

divadelní výchova

2

ročník XI

o

**Praha
1974**

**dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse**

v

K TEORETICKÝM PROBLÉMŮM DRAMATICKÉ VÝCHOVY (1. část)

Eva Machková

V hodnocení školského či dětského divadla novější doby - tzn. od 19. století - i v některých diskusích o dětech na jevišti a o práci s mládeží dochází ke konfliktům mezi představiteli povolání uměleckých, uměnovědných a publicistických na straně jedné a mezi pedagogy a představiteli školství na straně druhé. Na základě těchto sporů a konfliktů vzniká pak dojem, jakoby existoval rozpor mezi uměním (resp. estetikou) a výchovou (resp. pedagogikou); jakoby požadavky pedagogické zákonitě vylučovaly umění a estetiku a naopak, a jakoby smír byl možný jen na základě vzájemných ústupků a kompromisů. Setkáme se i s tím, že divadelní umělec, vybavený značným pedagogickým talentem, intuitivně vytvoří významné výchovné metody - a přitom nevraživě odmítá slyšet cokoli o výchově, ztotožňuje ji s tím, co poznal snad jako dítě ve škole.

Ve skutečnosti existují jen rozpory mezi určitou pedagogikou a určitou estetikou. Tempo rozvoje estetiky a pedagogiky, umělecké praxe a výchovy, není vždy stejné, někdy se liší i tempo rozvoje příslušné teorie a její praktické aplikace; k tomu ještě přistupuje fakt, že jedinci bez odborné přípravy v druhé disciplíně vycházejí z představ získaných v subjektivní praxi - ve vztahu k umění ovlivněných osobním vkusem, případně vkusem vštípeným jim v dětství, před mnoha léty, ve vztahu k pedagogice daných stavem školství před několika desítkami let, kvalitami jejich učitelů a celou řadou dalších zcela náhodných činitelů.

Existují ovšem i rozdíly mezi uměleckou tvorbou, obrácenou v první řadě k vnímání a plnění estetické funkce, a mezi dramatickou výchovou, jejímž hlavním a prvním cílem je utváření osobnosti aktivně zúčastněných dětí a mladých lidí. Zdůrazňuji hned zde, že jde o hlavní akcent, ne o odtržení jednoho od druhého. Dramatická výchova se v určitých svých fázích a podobách neobejde bez obrácení se k obecnstvu a tedy ani bez jistých nároků na uměleckost výsledku, stejně tak tvorba bez formování herce - předběžného i průběžného - je nemyslitelná. Tento akcent však v jisté míře modifikuje celou strukturu, v níž jsou obsaženy v obou případech prakticky tytéž prvky, avšak v jiné vzájemné vazbě a posloup-

nosti. Jestliže například, je pro uměleckou divadelní tvorbu určitými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi vybavená osobnost herce prostředkem k dosažení účinu na diváka, pak pro dramatickou výchovu je vybavení osobnosti dítěte či mladého umělce jistým souborem vlastností, schopností a dovedností cílem. Jestliže např. styl je pro divadelního tvůrce momentem určujícím výběr jak herců, tak jejich výrazových prostředků, pak v dramatické výchově je inscenační styl (pokud inscenace vzniká) výsledkem individuálních zvláštností, osobitosti a životních zkušeností, schopností i nedostatků, tvořivého přínosu i jistých omezení mladých lidí; režisér - pedagog je ovšem tím, kdo jejich uplatnění, uvolnění nejen podněcuje, ale kdo z nich i vybírá, kdo je třídí a uvádí do souladu. (A že toto respektování jistých skutečností, které se z hlediska umělecké tvorby jeví jako nedostatky nebo překážky, nemusí znamenat a neznamena menší míru objektivnosti a menší podíl takto pracujících skupin na hledání nových cest divadelního umění, o tom svědčí například hnutí malých jevištních forem z počátku šedesátých let - o to výrazněji, že to, co bylo řečeno, platí nejen pro soubory amatérské, ale i pro mnohé poloprofesionální nebo profesionální: výtvarníci se tu uplatňovali jako herci, zpěváci, režiséři, muzikanti psali či vystupovali na jevišti, herci zpívali atp. atp. A ti, kteří se přidrželi vlastní profese, přijímali plně tyto amatérské podmínky a hledali zcela jiné cesty, než jim byly vyšlapávány na uměleckých školách.)

K vážným rozporům v této oblasti může dojít však tehdy, jestliže se snažíme směřovat nesourodé prostředky umění a výchovy, používat k dosažení vytčených cílů neadekvátních prostředků, jestliže se třeba pokoušíme aktivitu a tvořivost dítěte rozvíjet na dramatických dílech didaktizujícího a gnozeologizujícího typu, nebo mechanickou a konvenční reprodukcí uzavřených, nedotknutelných kulturních hodnot minulosti.

To je první důvod, proč je nutno věnovat pozornost teorii i v této tak živé, konkrétní a všemu suchému teoretizování zdánlivě se vzpírající oblasti. Teorie dává vodítka a strukturu, které zabrání mísení nesourodých prvků, mnohé praktiky přitahující a zajímavější i přesto, že se vzájemně vylučují. Teorie dovoluje vybudovat ucelený a účinný systém působení na mladého člověka.

Druhý důvod proč se zabývat teorií spočívá v zvláštním charakteru pedagogiky jakožto vědy. Patří k těm vědám, které vedle funkce zjišťovací (výzkumné - shromažďování objektivních a experimentálně prověřených faktů o výchovných jevech) má i funkci normativní, tzn. poskytuje výchov-

né praxi, pokyny, jak postupovat v tom či onom případě. Má tedy na jedné straně mnoho společného s vědami exaktními, když nezaujatě a plánovitě zjišťuje mechanismy fungování výchovných procesů, na druhé straně však má velmi blízko i k praktickým naukám a podává návody k jednání, svého druhu recepty. Pedagogika není jediná věda tohoto typu, i medicína vedle badatelského výzkumu, zjišťujícího mechanismy vzniku a průběhu nemoci a experimentálně ověřujícího možnosti působení na ně, má svou složku normativní, i ona dává lékaři ve středisku nebo u nemocničního lůžka vypracované postupy léčení, které lze modifikovat, ale jež je v zásadě nutno respektovat. Ani lékařská praxe nebývá přesnou vizitkou stavu medicínského bádání, tím méně pak bývá pedagogická praxe vizitkou úrovně pedagogické teorie. Pedagogické poznatky uvádí do praxe příliš mnoho lidí, než aby bylo možno u všech udržet určitou úroveň kvalifikace, která je předpokladem kvalitní praktické aplikace vědeckých poznatků, a než aby bylo možno důsledně uplatnit požadavek, aby se výchovou zabýval jen ten, kdo k tomu má i potřebný talent. Nároky na počet učitelů jsou dány počtem dětí v příslušné zemi a v dané době. Neurodí-li se talentovaní matematické, musí se pro tuto profesi bohužel vyškolit ti méně talentovaní. Ovšem ve školství je vždy zaručen výběr - někdy přísnější, někdy méně náročný - a vždy je zaručena i určitá úroveň kvalifikace. Výchovou se však zabývá i každý, kdo má děti - a rodiče se ani, nevybírají, ani neškolí. A konečně se jí zabývá z libosti i každý, kdo nějaké děti zná - tedy téměř každý.

Proto obraz o výchově a pedagogice, který získáváme pozorováním praxe, je silně zkreslující. Je tedy nutno vracet se k pramenům, k teorii, k idejím. Pedagogika má oproti exaktním vědám podobnou výhodu, jako estetika - ani staré myšlenky, jsou-li cenné, neumírají. Zatímco žádný přírodovědec nebude studentům přednášet třeba botaniku podle Aristotela, v teorii dramatu - a stejně tak i v teorii výchovy - se mu nelze vyhnout. Přitom si jeho myšlenky zachovávají i svoji osobitost, nezaměnitelnost, nevplynou jednoduše do anonymního rečiště poznatků z teorie dramatu či výchovy, ale zůstávají stále a navždy aristotelovskou teorií dramatu a aristotelovskou teorií výchovy. Má proto smysl vracet se i ke klasikům, v nich hledat inspiraci, podnět, s nimi si zpřesňovat svoje záměry a postupy. Pedagogika má takových věčně živých staříků bezpočtu. Mnozí z nich jsou i po staletích živější, modernější a současnější, než konfekční, zjednodušená a zploštělá praxe mnohých našich současníků, podle níž býváme ochotni posuzovat pedagogiku a výchovu.

1. Výchova estetická nebo umělecká?

Probíráme-li se složkami výchovy, na první pohled se nabízí zařadit dramatickou výchovu do výchovy estetické. Je tedy nutno nejprve se zabývat vymezením pojmu estetické výchovy, jak je u nás v současné době chápána a v praxi realizována.

