

divadelní výchova

řada II.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti
1966

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

O VÝCHOVĚ V ZÁPADNÍM NĚMECKU

Začátkem září 1966 navštívila Československo více než dvacetičlenná skupina docentů a spolupracovníků "Musische Bildungstätte" v Remscheidu (Westfálsko). Seznámili se s prací osvětových domů, lidových škol umění, osvětových a kulturních časopisů, zúčastnili se i části Kongresu UNICA v Mariánských Lázních a jeden den věnovali návštěvě ÚDLUT, aby se seznámili s naší výchovnou prací i s celým stavem amatérského umění v naší zemi. Při té příležitosti jsme s Remscheidskými navázali spolupráci, jejímž přírodním počátkem byla výměna materiálů. Pro informaci našich čtenářů otiskujeme překlad výňatků z hannoverského časopisu "Der Pelikan", které je celé věnováno remscheidskému ústavu. Protože obsah i metoda práce této školy je - jak se zdá z dosud dostupných materiálů - velmi dobře propracovaná, budeme v dalších číslech v uveřejňování těchto materiálů podle možnosti pokračovat.

MÚZICKÝ VZDĚLÁVACÍ ÚSTAV V REMSCHEIDU

Dr. Wilhelm Twittenhoff

Sociologické a kulturně politické diagnózy naší doby vedou k poznání, že se lidská společnost pod vlivem druhé průmyslové revoluce i procesů, které vyvolává, nalézá ve stavu proměn, jejichž dosah a rozsah jsou v historicky známých dobách bez obdoby. Uakutečňují se radikální změny ve všech oblastech života; nutí všechny, kteří se snaží o výchovu dorůstající generace, k revizi učebních metod i jejího obsahu, jakož i k vyzkoušení nových institucionálních forem. K tradičním výchovným činitelům - rodině, škole a církvi - přistoupily na začátku století i snahy mládeže a jim odpovídající formy života se svými vlastními zákony. Ukazuje se, že dnes nelze podceňovat jako výchovného činitele ony komplexy, které se obvykle zjednodušeně zahrnují pod pojem "tajného spolvychovatele". Náš pohled na svět není jen neustále rozšiřován, měněn i řízen masovými prostředky - také naše vztahy ke všem druhům umění podléhají neustálému ovlivňování. Oblasti kultury, dříve

destupné jen úzkým vrstvám, se dnes nabízejí každému, kdo chce vstoupit na jejich půdu. Vede tato masová nabídka kultury k její inflaci – jde tu o inventurní výprodej, nebo se tu skrývá možnost dosud netušené "demokratizace" pravého vzdělání?

Nejhlouběji zasahují změny vztahy lidí k jejich práci. Dříve byla považována na jedné straně za nejvyšší životní hodnotu, na straně druhé za otročinu z přinucení. Dnes jsme na cestě ke "společnosti volného času"; díky racionálnímu použití až dosud neznámých zdrojů energie je člověk stále více osvobozován od přinucení k práci a shledává, že stojí před úkolem, k jehož vyřešení mu často chybějí zkušenosti i vědomosti: musí se svým volným časem "něco podniknout", musí jej vyplnit a zvládnout. Tyto zde naznačené problémy vyvolaly už obsáhlou literaturu a zvláštní obor pedagogiky, takzvanou "pedagogiku volného času".

Carlo Schmidt, významný německý politik a vědec prohlásil: "Bez vzdělání se stane volný čas kletbou." Arnold Dannemann, průkopník moderních forem společenské práce mezi mládeží, jednou napsal: "Jsem přesvědčen, že při realizaci požadavku, aby byl člověk ve volném čase skutkem člověkem, jde výhradně o otázku vzdělání tohoto člověka." To znamená jinými slovy: čím více zájmů člověk má, tím méně pro něj existuje "problém volného času". Součet a různorodost zájmů vytváří "vzdělání" člověka. Vzdělání pak obsahuje i schopnost účastnit se kultury a tím i umění onoho životního prostoru, v němž jsme vyrostli, kde jsme doma. Souhrnem ^{těchto} úvah jsou tato zjištění:

1) Pod vlivem pokračující technizace se uskutečňují radikální proměny naší společnosti, které se také týkají umění jako jednoho z důležitých prostředků kultury.

2) Dva činitelé, které vyplývají z těchto převratů, mají pro vztah amatéra k umění rozhodující význam:

- a) vliv moderních masových sdělovacích prostředků;
- b) přibývající volný čas a oběma těmito činiteli poskytnutá možnost účastnit se kultury.

3) Pro další existenci umění i jeho uplatnění má vztah vzdělaného amatéra k umění nemenší význam než výkon, úsilí profe-

sionálního umělce. Vychovávat amatéra k chápání umění je úkol vzdělávací. "Výchova k umění" a "výchova uměním" - takovéto vytýčování cíle, vracející se až k Platonovi - určuje obsah i metody "múziického vzdělávání".

Múziické vzdělání podněcuje člověka jako jedince, v rodině i ve skupině, aby se zabýval hudbou, dramatickou hrou, tancem, rukodělným dílkem, slovem i obrazem a dospěl tak k chápání umění.

Nad bezprostřední smysl těchto činností pomáhá pak múziické vzdělání ještě uskutečňovat rozvoj člověka a tím poskytuje nezbytný příspěvek k zvládnutí existence v technizovaném světě.

Při bližším pohledu na tuto definici lze rozeznat tři podstatné zřetelové múziického vzdělání, které ve své syntézi má onen už uvedený specifický význam.

Uměleckovýchovné hledisko

Múziické vzdělávání usiluje o výchovu, vedoucí k pochopení umění. Na základě poznatku, že nejlepší podporou vytvoření postoje je vlastní činnost, podněcuje múziické vzdělávání činnorodou aktivitu člověka v předpolí umění. Kdo jednou sám usiloval o tvorbu řádu i tvaru uměleckých živlů - byť by mu byly ukládány sebejednodušší úkoly - ten porozumí dílu umělce spíše a ocení je více než ten, kdo se umění přibližuje jen receptivně.

A každý pedagog, který ví o nejrozumnějším významu aktivně využitých tvořivých schopností, bude vždy usilovat o syntézu: k vytváření emocionálně výraznějšího prožitku přistupuje poznání budované na vědomostech. Múziické vzdělávání se neobrací jen k jedné stránce člověka, snad jen k činnorodému člověku zvanému homo faber. Vyžaduje a zároveň podporuje kriticky racionálně zaměřeného pozorovatele a posluchače. K tomu, aby se člověk vypořádával zejména s moderním uměním, je třeba vědomostí o jeho stylovém zařazení, o kritériích jeho hodnocení. Lacinou, v jiných rovinách jistě oprávněnou devizou "Do it yourself" (udělej sám) se nemůže múziické vzdělávání spokojit. Vlastní tvořivá činnost - pod vedením a s úzkou výukou a kritikou - zůstává však vždy podstatnou součástí každého múziického vzdělávání.

Hledisko tvorby osobnosti

Chce-li múzičké vzdělávání vést člověka k pochopení umění, pak mu jde zároveň i o člověka, o rozvoj jeho osobnosti. Trendy našeho veřejného života směřují na jedné straně k zmasovění, nivelezaci a uniformitě, na druhé straně k tomu, že se člověk uzavře do sebe, izoluje se a právě tady připadá múzičkému vzdělání nepedagogický úkol. Theodor Litt to jednou formuloval takto: "Výchova k umění a uměním nemá jen ten úkol, aby člověku, který se vyvíjí, toliko zprostředkovala důvěrný vztah k umění, aby ho seznávala s jednou ze základních forem lidského konání. Musí nadto ještě působit proti onomu vývoji, který směřuje k tomu, že nadměrným bujením věcných vazeb je vztah člověka k světu, realizovaný stykem, vydán na pospas osudu postupující prázdnoty. Okouzlen postavami umění, má být člověk posilován ve své důvěře ke světu, již hrozí, že by se mohla ztratit pod vlivem sugescí kultury, rozpadávající se ve věčnosti." K tomuto citátu jednoho z předních současných německých pedagogů by se dalo přidružit mnoho podobných výroků pedagogů, sociologů, antropologů - a lékařů. Právě oni konstatují: násilné vytlačování hravého živlu z našeho pracovního života je jednou z hlavních příčin poruch našeho vegetativního nervového systému. Člověk našeho moderního pracovního světa se však odnaučil hravosti. Musí se jí znovu začít učit jako jiným pozapomenutým technikám a způsobům postoje i chování. Styk s uměními je jedním z mála útočišť hravosti, pomáhá člověku zvanému homo ludens, podporuje jeho snahy přijmout znovu i hru do svého života jako jednu ze základních forem lidského konání.

