

divadelní výchova

4

ročník VI.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti
1969

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Kulturní chování a dětský dramatický projev

Marie Hejnová

V obdobích politických neúspěchů, zklamání nadějí a ohrožení, tak častých v našich dějinách, utěšujeme se sebeutěšováním, že můžeme být hrdi na svou kulturu. Obvykle máme na mysli kulturu v zúženém pojetí, tvoření umělců. Kultura je však pojem velmi široký. Do její oblasti patří například i péče o čistotu těla a prostředí, v němž žijeme, i kultura vztahů mezi lidmi. Častým dějinným útlakem jsme byli donuceni vážít si snad víc než jiní svého umění, vypěstovali jsme si také více smyslu pro spravedlnost a svobodu. Těžko popírat, že právě to obojí patří do oblasti kultury. Čeho se nám však až bolestně nedostává, je kultura běžného denního života širokých vrstev, kultura běžných vzájemných styků, to, čemu obvykle říkáme společenské chování, společenské způsoby.

Stále je ještě u nás dost lidí, v nichž vzbudíte útrpný úsměv, zmíníte-li se o tzv. společenské výchově. Mnozí vás ujišťují, že pokrokoví lidé na celém světě projevují dnes odpor - někdy i provokativní - k starým strnulým společenským způsobům. Jde tu o zásadní nedorozumění. Pod pojmem slušné, společenské nebo kulturní chování nerozumíme starou společenskou hladkost a plané zdvořilostní formy, které by opravdu měly patřit minulosti. Máme na mysli prosté, přirozené chování slušných lidí, ohleduplnost k okolnímu světu, která je projevem úcty člověka k člověku. Všechna pravidla společenského chování lze v zásadě stáhnout ve dvě základní: "Nejsi tu sám. Měj ohled na druhé." S těmi dvěma pravidly lze opravdu vyjít a být slušným člověkem, třeba i bez studia příruček o společenském chování. Jenže je přitom třeba stále myslet o kousek dopředu, někdy je potřeba promýšlet problémy, v nichž se ve styku s lidmi octneme, řešit různé situace společenského života. Děti a mladí lidé nemají dostatek zkušeností, je třeba jim usnadnit cestu v životě, připravit je na různé životní situace, navozovat je. Není pochyby o tom, že je dobře navozovat je hrou.

Vychovateli, učiteli, který pracuje s dětmi v oblasti dramatického projevu, poskytuje tzv. společenská výchova široké pole působnosti. Náš učitel národů

propagoval, jak víme, školní představení také z toho důvodu, že učí mládež, zejména prý ty, kdo jsou určeni k veřejným službám, "odkládat neobratný ostych, obratně mluvit a kteroukoliv úlohu se ctí hrát." /J.A. Komenský, Škola na jevišti, Komenium, Brno 1947/. K promyšlené, systematické péči o kulturu chování^{x/} jsou zvláště vhodná ne tak divadelní představení dětí a mládeže, nýbrž etudy, s nimiž je zvyklý pracovat moderní učitel dramatu.

Vezměme třeba téma "pozdravy". Třidu jsme si změnili v ulici, lidé se potkávají, ten spěchá, jiný postává, ten zdraví přítele, jiný pouhého známého. Vida, tady jde paní učitelka nebo maminka spolužáka. Pozdravíme, půjdeme kousek s ní. Jak s ní jdeme? Pomůžeme jí s nákupem? Paní učitelka nebo maminka potkává cestou známé, zdraví se s nimi. Co my u toho? Tady jde průvod s vlajkou republiky, pozdravili jsme ji uctivě. - Proč by se třída jednoduchým způsobem nezměnila ve vlak, autobus, v letadlo? A proč ne v hlediště divadla? A proč si nedokázat, že se člověk i oblekem při různých příležitostech proměňuje? Vzpomínám na rozkošnou scénku stolování, kterou jsem viděla v televizním vysílání inscenace souboru PIRKO "Komedie o Františce a Honzíčkovi". Sama jsem nejménou ve škole zkusila, jak bavilo i chlapce prostírání stolu, hádanky o tom, kam co na stole položit a jak co jíst, jak úpravu stolu a správné stolničení lze vyložit logicky, z požadavku účelnosti, praktičnosti a ovšem a především z ohledu na druhého. V takové správně koncipované a správně řízené etudě, v níž se dítě uvolňuje a svobodně projevuje, nemůže dojít k uniformitě chování, které se tak bojí odpůrci pravidel a příkazů ve společenské výchově a která rozhodně není naším cílem. Je třeba, aby učitel dovedl poučovat taktně, vesele, spíše než slovy svým vlastním příkladem ve hře, v níž je účastníkem. Nevhodným, dlouhým nebo mentorským poučováním mohla by být ohrožena dětská bezprostřednost a fantazie. Je samozřejmé, že shrnutí, poučení, neformální rozhovor je až po hře, uzná-li ho učitel vůbec za nutný. Kdyby se podařilo vypracovat a prakticky uskutečnit soustavu etud z této oblasti kulturního chování, byl by to myslím nejen dobrý výchovný čin při práci s vlastní třídou, s vlastními žáky, ale byl by to i dobrý impuls k tvůrčí práci jiných učitelů.

X/ Užívám ráda termínu "kulturní chování". Cítím v něm modernější, hlubší, procítěnější vztah k lidem. Tradiční název "společenská výchova", "společenské chování" někteří stále spojují se snůškou mechanicky osvojovaných pravidel starých společenských katechismů. Běžně se mluví a píše o společenském chování, správném, slušném společenském chování, o kulturním chování. V časopise Dějepis a zeměpis ve škole jsem našla dokonce termín "kulturní a společenské chování" /roč.4, č.1/. Slovinci užívají častěji názvu "kulturne chovanie".

Je vůbec třeba této výchovy ? Myslím, že je. Starý svět je rozrušen. Jeho rozkladem je dána i uvolněnost, provokativnost ve způsobech zejména mladé generace. Nepohoršujme se nad ní. Je reakcí na neupřímný, nepoctivý život staré společnosti. Ale jak znám mladé lidi, jsou ve většině ochotni přijmout slušnost, kulturnost chování, postavenou na poctivé bázi. Dovedou však také dobře poznat a právem odmítnout "ušlechtilé" společenské způsoby, které neodpovídají vnitřnímu přesvědčení jejich nositele.

U nás jsme za posledních dvacet let v tzv. společenském chování a v tzv. společenské výchově prošli vývojem odpovídajícím společenským změnám tohoto období. Po roce 1945 jsme pociťovali jisté rozpaky nad starými pravidly společenského styku, ale zároveň se v poválečné společnosti a v nástupu nových společenských vrstev cítila potřeba zdůvodňovat a hledat mravní základ obecných, všeobecně platných principů společenského chování. O tom svědčí třeba knížka Králíkové-Pachnerové *Slušný člověk a dnešní doba* /Brno, 1947/ a jiné. Už tituly příruček společenské výchovy, které po roce 1945 vycházejí, ohlašují snahu o tuto změnu. Místo předválečných "společenských brevířů" a "společenských katechismů" vycházejí knížky jako *"Lidé mezi sebou"* /Janáčková, 1948/ nebo *"Ctím člověka"* /A. Pakostová, 1947/ aj. Po roce 1948 s odvrhnutím formy bylo odhozeno i jádro. Zdvouřilost, ohleduplnost, nejběžnější zásady společenského styku byly nejen pomíjeny, ale přímo označovány za buržoazní přežitky. Sovětských zkušeností, které byly v jiných oborech tak horlivě následovány, nebylo kupodivu využito. Boldyrevova knížka *"Otázky výchovy komunistické mravnosti"*, která u nás vyšla v roce 1953 a zdůrazňovala potřebu osvojovat si "umění dobrého chování ve veřejnosti", nestala se základem, o něž by se při známé tehdy závislosti naší pedagogiky na sovětském vzoru bylo možno opřít. Těm, kdo usilovali o to dostat tzv. společenskou výchovu do škol, učilišť a hlavně do domovů mládeže a vydat pro ten účel aspoň skripta, nastala strastiplná cesta po ministerstvech, referentech a redakcích. Těsnější styk s životní praxí způsobil, že důležitost společenské výchovy pro novou společnost pochopili dříve na odborných ministerstvech než na školství. Publikace, které měly na školské půdě pro tento účel vyjít, musily být - a celkem snad oprávněně - zdůvodňovány ze světového marxisticko-leninského názoru a jejich potřeba dokazována na nutnosti uvádět v jednotu světový názor a chování lidí. Ale i tak trvalo kolik let, než se mohly objevit knížky tohoto druhu, takže vyšly již skoro jako zastaralé. Hejnová, *Základy kulturního chování*, SPN 1958; Borovan, *Základní pravidla společenského chování*, SNTL 1959; Banský-Křižan-Orlík, *Čo sa sluší a čo nie*, Osveta, Bratislava 1960/. Autoři byli žádáni, aby osvětlili rozdíl staré a nové morálky a její důsledky v pravidlech společenského chování. Žádalo se, aby byl ukázán třídní charakter společenských kodexů. Nebylo to celkem tak nesnadné. S růstem kultury

v té které historické epoše se opravdu vyvíjí, zjemňuje, zkulturuje vzájemné chování lidí, vytvářejí se zvyklosti, které vždy kodifikuje vládnoucí společenská třída. To potvrzují i nemarxističtí autoři kodexů tohoto oboru, např. belgický L.de Paeuw aj. I naše nejstarší "navedení k poctivým mravům" /můžeme je sledovat od 15.století/ jsou určena především pro "urozených lidí dítky" /Karolides z Karlsperka, 1606/. Také naše předválečné společenské příručky činily rozdíl mezi panstvem a služebnictvem, studenty a učeďníky. I současné příručky, například rakouské nebo francouzské, ve svých zemích i na školách velmi rozšířené /Willy Elmayer, Gutes Benehmen wieder gefragt, Wien 1958; Gisèle d'Assailly et Jean Baudry, Savoir vivre tous les jours, Paris 1960/, ať se tváří jakkoli moderně, mají tento starý charakter. Jak veliký je rozdíl mezi nimi a našimi moderními, ode vsí třídnosti oproštěnými, opravdu instruktivními, svěžími a veselými knížkami, jako je Majorové "Člověk mezi lidmi" /edice Dobrý vítr, Mladá fronta 1958/ a zejména nejlepší toho druhu naší dětskou knížkou Milana Korejse a Dobroslava Folla "Rukulíbám, dobrý den" /SNDK, 1959/ ! ^{x/}

U nás oživil zájem o společenskou výchovu na konci padesátých let. Množily se články v tisku, které volaly po reedici starších společenských příruček, bestsellerem se stávaly nové. Relace se objevovaly v rozhlase a televizi, vzniklo i několik více či méně zdařilých krátkých filmů, pořádaly se přednášky a kursy. Ale zájem vyprchal a vyvanul bez viditelných účinků. Snad jakýms takýms úspěchem bylo zavedení šesti hodin společenské výchovy v občanské výchově v 6.třídě, ale ty jsou zase zrušeny. Na počátku šedesátých let vyšel Morální kodex budovatelů komunismu. Veřejností byl přijat s uspokojením a souhlasem a oživil zájem o morálku a mravnost. Ale pro vytváření nových společenských vztahů a norem jednání nebylo ho ani teoreticky, ani prakticky využito.^{+/}

V průběhu minulých dvaceti let jsme se dostávali do paradoxní situace. Tuto důležitou část výchovy, která byla pojata jako výchova socialistického člověka, mohla se stát základem moderní československé školy i výchovy široké veřejnosti

x/ Poslední dobrá příručka, pojednávající informativně i o formách oficiálního společenského styku, je Dobromila Ječného Breviř moderního člověka /Svoboda 1968/.

+/ O Morální kodex budovatelů komunismu se v úvodu opírá knížka K. Kleinschmidta "Keine Angst vor guten Sitten", Berlin 1961. Jinak se v ní důkladně popisují běžné společenské zvyklosti a autoři /vedle K. Kleinschmidta i Reiman Dahnhardt/ se v ní vyrovnávají i se starým slavným Kniggem /Adolf von Knigge, 1752-1796, autor knihy "Über den Umgang mit Menschen"/.

a zejména vedoucích funkcionářů, jsme soustavně zanedbávali a přehlíželi. Když však naši zástupci ze závodů jeli k obchodnímu jednání a pobytu do zahraničí, do západních nebo rozvojových zemí, musili i oni i jejich ženy projít kursem, a to dost náročným, společenské výchovy a vykonat z něho zkoušku. Sama jsem v takovém kursu učila. Upozorňovala jsem přitom, ovšem nadarmo, že je možno rychle informovat o družích oblečení při oficiálních příležitostech, o rozsazování hostů u stolu a jiných formách oficiálního společenského styku. A že kulturnímu chování, které má reprezentovat naši zemi, se nikdo za jeden krátkodobý kurs neučí, že jím musí být proniknut, že se mu musí stát zvykem. Pozorovala jsem vždy s lítostí, jak ostřílenější představitelé naší společnosti všech stupňů si v nejlepším případě osvojili onu nesympatickou společenskou hladkost; po nějaké tvůrčí seberealizaci, která je nutná v opravdové kultuře chování, málokdy najde te stopy.

Konstatujeme-li objektivně třídní ráz morálky staré společnosti a společenského chování, nemůžeme popřít obecné rysy v mravních systémech společenského soužití. Základní požadavky a pravidla se tu opakují ve všech dobách a společnostech a nevyjadřují vždy zvláštní třídní zájem. Je mnoho lidí po celém světě, jejichž vnější ušlechtilé společenské způsoby každodenního života odpovídají jejich vnitřnímu přesvědčení a jsou postaveny na pevné mravní bázi.

Má-li se člověk pohybovat ve společnosti s jistotou /a to je velmi důležité pro tzv. společenské chování/, musí mít pocit - třeba ušlechtilé skromný - jisté vlastní ceny. Věřím, že ji člověku může nejlépe dát moderní socialistická společnost, chápaná v našem pokrokovém smyslu toho slova. Nic nám nebrání, abychom k ní vedli a vychovávali a abychom si ji - zatím hrou - vytvářeli. Vedle této praktické /a podle mne nejdůležitější stránky věci/ bylo by třeba teoreticky studovat tzv. společenské chování v jeho vývoji. Postaveno na mravní bázi, patří tzv. společenské chování do oboru morálního hodnocení a má být předmětem vážného studia. Kulturní chování by si měl osvojovat a soustavně na něm v sobě pracovat každý vychovatel. Učitelem společenské výchovy by neměl být taneční mistr /jemu by zůstal jen okruh kultury chování blízké jeho oboru/, ale ten, kdo šíře a na vědeckém základě se obírá rodinou a školní výchovou. Literaturu tohoto oboru bude nutno pozvednout z oblasti okrajové, podružné literatury do sféry etického, pedagogického a sociologického bádání.

Šrámkova Sobotka vypisuje každoročně literární soutěž nejširšího zaměření. Vítány jsou i metodické práce z oboru divadelní výchovy. Práce, které by se obíraly kulturním chováním a dětským dramatickým projevem, budou v této soutěži odměněny a ukázky předneseny na XIV. Šrámkově Sobotce 1970.

R O Z V Í J E N Í E S T E T I C K Ý C H Č I N N O S T Í

n a p o k u s n ý c h š k o l á c h t ř i c á t ý c h l e t

Zasloužilý umělec

Miloslav D i s m a n

Teď máme na podporu společnosti jen sobectví. Jednotlivci věří jenom sami v sebe. Budoucnost, toť člověk společenský, jiné naděje není.

Honoré de Balzac

Toto drobné pojednání bych velmi rád opatřil podtitulkem "O čem vím" nebo "U čeho jsem také trochu byl", čímž bych rozhodně nechtěl zvýraznit svou účast v tomto hnutí, nýbrž se naopak omluvit, že nevím o všem a že nepíši o tom, u čeho jsem nebyl, protože pokusné reformní školy byly i na Slovensku i na Moravě a v Čechách i mimo Prahu. Mně bylo dopřáno cti i radosti podílet se na tomto školském hnutí, vedeném univ.prof. Dr.Václavem Příhodou, hlavně na škole I.stupně a později i stupně II. /Komeniu/ v Praze-Nuslích v letech 1930-1935.

Rozvíjení dětské estetické tvořivosti literární, recitační a dramatické na pokusných školách nelze vidět izolovaně, je totiž organicky včleněno do celého kontextu problematiky kolektivní výchovy. Je přitom zajímavé, jak tyto činnosti a podněty z nich vzniklé záhy přesahují okruh pokusných reformních škol a působí inspirativně nejen na školy ostatní, ale i na širší kulturní veřejnost, a to často velmi podnětně.

Pokusné reformní školy vytvořily /zvláště po zřízení školy III.stupně, tzv. Athenea/ obraz jednotné, vnitřně diferencované pracovní školy, přihlížející co nejcitlivěji k individuálním schopnostem žáků - zároveň však i obraz š k o l y s p o l e č e n s k é.

V roce 1934 vydalo "Dědictví Komenského" v Praze knihu Anny Kantové, Jana Kosiny a Jana Týmla "Společenská škola", v jejímž úvodu načrtává Dr.V. Příhoda charakteristiku společenské školy mimo jiné těmito slovy :

"Společenská škola jest takové zařízení, v němž se vytváří ze všeho žactva společenská celistvost niterně organizovaná, to jest taková, ve které každý žák uznává a cítí svůj vztah k celé školní obci, je proniknut myšlenkou cti školského kolektivu a přejímá dobrovolně odpovědnost nejen za své konání, nýbrž i za počiny žakovské celistvosti. Běží tu tedy o pokus vytvořit z žactva různého věku, různého pohlaví, různých zájmů, různých potřeb i nestejně inteligence mravní společenství, jež by přispělo k vypěstění autonomní osobnosti každého jednotlivého žáka.

Společenská škola vyrovnává protiklady kolektiv-jedinec, autorita-osobnost, vázanost-svoboda tím, že využije napětí mezi jejich momenty k vlastnímu smyslu výchovy, kterým je pokus o změnu lidského chování k mravnímu pokroku ...

Pro organizaci školní výchovy jest z tohoto hlediska nepochybné, že není možno vychováti člověka bez mravního společenství. Ve škole, která je založena jednostranně na učitelově autoritě a na žakovské poslušnosti, jak tomu bylo v monarchickém zřízení, jsou žáci neorganizovanou masou, roztržštěnou v třídy, separované skupinky nebo dokonce jedince. Není tu mravního společenství, není tu osobní účasti a odpovědnosti za celistvost, není tu ani niterného poměru člověka k člověku, z něhož roste sebevýchovou autonomní osobnost ... Sebevýchova jest jediné možná tím, že jedinec /nebo společenský celek/ "vezme svůj život do rukou", že se oprostí od vnějšího poručnickování, nýbrž chce dospěti samostatně k mravnímu pokroku."

Trojice autorů - Kantová-Kosina-Týml - uvádí pak svou studii /která je zároveň zevrubnou zprávou o pětiletí pokusu z let 1929-34/ motem z Balzaca, kterým jsme zaštitili i tento náš příspěvek k současnému hodnocení významu pokusných škol.

Kantová-Kosina-Týml zdůvodňují kolektivní výchovu sociologicky, eticky, psychologicky i pedagogicky /mnohé z těchto důvodů jsou dodnes až bolestně živé !/ a považují za hlavní prostředky kolektivní výchovy na pokusných školách žakovskou samosprávu, kluby a společná shromáždění.

Ž a k o v s k o u s a m o s p r á v o u na pokusných reformních školách byl označován jednak sám výchovný prostředek, jímž se "žactvo spravuje samo, to jest dává si řád, pracovní úkoly a odpovídá samo sobě", jednak organizace, tj. sbor žáků, "ke kterým spolužáci měli takovou důvěru, že je zvolili, aby vedli ostatní".

K l u b y, ve kterých se žáci sdružovali podle svých zájmů a sklonů, byly

důležitou složkou samosprávy, v nich se soustřeďovalo mnoho samosprávné žákovské aktivity. Je příznačné a pro okruh našeho zájmu i velmi zajímavé, že mezi nejúspěšnější kluby pokusných škol - vedle zeměpisného, přírodovědeckého, dějepisného, zahradnického a sportovního - uvádějí autoři kluby literární, dramatické, recitační, výtvarné, rytmické, pěvecké, orchestrální, kreslířské, fotografické a filmové, tedy vesměs estetickovýchovné. Tyto kluby připravovaly valnou část programů společných shromáždění a zřídka se bez nich pořadatelé shromáždění obešli.

S p o l e č n á s h r o m á ž d ě n í se konala nejméně jednou týdně buď pro celou školu, nebo zvlášť pro nižší a zvlášť pro vyšší školní stupeň. Již v prvním pětiletí pokusu se ukázalo, že s vyspělostí samosprávy se mění i společná shromáždění z původních "besídek", kde následuje nacvičené číslo za číslem, ve fórum, souvisící se školním životem. Žáci zasahují čím dále, tím více "nejen umělými a připravenými" čísly, ale přirozeným projevem, kterého žádá jejich život".

Mezi výchovnými prostředky se vyskytovala velmi často sborová recitace a sborový zpěv, dramatizace a scénky, diapozitivy a filmy, loutkové divadlo u mladších dětí, herecké u starších. Plně se tu uplatňovala práce klubů, přičemž bylo pečlivě dbáno, aby se v dětech nepěstovalo primadonství - po každém výstupu se jednotlivci i kolektivy vraceli mezi ostatní děti do sálu, pracovalo se s nejprostšími scénickými prostředky, tedy bez efektů a teatrálnosti, zato byla v dětech rozvíjena nebojácnost a samostatnost.

Dalším "pojítkem" společenské výchovy byl školní časopis. Na muselské škole vznikl v r. 1931 jako první cyklostylovaný "Cíl", vydávaný naším recitačním klubem /pozdějším DRDS/ a nakonec vycházel dokonce tištěný časopis "Roj", v němž na počátku okupace tiskl i Julius Fučík /studie "Božena Němcová bojující" aj./. Pokusné školy měly i své hymny, vlajky a heslo /pokřik/. Dály se pokusy i o společné stolování nikoliv jen z důvodů charitativních, ale i společensky výchovných. Na škole vznikl i spolek absolventů, který sice netrvá de iure, ale existuje de facto ve vřelých vztazích všech bývalých žáků a doposud živých pedagogů těchto škol. Jen na okraj poznamenávám, že vztahy k učiteli byly založeny velmi demokraticky - učitele, ředitelku i inspektora oslovovali žáci jménem: pane Hanusi, paní Kühnelová, pane Šindeláři !

Z přehledné tabulky "výchovných týdnů" /tzv.kampaní/, jež se vždy týkaly celé školy, tedy všech žáků, vysvítá, že z těchto třinácti týdenních /někdy i "prodloužených"/ akcí se devět, tedy více než dvě třetiny, zabývalo plně nebo zčásti

estetickým vztahem jedince ke společnosti, estetikou prostředí i životního stylu: týden čistoty, týden pořádku, "Nehluč, nekřič !", čistota těla, vzorné písmo, "Prach náš vrah", týden zdvořilosti, boj za dobrou četbu, týden vzorné docházky.

Na recitační závody a řečnický turnaj se na Komeniu v Nuslích přihlásilo tolik žáků, že závody trvaly po celý měsíc. Na vzpomínkových oslavách Komenského, Vrchlického, Čecha, Bezruče, Wolkra a dalších promluvili spisovatelé Jaroslav Kvapil, Josef Hora, Pavel Sula aj., byly organizovány estetickovýchovné exkurze, návštěvy divadla, promítány filmy, děti také účinkovaly na jevišti Národního i Vinohradského divadla v dětských rolích her "Děti naší doby" a "Emil a detektivové". Žáci sami sehráli Kvapilovu Princeznu Pampelišku na své škole i na několika školách v okolí.

Ve svém spise nám autoři zachovali "Rozvrh žakovských shromáždění" na Komeniu /t.j.pokusné škole měšťanské, dnešní 6.-9. ročník/, z něhož vyplývá, že programy každého měsíce byly zaměřeny k jedné hlavní ideji: společnost, svoboda, lidskost, bratrství, zdraví, pravda-právo-spravedlnost, vzdělání-mír, příroda, práce, odpočinek. Už z předběžného rozvrhu vyplývá, že shromáždění budou realizována za velmi časté a intenzivní spolupráce estetickovýchovných klubů.

15.září 1932 se konalo společné shromáždění k dvacátému výročí smrti Jaroslava Vrchlického, jehož hlavní myšlenka byla vyjádřena básnickým veršem "Za trochu lásky šel bych světa kraj". Samospráva připravila výstavku knih Jaroslava Vrchlického, v úvodu shromáždění vzpomínal Jaroslav Kvapil na svého přítele Vrchlického, vystoupila koncertní pěvkyně K. Müllerová za doprovodu hudebního skladatele Karla Vodrážky /oba učitelé školy/, kteří přednesli Foerstrův -Vrchlického melodram "Tři jezdci" a dvě písně ze sbírky "Probuzení". Ostatní program - dvě sólové a dvě sborové recitace Vrchlického básní připravily - spolu s výstavkou - literární a recitační kluby. Také v mnoha dalších shromážděních vystupují jednotlivci i celé kolektivy těchto klubů spolu s žáky klubu pěveckého a dramatického, na přípravách spolupracuje i klub filmový, divadelní a výtvarný.

Na listopadových recitačních závodech nás zaujala "klasifikační tabulka" - hodnotili všichni žáci školy. Bodovali úvod, přípravu /z paměti, četba/, výslovnost, přízvuk a modulaci, interpunkci, vystoupení /příchod, tréma .../ a úpravu /obleku, vlasů aj./ a měli možnost protestovat proti výroku hlavní jury. Vedoucí závodu - Kosina a Týml - poznamenávají, že pozornost byla neobyčejná, debata - ejhle - nekonečná a zvláště se jim líbilo úvodní slovo jednoho z recitujících chlapců: "Doufám, že budete ke mně spravedliví: já jsem si vybral básně v e s e l o u, což mi budiž, slavná jury, v záplavě těch chmurných k dobru připočteno !"

Nemohu přejít zápis o XX. společném shromáždění 9. února 1933 - končilo období, byly vyhlášeny nové volby. Je tu zaznamenáno několik slov nejmenované žákyně k odstupující předsedkyni samosprávy: "Naše milá starostko ! Loučila ses dnes s námi. Vzpomeň si na naše recitační závody: "Rozloučení" od Jaroslava Seiferta. Pově ti, co bych ti chtěla říci jménem všech spolužákyn místo všedních slov díky:

Bílým šátkem mává,
kdo se loučí ...
s nadějí i bez naděje
věčně se vracíme domů ...
každého dne se něco počíná,
něco překrásného se počíná.

Tři dvojverší nám z básně vystupují ... a vidíme Růženku Hlaváčkovou, dcerku poštovního doručovatele, odstupující starostku, jak potom studuje Kvapilovu Pampelišku a jak se do té role propadá. Několik let je nadšenou členkou našeho souboru a po jeho přechodu i ona přichází pravidelně do schůzek v rozhlasovém studiu. V roce 1939 emigruje do Londýna a tam se připravuje na hereckou a režisérskou dráhu. Po Květnu jí Jaromír Dohnal písemně slibuje režisérské místo v našem "Divadle mladých diváků" v tehdejší Malém realistickém na Smíchově. Růženka však pomáhá při repatriaci občanů a zdrží se v Londýně až do podzimu - odlétá jedním z posledních transportů, letadlo se zřítí brzy po startu.

-X-X-X-X-X-

Na škole I. stupně /obě školy byly v témž bloku školních budov a užívaly společného sálu i školní tiskárny atd./ se rozvíjela společenská kolektivní výchova způsobem obdobným, přiměřeným ovšem nižším věkovým stupňům, tedy psychologickým zvláštnostem dětského věku. Hrst dokladů o rozvíjení literární, recitační a dramatické tvořivosti žáků se dochovala v Kuršově-Dismanově "Sborové recitaci", vydané rovněž Dědictvím Komenského již v roce 1932 /tehdy se totiž knížka napsala a v několika týdnech vyšla !/. Učitel Antonín Kurš, pozdější asistent sovětského režiséra Tairova, po Květnu 1945 herec, režisér a umělecký ředitel divadla, pracoval hlavně s dětmi mladšími, s 3. ročníkem, podepsaný s ročníkem 4. a 5., protože tam již začínalo tzv. polo odborné vyučování. Kurš pracoval s celou třídou, podepsaný kromě toho i s tzv. "klubem" obou ročníků.

Tato naše knížka - první o dětské sborové recitaci u nás - má vlastně tři úvodní slova: Dr. A. Frinta zdůrazňuje význam "nacvičování různých textů pro

k u l t u r u s l o v a" a "tvořivou radost dětí při nácviku". A Kurš připomíná, že "řeč musí znít, musí se slyšet. Ale musí se také u č i t mluvit a u č i t slyšet !" a podepsaný se již tehdy obával následků "metodikaření", a proto připomíná: "Nebylo naším úmyslem napsati příručku, podle níž by se mělo sborově recitovati, jak je p ř e d e p s á n o , nýbrž návod, podle něhož se může jinde postupovati z c e l a j i n o u c e s t o u k j i n é f o r m ě , protože v jiném prostředí, pro jiný úkol a za jiných podmínek."

V části snad nadneseně nadepsané "teoretická", se autoři snaží odpovědět na otázku "k čemu sborová recitace", uvažují o "době a kolektivním projevu" i "tradicích" /Honzlův-Zorův Dědrasbor, Kocourkovy sbory dělnické a vojenské, Burianův voiceband, Elcarovci atd./, o "školském úkolu sborové recitace" a jejím poslání v "tzv. umělecké výchově" /zkratku tzv. zdůrazňujeme jako doklad hledání smyslu této oblasti dětské tvořivosti, jež se nám dnes jeví v přesnějším termínu "estetická, estetickovýchovná tvořivost"/.

Dodnes jsou živé některé myšlenky o pedagogickém úkolu sborové recitace i ve zmatku nepřesností, jež přinášejí vždy první kroky na neznámé pevnině: "Školským úkolem sborové recitace není konečný prchavý efekt. Hlavní cíl je prostředek, situace při nácviku, je to aktivní citové prožívání sociálně výchovných momentů. Kolektivní recitaci zařazujeme do jazyka vyučovacího /textem, výslovností, rytmem/, hudební výchovy /rytmem, melodií, barvou hlasu/ a hlavně do kolektivní výchovy, kam náleží: hutným a hodnotným prožíváním textu /který musí mít vždy vážnou výchovnou hodnotu/ a prováděním /t.j. nácvikem/, které je skutečným /nikoli hraným nebo líčeným/ prožíváním prostředkem mravní výchovy k sociální solidaritě. Teprve na d r u h é m místě, v každém případě až na místě p o s l e d n í m , je jevištní účín, t.j. konečný efekt a určité umělecko-výchovné působení na diváka ... proto ve škole nám půjde vždy spíše o intenzitu nácviku, prožívání stavby, než o vnější efekt na scéně."

Učitelstvo tehdy přivítalo další větší stať, kterou zpracoval Antonín Kurš podle přednášek prof. Frinty na tehdejšího dramatického oddělení Státní konzervatoře: pravidla správné české výslovnosti a ekonomie dechu. K tomu jsme připojili poznámky o rytmu, dynamice, intonaci, melodii a onomatopoickém zvuku, a podle tehdejších zkušeností rozdělili dětské sborové recitace na tyto tři druhy: sborová recitace, v níž převládá přirozený hlas, jednoduchý recitativ a vůbec umělecká jednoduchost /asi jsme chtěli říci "prostota"/, voice-band, v němž převládá hlas umělý, tón, melodie hlasu a zvukomalba, a recitační montáž, jakousi "zvukovou reportáž".

Další část - "Technika nácviku" - je začátkem pokusů o záznam metodického

postupu a o vytvoření "partitury sborového přednesu". Toto hledání cesty k dorozumění mezi "dirigenty sborového přednesu" po vzoru partitury hudební vyvrcholilo a také ovšem ztroskotalo na "vzorové" partituře Wolkrovy Balady o očích topičových, kterou vydala jako separátek zlínská Tvořivá škola a po letech jako kuriozitku otiskl i Josef Henke ve své knize "Síla slova".

Z praktických ukázek jsou snad dodnes živé metodické pokyny nad lidovou a klasickou poezií s nejmladšími dětmi, ukázky práce s dětmi staršími jsou příliš poplatny době vzniku. Učitelům sloužil dále seznam textů, vhodných pro sborový přednes, který jsme roztrídili dvojím způsobem: podle tematiky /děti, říkadla a popěvky, intimní, starosvětské, rodiče, domov a vlast, příroda, život a svět, vojna, válka, písně vzdoru a víry, práce, sociální, revoluce, zpěv kolektivu, příležitostné/ a dále podle využití v kultuře řeči a přednesu /sladění hlasů, samohlásky, dlouhé-krátké, dvojhlásky, souhlásky, otevřené slabiky, "j", "-ijz-", "-kh", "r", assimiláty a sykavky, koncové hlásky i samohlásky, intonace vůbec, intonace onomatopoická, otázky, přívlastky, melodie, dynamika, rytmus, změna rytmu, tempo, onomatopoeie, hlasy zvířat a další/.

Souběžně jsme natočili dvě gramofonové desky /ESTA/ s dětskými /téměř/ voice-bandy: "Tatínek pracuje v továrně", "Maminka vaří ráno dětem kávu" a "První vzlet dětí v aeru". Tyto texty tehdy vznikaly za spolupráce dětí a forma přednesu při improvizovaném nácviku z nápadů a pokusů celého kolektivu žáků, členů našeho "recitačního klubu". /Recitovalo asi 75 dětí klubu, což si pamatuji proto, že jsem za honorář 150.- Kč - po doplnění z učitelského platu - hradil jízdné a bohatou kolektivní svačinu: 75 párků a limonád./

Sborové recitace se šířily nejen po školách pokusných, ale i na všech ostatních. V roce 1934 nám E.F. Burian bezplatně propůjčil své Mozarteum pro "Soutěž recitačních sborů a dětských voice-bandů", v níž rozhodovala nejen odborná jury /Kurš, Honzl, Dr.Kocourek aj./, ale i všechny děti přítomné v sále. Došlo k vzácné shodě obojího hodnocení - přestože se tu vyskytla nejrozumnější pojetí sborového přednesu. Pamatuji se, jak se obecenstvo vesele rozesmálo, když sbor devítiletých dokončil přednes Nerudovy Dědovy mísy, pochopené jako žertík o prostořekém vnoučkovi, a jak dlouhá pauza dojetí oddálila potlesk po přednesu téže básně, pojeté staršími recitátory jako sociální balada. Přednášel i sbor dětí nevidomých a dětí z tzv. "pomocné" třídy duševně zaostalých - i tady se jasně prokázala esteticky i eticky výchovná hodnota sborového přednesu jak uvnitř souboru, tak v působení na obecenstvo.

S naším recitačním klubem jsme uspořádali výměnný zájezd s recitačními sbory v Malackách a v Trnavě, kde jsme vystupovali spolu se slovenskými dětmi,

několikrát jsme byli hosty před mikrofonom školského rozhlasu, poprvé jsme recitovali tři výše vyjmenované voicebandy v květnu 1931 v pořadu "Podblanické děti návštěvou v Praze". Učitel - básník J. Sulík a vedoucí školského recitačního sboru J. Kuhn vydali v roce 1935 další sborník "Recitujeme sborově", mezitím vyšly i naše slovenské "Sborové recitácie" za spolupráce slovenského učitele - recitátora Josefa Pecháně.

Kromě nuselské Princezny Pampelišky jsme měli příležitost sledovat "michelský dramatický pokus" učitele-spisovatele Rudolfa Nekoly /autor Země sedmi měst ad./. "Dramatický klub pokusné školy v Michli vznikl koncem roku 1932 a pokusil se o divadlo pro děti "napsané, nastudované i zahrané dětmi". Trval tři roky a vytvořil několik inscenací: "Mořští vlci" /1 provedení/, "Zmoudření prince Hamleta aneb Ach a Ouvej dělají kariéru" /řada repríz a hrály ji také další dětské kolektivy v našich zemích a v Jugoslávii/, R.A. Stemmley: "Děti naší doby" /6 x/, "Weekend v Diluvii" /5 x/, "Tajemství zeleného lamy" /2 x/ - klub se také věnoval sólové i sborové recitaci a vystoupil na mnoha žákovských shromážděních.

Každé představení vznikalo z dlouhodobé přípravy dramaturgické i režijní. Nekola píše: "Úkolem všech těchto příprav nebylo připravit děti pro dramatické vyjádření, bylo to hromadění zásob, z nichž měla vytrysknout inspirace. Jest opravdu problematické psát slohovou práci bez nahromadění určitých rezerv ... Vedoucí klubu se díval na stvoření této hry jako na slohovou práci velkého rozměru, ale její námět nevyroste dáním, nýbrž děti si jej vybudují samy z mnoha zkušeností." Nekola se pak zmiňuje, jak z dialogů dvou vtipných chlapců-improvizátorů vznikla první hra "Mořští vlci", při níž se diváci dobře bavili, "ale hra sama o sobě nebyla valná ... Teprve při hledání námětu pro druhou hru se vyplatila investice, vložená do námahy před první hrou".

Domníváme se, že způsob práce Nekolova dramatického kroužku na pokusné škole /a konečně i výrazné vlivy soudobého moderního divadla, jež se tu projevují/ charakterizuje zajímavě již sám obsah této druhé hry, revue "Zmoudření prince Hamleta":

Ve vršovickém království vládne král Lear 999 /později dostal jméno Lear 3,14 r²/, který má hovornou královnu, rozmazleného syna Hamleta a ochotné ministry, kteří se všemožně starají, aby pan král měl plnou pokladnu, a shánějí daně. Do královské síně se dostanou dva nezaměstnaní, Ach a Ouvej /hrála dvojice z Mořských vlků/, kteří uvidí otevřenou pokladnu, a protože také touží po dobrém živobytí a trošce té exotiky, vezmou si několik váčků s penězi. Král

povolá slavného detektiva Sherlocka Holmese, aby pachatele pronásledoval. Stopy vedou do Ameriky. Králův syn Hamlet, aby se trochu polepšil a nebyl tak rozmazlený, jede s ním. Holmes s Hamletem jedou na téže lodi jako Ach a Ouvej. Zažijí bouři, pomohou princovi z obtížné situace a Holmes nemá možnosti je na lodi zatknout. Pronásleduje je dále, až se dostanou do krajů, kde jsou pouště a indiáni. Romantické povídání o Indiánech se tu ukazuje jako klamání dychtivého čtenářstva. Indiáni nejsou tací, romantika není tak kouzelná a melancholické písně, které se tolik líbí, mají jisté slabiny. Jak Holmes pronásleduje Acha a Ouveje, dostanou se všichni čtyři do zajetí bojovných Indiánů a jsou přivázáni ke kůlu muk. Ale obratností Acha a Ouveje se dostanou do bezpečí, Hamlet se s Achem a Ouvejem spřátelí a oba nezaměstnaní vychovávají králova synka. Holmes je přiveze zpět do Vršovic, Hamlet je jimi tak dobře vychován, že král i královna mají radost, král pasuje oba na rytíře a hra šťastně končí.

Bylo by jistě zbytečné upozorňovat na všechny tehdy aktuální spoje k inscenacím klasických dramát, soudobé romantické četbě dětí, k jejich dennímu nelehkému životu /nezaměstnaní/ i k modernímu divadlu, k osvobozenké revui - vždyť v průběhu repríz oběma hlavním dětským představitelům vyslovili uznání i umělci Voskovec a Werich tím, že jim dovolili místo jmen Ach a Ouvej užívat pseudonymů Weríšek a Voskoveček. V posudku Národního osvobození ze 7. dubna 1933 čteme, že oba chlapci se sice "snaží napodobit co možná věrně způsob V a W-ova clownství a karikují tendenci jejich revue", ale že nadto "mimovolně přidávají své chlapectví a mnohde nefalšované dětství, jež dodává jejich hře nutné pravdivosti, která se nechce zdát ničím více, než je." Představení je charakterizováno jako "svěží, zábavné a milé."

Rudolf Nekola v závěru podotýká, že "kdyby michelské Komenium nebylo školou pracovní /a my dodáváme: kdyby tam nebyla široce uplatňována kolektivní výchova/, nemohl by tam vzniknout dramatický klub v té podobě, v jaké vznikl, aby si sám psal své hry, sám je nastudoval a sám sehrál." Nekola připomíná, že celý učitelský sbor i celý školský kolektiv podporoval činnost klubu, že celá příprava v hodinách vyučovacích byla podporou dětského projevu literárního a dramatického.

Hry dramatického klubu michelského "měly všechny znaky divadla dělaného dětmi pro děti, a proto nemohly být pojímány jako projev umělecký. Nekola - přes všechny zjevné úspěchy svého klubu - se skromností pedagoga připomíná, že "úsilí o dramatický projev dítěte ve škole je až na druhém místě ... A právě v tom, že celý klub se musí prodratí namáhavou a těžkou prací, velikou pilností, únavnými zkouškami, vytrvalostí, a přece veškeré úsilí je zatlačeno do pozadí,

spatřuji nejsilnější prvek výchovný, jímž se vyzdvihuje důležitost spolupráce, pracuje se o výstavbě charakteru dítěte a děti se navykají nesobeckým zvykům." /Podtrhujeme sami./

Nekola pravděpodobně neznal pokusy Gammovy, Krchovy, Švarcovy a Havránkovy v krnském "Domě dětství" na počátku dvacátých let s Tilleho-Říhovými "Dvěma Maričkami" /které jsme si v druhé polovině dvacátých let vyzkoušeli i obměňovali na státních, tzv. menšinových školách na Bezdězu, v Náhlově a v Dolní Poustevně/ - a došel ke zcela shodným závěrům, jež se velmi blíží dnešní aplikaci psychodramatu na práci s dětmi v zájmových kroužcích soudobé školy i na IŠU.

-X-X-X-X-X-

Za jeden z nejvýznamnějších podnětů, jimiž podněcovali pedagogové z Příhodových pokusných škol, považují akci "Pražské divadlo dětem" Míly Mellanové, první specializované profesionální herecké divadlo pro děti v našich zemích. Profesionální divadlo loutkové jsme už tehdy měli - Divadélko Spejbla a Hurvínka.

Zdá se, že zájem o zřízení stálého hereckého divadla pro děti byl podnícen jak veřejnými vystoupeními literárních, recitačních a dramatických klubů pokusných škol /na Dětském dni těchto škol na přírodní scéně v Lesním divadle v Krči vystoupilo např. několik set dětských účinkujících před 6.000 dětskými diváky/, tak zveřejněním výsledků našich pokusů o výzkum vlivu četby, divadla, filmu a rozhlasu pro děti a mládež, jež bývaly bez našeho přičinění někdy uveřejňovány se značně senzačními titulky.

VI. pedagogický týden Školy vysokých studií pedagogických, konaný na jaře 1934 v Praze, věnovaný moderním vyučovacím prostředkům /Technika a škola/ a literatuře, rozhlasu, filmu a divadlu pro děti a na němž kromě umělců /Nezval, Honzl/ a vědců /Kádner, Nejedlý/ přinášeli své podněty hlavně pedagogové pokusných škol, vytvořil i sekci "pro moderní divadlo a divadlo pro mládež". Tato sekce vydala rezoluci, v níž se obráží jak současný stav, tak názory pokrokového učitelstva i umělců na divadelní umění pro děti a mládež.

Pedagogové a děti pokusné školy v Michli a v Nuslích přispěli v akci PDD, předcházející zřízení Pražského divadla pro mládež, v průběhu studia a při zhodnocení Kuršovy realizace Stevensonova-Vančurova Pokladu na ostrově, kterou nastudoval s herci Národního divadla. Šlo o "informativní poradu" režiséra s dětskými diváky před zahájením zkoušek /prováděl Ant. Kurš/ a o pozorování dětí při představení a rozhovory po něm /M. Disman/.

Není bez zajímavosti uvést, jak režisér A. Kurš hodnotí Vančurovu dramati-
zaci: "Vančura nešel vyšlapanou cestičkou sladkých pohádek, hodných Fridolínů a
"roztomilých" taškařinek ... k prospěchu hry dovedl romantickou osnovu románu
scelit a usměrnit do dvou protikladných linií: láska k zlatu, mamonu, a láska
k člověku ... Vančura se pokusil předložit českému dítěti ne "smavou pohádku",
nýbrž ideovou hru, jakých je v české dramatické literatuře málo ... "nesnižuje
se" k dítěti, nepodceňuje je. Pokládá dítě za budoucího bojovníka za lepší lidskou
společnost, a říká mu proto pravdu o skutečnosti, v níž žije a již je třeba
měnit."

Antonín Kurš přečetl hru žákům III.ročníků Komenia v Michli /tj.čtrnácti-
letým/, kteří mu pak písemně odpovídali na tyto otázky: Jak se vám líbila pře-
čtená hra ? - Co se vám ve hře nejvíce líbilo ? - Co se vám nelíbilo ? - Co
myslíte, že by se mělo zlepšit ? - Jak si představujete toto zlepšení ?

Bylo by zajímavé citovat některé dětské výroky, ale důležitější je, jak po-
mohly režiséru Kuršovi při vlastní inscenaci: "byly vynechány všechny popisné
scény, pokud nebyly nutné pro porozumění a rozvoj děje ... Reakce dětí při četbě
také určily délku I. a IV. aktu, které se ukázaly příliš dlouhými atd."

"Jen v jedné věci nebylo dbáno zkušeností z předběžné besedy a upozornění
dětí," píše Antonín Kurš, "že hra se hodí pro děti starší, spíše pro hochy než
pro děvčata. A opět to nebylo jen vinou pořadatelů, že se na představení, které
bylo vhodné pro děti vyšších věkových stupňů, dostavily děti ve věku předškol-
ním." Ant. Kurš tehdy uzavírá, že to je jeden z nivelizujících rysů našeho názo-
ru na dítě /jen tehdy ?/, který zejména v divadle hází do jednoho pytle čtyřleté
právě tak jako patnáctileté a šestnáctileté - a "pak se vychovatelé i rodiče s
hrůzou díví, nač se jejich děti tajně a často zjevně chodí dívat, jaká "litera-
tura" určuje duševní rozvoj budoucích občanů."

Náš "Recitační klub", který se už tehdy chystal na cestu z nuselské pokus-
né školy do nového paláce Čs. rozhlasu na dnešní Vinohradské třídě, navštívil
společně jedno představení. Hru jsme dobře znali, takže jsme mohli po celou hru
pozorovat především mládež našeho klubu a co možno nepozorovaně si dělat poznám-
ky o okamžitých reakcích chlapců a dívek v průběhu představení. Asi po dvou
dnech byla za přítomnosti Ant. Kurše uspořádána beseda o hře a po ní se děti na-
víc svěřovaly i písemně. Téměř doslova se shodly s míněním dětí michelských v
besedě, předcházející studium hry /po četbě textu/, že totiž "menší děti to asi
nebudou vše chápat, hodí se víc pro chlapce než pro dívky, neměly by se tam
pouštět děti do deseti let, malé děti by měly strach, pro menší děti to není ..."

Ukázalo se, že tehdejší děti byly v těchto soudech blíže diferenciální psychologii než mnozí dospělí s jejich absolutními soudy o "dětech dětských".

Děti pochopily ústřední ideu hry a ukázalo se, že plně odpovídala jejich očekávání: spisovatel chtěl ukázat, že zlato není tak cenné jako bratr - ne jedem člověk má dostat poklad, je to boj lásky k bratru a ke zlatu - každý, kdo se trochu zasloužil o nalezení pokladu, má z toho dostat podíl - Jim chtěl piráty napravit, pirátům bylo jistě milejší jít domů než zůstat na ostrově - lidé mají dobré srdce, ale zlato je kazí - jeden bez druhého není nic ... V podstatě u dětí vítězí a hrou se naplňují jejich představy o lidské solidaritě.

Nejvíce na děti zapůsobila dějová, dynamická složka hry: rozvržení scény do několika plánů, otáčivá scéna, plující loď, letící mraky ... Děti nevyžadovaly naturalistické zpodobení přírody - přijaly příchody herců propadlým, scénický řez domem, otáčení točny při otevřené scéně - zdá se, že plně chápou a přijímají zákonitost "divadelní skutečnosti" - ale jejich cit pro pravdu protestoval na místech, kde selhala technika ať scény, nebo herecké tvorby: "jistá" chůze slepčova, špatné uvázání obvazu, padání herců "aby se neuhodili", poklad se jim zdál "malý" /srovnávaly s plakátem, kde byl "velký" asi "pro přivábení !"/.

V posuzování textů her pro děti a mládež se často uvažuje o tragice, smutku, veselí a humoru, vhodném pro ten či onen věkový stupeň. Každé zabsolutnění je ovšem nesmysl, ale pro zajímavost uvádíme protikladné poznámky těchto tehdejších diváků: lépe se mi líbí představení smutné nebo veselé, dohromady smíchané se mi nelíbí - právě takovou hru /některé momenty jsou veselé i když celkový ráz je smutný/ mám nejraději, - to už patří k věci, všechny hry nemohou být veselé - smutné představení působí lepším dojmem ...

Mezi členy Recitačního klubu jsme měli z dřívějších let i několik nejvytrvalejších, takže věkem přesahovali průměrný věkový stupeň kroužku, měli však velmi pěkný vztah k mladším dětem, a také z tohoto hlediska představení posuzovali. Přece však i šestnáctiletá propadla zážitkům z představení, že se v nich sama nedovedla vyznát: "... ale nenalézám slov, kterými bych chtěla vypovědět své zážitky ... bylo to krásné ... nedovedu si představit, jak to vše může být. Divadelní život se mi zdá tak krásný, tak záhadný." - Patnáctiletý své líčení uzavírá myšlenkou, že "právě v tom, ukázat dětem oba světy, touhu po zlatě i jeho opovržení, byl účel celé hry." Jeho šestnáctiletý kamarád v delším rozkladu vyzdvihuje, že "tendence hry, vítězství touhy po vlasti nad touhou po majetku, není nikterak zdůrazňována, čímž se Poklad na ostrově liší od jiných her pro děti, kde naučná stránka bývá zvláště vyzdvihována."

-X-X-X-X-XX-

V závěru našeho pojednání se vracíme k jeho prvnímu odstavci: je to zpráva kusá, dílčí, nezahrnuje všechno, čím učitelé a žáci pokusných škol třicátých let přispěli k řešení věčné problematiky estetické výchovy v oblasti literatury, přednesu a dramatu i k rozvíjení estetických činností literárně dramatických. Mohli jsme podat jen stručný popis těch pokusů, jež jsme měli příležitost blíže poznat nebo na nich spolupracovat.

Jestliže se ještě letos na jaře do návrhu osnov literárně dramatické větve lidových škol umění dostává téměř doslovně část preambule rezoluce VI. pedagogického týdne z roku 1934, jestliže se již tehdy výrazně přispělo k založení prvního stálého profesionálního divadla pro děti a mládež u nás a třicet let nato se v Praze zakládá, mimo jiné též na počest tohoto výročí, Mezinárodní asociace divadel pro děti a mládež /ASSITEJ/, přijmete snad ztrátu času, věnovaného přečtení tohoto příspěvku s porozuměním.

oooooooooooo

prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny

S O C I Á L N Í Ú K O L Y V Ý C H O V Y

/Úryvek z knihy K.G. Colliera, The Social Purposes of Education, London 1959, kapitola 9, Učení/

Před několika lety byl v Kanadě proveden významný experiment. Tento experiment byl proveden s třemi paralelními třídami dětí ve věku od 10 do 14 let, po 40 dětech ve třídě. Každé třídě byla dána učební látka, ale třemi rozdílnými metodami. V první části experimentu byla předložena báseň /Don Durk/, v druhé části úryvek z historie /Král Jan/.

V třídě A bylo použito opakování a výkladu /repetition and instruction/; nebyla zde diskuse. Ve třídě B použil učitel diskusi i opakování; látka byla spojována se známými fakty a zájmy. Třída C nejen diskutovala o nové práci, ale během učení i hrála a kreslila.

Experiment byl uspořádán v etapách.

- I. etapa. Každá třída četla pasáž dvakrát nahlas, v historickém experimentu děti sledovaly svoje texty. Bezprostředně potom následovala reprodukce.
- II. etapa. Třída se látku učila určenou metodou.
- III. etapa. Žáci psali povídku o Donu Durkovi nebo o některém šlechtici krále Jana.
- IV. etapa. Verbální vybavovací test /verbatim recall test/ - jen v experimentu s poezií.
- V. etapa. Pasáž byla dvakrát nahlas přečtena a zopakován verbální vybavovací test.
- VI. etapa. Neverbální vybavovací test /objectiv recall test/ - otázky z úryvku.
- VII. etapa. O tři a půl týdne později znovu dán neverbální vybavovací test.

Testová skóre

	Třída A		Třída B		Třída C	
	báseň	historie	báseň	historie	báseň	historie
I. etapa	29,7	24,8	33,3	23,7	23,6	18,2
IV. etapa	57,5	--	50,7	--	30,6	--
V. etapa	84,8	38,4	77,9	38,6	70,9	34,9
VI. etapa	20,6	16,9	20,3	18,3	19,9	17,4
VII. etapa	--	14,4	19,6	16,0	20,0	15,3

Povídky byly rozděleny do dvou kategorií podle toho, zda byly silně ovlivněny danou látkou s malým množstvím nové, nebo zda přinášely nová hlediska, novou látku a novou interpretaci daného materiálu.

	A	B	C		A	B	C
báseň staré	24	9	2	báseň nové	11	29	38
historie staré	36	31	20	historie nové	--	6	19

Vidíme, že konečné skóre faktických vědomostí se liší velmi málo: tři třídy si podržují přibližně stejné množství faktů. Je důležité poznamenat, že třída C získává relativně mnohem více z opakování v V. etapě než třída A nebo B: tento výsledek podtrhuje poznatek, že každá fáze nebo část učení musí být nasycována zvlášť. Ale mnohem významnější než tato čísla je analýza esejí, vytvořených v III. etapě. Děti byly vyzvány, aby napsaly povídku o některé z postav, to jest musely naučený materiál zužitkovat v nových okolnostech, přenést jej do sféry své vlastní osobní fantazie a představitivosti. Zde byl rozdíl mezi třemi třídami zřetelný.

Příběhy vypracované třídou A byly jen o něco víc než znovu přestavěné původní vyprávění, povídky třídy C prokazovaly velkou variabilitu uspořádání, mnoho nových slov a nápadů, mnoho nové interpretace probírané látky.

Je zřejmé, že děti ve třídě C byly schopny použít materiál novým způsobem a přestavět jej v nové formě mnohem uspokojivěji, než ostatní, které byly cvičeny na daném materiálu. Byly schopny asimilovat jej do struktury zkušenosti odvozené z vlastních živých mimotřídních zájmů. Zde je nezvratný důkaz o hlubokém rozdílu v kvalitě učení řízeného různými metodami.

Stojí mimochodem za zmínku, že třída B byla mnohem blíže k třídě C ve skóre při učení básně, než když pracovali na historii, což naznačuje, že druhá skupina /C/ získávala mnohem víc z aktivní zkušenosti při studiu spíše suchého a odtahitého obsahu než když se zabývali barvitější postavou piráta.

Překlad em

oooooooooooo

NA VYSVĚTLENOU K PRÁCI NA ETUDÁCH

Jana V o b r u b o v á

Při práci na etudách vycházím z určitého principu, dle něhož jsou pak seřazeny a navazují jedna na druhou. Jednoduše by se to dalo vyjádřit asi takto:

1. Jedinec sám
2. Jedinec a svět /bez lidí/
3. Jedinec a společnost /partner, kolektiv/

1. Jedinec sám: V tomto okruhu jsou etudy zaměřené hlavně na soustředění pozornosti vůbec pomocí soustředění pozornosti k vlastní osobě. /Chůze, dech, mluva, svalové uvolnění a napětí, smysl pro rytmus, uvědomování si určitých pochodů ve vlastním těle, souvislost mezi duševním hnutím a tělesným pocitem, vnímavost a schopnost pozorování./

2. Jedinec a svět /bez lidí/: Etudy k jednání za daných okolností, v určitém prostředí, jednání s rekvizitou, chování v určitém prostoru.

3. Jedinec a společnost:

- a/ skutečný partner v pantomimické akci /jednotlivec i kolektiv/, etudy s míčky, v lese, v bludišti, na ulici atd.;
- b/ skutečný partner v improvizovaném dialogu bez přímého styku /styk zprostředkovaný přes dveře, přes zeď, telefonem atd./;
- c/ skutečný partner v improvizovaném dialogu v přímém styku /člověk, loutka, zvíře/;
- d/ zapojení improvizovaným dialogem v přímém styku kolektivu.

Uvedené etudy nejsou neměnné, netvoří nějakou ucelenou "školu". Jsou jakýmsi výchozím základem, k němuž neustále přibývá nových námětů, ať už předem promyšlených nebo náhodně objevených spolu s dětskou fantazií. Tyto etudy uvádím proto, že jsem je během své praxe postupně vyzkoušela na všech ročnících bez ohledu na věk žáků /ovšem se zřetelem k němu a ke složení skupiny při zadání etudy a při motivaci i při nárocích na provádění etudy, i když jádro a smysl etudy zůstává týž/. Řazení etud může dát určitou představu o metodickém postupu, který při práci sleduji s ohledem na dramatickou výchovu, a také na výchovu

dítěte jako člověka, bez ohledu pouze na dramatickou výchovu.

Při jakékoli práci s dětmi se snažím o maximální pozornost a soustředění k jejich výkonu a usiluji o to, aby tato ^{pozornost} prokazovaly i sobě navzájem a aby soustředění celé skupiny napomáhalo soustředění jednotlivce. Pozorováním každého dítěte zvláště se snažím vcítit se do něj, poznat ho co nejvíce, odhadnout, co by asi mohlo, chtělo a potřebovalo. Vycházím přitom jednak ze svých životních zkušeností, jednak ze své herecké praxe. Hypotézu o možnostech či potřebách do značné míry orientuji "po čichu", nejprve opatrně a zkusmo, při uspokojujivé reakci pokus prohlubuji započatým směrem. Tímto způsobem pracuji ve všech oblastech naší činnosti, i pokud jde o práci se skupinami.

Z hlediska potřeb dramatické výchovy vycházím z předpokladu, že nejprve musí se soustředěním začít každý sám u sebe, rovněž tak s poznáváním procesů, probíhajících ve vlastním těle, ať jde o procesy čistě fyziologické, či spojené s psychickými.

Vlastní osobu postupně dostáváme do různých okolností a do různého prostředí, do styku s přírodou a věcmi, zatím bez lidí. Na vlastní osobu se kladou větší nároky na vnímání okolního světa a na chování k němu.

Konečně v poslední, nejvyšší fázi, přichází styk se společností, již nejprve reprezentuje jeden partner, s nímž je snazší navázat vztah, než s větším kolektivem. I uprostřed velkého kolektivu si většinou hledáme jednoho partnera, který je nám nejbližší.

Proto etudy srovnané v tomto sledu pociťují vývojově jako postup od nejjednodušších, nejpřístupnějších, k stále složitějším až nejobtížnějším.

Z hlediska výchovy dítěte jako člověka, který ve věku dospívání hledá své místo ve společnosti, přichází s ní do konfliktu, s nímž se musí nějak vyrovnat a do společnosti se zapojit, vycházím z toho, že v životě je člověk ve velké většině na důležité věci sám a že je tedy třeba začít u sebe sama. Sám se člověk musí učit, snažit, sám se musí z velké části rozhodovat, v těžkých životních situacích zůstává zpravidla sám. Myslím, že přes pozornost k vlastní osobě, o níž byla řeč shora, může vést cesta k uvědomění si vlastní ceny, vlastních možností, k získání pocitu sebedůvěry. Cesta k sebepoznání a sebevyjádření. Tím také, že se navodí možnost vcítování do postavy druhého, ať už jde o postavu ve smyslu jevištním či životním, což odpovídá oběma hlediskům.

Ven z okruhu pozornosti k vlastnímu já se dostáváme pomocí pozornosti k

vnějšímu světu, zatím bez lidí, to znamená bez sociálních konfliktů. Ale já za daných okolností, v daném prostředí, s danou rekvizitou už musím jednat, zde mohu vyjádřit svůj postoj ke světu, mohu na něj působit a on působí na mne.

Poslední fáze styku s partnerem a konečně s kolektivem může sehrát důležitou úlohu při socializaci dítěte. Tuto fázi považuji z obou hledisek za nejobtížnější a vývojově nejvyšší.

Jakou vůbec vidím cenu v etudách, co přinášejí ?

Především je v nich možno udělat vážnou /ve smyslu důležitosti/ práci zábavnou formou. Učí soustředění. Nutí k přesnému vyjádření, zejména etudy pantomimické. Akce musí být přesná, aby byla srozumitelná. Nutí domýšlet věci do detailu, uvažovat o nich z různých hledisek, jednat logicky a účelně. Vytvářejí předpoklady pro uvolnění, oproštění od zábran, zbavování komplexů. Podněcují a rozvíjejí fantazii. Dávají možnost sebevyjádření a sebepoznání, a tím také příležitost být poznán. Vedou k překonávání zdánlivě nezvládnutelných překážek, posilování pevné vůle, vytrvalosti, obratnosti a pohotovosti. Při dramatické výchově jsou prvním setkáním se základními prvky divadla, protože není možné bez přípravy "dělat divadlo".

Na začátku jsem uvedla, že tyto etudy mám vyzkoušené ve všech ročnících bez ohledu na věk žáků. Žáci na nich pracují převážně během prvních dvou let práce v LŠU. Nově přichozí děti nejsou vždy téhož věku. Někdy mám silnější ročník menších dětí v přípravce, jindy jsou hlavně zastoupeny 5. a 6. ročníky, ale stane se, že je i silný ročník z žáků 9. ročníků a za I. a II. ročníku druhého cyklu. I když jádro, účel a smysl etudy zůstává týž, mění se motivace etudy, navodění atmosféry, výše požadavků dle věku žáků. Například etuda s kamínkem v botě. U menších dětí půjde o cestu ze školy, dovádění během ní, hru, podobně u starších dětí, zatímco u šestnáctileté dívky může být cesta motivována na schůzku, na níž záleží atp. Nebo: při popisu vlastního majetku navodíme s menšími dětmi formu hry /okradený, vyšetřující úředník/, zatímco starší žáci tuto etudu mohou dělat s vědomím toho, že půjde o ověření vlastní pozornosti a vnímavosti k okolí.

Rovněž čas, který věnuji práci na jedné etudě, je různý podle toho, jaké děti ji dělají. Děti v přípravce dovedou soustředit pozornost k jedné činnosti na kratší dobu. Průběh etudy bude tedy rozvržen do více lekcí a nebude zabíhat do takových podrobností jako s dětmi třináctiletými. A se staršími mohu dokonce během jedné lekce rozpracovat etudu od nejjednoduššího základu po její bohatou konečnou fázi.

Na všech druzích etud nepracuji se všemi žáky stejně. I zde záleží na individualitě žáků, na zaujetí pro námět, na bujnosti fantazie v tom kterém okruhu. Snažím se na etudách s dětmi dělat tak, aby je bavily a potud, pokud přinášejí něco nového. Ve chvíli, kdy se stávají nudnou povinností, ztrácejí svůj smysl.

I menší děti se snažím přivést k tomu, proč určitou etudu děláme, čemu slouží. Například začneme dělat pohybové etudy s knihou na hlavě, přirozená reakce dětí je: "To neudělám, to nejde, to spadne." Po malých úsecích děti etudu ovládnou do nejsložitějších figur. Tehdy je upozorním na rozdíl mezi počátky práce s viditelným úspěchem, jehož dosáhly vlastním přičiněním, vlastní snahou, pevnou vůlí a úsilím. U větších dětí a dospívajících hovoříme navíc o účelnosti etudy vzhledem k práci na textech.

Snažím se, aby děti samy dovedly zhodnotit svůj přínos a svou práci na etudách. Aby si uvědomily, že etudy neděláme jen tak halabala, ale jako součást soustavné práce, i když zábavné. A že konec konců, jakákoli činnost, byť byla i pro zábavu, má-li mít nějaký výsledek, musí být dělána soustavně a pořádně.

oooooooooooo

O B S A H

Marie HEJNOVÁ	: Kulturní chování a dětský dramatický projev	1
Miloslav DISMAN	: Rozvíjení estetických činností na pokusných školách třicátých let	6
PRAMENY - K.G. Collier:	Sociální úkoly výchovy	18
Jana Vobrubová	: Na vysvětlenou k práci na etudách /K textové příloze - II.sešit inspirace/	21

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč.6, č.4. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva M a c h k o v á.

Návrh obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa.

Uzávěrka čísla - 20.června 1969. 400 výtisků.

Cena jednoho čísla 3,- Kčs, roční předplatné 18,- Kčs.

RM/72-68/ KS NVP

BENEŠ, Jiří

Mládež a ochotnické divadlo

Estetická výchova, roč.I, 1959, č.9, s.274-276

BUDÍNSKÁ, Hana

Pionýři - nejmladší loutkáři

Čs.loutkář, roč.5, 1955, č.5, s.98

O práci loutkářského souboru Ústředního domu pionýrů
J. Fučíka v Praze, začátky práce v souboru.

ČESAL, Miroslav

O loutkovém divadle, STM a estetické výchově

Estetická výchova, roč.I, 1959, s.10, s.301

Vliv loutkového divadla na dítě, spojení estetické
a polytechnické výchovy při přípravě scén, samostat-
ná soutěž pro obor loutkového divadla.

FEIGERLE, Ludvík

Po pionýrsku

Čs.loutkář, roč.2, 1952, č.9, s.198

Diskuse se členy pionýrského manáskového souboru
Okénko ze Šakvic. Začátky práce souboru, získávání
zkušeností, repertoár souboru.

HRNČÍŘ, Bořivoj

Práce pionýrského kroužku
v Krásné Lípě

Čs.loutkář, roč.1, 1951, č.5, s.147-8

Program práce kroužku od jeho vzniku.

INDRÁČKOVÁ, Elen

Zálohy nových loutkářů

Čs.loutkář, roč.3, č.7, s.165

Zájem žáků v učilištích státních pracovních
záloh o maňáskové divadlo - vývoj tohoto zájmu,
první veřejné vystoupení žáků ve školce aj.

JAROMĚŘSKÁ ...

Jaroměřská Lina plní své závazky

Čs.loutkář, roč.5, 1955, č.5, s.117

Soubor ROH Lina Ol v Jaroměři 2 - Josefově
připravil mladý soubor pionýrů do okresní soutěže
se hrou "Hračky na cestách".

JERHOTOVÁ, PhDr.Marie

Formy práce v literárně řečnických a dramatických
kroužcích

Český jazyk, roč.1, 1950-51, č.9-10, s.291-300

Úkoly a cíle zájmového kroužku, vytvoření přátel-
ského prostředí, rozvržení práce, formy práce v
kroužku. Informace o některých sovětských metodách,
jejich uplatnění v praxi autorky.

KOŠTALOVÁ, Anna

Ako žijú a rastú mladí v sväzáckom dramatickom súbore v Bratislave

Estetická výchova, roč.1, 1959, s.9, s.264-268

Ze zkušeností vedoucí scuboru.

KRAMÁŘOVÁ, Věra

Práce školního recitačního kolektivu

Český jazyk a literatura, roč.16, 1965-66
s.193-207

Vznik kolektivu a začátky práce, formy práce, výchova k aktivitě a samostatnosti, literární pořady, které kroužek nastudoval /SVVŠ Otroko-
vice/

KRYŠTOFEK, Oldřich

Dnešek a zítřek sborové recitace

Estetická výchova, roč.1, r.1959, č.9, s.262-263

Poznámky k Wolkrovu Prostějovu 1959.

KRYŠTOFEK, Oldřich

Co a jak se hraje pro děti a s dětmi

Estetická výchova, roč.1, 1959, č.9, s.276-277

Písek 1959 - poprvé soubory dětské a mládežnické. Význam soustavné práce s dětským nebo mládežnickým souborem. Inscenace přehlídky.

LANDER, Richard

Všupáči

Čs.loutkář, roč.1, 1951, č.5, s.149-50

O práci loutkářského souboru na Vysoké škole
uměleckoprůmyslové v Praze /VŠUP/.

LEŠTINA, Vladimír

Loutky a škola

Čs.loutkář, roč.4, 1954, č.1, s.9

O zřízení loutkářského kursu pro učitelky
mateřských škol v létebních a nemocnicích.
6 tříhodinových lekcí - základy loutkářství
ve školní praxi.

LUCZYK, Alois

Loutkářský kroužek a dobrovolná kázeň na škole

Čs.loutkář, roč.3, 1953, č.3, s.58-59

Zkušenosti vedoucího loutkářského souboru při
střední škole v Orlové II-Lazích, získávání
členů, výběr her.

LUCZYK, Alois

Píší nám z Těšínska

Čs.loutkář, roč.1, 1951, č.6, s.181-182

Malá školní scéna v Rychvaldě na Těšínsku.
Vznik souboru, spolupráce rodičů, překonání
dětského studu a vzbuzení zájmu.

MK.

Ještě k hodnocení recitace

Český jazyk a literatura, roč.16, 1965-66 č.1
s.36

Jak organizovat prověrku recitace básní zadaných
k povinnému osvojení.

PELIKÁNOVÁ, Ludmila

Pionýři, svazáci a Wolkrův Prostějov

Estetická výchova, roč.1, 1959, c.9, s.268-269

PETRÁKOVÁ, L.

O technice přednesu

Český jazyk, roč.5, 1955, č.6. s.188-193

Dynamika, melodická linie, frázování, tempo,
výběr poezie pro recitaci.

PETRÁKOVÁ-RYNDOVÁ, L.

Péče o dobrou četbu a recitaci na gymnasiích

Český jazyk, roč.1, 1950-51, č.7-8, s.249-251

Jak překonat u žáků nedostatky reprodukčních
schopností, jak rozšířit mluvní cvičení, výběr
textů, tematika.

REŠ "Mozaika" Čs.loutkář, roč.17, 1967, č.4, s.67-69 Podrobný rozpis zkoušky pionýrského souboru bratislavského Domu pionýrů a mládeže K. Gottwalda.	RÖDL, Ota Školení vedoucích pionýrů Čs.loutkář, roč.1, 1951, č.1, s.7 Jak má vypadat program školení, rozvržení přednesené látky.
ŽÁČKOVÁ, Ludmila Analýza uměleckého textu jako příprava na recitaci Český jazyk a literatura, roč.16, 1965-66 str.76-85 O kompozici básně M.Floriana Rackové v březnu, o větné výstavbě, pořádku slov, lexikální výstavbě, zvukové výstavbě textu, technice přednesu.	ŽÁČKOVÁ, Ludmila Co nového v přípravách na STMP 1966-67 na Slovensku Český jazyk a literatura, roč.16, 1965-66 s.468-470 Zapojení dětské recitace do přehlídky v Dolném Ku- bíně pro nutnost kontinuity mezi začátečníky a dospělými recitátory, účast členů okresních a krajských porot na seminářích o uměleckém přednesu.

VOLNÝ VÝTISK