Vcelku v nejnovějším období převládá pojetí stavící na roveň výchovu uměním a k umění s výchovou k chápání mimouměleckého estetického. B. S. Urban ve své souborné práci o estetické výchově (Úvod do teorie estetické výchovy, Universita Karlova, 1970) definuje estetickou výchovu jako "vedení k obecné kulturnosti ve všech společenských vztazích, jehož cílem je vypěstovat v člověku návyky kulturního chování právě tak jako schopnost hlubokého, uvědomělého prožitku všech umělecko-tvůrčích procesů i mimouměleckého estetického" (s. 24) Jinde píše o estetické výchově jako o výchově "estetického vztahu člověka ke skutečnosti" (s. 10) a říká, že "směřuje k utváření hodnotícího vztahu člověka k estetickým jevům (s. 13). Toto pojetí, které obdobně formulují i jiní autoři a které lze považovat u nás za převládající, zahrnuje sice do estetické výchovy vedle umění i estetiku fyzického prostředí (umělého i přírodního) i společenských vztahů, omezuje se však na hodnotící vztah a na prožitek kultury a přírody existujících vně jedince a před ním a na osvojení kulturních vzorců společenských vztahů. Aktivní, tvořivý vztah dítěte ke skutečnosti tu obsažen není, a v polemikách s návrhy na zavedení termínu umělecká výchova namísto estetická se argumentuje zpravidla tím, že dítě není schopno umělecké tvorby a ne každý kdo prochází všeobecně vzdělávací školou se potřebuje na uměleckou tvorbu připravovat. B. S. Urban o tom říká: "Cílem všeobecně vzdělávací školy není totiž výchova budoucích tvůrčích umělců, a tudíž tu nejde o osvojování metodologie uměleckých oborů. Každý umělecký obor znamená uzavřený komplex teoretických i praktických otázek příslušné umělecké disciplíny, z nichž určitý základní výběr je obsahem školního "estetickovýchovného" předmětu. A tento základní výběr se řídí stupněm a povahou školy nebo výchovné instituce." (s. 29). A dále dodává, že uplatňují-li se ve škole některé umělecké postupy, pak jde o "nutnou simplifikaci některých faktů se zřetelem k věku a rozumové a technické vyspělosti dětí a mládeže." (s. 30). V tomto duchu je také zpracována Metodika literární výchovy v 6. - 9. ročníku ZDŠ (SNP, 1965), v níž čtete: "Přednesem se má upevnit znalost některých základních ukázek z české a slovenské literatury, má se obohatit slovník žáků, posílit

dovednost výrazně číst. Současně se sleduje i rozvoj uměleckého vkusu, smysl pro názornost, hudebnost a výraznost uměleckého slova. V paměti žáků se mají trvale fixovat především takové texty, které na ně zapůsobily svým ideově výchovným obsahem. Neméně důležitý je ovšem také přínos pěkného přednesu pro citovou výchovu mládeže, neboť pěkný přednes jako umělecká činnost ovlivňuje a prohlubuje přednášečův estetický vztah k textu jako obrazu života. Konečně při rozvoji dovedností přednesových myslíme i na přípravu žáků pro jejich budoucí život, v němž se kladou čím dále tím větší nároky na jasný výrazný projev." (s. 140 - podtrhala em.) V kapitole o hodnocení přednesu autorka těchto statí rozlišuje, co lze objektivně posoudit (pamětní zvládnutí, výslovnost, vynaložená práce) a co lze tedy podle jejího názoru hodnotit klasifikací, a co je výsledkem individuálních dispozic žáka (zabarvení a síla hlasu, přesvědčivost intonace, osobitost v pochopení přednášeného textu) a není tedy v klasifikaci postihnutelné, ale co naopak dává předpoklady klást na disponované žáky vyšší nároky a poskytovat jim individuální péči v rámci školní výuky nebo v mimoškolní zájmové činnosti.

Toto pojetí nepočítá s aktivitou dítěte, s jeho osobním a osobitým vztahem k literatuře, k světu, k lidem, s jeho vyjádřitelností a sdělitelností. Připouští sice jisté estetické působení, ale větší váhu klade na pamětní osvojování a na racionální poznávání. Popírá vlastně i možnost rozvíjení výrazových prostředků ("přesvědčivost intonace") i možnost uplatnění správné hlasové techniky, když "zabarvení a sílu hlasu" fatalisticky zařazuje mezi faktory nijak neovlivnitelné.

Některé z těchto omylů jsou tak evidentní, že ani není třeba je vyvracet. Je však třeba zabývat se pojmy aktivity a tvořivosti.

Aktivitou se z hlediska pedagogického a zvláště pak didaktického zabývá Jarmila Skalková ve své knize Aktivita žáků ve vyučování (SPN 1971): "Termínem aktivita (častěji aktivity, činnosti) se označují funkce celého organismu, kterými se uskutečňuje jeho vzájemné působení s okolím. Pro tyto značně složité děje... je specifické to, že zahrnují duševní procesy a jsou podmíněny psychickými vlastnostmi a stavy, tedy regulovány psychikou, a dále jsou začleněny do sociální interakce, jsou více či méně společensky významné. Jedinec činnostmi uspokojuje své potřeby a vyrovnává se s prostředím, zajišťuje svou dynamickou rovnováhu ve vztahu k němu ... Různé činnosti můžeme seřadit od pólu blížícího se k nečinnosti (pasivitě) k pólu vyhraněné, wsoce aktivní činnosti. Z hlediska pedagogickopsychologického nelze brát za

kritériem stupně aktivity vnější projev, např. množství motorických projevů, ale především působení regulované psychikou a společensky významné." (s. 12) Aktivní tedy není automaticky každé dítě, které hraje roli ve hře nebo recituje básně. Aktivní je teprve takové dítě, které interpretací či improvizací role nebo přednesem literárního textu vyjadřuje své duševní pochody a jejich ztvárněním a sdělením zasahuje do reality, byť byl její výsek, na nějž působí, sebumenší.

Obraťme se však k pojmu tvořivosti, která je v naší literatuře jen málo popsána a často bývá (zejména praktiky) zaměňována s uměleckým talentem, se schopností k umělecké tvorbě. V moderní psychologické literatuře (problém tvořivosti je zkoumán zejména v USA) je tvořivost chápána jako jedna z obecných schopností, paralelní s inteligencí a stejně významná. Psychologové však konstatují nezávislost míry tvořivosti na míře inteligence, jen s tou výhradou, že předpokladem tvořivosti jakéhokoli stupně je alespoň normální míra inteligence (tj. nad hranicí slabomyslnosti). Tvořivost je definována jako "proces cítění problémů nebo mezer v informacích, formování myšlenek nebo hypotéz, zkoumání nebo obměňování těchto hypotéz a sdělování výsledků." (Torrance, Co je tvořivost, Divadelní výchova, 1970, č. 5, s. 15). Výsledkem tvořivosti mohou být jakékoli produkty a výkony - verbální i neverbální, abstraktní i konkrétní, v kterémkoli oboru vědy, techniky, umění či praktických činností. Je to tedy schopnost, jíž je vybaven nebo kterou lze rozvíjet u každého jedince, jehož inteligence je alespoň v mezích normálu a není nutně vázána na speciální umělecký talent. Mezi její faktory se zpravidla počítají plynulost produkování velkého množství myšlenek, pružnost myšlení a řešení situací, originalita, dále citlivost pro problémy, schopnost propracovávat detaily a schopnost věci vnímat nebo definovat nově, odlišně od způsobu běžného a zavedeného.

Jestliže skutečně ne každý, kdo prochází základním a středním všeobecným vzděláním, má schopnosti k umělecké tvorbě, neznamená to, že by nebyl schopen a že by nepotřeboval rozvíjet svoji tvořivost a uplatňovat svoji aktivitu. Chápeme-li ovšem umění jako produkt, jako něco hotového a konečného, pak máme co dělat jen s uměleckou tvorbou. Avšak chápání umění jako procesu, živé součásti života, jako způsobu reagování na skutečnost vyžaduje od člověka spíše aktivitu a tvořivost, než talent a tvorbu.

Další nejčastější námitka proti užívání termínu umělecká výchova pramení z toho, že je do estetické výchovy zahrnováno vedle uměleckého i

mimoumělecké estetické. Tato oblast bývá definována různě od nejobecnějších formulací o "estetice všedního dne" či o výchově vkusu a kulturnosti estetických vztahů ke skutečnosti, po výčet složek mimouměleckého estetického, do něhož bývají zahrnovány estetické vztahy k práci, přírodě a společenskému životu. Převážně se však přiznává, že umění má v estetické výchově výsadní postavení. Výchova uměním a k umění je také konkrétně rozpracována, zatímco výchova mimouměleckým estetickým a k estetickému prožívání mimouměleckých jevů bývá spíše v obecné rovině proklamována, nemajíc konkrétní půdu, v níž by zakotvila. Ostatně úvahy o mimouměleckém esteticku docházejí zpravidla k závěru, že cílem a úkolem této části estetické výchovy je vypěstovat u dětí takový pohled na skutečnost, takový způsob jejího přetváření a hodnocení, jaký je vlastní umění (umělecké poznávání skutečnosti). Tento přístup k realitě má s uměním společné i to, že základem estetického osvojování skutečnosti je zážitek, stejně jako je základem osvojování uměleckého díla.

Pro tuto - byť poněkud neurčitou - oblast mimouměleckého estetického, nelze pojem estetická výchova odmítnout ani obecně, ani speciálně v oblasti dramatické výchovy. Nelze přirozeně z dramatické výchovy vyloučit ani ty cíle, které jsou vázány v estetické výchově k oblasti uměleckého estetického. Přesto se domnívám, že pojem estetická výchova by byl značně zužující a zkreslující, a že pro tuto specifickou oblast je přesnější označení výchova umělecká, a to proto, že je to výchova, která užívá vybrané postupy a techniky dramatického a divadelního umění, a to v jejich podobě základní, ne však simplifikované. Cílem této výchovy prostředky dramatu a divadla je utváření osobnosti člověka a jeho sociálních vztahů prostřednictvím zážitků; zvládnutí metodologie divadla jakožto uměleckého druhu je až věcí druhotnou.

Pojem umění, umělecký ovšem používám ve smyslu označení druhového, ne hodnotícího.

Umělecká výchova v oblasti divadla a dramatického umění má tyto formy:

1. receptivní umělecká výchova - výchova uměleckými díly, divadlo a drama (příp. literatura, televize, film, rozhlas) pro děti a mládež
2. aktivní umělecká výchova
 - a) vlastní tvořivost dětí a mládeže
 - b) reprodukce a interpretace uměleckých děl

Jak v aktivní, tak v receptivní umělecké výchově divadlem a dramatem jde 1. o formování osobnosti člověka a jeho sociálních vztahů vcelku, bez ohledu na specifickou problematiku vztahu k umění, 2. o výchovu k umění, k vytváření trvalé potřeby umění a rozvíjení schopnosti vnímat je v plné šíři a hloubce.

Při užívání termínu umělecká výchova je ovšem nutno mít vždy na paměti, že dětský projev není projevem a výkonem uměleckým, protože mu chybí záměrnost tvůrce. U dítěte jde vždy o sebevyjádření, o ztvárnění a sdělení pohledu na svět, a to pohledu svého, osobního a zejména pro sebe sama užitečného. Je to způsob dotváření si a přetváření světa, je to určitá forma adaptace, a tím se účel a cíl dětského projevu vyčerpává. Záměrná umělecká tvorba naopak je zacílena k uzpůsobení vnímatele, teprve stykem s vnímatelem a jeho zážitkem se umělecké dílo dovršuje. Tyto rozdíly v moderní době pozorovateli často unikají, a to proto, že mnohé směry moderního umění užívají některých postupů a principů shodných s dětským projevem, anebo jim aspoň podobných. Takové podobnosti najdeme např. mezi dětskou kresbou a surrealismem, příp. dalšími směry, mezi dětskou napodobivou hrou a lidovým divadlem (E. F. Burian, inscenace lidových her šedesátých let apod.). Zvláštní kapitolu pak tvoří naivní (insitní) umění, tvořící těžko rozeznatelný přechod od dětského projevu k uvědomělé tvorbě dospělých.

Na druhé straně pak je ovšem nutno mít na paměti, že sebevyjádření je přirozenou potřebou každého zdravého člověka (pokud autoritativní výchova v něm potřebu a schopnost vyjadřování neutlumila) a že formování dítěte a adolescenta dramatickou hrou není totožné s psychodramatem a jinými psychoterapeutickými postupy, jejichž užívání je věcí psychiatrů a jejichž účelem je náprava patologických duševních stavů a procesů.

Dokončení příště

Dětská literatura a osobnostní rozvoj člověka

PhDr. Otakar CHALOUPKA, CSc

Životní období, v němž se člověk - dítě poprvé setkává s literaturou jako její čtenář, je obdobím neobyčejně důležitým jak pro další celkový rozvoj lidského subjektu, tak i specificky pro formování jeho vztahu k literatuře jako k dominantní oblasti uměleckého vyjádření skutečnosti, dále pak přenosem individuálních postojů k umění vůbec - vztah člověka ke knize má totiž v tomto směru nezřídka symptomatický význam a souvisí těsně s jeho vztahem především k těm oblastem umělecké tvorby, v nichž má podstatnou důležitost slovní vyjádření, zejména tedy k divadlu a filmu. Velmi seriózní výzkumy filmového a divadelního hlediště např. ukázaly, že diváci vyhledávající tzv. náročné filmy a uznávané hodnoty dramatického umění bývají zároveň osobami s rozvinutým a trvalým vztahem k hodnotám knižní slovesnosti, naopak diváci oddechových filmů komerčního ražení, divadelních konverzačních komedií bez hlubších uměleckých ambicí atd. bývají většinou nečtenáři nebo čtenáři pouze příležitostní. Můžeme však předeslat, že řada poznatků potvrzuje, že vztah člověka k literatuře koresponduje i s jeho širšími sociálními postoji v oblastech, které zdánlivě s uměním nemají nic společného, např. s celkovou sociální adaptaibilitou člověka, s jeho společenskou zodpovědností, interpersonálními vztahy, etickými principy aj.

Není tomu tak dávno, kdy se na dětské čtenářství pohlíželo poněkud s despektem jako na činnost zájmovou či v užším slova smyslu výchovnou.

Četba dětí, soudilo se, má svůj smysl především v tom, že se dítě zabaví, věnuje svůj volný čas aktivitě, která nehrozí bezprostředními konflikty, nepříjemnostmi a obtěžováním dospělých. Tento přístup k věci lze vyjádřit větou, že když dítě čte, je od něj alespoň pokoj. Takto uvolňující funkce dětské četby byla ovšem tradičně doprovázena zřetelem výchovným. V četbě dětí byl viděn poměrně pohodlný způsob, jak děti poučovat o dobrém a zlém, prospěšném a nežádoucím, a to převážně tak, že četba měla dětem administrovat základní instrukce sociálního chování, přičemž případné estetické aspekty dětské četby byly pokládány za podružné. Formování skutečně kultivovaného čtenáře literatury v pravém slova smyslu bylo ještě v prvních letech našeho století vyhrazeno až životnímu období gymnasiálních let, kdy se studující mládež začínala seznamovat s velkými klasiky světového písemnictví a kdy mládež, jíž se těchto

studií nedostalo, byla odkazována k určité pragmatické redukci slovesné kultury a k tzv. četbě pro lid.

Nezávisle na společenském diferencování, které s sebou kdysi přinášel dvojkolejný školní systém a které samo o sobě negativně ovlivnilo možnosti kulturního rozvoje značné části mládeže, jsou tyto někdejší pohledy na dětské čtenářství dnes již naprosto neudržitelné.

Dnes jsme naopak přesvědčeni, že pro celoživotní vztah člověka k literatuře má rozhodující význam první setkání s knihou, poměrně krátké období impregnace prvních čtenářských zážitků a pocitů, a to dokonce v přímé návaznosti na impregnaci předčtenářské, jako je např. poslech pohádek vyprávěných rodiči, televizní či rozhlasové adaptace slovesnosti, divadelní představení pro děti, loutkové a maňáskové hry, kreslený film atd. Byly provedeny takové výzkumy čtenářství dětí a mladistvých, které kromě zjišťování současného stavu zahrnovaly i anamnézu podle vlastních vzpomínek, svědectví rodičů, učitelů apod. Tyto výzkumy ukázaly velmi přesvědčivě, že impregnace zážitků z předškolního věku či z počátku školního věku mají roli skutečně podstatnou a jsou později nenahraditelné nebo přinejmenším obtížně nahraditelné složitou reedukací životních postojů a hodnotových vzorců.

Teorie literatury pro děti a literární výchovy zde aplikačně potvrzuje obecné poznatky soudobé psychologie o konstitutivním významu dětství pro rozvoj člověka a o důležitosti prvních zážitkových impregnací.

Přitom vstup prvních vlastních čtenářských zážitků do psychické struktury zastihuje dítě v takovém životním období, kdy literární obraz může saturovat celou řadu psychických i sociálních potřeb dítěte, jež byly v minulosti velmi málo známe a ještě méně respektované.

Dítě na počátku školní docházky je zastihováno dosti složitým procesem, který je charakterizován zároveň závislostí dítěte na jiných, zejména nejbližších osobách, a zároveň postupnou vlastní emancipací, přičemž samo postupné emancipování dítěte je vnitřně složité, zahrnuje jak emancipování z nutnosti, dané nezbytností obejít se v mnoha směrech bez péče, jež mu ještě nedávno byla poskytována. Protichůdnosti závislosti a vlastního emancipování nejsou pro dítě nijak snadné, přičemž, samozřejmě, druhá složka stále více postupem času převažuje. Někteří psychologové hovoří velice přesně o "psychickém odstavování dítěte", k němuž dochází již na sklonku druhého dětství (předškolního věku) a počátkem školního

věku dítěte. Dítě je v této době vyvazováno z dosavadních emočních závislostí, na něž si zvyklo, a situováno více sociálně.

Proces, v němž dítě buduje první etáž své vlastní nezávislosti, osobitosti, lidské identity, a to na dosud existujícím vztahu závislosti, je doprovázen i významnějšími kroky dítěte za hranice nejužšího sociálního mikroklimatu rodiny, prvními setkáními a nezřídka ovšem i střetnutími se sociální realitou školy, širšího dětského kolektivu, větší osobní zodpovědnosti, vyšších nároků atd. atd. Pro dítě toto vše znamená značnou psychickou i funkční zátěž, dítě je mnohdy exploatováno až na hranice svých možností. Jde o nápor navíc do značné míry jednostranný - a jeho jednostrannost se později, v pubescenci, ještě zvyšuje. Týká se především racionálních složek dětské psychiky, naopak ale s sebou přináší dosti výrazné oslabení emocionálních podnětů.

Dítě, ještě nedávno zvyklé na vřelé projevy citů matky, otce, příbuzných, učitelky mateřské školy aj., je nyní rychle převáděno na strukturu rozumových postojů, ačkoliv jeho subjektivní potřeba emočnosti dále trvá. Začíná se u něj objevovat cosi, co bychom mohli nazvat volnou, "nenasyčenou" emočností, citovým potencíálem, který není plně realizován, opětován a reprodukován. Rodiče mívají jistě své dítě stejně rádi jako dříve, cítí k němu stejný citový vztah, ale neprojevují tento vztah způsobem pro dítě přesvědčivým, saturujícím dětskou potřebu emocí, pokud nevznikne situace, v níž to sami pokládají za vhodné a nezbytné. Takovou situací je např. nemoc dítěte, při níž aktuální starost rodičů revokuje bez zábran jejich citové projevy vůči dítěti, jež od jisté doby zpravidla neuplatňují - je-li dítě nemocné, rodiče na ně najednou mají čas, baví se s ním, dávají mu dárky, ukládají je ke spánku apod. Děti to mnohdy vytuší a jsou běžné případy, kdy dítě na počátku školního věku i později předstírá či zveličuje symptomy nemoci ne proto, aby nemuselo do školy, nýbrž spíše proto, aby získalo emoční ohlas rodičů.

Dítě kompenzuje oslabení svých emocionálních vazeb především dvěma způsoby: fantazií, která má introvertní rysy a která se ubírá cestami sociálně izolovaných představ, v nichž sní své uzavřené příběhy, a pak fantazií, která má rysy extravertní a realizuje se v dětských hrách, jež mají symbolický a modelový ráz, jež plní funkce sociálního učení a probíhají nikoliv v izolovanosti dítěte od ostatních, nýbrž ve výrazných interakcích s jinými dětmi. Oba způsoby předjímají nezřídka v mnohém povahový typ, který později u dítěte převládne, jejich vyrovnanost

lze proto chápat jako jeden ze zdrojů budoucí povahové vyrovnanosti dospělého, tak žádoucí a tak obtížně dosažitelné.

Při obou těchto způsobech ovšem dítě aktivizuje určitý představový a emoční fond, který nejprve muselo odněkud získat a nashromáždit. U aktivit kolektivních dětských her uplatňuje dítě postupy, znalosti a herní schémata, která průběžně získává ze styku s jinými, staršími dětmi, z plodných kontaktů vzájemné interakce. I tyto zdroje ale, pokud by byly omezeny na mechanické předávání ustálených schémat, by byly brzy vyčerpány, vyžadují konkrétní posily jak ze strany dospělých (např. vedoucích dětských kolektivů, prázdninových táborů apod.), tak ze strany zprostředkovaných inspirací dětské hravosti a představivosti (např. imitování filmového děje apod.). Tím spíše vyžaduje zážitkový a poznatkový fond představivost introvertních dětských snů o sobě, anticipací a ideálních ztotožnění, která s sebou přinášejí prvé formování vlastních životních hodnot a kritérií. Mají-li tyto formy dětské fantazie plnit své poslání v rozvoji osobnosti, je pro ně rozhodujícím faktorem úroveň, na níž jsou stimulovány. Není-li jejich stimulace přiměřená, chybí jim posléze vlastní aktivizační a formativní smysl, stávají se kompenzačními nikoliv ve významu doplnění, rozšíření skutečnosti, nýbrž ve významu náhrady skutečnosti. Nedostatečně stimulovaná aktivita dětské fantazie pak stagnuje, retarduje, stává se neplodnou a neúčinnou a také neuspokojivou. Tento jev můžeme pozorovat zejména u některých dětí starších, v pubescenci a na jejím sklonku, kdy již v systému herních činností dítěte jsou situační hry modelového, sociálně adaptačního typu (např. na maminku, hledání pokladu, na cestovatele apod.) běžně nahrazovány sportovními hrami podle regulí (kopaná, odbíjená atd. atd.), které přirozeně smysl sociálního učení prvních dětských her postrádají.

Úroveň stimulace, kterou jsme tu označili jako rozhodující faktor pro všestrannost rozvoje psychiky, bývá charakterizována jako množství, složitost a proměnlivost podnětů, jichž se člověku dostává. Toto definování postihuje spíše kvantitativní stránku stimulace, je k němu třeba dodat, že četné, složité a proměnlivé podněty splňují jenom tehdy předpoklad optimální stimulace dítěte, přicházejí-li v pravý čas, tak, že saturují momentální očekávání těchto podnětů dítětem nebo takovou jejich potřebu, kterou si dítě ani plně neuvědomuje, která je však součástí jeho psychických determinant.

Dítě očekává ty podněty, s nimiž se již někdy setkalo a u nichž

má ověřeno, že jsou schopny uspokojit některé jeho zjevné či skryté nároky - takto např. dítě očekává v určitých situacích emoční ohlas rodičů, protože se s ním již mnohokrát setkalo a má ověřeno jeho pozitivní působení, ví, že kladné emoce rodičů, jejich laskavost, pochopení atd. jsou schopny odstranit pocity úzkosti, strachu, nejistoty atd. atd. Co dítě nezná, nemůže očekávat, to však neznamená, že to nepotřebuje. Především ovšem potřebuje takové podněty, které by vyrovnávaly jeho sociální nejistotu a posilovaly jeho vlastní kontakt se světem, sféru jeho aktivit. Rozvoj jeho racionality, poznatky získané ve škole i mimo ní a první zkušenosti sociálního chování mu v tomto směru skýtají stimuly velmi značné. Racionální stimuly, jichž se dítěti stále hojněji dostává, nestačí však nasytit celou strukturu psychologických potřeb dítěte. Dítě, pro které se stává rozhodujícím problémem uvědomování základního vztahu vlastního já a společenské skutečnosti, rozpoznávání významů světa, nalézá v podnětech striktně rozumových nebo sociálně empirických určitou - a to nezbytně nutnou - síť zachytných, orientačních bodů, která však není bez mezer.

Pro pochopení tohoto důležitého faktu rozvoje osobnosti člověka nám může být východiskem myšlenka sovětského psychologa A. N. Leonťjeva (vyjádřená v knize Problémy psychického vývoje), podle níž svět leží před člověkem jako úkol, který jedinec musí zvládat rozpoznáváním významů a funkcí okolního světa a řešit vlastním chováním ve světě, vlastním vztahem k životní realitě. Celou řadu významů světa, společenskohistorické zkušenosti, má dítě možnost rozpoznávat v polohách racionálních informací a empirických životních zkušeností: ve škole, vlivem rodiny doma, v dětském kolektivu apod. Celá řada významů světa je však těmito způsoby obtížně sdělitelná, ať již proto, že je nesnadné postihnout jejich sémantický obsah pouze racionální informací, nebo proto, že empirický poznatek je v jejich případě vždy více či méně neúplný a málo zobecňující. Je tomu tak zejména u významů, k nimž se pojí kvalita, kterou Leonťjev nazývá osobnostním smyslem, čímž je míněno individuální zabarvení životní zkušenosti, emocionální dosah významu vázaný k subjektivnímu založení jedince, individuální hodnota významu pro člověka.

Možnosti slovesného umění - literatury, ale i verbálních projevů divadla a filmu - pro ucelení úrovně stimulace dítěte podněty ontogeneticky platnými jsou v tomto směru neobyčejně značné. Umělecká slovesnost totiž pracuje převážně s takovými významy, u nichž osobnostní smysl vystupuje do popředí. Obrazová výstavba literárního díla se ra-

dikálně liší např. od konkretizovaného sdělení poučky v učebnici i od bezprostřední aplikační návodnosti empirické životní zkušenosti. Pro obrazovou výstavbu slovesného uměleckého díla je příznačná právě významová evokativnost a individualizovanost, bohatost představ, které se k základním významům díla váží a které k nim může připojit sám čtenář, zobecňující dosah estetického prožitku a možnosti jeho přenosu na jiné životní skutečnosti, s nimiž se vnímatel uměleckého díla později setká. Proto umělecké slovesné dílo může dítěti (a posléze přirozeně i mladému člověku a dospělému) poskytnout stimuly pro významovou orientaci v oblastech, kde racionální způsoby stimulace jsou obtížné nebo selhávají - může poskytnout obohacení citového fondu jedince, vzory společenských interakcí, životní příklady, s nimiž se čtenář či divák ztotožní, události, které jsou podnětem k vlastní aktivitě, může vnímateli vtisknout ideály a ideje, které budou orientovat jeho postoje mravní, občanské, světonázorové, politické aj.

Aby mohlo umělecké dílo sehrát svou roli v úrovni stimulace dítěte a v procesu rozpoznávání významů světa dítětem, vyžaduje určité specifické podmínky, jež splnit není vždy jednoduché. Dokonce můžeme říci, že jestliže v mnoha - a to, jak víme, opravdu četných - případech není rozvoj osobnosti člověka ovlivněn uměleckými slovesnými díly do té míry, jak by bylo možné, je to důsledek zcela prostého faktu, že se nepodařilo splnit specifické podmínky, jež jsou k tomu nezbytné: přinejmenším to můžeme říci u našeho sociokulturního prostředí, v němž jsou běžně splněny některé výchozí předpoklady (gramotnost, ediční produkce, cenová dostupnost knih, síť divadel a kin apod.) na spolehlivé úrovni. Zmíněná specifická podmínka je dána především tím, že umělecké dílo samo o sobě nemůže splňovat své funkce, nemá-li jedinec, jenž si je osvojuje či má osvojovat, přiměřenou apetenci, tj. skutečnou touhu a chuť dílem se obírat. To je značný rozdíl vůči jiným stimulům rozvoje dítěte. Věcnou informaci, obsaženou v učebnici či jinde, dítě prostě musí vzít na vědomí a respektovat, ať chce nebo nechce, neboť tato informace je předložena zcela jednoznačně a nezvratně argumentována a rozumného člověka nenapadne o ní pochybovat, nemluvě o tom, že je ověřitelná. Stejně tak dítě ať chce nebo nechce, musí vzít na vědomí svou bezprostřední společenskou zkušenost (např. ze styku s jinými dětmi, učiteli atd.), neboť opak by pro ně měl přímo nežádoucí důsledky (ostatní děti by se mu vyhýbaly, učitel by je trestal atd.). Umělecké slovesné dílo však nemá ani jednoznačnost ověřených poznatků, ani konkrétní instruktivnost životní empirie, a může být

vnímatelem snadno odmítnuto.

Aby se tak nestalo, aby čtenář projevil vůči dílu skutečně to, co jsme zde nazvali "apetencí", je především nutné, aby se dílo stalo předmětem jeho náklonosti, aby vůči němu navázal osobní vztah. Předmětem náklonosti se však umělecké slovesné dílo může stát člověku pouze tehdy, jestliže se s ním člověk setkává v pravý čas, přiměřeně pociťově naladěm a také přiměřeně kulturně vzdělán - jde tu o velmi složitou stavbu vzájemně se podmiňujících činitelů, mezi nimiž má svou úlohu druh, žánr, obsah, výrazové prostředky a umělecká hodnota samotného díla, celková psychická motivovanost čtenáře, jeho konkrétní zaměření, bohatství čtenářských zkušeností, schopnost interpretovat text atd. atd. Není vlastně dobře možné, aby celá tato složitá stavba byla vybudována naráz s nějakou obecností, aby se v člověku jaksi ze dne na den zrodil hluboký vztah k literatuře, divadlu, uměleckému filmu. V procesu postupného utváření dětského čtenářství je tato stavba konstituována postupně, od jednoduché prožitkovosti prvního setkání s literaturou přes opakované a prohlubující se kulturní zážitky.

Dítě je estetické prožitkovosti slovesného umění otevřeno již tím, že stimuly, jichž se mu tu může dostat, pro svůj vlastní kontakt se světem potřebuje. Jakmile zjistí, že v literatuře jsou a že jsou pro ně platné, pak je již přímo žádá, pak si již svůj vztah k literatuře jako k předmětu své náklonosti uvědomuje. Dětské čtenářství se tím stává trvalou součástí rozvojových faktorů osobnosti a logicky přerůstá v čtenářství mladého člověka a dospělého.

Existuje klasický výrok o umění, že je sice potřebné, ale nikdo přesně neví k čemu. Tento bonmot, byť půvabný, není přesný. Pohled na zdroje potřebnosti umění pro člověka v životních etapách dětství ukazuje zcela přesvědčivě, jak umění uceluje, dovršuje celkovou úroveň stimulace lidského rozvoje o takové podněty, jež jiné zdroje poskytnout dosti dobře nemohou - o podněty emocionálního, pociťového a symbolického zvládnutí světa, o podněty dávající světu a jeho významům osobnostní smysl. Jde ovšem o podněty, jež potřebuje ne pouze dítě: základní princip této stimulace je stejný u dítěte jako u dospělého, rozdíly jsou spíše v aspektech zvláštních (např. míra ztotožnění a anticipace, míra kompenzace prožitkovosti, významové dosahy pro přímé socializační akty vnímatele apod.). Rozhodující však je, že nepřijdou-li tyto podněty (respektive nejsou-li přijaty) v pravý čas dětství, člověk v jistém smyslu překryje jejich potřebu, amputuje tuto potřebu z celku své psychické struktury, a posléze ani nepociťuje, že je o ně ošizen a že se

o ně sám šidí.

Dětská literatura se z tohoto hlediska jeví pro rozvoj člověka jako naprosto nezbytná součást jeho životních stimulů - pro dítě nemůže být tato literatura nahrazena pouhým výběrem z literatury pro dospělé, jak se to kdysi dělávalo. Dětská literatura uměleckých kvalit hledá svůj kontakt s apetencí čtenáře v polohách, kde dítě potřebuje stimuly odpovídající jemu samému: u dětí menších jde o stimuly vyrovnávající "psychické odstavování", u větších o takové, které reagují na dětská zaměření identifikační a anticipační. Dětská literatura se tak sama složitě vrství a diferencuje v závislostech nejen na hodnotách uměleckých a významově sdělných, ale i na tom, jak vymezuje svého čtenáře a svůj dialog s ním.

V každém případě soudobá dětská literatura - přinejmenším ta, která chce být práva označení umělecká - nechápe již své sociokulturní poslání pouze v dimenzích zábavného rozptýlení a pragmatického poučení, nýbrž je si vědoma svého místa v celkovém kontextu literárního dění.

Povšimneme si příště, jak dětská literatura postupně toto své místo v celkovém literárním kontextu získávala a s jakou přesvědčivostí se jí to zatím podařilo.

Dětský přednes jako prostředek výchovy ke kultuře mluveného projevu

PhDr. Jiřina Novotná - Hůrková, CSc

Umět číst a psát patří k samozřejmým dovednostem dnešního kulturního člověka. Každý kulturní jazyk však existuje ve dvou podobách: v mluvené a psané. A jako se psaná podoba jazyka řídí jistými závaznými pravidly, tak i jeho mluvená podoba má svá závazná pravidla. Psaná podoba dnešní spisovné češtiny se řídí Pravidly českého pravopisu. Výuce pravopisu se věnuje na našich školách značná pozornost. Poněkud horší situace je s výukou mluveného slova. Sami jsme přitom svědky toho, že se naše mladá generace vyjadřuje často velmi těžkopádně a po formální stránce s nedostatečnou kultivovaností. Přednes, dětská recitace je znamenitou příležitostí k výchově mluveného projevu. Řeč má dvě stránky: vnitřní, tj. obsah, logická výstavba a stránku vnější, kde jde o formální, zvukovou realizaci. Primární je jistě stránka vnitřní - jistě je třeba v první řadě vědět, co chci říci, a potom teprve - jak to říci. Je nám však vždy líto, slyšíme-li recitátora, z jehož interpretace cítíme, jak je mu text blízký, jak jej má "zažitý", ale vymluvený s nepřesnou výslovností, s protahováním krátkých samohlásek, s polykáním a redukcí slabik, nedostatečně modulovaný aj.

Ve výslovnosti uživatelů mluvené podoby spisovné češtiny existuje řada rozdílů a kolísání, kterých si při běžné denní konverzaci ani nepovšimneme. Nápadnými se však stávají tenkrát, jde-li o nějaký druh projevu veřejného, zejména pak při přednesu.

Mluvená podoba dnešní spisovné češtiny se opírá o obecně platná pravidla (stabilizovaná podoba výslovnosti se obvykle nazývá o r t o - e p i e , od řeckého orthos = správný a epein = mluvit), obsažená v příručce Výslovnost spisovné češtiny I (naklad. ČSAV, 1. vyd. 1955, 2. vyd. 1967).

Českou spisovnou (nebo ortoepickou) výslovnost definujeme obvykle jako "skutečně existující, přirozenou a na konvenci založenou výslovnost, která jako nedílná součást spisovného jazyka plní jeho celonárodní funkci; je to výslovnost uživatelů spisovného jazyka po celém jazykovém území, snažících se o spisovný projev kultivovaný po všech stránkách, z hlediska výslovnosti tedy prostý zvláštností nářečních, místních a individuálních".

V recitaci dospělých lidí pokládáme zvládnutí spisovné výslovnosti a znalosti české výslovnostní normy za věc samozřejmou (a to až už jde o projev profesionální nebo amatérský). V dětské recitaci - a i v pedago-

gické praxi, jejíž součástí je i výchova dětí pomocí recitace - je zvládnutí ortoepické normy často značným problémem.

Chceme-li však mluvit o vztahu dětské recitace k české spisovné výslovnostní normě, musíme si nejprve vyjasnit základní cíl dětské recitace. Na rozdíl od recitace dospělých, kde hlavní váhu klademe na uměleckou interpretaci textu a na umělecký účinek, při recitaci dětí je nejdůležitější, nebo alespoň převažující, složka výchovná a didaktická. Cílem dětské recitace by mělo být - samozřejmě vedle poznávání literatury, pochopení uměleckého textu a tříbení estetického cítění - výuka a zdokonalování kultury mluveného projevu. Přitom převýchova dítěte ne-spisovně mluvícího, výchova k zvládnutí a běžnému používání pravidel české spisovné výslovnosti není jednoduchá; o tom by mohli podat svědectví všichni pracovníci osvětoví a pedagogičtí, kteří se dětskou recitací prakticky zabývají.

Pravidla výslovnosti se vztahují jednak na výslovnost jednotlivých hlásek a hláskových spojení, jednak na správné přízvukování, frázování (členění věty v menší rytmické a logické celky), větný přízvuk, intonaci (tj. výškovou modulaci nejběžnějších forem vět, kladení otázek, zvolání aj.).

O výslovnosti souhlásek lze říci, že je na celém českém jazykovém území poměrně jednotná. Existující odchylky mají svůj původ buď ve výslovnosti nářeční (např. výslovnost tzv. "tvrdého l" na českopolském pomezí), nebo ve výslovnosti individuální.

Individuální odchylky běžně kvalifikujeme jako vady řeči. Jde zejména o některé druhy rotacismů, tj. o chybné tvoření vibrantních hlásek r a ř, nebo o sigmatismy, tj. chybné tvoření sykavek (s, z, š, ž) a polosykavek (c, č).

Měřítkem správnosti tvoření hlásek je jejich obecně přijatá podoba, daná společenskou tradicí. České r vnímáme jako spisovné tehdy, je-li tvořeno kmitáním hrotu jazyka v popředí dutiny ústní. Toto kmitání hrotu jazyka bývá při vadné výslovnosti nejčastěji nahrazováno rozkmitáním okrajů zadního hřbetu jazyka pod samým měkkým patrem: toto, pro nás vadné r připomíná r francouzské. České ř se liší od souhlásky r z hlediska artikulace větším počtem kmitů jazyka a doprovodným třecím šumem. Vadná výslovnost ř je někdy způsobena - podobně jako při r i tím, že místo hrotu jazyka kmitají jeho okraje pod měkkým patrem.

Nejběžnější vadou při výslovnosti sykavek a polosykavek je jistý

náběh na šíslání, který je způsoben tím, že se při jejich artikulaci hrot jazyka posouvá příliš dopředu až na horní řezáky, nebo částečně mezi zuby; při jejich správném tvoření směřuje totiž hrot jazyka k dolním řezákům. Jinou vadou při vytváření sykavek je tzv. hypersigmatismus. Jde o individuální návyk tvořit sykavky s přehnanou sykavostí.

Jsou to tedy takové vady řeči, které nebrání dorozumění při běžné denní konverzační praxi, ale do přednesu nepatří. Přesto jsme se i na celonárodních přehlídkách recitace setkali s dětmi s přirozeným talentem dobře interpretovat umělecký text, s pěkným hlasem, které však např. "ráčkovaly". Je škoda zbavit takové dítě možnosti uplatnit se při recitaci, ať už jednotlivců, nebo sborové. Dnes existuje v celé republice síť logopedických a defektologických poraden a středisek, které v poměrně krátké době takové jednoduché vady výslovnosti pomohou odstranit.

V poslední době se u mladých herců a recitátorů dosti často setkáváme také s nepřesnou artikulací hlásky bokové (laterály) l. Tato hláska zní u nich nevýrazně, nezřetelně - rozmazaně. Při správném tvoření českého l se hrot jazyka opírá o dásňový výstupek - za horními řezáky - po dvou stranách styku jazyka s patrem se vytváří úžina, kterou proniká výdechový proud. Vadná výslovnost bývá zaviněna nesprávným postavením hrotu jazyka, který se opírá chybně o dolní zuby místo o horní.

Větší potíže než se souhláskami jsou však při uměleckém přednesu s výslovností samohlásek; zde se setkáváme s řadou odchylek nářečních, popř. oblastních a individuálních. Ve spisovné výslovnostní normě je zakotvena česká funkční kvantita. V češtině máme řadu významově rozdílných slovních dvojic, které se od sebe odlišují jen délkou nebo krátkostí samohlásky, např. rada - ráda, spala - spála, žila - žíla aj. Výslovnostní norma požaduje důsledně ve výslovnosti rozlišovat samohlásky dlouhé a krátké. Učitelé a pracovníci, kteří se zabývají dětskou recitací, mají často potíže s nácvikem recitace v těch nářečních oblastech, kde se projevuje výrazná tendence ke krácení samohlásek (např. v oblasti moravskoslezské). V recitační praxi, zejména na národních přehlídkách (při celonárodních přehlídkách uměleckého přednesu, jako je např. Wolkrův Prostějov jedním z kritérií hodnocení recitátora je míra zvládnutí spisovné výslovnostní normy) jsme svědky toho, že dítě své nářeční zvyklosti přenáší do recitace, která má být založena na bázi neutrální výslovnosti spisovné. Ale i mimo nářeční oblasti, v nichž jsou samohlásky veskrze krátké, setkáváme se s nespisovným krácením, zejména samohlásek i a ú. Slyšíme myslim, říkám, paní místo spisovné výslovnosti myslím, říkám, paní, bratrum a soudruh^um místo bratrům a soudruhům,

často se nespisovně krátí samohláska v přivlastňovacích zájmenech: muj, tvuj, svuj místo můj, tvůj, svůj.

Někdy se setkáváme s jevem opačným: totiž s nesprávným prodlužováním krátkých samohlásek. Často tomu bývá při emfatickém způsobu přednesu, kdy se projevuje mimořádné citové zaujetí recitátora. (Jako příklad můžeme uvést prostou záporku ne. Citový výraz podivu nebo překvapení může prodloužit slabiku: né? A on né a né to udělat! - a odlišit ji od striktní, rázné odpovědi: ne). Citové zaujetí prodlužuje i první slabiku slov: bóže, móře aj. Tyto jevy jsou zcela obvyklé v hovorovém stylu, ale v uměleckém přednesu je třeba s emfatickým dloužením samohlásek zacházet střídme a opatrně. Krátce např. vyslovíme záporku ne při recitaci Šrámka:

Podzim se ptá, zda zahrát má,
rád řek bych ne,
když se ten čert do hudby dá,
ten hned tak nepřestane.

Také krátce vyslovíme o ve slově moře u Wolkra:

Na břehu ostrova Krku, na břehu z kamení
moře jsem hledal celých šest smutných dní
a moře jsem nenašel ...

Náš pravopis zachycuje a zachycoval rozdíly v kvantitě českých samohlásek přesně. Jak potom interpretovat starší texty? Např. v době Erbenově, Vrchlického se psalo dvěře, myšlénka, vládyka, rusálka, stenati. Od r. 1941 se píše i vyslovuje: dvěře, myšlenka, vladyka, rusalka, sténati. Příklady z Máchova Máje: ouplné lůny, člůnek, strůny, čírá, šíro šíré aj. Při interpretaci takových textů je třeba se předem rozhodnout, zda zachováme autentické znění textu, jak nám je zachycuje pravopis, nebo text přizpůsobíme dnešnímu úzu, dnešní normě výslovnosti. V obou případech si však musíme počínat důsledně.

Častou odchylkou, s kterou se setkáváme při dětské recitaci, je otevřená výslovnost některých samohlásek, zejména i a o. (v příručce Výslovnost spisovné češtiny I., s. 20 je tato odchylka charakterizována jako jev středočeský. U mladé generace se však šíří daleko za středočeskou oblast našeho národního jazyka.) Místo spisovné výslovnosti samohlásky i slyšíme širokou výslovnost zabarvenou do e (např. slova jako viď, vim, kytka, jitro s nespisovnou výslovností véď, vém, ketka, jetro), o vyslovené široce téměř jako a (např. slova proč, prosím, stroj jako prač, prasím, straj aj.). Široká výslovnost zasahuje samohlásku i nejen v slovech domácích, ale i přejatých (např. slyšíme leteratura, felm místo spis. literatura, film).

Méně časté než výše uvedené odchylky jsou na celonárodních přehlídkách uměleckého přednesu některé samohláskové varianty nářeční, např. úzká výslovnost e, é v některých oblastech Moravy, výrazně zúžená výslovnost samohlásky a (zabarvené do ä; bál, sál, tj. bál, sál aj.) u recitátorů z oblasti Klatovska a Chodska.

Mluvíme-li o vztahu české výslovnostní normy a dětské recitace, je třeba uvážit ještě jednu, pro umělecký přednes velice důležitou otázku. Jde o **f u n k č n í** narušování výslovnostní normy. I když v dětské recitaci převažuje zřetel pedagogický, tj. výuka kultury mluveného slova, i tento projev má některé prvky shodné s projevem uměleckým. Tak jako v uměleckém textu může básník nebo spisovatel použít z důvodů estetických nebo charakterizačních nespisovný výraz, tak i recitátor může ze stejných důvodů záměrně využít jiné výslovnosti než spisovné. Taková odchylka od spisovné výslovnosti je v uměleckém přednesu velmi nápadným a silným prvkem. Recitátorovi musí být však plně jasné jeho poslání. Takové vědomé odchýlení předpokládá dobrou znalost normy a její důsledné dodržování všude tam, kde její porušení není z důvodů stylistických nebo estetických vhodné.

Příkladem zajímavého pokusu o funkční narušení výslovnostní normy byl přednes talentované čtrnáctileté recitátorky na jedné z přehlídek recitace, která vystoupila s uměleckým přednesem dvou prozaických textů: Wolkrovy pohádky "O kominíkovi" a Čapkovy "Svaté noci" z Knihy apokryfů. Zatímco ve Wolkrovi bylo dodržování výslovnostní normy, zejména pokud jde o výslovnost jednotlivých hlásek a hláskových spojení, bezvadné, při přednesu Čapkovy "Svaté noci" se recitátorka snažila charakterizovat temperament, energičnost a lidovost postavy paní Dinah výslovností širokých samohlásek (recitátorka sama chápala tuto výslovnost jako "hovorovou"). Výsledkem byla nejen výslovnost širokých samohlásek, prodlužování délky krátkých samohlásek, ale i nepřesná výslovnost hláskových spojení, a to zejména v přímé řeči paní Dinah ("Ať to sleší?" "Nevídá-nó! To bě tak hrálo, abech nesměla doma aně pípnout kvůle něakým tulákům! Znáš jě..."), ale i tam, kde s uplatněním tohoto typu výslovnosti recitátorka původně nepočítala. Podobných příkladů bychom mohli uvést řadu.

Proto dítě by mělo být vedeno spíše k tomu, aby se místo funkčních odchylek od normy v oblasti výslovnosti jednotlivých hlásek a hláskových spojení (např. porušování zákona o znělostní asimilaci; tohoto prostředku se na jevišti i v uměleckém přednesu někdy používá k charakterizaci cizince mluvícího česky), ať už z důvodů stylizace prostředí nebo posta-

vy, naučilo využívat raději jiných zvukových prostředků, které má mluvená řeč k dispozici, např. větného přízvuku, pauzy, mluvního tempa a prostředků intonačních.

Jedním z prostředků, kterého se při uměleckém přednesu využívá funkčně, je způsob artikulace. Nevýrazná, zdánlivě nedbalá artikulace, kromě charakterizace situace nebo postavy, může signalizovat zrychlené tempo přednesu. Naproti tomu pečlivá, až hyperkorektní artikulace (částí slov, celých slov nebo větných úseků) může být vnějším znakem patosu, vzrušení, odhodlání nebo zamyšlení. Způsob artikulace je vědním prostředkem charakterizace. Na jedné z přehlídek jsme byli svědky, jak šestnáctiletý recitátor dosáhl maximálního účinku při přednesu básně Gregory Corsa "V předvečer dvaatřicátých narozenin" promyšleným střídáním obou zmíněných způsobů artikulace a vhodným využíváním pauzy. Přitom Corsův text, kde se ve vnitřním dialogu střídá spisovná forma jazyka s obecnou češtinou (... Už se nechovám tak bláznivě. A proto musím vyslechnout od takzvaných přátel: "Změnil ses. Bejvals takovej cvok, tak prima." Necítí se se mnou dobře, když jsem tak vážný...), i použití zdánlivě nedbalé artikulace mohlo lehce svést recitátora k nezamýšlenému porušení výslovnostní normy. Ve výběru textů na přehlídkách uměleckého přednesu se zvláště u recitátorů mladších patnácti let objevuje převaha textů, v nichž se monolog střídá s dialogem. Je to asi tím, že se próza i poezie lehčeji pochopí tehdy, je-li dialogická: svou adresností a konkrétností je bližší myšlení dítěte. Monolog dává dítěti také málo příležitosti k dětské dramatizaci; i je intonačně méně variabilní. Monolog je pro přednes dítěte mnohem náročnější.

Mimořádná pozornost by měla být v dětské recitaci věnována péči a výcviku přesné výslovnosti jednotlivých hlásek a hláskových spojení. Dítě, většinou emocionálně zaujaté obsahem, nedokáže zvládnout zvukovou stránku textu. Zejména v rychlejším mluvním tempu, v delších větných (a tím i výdechových) úsecích dochází jak k redukci celých slabik, tak i k nespisovnému zjednodušování souhláskových spojení na začátku, uvnitř i na konci slov (slyšíme spíná, spomínka, řbitov, prázny, zlášní, dvanác místo pečlivé výslovnosti vzpíná, vzpomínka, hřbitov, prázdný, zvláštní, dvanáct). Spisovná výslovnostní norma vyžaduje v těchto případech přesnou výslovnost všech členů souhláskové skupiny.

Jistý sklon k splývavé výslovnosti a k nespisovné znělostní podobě souhlásek mají mladí recitátoři z některých nářečních oblastí Moravy a z jihozápadních Čech. Vyslovují neznělé souhlásky na konci slov jako znělé, následuje-li v dalším slově nepárová souhláska (m, n, l, r, j;

např. uhelný prach sedmí do očí; jagje krásná; tag málo štěstí; pan Bušegmácel zub; atd.). Velmi rušivě působí v uměleckém přednesu nářeční výslovnost sponového slovesa jsme jako zme (říkali zme, měli zme).

Za pozastavení stojí výslovnost souhláskové skupiny js v tvarech pomocného slovesa býti (na loňském Wolkrově Prostějově na semináři o kultuře mluveného projevu si mladí recitátoři tuto otázku položili). V denních rozhovorech obvykle slyšíme výslovnost zjednodušenou: sem, sme, ste. V profesionálním uměleckém přednesu můžeme slyšet výslovnost zjednodušenou: sem, sme, ste i pečlivou: jsem, jsme, jste.

Výslovnost spisovné češtiny I (s. 59) řeší tuto otázku takto: tvary slovesa b ý t , jsou-li součástí složeného slovesného tvaru, mohou se i ve spisovných projevech vyslovovat bez j: byl sem, byla sem, byl si; přišli sme, přišli ste; když sem ho uviděl; hlad ste snad neměli. Právě tak není závazná výslovnost j u tvarů slovesa sponového: já sem bez viny, kdož ste bez viny, vždyť si vrah! atd.

"Ve výslovnosti pečlivější je však lépe vyslovovat j všude, zejména po samohlásce: byla jsem, viděli jsme atd." Výslovnost spisovné (s. 59).

Podle pravidel spisovné české výslovnosti je tedy správná výslovnost obojí. Je na interpretovi, na jeho schopnosti citlivě pracovat s jazykem, pro jakou variantu se rozhodne, - a to podle druhu a stylu textu. V slavnostně vážném textu Dykově bychom se asi rozhodli pro přesnou výslovnost:

Tvrdá matka byla jsem tobě.

Nehýčkala jsem robě,

muže jsem zraňovala.

Stejně tak ve verších Nezvalových, kde se tvar slovesa býti ocitá na začátku veršů:

Jsou možná hezčí řeky, mají větší třpyt

Jsou možná země, kde je voda modravá

Jsou možná mnohem nádhernější hřbitovy

Potíže jsou také při dětské recitaci s přízvukováním. Dítě se ve škole naučí, že čeština má hlavní slovní přízvuk ustálený, vždy na první slabice slova nebo slovního spojení (tj. na slabičné předložce). Důsledná aplikace poučky vede často k násilnému vyrážení přízvučných slabik (přitom objektivně dynamický rozdíl mezi slabikami přízvučnými a nepřízvučnými není v češtině příliš veliký - zejména ve srovnání s jazyky s výraznějším dynamickým slovním přízvukem, jako např. v němčině nebo

v ruštině), čímž se projevu dostává až nepříjemného, staccatového rázu. Důrazné přízvukování první slabiky slova nebo předložkového spojení vede i k tomu, že posluchač pak vnímá více rytmickou strukturu verše než jeho smysl. (Mluvíme-li zde o přízvuku, máme na mysli přízvuk hlavní. Přízvuk vedlejší se uplatňuje u slov více než trojslabičných, kterých je v češtině poměrně malý počet, není v češtině závazný a hraje uvnitř slova poměrně malou roli.)

V souvislosti s přízvukem bylo by také vhodné poučit děti, že pravidlo o přízvuku na první slabice slova nebo slovního spojení neplatí bez výjimky. Jednoslabičná předložka ztrácí svůj přízvuk, jestliže za ní následuje slovo nesklonné, např. příslovce, které stupňuje nebo přesněji určuje význam jména, které předložka řídí (např. Dostal se do příliš nebezpečné situace. Požadavek pokládali za historicky oprávněný. Odešel za tříkrát třicet hor.) Předložka ztrácí přízvuk také před neobvykle dlouhým slovem. Bývají to slova s předponou ne-, nej-, bez-. Tyto předpony mají někdy emocionální význam a tím i převahu nad předložkou (např. Z. Štěpánek, přednes Malostranských povídek: "Jediná restaurace, která se postavila do nejveřejnější ulice..." - nebo: stannul na nejnebezpečnějším místě aj.), nebo i před psychologickou pauzou, kdy je mluvčí v rozpacích, hledá vhodný výraz nebo se o něčem závažném rozhoduje (např. ve scéně z Kupce benátského se hrdina rozhoduje pro jednu ze tří skříněk: "rozhodnu se pro - olověnou"). Ke ztrátě přízvuku předložky může dojít i v takovém případě, kdy je třeba emocionálně zdůraznit jádro výpovědi (např. Jak se mohla rozhodnout pro takového člověka?).

V češtině máme také řadu nepřízvučných předložek - jsou to tzv. předložky nepravé, nepůvodní: blíž, dle, kol, krom, skrz, stran, vně, zpod (jsou to předložky, které vznikly ze slov jiného původu, zejména z podstatných jmen). Nebude tedy přízvuk na předložce ve verších Wolkrových:

Milého hledala ve městě, na poli,
dle ran nalézala, dle očí nikoli.

Nebo u Sv. Čecha:

kol čela starostí se věsí příze

Otázka přízvukování jistě souvisí i s umístěním větného přízvuku. Je důležité naučit dítě hledat větný přízvuk, který jednoznačně ukazuje na významové jádro věty.

Pravidla české spisovné výslovnosti se samozřejmě v celé šíři týkají především textů psaných spisovnou češtinou. Sami si však musíme

položit otázku, do jaké míry je musíme aplikovat i na texty psané nespisovnou formou jazyka (obecnou češtinou, nářečím, slangem) a zda je vůbec vhodné, aby si nezkušený dětský recitátor, který nemá ještě fixovanou a zautomatizovanou spisovnou výslovnost, právě takové texty vybíral. Zde záleží samozřejmě především na věku a individuální zralosti dítěte - a také na jeho vedení, popřípadě na tom, kdo tu text pomáhá zpracovat (např. při jevištním projevu záleží na celkové koncepci herce, režiséra a dramaturga, má-li konečný výsledek zpracování nespisovného textu tvar umělecký nebo nikoli).

Na závěr bychom chtěli ještě dodat, že se jistě nedomníváme, že při přednesu je třeba hodnotit především znalost a zvládnutí výslovnostní normy. Jistě primární je proniknutí do obsahové stránky textu, pochopení smyslu toho, co chtěl autor textem sdělit. Dětský recitátor by však měl být veden i k tomu, aby nejen pochopil myšlenkovou stavbu textu, ale aby dovedl také ocenit krásu jazyka, básnickovy jazykové prostředky - a dovedl i tuto krásu prostředkovat posluchači. Ve způsobu podání básnického nebo prozaického textu posluchači, v jeho vhodném logickém a rytmičtém členění a ve zvukové realizaci textu vůbec by se pak mělo projevit, do jaké míry se recitátorovi podařilo pochopit smysl přednášeného textu.

naše tipy + naše tipy + naše tipy + naše tipy + naše tipy + naše tipy

Stále častěji nám docházejí telefonické i písemné dotazy na krátké scénky a jiné drobnější dramatické útvary pro dětské soubory. Chceme zde dnes proto upozornit na tři sborníky, v nichž najdete texty tohoto druhu.

DĚTI DĚTEM

Sborník sestavily Alena Brízová a Eva Košlerová. Vydal Orbis 1960.

Milan P a v l í k : O zlé koze

Obsazení: 1 ž, 2 ch, 2 d

Dekorace: před chaloupkou

Zlá koza vyžene babičku z chaloupky. Nešťastné stařence přijde nejdřív na pomoc zajíc, pak liška, ale zlou kozu nepřemůžou. Teprve

ježkovi se podaří vyhnat vetřelce z chaloupky.

V. M e d v ě d ě v : Hlásky

Obsazení: 5 ch, 1 d

Dekorace: mýtina

Komár a myška si hrají, ale moc jim to spolu nejde. Potkají vrabce, který jim slíbí, že jim vymění hlásky - myška bude mňoukat jako kocour, komár bude štěkat jako pes a on, vrabec, bude bručet jako medvěd. Zvířátka si tedy vymění hlásky, ale moc si nepomohou - všichni jejich kamarádi se od nich odvrátí, bojí se jich nebo se jim posmívají. A tak brzy poznají, že není nad to, když každý mluví po svém.

Octav Pancu-Iasi: O kozlátku a třech kozách

Obsazení: vypravěč, 2 ch, 6 d

Dekorace: kuchyňka v kozím příbytku

Rozmazlené kůzlátko, které se dá obsluhovat matkou, tetou a babičkou, si žije jako v pohádce: nic neumí, nic nemusí. Až jednoho dne všechny tři opatrovnice odejdou, a kůzlátko je zcela bezradné. Volá, aby mu někdo pomohl s oblékáním - přiběhne liška a ukradne mu všechny šatičky. Medvěd místo aby je nakrmil, sní kůzleti všechnu kaši. A zlý vlk neposlušného kozího rozmazlence málem sní. Teprve pak pozná kůzle cenu samostatnosti.

Octav P a n c u - I a s i : Mistři krejčí

Obsazení: 1 m, 5 ch

Dekorace: krejčovská "dílna", les.

Otec - vypravěč si stěhuje na lesní krejčí - zajíce, jezevce, vlka, medvěda a ježka: objednal u nich kabát pro svého syna Alexandra, ale nepochodil. Takový kabát, jaký by si přál Alexandr, mistři krejčí nesvedou: aby v něm byly kapsy jako skladiště, podšívka jako utěrka, límec na žvýkání, rukáv na namáčení do polévky. A tak bude Alexandr na jaro bez kabátu.

I. Novikov - J. Sotnik: Prací zavalený člověk

Obsazení: 6 ch, 4 d

Dekorace: redakce nástěnky, zkušebna, místnost s akváriem (náznakové)

Mladí redaktori nástěnky čekají na Ljošu, který slíbil satirickou báseň. Uspěchaný poeta přiběhne pozdě a na místě zaimprovizuje "báseň", která nemá hlavu ani patu. Pádí pryč - vždyť na něj čekají v dramatickém kroužku; má zde hlavní roli v chystané pohádce. Jenže Ljoša neumí

text, všechny jenom zdrží a otráví a řítí se dál - do akvaristického kroužku, kde slíbil udělat rybičkám ohříváč vody. Podaří se mu udělat jen krátké spojení a vyděsit malou Ljušu. Jenže děti to tak nenechají - spojí se proti Ljošovi a dají na nástěnku satirické verše o "prací zavaleném" člověku, který dělá tolik věcí, že nestihne ani jednu.

Erik V a j g l : O duchu z televizoru

Obsazení: 1 m, 5 ž, 2 ch, dětský kompars

Dekorace: předscéna s televizorem, třída, krám

Ríša by nejraději vysedával u televizoru, protože ho nebaví učit se. Jednou námatkou pohladí obrazovku a z televizoru vystoupí Džin, který mu slíbí splnit každé přání. Ríša si ho vezme do školy, aby mu napovídal, jenže Džinova spolupráce končí fiaskem, protože Ríšovi napovídá fakta z dějin staré Persie. Když pak Ríša zaskočí mamince pro nákup, zjistí, že sám neumí vůbec nic, ani spočítat, kolik stojí tři housky. A tak Džina milostivě propustí ze svých služeb a rozhodne se, že se bude raději učit.

Scénky ze sborníku A. Břízové a E. Košlerové "Děti dětem" mohou vesměs posloužit jako výchozí materiál pro dětské besídky a estrády i pro začínající soubory, které dělají první pokusy s dramatickým tvarem. Je pravda, že od roku 1960, kdy sborník vyšel, některé z nich poněkud zastaraly, ale při vhodné úpravě mohou posloužit jako skromné a osvědčené východisko.

DO ŘÍŠE POHÁDKY A BAJKY

Sestavil Jaroslav Beránek. Vydala DILIA.

Sborník obsahuje řadu scének, vyprávění a veršů, vhodných pro začínající dětské soubory a i pro příležitostná vystoupení dětí na školních besídkách.

Pro dětské soubory jsou vhodné zejména dvě epizody z populárního televizního seriálu Václava Čtvrtka a Jarmily Turnovské "Vepřík a kůzle" (Jak vepřík uschl docela na placičku, Jak vepřík a kůzle stonali na sáně).

Texty k vyprávění (Kuršová: Pohádka pana doktora, M. Medová - J. Vladislav: O mrzutém králi, princezně a Josém) jsou určeny spíše pro dospělého vypravěče než pro dětskou interpretaci, scénka L. Štíplové "Ping a Pong a bonbóny", rovněž z televizního seriálu, jejímiž aktéry jsou dva pingpongové míčky, patrně při pódiové interpretaci nemůže vyznít se stejnou sdělností a plastičností jako na obrazovce. A tak zbývá z ce-

lého sborníku k úvaze ještě dobrý výběr dětských veršů autorů J. Brzechwy, O. Pražákové, A. Vaněčka, J. Havla, J. V. Svobody a A. Swirsczyńské.

(Scénka V. Medvěděva "Hlásky" je charakterizována pod titulem A. Břízová - E. Košlerová "Děti dětem".)

PODVODNÍK NA SKLENĚNÉ HOŘE

Z maďarštiny přeložila dr. Agáta Pilátová, vydal ÚKVČ

László H á r s : Pět medvídků

Obsazení: 2 ženy, 14 dětí

Dekorace: Náznaková

Pět medvídkům odvedli lidé maminku do cirkusu a medvídci se vypraví ji hledat a přitom poznávají svět. Každé z nich cestou někde uvízne, protože se mu zalíbí nový, dosud neznámý svět. Nakonec zbude jen nejoddanější a nejodhodlanější medvěd a to maminku najde. Jak se s ní vrací domů, opět se k nim připojují postupně ostatní medvídata.

Půvabná hříčka, něžně humorná se hodí zejména pro věkově smíšené skupiny.

Ákos T o r d o n : Nejím a Vsesním

Obsazení: 5 ch, 2 d, kompars

Dekorace: náznak

Dětská moralita na téma starostí s dítětem, které nechce jíst, je podána jako moderní absurdní divadlo, transponované do dětské polohy. V hříčce není nic skutečného, vše se pohybuje pouze v náznaku a symbolu. Hru je možno pojmut i jako kaluniádu, kde všichni své role přehánějí až ke karikatuře.

Vhodné zejména pro skupiny starších dětí.

Éva F e s ů s o v á : Podvodník na skleněné hoře

Pohádková hra o třech obrazech

Obsazení: 10 ch, 4 d, kompars

Dekorace: masážní sál pohádkových lázní, pokoj a trůní sál

Zelený král se za pobytu v lázních Bublakově setká se svým dávným soupeřem, Dutohlavým králem. Kdysi spolu zlézali Skleněnou horu a Zelený král vyhrál, získal princeznu a s ní království. Nyní pozve Dutohlavého krále i s jeho synem princem Ťulpasem k sobě. Hosté začnou závidět Zelenému království jeho pohodu a štěstí, a princeznu Alenku pro prince Ťulpase se pokoušejí získat vydíráním. Dutohlavý král vyhrožuje,

že manželce Zeleného krále prozradí, že ji král získal podvodem - že na Skleněnou horu vylezl bos, což odporuje předpisům. V království je všechno vzhůru nohama, avšak energická královna a její děti se nedají. Malinký Pavlíček vyslechne rozmluvu Dutohlavého krále se synem a zjistí, z čeho je otec obviňován. Královna pak vyhlásí, že Dutohlavému králi nedá ani půl království, ani Alenku - jestliže její manžel získal vše podvodem, nepatří mu to a nemůže o tom rozhodovat. Hrozí však nebezpečí, že Zelený král bude vypovězen - a tu malinký Pavlíček znovu přinese rozluštění: v pravidlech lezení na Skleněnou horu stojí, že vítězem nemůže být ten, kdo se před výstupem zul. Zelený král však býval chudý chlapec, chodil vždy světem bos, tedy se před výstupem nezouval. Vše končí dobře, Dutohlavý král je znovu poražen a odchází s dlouhým nosem.

Tato pohádka nepřestává být pohádkou, přestože její hrdinové mají rysy moderního, současného člověka. Vhodné pro vyspělejší soubory se smyslem pro satiru a nadsázku.

Eva Machková: K teoretickým problémům dramatické výchovy (I. část)	1
Dr. Otakar CHALOUPKA: Dětská literatura a osobnostní rozvoj člověka	9
Dr. Jiřina NOVOTNÁ-HŮRKOVÁ: Dětský přednes jako prostředek výchovy ke kultuře mluveného projevu	17
NAŠE TIPY	25

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. XI, č. 2. Bulletin Ústavu pro kulturně výchovnou činnost, odboru zájmové umělecké činnosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědná redaktorka Eva MACHKOVÁ. Návrh obálky Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Jazyková korektura Lenka Chlebečková. Uzávěrka čísla 28. 2. 1974. 350 výtisků. Cena jednoho čísla 3,-- Kčs, předplatné na celý ročník (4 čísla s přílohami) - 12,-- Kčs.
Tisk: Klub pracujících Trutnov