Hry jsou zpravidla uskutečňovány ve skupinách. Tím se dotýkáme třetího hlediska múzičkého vzdělání, naznačovaného v citované definici.

Sociálně pedagogické hledisko

Zpěv, muzicírování, tanec i hra - tradiční druhy múzičké činnosti, se odehrávají většinou ve vzájemném styku lidí a jsou proto podnětem lidské družnosti. Patří ke znakům naší doby, že dělá otazník za dříve samozřejmými formami i obsahy družnosti.

Široko daleko je družnost zbavována základny. Jsou vytvářeny nové způsoby vazeb, aniž by se dalo předpovídat, zda budou trvanlivé.

V souvislosti s těmito přetvářejícími procesy připadá zvláštní význam povoláním, jejichž obraz - i výchova k tomuto povolání - dostává teprve v posledních letech pevnější obrysy. V Německu se hovoří o "sociálním pracovníkovi mezi mládeží". Zatím jsou tím míněni lidé, jejichž hlavním povoláním je pečovat o mládež, vychovatel v domově, vedoucí a spolupracovník v mládežnickém středisku, v domech otevřených dveří a podobných zařízeních, abychom jmenovali alespoň některé z diferenciací. Vedle nich existuje řada neplacených i pracovníků ve vedlejší zaměstnání, kteří jsou činní jako vedoucí mládeže v mimoškolní výchově a péči o mládež. Pro ně vytvářejí stát, místní orgány, církve i svazy zařízení, v nichž se jim poskytují různorodé možnosti k obsažnému vytváření volného času. Sotva najdeme Dům mládeže, který by neměl k dispozici dílny, místnost pro dramatickou činnost, taneční sál, fotokomoru.

Samotné poskytování domů a zařízení však ještě není vše. Stejně důležití jsou lidé, kteří mladým pomáhají, kteří jsou ochotni - a schopni - mládež vést a podněcovat. I když mnohé, co se v těchto místnostech děje, neodpovídá tomu, co bylo dosud ve spojitosti s "muzickým vzděláváním" řečeno, je přece jen možné z forem družné zábavy ba i z bezzávazného pěstování "koníčka" vyvíjet formy pravého vzdělávání. Rozhodující proto je zralost a schopnost těch lidí, kteří se věnují mládeži.

Přicházejí z různých oborů a přinášejí si proto vzhledem k dosavadnímu vzdělání i zkušenostem různorodé předpoklady. Často existuje mezi jejich budoucími úkoly a stavem jejich vlastního vzdělání citelná disproporce. Tím větší význam dostávají všechny snahy, které slouží vývoji jejich osobnosti a přípravě k budoucímu povolání. Tomuto úsilí děkuje za svůj vznik i Muzický vzdělávací ústav v Remscheidu.

Byl založen před šesti lety, aby poskytoval vedoucím silám práce mezi mládeží v hlavním i vedlejší povolání, jakož i neplaceným pracovníkům možnost důkladného dalšího i doplňkového vzdělání. Je to jediný ústav svého druhu v Německu a nemá snad ani v jiných zemích vzor.

V roce 1956 bylo při přípravě tohoto záměru vypracováno memorandum, které bylo také předloženo příslušným ministerstvům Spolkové republiky i jednotlivých zemí. Říká se v něm:

"Právě ze skupin mládeže se ozývá volání po dospělém spolupracovníkovi, který je schopen věcné a společné zájmy nouře a speciálně pedagogicky vést. Proto musí dostat řemeslnou výzbroj ti pracovníci, kteří jsou v hlavním nebo ve vedlejším povolání činní jako múzičtí vychovatelé a kteří z různých důvodů pro tuto oblast nezískali systematické a ucelené vzdělání... V sociálně pedagogických povoláních se rychleji než v jiných opotřebovávají síly. V delších i kratších kurzech by měla být protě takovým pracovníkům poskytnuta možnost k přemýšlení a soustředění i k získání nové řemeslné výzbroje pro jejich pracovní oblast."

Tento hned od počátku fixovaný úkol se snaží Múziický vzdělávací ústav v Remscheidu systematicky plnit, a to kursy v trvání několika týdnů, trimestrů i semestrů. Šest trvale zaměstnaných docentů, částečně podporovaných asistenty, reprezentuje tyto obory: hudba, tanec, hra, výtvarnictví, fotografie a zvuková technika. Každý účastník kursu se musí na jeho začátku rozhodnout pro jednu z praktických pracovních skupin, které pracují odpoledne. Dopoludní doba je vyhrazena teoretickému úvodu do všech oborů, v ústavu zastoupených. Vedle intenzivní činnosti v j e d n o m oboru má takto studující získat i přehled o celku. Takto vytyčený cíl neslouží ani tolik "řemeslné výzbroji" s ohledem na příští činnost v povolání, jako spíše osobnímu vzdělání a rozvoji. Lze snadno pochopit, že mezi těmito dvěma cíli existuje jistý antagonismus, který se projevuje tím citelněji, čím kratší čas je k dispozici. Za každou kursovou činností tohoto druhu číhá nebezpečí diletantismu. Čelit tomuto nebezpečí pomáhá uplatňování přísných měřítek a kritérií i odpovědné úsilí poskytovat úvod do problémů a základních otázek současného umění. I amatérská činnost se odehrává dnes ve stínu perfektního stejně jako diferencovaného styku s uměním. Lidové umění - dřívě základna každé amatérské činnosti - existuje už jen ve zbytcích. Jeho vymizení si vynucuje novou orientaci. Zde se pedagog umění ocitá před složitými úkoly;

má laikovi dodávat odvahu k vlastní tvořivosti, musí mu však zprostředkovat přísná měřítka, nesmí mu ponechat iluze o jeho mezích. Neznalost vlastních mezí, nevšímavost k nim, to je znak dileta. Jak Múziický vzdělávací ústav v Remseheidu se snaží tyto otázky řešit, to je zřejmé z následujících příspěvků, jejichž stručnost nepřipouští víc než všeobecné informace. Lze vyčíst i jedinečnou příležitost, která byla tomuto zařízení poskytnuta: zde jako nikde jinde je možnost sbírat zkušenosti k důležité otázce, do jaké míry lze výukou, cvičením i hrou vést k užšímu vztahu k umění mladé lidi, kteří jsou nebo budou činní na citlivých místech naší společnosti.

SLOVO A HRA

Werner Simon

Práce v tomto oboru je založena na předpokladu, že jevy a zákony literatury a divadla jsou stejně závazné pro profesionály i amatéry. Účastníci kursu jsou seznamováni s těmito problémovými okruhy: mluvené slovo, mímus^{x/}, role, režie i technika. Do kursu jsou pojaty i oblasti, obsažené jen zřídka v profesionální herecké výchově, vyjadřitelné pojmy improvizace, improvizované hry, jimž je třeba přičítat eminentní cvičební význam.

Mluvené slovo a mímus jsou základy herecké techniky. Účastníkovi kursu se otevírá pohled do souvislostí slova, syntaxe, výrazu a tónu. Cvičí se čtení, vyprávění, řečnictví i volná řeč, studují se a zpracovávají texty, jsou prohovořovány, čteny, zkoumány i zkoušeny po stránce jejich hratelnosti. Omezená, ale systematická výchova k jevištní řeči je možná pouze v delších kursech. V oblasti mimu vede cesta od jednoduché pohybové studie, průzkumu prostoru přes mnoho improvizací až k prvním zárodkům čisté pantomimy. I zde čas představuje hranici.

^{x/} Mímus - u nás neužívaný pojem, který obsahuje v podstatě základní pohybové i pantomimické prvky práce herce. (Pozn. překl.)

Z celé škály způsobů hry jsou pro každý kurs zvoleny některé, na nichž lze techniku hry obsažně cvičit a vyzkoušet. Společenské hry^{xx/} vyžadují zvláštní pozornost, protože se v práci s mladší často zvrhávají v bezfantazijní provoz. Rozmanité hry jsou zkoumány buď vzhledem k jejich divadelnímu jádru nebo vzhledem k jejich časovosti. Čím silněji může při těchto prvních formách být uveden minus, tím rychleji se otevírá cesta k herecké tvorbě.

Improvizace čerpané ze života a měřené životem představují už cvičení, která uvolňují tělo i jazyk k větším úkolům. Protože tu hráčův záměrně nedostává rekvizity, je veden k uplatnění fantazie a k pozorování. Exaktnější pohybová cvičení jsou rozvíjena takto: chození po rozličných podkladech, zacházení s věcmi, různé činnosti apod. Cesta k složitější improvizované hře, kterou je třeba tématicky i po stránce formy vypracovat, vede přes šarádu, hravý vtip a improvizovaný skeč, aby byly uvedeny alespoň některé z forem. K dosažení schopnosti porozumět jevištnímu textu je uvolňována pozornost, směřující k vlastní vynalézavosti. Psaní textů nemá vést k "spisovatelství", ale jeho prostřednictvím se mají účastníci kursu naučit dramaturgickým zákonům, zpracovávání látky a v jazykové oblasti divadelní čistotě. Fantazie může v improvizované hře, stejně jako v pevném textu vytvářet staré i nové formy: skeč, různé druhy kabaretu, scénky z všedního života a to dramatické i nedramatické povahy, sociodramata, životopisy postav, vytváření rolí apod.

Vedle širokého pole původní tvořivosti je oblast vypořádání se s autorem. Text určený ochotníkům je méně hrán, spíše je zkoumán a probírán v rozhovorech. To vyplývá ze skutečnosti, že většina těchto textů je jen zřídka svou formou práva sebeporozumění dnešního člověka. V praxi se blahodárně osvědčila zásada: raději hrát méně dokonale text náročný než perfektně text méněcenný. Ostatně nejde jen o samo hraní, ale také o zprostředková-

^{xx/} Gesellige Spiele - zde v podstatě společenské hry se silnými dramatickými prvky, v NSR rozvinuté do větší rozmanitosti i do jiných forem než u nás, ale stejně jako u nás kotvící v lidových hrách. (Pozn. překl.)

ní zformovaného, poznaného obrazu světa. V několika málo letech existence Múzického vzdělávacího ústavu byl představen značný počet autorů. Nechtě tu mluví jen několik jmen za všechna další: Adamov, Barlach, Baznanons, Brech, Eich, Frisch, Grass, Ionesco, Lorca, Tardieu, Wilder. Šířka divadelního řemesla se projevuje při čtení, zpracovávání a učení textu, v průzkumu role, v monologu i dialogu, v ansámblové hře a v poznávání techniky (jevištní prostor, světlo, kostým, scénické prostředky). Pro stavbu a vytváření scény se ukázal být výtvarný úsek ústavu nezbytným pomocníkem.

Slovo není probráno jen z jevištního hlediska, ale i jako samostatná kategorie. Jsou čteny i posuzovány lyrické, epické i esejistické texty, prozkoumány a vzájemně srovnány časopisy a noviny, je pečlivě pěstována recitace.

Příležitost, poskytovanou spoluprací s ostatními obory Múzickovzdělávacího ústavu může pochopit široce vymezený obor "slovo a hra" jak žádný jiný. Zde se otevírá společným úkolům experimentální pole, jaké lze v amatérské práci jen zřídka nalézt. Pracuje se na mnoha formách. Vyjmenujeme některé z nich: rozhlasová hra, komponovaný text, taneční hra, loutková hra, předloha zpracovaná pro více oborů.

V plánu jsou literatura a divadlo probírány převážně teoreticky. Výběr z katalogu témat může tuto oblast ozřejmit: epochy divadelních dějin, přínos ochotníka divadelnictví, režijní postupy, mimus a jeviště, dramatická hra v mládežnické a sociální práci, pojem hry, rozbor a interpretace literárních textů, poezie a politika, slovo a manipulace s ním, řeč a forma.

V seminářích jsou tato v přednáškách probíraná témata rozvíjena na základě příkladů. Zde je v popředí interpretace textů. Rozbory jednotlivců i skupin umožňují konkrétní průzkum smyslu, tvaru, doby a společenského pozadí příslušného textu. Volání účastníků kursů po literárních a divadelních informacích neustále roste. Je bráno v úvahu nejen ve formě interpretace, ale i v diskusích, vypracovaných anketách, literárních odkazech a kulturních vešerech. Autoři, herci, režiséři, umělečtí kritikové, eseje, žurnalistické práce jsou předkládány čtením i reprodukcí z gramofonových desek. Takto je doplňován obor, obsahující dvě oblasti, který tím dostává vždy nový směr a novou cestu.

O č e m s n í m
Olga V e l k o v á

Současná civilizovaná společnost klade stále více překážek kontaktu člověka s jeho přirozeným prostředím. Otupuje jeho schopnost vnímat atmosféru, voítit se do situace, harmonicky splynout s okolím, porozumět sobě i druhému, vyjádřit se. Bere mu prostor i čas. Místo zkušeností mu dává informace, místo zážitků věci. Ubývá místa pro individuální vyžití.

Naštěstí je tu však jedna veliká oblast, která těmto zákonnám nepodléhá, která naopak roste a je schopna vyvážit tu ubývající. Je to oblast umění. Pro zasvěcence to není nic nového, jde jen o to, jak rozmnožit řady zasvěcených. Někdy mi připadá, že to nejsou ty permanentně protřásané honoráře umělců, které vzbuzují tolik závisti. Spíš to, že tisíce lidí mají pocit, že se jen nezajímavě drou v nudném světě, zatímco privilegovaní jednotlivci si hrají, radují se z něčeho utajeného, žijí zajímavě a dobrodružně v nějakém jiném světě, kam oni za nimi nemohou, nacházejí uspokojení, zatímco oni hladoví. Nasvědčuje tomu i zvýšený zájem o všechny školy uměleckého směru. Ale život má své neúprosné zákony a i když se možnosti pro uměleckou činnost zmnožily, stačí stejně uspokojit jen zlomek zájemců předurčených talentem. Co tedy s ostatními? Znamená to, že jim tato oblast musí zůstat uzavřena?

Na celém světě se dnes hledá klíč, kterým by si každý mohl otevírat tuto nechráněnou oblast, zkouší se výchova uměním a k umění. Měla jsem příležitost hovořit o těchto otázkách s několika odborníky z různých zemí, sledují soustavně literaturu naši i zahraniční a mohu s potěšením konstatovat, že v koncepční a pedagogické připravenosti nepatříme mezi poslední. Leckteré zahraniční ústavy sice vzbuzují obdiv co do vybavení i komplexního metodického přístupu, ale jsou to zatím (kromě Anglie) spíš výjimky a jejich působnost má značně omezený dosah. Těžko bychom hledali obdobu například našich LŠU, pokud jde o rozšíření i finanční dostupnost. Nutno však také přiznat, že to jsou jen rámcově dané možnosti a předpoklady. Stále živou otázkou zůstává, jak a k čemu jich využíváme.

Ponechám stranou tradiční hudební obor i mladší taneční a výtvarný, které mají každý svou specifiku a zůstanou na půdě li-

terárně dramatického. Divadlo se ve své nejnovější renesanci vrátilo k živému člověku jako svému nejzákladnějšímu a nejdůležitějšímu činiteli a učinilo ho opět středem pozornosti. V dramatické literatuře, nashromážděné věky, jsou zachyceny typy i charaktery lidí a zobrazeny situace, do nichž se člověk dostává, člověk působí přímo svým jednáním. K dotváření a umocnění výsledného účinku jsou využívány všechny ostatní druhy umění. Je tu tedy velká příležitost nacházet analogie k životu a neměli bychom ji promarnit. Kde jinde se člověku naskýtá možnost znovu zakusit a najít vysvětlení pro situaci, kterou prožil, naučit se pochopit rozpoložení druhého z drobných náznaků či změn v jeho chování, vytušit vztah, jeho vznik či konec, analyzovat příčinu? Kdy a kde může zakoušet jednou pocit neomezeného vládce a vzápětí ubohého šaška, vtipkujícího o svůj život a mezi těmito krajnostmi uvažovat o lidskosti, o svobodě bez ponižování a ubližování jednoho druhému? Kdy a kde má pochopit úlohu, kterou budou v jeho životě hrát předměty, jimiž se obklopí, jak k němu budou hovořit, vyvolávat asociace, jaký vliv na jeho pocity může mít barva, světlo, uspořádání věcí? Jak se má naučit nevnímat hudbu jako zvukovou kulisu, ale vidět při ní barvy, prožívat nálady, vymýšlet si děje? Jak v sobě vypěstovat schopnost zastavit se na okamžik v denním shonu, vdechnout vůni vody a nechat se pohladit sluncem?

Domnívám se, že tady je skutečné těžiště práce literárně dramatického oboru a vůbec výchovy uměním a nemohu si odpustit polemizovat tímto a z tohoto místa s formulací úvodní statě k osnovám "vychovávat citlivé konzumenty umění". Myslím si, že by mělo jít spíš o to vychovávat umělce života, lidí, kterým bude umění otevírat ten nechranižený a neomezený prostor za slovy, obrazy, hudbou, prostě uměleckými díly, která jim zplastičí denní život tak, že nebudou muset nikomu závidět.

Shad by bylo nyní dobré přejít od programových úvah k realitě, říci si, jaké byly pro to dosud vytvořeny konkrétní předpoklady a co by bylo zapotřebí dělat pro uskutečňování takového záměru.

Jak vypadá například situace naší LŠU v Praze 3. Když jsem v roce 1964 nastoupila jako pedagog otevírajícího se literárně

dramatického oboru, stěhovala se škola do staré budovy učňovského učiliště ve Štítného ulici. Nelze hovořit o ideálních podmínkách, ale po letech vegetování po nejružnějších propůjčených místnostech to nebylo nejhorší východiště a já jsem se cítila nesmírně obdařována, když mi ředitel řekl: "Budete mít k dispozici jednu učebnu, kterou si budete moci zařídit podle svých představ." To bylo přesně to, po čem jsem toužila, ale veď jsem tak rychle nedoufala - prostor. Odmítla jsem veškerý nábytek, protože jsem chtěla vytvořit naprosto kontrastní prostředí k tomu, v němž se děti převážně pohybují. Dát jim zažít radost z rozběhu, možnost nekonvenčního spočinutí, proměny. Začala jsem promýšlet a kreslit. Vytýčila jsem si minimální a maximální program.

Minimální spočíval v rychlém opatření nejnutnějších věcí, které by umožňovaly práci, rámcově danou osnovami. Díky porozumění pracovníků ONV přestěhovaly se do učebny ribstoly zahálející v pionýrském domě, žíněnky nepoužívané v mateřských školách, paravány a kostky ze státního divadelního studia určené k likvidaci. Při jednání se správou divadla se objevila možnost získat i vyřazené kostýmy a rekvizity, čehož jsem rovněž využila. Dětská fantazie měla z čeho čerpat. Volný prostor sloužící pohybové výchově se rozčlenil paravány a proměnil v tajemné bludiště, kde za každým rohem čekala nová překvapení, pláštěnka přehozená přes ramena či dlouhé dobové šaty pomáhaly k vznošenější chůzi či kultivovanějšímu chování, pěstovaly cit pro materiál či styl doby, svícen, džbán a jiné předměty vypovídaly o situaci a dotvářely ji. Děti měly možnost získávat zkušenosti ne slovem, informací, ale mnohostrannou tvorbou, prací s realitou či jejím náznakem, a to jistě není v dnešním zprostředkovaném světě k zahoeení. Braly s prostřeného stolu hltavě a bez výběru a mne trápilo svědomí. Vybavení v řadě případů svou estetickou hodnotou neodpovídalo záměru, který jsem sledovala: spolu s rozvíjením fantazie kultivovat jejich estetické oitění. Jak v nich mám pěstovat smysl pro krásu, když jim nemohu dát prostý estetický zážitek z čisté a hladké podlahy, na kterou by si s požitkem lehly nebo sedly? Nakonec jsme tuto ošklivost alespoň částečně zmírnili svépomocí. Teprve po dvou letech usilovného urgování jsem dosáhla odstranění nevhodných potahů paravánů, dodnes nemám vyhovujícím způsobem uloženy kostýmy, rekvizity, knihovnu, což

má také značný výchovný význam. Ale přece jen, krůček za krůčkem dochází, i za pomoci posluchačů, ke kvalitativním proměnám a rozšiřování a prohlubování možností výchovné práce a tím i k vytváření předpokladů pro postupné realizování maximálního programu.

Maximální program se pokouším uskutečňovat po dvou liniích. První se týká dokonalejšího vybavení, sloužícího přímo výuce. Znamé přísloví praví: S jídlem roste chuť. Když jsem získala vybrané kostýmy a uvažovala o jejich využití, objevil se mi najednou v mých záměrech rozpor. Rozpor mezi definitivním kostýmem, který je možno pouze obléci a potřebou učit posluchače vytvářet osobité oblečení charakterizující postavu podle vlastního vkusu a představy. Shodou okolností se mi v té době dostal do rukou článek Luby Krejčí, otištěný v časopise Domov pod názvem "Taky neumíte nic ušít?", kde na řadě příkladů uvádí jako základ lidského odívání obdélník, se kterým je možno provádět pravá kouzla. Začíná antikou, kterou jsem měla právě na programu ve druhém ročníku. Uvědomila jsem si, jak by bylo ohromné mít k dispozici škálu takových základních prvků, v barvě i materiálu odpovídající době, které by bylo možné pomocí spon a skrytých úchytek proměňovat. Vzniklo několik náortů, koupila jsem i textil, ale uskutečnění kostýmové stavebnice se projevilo jako značně náročné. Proto jsme zatím látek využívali jen k nejjednodušším improvizacím antického oblečení, a bude zřejmě ještě chvíli trvat než docílíme dokonalejšího stavu. V souvislosti s tím se objevila i potřeba spon, případně ozdob. Poučení z publikace o dobových špercích pokusili se někteří posluchači vytvářet jednoduché speny /točenky/ apod. z měděných a mosazných drátů. Jejich možnosti byly však značně omezené a tak snad spolupráce se zájmovým kroužkem odborné školy přinese dokonalejší výtvo-ry a pestřejší škálu vzorů.

Paravány a kostky ze Státního divadelního studia se nám pro členění prostoru velmi osvědčily. A zvláště nyní, kdy jsou potažené juteu, černým sametem a žlutou pagodou, dávají možnosti výrazně odlišit a charakterizovat prostředí. Od samého začátku však myslím na stavebnici prvků, které by umožňovaly členit prostor i vertikálně a nebyly tak nestabilní jako paravány. (Obdoba Polikarpovy stavebnice pro mateřské školy.) Vycházejíc z poučení, že

základem odívání je obdélník, dotázala jsem se architekta, co je základem architektury a bylo mi řečeno, že kladí a podpěra. Konkrétní návrh se mi však zatím nepodařilo získat. Tato perspektiva je tedy ještě dlouhodobější než kostýmová i vzhledem k výrobě, ale budu o ni usilovat. Uvědomění si prostoru hraje v životě člověka velkou roli. Chtěla bych dát posluchačům možnost ověřit si a uvědomit zážitek schodiště v různých situacích, pocit pod nízkým stropem, se sloupem za zády, zcitlivit je pro intimní a monumentální prostor. S tím je úzce spjata i otázka světla, kterou také nemáme uspokojivě vyřešenu.

Druhou linií maximálního programu je vytváření reálného prostředí literárně dramatického oboru. Možnost rychlejšího a osobitějšího vývoje je zdržována tím, že o místnost, původně přiřčenou jen LD, se musíme podílet – vzhledem k nedostatku učeben – s hudebníkem. Ale nouze učí vynálezům a tak jsme objevili a do svého prostředí zahrnuli i náš dvůr, kde jsme po malých úpravách v červnu zkoušeli a uskutečnili Večery pod lipou. Vyklizením malého skladiště jsme získali šatnoklubovnu, která rozšiřuje náš prostor o romantické zákoutí, dotvářené postupně upravováním vyřazeného inventáře. Chtěla bych dosáhnout toho, aby prostředí odpovídalo náplni a cílům práce, aby inspirovalo posluchače, umocňovalo jejich zážitky, provokovalo je k individuální účasti na jeho zdokonalování. Aby se naučili zažívat i při obyčejných věcech radost tvůrce.

NePOCHYBUJI o tom, že leckterý z kolegů, pracujících za obtížnějších podmínek, se usměje nad mými nároky, ale domnívám se, že bez nich se dál nedostaneme, že literárně dramatické obory nemají zdvojovat práci recitačních a dramatických kroužků, ale že by se měly stát pokusnými laboratořemi vybavenými tak, aby si v nich posluchači mohli osvojovat metodické postupy umělecké tvorby a, uměli potom naučit i ostatní prostřednictvím umění bohatěji a zajímavěji žít.

IV. mezinárodní symposium o herecké výchově - Benátky 1966

Rudolf K r á t k ý

Symposia se účastnili zástupci jednadvaceti států, z toho šest států prakticky předvádělo. Předvádění i diskuse se odbyvaly na ostrově San Giorgio Maggiore, kde je škola námořních důstojníků, internát, Teatro Piccolo, přírodní divadlo, chrám a spousta uměleckých památek. Prostředí tedy ideální, škoda, že stejně ideální nebyla i organizace. Symposium bylo zahájeno v pondělí 26. září dopoledním slavnostním zasedáním ITI /Mezinárodní divadelní ústav/ za předsednictví paní Gilderové /USA/. Vyhlásil se program a jednotliví profesori předvádějících zemí stručně oznámili náplň svých demonstrací. Všechno bylo vedeno velmi oficiálně, včetně překladatelských kabin a sluchátek na stolcích delegátů. Státy, které předváděly, se mohly zúčastnit demonstrací maximálně se čtyřmi studenty a vedoucím profesorem, který musel přednést úvodní a průvodní referát v jedné ze dvou jednacích řečí, jimiž byla francouzština a angličtina. Hned první den odpoledne zahájila sérii demonstrací hostitelská země Itálie. Prezentoval se profesor Orazio Costa z římské Accademia Nazionale d'Arte Drammatico, bezesporu jedna z vůdčích osobností italské divadelní školy. Prezentoval metodu velmi osobitou, o níž se polemizuje pravidelně na všech symposiích. Je velmi tvrdohlavý a nedá se ve svém přesvědčení zviklat. Forma je pro něho všechno. Pracuje až nepříjemně autoritativně. Se čtyřmi studenty předváděl metodu na trojím zpracování problému Elektry, především na Elektře Sofoklově, potom na Alfieriho Orestovi z roku 1778 a konečně na hře Pochodeň pod pintou od D'Annunzia z roku 1905. Cesta začíná čtenou zkouškou a od prvního okamžiku doslava vtlačuje studenty do své představy, násilně rytmičuje text, požaduje plný sytý výraz a dbá až na přehnanou plasticitu slova. Pak jdou studenti od stolu a předvádějí určitý úsek mimicky beze slov. Potom totéž opakují s improvizovaným, šeptaným textem. Už tady se začíná objevovat křeč, afekt a exprese. Je jasné, že potlačování slovního jednání přivolává nutně absenci myšlenky. V takzvané "konečné fázi" se studenti zmítají v křečích, s vytřeštěnými očima, drásají nehty zem a takto pracují plně tři hodiny. Costa vysvětluje, že každý z předváděných úseků je v jiné etapě studia, nám však

všechny tři fáze připadají naprosto stejné a nediferencované. Následující diskuse se nesla naprostým nesouhlasem s touto metodou. Autor je otcen jen po slově, nikoli po myšlence. Costa ovšem metodu vášnivě hájí a nepřipouští jiný možný způsob výuky.

V úterý odpoledne vystoupila skotská škola z Glasgowa vedená profesorem Chandlerem. Vystoupení působilo po Costově produkci velmi příznivě. Prof. Chandler je rovněž individualistou, ale zcela jiného ražení. Působí klidným, až žoviálním dojmem, pěkným vztahem ke studentům, vtipem a espretem, jehož je si jistě vědom a dovede ho také v plné míře uplatnit. Začíná rovněž čtenou zkouškou běžné konverzačky. Pak následuje rozbor rolí ve formě diskuse pedagoga a studentů (např. jedním slovem nebo pojmem vyjádřit názor na postavu). Průběžné jednání a vztahy mezi postavami vyjadřují studenti improvizací na dané téma. Celá práce působí velmi dobře, studenti jsou uvolnění, soustředění, i když je jasné, že všechno je smluvené a nacvičené. V druhé části předvádí Chandler práci na výstupu z Macbetha. Začíná opět u stolu, pracuje na slově, dává vytleskávat rytmus veršů, vede rovněž k preciznosti gesta, ale výhradně přes myšlenku a velmi zajímavě diskutuje se studenty o výkladu postav a situací. Ústředním bodem demonstrace je vynikající studentka, na níž Chandler staví úspěch celé produkce a využívá rafinovaně jejího zjevu i talentu. Celá tato metoda určité improvizace se daří do okamžiku, kdy student má v závěrečném stadiu vytvořit postavu. Improvizační metoda vystrkuje růžky, Chandler si vypomáhá metodou nařítání textu, gesta se vytvářejí z vnějšku a tak metoda, zajímavá průběhem, v konečném výsledku nepřesvědčuje. Stejným tónem byla vedena i diskuse. Demonstrace byla přijata celkem příznivě a znamenala klidný bod Symposia.

Téhož de poledne vystoupila jugoslávská skupina bělehradské Vysoké školy pro divadlo, film a rozhlas, vedená prof. Miličevićovou. Vystoupení bylo celkem krátké. V první části předvedla jedna ze studentek monologický nářek Hekuby, v němž celkem zajímavě přešla z improvizační metody do textového vyjádření, přesto byla ukázka příliš stručná a vytržená z kontextu, než aby mohla vyjádřit pedagogický záměr. Ve druhé části pak zahráli jugoslávští

studenti Pinterovu absurdní aktovku "Milenec" ve značně zredukovaném znění, ale v čistém stylu, s náznakem kostýmů, dekorace a s imaginárními rekvizitami. Působili velmi svěže, bezprostředně, ve velmi dobrém a vtipném aranžmá, s důrazem spíše na herecké ztvárnění než na myšlenkový oblouk této hořké Pinterovy hříčky. Tímto tónem se nesla i diskuse, která však byla velmi krátká. Jugoslávci totiž přes svůj úspěch nepřinesli žádné výrazné podněty, ať už v kladném nebo záporném smyslu.

Dalším státem, který vystupoval, byli Angličané. Prezentovali se soukromou školou prof. Bakera z Londýna. Byla to dlouho nevidaná přehlídka šarží, nejpustší herecké machy a staříčkého vousatého divadla. Diskuse k tomuto vystoupení byla velmi taktní a ohleduplná – zřejmě vzhledem k osobě samotného prof. Bakera, kdysi významného herce.

Ve čtvrtek dopoledne se uskutečnilo vystoupení Francouzů, očekávané s velkým zájmem už pro osobnost vedoucího profesora Jacquesa Lecoqa. Lecoq je vynikající pantomim, spolupracovník M. Marceua a J.L. Barraulata. S typickým francouzským *esprit* začal celou produkci a všeobecně jsme čekali vrchol Symposia. Výsledkem však bylo zklamání. Lecoq demonstroval pracovní postupy na výstupu ze hry Gabriela Cousina Automaty. V sedmi cvičeních se snažili dospět k definitivnímu výrazu pohybu však zcela vnějškově a s potlačením myšlenky. Lecoq nectí autora, říká, že se nehodlá před ním klanět, že text je pro něj formální, zatímco technika reprodukce je přednější. Nejzajímavější ovšem bylo, že u tak věhlasného mima jsme čekali pohybovou vyspělost studentů. Ta byla však velmi bezradná (i když musíme brát v úvahu, že se jednalo o studenty teprve prvního ročníku). Velmi jsme litovali, že jsme se nemohli zúčastnit diskuse, protože nám v tu dobu byl vyhrazen čas na zkoušku pro naše vystoupení. A tak jsme se jen v kuloárech dozvěděli, že došlo k ostrému střetnutí mezi Lecoqem a belgickou delegací, která jeho metodu zcela odmítla. Faktem je, že celkově bylo přijetí francouzské delegace velmi chladné a Lecoq reagoval velmi podrážděně. Není pochopitelně pro pedagoga příjemné, slyší-li jeho studenti nelichotivé připomínky na adresu svého profesora, je-

muž musí platit vysoké školné.

Naše vystoupení bylo určeno na pátek, na poslední předváděcí den. To mělo své výhody i nevýhody. Nevýhodu v tom, že až do čtvrtku jsme neměli možnost zkoušet a bylo obtížné udržet studenty v kondici, zvláště když byli navíc šokováni exotičností benátského prostředí a celou atmosférou Symposia, kde se sešly skutečně světové pedagogické špičky. Nepříznivě působilo i dlouhé čekání na blížící se vystoupení a tipování našich vyhlídek ve srovnání s ostatními vystoupeními. Výhoda byla naopak v tom, že jsme mohli řídit vnější okolnosti naší demonstrace podle desavadního průběhu. Tak např. jsme zjistili, že naše produkce je připravena příliš oficiálně, zatímco celé Symposium má ráz spíše pracovní. Správně to několik drobných úprav v referátu, zjednodušení v kostýmním vybavení a v celkovém vystupování. Naše demonstrace byla očekávána se zájmem sice zdvořilým, ale rozhodně ne favorizovaným. Naštěstí zastihla studenty v dobré psychické kondici a po víc než týdenním odstupu v ohuti si zahrát. Zaujalo už první vystoupení studenta Milana Rybáka ve hře na kytaru, kdy dovedl okamžitě navázat kontakt s publikem. To se odrazilo v druhém bodu programu – v ukázce z Labicheva "Slaměného klobouku", kdy publikum šlo okamžitě s sebou a velmi živě reagovalo na každou situaci a zejména na hudební složku vystoupení. Při následující pantomimě už bylo jasné, že důraz kladený na syntetičnost výchovy na naší škole byl publikem zcela pochopen a kvitován. Poslední část našeho vystoupení, zdramatizovaná Vergerseova novela "Mlčení moře", se mohla zdát v poměrné nevýhodě, protože je založena na slovním jednání a tím klade na diváka nerezumějícího česky značné nároky. O to víc je nutno cenit si konečného výsledku, který v dopadu na publikum byl zcela jednoznačný. Celá demonstrace byla na závěr velmi bouřlivě aklamována, což se odrazilo i na odpolední diskusi, která se nesla jednoznačně kladným tónem. Dožadovala se vysvětlení metody naší školy, na což jsme odpovídali, že nepovažujeme naši metodu za dogma už vzhledem k tomu, že na naší škole působí celá řada pedagogů, z nichž každý je individualitou ve svém oboru a podle toho řídí i svou tzv. metodu. A dále, že vycházíme při práci z

individuality každého jednotlivého studenta, což jsme dokumentovali na příkladu všech tří přítomných posluchačů, kteří potřebují při metodice výuky naprosto rozdílný přístup. Kongres se zajímal velice živě o učební osnovy, o dramaturgické plány a hlavně o zkušenosti se syntetickou výchovou. Diskuse, již se aktivně zúčastnili i tři naši posluchači, trvala téměř dvě hodiny a zcela jasně potvrdila – i když nešlo o stanovení pořadí předvedených demonstrací – že si naše škola z Benátek odveze vítěznou palmu. Uvádím zde podstatnou část svého referátu, který předcházela vystoupení našich studentů.

Tématem letošního kolokvia je "Interpretace – výsledek výukového procesu herectví". Chceme k této tematice přispět několika praktickými ukázkami – a ty předpokládají, abych vás nejprve stručně seznámil s výukovým cílem a jednotlivými etapami čtyřleté herecké výchovy na naší škole. Základním předpokladem je akcent ideově morální, akcent osvojení si jasného světového názoru a odmítnutí koncentrace výchovy na uměleckotechnickou složku. Tento postulát se promítá jak v dramaturgické linii, tak hlavně v pedagogické zodpovědnosti za morálně etickou složku výchovy každého jednotlivého studenta. Sledují-li aspekt ryze odborný, má pedagogický proces charakter syntetický – to znamená, že v sobě zahrnuje všechny múzické složky, jež jsou během studia rozvíjeny adekvátně a fundamentací hereckou.

Celé studium je rozvrženo do osmi semestrů ve čtyřech ročnících. Pracovní postup prvního semestru rozvíjí smysl pro jevištní výraznost se zvláštním zřetelem k citu pravdy a míry. Základní elementy herecké orientace, jako je soustředování a organické vnímání, svalové napětí a uvolnění, tvořivá fantazie, jevištní vztah, styk s partnerem apod. ovičí student nikoli na dramatické postavě, dané autorem, nýbrž zásadně na situaci "Já v daných okolnostech". Dramaturgickou náplní jsou etudy na vlastní témata. Tento proces pokračuje i do druhého semestru, obohacen o počátky ansamblové souhry a navázání přímého styku s divákem. V námětech etud jsou studenti vedeni k záměrnému rušení tzv. čtvrté stěny, k vystoupení z jevištního děje, jehož se stávají komentátory a v přímém dotyku

s divákem se snaží o maximální myšlenkovou sdělnost.

Teprve ve třetím semestru se seznamují studenti se základy práce na dramatické postavě. Zde bych si vyprosil Vaši zvláštní pozornost, neboť práce ve třetím a čtvrtém semestru bude náplní našich praktických ukázek. Při prvním styku s dramatickou postavou je nutno dbát toho, aby nebyla v rozporu s psychofyzickou podstatou studenta, nýbrž aby naopak co nejvíce podpořila jeho jevištní osobitost. V dramaturgickém výběru směřujeme k jednoaktovým hrám, nebo dramatizacím povídek, a to tak, aby měl student možnost vypracovat na malé dramatické ploše ucelenou a uzavřenou postavu – pokud možno charakterově nekomplikovanou – s jasnou linií průběžného jednání.

Ve čtvrtém semestru směřujeme k rozšíření výrazových rejstříků, k smyslu pro vystižení žánru a syntetičnosti výchovy. Rozvíjíme komediální stránku talentu, na adekvátní předloze slučujeme všechny múzické disciplíny a dbáme o technickou vybroušenost formy ve shodě s obsahem. Do odborné výchovného procesu zapojujeme i teoretické předměty a ukončujeme tak první etapu vývoje, který bude v dalším studiu směřovat k přípravě pro samostatnou práci na hereckém úkolu.

Pedagogickým cílem pátého a šestého semestru je práce na celovečerní roli. Studenti se seznamují s postupem práce na velké dramatické ploše, a to jak po praktické, tak i po teoretické stránce. Už od rozboru textu a upřesňování perspektivy role jsou vedeni a podněcováni k maximální samostatnosti v práci a k uplatňování získaných poznatků z předcházejícího studia. Jestliže ve druhém ročníku bylo při obsazování rolí přiblíženo většinou k typovým předpokladům jednotlivých studentů, v této fázi dochází někdy závažně i k takzvanému obsazování pedagogickému, kdy jsou studentům zadávány úkoly, které jsou zdánlivě v rozporu s jejich psychofyzickou podstatou. Tento postup jednak rozšiřuje studentův rejstřík, jednak odvrací nebezpečí z cesty nejmenšího odporu. Při této metodě je však nutno velmi citlivě dbát na rozsah studentova talentu, aby nedocházelo k deformacím a křečím. V pracovním procesu těchto dvou semestrů jsou studenti vedeni k profesionálnímu režimu dne,

k uvědomění si kolektivní zodpovědnosti za společné dílo a k všestranné vybavenosti pro plnění režijního záměru. V průběhu třetího i čtvrtého ročníku dochází za dohledu vedoucího pedagoga ke spolupráci se studenty režijního oddělení, vedenými hlavním pedagogem režie.

Náplní závěrečných dvou semestrů čtvrtého ročníku je příprava a studium diplomových prací. Hlavní pedagog a vyučující ostatních předmětů vytvářejí pedagogický štáb, který dovršuje výchovný proces studentů. Ve školním divadle, které je přístupné veřejnosti a svou strukturou má poloprofesionální charakter normálního divadelního provozu, zvykají si studenti na běžný reprízový režim, a zkušební doba jednotlivých her se zkracuje na limit běžné praxe menších divadel, kam budou studenti po absolutoriu z valné většiny odcházet. K nastudování alespoň jedné inscenace je zván externí režisér, aby studenti měli možnost poznat co nejvíce inscenačních rukopisů. Vytváření komplexních divadelních kolektivů ze studentů herectví, režie, případně dramaturgie, hudební skladby, jevištního výtvarnictví a choreografie musí nalézt svou správnou míru tak, aby se čtvrtým ročníkem výchovy studentů herectví završila k požadovanému cíli.

Toto je v největší stručnosti nastíněný výukový plán herecké výchovy, k němuž se pojí další praktické disciplíny, jako pohybová výchova, jevištní mluva, hra na klavír a kytaru a konečně umělecký přednes, který ve třetím ročníku přechází ve výuku melodramatu. Tato disciplína je specifikem naší školy a máme s ní velmi dobré zkušenosti, neboť rozšiřuje a prohlubuje hudebnost studentů, zvyká je na koexistenci mluveného slova a hudby, vede jejich hlas k rytmické a melodické plasticitě a rozšiřuje jejich dynamický rejstřík.

prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prame

K principům estetické výchovy

Do počínajícího hnutí estetické výchovy zasáhl významně v 80. letech minulého století ředitel hamburské Kunsthalle Alfréd Lichtwark, který vypracoval metodu receptivní výtvarné výchovy, o jejímž charakteru snad víc než popisy a líčení poví název jeho i u nás hezkých pár desítek let známé knížky "Vývojik nazírání na díla umělecká" /rozuměj: výtvarná/. Občas stojí za to podívat se i na díla z jiných uměleckých oblastí a z jiných vývojových etap, zvláště jsou-li to díla, která ve své době a ve svém oboru podstatně posunula vývoj. Zvláště dovedeme-li číst s trpělivostí i s porozuměním. Poslyšme tedy, co říká Lichtwark o principech své metody v úvodní stati knížky:

Dítě nesmí nikdy býti sváděno k tomu, aby cítilo povýšenost, sice by se utvořil nebo vypěstoval špatný návyk. Úcta k uměleckému dílu nesmí mu být vzata.

+++

Co nejpřísněji jest se vyvarovat frázi a povšechnosti. Pozorování, opět a opět základní pozorování musí být základem všeho uměleckého nazírání, které s dětmi podnikáme. Nesmíme nikdy pouštět ze zřetele, že pro dítě nejde o pojem, podstatu a dějiny umění, nýbrž výhradně o jednotlivé dílo umělecké, nejvýš o jednotlivou, pevně narýsovanou postavu umělce.

+++

Sdělovat mínění a názory o umění je přímo hříchem a zcela lhostejno, děje-li se tak ve smyslu takzvaného staršího nebo takzvaného moderního směru. Je přirozené, že učitel, zaujatý pro tu nebo onu stranu, nepřinese pozhmění.

Zásadu, aby se zůstávalo u jednotlivého díla uměleckého, nutno v praxi spíše přepínat; neboť toho právě se obecnstvu nedostává. My jsme spíše nakloněni přelétati historickým nebo kritickým zrakem celé epochy, takzvané směry šmahem zavrhnout nebo velebit, než pozorovat zevrubně jednotlivé dílo umělecké a dojem jeho si uvědomit.

Proto jsou dějiny umění ve škole, kde nemohou spočívat na vlastní zkušenosti dítěte, přímo škodlivé. Měly by být přísně zapovězeny. Kde se vyskytují, patří většinou do oboru jemnější a také drsnější komiky. Zejména v dívčích školách. Ubohé dítě, když opouští školu, mělo již všechno a nemůže se již o zcela nic srdečně zajímat, neboť srdce, na němž záleží, se ničemu nenaučilo.

Tomu však nesmí být rozuměno tak, jakoby oit měl být ještě zvláště rozechvíván. Nebylo by nic zvrácenějšího, než nějaká

sentimentálnost. Citová mohutnost, kolik jí dítě má, probudí se dostatečně pouhým návodem k pozorování.

+++

Člověk nepřipadne sám na kritizování, tento hnusný návyk, kterým se projevuje polovzdělání a surovost citu našeho průměrného obecnstva. Povstává z nakažliviny, která se vyvíjí v hromadných skupeních polovzdělanců. Zdravé dítě necítí potřebu kritiky. Chce prožívat. Tato mohutnost srdce musí být vyvíjena. Učitel se nepotřebuje pranic namáhat, aby potlačil kritické záchvaty, kde by se snad již u jednotlivého dítěte objevily. Ale jestliže by našel sám ve své mysli nejslabší náklonnost ke kritizování, musí tento plevel vytrhat s kořeny, než se sní opovážit přistoupit k obrazu.

Vůbec učitel projevuj mínění nebo vyzývej k projevení mínění co možno nejméně.

Dítě se učí prožívat. Chuť ke kritice a k poslouchání kritik zničila v našem století bezprostřední radost ze všech velkých zjevů umění v srdcích milionů a milionů. Cílem uměleckého nazírání je návyk podrobně a vytrvale pozorovat a buzení citu, nikoli sdělovat a osvojovat si vědění. Jako všude, je vědění i zde jen prostředkem k účelu, nikoli účelem samo sobě. Mělo by se, pokud se jeví nutným, hledět na ně jako na něco samozřejmého, jako na prostý předpoklad, o němž dále netřeba se šířit. Vědění, jehož se neučíme užívat, nebo kterého vůbec nemůžeme užívat, je ve věcech uměleckých přímo zbytečné, jako všude a často přímo škodlivé, neboť, jsouc samo neplodnou věcí, má snahu činit neploďným, a to hlavně vědění naučené, ne vlastní prací získané. Co jeví se potřebným vědět a znát při nazírání na dílo umělecké, mělo by být stále vyvíjeno, nikdy sdělováno. Dítě musí se svého vědění samo dopracovat, své poznání prožít, neboť jen tehdy bude v něm a z něho plodně působit.

Leccos nám tu zazní hodně radikalisticky a násilně a proto na první pohled možná i nepřijatelně. Ale paradoxně se nám právě proto řada našich problémů ukáže z docela jiného úhlu pohledu než býváme zvyklí. A najednou jakoby byly jasnější.

Tak především toto: v uplynulém období se celá výchovná práce u nás zaměřovala právě opačně, než žádá Lichtwark - na vytváření stanovisek, názorů, na jejich zásadovost a dokonce nesmiřitelnost, na obezřetné, důsledné i nesmlouvavé dělení všeho na černé a bílé, na přípustné a nepřípustné atd. atd. Důsledky tohoto postoje jsou v našem dnešním životě dobře patrné na každém kroku. Vytváření názorů a stanovisek každého ke všemu, vysoce kvalifikovaného odborníka stejně jako tzv. "prostého člověka", který s danou věcí přichází prvně do styku a uplatňuje svoje právo

kritiky (a někdy pocituje i povinnost zásadně se vyjádřit), to vyvolalo situaci, kdy každý mluví do všeho a nejednou množství hlasů needbořných potlačí odborné, odbornost práce je pak deformována ve jménu této špatně pochopené demokratičnosti. To je jedna stránka věci. Druhá je specifická pro umění - ta je charakterizována oněmi dobře známými a často přetřásanými jevy, kdy si nevzdělanec a polovzdělanec osobují právo "došlápnout si" na původce i šířitele moderního umění... "Chuť ke kritice a k poslouchání kritik zničila v našem století bezprostřední radost ze všech velkých zjevů v srdcích miliónů". Tato Lichtwarkova slova jsou dnes bohužel aktuální. Chuť ke kritizování vzala mnoha lidem pokoru před uměním, vzala chuť pořádně se na ně podívat, chuť postupně a bez zaujetí pronikat k podstatě věci, v klidu a beze snahy rychle a pohotově "zaujmout stanovisko" a bez pokusů zhltnout dějinnou etapu vývoje. "Jako všude, je i zde vědění jen prostředkem účelu, nikoli účelem samo o sobě."

Jak vznikla úprava Pohádky o dvou Ó

Hana B u d í n s k á

Jako ve většině případů souborové samoobsluhy. Neměli jsme s loutkářským souborem Ústředního domu pionýrů a mládeže Julia Fučíka v Praze co hrát (věčný problém!) a když tedy nebyl žádný vhodný loutkový text, bylo nutno jej vytvořit. Ve Zlatém máji jsem našla pohádku Z.K. Slabého, která mě upoutala svým vtipem, výtvarnou fantazií a hravostí. Zdálo se mi, že dvě Ó, která jsou chvíli obyčejnými písmenky, za chvíli se z nich stanou kola u auta, a pak se třeba zase změní v brýle pro dědečka - že taková dvě Ó jsou jako stvořená pro loutkové divadlo, které jak se říká také odjakživa "dělá z ničeho bůhvíco". Dovedla jsem si ta dvě Ó docela dobře představit jako plošné loutky, vystřižené třeba z pružného molitanu, takže se budou moci všelijak natahovat a kroutit a k ledačemu i připíchnout špendlíkem (jako třeba zrovna k tomu autu).

Říkala jsem si, že by z té pohádky mohla být docela hezká podívaná, že však samotný příběh není dost únosný pro dramatizaci v běžném slova smyslu - že zkrátka z tohoto tématu nebude žádná velká hra, že je to vlastně spíš jenom takové "povídání - vymýšlení". Ano - co to udělat jako pohádku, kterou si přímo před zraky diváků na scéně vymýšlí a divákům hned také vypráví živý herec? A když to bude děvče, proč mu nedat jako protihráče kluka, který mu v duchu přísloví "co se škádlívá, rádo se mívá" bude příběh zamotávat a provádět mu v něm schválnosti?

Látka sama nemá vlastně žádný výrazný dramatický konflikt - což vyzískat konflikt ze vztahu těchto dvou živých herců, z toho, jak budou jednat, jak budou pohádku vymýšlet a vyprávět, jak bude jeden druhého chtít vyvést z míry? Myslím, že to byl šťastný nápad. Jakmile jsem s textem pohádky začala pracovat, vycházel mi z něj dialog obou postav zcela přirozeně, bez jakýchkoli velkých úprav. (Jen konec pohádky jsme musela vyřešit trochu jinak; původní pohádka končí najednou z ničeho nic téměř uprostřed slova.)

Vhodný text je jen jeden předpoklad pro dobrý výsledek inscenace. Před námi stál další úkol - jak uvést text v život na jevišti, aby to byla veselá podívaná pro děti, plná loutkářské fantazie, ve které loutky, přestože většinou mlčí, budou mít přece jenom "hlavní slovo". Protože i z původního textu je jasné, že

pohádka je záležitost hlavně vizuální, záleželo hodně na výpravě. Vzal si ji na starost zcela samostatně jeden člen souboru - Jarda Provazník, nejen k výtvarnému řešení, ale i ke hře loutek a rekvizit, k jejich použití.

Plošné loutky a rekvizity vyřezal z tvrdého papíru. Pak je polepil bílým plátnem, plátno natřel řídkým glutolinem (také je možno použít vařeného škrobu) a do tohoto vlhkého podkladu maloval barevnými měkkými křídami. Výsledek byl neobyčejně barevně jasný, byla zachována struktura křídové kresby a po uschnutí se křídý nestíraly a nerozsmazávaly. Některé z loutek, které měly mít větší možnost pohybu, vyrobil z molitanové pleny, také je natřel glutolinem a namaloval křídami.

Zjistili jsme, že molitanová plena, která je pod tímto názvem k dostání v drogeriích, se nůžkami velmi špatně stříhá. Každý nový nástřih je vidět, zastřižení je hrbaté, plně hran. Proto jsme ji začali prořezávat žiletkou. Řez žiletkou provádíme jedním tahem bez přestávky na tvrdém podkladě. Nepodaří-li se nám proříznout plenu úplně, stačí jenom zatáhnout a oba konce pleny od sebe opatrně roztrhnout.

Loutky byly voděny na drátech z deštníku, které mají tu výhodu, že jsou tenké a pružné a mají na konci otvor, jímž jsme protahovali silonovou nit a přivazovali jí tyčky k loutkám. Děda byl řešený jako tradiční "tahací panák". Neměl sice takto zvláštní pohybové možnosti, ale jeho role to ve hře ani nevyžadovala, a pohyby tahacího panáka zdůrazňovaly groteskní loutkovost celé hříčky. Hlavu měl přidělanou na vodící tyčce na šroubku s matkou. Po celou hru se volně kolébala (těžší vousy ji udržovaly ve správné poloze), a teprve na konci mu živý herec hlavu otočil "vzhůru nohama" (takže se stal z dědy strejda) a přitáhl matku napevno, aby se hlava nemohla vrátit do původní polohy.

Kulisy (které ve hře velmi rychle střídají a mění) nebyly řešeny pro pevné přidělování na paravánek. Heroi-loutkovodiči je prostě jen drželi v rukou a pohybovali jimi podle textu, vysunovali na scénu a zase zasunovali za paravánek. S některými z nich dokonce hráli oba živí herci přímo před paravánkem, např. s kruhy,

znázorňujícími silnicí pro auto, které roztáčeli přímo před zrakem diváků.

Připevňování ů k autu jsme vyřešili po dlouhém přemýšlení docela jednoduše. Na autu, vyřiznutém z molitanové pleny, byly v místech pro kola přišity velké patentky. Každé opravdové ů na drátě vedené mělo svého dvojníka bez drátu, s druhou částí patentky ve svém středu. Pak bylo už lehké nenápadně vyměnit opravdové ů za náhradu a připnout je při hře k autu na odvrácené straně od diváka. Totéž^{se} provedlo i s náhradou hodin a značky Zákaz zastavení, které byly obojí také z molitanu – pružnější materiál se lépe a rychleji patentkami připínal i odepínal. Brýle a klobouk pro dědu byly také z molitanu – připichovali jsme je dědečkovi na hlavu obyčejnými špendlíky. Zrovna tak písmena z nápisu BOTY z výkladu s botami, která byla jen lehce přichycena na čtvercový karton s kulisou obchodu špendlíkem, takže stačilo šknout vodičím drátem a písmena "seskočila s nápisu".

Loutkové role v této hře jsou všechny poměrně jednoduché a nenáročné a je jich mnoho. Proto je hra jako stvořena pro loutkářský kroužek starších dětí, kde nejsou ještě všichni stejně dobří loutkoherci, ale každý z nich má chuť si zahrát. Pohádka je však náročná na herecké výkony obou živých herců. Musí být na scéně prostí a přirození, upoutat dětské obecenstvo a zároveň přivádět jejich zájem a pozornost neustále k loutkám, k tomu, co se děje na scéně. Proto zde musí být neustálý vzájemný vztah mezi nimi a loutkami a rekvizitami. Živí herci a loutky a naopak musí neustále živě reagovat.

Spád celé pohádky by měl být velmi rychlý a svižný. Některé pohybové akce (výměny kol apod.) bude třeba pečlivě nacvičit, aby přesně vyšly na scéně. Celou hříčku je možné odehrát za jedním skládacím paravánkem se dvěma obyčejnými židlemi. Loutky, rekvizity i kulisy se vejdou do jediného většího kufru, takže scénku může hrát každý soubor kdekoli i kdykoli. Nezbývá tedy než popřát každému, kdo se o to pokusí, hodně zdaru a věřit, že se postupem času o těchto pokusech něco dozvíme.

xoxoxox
xoxox

O VÝCHOVĚ v Západním Německu	1
Olga VELKOVÁ: O čem sním	10
Rudolf KRÁTKÝ: IV. mezinárodní symposium o herecké výchově - Benátky 1966	15
PRAMENY - K principům estetické výchovy	22
Hana BUDÍNSKÁ: Jak vznikla úprava Pohádky o dvou Ó	25

DIVADELNÍ VÝCHOVA, řada II, č.5. 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.listopadu 1966. 550 výtisků.
Neprodejné - zasílá se zdarma.

ak.

Pre mladých spevákův a divadelníkův
Zlatý máj, r.V, 1961, č.7-8, s.36-62

Recenze repertoárového sborníku "Deti,
hráme divadlo" - sestavily V. Gajdošová,
S. Hiršová.

ANTAROVÁ, K.J.

Besedy s K.S. Stanislavským. 1. vyd.
Praha, Svoboda 1949. 202 s.

Práce ve studiu Velkého divadla (opera) -
Etika herce.

DISMAN, Miloslav

Za rudým praporem - s veršem a písmí
Zlatý máj, r.V, 1961, č.7-8, s.360-61

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Moje Jany

Zlatý máj, r.V, 1961, č.6, s.281-82

O sborníku Z.K. Slabého, J. Havla a
S. Hrnčíře: Za rudým praporem.
/K 40 výr. KSČ/.

K diskusi o problémech dospívajících
děvčat - o životě členek divadelního
souboru Lipka v Kamenici nad Lipou.

CHALOUPKA, Otakar

K jubileu Dismanova souboru

Zlatý máj, r.V, 1961, č.10, s.473-74

K 30 letům spolupráce Dismanova souboru
s Čs. rozhlasem.

CHERSONSKIJ, Ch.

Z absolventských zkoušek

Sovětské divadlo, r.I, 1951, s.400
(v pův. znění: Na vypuskných ekzamenach,
Teatr. 1951, č.9).

Problémy výchovy mladých herců a režisérů -
výchova urč. typů, nábor, pěstování smyslu
pro různé žánry apod.

KRYŠTOPEK, Oldřich

Jedna vlaštočka

Zlatý máj, r.V, 1961, č.5, s.224-25

KRYŠTOPEK, Oldřich

O sedmi řádcích a novinářské svědomitosti

Zlatý máj, r.V, 1961, č.9, s.429-31

Recenze repertoárového sborníku Děti
dětí (Orbis).

K článku J. Šotoly o Wolkově Prostějovu
1961 (Kultura 61, č.21) - polemika s So-
tolovým odsudkem vystoupení souboru Cvrčel
z Vejpřt.

LUKEŠOVÁ, Milena

O výchově dětí k poezii - tentokrát
na střepcích z Wolkrova Prostějova
Zlatý máj, r.V, 1961, č.9, s.427-29

POLAN, Bohumil

Cestou k poezii pro mládež
Zlatý máj, r.V,1961, č.6, s.241-45

Studie o tzv. "dětské" poezii Jaroslava
Seiferta (Maminka, Šel malíř chudě do
světa, Chlapec a hvězdy) - přístupnost
této poezie dětem.

SOCHOROVSKÁ, Vlasta (spr.: Valerie)
Ještě jedno zastavení u Šrámkova Písku
Zlatý máj, r.V, 1961, č.11, s.527-28

ZAPIETAL, Miloš

Básníková škola

Zlatý máj, r.V, 1961, č.7-8, s.320-22

V. Šrámkův Písek

O Škole, založené Rabíndranáthem Thákurem
v roce 1901 a vedené jím po 20 let. Lite-
rární práce dětí ve Škole, jejich účinkování
v představeních Thákurových her.

