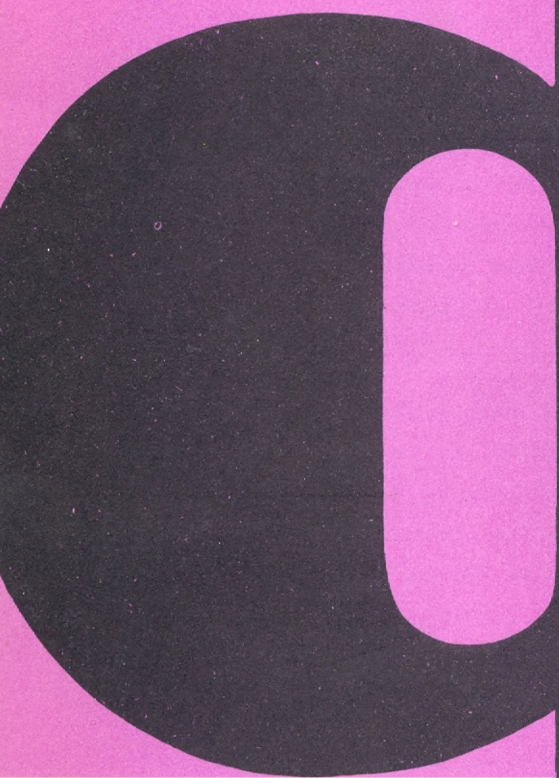


# divadelní výchova

3

ročník V.



ústřední dům  
lidové  
umělecké  
tvořivosti  
1968

dokumenty  
statí  
ankety  
informace  
bibliografie  
diskuse



## S m y s l o v é   v n í m á n í

Olga   V e l k o v á

Aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu. Může-li být najednou něco vnímáno více smysly, budiž i to předváděno více smyslům.

Komenský

Zajímáme-li se hlouběji o dnešní civilizovanou společnost, vidíme, že její vývoj, úzce závislý na průmyslové výrobě, přináší důsledky nepřátelské člověku. Straší mne sen o obrovském závodisti, kde stále lépe vycvičení chrtí honí své stále dokonalejší umělé králíky, ze kterých nikdy nebude vonící pečínka. Civilizace čím dál tím víc vzdaluje člověka jeho přirozenému prostředí. V jistém smyslu ho sice osvobozuje a činí nezávislým na přírodě, ale zároveň ho touto nezávislostí zraňuje, protože jednostranně narušuje rovnováhu mezi touhou být samostatný a potřebou někam patřit, tuto životní základnu, bez níž se člověk nemůže harmonicky vyvíjet.

Stále narůstající velkoměsto, toto typicky umělé prostředí, vytvářené člověkem, už přestává člověka uspokojovat, protože nerespektuje jeho základní přirozené potřeby. Místo jejich ukojení mu nastrkuje různá šidítka, která odvádějí jeho pozornost od podstaty. A člověk ve své dětinskosti se dá ještě chvíli klamat statistikami o životní úrovni, přepočtené na počet praček, ledniček, kravat, nylonových košil na hlavu a rok, ale někde uvnitř už ho užírá nespokojenost, že to stále není to pravé.

Jednou ze základních přirozených potřeb, na jejímž uspokojení závisí dobrý životní pocit, je těsný kontakt s prostředím, ve kterém člověk žije a který mu mají zprostředkovat jeho smysly. Vzduch, prosycený kouřem, prachem, výfukovými plyny však nevábí k hlubokému vdechování; neustálý mechanický hukot, příliš mnoho řečí o ničem, hudba degradovaná na zvukovou kulisu ucpávají naše uši, které pak nezaznamenávají spodní tón v hlase přítele ani uklidňující šumění prvního jarního deště; oči, unavené neustále se střídajícími obrazy, světly, vnucující se zbožím se dívají a nerozlišují, svět se mění v šedší nebo barevnější změt; ruce, dotýkající se častěji strojů než ptačího peří, ztrácejí citlivost; nohy, ploštící se tvrdou dlažbou zapomínají na rozkoš z chůze v trávě, po mechu; tělo, držené převážně v nejnepřirozenější pozici (sedací), která mu tísní vnitřnosti, deformuje proporce - jen zřídka prožije naprosté uvolnění a spočinutí na zemi či vztyčení do výše. Ošklivá uniformita jídelního lístku závodními jídelnami počínaje

a interhotely konče (všude tytéž omáčky a tentýž obložený biftek, o konzervách ani nemluvě) redukuje společenskospyslový zážitek oběda na zastavení u čerpací stanice kalorií. Je pochopitelné, že lidský organismus se brání tomuto mechanickému náporu sníženou vnímavostí, ale nelze se s tím smířit. Domnívám se, že je zapotřebí přežít toto dilivium civilizace a zůstat lidmi. Otupělost vnímání přináší otupělost ve vztazích k lidem i k prostředí a té začíná být v našem životě nepříjemně mnoho. Je zapotřebí hledat spojení mezi sebou a svým životem, který je stále více určován z vnějšku a vědomě uchovat svým smyslům schopnost přinášet do něj drobné individuální zážitky a požitky, které zahánějí únavu a nudu, brání před zmechanizováním života.

Také umění jako jedna z oblastí lidské činnosti, přinášející člověku poznání, sebepoznání i sebeuskutečnění formou zábavy, zůstává nepřístupné otupělým. Není to však vina umění. Zažili jsme obrovskou revoluční snahu naší společnosti a zpřístupnění umění jako protiváhy k odlidšťujícímu civilizačnímu procesu. Byla to snaha úctyhodná a vykonala mnoho. Bohužel zapomněla počítat s tím, že umění této snaze může vyjít vstříc, ale nemůže se ve svém vývoji zastavit, počkat. A tak pokračuje dál svou vlastní cestou jako vždy, jeho tvůrci nejsou civilizací otupělejší, ale zjitřenější a tak je vzájemné porozumění mezi nimi a vnímátele umění někdy velmi těžké. Vzniká oboustranná škoda, kterou snad lze odstranit jediné soustavnou výchovou jednak k umění, ale hlavně ke skutečně lidskému životu, schopnému vědomě čelit negativním vedlejším produktům civilizace. Toto byly důvody, které mne vedly k tomu, že jsem cvičení na zcitlivování smyslové vnímavosti zařadila do práce v literárně dramatickém oddělení LŠU hned od počátku jako jednu z základních linií, která v různé kvalitě prolíná celým výchovným procesem.

Pokusím se v následující části popsat jednotlivá cvičení v různých etapách práce.

#### A

##### 1. etapa - svět kolem nás vnímaný smysly

zrak: rozložit několik předmětů (asi 5), na prohlédnutí 5 vteřin, zakrýt, děti si zapisují (každé zvlášť), pak kontrola; stupňovat až na 10 předmětů

rozložit několik předmětů (asi 3), 10 vt. na prohlédnutí, zakrýt, děti zakreslují rozložení, stupňovat až na 6

jednotlivé předměty vystavit k pozorování, zakrýt, co nejpodrobněji popsat

asociace - komu by mohl předmět patřit, v souvislosti s čím si jej kdo představil, jaký pocit předmět vyvolal, historie předmětu (formou vyprávění, literární formou, vyhledáním uměleckého díla s tímto námětem)

- hmat:** při zavázaných očích poznávat hmatem běžné předměty, děti určují věc samu, tvar, materiál, detaily
- záměrně volené předměty na vyvolání asociací (obrázek - prázdniny, dracounová šňůrka - vánoce, jemná kožešinka - milé zvířátko, dětská botička, peříčko)
- předměty na rozlišení - třídít mince, hledat odlišný korálek v krabičce stejných korálků, rozlišit mušličky
- textilní ústřižky - sdělit představu oděvu, který by z té látky byl ušit, představu člověka, který by jej měl na sobě
- různé kožešiny - sdělit představu zvířete, jaký pocit z hmatového vjemu, k jakému jednání nutí hmatový vjem
- orientace v prostředí - určit čeho se kdo dotkl (zeď, sklo, dřevo, textil), projít určenou dráhu podle značek zjistitelných hmatem
- čich:** při zavázaných očích čichat a určovat různá výrazná koření, druhy ovoce, drogistického zboží, čerstvě rozříznuté dřevo aj.
- sdělit asociace (vanilka - svátek, skořice - krupicová kaše, mokré plavky - prázdniny)
- rozlišit dvě vůně - střídavě čichat a říkat názvy vůní
- najít po čichu ukrytou vonící věc či místo
- sluch:** za paravánem vytvářet reálné zvuky (zaklapnout kabelu, zavřít zip, cinkat mincemi, psát, otevírat dopis) - určit, co to bylo, určit materiál, např., kov o sklo, železo na dřevo apod.
- sdělit asociace
- vytvořit uměle zvuk, aby vyvolal určitou představu
- poznat po hlase, kdo promluvil
- chuť:** při zavázaných očích poznat chutnané, poznat jednotlivé substance chutnaného
- sdělit asociace

## 2. etapa - smyslová paměť

- zrak:** popsat např., košili přítomného spolužáka, obráceného zády (barvy, vzor, tvar límce, knoflíky)
- pohled z okna - co koho upoutalo

- popsat dveře do školy, svou ulici, obraz  
určit změnu v oblečení, v rozestavění předmětů
- hmat:** dotknout se (jako) rozžhavených kamen, ježka, sametu, uschlé květiny, rány  
zvednout (jako) mokrý špinavý hadr, lehký závoj  
utrhnout (jako) jahodu, odstrčit pichlavou větev  
jít (jako) ve vysoké trávě, v blátě, po prašné cestě, po náledí, ve spadném listí, po měkkém koberci  
sednout si (jako) na zábradlí, na tvrdou židli, na stůl, do hlubokého měkkého křesla, na vratkou třínožku  
lehnout si (jako) na kámen, na prohýbající se drátěnku, do mechu  
podle možností konfrontovat s realitou a zdůvodnit své počínání  
vzpomenout si na výrazný hmatový zážitek, popsat nebo pokusit se sdělit formou etudy
- čich:** vdechovat (jako) mrazivý vzduch, lesní vůni, hustou mlhu, čpavý dým, prchavou vůni, jejíž zdroj někdo hledá, pach oblíbeného jídla, protivného jídla  
popsat individuálně, čím komu voní ráno, letní noc, vánoce, ulice, domov, babiččin byt  
vzpomenout si na výrazný čichový zážitek, popsat nebo pokusit se sdělit formou etudy
- sluch:** poslouchat (jako) ptačí zpěv, klavír z horního patra, trvalý mechanický hluk, hádku od sousedů, ránu za zády  
sdělit jakým zvukem komu začíná den, s jakým je spojena neděle  
pokusit se pochopit a sdělit významový obsah zvuku (kroky, zavření dveří, otvírání dopisu, vytáčení telefonního čísla)  
napodobit výšku hlasu a intonaci věty  
pochopit významový a citový obsah proneseného textu, jehož slova tento obsah nesdělují (jazykolamy, cvičení na vokály říkané s určitým záměrem - prosba, rozkaz, hádka, přemlouvání atp.
- chuť:** napít se (jako) horkého čaje, jíst citron, polykat hořký prášek, přežvykovat kostnatou rybu, pít kávu se škraloupou  
jíst (jako) své oblíbené jídlo (popsat jeho chuťové substance)  
" " " neoblíbené jídlo " " " "

vzpomenout si, co kdy, kde kdo jedl zajímavého, výtečného, popsat, představit si, co by do kterého jídla, i když je neumí připravit, podle jeho představy patřilo

### 3. etapa - smyslové asociace vyvolané uměleckým dílem

obrazy impresionistů - voňování do atmosféry

popsat vůně, zvuky, hmatové vjemy, které vyvolává zobrazená nálada

hudba impresionistů - vnímání v uvolněné poloze

sdělit představy barev, světla, vůní

texty -

čtení, poslech

sdělit zážitky smyslové, které předcházejí slovům nebo které slova vyvolávají

### 4. etapa - pokusy o vyjádření smyslových vjemů z reálného světa na základě individuální analýzy vlastního smyslového zážitku formou etudy a slovního objasnění

jak a proč беру já takto do rukou horký hrnec, mrtvého ptáka, ostrý střep, flanel, sedám si do písku, jdu po kamení, dívám se do vody, pozoruji veverku na stromě, čichám k heřmánku, jím brambor z ohničku, poslouchám skřípění nože po talíři, čekám v mrazu

### 5. etapa - pokusy o vyjádření smyslových vjemů, vyvolaných uměleckým dílem

jak a proč bych takto šel a dýchal či seděl v atmosféře prohlédnutého obrazu, vyslechnuté hudby, přečteného textu

jaký text, jakou hudbu nebo zvuk bych volil k vybranému obrazu, jakou věcí či kompozicí věcí, hudbou, zvukem bych vyjádřil vybraný text, jaký obraz bych namaloval, jaký text bych napsal, jaké zátiší komponoval na vyslechnutou hudbu atp.

## B

Využití cvičení smyslové vnímavosti a představivosti pro vytváření živého vztahu k historii

antika - vytváření zázemí pro představy o životním prostředí promítáním barevných diapozitivů, prohlížením publikací s uměleckými díly, zájezdem do Pergamon musea v Berlíně

navozování atmosféry pomocí vybraných dekoračních prvků (paravanů, látek, kostýmů, rekvizit) v podmínkách a možnostech školy

rozvíjení smyslové představivosti rekonstrukcí dobové situace (chůze do chrámu po schodišti, vyprávění bájí, Odyssei kolem skutečného ohně, pečení masa na ohni, uspořádání slavnosti ve vlastních náznakově vytvořených kostýmech s malou hostinou - jižní ovoce)

zintenzívněné vnímání přírody vyvolané pocitem souznění pomocí hudby (Debussy: Moře, Faunovo odpoledne; Franck: Psyché - Vánky) formou pohybových improvizací

středověk - vytváření zázemí pro představy o životním prostředí promítáním barevných diapozitivů, prohlížením publikací s uměleckými díly, kostýmy, poslech dobové hudby, návštěva pokladu a starých listin, výlet na hrad Kost

navozování atmosféry pomocí vybraných dekoračních prvků (paravanů, látek, kostýmů, rekvizit) v podmínkách a možnostech školy

vytváření zátiší na téma středověk

charakterisování středověku vůní, zvukem, barvou, materiálem, osvětlením

čtení receptů starých jídel - hostina

rozvíjení smyslové představivosti rekonstrukcí dobové situace

večer u krbu

hrad ve světle pochodní

učení se dobovým tancům

### C

#### Smyslová paměť a představivost jako prvek vnitřní techniky při práci na interpretaci uměleckého díla

Přestože smyslem výchovné práce jak ji popisují není dokonalá interpretace, ale rozvoj osobnosti, objevuje se v jednotlivých fázích potřeba dovést určitou etapu i k určité formě, pokusit se podělit o své zážitky s divákem.

Je vůbec možné tuto metodu směřující dovnitř, k vlastnímu zážitku a pocitu pravdy přenést i do práce na sdělovací formě? Není to jen hra, která v okamžiku přípravy veřejného vystoupení zdržuje a překáží? Bylo by zbytečné si zastírat, že je to práce namáhavější a zdlouhavější. Je ovšem znovu nutné si připomenout cíle. Jestliže někdo vidí smysl své činnosti v nácviku a vystupování, pak ano a bylo by plýtváním silami se o to přít. Jestliže však již řada pracovníků v tomto oboru si uvědomila, že nejde o mechanické zmnožování kultury bez ohledu na kvalitu, ale především o výchovu tvořivých lidí, pak ne. Pokusím se na toto téma uvést několik příkladů z vlastní pedagogické praxe.

1. Krátkodobý seminář pro pracovníky vojenských divadel poezie.  
Otázka jak pracovat na textu - rytmus - členění věty - práce s pauzou.

Náhodně vybraný účastník dostává bez předchozí přípravy zpracovat úvodní větu Čapkovy Dášenky: "Když se to narodilo, bylo to jenom takové bílé nic, do hrsti se to vešlo." Interpretace vyznívá jako pouhé sdělení, respektující gramatickou interpunkci. Přednášeč<sup>byl</sup> vložen do dlaně ústřížek jemné kožešinky <sup>byl</sup> požádán, aby větu interpretoval znovu s tím, že tato jemná kožešinka je ono právě narozené štěňátko. V projevu se objevil úsměv, v hlase něha, ruka opatrně držící kožešinku a vychutnávací její hebkost a subtilnost ovlivnila rytmus věty. Přednášeč bezděky udělal césuru před "narodilo", která vyvolala napětí z očekávané události, zvolnil při slovech "bylo to jenom takové" jakoby hledal výraz pro pocit z kožešinky ležící v jeho dlani, udělal pauzu před slovy "bílé nic", která pak vyzněla jako objev a slova "do hrsti se to vešlo" ukončila jako něžný, úsměvný popis. Původní typicky čtená intonace se změnila v živou hovorovou, protože se jeho pozornost soustředila na reálný smyslový vjem místo na hledání způsobu jak říci tuto větu. Nepochybují o tom, že zkušení mistři slova takovouto pomoc nepotřebují, jejich neustále praxí využívaná smyslová paměť jim pohotově evokuje ne jeden, ale řadu obdobných zážitků. Domnívám se však, že u mladého a začínajícího interpreta je tento způsob obnovování přibližných výchozích pocitů a zážitků autora nejspolehlivější ochranou před formálností, předváděním se, pouhým sdělováním slov a vede ke skutečnému prožitku z uměleckého díla.

2. Práce na interpretaci Prišvinových textů jako závěru cvičení na zcitlivění smyslové vnímavosti, smyslové paměti a smyslových asociací.

Prišvin: Vítr v lese

V lese je větrno, chladno a jasno. Les šumí a v tom šumotu je slyšet zvuknou letní písničku zlatohlávka. Les šumí jen nahoře. V prostředních poschodích, v mladých osikách, se něžné kulaté lístečky

jen chvějí a sotva slyšitelně na sebe narážejí. Dole v travách je úplný klid a je tam slyšet, jak čmelák pracuje.

Vycházím z individuálního pocitu interpreta. Situace, kterou zachycuje první věta, a která v něm vyvolala pocit chladu, ho přiměla k rychlé chůzi. Rytmus věty odpovídal rázným krokům. Uvědomění si zvuku-šumotu, ho vedlo k zastavení, vyvolalo pauzu před druhou větou a odhalení dalšího detailu krátkou cézurou před slovy "a v tom šumotu..." Hledání zdroje šumotu vedlo ke změně v postoji, ke zvedání hlavy vzhůru před další větou "les šumí jen nahoře", pohled klesl níže. Překvapení z objevu zabarvilo intonaci a dalo jí přirozenost sdělení přítomného zážitku, konkrétního popisu děje. Pocit tepla a klidu u nohou, vyvolaný poslední větou "dole v travách ...", vedl k touze ulehnout do té tišiny a být chráněn před větrem, což také interpret v přípravné fázi udělal (později se proměnilo v pouhé usednutí) a co ovlivnilo rytmus a zabarvení hlasu v poslední větě. Rytmus se zklidnil, tempo zvolnilo, hlas se proteplil sdělováním příjemného zážitku. Původní bezděčné sdělování smyslových vjemů na základě buzení smyslové paměti se postupně ustálilo ve formu, vycházející z individuálního smyslového zážitku a vztahu k jednotlivým vjemům, aniž jí bylo nutné mechanicky vnějškově pomáhat.

V souvislosti s touto prací shledávám zajímavým fakt, že u dívky, která tehdy (před 3 lety) nebyla schopna v Prišvinově textu Modravé stíny svůj smyslový zážitek hlasově vyjádřit (mimo jiné i pro naprostou neohrabanost hlasu), neztratila se tato zdánlivě bezvýsledná práce beze stopy. Nedávno si sama zpracovala Šrámkovu báseň Prosinec. V počáteční fázi jí najednou vytanuly Modravé stíny svou zimní tematikou, hovořila o nich jako o krásném zážitku a vnímavost, kterou tehdy nebyla schopna vyjádřit, projevila se nyní v plné míře na Šrámkově textu, kdy se ho, po prohloubení pohledu do problematiky básně, zmocnila sama, bez podstatných zásahů zvnějšku.

3. Zvýšená smyslová citlivost sluchová a hmatová se projevila i na pohybové kultuře a bohatství výrazových prostředků při pohybových improvizacích na hudbu ať už ve smyslu prožívání přírody splynutím s ní či evokací atmosféry prostředí vytvářené vztahem k němu jednáním interpretů. Tato vyjádření, vycházející z individuálního zážitku, byla pak pouhým výběrem a fixováním využita např. při inscenaci řeckých bájí (Orfeus, Psyché) a v programu se středověkou tematikou, aniž bylo nutné ukazovat nebo aranžovat předem připravený hotový tvar.

4. Práce inspirovaná Shakespearovým Snem noci svatojánské, z něhož smyslovou představu účastníci malovali, vyjadřovali namícháním vůní,

textilním materiálem, vytvářením prostředí (fantastický strom z paravánů a textilu, členění prostoru, světlo), ale hlavně projevovali odlišným jednáním té které dramatické postavy v prostředí lesa. Vždyť např. právě to, jak jinak vnímá atmosféru lesa šťastná, rozněžnělá Hermie, kterou větve stromu přímo hladí a ona je, jakou reakci vyvolává les v pyšné, ale pokořené Heleně kterou zachytává za šaty, zvyšuje její pocit osamělosti a strachu, to vše tyto postavy jednáním v dané situaci i charakterově odlišuje. Právě tak odlišné smyslové zážitky rošťáckého, štěněcího Puka, který se válí v orosené trávě a motýlího Elfa, sbírajícího kapičky rosy, jimiž zdobí květiny, oživují jejich počínání a zabarvují slovní a pohybový projev interpretů, aniž by bylo nutné ho předem stanovovat a interprety do něj nutit. Bohužel jsme z objektivních důvodů (rekonstrukce školy) nemohli dokončit tuto práci a ověřit si, kam až by bylo možné dojít. Domnívám se totiž, že přese všechny schopnosti, hloubku přípravy i úsilí o vyjádření je přece jen nad síly mladých interpretů naplnit tak obrovského autora, jakým je Shakespeare, či dokonce jít ještě nad něj. Jako zdroj inspirace je však nedocenitelný. Proto si z této práce nejvíce vážím samostatného činu účastníků, který by bylo možné nazvat volnou asociací na téma Snu, inspirovaného Mendelssohnovou hudbou. Libreto, jeho pohybové vyjádření i inscenační prostředky přinesly tolik citlivého zobrazení smyslových vjemů, drobných dějů, zajímavých fantastických postav, že kromě drobných rad, týkajících se pouze čistoty inscenačních prostředků, k jejímuž porušení došlo spíše z nedostatku možností volby materiálů a rekvizit než z necitlivosti ke stylu, jsem nemusela nikde zasahovat.

5. Konečně v posledním příkladu bych se chtěla zmínit o využití smyslové vnímavosti při rekonstrukci scénáře commedie dell'arte Roztrhané smlouvy. Scénář např. předepisuje hladového sluhu Brighellu čekajícího na Pantalona, nic bližšího. Ale jak vyjádřit hlad? Chytáním se za žaludek? Z řady etudou předvedených námětů byl vybrán ten, kdy služebná Smeraldina nese kolem Brighelly do pekárny pizzu, jejíž vůně jako magnet zvedá hlady zmořeného sluhu, táhne za sebou, vede ke krádeži a vyvolává další řetěz pravdivých jednání. Jiný motiv. Zubožený Pantalone vychází z domu a má zahrát lazzi strachu. Situaci jsme vyvíjeli od prostého otevření dveří, přes otevírání dveří za dané situace až k otevírání v charakteru. Nejrozumnějšími zdůvodněnými způsoby se podíleli všichni účastníci. Samotné dotknutí se kliky (imaginární) a opření se do dveří už vytvářelo různé významy a komiku, která vyvolávala výbuchy smíchu právě tak jako pocit vody tekoucí do boty dírou, kterou musel Pantalone pro udržení důstojnosti svého postavení důmyslně volenou chůzí skrývat.

- - -

Snažila jsem se aspoň částečně postihnout metodu a využití jedné z výchovných linií věnovaných smyslovému vnímání jako prostředku pro rozvoj osobnosti a sdělovacích schopností člověka. Zkoušela jsem různá cvičení na věkově nejrozličnějších skupinách od dětí ze škol prvního i druhého cyklu, dospělých a jedna z účastnic krajského semináře Východočeského kraje je ověřovala i v mateřské škole. U malých dětí poznáváním reálií a buzením asociací formou hry, u větších (kolem 12 let) kořeněných i drobnými epickými příběhy - o nemocné princezně, která ztratila zrak a uzdravila se až poznáním dvou stejných mincí mezi mnoha různými či o slepém žebrákovi, který poznával své dárce podle vůní atp. Dospívající a dospělé už zajímala i analýza smyslových vjemů a pokusy o jejich sdělování ať už etudami, literární formou či interpretací uměleckých děl. Otupující vliv původních negativních jevů současné fáze civilizačního procesu jsem měla mnohokrát příležitost si konkrétně ověřit na různých účastnících ať už z jejich slovního projevu či při práci.

Jsem si vědoma toho, že LŠU zasahují zatím jen velmi malé procento dětí a dokud se alespoň něco z těchto výchovných metod nedostane do vyučovacího procesu všeobecně vzdělávacích škol, budou výsledky vcelku velmi těžko postižitelné a změřitelné. Že však se tato potřeba zcitlivování smyslové vnímavosti začíná prosazovat, tomu nasvědčují i nově zaváděné formy práce v pionýrských organizacích (např. bobříky), pořady v rozhlase, provokující k podobným cvičením i zahraniční zkušenosti.

Je nesporné, že většina lidí touží po zajímavém životě, v němž se odehrávají závažné události, ničící všednost. Závidí velkým a slavným. Neuvědomují si, že tyto události se tak většinou jeví až dodatečně. Když se dějí, skládají se převážně z drobných, všedních, namáhavých úkonů a ti, kteří jsou při nich, si většinou velikost toho, co prožívají, ani nemohou uvědomit, upoutání svou činností. Mám doma z tohoto hlediska geniálně sestavenou knihu o Michelangelovi. Půjčila jsem jí jednou po večeru renesanční poezie a hudby chlapci, který se o Michelangela zajímal. Když mi ji vrátil, ptala jsem se ho, jak se mu líbila. Nebyl spokojen, že je v ní tolik účtů za šaty pro učeďníka, jídlo, žádostí, všedních dopisů. To byl přece jeho život! Ovšem unést tento obyčejný život a ještě k tomu vytvořit takové dílo nemůže každý. Prožít i obyčejný život plně a zajímavě by nemělo být výsadou, nýbrž pravidlem, pro které však je nutné vytvořit podmínky už výchovou.

Lidé zapomínají na to, co už dávno věděli a uměli, ale cosi je nutí hrabat se v zemi, vykopávat důkazy o svých předchozích kvalitách a uměle je udržovat. Právě tak je zapotřebí znovu objevovat, obnovovat a vědomě uchovávat ty lidské vlastnosti, které z tvora dělají člověka a brání mu stát se otupělým robotem.

Proto bych prosila o trochu pozornosti pro autora, jehož dílo je prosyceno citlivostí k nejobyčejnějšímu životu, a proto v něm objevuje stále něco zajímavého. Závěr Paustovského knihy "Černé moře" je i mým krédem.

Připili jsme moři a námořníkům.

Hart navrhl Smentaninové a mně, abychom připili posledním dvěma měsícům našeho života. Nejvzácnější na těch dvou měsících je, že se nic nedělo a při tom se toho tolik stalo.

"A co vlastně?" zeptala se Smentaninová.

"Život byl. Žádná dobrodružství nebyla a přitom byl denně život plný a zajímavý." ...

"Proč vy jste nic neřekla?" ptal jsem se Smentaninové, když jsme docházeli po stepní cestě k přístavu.

"Já jsem původně chtěla, ale pak jsem se nemohla odhodlat," vysvětlovala Smentaninová. "Chtěla jsem říci něco podobného, čemu připíjel Hart. Nic se zvláštního nedělo, a přece v každém dni člověk cítil plno síly, rozumu, lidského přátelství a všeho toho, o čem říkáme, že je to nejhezčí na světě. Nějak jsem za tu dobu vyrostla a omládla. Cítím to, jen ten cit neumím pojmenovat."

"Myslím, že se tomu citu říká štěstí," usmála se Zoja.

Od moře vál čiperný vítr. Pleskání vln na písčínách se podobalo tlumenému smíchu dětí.

## T y p y   d r a m a t i c k é   v ý c h o v y

Eva   M a c h k o v á

Při zpracování bibliografie článků týkajících se dramatické výchovy dětí shledávám bezradnost, neurčitost, všeobecnost a povšechnost, ale mnohdy i vnějškovost, pouhý intuitivní, citový nebo buditelsko-osvětářský přístup, jímž se vyznačují ty nemnohé články, zprávy, pedagogická čtení, diskusní materiály nebo referáty, které se daří objevovat. Zpravidla začínají všechny od Adama a skoro všechny se snaží řešit veškerou problematiku naráz. Zpravidla také počítají jen s nízkou, začátečnickou úrovní čtenářů - tento přístup je mylný zejména od té doby, kdy se dramatickou výchovou v lidových školách umění začali zabývat i pracovníci kvalifikovaní. I v těch nejlepších člancích na toto téma se opakují stále stejné poznatky a pokyny - buď výchovného rázu (např. že je třeba z práce vyloučit dítě, které si zhoršilo školní prospěch nebo chování) nebo k meto-

dě práce na interpretaci (základní pokyny k pěstování kultury řeči, dále: nepředehrávat, neolepovat děti parukami a vousy atp.). Často také bývá ono nevelké místo, vyhrazené dramatické výchově v časopisech, využito dost neúčelně. Lze to doložit na příkladu časopisu *Estetická výchova*. Že tu stojí dramatická výchova na okraji a je jí věnováno minimum místa, je snadno pochopitelné: hlavním úkolem časopisu je věnovat se výtvarné a hudební výchově. Tím více je však líto, že tohoto místa není využito s maximální účelností. S výjimkou loňského ročníku (1966-67), kde se objevily teoretické stati týkající se naší problematiky (díky tomu, že EV otiskovala příspěvky z konference o estetické výchově), soustřeďuje se časopis stereotypně na dva typy článků: souhrnné hodnotící články o ústředních akcích STMP, které nemohou přinést nic víc, než přehled o celkové situaci a některých problémech, a medailonky souborů, které mívají často až beletristický charakter a většinou líčí hlavně citové a společenské ovzduší práce souboru. Nebývají tu - stejně jako v jiných časopisech - činěny pokusy o analýzu nebo aspoň přípravu na ni, ani řešeny konkrétní metodické či pedagogicko-psychologické problémy oboru.\*)

Celá tato neurčitost situace spolu s velmi slabými výsledky u většiny souborů nás přiměla k tomu, abychom se pokusili pracovat k soustavné analýze problematiky dramatické výchovy dětí pomocí výzkumných metod. Prvním krokem k tomu bylo orientační dotazníkové šetření na podzim 1967, o němž tu nyní přinášíme zprávu.

Jen ještě několik slov k použití této metody: mnohé z dotázaných uvedlo do rozpaků, že mají o subtilních a složitých otázkách umění a výchovy vypovídat zatřesením čísla v bodové stupnici, někteří nám to i dost nazlobeně vytkli. Přirozeně, že metoda dotazníku není nejvhodnější pro zjišťování kvalitativní. V dané situaci jsme ji však považovali za nejvhodnější z několika důvodů: umožňuje dotázat se poměrně velkého počtu osob; umožňuje zahrnout poměrně velkou šíři problematiky; nedovoluje tázaným utíkat od tématu a proto jsou odpovědi srovnatelné a zpracovatelné. První, základní orientaci dotazník poskytl a současně umožnil hlubší a detailnější formulování otázek a problémů pro další práci. Na něj navážou metody další - zejména rozhovory a ankety, pozorování, experiment. Půjde ovšem o práci dlouhodobou a postupně se na ní bude muset podílet větší okruh spolupracovníků, zejména učitelů lidových škol umění, kteří by si měli v budoucnu jednotlivé dílčí otázky rozebrat k detailnějšímu propracování a ověření v praxi. Zájemce o tuto spolupráci rádi uvítáme, zejména ty, kteří budou mít svůj problém, jímž by se chtěli soustavněji zabývat.

\*)

Velmi těžko se také získávají různé materiály, které nebyly otištěny v časopisech. Budeme vděční za všechny dokumenty, které nám čtenáři mohou pro studijní potřebu poskytnout.

## I.

K vymezení oblasti šetření

Dramatickou výchovou zde rozumíme všechny (organizační) formy aktivního styku dětí, popř. adolescentů s dramatickým uměním a rovněž všechny formy interpretace (přednesu) umění slovesného, tj. dětské soubory a kroužky divadelní a recitační a literárně dramatická oddělení lidových škol umění. Tím ovšem nevymezujeme pojem dramatické výchovy. (Nechceme ani tvrdit, že je to termín nejšťastnější. Nabízejí se i jiné - výchova dramatem, dramatická hra atp. Bude jedním z dalších úkolů vyjasnit i otázky terminologie.) Sporné ovšem zůstává zařazení přednesu, zejména sólového, dále autorské práce dětí, která je mnohdy rozvíjena v úzké souvislosti s dramatickou výchovou nebo jako její součást.

Pro náš dotazník jsme oblast záměrně nezužovali a přesněji nevymezovali, abychom se snad hned v začátku práce nezříkali zájmu o určité formy práce, která se nám mohou jen zdát okrajovými.

Příprava a organizace šetření

Touto otázkou se chci zabývat o něco podrobněji, než by se zdálo úměrné jejímu významu, a to proto, že obtíže, na něž šetření narazilo, jsou dost příznačné pro stav i způsob myšlení v této oblasti práce.

Vzhledem k výše zmíněné situaci v dosavadní odborné publikační činnosti nebyla k dispozici vyzkoušená kritéria třídění. Bylo tedy nutno pro tento dotazník je vytvořit. První etapou byl proto dotazník pro vedoucí skupin a souborů, které se účastnily dětské části Wolkrova Prostějova 1967, kde plnil bezprostřední praktický úkol: doplnit informace o práci s vystupujícími dětmi a připravit odborný seminář. Na základě práce s tímto dotazníkem, diskuse na semináři a připomínek byla pak sestavena první verze dotazníku, zaslaná k ověření 10 vybraným pracovníkům, pak teprve zpracována verze definitivní.

Výběr vzorku byl prováděn tak, aby bylo možno porovnávat dvě početně rovnocenné skupiny pracující v různých podmínkách: vedoucí souborů a učitelé LŠU. Východiskem pro stanovení počtu dotázaných byl seznam literárně dramatických oddělení LŠU v Čechách a na Moravě, sestavený podle brožury Josefa Harvaříka: Lidové školy umění \*) doplněný několika adresami škol, které se nám samy hlásily k odběru Divadelní výchovy. Celkový počet literárně dramatických oddělení LŠU takto stanovený byl 90.

---

\*) Praha 1966, Státní pedagogické nakladatelství, s.62 a násl.

Ačkoli jsme tedy vycházeli z údajů nejspolehlivějších, jaké byly k dispozici, ukázalo se, že jejich spolehlivost je jen relativní: celkem 12 ředitelství (tj. 21,4 % z celkového počtu LŠU, které na náš dotazník odpověděly) sdělilo, že literárně dramatické oddělení bylo zrušeno nebo dokonce nebylo nikdy otevřeno.

Skupina 90 vedoucích souborů a kroužků byla volena náhodným výběrem. Výběr byl velmi obtížný, protože neexistuje centrální evidence souborů, okresní nebo krajské evidence nejsou vedeny všude a zejména ne podle stejných kritérií. Dotázali jsme se proto nejdříve krajských osvětových středisek, které okresy mají evidenci zpracovánu. Dotaz byl veden telefonicky, přesto se nám nepodařilo od dvou krajů získat vůbec žádnou odpověď (od Západočeského a Severomoravského). Část KOS uvedla jen některé okresy, o nichž se příslušný pracovník důvodně domníval, nebo o nichž náhodně věděl, že evidenci mají (Středočeský, Jihočeský, Severočeský). V Praze Kulturní správa NVP slíbila zpracovat seznam vedoucích z obvodů, které si vybereme (nakonec jsme však dostali seznamy jen ze dvou obvodů místo žádaných tří a to ještě krátce před termínem, který byl stanoven jako uzávěrka pro vrácení dotazníků). Jenom Jihomoravský a Východočeský kraj ohlásily, že evidence je ve všech okresech, na hradeckém KOS měli dokonce seznam k nahlédnutí (byť rok starý a v jednotlivostech nepřesný). Z takto získaného seznamu 29 okresů bylo náhodným výběrem zvoleno 20, které jsme požádali o zaslání jmenného seznamu vedoucích dětských souborů. Došly z 15 okresů, většina - zejména východočeských - osvětových domů je zpracovala velmi ochotně a se zřejmým zájmem a pochopením pro to, že se chceme zabývat úsekem dosud hanedbávaným. Ze seznamů bylo vylosováno 90 adres, na něž byly - stejně jako devadesátí LŠU - koncem října rozeslány dotazníky s přiloženou frankovanou obálkou.

Termín vrácení byl stanoven na konec listopadu, v prosinci jsme však na řadu LŠU ještě posílali upomínku. Dotazníky se pak loudaly až do 11. ledna, jeden opozdílý došel dokonce 27. března 1968.

Celkem došlo - i s tímto posledním, který nebyl do zpracování zahrnut žádným způsobem - 67 vyplněných dotazníků. Z toho bylo 21 od vedoucích souborů a 41 od učitelů LŠU. To znamená, že na dotazník vůbec neodpovědělo 36 lidových škol umění a 65 vedoucích (tj. u vedoucích neodpovědělo celých 72 % dotázaných). Již sám tento fakt je zajímavý a zdá se, že spolu s kalvárií při získávání adres je pro tuto oblast příznačný. Stálo by za to vědět, proč tolik dotázaných vedoucích neodpovědělo: z nezájmu, z nedůvěry k dotazníkům, z nedůvěry k ÚDLUT, z nechuti k pracnému vyplňování, z neschopnosti na otázky nalézt odpověď, z nedostatku času?

Nepoměr v odpovědích z obou skupin způsobil, že nebylo možno dodržet původně stanovený plán zpracování. Odpovědi vedoucích souborů bylo příliš málo na to, aby údaje z nich získané dávaly určitější obraz a proto bylo při zpracování zvoleno dělení podle kvalifikace a základního povolání.

Z celého souboru jsme vybrali dvě nejsilnější skupiny - herce a učitele.

### Kvalifikace

Tabulka č. 1

| základní povolání | vysoká škola | střední škola |        | nižší vzděl. | celkem |
|-------------------|--------------|---------------|--------|--------------|--------|
|                   |              | odborná       | všeob. |              |        |
| herci             | 11           | 10            | 4      | 1            | 26     |
| učitelé           | 7            | 18            | -      | -            | 25     |
| ostatní           | 2            | 6             | -      | 7            | 15     |
| celkem            | 20           | 34            | 4      | 8            | 66     |

Ve skupině "herci" jsou zahrnuti i operní zpěváci, loutko-hercečka, absolventka uměnovědných oborů na universitě. Dvě herečky před vstupem na AMU maturovaly na pedagogické škole nebo pedagogickém gymnasiu.

Velký počet učitelů neudává aprobaci (absolventi býv. učitelských ústavů). Překvapivě malý počet učitelů má aprobaci (pokud je uvedena) pro češtinu - jenom čtyři. Dále jsou uváděny aprobace: matematika, výtvarná výchova, rýsování; chemie, výtvarná výchova; dějepis, zeměpis, občanská výchova; výtvarná výchova, rýsování; mateřská škola, národní škola, koncertní zpěv; národní škola a dvouletý loutkařský kurs na AMU; vychovatelská větev pedagogické školy. Mezi učitelé jsou zahrnuti i učitelé hudby - absolventi konservatoře, v jednom případě je hra na klavír doplněna osvětovým vzděláním.

"Ostatní" se vyskytují nejen v souborech, ale i v lidových školách umění. Jmenujme zde alespoň povolání, která se objevila na LŠU: textilní výtvarník, osvětový pracovník, právník v důchodu, ředitel knihovny, ekonomka s nižší střední školou a jazykovou kvalifikací, vychovatelka školního klubu bez kvalifikace.

Věk dětí, početnost skupin

Věk dětí v souborech se pohybuje v rozmezí věku žáků ZDŠ, pouze ve čtyřech případech přesahuje tuto hranici (maximálně 19 let). Největší soubor má šedesát členů.

V LŠU je nejnižší udávaný věk 7 let, nejvyšší 24 roky. Pouze dvanáct učitelů respektuje dolní věkovou hranici, která byla směrnici býv. MŠK stanovena na 12 let. Plných 62 % učitelů přijímá už žáky národní školy. Dále uvádíme tabulku, která lépe než jakýkoli rozbor dokumentuje různost věkového složení a početnosti tříd. Všechny údaje se týkají jednoho učitele, ne školy (asi ve 3 případech odpovídali dva učitelé téže školy).

Tabulka č. 2

| počet tříd | počet žáků | Ø počtu žáků ve třídě | věk žáků | věkový rozdíl |
|------------|------------|-----------------------|----------|---------------|
| 17         | 107        | 7,6                   | 9 - 16   | 7             |
| 12         | 100        | 8,3                   | 10 - 18  | 8             |
| 11         | 128        | 11,6                  | 11 - 19  | 8             |
| 11         | 65         | 5,9                   | 11 - 15  | 4             |
| 8          | 82         | 12,5                  | 9 - 17   | 8             |
| 7          | 51         | 7,3                   | 10 - 18  | 8             |
| 7          | 50         | 7,1                   | 12 - 20  | 8             |
| 7          | 50         | 7,1                   | 8 - 18   | 10            |
| 7          | 44         | 6,3                   | 11 - 15  | 6             |
| 7          | 40         | 5,7                   | 10 - 24  | 14            |
| 6          | 68         | 11,3                  | 11 - 15  | 4             |
| 6          | 40         | 6,6                   | 12 - 18  | 6             |
| 6          | 40         | 6,6                   | 12 - 17  | 5             |
| 6          | 30         | 5,0                   | 11 - 15  | 4             |
| 6          | 24         | 3,0                   | 13 - 21  | 8             |

Tabulka č. 2 - pokračování

| počet tříd | počet žáků | Ø počtu žáků ve třídě | věk žáků | věkový rozdíl |
|------------|------------|-----------------------|----------|---------------|
| 5          | 55         | 11,0                  | 12 - 18  | 6             |
| 5          | 52         | 10,4                  | 9 - 15   | 6             |
| 5          | 50         | 10,0                  | 9 - 16   | 7             |
| 4          | 70         | 17,5                  | 11 - 20  | 9             |
| 4          | 54         | 13,5                  | 7 - 18   | 9             |
| 4          | 35         | 8,7                   | 10 - 17  | 7             |
| 4          | 28         | 7,0                   | 10 - 20  | 8             |
| 3          | 54         | 18,0                  | 9 - 15   | 6             |
| 3          | 32         | 10,7                  | 10 - 15  | 5             |
| 3          | 25         | 8,3                   | 12 - 15  | 3             |
| 3          | 24         | 8,0                   | 9 - 18   | 9             |
| 3          | 23         | 7,7                   | 10 - 16  | 6             |
| 3          | 20         | 6,6                   | 8 - 16   | 8             |
| 3          | 15         | 5,0                   | 10 - 21  | 11            |
| 3          | 14         | 4,7                   | 12 - 21  | 9             |
| 2          | 55         | 27,5                  | 12 - 15  | 3             |
| 2          | 20         | 10,0                  | 11 - 20  | 9             |
| 2          | 20         | 10,0                  | 10 - 15  | 5             |
| 2          | 20         | 10,0                  | 9 - 13   | 4             |
| 2          | 18         | 9,0                   | 12 - 15  | 3             |
| 2          | 14         | 7,0                   | 10 - 19  | 9             |
| 2          | 11         | 5,5                   | 12 - 15  | 3             |
| 1          | 24         | 24                    | 10 - 15  | 5             |
| 1          | 23         | 23                    | 9 - 13   | 4             |
| 1          | 17         | 17                    | 13 - 15  | 2             |
| 1          | 16         | 16                    | 10 - 12  | 2             |
| 1          | 15         | 15                    | 7 - 13   | 6             |
| 1          | 13         | 13                    | 9 - 12   | 3             |
| 1          | 12         | 12                    | 13 - 15  | 2             |
| 1          | 11         | 11                    | 12 - 13  | 1             |

pokračování příště

# HLASOVÉ PORUCHY V DĚTSKÉM VĚKU

MUDr. Ivan Šupáček

## 6. Akustika sálu

V několika člancích jsme v minulých číslech probírali některé otázky zvukové stránky projevu účinkujících - zpěváka či herce, hlavně jeho hlasového výkonu a nejčastějších vlivů, které ho ohrožují. Náš problém však nekončí u hlasu; končí teprve vnímáním tohoto hlasového výkonu posluchačem. Výkon účinkujícího si nelze odmyslit od jeho posluchače, diváka - a od prostředí, v němž se odehrává. Otázka posluchače je jistě velmi významná i složitá, ale nechceme se jí nyní zabývat. Lékař, který píše tyto poznámky, má především na zřeteli vystupujícího a určité stránky jeho výkonu; mají-li tyto poznámky být ucelené, musíme dnes připojit několik úvah o prostředí, v němž zpěvák či recitující vystupuje, a to s toho hlediska, jak zvukové prostředí sálu přímo či nepřímo ovlivní jeho výkon. Řekněme hned, že i zde je situace velmi složitá a ve hře je mnoho činitelů. Pokusíme se je zjednodušit a budeme sledovat zvuk, který se od účinkujícího musí přenášet prostorem až k posluchači.

Raději hned na začátku našich poznámek chceme připomenout, že nemohou být míněny jako nějaký stručný kurs akustiky pro účinkující. Můžeme se pokusit vybrat některé nejzákladnější skutečnosti; podle zkušeností z několika desítek přednášek a besed - od celostátních soustředění, odborných konferencí až po návštěvy v jednotlivých souborech - se mi zdá, že ani tyto otázky nejsou dostatečně známé a jasné. Zvukové prostředí sálu se může stát vítaným spojencem hlasového výkonu vystupujícího, ale může ho i zcela hlasově znemožnit.

Následující poznámky jsou tedy myšleny spíše jako upozornění na některé z těchto prakticky tak významných okolností. Mohly by některé čtenáře, kterým nejsou zcela běžné, přivést k pročtení některých odborných pramenů, kde jsou otázky akustiky (srozumitelnosti řeči) probírány. Proto na konci našich poznámek připojujeme tituly některých těchto pramenů k bližšímu studiu.

Vraťme se nyní zpět do sálu, v němž jsou posluchači. Ještě než si představíme, že právě poslouchají zvuky například orchestru nebo zpěváka či herce, budeme muset připomenout něco ze základů akustiky.

"Zvuk je mechanické vlnění pružného prostředí ve frekvenčním rozsahu lidského sluchu." Zjednodušeněji bychom mohli říci, že zvuk jsou vlastně vibrace vzdušného prostředí - a sluch je smysl, přizpůsobený pro vnímání zvuku.

Téměř každému člověku je známa základní skutečnost, že zvuk je těsně spojen se chvěním. Z běžné zkušenosti víme, že zvuk může vyrobít rozkmitání předmětů - tak jako houslista rozkmitá strunu smyčcem. Víme, že zvuk vzniká, i když se uvede do chvění sloupec vzduchu, jako když foukneme přes hrdlo láhve. Podobně hráč na dechový nástroj rozkmitá jeho vzdušný sloupec chvějícím se jazýčkem svého nástroje. I lidský hlas bývá přirovnáván svým vznikem k píšťale jazýčkové: hlasivky, při tvoření hlasu napjaté, kladou překážku vzdušnému proudu, takže pod nimi v průdušnici tlak vzduchu stoupne; při dalším stoupání tlaku se hlasivky od sebe roztlačí a stlačený vzduch prorazí do prostoru nad hrtanem a tím tlak pod hlasivkami poklesne, hlasová štěrbina se uzavře, a celý cyklus a opakuje. (Přitom kmitočet hlasivek udává výšku tónu.) Zdrojem zvuku je tedy přerušování vzdušného proudu z plic hlasivkami - vznikají rytmické změny tlaku vzduchu, jeho střídavé zhušťování a zřeďování. Zvučícím tělesem tedy nejsou hlasivky, ale vzduch uzavřený v prostorách dýchacích cest, které prvotní zvuk hrtanového hlasu dále podstatně upravují svou resonancí.

Zvuk opouští lidská ústa - anebo nějaký nástroj - ve formě vln, které se šíří všemi směry. Pokud nic nepohlcuje jejich energii, postupují neustále vpřed. Jejich síla se ovšem zmenšuje tím, že se šíří na všechny strany. Za jednu vteřinu potom, co se například ozval hudební nástroj, vlny jím vytvořené se rozprostírají v kouli s poloměrem 330 metrů. Za dvě vteřiny v kouli s poloměrem 660 metrů a tak dále.

Množství energie, které prochází těmito koulemi, je stále stejné. Ale protože druhá koule má čtyřikrát větší povrch než první koule, projde jí pouze 1/4 energie na čtverečný centimetr jejího povrchu. Kdybychom si představili jednoho posluchače ve vzdálenosti 330 metrů a druhého 660 metrů od zdroje zvuku, pak dopadne na ušní bubínek druhého posluchače jen čtvrtina energie, která se dostane k bubínku prvního posluchače. Kdyby se první posluchač vzdaloval od zdroje zvuku, ubývalo by síly, která se k němu dostává, stejným způsobem - to jest podle zákona o obráceném čtverci vzdálenosti. Je to přirozený zákon při ubývání vzdáleností a tímto způsobem ubývá například intenzita světla nebo elektrická přitažlivost.

Zvuk, který dopadne na ušní bubínek druhého posluchače, je co do jakosti přesně totožný se zvukem, který dopadl na uši prvního poslouchajícího; jediný rozdíl je v množství zvuku. Nesmíme ale předpokládat, že zvuk - řekněme hudby - který slyší druhý posluchač, je jen slabším vydáním hudby, kterou slyší první posluchač. Dokud nedopadnou na ušní bubínek, prodělávají všechny zvuky stejný průběh, a jejich intenzity ubývá, ať je výška těchto zvuků jakákoliv.

Ale lidské ucho nakládá se zvuky různé výšky různým způsobem. Když jsou zvuky slabé, je mnohem citlivější ke zvukům vysokým než hlubokým. Kdybychom uvažovali o zvuku celého orchestru, kde hrají i bubny s píšťalami, budou vysoké píšťaly slyšet na mnohem větší vzdálenost než bubny.

Lidský sluch je tedy nejcitlivější v oblasti asi čtyřčárkované oktávy (kolem 3.000 hertzů, tj. kmitů za vteřinu). Není bez zajímavosti připomenout, že právě v této tónové oblasti mají svou zvukovou charakteristiku sykavky šš a čč, které užívají babičky a matky všech dob k uklidnění a uspaní maličkých dětí - a stejnou akustickou charakteristiku má i většina kojeneckých chrastítek, aniž o tom zřejmě jejich výrobci vědí.

Šíření zvuku, o kterém jsme dosud uvažovali, by ovšem platilo pouze pro neskutečný stav nějakého neomezeného prostoru bez jakýchkoliv překážek, kde by zvuk dospěl přímou cestou od zdroje až k tomu, kdo ho přijímá. Jakmile je však prostor jakkoliv omezen, vznikne řada složitých pochodů, které podstatně ovlivňují zvukové pole. Několik z nich je tak důležitých, že se o nich musíme zmínit.

Především se zvuk začíná sice šířit jako předtím všemi směry, ale část narazí téměř okamžitě na zemi. Zvukové vlny podléhají stejným zákonům jako jiné vlny; když narazí na zemi, část jejich energie vnikne do země a je pohlcena, kdežto zbytek se odrazí a nastoupí novou cestu vzduchem - tvoří jakousi ozvěnu od země.

Posluchač proto slyší zvuk dvakrát: část zvuku proběhla přímo vzduchem, kdežto ostatek letěl nejprve k zemi, odrazil se, a pak letěl k uchu posluchače. Tato druhá, nepřímá část dorazí o něco málo později nežli první část - přímá vlna - protože musela vykonat delší cestu. Časový rozdíl, obyčejně nebude pozorovatelný a bude se zdát, že odražený zvuk pouze posiluje přímé zvuky.

Přitom tóny různé výšky podléhají nestejnému působení. Obyčejně se hluboké tóny odrážejí lépe než vysoké.

Uvažujme však o šíření zvuku dále. Do cesty se mohou zvuku postavit různá "stínící" tělesa; opět tu jsou tóny různé výšky, neboli jinými slovy - vlny různé délky podléhají nestejnému působení. Krátké zvukové

vlny vysokého, pronikavého tónu jsou zcela zaraženy větší překážkou, ale dlouhé vlny hlubokého tónu překážku pouze obletí a zase se za ní spojí. Je to obecná vlastnost vln všeho druhu; vidíme to názorně třeba u moře, když se na hladině valí vlny a narážejí na pilíře přístavní hráže. Dlouhé vlny nejsou pilíři vůbec rušeny, neboť se rozdělí napravo a nalevo a zase se spojí, jakmile jsou pilíře za nimi. Naproti tomu krátkým a drobným vlnkám tvoří pilíře vážnou překážku v jejich postupu - odrážejí je zpět a šíří se jako nové čeření všemi směry. Skoro můžeme říci, že překážky vyřadí krátké vlny, kdežto dlouhé vlny postupují dále nerušeně.

Tento účinek překážky na šíření zvukových vln si můžete ozřejmit prajednoduchým pokusem, když před reproduktor třeba radia nebo magnetofonu postavíte do těsné blízkosti (téměř až k přístroji) nějakou překážku - například svou dlaň nebo trochu roztažené prsty. Kvalita zvuku se ihned změní a jen trochu cvičené ucho ihned pozná, že se ze zvuku tímto zásahem ztrácí především vysoké tóny - asi podobně, jako když na kvalitnějším přijímači nebo na magnetofonu použijete tónovou clonu a výšky v reprodukci potlačíte.

Totéž můžeme pozorovat, doslovně "vidět", i u světelných vln. Jsou asi stomilionkrát kratší než vlny zvukové a proto o zcela malé překážky, jako jsou částice prachu, vyřadí krátké vlny - které tvoří modré světlo - a nechávají volný průběh dlouhým vlnám, tvořícím světlo červené. Proto se nám jeví slunce při západu rudé, když stojí nízko nad obzorem a je pozorováno vrstvou tzv. atmosférického zákalu zvláště hustého v průmyslových městech, stejně jako když se na ně díváme skrze kouř nebo prach.

Kdybychom se ve svém pomyslném sledování, jaký je osud zvuku, který opustí zvukový zdroj, přenesli z volného prostranství někam do uzavřené místnosti, například divadelního nebo přednáškového sálu, objevily by se tytéž komplikace - ale mnohonásobně zvětšeny. Všechny stěny, strop místnosti, veškerý nábytek i přítomné obcenstvo - to vše usnadňuje pohlcování části zvuku a odrážení ostatního zvuku; sloupy, galerie a nejruznější výstupky na stěnách sálu tvoří stínící tělesa a tím ruší proud zvuku.

Vidíme, že se při šíření zvuku v omezeném prostranství i v uzavřené místnosti vždy setkáváme s odrazem a ztrátou zvukové energie, případně i se vznikáním rušivého hluku.

Nejdůležitější a nejzajímavější problémy jsou odraz a pohlcování zvuku. Představme si, že nějaký zdroj zvuku postavíme do prostorné místnosti, obložené ze všech stran materiálem, který velmi dobře odráží zvuk - např. hlazeným dřevem nebo dokonce sklem. Zvuk dorazí ke stěnám a odrazí se. Po tomto prvním odrazu se znovu odráží na další stěně, do-

padá opět na další stěnu atd. atd. Dejme tomu, že by se po prvním odrazu vrátilo do místnosti plných 90 % vyslané zvukové energie. Při novém odrazu by se vrátilo do místnosti plných 90 % z oněch původních 90 %, tedy 81 % původního množství zvuku; při třetím odrazu by se vrátilo od stěn 73 % původního zvuku atd. V tomto případě bude trvat hodně dlouho, než se zvuk zeslabí natolik, aby jeho intenzita klesla pod prahovou hodnotu našeho sluchu - abychom ho přestali slyšet. O takových místnostech se říká, že mají "živou akustiku", že v nich zvuk dlouho doznívá - nebo jinými slovy, že "doba dozvuku v místnosti je velká".

Dospěli jsme tím k pojmu "dozvuku", který je velice významným kritériem pro posouzení akustických vlastností místností. Shrňme dosavadní výklad o dozvuku ještě jednou: Zvuk v místnosti dospívá ze zdroje k "přijímači" jednak přímo, jednak po jednoduchém nebo vícenásobném odrazu. Je-li doba mezi příchodem zvuku přímého a odraženého znatelně delší než činí určitá hranice (něco kolem 1/10 sekundy), vnímá je náš sluch jako dva samostatné zvuky odděleně a to i tehdy, když je druhý (odražený) zvuk mnohem slabší než první zvuk přímý. V tomto případě označujeme odražený zvuk jako "ozvěnu".

Když však přichází přímý a odražený zvuk k našemu uchu v době značně kratší než 60 milisekund, splývají spolu a sluchový orgán je vnímá jako zvuk jediný, poněkud větší intenzity. V tomto případě jde o "dozvuk"; akustikové ho popisují jako "zvuk, který trvá v místnosti jako výsledek mnohonásobného obrazu, i když už zdroj zvuku přestal působit.

Dlouhý zvuk není poslechu řeči ani hudby v sále na prospěch, protože původní zvuky se mísí s odraženými a překládají se přes sebe. Tak například v místnosti, která by měla dozvuk trvajících 9 vteřin, by byla řeč i hudba naprosto nemožná: při vyslovení jedné slabiky by sálem ještě znělo asi 20 až 30 slabik předcházejících, takže každý jejich tón by byl rozmazán v držený zvuk, trvajících řadu vteřin.

Příkladem budovy s neobyčejným dozvukem je často uváděná Battisera v Pise. Je to kruhová místnost s poloměrem 30 metrů, jejíž vnitřek je celý vyložen mramorem. Byl v ní zjištěn dozvuk až 12 vteřin. Když v této síni zazpíváme řadu not staccato, uslyšíme je o mnoho vteřin později vzájemně spojené v jeden akord. Jiným příkladem materiálu, který velmi dobře odráží zvukové vlny, jsou dřevěné stěny (odrážejí až 90 % zvuku) anebo holé skály či vodní hladiny (odrazí až 95 % zvuku - vzpomeňte si na známou živou akustiku prostředí plováren nebo krytých bazénů). Opačný případ nastává v místnosti, jejíž stěny jsou obloženy látkami silně pohlcujícími zvuk, například těžkými látkovými závěsy ze sametu nebo plyše. V tom případě by stěny prakticky žádnou akustickou energii neodrážely, zvuk by se ihned po dopadu na stěnu utlumil. Jeho doznívání by bylo nepatrné a hudba i řeč by zněly velmi slabě, jakoby udušeně.

Místnost by byla akusticky "mrtvým" prostorem. V praxi jsou určité vzácné situace, kdy je například techniky či lékaři na akusticích žádáno, aby jim vytvořili takové "tiché" nebo dokonce zcela "mrtvé komory, potřebné pro akustická měření anebo pro přesné vyšetřování sluchu. Pobyt v takovémto prostoru se velmi brzy stává velice nepříjemný, pro některé osoby až deprimující, protože na naprosté ticho v okolí nejsme ve svém životě vůbec zvyklí. Tento dojem neskutečnosti, nereálnosti se také záměrně využívá například v rozhlase, kde se v těchto "mrtvých" komorách zcela postrádajících dozvuk natáčejí pro rozhlasové hry pasáže či role, spojené s představou derealizace, děsivé nepřirozené hrůzy a podobně. Vzdáleně se těmto poměrům poněkud blíží ty situace v našem životě, kdy jsme postaveni do prostředí s mimořádně značnou akustickou pohltivostí; je to třeba právě čerstvě napadaný sníh na velkém volném prostranství, nebo někdy větší lesní plochy, které pohltí přes 80 % dopadajícího zvuku.

Problém dozvuku není tak jednoduchý, jak jsme ho dosud vylíčili. Uplatňuje je při něm celá řada činitelů. Tak například závisí dozvuk i na akustické skladbě zvuku, protože tóny různé výšky mají v téže síni nestejnou dobu dozvuku. Tím je též dáno, že dozvukem se mění i akustické spektrum složených zvuků (hudby, řeči) - při doznívání tónu se mění i jeho barva. Uplatňuje se mj. také velikost místnosti. Jako trochu zlomyslný příklad uvádějí akustici v této souvislosti známou skutečnost, že v malých místnostech - jako jsou v domácnostech třeba koupelny - zesiluje odraz od stěn zvláště hluboké a střední tóny, takže tam velmi zvučně a sytě znějí zejména mužské hlasy, o čemž se muži velmi rádi přesvědčují.

Dozvuk je tedy vlastností sálu, která velmi významně rozhoduje o jeho vhodnosti pro poslech řeči nebo hudby. Je důležité, že doba dozvuku, při níž je reprodukce řeči nebo hudby v místnostech nejdokonalejší, je různá; protože se tzv. optimální doba dozvuku pro řeč a pro hudbu liší, mají být akusticky propočítávány při stavbě podle toho, jakému účelu mají sloužit. Tak například značně krátký dozvuk vyžaduje přednášková síň - udává se době 0,5 až 1 vteřiny. S rostoucí dobou dozvuku klesá totiž srozumitelnost řeči. Ze zkušenosti však víme, že příliš krátká doba dozvuku vede k nepěknému zvuku řeči a nadto se v takovémto akustickém prostředí musí řečník zbytečně namáhat; příliš krátký dozvuk způsobuje velmi rychlé ubývání zvukové energie v místnosti a řečník musí toto rychlé ubývání nahradit zesílením hlasu, tedy zvýšenou námahou. Příliš dlouhý dozvuk pak naopak způsobí splývání jednotlivých slabik a řeč je rozmazána, velmi špatně srozumitelná. (Proto ve většině velkých katedrál, které mají akustiku charakterizovanou právě dlouhým dozvukem, jsou v poslední době zavedeny reproduktory, které obstarávají rovnoměrné ozvučení celé velké a dlouhé prostory.)

Jiná doba dozvuku je optimální pro koncertní síně a divadla, které mají nejvhodnější dozvuk něco delší, kolem 2 vteřin. Tato doba je ale různá i podle druhu hudby: varhanní skladba nebo oratorium vyžadují poměrně nejdelší doby dozvuku (proto se varhanní koncerty pořádají nejlépe v prostorách kostelů), kdežto symfonická hudba žádá dozvuk něco kratší a nejkratší je vhodný pro opery a komorní hudbu nebo sólisty. Je i rozdíl mezi hudebním rázem skladeb - připomíná se například, že dramatická hudba Wagnerova má mít delší dozvuk než melodická hudba Verdiho nebo Mozartova.

Vzpomínáme v této souvislosti na vyprávění jednoho našeho známého, který líčil svůj zážitek z varhanního koncertu v nové moderní koncertní síni v Bonnu; byla akusticky zřejmě dimensována především pro symfonickou nebo ještě spíše komorní hudbu a zvuk varhan v ní - při zkráceném dozvuku - dopadl tak mrtvě a přidušeně, že zcela pokazil vnímání koncertu.

Aby mohly být sály používány pro různé účely, vybavují se někdy různým zařízením k ovlivňování doby dozvuku. Slouží tomu roztahování různých závěsů, na které si můžeme vzpomenout třeba z pražské Smetanovy síně, jindy jsou to stropní otvory, v nichž jsou umístěny vhodné pohlcující látky apod. Změny dozvuku lze docílit i různými omítkami nebo nátěry.

Velký vliv na akustičnost síně má přítomnost obecenstva. Každý posluchač představuje těleso, které zvyšuje celkovou pohltivost zvuku. Je známou skutečností, že v prázdné nebo poloprázdné velké síni se špatně poslouchá hudba i přednáška proto, že doba dozvuku je příliš dlouhá. V učebnicích akustiky se často citují čísla naměřená v některých známých sálech; tak třeba v lipském Gewandhausu je doba dozvuku při prázdném sále 4,2 vteřiny, po obsazení všech 1.500 míst klesá na poloviční hodnotu - 2 vteřiny. V divadlech se tomuto nepříznivému vlivu prázdného hlediště často brání preventivně tím, že používají polštářovaných sedadel; v tom případě se prázdné polštářované křeslo po akustické stránce chová podobně jako křeslo obsazené posluchačem - pohlcuje část zvuku. Kdyby chtěli být akustici ironičtí, mohli by právem poznamenat, že divadlo, které se vybavuje měkkými sedadly, počítá spíše než s pohodlím svých diváků s tím, že by často mohlo být ohroženo malou návštěvou.

Otázka dozvuku nakonec ještě připomíná jednu zkušenost, kterou má každý zkušený hudebník: ve větší koncertní síni si pravděpodobně vybere sedadlo spíše daleko vzadu než v prvních řadách, kam se posazuje nezkušený začátečník v naději, že bude nejlépe slyšet. Většina zvuku, který přichází k uchu posluchače, nepřichází přímo od hudebního nástroje, ale prošla sálem po několikanásobném odrazu od stěn. Množství zvuku je stejné, ať sedí posluchač vzadu nebo vpředu či uvnitř síně. V zadní části sálu jsou všechny nástroje slyšet vyrovnaně, jsou přibližně stejně vzdálené.

### Nepřehlédněte

dvě publikace Státního pedagogického nakladatelství (vyd. 1968), které se na první pohled mohou zdát odlehle vašim zájmům. To je jen na první pohled. Začtete-li se do nich pozorně, najdete v nich řadu podnětů pro svoji práci.

Brožurka Dalibora PÍCKY: *V y r o s t o u z n i c h č t e n á ř í?* obsahuje tři výzkumné studie. Poslední a nejrozsáhlejší z nich, nazvaná "Učíme se být kulturními konzumenty i lidmi tvořivě činnými. (Receptivní a aktivní metody práce s textem)." je práci v souborech a v lidových školách umění po obsahové stránce nejbližší. Pro zkušené praktiky však právě proto bude mít nejmenší informativní hodnotu: snaží se totiž prokázat platnost a najít nejvhodnější formy uplatnění aktivní metody práce s textem ve školní literární výchově. Tedy jinými slovy: i ve školní literární výchově uplatnit ty postupy, které jsou běžně užívány a vyzkoušeny v souborech i v LŠU.

První dvě studie se zabývají otázkami speciálnějsími a dětské zájmové činnosti a tvořivosti odlehlejšími; právě proto však mohou být pro naše čtenáře podnětné. První z nich je nazvána "Čtenáře získává čtenářský prožitek. (Metody expozice literárního textu.)" V úvodu této studie říká Pícka: "O kvalitě vnímání při osvojení uměleckého textu rozhoduje především životní důležitost podnětu a jeho síla ... Jde o to, aby podnět, který zavdává čtený text, byl *r e l a t i v n ě s i l n ý*, aby upoutal pozornost většiny žáků a stal se na určitou dobu dominantou jejich duševní činnosti." (str.13) S cílem řešit problém zde naznačený, srovnává Pícka hodnotu expozice textu poslechem přednesu učitele, (gramodeska) samostatným tichým čtením a hlasitým čtením. Podle zjištění z výzkumu závisí volba těchto metod do značné míry na věku dítěte, respektive na stupni jeho čtenářské techniky. Pokud děti nemají vytvořenu techniku tichého čtení, je nejpůsobivější hlasité čtení. U starších žáků se však "s narůstajícími čtenářskými schopnostmi neadekvátnost hlasitého čtení pro první seznámení s uměleckým textem stupňuje (str. 18), málo efektivní je také dvojí poslech, při opakovaném tichém čtení je výsledek lepší (zejména pokud jde o racionální postihování dějových prvků)." Poslech zařazený po samostatné četbě postrádá také motivační moment potřeby znovuprožívání, charakteristický pro četbu následující po poslechu." (str.20). Nejefektivnější je tedy postup od poslechu k tichému čtení, zejména proto, že při této variantě děti postihnou nejlépe mimosyžetové prvky, osvojení textu není jen racionální, ale i estetické.

V druhé studii - "Kdo se má stát čtenářem, musí číst. (Výchovné výsledky závisí na stylu práce)" - jsou srovnány tři styly: naukový, jehož cílem je především "pojmové osvojení učiva", s těžištěm v univer-

sálních a tradičních metodách a vedoucí především k osvojení historických poznatků; intuitivní, přibližující se umělecké interpretaci; komplexní, kladoucí důraz na subjekt žáka, a vyváženým podílem metod receptivních a aktivních. Pečlivé prostudování popisů hodin, dílčích závěrů a technik kontroly osvojení obsahu může být zajímavé i pro toho, kdo usiluje o co nejcitlivější zvážení podílu dětí a racionální a emocionální složky při práci na textu. Z knihy *O t á z k y p s y - c h o l o g i e s c h o p n o s t í ž á k ů* (redakce V.A.Kruťeckij) bude vás zajímat asi jen jediná studie (ostatní jsou věnovány matematickým a technickým schopnostem). Je to V.P.Jagunkové *Individuálně psychologické zvláštnosti žáků s tvořivými literárními schopnostmi* (str. 119 - 177). Autorka uskutečnila dlouhodobý výzkum tvořivých literárních schopností adolescentů, pracujících v literárních kroužcích. Zvolila 10 "schopných" a 5 "neschopných" (všichni ve věku 15 - 17 let). Metodami výzkumu byl experiment, dlouhodobé literární tvůrčí činnosti žáků, rozhovor a analýza produktů tvorby. Nejméně zajímavé (a pro vznětlivější povahy místy až pobuřující) jsou ty části, v nichž autorka při rozboru literárních produktů mladých lidí projevuje (přestože se snaží o jistou objektivitu) svoje estetické názory. Jen pro ukázkou dva z mnoha příkladů. Větu z povídky Niny S.: "Na temné vodě se zachvívá stříbrná, matná tvář měsíce, jako by někdo na ni vylil mléko z prostého vesnického krajáče." komentuje Jagunková: "Nepřesný je též obraz měsíčního světla na vodě." (str. 159 a 160). Nebo verše Míši Š.: "A večer byl tak průzračně modrý, (zdá se, že i hvězdy rozsypávají svůj smích) a jako by mne prosily, abych se smál ..." hodnotí: "Obraz hvězd, které rozsypávají 'svůj smích' je velmi náznakový, zřejmě vykonstruovaný na jakémsi čistě subjektivním prožitku." (str. 160). Komentovat a rozebírat tyto výroky nemá smysl, na to je škoda papíru a času. Tato část studie je také zajímavá spíše pro citované literární výtvořky mladých lidí než pro komentář k nim. Pro toho, kdo u dětí nebo dospívající mládeže soustavně rozvíjí literární tvořivost, budou však zajímavé pasáže, popisující experimentální část výzkumu, tj. něco přes třicet stran na začátku studie. Jagunková tu velmi podrobně popisuje osm sérií pokusů, v nichž zjišťovala: 1. vzájemný poměr názorně obrazné a slovně logické složky intelektuální činnosti, 2. úplnost a přesnost optického vnímání a paměti, 3. a 4. individuální rozdíly v chápání obrazu a námětu pro vypravování, 5. individuální rozdíly žáků, pokud jde o charakter jejich představ a pozorování, 6. zvláštnosti paměti zkoumaného žáka, zejména pokud jde o její obraznost a emocionální zabarvení, 7. individuálně psychologické zvláštnosti obraznosti, 8. bohatství slov vybavených asociačně. Už jen tento výčet naznačuje autorkou předpokládanou strukturu literárních schopností a praktikovi pomůže analyzovat "schopnost" či "neschopnost" dítěte nebo mladého člověka pro literární tvorbu, v praxi se projevující komplexně (i když ovšem tento výčet nemusí být

ani přesný, ani vyčerpávající). A dále - popis experimentů (převážně založených na práci s výtvarnými díly - reprodukcemi i fotografiemi) dá vynalézavému učiteli do ruky dobrou pomůcku k tomu, aby se u "neschopných" pokusil najít příčinu, kontroloval rozvoj schopností atp. A konečně aby si našel i metodu, která by optimálně rozvíjela řadu dílčích schopností. V této souvislosti chceme upozornit na metodu práce Olgy Velkové, popsanou jednak v tomto čísle v článku Smyslové vnímání a již dříve v článku Oč snad jde, který doprovázel sborníček žákovských prací z její třídy (Divadelní výchova 1966, č.1, s.36). Metoda Olgy Velkové je v mnohém příbuzná experimentům Jagunkové, s tím ovšem rozdílem, že Velkové jde o to, vydobýt z mladých lidí právě ony "čistě subjektivní prožitky".

em

D ě t i   s i   p í š í   s v ě   s c ě n k y   s a m y

Olga   S c h e i n e r o v á

Na počátku tohoto článku bych měla poznamenat, že literárně-dramatický odbor při LŠU v Karlových Varech, který zde vznikl před čtyřmi roky je zaměřen z větší části k dramatickému projevu dětí. Je to pochopitelné, protože směr oboru určují zatím pouze já a jako herečka je mi divadelní práce nejmilejší a nejbližší. A jistě mi dáte za pravdu, že osnovy, které dostane do rukou člověk, který je nováčkem v této činnosti, příliš a konkrétně nepomohou, takže si každý musí pomoci sám, jak nejlépe umí. Zvolila jsem tedy jako těžiště své práce s dětmi divadlo; ovšem kromě toho jsem za členů různých skupin, kteří mají talent a chuť, založila ještě recitační soubor. Veškerou svou činností a prací s dětmi a mládeží se snažím dojít k cíli, který jsem nenašla ani v osnovách, ani v žádných směrnicích, ale který jsem si určila sama pro sebe. Ten cíl není v tom, dělat z dětí budoucí herce, ale vychovat, nebo utvořit aspoň v tom skromném měřítku, kádr budoucích DIVÁKŮ, kádr obecenstva, které umění miluje a potřebuje je, které si váží umění i umělců a dovede ctít jejich práci, kádr lidí, kteří se již nebudou ptát třeba herců, co vlastně dělají přes den, ale kteří se budou umět poučeně a kriticky dívat na představení, na výkon herce, posoudit jeho umělecké hodnoty a nehledět jen na to (jak to velice často slyším, když jdu z představení a diváci si dělají své dojmy a názory), jestli ta a ta herečka měla krásné šaty, či krásnou paruku, či krásnou tvář, nebo jestli ten a ten herec měl krásný hlas. A protože by to asi bylo zbytečné, nebo až směšné, říkat dětem, že umění je práce, že si mají umělců vážit atd., (fráze

nikoho nikdy nepřesvědčily a nepřesvědčí, zvláště ne mládež), snažím se o to, aby veškerou práci, spojenou s děláním divadla, všechny radosti i strasti, nejistoty a hledání, prostě vše, co pociťuje herec, než je schopen vyjít o premiéře před lidmi, aby to vše si děti vyzkoušely na své vlastní kůži - pochopitelně v mnohem jednodušší, jim přizpůsobené a hravé formě. Aby však samy dobře věděly ze své zkušenosti, jakou dá práci být jen taková desetiminutová scénka. A aby tu práci milovaly.

Ovšem k tomu, abych s dětmi mohla na něčem pracovat, k tomu je zapotřebí textu. Texty, texty ...! To je kámen úrazu. Pročetla jsem mnoho her pro děti i mládež, loutkové hry, hry pro maňásky - prostě kde co bylo (a bylo toho hodně!), ale hledala jsem marně něco vhodného: buď bylo ve hře mnoho postav, nebo zase naopak málo postav, buď byla hra příliš dlouhá, nebo zase příliš krátká, také jsem přečetla mnoho nezajímavých her; hlavně - i ve scénkách pro děti a mládež vystupují většinou chlapci, dívčí role jsou v menšině. Snad je v jiných literárně dramatických odborech situace lepší, ale v Karlových Varech jsou v tomto oboru zastoupeny hlavně dívky, chlapci jsou v mizivé menšině.

Všechny tyto překážky mě přivedly k myšlence, že bude nejlepší, když si texty napíšeme sami. (Tím ovšem nechci říci, že bychom snad neměli dobré hry pro děti a mládež, dokonce výborné hry, ale prostě revidujeme našim speciálním podmínkám a požadavkům.) Nutily nás k tomu i důvody hracího prostoru, "jeviště", které v LŠU nemáme. Děti většinou vystupují ve školních tělocvičnách, nebo na velice malém podiu v místním Domě pionýrů a mládeže, bez jakékoli možnosti osvětlení, výpravy atd. A s takovými skromnými podmínkami většinou hry pro mládež nepočítají. A tak si již druhým rokem své scénky vymýšlíme. Jednak to děti velice baví, jednak se tím - podle mého mínění - zcela nenásilně, hravou a zábavnou formou aktivizuje jejich fantazie, tříbí vyjadřovací schopnosti a obohacuje slovní zásoba. A pak: každý z žáků si již vlastně vymýšlí postavu pro sebe, přizpůsobuje ji své povaze, takže ve hře nemusí nic předstírat; a samozřejmě je ve scéně tolik postav, kolik je členů skupiny. Ve vymýšlení příběhů i dialogů mají naši žáci značnou praxi z různých etud, z vymýšlení povídek na dané téma - např. ona známá hra: "Vyprávěj dvě minuty o jehle" atd. Každý člen každé skupiny si přes prázdniny vymyslí stručný námět, holý obsah pro hru. Nejlepší z nich vybereme, (děti si je vybírají samy, je však nutné někdy volbu usměrnit) a kolektivně rozvíjíme tento stručný námět do velice podrobného scénáře, Jak již bylo řečeno, každý z žáků si vlastně přizpůsobuje zcela nevědomky a mimovolně jednu postavu hry své povaze, charakteru a pravděpodobnost svého jednání, svých činů a myšlení. Při tom dbám o to, aby byla dodržena logika děje, pravidla dramatického útvaru, vhodné umístění konfliktu, aby byla posílena idea hry a její hlavní myšlenka, kterou jsme si určili, (proč to či ono chceme hrát, proč jsme si zvolili právě tento námět).

Také s ohledem na budoucí vystupování na "ničem" se snažíme o jednotu místa i času i o to, abychom nebyli závislí na výpravě, či velkém počtu rekvizit.

Po ukončení tohoto úseku práce rozdělím jednotlivé úlohy a žáci po velice krátkých částech scénáře, nebo případně po jednotlivých výstupech improvizují. Žáci přesně vědí, co se musí v daném výstupu stát, co kdo musí říci, aby se děj posunul kupředu. Po ukončení improvizace tohoto malého úseku jim říkám své připomínky, upozorním na to, co ještě zapoměli říci, nebo co by mohlo být řečeno lépe a přesněji - ovšem samotnou formulaci opět nechávám žákům. A tak vlastně každý podle své povahy a svými slovy reaguje na určité dané okolnosti - zcela tak, jako v jejich oblíbených etudách na dané téma. Po několikerém opakování a vylepšování improvizace daného výstupu natočím tuto část na magnetofon a stejným způsobem pokračujeme v dalších dílčích úsecích. Po ukončení improvizování celé hry zbývá již pouze zachytit z magnetofonu slova na papír: musím sice něco upravit, upřesnit, lépe vyjádřit, ale není toho mnoho; chci a snažím se o to, aby text zůstal co nejvíce autentický.

A pak již začíná práce na "hereckém" zpracování hry. Po pozorném přečtení scénky u stolu si opět připomeneme ideu hry, její hlavní úkol, každý žák si určí hlavní úkol své postavy (domnívám se, že je velice důležité, aby každý věděl a prosazoval, co ve hře chce: je to pro žáky jakousi hnací silou, která je nutí k aktivitě), každý se zamyslí nad povahou své postavy, rozvíjí a upřesňuje si ji v různých etudách, za různých daných okolností atd. Hru několikrát přečteme u stolu - děti se tím kromě jiného již také mimovolně učí text z paměti. (Snad není nutné připomínat, aby text, který si děti vymyslely a je zapsán, říkaly nadále přesně).

Po této práci u stolu jdou žáci do prostoru. Opět nechávám děti pohybovat se po scéně zcela improvizovaně a dle jejich živelnosti (jsou již obeznámeny s pravidly jevištního pohybu z práce na etudách, z pohovorů o různých divadelních představeních, takže se samy snaží se např. nekryt, netočit se zády do hlediště, netlačit se k sobě atd.); já opět pouze upřesňuji a opravuji, navrhuji jiná řešení, nebo upozorňuji na chyby. A opět to, co si naaranžovaly, to, co vyšlo z jejich živelnosti a co je jim vlastní, je nadále přesně dodržováno. Děti to dodržují celkem se samozřejmostí, protože každý pohyb, každé umístění vyšlo z jejich impulzů a pohnutek, každý posun mají samy sebou odůvodněn. Tak tedy dochází k tomu, že žáci vlastně nic nehrají, že pouze věří daným okolnostem a jednají v nich - ovšem organizovaně. Hrají si jako děti na něco, dětsky tomu věří, ale přitom se mimoděk se seznamují se skutečnou prací herce a lásku i zaujetí, které pociťují při své práci, přenášejí pak i na divadlo jako takové. A tím, že od nich požadují i drobnosti profesionální (dobrou artikulaci, práci s hlasem, jevištní pohyb, vyjádření situací, nálad, stavů atd.), učí se to vše požadovat a posuzovat i u herců.

Je nezbytné, abych v průběhu práce zasahovala i režijně, ale někdy nechávám i samotné žáky, aby si vyzkoušeli i tuto práci. Je zajímavé, že sami požadují od svých spolužáků více, než já. Jejich připomínky jsou velice přesné a výstižné.

Zbývá jen dodat, že vše, co pomáhá hře: kostýmy, nejnútnejší výprava (je-li vůbec potřeba - většinou nám stačí několik židlí), vše je náznakové a vše si děti obstarávají samy. K takovým věcem, které si třeba nedokonale, ale samy ušily nebo vyrobily, totiž mnohem více lnou, přímo je milují a opatrují jako poklad, takové věci jsou jim mnohem dražší, než sebekrásnější kostým, který si přinesou odněkud hotový a pak jej zase vrátí; taková věc je jim cizí, nezáleží jim na ní. Neskrývám nikde a před nikým, že nehrajeme a nesnažíme se dělat skutečné divadlo. Já pouze pomáhám svým žákům rozvíjet jejich zálibu a lásku a jde mi o jejich citové vyžití, nikoliv o napodobení profesionalismu. Mnohý čtenář tohoto článku se jistě ptá, jak dlouho trvá realizace takové scénky od samého počátku, tzn. od čtení námětu až po veřejné vystoupení. Velmi dlouho. I proto, že práce na hře není jedinou náplní našich vyučovacích hodin. Každá skupina má týdně tři vyučovací hodiny (2 hodiny 15 minut) a z toho je věnována na scénku asi třetina času. Ale tento pomalý postup nám vyhovuje. Nepřipustíme ani, abychom byli rušeni nebo poháněni určitými termíny, nedáme se uspěchat. Každá skupina má v zásobě scénky z minulého roku pro případné požadavky veřejných vystoupení a můžeme se proto nerušeně a v klidu věnovat práci na nové hře. Samotné sepsání hry zabere dost času: její textová část je hotova přibližně do konce kalendářního roku. Studium ukončujeme asi tak v březnu či v první polovině dubna.

Domnívám se, že bude vhodné sledovat na jedné ze scének konkrétní postup práce při rozvíjení a domýšlení stručného obsahu, který byl předložen. Tento námět zněl přesně takto:

"Letos bychom si mohli zahrát pohádku: Matka má dvě dcery, vlastní a nevlastní. Vlastní dceru rozmazluje a nevlastní trápí. Princ si hledá nevěstu a uspořádá proto na zámku ples, kde si chce vybrat svoji budoucí ženu. Na plese je i matka a její dcera, nevlastní dcera za nimi přinese kabelku, kterou matka zapomněla doma. Princ dívku uvidí, zamiluje se do ní a vezme si ji za ženu."

Tento námět se žákům líbil nejlépe a dali mu přednost před ostatními. Naší snahou nyní bylo, aby hra byla umístěna do jediné scény a abychom přimyslely úlohy pro všechny žáky - v námětu vystupovaly čtyři postavy, ve skupině je šest dívek a jeden chlapec. Návrhů bylo mnoho. Konečně jsme přijali nápad, aby nevlastní dceři pomáhala dobrá víla, či kouzelná stařenka. Protože však chlapec je proti dívkám této skupiny velice malý, rozhodli jsme se, že prince bude hrát dívka a chlapec že by mohl být kouzelným dědečkem, skřítkem. Ve skupině je ještě jedna maličká dívka -

vznikl tedy okamžitě nápad na dědečkova pomocníka. A když jedna žákyně navrhla, aby matka měla dvě nevlastní dcery, byly úlohy pro všechny členy skupiny. Po dlouhé debatě jsme se také dohodli změnit nevlastní dceru na služku. Ještě jsme pojmenovali všechny tři dívky - aby se nám při dalším rozvíjení děje nepletly - návrhů bylo dost, např. pro dcery Růženka, Jiřinka, pro služku Chudobka. Konečně byla zvolena jména Miluška, Drahuška, Lada. A nyní bylo nutno vyřešit úkoly nejzávažnější: jak zapojit do hry kouzelného dědečka a umístit hru do jediné scény. Bylo nám jasné, že se vše musí odehrávat ve světnici u matky, že nemůžeme vytvořit z několika židlí ilusi paláce. Také bylo nutno ukázat rodinný život a vztahy matky, dcer a Lady. Nemohu zde popisovat všechny nápady, návrhy a náměty pro samotný děj pohádky, bylo jich příliš mnoho. Konečně byl sestaven podrobný scénář toho obsahu, jak jej známe z definitivního znění pohádky o kouzelné mošničce skřítko Pídihrádka. Povahy jednotlivých postav vznikaly velice snadno - jednak jsou dány samotným zákonem pohádek (přímočaré, jednoduché, kontrastní, neměnné charaktery), jednak bylo samozřejmě přihlíženo k určitému naturelu jednotlivých členů skupiny. Některé postavy však dostaly svou pravou tvář teprve při improvizaci - např. uličnický Maxík, který všechno poplete. Jeho neochota pobíhat stále s jídly, které odnáší chudým vesničanům, vznikla přímo při improvizování: po několikerém opakování tohoto úseku scénáře byla žákyně - Maxík opravdu již celá utrmácená. A tak byl definitivně sestaven tento scénář:

"Na vesnici je posvícení. Do chaloupky, kde žije matka se svými dcerami a služkou Ladou, přichází žebrák a prosí o trochu jídla. Lakomá matka mu nechce nic dát a vyhání ho. