvůrčí osobitosti, ale stupeň ovládnutí techniky umění prožívání. Zvláště zde se musí projevit umělecké kvality studenta, nutné pro jeho budoucí profesi. Jenom na tomto základě se skutečně může později objevit i tvůrčí osobitost umělce.

Umělecká technika se získá systematickým cvičením. Uplatňuje se v průběhu celého prvního ročníku a je zařazeno i při kontrolní hodině prvního pololetí a při postupové zkoušce na konci ročníku. Toto cvičení se postupně stává složitějším a rozšiřuje se * zařazováním stále nových a nových prvků umělecké techniky.

Cvičené práce v herecké výchově nelze omezit na čistě technické úkoly, jako např. cvičení gymnastická nebo dikční. Musí obsahovat prvek tvorby. Zabýváme-li se technickými cvičeními na rozvoj smyslového ústrojí, představivosti, logiky, důslednosti, sledujeme-li různá stadia kontaktu nebo ovládnutí temporytmu, nutně dojdeme k uskutečnění organicky přirozeného tvůrčího jednání větší či menší složitosti. Pokud jsou elementy živého, organicky přirozeného jednání herce na scéně, pak tedy je každý úkol, zařazený do cvičení, současně technickým i tvůrčím cvičením, které může a musí při dalším zpracování být dovezeno na vysoký stupeň umělecké dokonalosti. Jinak nedosahuje svého cíle.

Proto je chybné se domnívat, že tvůrčí práce studentů začíná jenom etudami a úryvky, a cvičení považovat jenom za technickou přípravu k této tvůrčí práci.

Osvojují-li si studenti v prvním ročníku elementy organického jednání, dělají současně i první kroky k osvojení metody scénické práce. Na materiálu cvičení a etud se učí docházet v podmínkách scénického výmyslu k nesložitým organickým jedná-

Úspěšné splnění tohoto úkolu vyžaduje, aby pedagogové přesně chápali, co je to organické jednání. Je to tím důležitější, že většina herců, režisérů a divadelních pedagogů, považujících organické jednání za základ scénické tvorby, vykládají je různě. Mnozí z nich se spokojují jenom s vnější pravděpodobností organického procesu a nepromikají do jeho podstaty. Výsledek je ten, že je skutečně organické jednání nahrazeno jeho konvenčním organickým zobrazením.

Na rozdíl od konvenčního divadelního jednání, organické jednání znovuvyvolává tvůrčí proces, probíhající podle zákonů přírody samé. To znamená, že herec na scéně musí umět stejně jako v životě opravdu vidět, slyšet, myslet, cítit, jednat a ne vypadat jakoby myslil, cítil, jednal. Musí se naučit správně vnímat, hodnotit, nacházet řešení a působit na obklopující je objekty scénického života v podmínkách uměleckého výmyslu, veřejnosti a opakovatelnosti scénické tvorby.

Jestliže tento organický proces pod vlivem vnitřních potřeb a reálných okolností v životě neprobíhá libovolně, pak na scéně jsou lidská jednání a jejich příčiny předem určeny autorem, režisérem i hercem samým. Proto mizí bezprostřednost vnímání a otupuje se ostrost působení scénických okolností na herce. Tím spíše, jestliže herec hraje roli mnohokrát.

To je zesilováno protipřirozenou situací veřejnosti tvorby, tj. nutností žít na scéně na ~~odiv~~ divákovi a mít u něj úspěch. Výsledek je, že se organický proces snadno narušuje a herec se na scéně musí znovu učit všemu, co je mu dobře známé v životě.

Ale mnozí herci volí cestu nejmenšího odporu. Nesnaží se překonat těžkosti, vyplývající ze samé podstaty scénického umění a přizpůsobují se jim, nevytvářejí na scéně organicky přirozený život a více či méně úspěšně jej imitují. Ale taková vnější pravděpodobnost není schopna v plné hloubce a hodnověrnosti vyjádřit "život lidského ducha" role, a proto ani nemůže hluboce působit na vědomí a cit diváka.

Herec zastávající umění prožívání, vidí hlavní úkol své

umělecké techniky v tom, aby překonal tyto obtíže a v nepřírodných podmínkách veřejného vystoupení zažhoval organickou přirozenost tvorby.

Pedagogický proces, zaměřený k řešení tohoto úkolu, vyžaduje přísnou důslednost a poslušnost. Od žáka vyžaduje, aby krok za krokem překonával překážky, stojící na cestě k dosažení skutečně organického jednání na scéně a nedovoluje mu přeskakovat na příští stupeň, pokud se dostatečně neupevnil předešlý.

První stupeň ovládnutí organicky přirozeného jednání spočívá v překonání nepříznivých podmínek veřejné tvorby. Žák provádí v přítomnosti diváků (pedagogů a svých druhů-studentů) životní jednání, dosud nezkomplikované tvůrčí myšlenkou. K těmto jednáním patří nejjednodušší hry i plnění elementárních pedagogických úkolů (něco prohlédnout, vyslechnout, najít, naučit se zpaměti atd.). Smysl podobných cvičení je v tom, aby se žák naučil - nehledě na diváky - zabývat se konkrétním jednáním, vytvořit si "veřejnou samotu".

Druhý stupeň - jednání uskutečňované veřejně v podmínkách smyšlenky. Žák svým jednáním odpovídá na okolnosti určené nebo je vytváří sám a ospravedlňuje jimi jednání uložené pedagogem. V této etapě práce, která zabírá první pololetí prvního ročníku, se žák ještě neseťká s faktem opakovatelnosti jednání. Musí se na materiálu nejjednodušších cvičení naučit jednat přirozeně a cílevědomě z hlediska scénické improvizace, která je schopna s největším úspěchem utvrdit ho v chápání toho, co znamená jednat "dnes, tady, nyní".

Třetí stupeň osvojení organického jednání je spojen s jeho opakovatelností. Zde už přerůstá improvizací cvičení ve vypracovanou etudu, v níž se fixuje logika jednání. Ale realizace této logiky musí obsahovat prvek původnosti. Studenti se učí "opakovat neopakující se", tj. neztrácet organickou přirozenost. Tím se vyčerpává osnova prvního ročníku v herecké výchově.

V druhém a třetím ročníku přibývají k těmto třem stupňům ještě nové, spojené s osvojením logiky dramatika a konečně jednání v postavě (přetělesnění).

Každý z těchto stupňů je spojen s řešením nových tvůrčích úkolů, komplikujících uskutečnění organického procesu.

Čím složitější je tvůrčí úkol, tím dokonalější uměleckou techniku vyžaduje pro svoje splnění.

Není těžké být organicky přirozeným v jednoduchých a herci dobře známých životních okolnostech. Mnohem těžší je uchovat organičnost tvorby v složitějších a od naší každodennosti vzdálenějších okolnostech života postavy. A zde přichází herci na pomoc technika. Pomáhá nejen vytvoření organického procesu tvorby, ale i jeho ztělesnění v nejvýraznější umělecké formě.

Někteří staupenci umění prožívání se domnívají, že problém scénické výraznosti se vyčerpává starostí o organickou přirozenost jednání herce. Takový jednostranný, chybný názor vede k nedocenění techniky ztělesňování. Jak už bylo řečeno, organičnost není cílem sama v sobě, ale je nutnou podmínkou scénické tvorby, jako dovednost výtvarníka správně vidět a přesně přenášet přírodu na plochu, jako schopnost hudebníka jemně slyšet a věrně reprodukovat melodii. Ale od profesionálního umělce se žádá o něco více. Vždyť každý člověk, obdařený například hudebním sluchem, je schopen naučit se známé melodii a reprodukovat ji hlasem, ale jeho diletantský zpěv se nestává hudebním uměním, jestliže přitom nemá zvláštní kvalitu hlasového materiálu a neosvojil si techniku zpěvu.

Zrovna tak i dramatický umělec se stává profesionálem, mistrem svého umění za předpokladu, že má k tomu dobré přirozené předpoklady, schopné rozvoje.

Bez nejdokonalější techniky ztělesnění herec buď dojde k degradaci a zjednodušení autorského záměru kvůli uchování přirozenosti anebo nedbá na přirozenost a přistupuje k zobrazení postavy.

Technická příprava herce musí vždycky předstihovat její praktické uplatnění. Pro vytvoření nejjednodušších, téměř bezslovných etud v prvním ročníku možná nebude ani potřeba dokonalé dikce a plastičnosti, jimiž se studenti zabývají v průběhu celého učebního roku. Ale skutečnou potřebu pocítí v následující-

cích ročnících, při práci na rolích. Právě tak je třeba přistupovat k osnově cvičení všech ostatních prvků. Například při cvičení tvůrčí samostatnosti, stálé pozornosti, síly představitivosti studenta atd. je třeba hned mířit k těm vyšším požadavkům, které mu budou předloženy později při setkání s klasickou dramatikou nebo s klasickými díly současnosti, která se mohou objevit. Pedagogické požadavky musí být vždycky o něco vyšší než reálné možnosti žáků, aby je neustále táhly kupředu. Zpěvák například dobře ví: aby bral lehce vysoké c, musí mít v cvičeních přinejmenším d nebo e, tj. o jeden nebo dva tóny výše. Ale nemůže pocítit tvůrčí svobodu a tedy uchovat si organickou přirozenost, jestliže je v okamžiku tvorby na hranicích svých technických možností.

Technické návyky se získávají systematickým cvičením všech prvků psychické i fyzické podstaty herce. Toto cvičení také tvoří hlavní obsah práce prvního ročníku.

Charakter a rozsah výcviku v jevištním pohybu, gymnastice, tancích, společenském chování, stejně jako v kultuře hlasu, dikce, ortoepie, logiky řeči jsou dány zvláštními osnovami. Jenom je nutno podtrhnout, že pedagogický výsledek ve všech cvičných disciplínách je v přímé závislosti na pravidelnosti této práce. Jestliže se omezíme na setkání s pedagogem jednou, dvakrát za týden a neupevňujeme-li jeho úkoly každodenním cvičením, pak je možné s jistotou říci, že užitek takové práce bude nepatrný. Problém organizace každodenního cvičení, které by obsahovalo dopracování všech prvků scénického jednání, které studenti studují, nabývá v prvním ročníku významu prvního řádu.

Cvičební práce se provádí zpravidla formou práce ve skupině podle osnovy společné pro všechny. Ale práce podle všeobecných a pro všechny povinných osnov nevylučují nutnost diferencovaného přístupu k žákům a ukládání individuálních úkolů.

Každý člověk má v té nebo v oné míře všechny prvky tvorby, ale u jedněch jsou jednotlivé prvky rozvinuty silněji, u druhých slaběji. Kromě toho každý má své individuální fyzické i psychické defekty. Jeden má vady řeči, druhý špatné držení tě-

la, vady chůze, třetí chudou fantazií nebo nestálou pozornost atd. atd. Proto není možné ke všem přistupovat stejnou metodou. Abychom napravili tyto vrozené nebo získané nedostatky studenta, je nutno nejdříve je obohatit a přesně určit. S tímto cílem se ve škole MCHAT zakládá pro každého studenta individuální karta podobná nemocničnímu "statusu".

Na začátku je snadnější objevit defekty v oblasti vnějšího fyzického aparátu, to jest v oblasti řeči, hlasu, pohybu, sluchu, rytmu atd. Pedagogové různých předmětů, na základě předběžných údajů, zjištěných během zkoušek, provádějí pečlivější a všestrannější vyšetření studenta ve speciálních kontrolních lekcích. Tak například pedagog pohybové výchovy zjišťuje nedostatky fyzické konstrukce, koordinaci pohybu, správnost chůze, gesta, stavbu postavy, svalové kontrakce, cit pro rytmus atd.

Hlasový pedagog prověřuje hudební sluch, rozsah hlasu, čistotu barvy, práci dýchacího ústrojí.

Pedagog řeči zjišťuje nedostatky dikce, výslovnosti, intonace, přízvuku a nářeční prvky. Řeč studenta se zaznamenává na magnetofonovou pásku a přikládá se k jeho osobní kartě.

Pedagogové uměnovědných disciplín provádějí besedy se studenty, v nichž se zjišťuje jejich všeobecný kulturní rozhled, sečtěllost, zájmy.

Pro kontrolní lekci vyplní každý pedagog příslušnou rubriku osobní karty studenta.

Při rozhovoru se studentem^{ho} pedagog upozorňuje na nedostatky, které musí být odstraněny, dává mu praktické rady a doporučí vhodná cvičení pro samostatnou práci, aby je odstranil. Tuto práci student provádí souběžně se základní výukou a je kontrolován pedagogy speciálních disciplín.

Pokud se týká složitějších vnitřních uměleckých předpokladů studenta, které je obtížné s dostatečnou přesností určit při prvních setkáních, na jejich zjištění je třeba delší doby. Tato část osobní karty studenta se vyplňuje koncem prvního pololetí na základě závěrů pedagogů herecké výchovy spolu s vedoucím ročníku.

Za nejdůležitější kritéria profesionálních možností studenta jsou ve škole MCHAT kromě fyzických předpokladů považovány: přirozenost, temperament, emocionální citlivost, bohatá představivost, stálá pozornost, jevištní půvab a přitažlivost, tvůrčí iniciativa, pracovitost a vytrvalost na cestě k cíli, disciplinovanost, morálně etické kvality studenta, jeho schopnost tvořit kolektivně.

Na konci každého učebního roku je prověrka studenta podle všech kritérií, zapsaných na kartě a evidují se všechny změny za uplynulý rok. Individuální karty dávají možnost kontrolovat jak práci studenta, tak práci pedagoga.

Přel. E. Machková

recenze + recenze + recenze + recenze + recenze + recenze + re

D i v a d l o r a d o s t i

Zdá se, že v řadě států se věnuje divadlu, hranému školními dětmi, mnohem více a systematictější pozornosti než u nás. Určitým důkazem je i útlá knížka, která se nám dostala do rukou se značným zpožděním: vyšla v Polsku již v roce 1961 pod názvem "Divadlo radosti". Autorka Klementyna Sołonowicz-Olbrychska v ní podává rozsáhlou studii problémů školního divadla.

Velmi stručně se v úvodních kapitolkách zabývá historií školního divadla; nerozvádí příliš otázky středověkých forem divadla, hraného studenty, ale seznamuje obšírněji s reformátorským úsilím Konarského a Bohomolce v oblasti školního divadla v Polsku v 18. století.

Podstatná část publikace je věnována zachycení průběhu konkrétní práce autorky s divadelním kolektivem na škole a zkušeností, které její praxe přinesla. Upřesňuje se tu především pojem "školní divadlo": autorka nemá na mysli pouze takový (a bohužel nejčastější) jev, kdy učitel nacvičí s dětmi pohádku

nebo nějakou hru podle textové předlohy, ale pestrou, rozmanitou škálu forem kolektivní práce, méně či více se blížící divadlu. Pokládá přitom váhu na přípravu vystoupení - na vlastní práci dětí, ne na výsledek. Současně bedlivě sleduje všechny pedagogické aspekty této činnosti, které pak v závěrečné části knížky rozvádí a zobecňuje; velmi sympatické je, že se zamýšlí nad otázkami školního divadla ne izolovaně, ale v souvislosti s celým vývojem lidské osobnosti. Školní "divadlo radosti" se v tomto pojetí stává i "divadlem odpovědnosti" ze strany vedoucího - učitele, pedagoga. Zvláště tento charakter také autorka zdůrazňuje v závěrečných partiích:

"Práce školního divadla je určována výchovnými, estetickými i kulturními potřebami školy stejně jako specifikem jejího života a vývojovými zvláštnostmi školní mládeže.

Od nejranějšího období života dítě hromadí své estetické poznatky, které musí být dále rozvíjeny ve věku dospívání. V té době také obohacení citového a intelektuálního života mládeže - otvírající nové perspektivy rozumu a citu - může mládež rovněž uchránit od egocentrismu a pesimismu a někdy od nebezpečné touhy po neobyčejnosti života korunované nejméně očekávaných východisků.

Školní divadlo, které může uspokojit mnoho potřeb estetických i uvědomělých nebo neuvědomělých potřeb z oblasti citového i intelektuálního života mládeže, bere na sebe také důležité úkoly výchovné. Budí a rozvíjí schopnosti, zájmy, iniciativu. Učí vážit si společné práce. Zvyšuje obecnou kulturní úroveň účastníků, jejich znalosti, kulturu řeči a také umělecký vkus. Má velký vliv na formování ideálů mládeže, o což bojovalo už školní divadlo Konarského. Stává se živým pojítkem mezi školou a rodinou, v menších místech přináší svůj díl do kulturního života obce, svazuje ho se školou.

Školní divadlo pomáhá realizovat všestrannou výchovu. Kompenzací verbálních i intelektuálních vlastností (osobitostí) školy slouží vývoji mládeže, přičemž využívá zvláště působivých prostředků vlivu."

K upřesnění charakteru a funkce školního divadla cituje autorka knížky také názory A.Chmielewské, s nimiž se ztotožňuje:

"V období dospívání je funkce dramatické hry zastupující, váže se především k potřebě dojmů, emocí, pohybu, expresí, k touze po pestrém a krásném životě, uspokojuje snahu o alespoň provizorní realizaci prožitku, vyzkoušení a experimentu různých stavů a situací. V tomto období hraje hlavní roli obdivování a fantazie. V tom případě je funkce divadla profylakticko-sublimující, pomáhá mladému člověku poznat sebe sama, a uspokojuje potřebu "života okamžiku".

Druhou funkcí dramatických her je pomoci vyjádřit sebe sama prostřednictvím pokusu o seberealizaci ve hře, která ve výsledku doprovází formování vlastní osobnosti.

Mládež touží po prožitku, po hlubokých psychických zkouškách - a divadlo je jedním ze zdrojů uspokojování těchto potřeb.

Nejcennější je pro mládež ta dramatická hra, která dává možnost provizorní seberealizace při identifikování se s různými postavami, při procházení různými zobrazovanými situacemi, které nejsou vázány na žádné reálné konsekvence a dovolují nasytit hlad po životě.

Z jedné strany intenzivní průběh procesu vymýšlení (fantazie), vznětlivost a proměny citů, kolísání od radosti ke smutku, od víry v sebe k pesimismu, z druhé strany pohyblivost a neuzavřenost vnitřní struktury dospívajícího dovolují lehce přecházet všemi stavy a zobrazovanými situacemi, vcítovat se do různých postav, identifikovat se s nimi a tím vyzkoušet sebe, rozšířit rozměr vlastního života.

Z psychologického hlediska můžeme říci, že zřejmá oblibenost dramatické hry v tomto věku je symptomem fyzického i duševního dospívání podobně jako literární tvorba, malování, tanec aj. Ale protože se tvořivost dospívajícího projevuje především těmi formami, které jsou po stránce technické nejméně obtížné, proto převládají výpovědi slovní a pohybové.

V období adolescence (od 17 let výše) projevuje mládež takovou duševní zralost, která umožňuje zaujmout podstatně tvořivější vztah k umění a posunout hledisko náročnosti na umění.

Samozřejmě i zde jsou základní měřítká výchovná, ne umělecká. Mládež se v tomto věku dostává do různých oblastí života, kultury, vědomě se sbližuje s existujícími kulturními hodnotami života dospělých, projevuje hlubší zaujetí člověkem, jeho tvorbou i osudem – dospívá k estetickému ocenění uměleckých děl, k intelektuálnímu proklebení, objektivnímu porozumění (literatura, drama atd.)."

V zásadě takto pojaté školní divadlo předpokládá zcela jiné – složitější, ale v důsledcích hodnotnější – metody práce s dětmi než pouhý "nácvik představení" – především rozsáhlou přípravu.

"Nemyslím, že by cvičení, která mají jako cíl seznámit se základními vědomostmi o jevištní práci, byla jedině odpovídající v průběhu práce na hře jako průběžná pomocná cvičení.

Vhodnější je provádět dobře plánovanou práci již s dětmi nejnižších tříd. Na speciálních úkolech by měla dříve cvičit fantazie, jevištní pozornost závislá na daném úkolu, vztah k určitým předmětům, k pohybu, k partnerovi na scéně.

Malé děti ve volných zábavách projevují schopnost znázorňovat role v určitých podmínkách (samostatně vymyšlených nebo daných), vykazují rovněž dovednost soustředit pozornost, představovat si určité předměty a vzájemně si porozumět. Chování dětí v těchto hrách je přirozené a přesvědčivé. Tyto věci je možné a potřebné v dětech rozvíjet a přitom je učit dovednosti jednat v jevištních podmínkách.

Cvičení, která pěstí jevištní pozornost a fantazii dětí a také volnost pohybu v souvislosti s fyzickou přirozeností, s pocitem rytmu, s hudebností, jsou potřebná pro všestranný normální rozvoj dítěte. Jsou-li zařazena do zájmových činností v základní škole, přinášejí dobré výsledky. Fantazie se s věkem neztrácí, a byť ztrácí mnoho prvků bezprostřednosti a svěžesti, stane se tvárnou vůči vědomě daným úkolům.

V VIII., IX., X. a XI. třídě je nedostatek času na pomocná cvičení bez souvislosti s prací na hře či na jiném uměleckém díle, ale v základní škole taková cvičení mohou být cílem

umělecké práce a současně zajímavou zábavou pro děti.

Cvičení nemají být příliš vyspekulovaná ani komplikovaná.

Práce se začíná od kolektivních her a zábav. Práce se žáky nižších tříd je o to lehčí, že tu děti projevují obvykle víc bezprostřednosti a aktivity a větší víru v pravdivost vymyšlených situací.

Při rozvíjení těchto cvičení je možno děti naučit dovednosti jednání v jevištních podmínkách. A k tomu vedou úkoly tematicky související s hrami, které děti znají.

Postupně může hra přejít v krátké představení podle určitého tématu a dohodnutých podmínek. Přitom poslání každého z členů, linie jeho jednání, vzájemný vztah účastníků musí být v představení určeny, což nevylučuje volnou, zajímavou improvizaci zúčastněných.

Učitel je přitom povinen včas dbát přirozenosti a mít celkové povědomí postupu dětí ve hře, dbát na to, aby děti při rozletu fantazie dodržovaly podmínky hry. Korekturou přirozenosti bude vždy srovnávání hrané scény s životem (jestli je tomu v životě také tak).

Děti velmi rády rozvádějí různé jevištní úkoly, protože mají v sobě kouzlo svérázných zábav, známých z dětství. Insce-nace písní a veršů také uspokojují potřebu tvůrčí práce, kterou završí představení na jevišti.

S mladšími dětmi je svízelnější práce se slovem, jehož volnost a čistota podání vyžadují větší zralosti. Ale smělost a krása pohybu, jevištní pozornost a představitivost, pocit rytmu, hudebnost, cit pro barvy a jejich harmonii musí být závčas předmětem úsilí jak v hodinách kreslení, zpěvu a gymnastiky, tak i v různých zájmových zaměstnáních.⁸⁰

Je samozřejmé, že vedení této práce je náročné. Ke kvalifikaci vedoucího nestačí diplom učitele, praktika z profesionálního divadla či divadelního vědce; vedoucí musí být především pedagogem, schopným činnost dětí skutečně vést s plnou odpovědností a schopným včas správně reagovat na potřeby vlastní práce kolektivu a jednotlivých jeho členů i na potřeby školy. Neboť:

"Věnovat školnímu divadlu pozornost, jakou zasluhuje, diktují potřeby školy. Nejsou to výhradně úkoly estetické výchovy, i když i takové pojetí by práce mělo ohromný význam. Jsou to otázky morální výchovy: výchovy plného, vnímavého, citlivého člověka. Jsou to otázky výchovy mládeže vůbec, prostřednictvím školního divadla vytváření mnoha vlastností obecně prospěšných: zdokonalení jednotlivce i souboru, tvorby ideálů a charakteru mládeže, vzbuzení zájmu o polskou literaturu, rozvíjení schopností pracovat v kolektivu, zpřístupnění vědy a kultury mládeži, přípravy budoucích konzumentů divadla a literatury, přípravy lidí, kteří si oblíbili tvůrčí práci a jsou citliví pro estetické hodnoty."

I těch několik drobných ukázek, které jsme z polské knížky "Divadlo radosti" citovali, svědčí o tom, že jde o publikaci v mnohém podnětnou. A tu se už nabízí řada otázek: nejsnadnější z nich je, zda by nebylo dobře, kdyby se s ní naši čtenáři mohli seznámit v překladu. Ale jsou otázky složitější: třeba to, zda by současná situace našeho školního divadla, o němž fakta spíše předpokládáme a odhadujeme, než skutečně zjišťujeme a víme, nezasloužila podrobnějšího rozboru, shrnutí zkušeností a trvalého činorodého zájmu.

Šr

HLASOVÉ PORUCHY V DĚTSKÉM VĚKU

MUDr. Ivan Š u p á č e k

2. Nejčastější druhy poruch

V předcházející části (Divadelní výchova č.3) jsme se zmiňovali o tom, že hlasové poruchy nejsou dnes u našich dětí nijak řídké. Máme-li uvážit, jakou cestou se lze snažit o jejich úpravu a hlavně předcházení, bude třeba nejprve rozebrat nejčastější typy hlasových poruch v dětském věku. Ve vlastním zájmu by se měli však poučit o hlasových poruchách a jejich předcházení i ti dospělí, kteří třeba jen jako příležitostní řečníci či zpěváci - například při činnosti v souborech - jsou na hlasovém výkonu sami závislí.

Hlasové poruchy můžeme podle toho, čím jsou podmíněny, rozdělit do tří skupin: (1) Poruchy způsobené onemocněním hlasového ústrojí, (2) poruchy vznikající špatnou činností hlasového orgánu a (3) skupina, která tvoří přechod mezi poruchami organickými a funkčními; jsou to tzv. poruchy z přemáhání hlasu, které začínají poruchou funkce hlasového ústrojí a při delším trvání může dojít k poškození hlasového orgánu - tj. organické poruše.

Příkladem první skupiny může být běžný těžší zánět hrtanu, v druhé skupině například přechodná porucha hlasu při velkém duševním rozrušení, a pro třetí skupinu známé "zpěvácké uzlíky".

(1) Nejběžnější příčinou organické poruchy, způsobené změnami na hlasovém ústrojí, je zánět dýchacích cest, zejména hrtanu. U dětí se setkáváme se záněty prudkými, nejčastěji u akutních zánětů nosohltanu a v hltanu, při chřipkových onemocněních nebo u některých dětských infekčních chorob (zvláště spalniček nebo černého kašle). Vlekklé záněty hrtanu jsou u dětí velice řídké. Hlasové poruše při prudkém zánětu hrtanu není třeba věnovat zvláštní pozornost, chraptění brzy mizí po léčbě základní choroby a nezanechává trvalé následky. Přesto však je nutno dbát na to, aby v rekonvalescenci při dozívání zánětlivých změn v hrtanu děti nepřemáhaly svůj hlas při křiku nebo

při zpívání. Návrat do souboru po běžném chřipkovém onemocnění nebo kašli by měl být dovolen až tehdy, kdy se po uzdravení dítěte zcela upraví i přechodné změny na hlase, který se opět stane čistým a jasným; vracející se dítě by tedy měl správně vedoucí nebo sbormistr aspoň velmi stručně po této stránce překontrolovat. Je to velice významné opatření pro prevenci hlasových poruch z přemáhání hlasu, o kterých se budeme zmiňovat později.

Časté bývají záněty v hrtanu v dospělém věku, a to právě u osob, které zatěžují svůj hlas v zaměstnání větší měrou. Zejména vleklá forma způsobuje nemocnému velké potíže a znesnadňuje výkon povolání. Z hlediska prevence je důležité, že tyto záněty jsou sice většinou infekčního původu, ale dráždění různými vdechovanými látkami i jiné nepříznivé zevní podmínky je mohou zhoršovat nebo udržovat.

Na prvním místě tu musíme jmenovat kouř a kouření. V zaskořeném prostředí je samozřejmě každý hlasový výkon obtížný až někdy nemožný; na druhé straně musíme důrazně připomenout, že řečník nebo zpěvák – silnější kuřák si zbytečně ztěžuje každý svůj hlasový výkon a mnohdy připravuje cestu pro vznik i velice svízelných poruch z přemáhání hlasu. Pravidelné kouření několika cigaret denně vede totiž k chronickému podráždění celé sliznice dýchacích cest. Na hlasivkách vzniká postupně chronické prosáknutí jejich povrchu (nemá pranic společného s rakovinnými změnami) a způsobuje trvalé zastření hlasu a jeho drsnost, často přímo chrapot typický pro kuřáky. Dýchací ústrojí kuřáků je mnohem méně odolné vůči zcela běžným infekcím – které u nich probíhají obvykle o něco déle a obtížněji než u nekuřáka – a při nesprávném užívání hlasu se u kuřáků mnohem snadněji a rychleji vyvinou změny na hlasivkách z přemáhání hlasu (například hlasivkové uzlíky).

Dalšími nepříznivými vlivy zevního prostředí bývají prach a hluk. Při práci souboru by měli vedoucí dbát důsledně na to, aby účinkující měli zajištěno v tomto směru pokud možno hygienické prostředí; často stačí pamatovat na řádné vyvětrání míst-

různé zdroje hluku v bezprostředním okolí či přímo v místnosti – někdy se jedná třeba o hlučný ventilátor apod.

Zvláště se ještě choeme zmínit o desti časté stížnosti řady dospělých na různé pocity dráždění a sucha v hrtanu, které často se přivádějí do souvislosti například s ústředním topením. Musíme říci, že je určitý druh vleklých katarů dýchacích cest, který se vyznačuje právě těmito potížemi, souvisejícími s osycháním sliznic, kterým chybí přirozená vlhkost. Někdy jsou jimi postiženi ti, komu byly před delší řadou let odstraněny při tzv. tonsilektomii krční mandle. Tyto záněty nejsou pro nemocného naprosto nebezpečné, ale mohou mu někdy způsobit potíže tak výrazné, že vnímavější nemocní se začínají obávat, zda místo prostého suchého zánětu nejsou snad postiženi vážným onemocněním (jako třeba krční tuberkulózou). Zejména hlasoví profesionálové při častějším používání hlasu pociťují takovéto potíže velmi nepříjemně. Pokud se jedná skutečně o chronický suchý katar v dýchacích cestách, doporučí odborný krční lékař soustavnou léčbu směřující ke zvlhčování sliznic (klektáním, inhalacemi, lázeňskou léčbou apod.).

Zmiňujeme se o těchto potížích především však proto, že řada lidí může podobné potíže čas od času mít, aniž by se jednalo o popisovaný vleklý zánět; podobně jako někteří lidé mají pokožku sušší nebo mastnější, vyskytují se i určité typy sliznic hrtanu. Má-li někdo sklon ke snížené vlhkosti krční sliznice, naprosto najde o onemocnění, ale pouze o stav, který vyžaduje rozumně ho respektovat a zbytečně sliznici nedráždit. Podobně jako při vnímavější pokožce se někdo raději musí varovat dráždění například pracími prostředky, musí i ten, kdo má občas poněkud méně vlhkou krční sliznici, smířit se zákazem kouření zejména v době po každé obyčejné rýmě (kdy bývá suchost vždy více vyznačena). Nejlépe ovšem je vyvarovat se kouření vůbec. Někomu dráždí i malé množství mentholu, které bývá obsaženo v různých větrových bombónech (například hašlerkách), nebo v ústních vodách či chemických klektadlech.

Nakonec choeme ještě k léčbě zánětů hrtanu znovu připomenout, že jedním z nejdůležitějších léčebných opatření je hla-

sový klid, který při těžším zánětu znamená (dvojnásob u hlasového profesionála) úplné mlčení v době nejprudších akutních příznaků.

Jinou, mnohem méně častou příčinou organických hlasových poruch jsou nádory. U dětí jsou velice vzácné, ale přesto je třeba při dlouhotrvajícím chrapotu i u nich tuto možnost vyloučit odborným vyšetřením. Mohlo by se jednat o stav, kdy se tvoří benígní výrůstky na hlasivkách a v okolí (tzv. papilomatoza hrtanu).

Obrny hrtanu, které se projevují poruchami pohyblivosti hlasivek, jsou jako příčina hlasových poruch rovněž vzácné. U dospělých k nim může dojít nejspíše při operaci zvětšené štítné žlázy. Reeducací hlasu, hlasovými cvičeními lze i v těchto případech hlas většinou dobře upravit.

(2)

Druhou skupinou hlasových poruch, jak jsme se již zmínili, jsou poruchy funkční. Při nich nejsou na hlasovém ústrojí žádné chorobné změny. Objevují se převážně u dospělých jako neurozy hlasu a tzv. bezhlasí (afonie) - přechodná ztráta hlasu vzniklá náhle po velkém duševním rozrušení. Dobře se upravuje po uklidnění nemocného. U dětí jsou tyto poruchy mimořádně vzácné,

(3)

Třetí, a to velmi početnou skupinu hlasových poruch tvoří poruchy z přemáhání hlasu. U dospělých jsou to tzv. profesinální hlasové poruchy; u dětí je jejich obdobou dětská chraptivost z přemáhání hlasu (hyperkinetická dysfonie).

Vzhledem k jejich poměrně velmi častému výskytu a k tomu, že se jedná o hlasové poruchy typicky spojené například i s činnostmi v souborech, věnujme jim zvláštní pozornost v některém z příštích čísel.

Několik poznámek k XI. Šrámkově Sobotce

Sobotecký letní festival poezie a kultury slova se konal v prvním červencovém týdnu letos pojeďenácté. Devadesáté výročí narození Fráni Šrámka dalo festivalu název "Ať zním !" a v semináři přineslo několik zajímavých přednášek, v nichž byl básník života konfrontován s dneškem z pohledu literárního historika, sociologa a jazykovědce. Také letos se v den zahájení konalo poetické odpoledne, při němž vybraní recitátoři i recitační soubory dobré úrovně přednášeli na soboteckých prostranstvích. Ve večerních pořadech přineslo Šrámkovo výročí zajímavé vystoupení souborů Evy Seemannové, která připravila koncert ze Šrámkových ranných próz (Koně, Životní moudrost) a vybraných míst ze Stříbrného větru. Dramaturgicky i režijně bylo zdůrazněno to, co je tak charakteristické pro Šrámka: neurčité a proměnlivé kouzlo okamžiku. Vzorná péče o kulturu slova a podrobná analýza jazyková při studiu próz daly vzniknout důležitým složkám umělecké metody Šrámka prozaika: pečlivě byla sledována intonační linie věty a správně byly stírány hranice mezi partlemi vypravěčskými, polopřímou a přímou řečí, i když režie usilovala i o střídmy jevištní projev sólistů.

Pro ty, kdo mají zájem o výchovu divadlem a "školu na jevišti", byly zvláště zajímavé dva večery: repríza Komedie o hvězdě a večer anarchistické poezie. K večeru "Fráňa Šrámek a ti druzí" dodal Památník národního písemnictví materiál ze známých i neznámých autorů anarchistického období a svěřil jej režiséru Jiřímu Hrašemu. Za mnohých obtíží se zrodil více méně improvizovaný večer, v němž vedle Lídy Engelové, Bohumíry Fialkové, Ivana Rumla a Alfréda Strejčka byl nucen vystupovat i sám režisér. Tomu se dobře velenými, jednoduchými prostředky, několika dobovými rekvizitami, písněmi a čtením anarchistické poezie a úryvků ze soudobých novin podařilo neobyčejně výstižně vyvolat atmosféru tohoto obecně málo známého období naší literatury. Jiří Hraše měl i tentokrát šťastnou ruku jako už dříve ve zpra-

cování několika literárních pássem pro Památník národního písemnictví. Z nich zejména pásma o Boženě Němcové a Janu Nerudovi by měla být vydána jako povinná studijní četba pro češtináře. Učitelé na školách a pracovníci v knihovnách často těžší vytvářejí literární pásma a realizují je na jevišti. Mladí lidé v nich vystupují rádi, bohužel však kompozice této "školy na jevišti" postrádá obyčejně umělecké posvěcení; stále se v nich např. setkáváme se spojovacími texty příručkového charakteru. Neměli bychom se bát ukázat dobrý vzor a tím je právě - pro vyšší stupeň - režie a autorské spolupracovníctví Hrašeho na literárních pásmech odborných literárních pracovníků. I když se v těchto pásmech počítá většinou s profesionálními nebo dospělými amatérskými přednášeči, na něž by mladiství studentští interpreti nestačili, jistě by v nich škola našla ukazatele správné cesty. A o to jde.

Literaturou je třeba ve škole žít, a ne ji dřít. Literární večery, matiné, pásma, koncerty z literárních děl vážného i veselého charakteru - podle povahy věci a schopností učitele a žáků - působí emotivně na interprety i publikum a mají znamenitou cenu didaktickou. Pomoc odborníků, literárních vědců i režisérů by velmi posloužila učitelům, kteří mají mnoho dobré vůle, ale málo zkušeností a vzdělání pro tento druh náročné umělecké práce.

Na žádost účastníků obou seminářů XI. Šrámkovy Sobotky, literárního a recitačního, organizovaného Krajským osvětovým střediskem v Hradci Králové, sehrálo Recitační studio Šrámkova domu potřetí Komedii o hvězdě. O půvabu této lidové vánoční hry a její sobotecké premiéry v prosinci 1966 psalo se již častěji (Pionýrské noviny 20.12.1966, Mladá fronta 27.12.1966, Kulturní tvorba 12.1.1967, Amatérská scéna v prosinci 1966, prof. Jan Kopecký, objevitel Hvězdy, v Lidové demokracii 12.1.1967 aj.). Po představení o XI. Šrámkově Sobotce za účasti pracovníků Státního nakladatelství dětské knihy a Klubu mladých čtenářů byla uspořádána diskuse o lidových hrách v podání dětských interpretů. Uvažovalo se o zásadních otázkách: Mohou a mají hrát děti tyto hry? Co si počít s jejich religiózním cha-

rakterem ? Nedezorientují dnešní děti a nenarušují výchovu k modernímu světovému názoru ? A jak vůbec hrát tyto hry ? Vystačíme s dosavadními zkušenostmi, které máme z divadla hraného dětmi ?

Lidové hry, zejména vánoční, hrála mládež i děti. Zájem o ně byl u učitelů i mladých amatérů po inscenacích E.F.Buriana, po vydáních populárních Zíbrtových Veselých chvil v životě lidu českého a stoupl vždy, kdykoliv tyto staré texty vyšly tiskem. O reakci na vydání Selských čili sousedských her českého baroka píše Zdeněk Kalista v Divadle (únor 1967). Také Hrabákovovo vydání knihy Lidové drama pobělohorské v r.1951 vzbudilo zájem pracovníků s dětmi a mládeží. Učitelka Petráňková hrála například se zdarem hru o panně Dorotě v léčebně v Jánských Lázních, na lesnické škole v Trutnově po několik let o vánocích hráli upravenou Rakovnickou hru vánoční, rychnovští studenti provozovali několikrát po r.1948 místní Soukenické jesličky atd. Nová vlna přišla po objevných pracích prof. Jana Kopeckého. /Na školách a v různých spolecích v období před válkou se často o vánocích předváděly jesličkové scény, libovolně a někdy s malým vkusem upravené ze starších předloh. K tomuto způsobu se jistě nebudeme vracet. Učitel, vychovatel, který chce dnes hrát s dětmi lidovou hru, musí být o ní důkladně poučen. Má se vyznat ve folklórním materiálu, potřebném k její režii a interpretaci vůbec. Má si položit otázku, co obnovit a zdali a jaký dát hře nový přízvuk. Má zvážit schopnosti a dispozice svých dětí pro tento dramatický projev; jiná bude jistě reakce dětí městských a jiná venkovských. Protože půjde o mladistvého interpreta, který je přirozeně zvědavý a zvědavý a snadno podléhá dojmem, musí být vychovatel i dostatečně poučen o legendární látce samé, o jejím historickém podkladu, látkách příbuzných, o jejím životě v umění výtvarném, hudebním apod. Takto se pak hraný příběh, vánoční či jiný, stává zdrojem estetických, nikoli reliгиозních zážitků, a naopak se jím otvírá cesta k inteligentní, hlouběji fundované výchově k vědeckému světovému názoru i k pochopení tužeb a strastí lidového člověka minulosti, které jsou v těchto starých textech uloženy.

Takové zážitky a poučení přineslo dětem a těm, kdo s nimi pracovali, sobotecké představení. Ve vroucím, čistém dětském podání se líbezná vánoční legenda měnila v oslavu mateřství a odvážné hluboké lidové víry v čas, kdy zavládne na zemi pokoj a dobrá vůle.

Diskuse po Hvězdě byla tedy užitečná. Zpověď režisérky i pedagogické poradkyně souboru potvrdily, že příprava k těmto hrám musí být dlouhá a cílevědomá. Ke Komedii o panně Dorotě, k jejímu jazyku ze 17. století mohl sobotecký soubor přistoupit teprve po třech letech pilné práce na technice jevištní řeči. A pak teprve mohl hrát celovečerní Hvězdu. - Z diskuse vyšlo přání vydat knížku lidových her vhodných pro děti a mladé lidi se zkušenostmi dosavadních inscenací a s odborným poučením o biblických látkách, založeným na seriózních vědeckých poznatcích. Ale lidové hry netradují jen náboženské látky. Poněkud jiného charakteru je například Komedie o Františce a Honzíčkovi, kterou studuje brněnské Pirko. Režisérka Delongová jistě zveřejní své poznatky o práci s tímto druhem dětského dramatického projevu.

Marie HEJNOVÁ

... při výcviku jednotlivců k větší tvořivosti je zřejmě důležité poskytnout jim příležitost, aby zakoušeli jak svět, tak sebe samé bez předčasného omezování. I když je kázeň při tvořivém projevu nezbytná, nesmí ochromit neustálé hledání nových možností a postojů. Všechno, co je uzavřené, hotové a známé, má tendenci ochromit nebo znesnadnit vytváření tvůrčího vztahu k danému předmětu studia. Je podstatně důležité zajistit nesnadnou rovnováhu mezi prezentováním známé informace a podporováním zvědavého a otevřeného postoje k novým možnostem.

John Mann: Hranice psychologie

D v a k r á t B e l l a A c h m a d u l i n o v á

K textové příloze

Můj rodokmen - Recitační studio okresní knihovny ve Svitavách

Roku 1963 vyšel sborník "Mladá sovětská poezie", jenž naše recitátory seznámil v českém překladu s ukázkami tvorby básníků, které dosud neznali. Jejich verše je zaujaly svým obsahem i formou do té míry, že se rozhodli vytvořit z nich pásmo, které pak několikrát přednášeli. Setkalo se se zájmem mladých i starších posluchačů, mimo jiné také proto, že je seznámilo aspoň s několika ukázkami nové sovětské poezie, o níž se z tisku a z vypisování návštěvníků SSSR dovídali, že jí přednášejí sami autoři v sálech naplněných stovkami posluchačů. Při práci na sestavení pásma jsme se poprvé setkali s verši Belly Achmadulinové, jejíž báseň "Pardál" si vybrala jedna z dívek. Už předtím jsme se někde dočetli, že tato mladá básnířka (nar. 1937) pracuje na básnické předhistorii svého zrození; vystříhli jsme si tehdy tu zprávu i s obrázkem, představujícím moderní mladou dívku s tmavými rozpuštěnými vlasy a velikýma očima, jejíž inteligentní, živá tvář nesla stopy původu z asijských a italských předků. Zejména dívky byly zaujaty. Rozhodli jsme se tehdy, že budeme sledovat, bude-li báseň přeložena do češtiny. Překlad Václava Daňka jsme pak objevili v jednom čísle Světové literatury. Poemu "Můj rodokmen" si každý z nás ve Světovce přečetl; velice všechny zaujala, ale v diskusi jsme se pak shodli na tom, že je pro nás - při tehdejší složení souboru - neproveditelná; snad se k ní jednou vrátíme.

Roku 1966 vyšla u nás "Struna" knižně. Soubor mezitím o něco "zestárl", nastaly v něm některé změny. Všechny členy zaujala na "Struně" svěžest a novost básnířčina pohledu na skutečnost, vedle hlubokých a vážných tónů lehký, místy až rozpustilý humor, i provokující a ironické tóny. "Je to mladé jako my", řekl někdo ze souboru. O realizaci poemy "Můj rodokmen" se však rozhodlo až v lednu 1967, kdy už přes rok existovalo vedle dívčí skupiny SVVŠ i Recitační studio okresní knihovny. Ani jeden z členů nebyl začátečník, všichni recitovali už několik let - i když třeba s přestávkami - v mých souborech. Po přečtení

Struny jsme soustředili svou pozornost na oba dlouhé texty, "Pohádku o dešti" a "Můj rodokmen". "Pohádka o dešti" se velmi líbila zvláště dívkám pro originální námět, pro svěžest, rozvernost, vzpouru proti konvencí; chlapcům se zdál "Můj rodokmen" myšlenkově závažnější - a hlavně, našli v něm hned od počátku možnosti pro sebe, neboť je v něm několik částí, které mohou přednášet jen chlapci. Všechny členy zaujal smysl básně, obsažený ve dvou plánech navzájem se prolínajících; jednak chtěla básnička vyjádřit svou vděčnost lidem, kteří ji v průběhu dvou století po mnohých životních zkouškách, událostech a zápasech přivedli na svět a darovali jí život, aby v něm, stejně jako jiní "žijící" dosud čekající na vezdejší svět, utvrzovala nepokorné dobro Práce, Svobody, Lásky a Talentu", jednak - to nejvíce zaujalo mladé členy souboru - se jí podařilo vyslovit tu dravou touhu člověka žít, najít si své místo v životě, vytvářet jej podle svých představ; proto básnička útočí na vše, co člověku brání žít plně a bohatě, zbrojí proti všemu, co život mrzačí a deformuje.

Dále nás zaujala zajímavá forma básně, která jako by křísila útvar "moderního" eposu, lyricko-epické veršované skladby, tak oblíbené zvláště u slovanských revolučních romantiků počátku 19. století. Stejně jako oni, i Achmadulinová je "hrdinkou" děje, jejíž vypráví v první osobě a v jehož rámci vyslovuje úvahy o smyslu svého budoucího bytí, stejně jako oni děj přerušuje intermezzy, komentáři, písněmi a v kompozici jej rozvrhuje do několika kapitol (zpěvů). Tomu odpovídá její poetika. Zoela záměrně se vrací k verši vázanému pravidelným rýmem (bohatým a vynalézavým) i pravidelným rytmem, který mění jen v intermezzech, přizpůsobující jej náladě a žánru, o který jí v intermezzu jde. Při čtení jsme si současně uvědomovali, že tato poetika v sobě skrývá u tak dlouhé básně nebezpečí monotónnosti a z ní plynoucí únavy jak pro interpreta, tak pro posluchače. Naštěstí bohatá obraznost, konkrétní, plastické básnické obrazy, apostrofy, řečnické otázky, odpovědi, zvolání, dialogy, úsečný způsob vyjadřování - to vše nenechá posluchače v klidu. Básnický jazyk Achmadulinové jednak čerpá z hovorové řeči - při

čemž zvláštními spojeními nabývají tato slova na básnické síle - jednak vytváří sama slova jakýmsi charakterizujícím způsobem, který dodává její básnické řeči zvláštní jadrnosti (láskyhra, v nečlověčnu, přeslunečná Itálie, ať chodí třeba na podělsky, kravooká krasavice, vzlyk nevyvzlykotán, předválčí - tvořeno jako předjaří aj. - nebylo jistě lehké pro překladatele Václava Daňka najít v češtině adekvátní výrazy). Sama o tom mluví v jedné z básní Struny:

"Přitahuje mne starý sloh.
Čaromoc dávnověké řeči.
Zůstává v světě našich slov
i dnešnější i palčivější."

A ještě jeden důvod rozhodl pro výběr této poemy. Uvažovali jsme, že soubor čekají podzimní vystoupení v období oslav VŘSR a že - než se dáme po prázdninách zase dohromady - měli bychom sotva čas ještě něco připravit. Rozhodně jsme zamítli k této příležitosti pásmo básní - dá vždy mnoho přemýšlení a práce, aby nevyznělo schematicky a mělo nějakou koncepci a styl. A zde se nám naskytla báseň, která neschematicky vyznívá i jako oslava těch, kteří připravovali revoluci i jako oslava Října, jenž otevřel člověku cestu ke SVOBODĚ (tak psáno v textu), již básnička apostrofuje -

"K zemi svoji lásku přibližuj,
k pozemšťanům svoji krásnou krásu !
Tobě patří krůčky mé i můj
z tebe žal, i závrať z tvého času."

Báseň, v níž se vyznává z lásky k životu a rodné zemi:

"Sem (zaháněje dávný hlad, a naráz
proraziv hrtan) čistým ostřím vnik
i ten můj, ústa spalující halas.
Je zplozen jenom tobě pro chválu,
má rodná země, strážný andělíčku!"

Myslím, že už z předchozího je jasné, jak asi jsme přistupovali k práci na textu. Po přípravných pracích jsme se nad Mým rodokmenem usnesli, že tři dobré recitátorky a tři průměrní recitátoři mohou text "utáhnout". Všechny tři dívky mají výbor-

nou paměť, takže mohou zvládnout dlouhé pasáže textu, jehož tíha bude především spočívat na nich. O něco horší je to po této stránce s oběma mladšími chlapeci, kteří pamětnímu zvládnutí textu nevěnují tolik péče jako dívky; třetí, nejstarší se učí textu dost těžce. A i když jej nakonec přece jen zvládnou, jsou - oproti dívkám - tak trochu "nerváci", dají na sebe i při vystoupení působit nepříznivě různými faktory. Naštěstí jejich party nejsou dlouhé a dávají jim možnost vytvořit vyhraněné typy, což jim při přednesu spíš pomůže.

O koncepci vycházející z prologu básniřčina jsem již také mluvila. "Budeme ji respektovat", řekl za všechny jeden člen souboru, "ale současně se pokusíme mluvit i sami za sebe; nebudete to jen její zápas o bytí a nebytí, nýbrž také náš, nebudou to jen její pochyby o tom, "zda uhraje svou roli" v životě, nýbrž i pochyby naše. A ty, kteří jí i nám brání svobodně žít, svým přednesem odhalíme a odsoudíme."

A pak jsme společně četli (zatím bez určení "rolí"), vykládali smysl textu tam, kde se zdál nejasný nám (pak by byl nejasný i posluchačům), prodiskutovali jsme "charakteristiky", vyhledali ta místa textu, která musí nutně přednášet stále táž recitátorka - představitelka básničky, a ta, která můžeme přidělit dalším dvěma dívkám, aniž tím utrpí monologická forma básně. Texty pro chlapce byly jasné. Určili jsme si, kde bude pravděpodobně nutné, aby na scéně byly jen dívky, kde budou na scéně všichni a proč; užijeme-li někde sborů a kde, užijeme-li hudby a jaké, v kterých místech. Také jsme si hned při čtených zkouškách měřili čas "čistého přednesu" a to ze dvou důvodů: 1. aby délka textu neunavila posluchače, 2. abychom dodrželi čas předepsaný pro Náchoď a Sobotku (30 minut), aniž by tím text utrpěl. Vybrali jsme místa, která by se bez jakéhokoli rizika dala vyměchat, i když jsme měli už zkušenost, že vhodným aranžmá a hlavně dokonalým zvládnutím textu mnoho minut ještě ušetříme.

Už po individuálním přečtení textu bylo všem jasné, komu přidělíme jednotlivé jeho části. Hlavní sólový part byl jednoduše určen Miladě (ve scénáři označena A) - ne proto, že by

byla lepší recitátorka než druhá dvě dívky (v textu D 1 a D 2), ale protože se nám zdálo, že svým vlastním vztahem ke skutečnosti a životu, svou schopností osobitého přístupu k textu, svým temperamentem, hlasem, pohybovou kulturou, schopností navázat kontakt s posluchači i svým exteriérem bude nejvhodnější. (Přitom jsme si byli vědomi i jejích některých nedostatků – například drobných chyb technického rázu a pro tento part i menší schopnosti vytěžit z textu potřebný humor.)

Pro Stánu (D 1) jsme vybrali verše, v nichž mohla uplatnit svůj lehce ironický tón a jasný sopránový hlas, pro Růženu (D 2) naopak takové, které vyžadovaly vnitřní prožitost a z něho plynoucí patos. K tomu, abychom tyto části textu obsadili oběma dívkami, ač jde o monolog, měli jsme tyto důvody: nejen že chtěly obě pochopitelně recitovat v básni, která se jim líbila, ale i proto, že Achmadulinová říká mj. v úvodu: "Chci, aby hrdina téhle historie byl člověk, kterýkoli, ještě nenarozený, ale už posedlý vášnivou nedočkavou touhou po životě." – Proto se tyto dvě dívčí představitelky mohou ztotožnit s první. Přejímají její text nejen tam, kde jde o to, posunout děj vyprávěním kupředu, ale i tam, kde jde o vyjádření společných idejí, či vnitřních monologů jejich družky; dokonce se s ní ve společném sboru někde ztotožní.

Při obsazení chlapečkových rolí jsme vycházeli z typu recitátorů – potíže nám dělал nízký počet, byli bychom potřebovali ještě aspoň jednoho. Pavel (v textu M 2) vytvořil typy tzv. kladné. Protože šlo i v tomto schématickém označení ještě o další rozlišení, bylo to pro něho opravdu těžké; dali jsme tedy těm postavám aspoň vnější souvislost předků z matčiny strany. (Tatarskou píseň jsme v konečné verzi vynechali). Milan (M 1) přenesl text X Ypsilonu, pradávného "temného" předka – primitiva, který zaklínáním brání zrození nového života, a "repliku dobrodince", kterému se pokusil dát rysy hladkého, bezpáteřního opatrníka, jenž marně přemlouvá bytost, deroucí se do života, aby zůstala v lůně matčiny – neboť "jestliže na svět nepříjdeš, můžeš se chlubit velkým štěstím!" – Jeho filosofií totiž je "oč přijdeš, můžeš se chlubit velkým štěstím!" – Jeho filosofií

totiž je "oč líp je civět na dobu z bezpečí! Nemít podobu, talent - a zůstat bezejmenným!"

"Policajtské komentáře" jsme svěřili Bedřichovi (M 3), jehož přednes je často chročen sklonem hrát divadlo - i tento rys nebyl v tomto případě tak nebezpečný, naopak se ho dalo využít - ovšem s mírou a v určité stylizaci. Pokusil se, aby vystihl všec-ku tupost, omezenost, vychloubačnost tohoto sice směšného, ale i nebezpečného policajtského typu, který si osobuje jako pokorný služebníček svého "cara" právo omezovat jakýkoliv svobodný tvůrčí projev.

Po těchto přípravách nastala vlastní práce na přednesu: jednotlivci se učili textům, věnovali péči už také technické stránce, často přicházeli, abych je vyslechla a upozornila na chyby, které dělají. Pohromadě býval soubor jednou týdně v sobotu, případně i v neděli, když se členové sjeli domů. Ve společných zkouškách jsme sjednocovali, co se každý naučil zvlášť, ovičili sbory, určovali temporytmus básně. Náš hudební spolupracovník napsal podle našeho přání pro kytaristu několik taktů melodie pro básničku flašinetáře. Teprve když byly texty zvládnuty, došlo k aranžování - pak už jsme zkoušeli jen na scéně.

Aranžmá nám dalo hodně práce, je proměnlivé, přitom jednoduché a usnadňuje posluchači pochopit smysl přednášeného textu; udržuje ho v pozornosti, aniž ho ruší.

Bylo by velice složité popisovat je a také zbytečné - každé aranžmá musí vyplynout z pojetí uměleckého textu, a to bude u každého souboru jistě poněkud odlišné - stejně tak použití hudby nebo rekvizit, kostýmu i pohybu. Hlavní váhu jako vždy jsme položili na umělecký přednes a jeho vyznění v té koncepci, kterou jsme mu chtěli dát. Proto můžeme, a také budeme přednášet poemu Můj rodokmen za jakýchkoli technických podmínek.

Rozhodovali jsme se také o tom, jak máme naložit s prologem. Básnička zřejmě cítila nutnost předestlat básni tento subjektivně zabarvený výklad. Uvažovali jsme, zda jej má celý - jako součást básně - přednést táž sólistka, která přednáší bás-

nířčin monolog - nebo někdo mimo soubor. I my jsme měli pocit, že by to usnadnilo nerušené vnímání posluchačům - na druhé straně, bude-li báseň dobře přednesena, musí posluchači sami poznat, o co jde. Je jistě možné to i ono. Rozhodli jsme se pro kompromis: uvádíme báseň jen stručně buď v programovém listu nebo před vystoupením někým ze souboru, kdo nerecituje, v uvedení ocitujeme některou větu z básnířčina úvodu.

Pro vystoupení v Náchodě jsme si vyrobili velkou mapu, na níž jsme nakreslili část jedné z ilustrací Heleny Květové (Struna, Svět sovětů 1966) - rozvětvený strom s jablkem, hadem a srdcem, a do jeho větví jsme zakreslili rodokmen Belly Achmadulinové, jak jsme jej z básně vystopovali. Mapa visela vedle portálu v prostoru hlediště, aby si ji mohlo obecnstvo prohlédnout.

Mohla bych dlouho psát o tom, jak byla postupně báseň realizována až ke konečnému provedení, které však není nikdy zcela definitivní, neboť podmínky souboru i vystoupení se neustále mění. Každý vedoucí souboru také ví, jak realizace sotva kdy stoprocentně naplní představu a záměr, byť byla inscenace sebepečlivěji připravována. Vedoucí amatérského souboru musí pracovat s materiálem, který má k dispozici, i sám dělá mnohé chyby. Ale výsledek není tak důležitý. Cennější je právě onen proces tvůrčí práce, která dává celému kolektivu vzrušení, radost a podněty pro jeho další růst. Báseň Belly Achmadulinové byla pro nás neocenitelným studijním materiálem.

Marie VOTAVOVÁ

Struna - Literárně dramatický odbor LŠU v Jablonci nad Nisou

Moje první setkání s poezií Belly Achmadulinové bylo po přečtení sborníku "Mladá sovětská poezie" hned po jeho vydání. Z přetištěných básní mne nejvíce zaujal Pardál a Sněhurka a použila jsem jich také pro práci na přednesu jednak pro ně samé a také pro seznámení s novým jménem sovětské poezie. Na jejích přednesu pracovali žáci různých věkových skupin (14-18 let) i různých postupných ročníků LŠU. Prvenství v oblibě si získala báseň Pardál a to vždy hned po bezprostředním přečtení, takže i po přednesové stránce si s ní uměli žáci velmi dobře samostatně poradit. Poněvadž reakce na tuto báseň byla u všech žáků táž, začalo mne zajímat, je-li to jev náhodný či obecný a tak se báseň Pardál postupně dostala do všech ročníků i mezi děti nižšího věku (12 let). I zde tomu bylo podobně. Zdálo se, že je to báseň, s kterou mohu přijít do kterékoliv skupiny a bude se líbit, silně citově zapůsobí na každého, a to natolik, že žáky, kteří se ostýchají dát najevo své pocity, strhne a pomůže jim prolomit zábrany. Byla velmi vhodná pro začátek školního roku. Okamžitě aktivizovala všechny jednotlivce a tím i skupinu jako celek a přispěla tak k jejímu stmelení,

Proto jsem ji také přinesla do jedné skupiny III.ročníku, která vznikla kontrakcí dvou skupin z minulého školního roku. Bylo v ní deset děvčat ve věku 14-16 let, během roku dvě nejstarší odpadly, takže věkové složení se vyrovnalo na 14-15 let a to z každé samostatné loňské skupiny po čtyřech děvčatech.

Starší děvčata byla zvyklá na značnou samostatnost v práci a slibovala jsem si jejich kladný vliv i na mladší nově příchozí, což^{se} také plně potvrdilo. Poněvadž se Pardál dobře ujal i v této skupině, přinesla jsem ještě Sněhurku k úvaze, bude-li se líbit, že mohou pracovat na jejím přednesu. Všechny se také rozhodly pro a i výsledek práce na přednesu této básně byl proti jiným skupinám lepší.

Bylo to krátce po návštěvě Belly Achmadulinové v Československu a děvčata sama přinesla o ní články i přetištěné ukázky ze Struny, která tehdy ještě knižně nevyšla. Přinesla jsem ještě také knihu "Mladá sovětská poezie" a všechnen materiál

jsme ve skupině pročetly. Děvčata se začala o osobnost i tvorbu Belly Achmadulinové zajímat a projevila přání, abychom vybraly na přednes básní víc. Podle jejich vlastního výběru přibyly k již známému Pardálovi a Sněhuroce ještě Automat na sodovku, Nad čistým listem ve skicáři a Neptej se, co mne dojíká. V přípravě básní jsem nechala děvčatům naprosto volnost výběru. Každá začínala ve výběru u té, která ji nejvíce zaujala, postupně si ale udělaly všechny všechno. I k těm básním, které se jim na první pohled líbily méně, získaly časem úzký vztah.

Bylo to jistě také proto, že velmi blízký vztah získaly k Belle Achmadulinové jako k člověku. Nemalou úlohu tu sehrála okolnost, že našly svou "básničku", nikoliv básníka, tedy dívku, konečně ne o tolik starší, aby neměla v sobě ještě něco z období mezi dětstvím a dospíváním, do něhož právě vstupovaly.

Bylo to patrné hlavně na drobné lyrické básničky Neptej se, co mne dojíká. Zde nebylo vůbec třeba komentáře. Životní zkušenost přednášeček se dokonale ztotožnila s náladovým i pocitovým obsahem básně. Zajímavý byl také přístup některých děvčat k básni Nad čistým listem ve skicáři. I v této skupině se totiž vyskytuje několik děvčat, která se pokoušejí psát, takže při práci na přednesu mohly vyjít ze svých konkrétních pocitů a zkušeností, které mají, když je znepekuje nějaký nápad, který by chtěly ztvárnit písemně. Poměrně nejdelší cestu k pochopení potřebovala báseň Automat na sodovku. Ten pohled na svět, který je v ostatních básních snadno přístupný, bylo potřeba hledat, rozvíjet a domýšlet naznačené myšlenky. Je zajímavé, že tato báseň si získala největší oblibu u děvčete, které se v minulých letech nikterak výrazně neprojevovalo a to ji také nejlépe zvládlo a dá se říct, že práce na této básni se pro ně stala klíčovým východiskem v další práci i v hledání sebe sama. Jestliže při diskusi, v níž jsme hodnotily postup práce a její výsledky na těchto básních, řekla právě tato skromná dívka "cítím že to (tj. Automat) dělám dobře, líp než cokoliv před tím", nebylo v tom ani trochu vychloubačnosti nebo domýšlivosti. Pouze otevřeně sdělený vlastní dobrý pocit při přednesu.

Vědomí, že to pro ni má cenu, že jí to něco dává jako člověku. O to zatím při práci na těchto básních hlavně šlo. Že totiž poezie Achmadulinové přispěla u děvčat k uvědomění a ztvárnění vlastních pocitů, nálad a pohledů na svět, k ujasnění vlastních myšlenek, podobných nebo shodných s těmi, které vyjádřila Achmadulinová. Doposud se při přednesu nedalo mluvit o zachycení žánru poezie Achmadulinové. Děvčata pojímala všechny básně mnohem vážněji a hlouběji než snad bylo nutno. K humeru a lehkosti i jemné ironii zatím nenašla cestu. Ale to byla vlastně první etapa práce. Část starších děvčat si opět z vlastní iniciativy z dosavadních básní a ze známých údajů o Achmadulinové utvořila jakési drobné pásmo, které předvedla v hodině češtiny ve škole (chodily všechny do téže třídy). Tato okolnost a také konkrétní potřeba pro vystoupení této skupiny jako celku na závěrečném večeru nás vedla k dalšímu výběru básní, tentokrát už z knižně vydané Struny. Výběr byl proveden opět jako zpočátku na návrh děvčat, a to Zahradníček, Květiny, Královna a Kůň. V této vlastně druhé etapě práce už nám šlo o pokus ztvárnění žánru a snad právě po předchozím hledání vážných motivů se teď dobře dařilo nalézt i humorný tón, hlavně v Zahradníčkově a Královně. I v této fázi dělaly všechny všechno, při čemž se téměř nedaly ovlivnit přednesem spolužaček a dovedly si udržet svou vlastní představu a vlastní osobitý přístup k textu.

Doposud byly na veřejnosti recitovány vybrané básně jednotlivě, maximálně dvě nebo tři. Na závěrečném večeru přednesly žákyně ucelené pásmo z poezie Bely Achmadulinové, sestavené ze všech básní, které jsme během školního roku studovaly a to tak, že každá dívka měla jednu báseň, pouze dvě kratší – Neptej se a Nad čistým listem – byly recitovány jednou přednášečkou. Toto vystoupení bylo začleněno do vystoupení všech ročníků, poněvadž jako samostatné by bylo dosti krátké. Při určení, kdo co bude přednášet, jsme se řídily nejlepším přednesem každé přednášečky, obvykle byl totožný i s přáním přednášečky. Zajímavá situace vznikla právě kolem Pardála. Zpočátku byl mezi básněmi bez konkurence na prvním místě v oblibě i v přednesu. Během práce na ostatních básních se však přišlo na to, že je vlastně na přednes nejlehčí a svou myšlenkou i svým citovým pů-

sobením nejprístupnější a ostatní básně byly obtížnější. Proto, přestože by Pardála byly chtěly recitovat všechny, recitovala ho nakonec dívka, které se nepodařilo zpracovat lépe jinou báseň, ačkoli samotný Pardál by byl měl lepší interpretku.

Aranžmá při provedení pásma bylo velmi jednoduché, vycházející z podmínek malinkého jeviště, kde se vystoupení konalo a jehož značnou část ještě zabral klavír. Dívky stály seřazeny v půlkruhu na jevišti vedle sebe tak, jak postupně přicházely na řadu se svými básněmi. Poněvadž v sále není světelná aparatura kromě té, která slouží k rozsvícení jeviště, stály dívky v plném světle po celou dobu trvání pásma, v jednotném vyrovnaném postoji, aby ničím nenarušovaly soustředění. Jednotně nastupovaly na jeviště (v našich podmínkách z hlediště, v sále není ani šatna ani portál), postupně seřazeny tak, jak šly po sobě v recitaci. Po ukončení celého pásma odešly v opačném pořadí na svá místa v hledišti. Mezi každou básní byla malá klavírní mezihra a začátek i konec pásma byl rámován delší klavírní improvizací, aby jasně oddělil celý pořad od ostatních vystoupení a nemuselo být použito přestávky.

Není jistě náhodné, že sbírka Achmadulinové má název Struna. Při práci na její poezii jsme hledaly vysvětlení každá v sobě. Hledaly jsme v sobě právě takovou strunu, která by se dala rozechvít jejími verši a souzněla s nimi na téže struně.

Jana VOBRUBOVÁ

VÝCHOVA HERCE VE ŠKOLE MCHAT (První ročník)	str. 1
RECENZE - Divadlo radosti (Polsko)	str.14
Dr.Ivan ŠUPÁČEK: Hlasové poruchy v dětském věku II.	str.20
Z PŘEHLÍDEK 67 - Marie HEJNOVÁ - Několik poznámek k XI. Šrámkově Sobotce	str.24
Marie VOTAVOVÁ - Jana VOBRUBOVÁ: Dvakrát Bella Achmadulinová (k textové příloze) ...	str.28

DIVADELNÍ VÝCHOVA, řada III, č.5. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva MACHKOVÁ. Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Uzávěrka čísla - 30.září 1967. 600 výtisků. Neprodejné - zasílá se zdarma.

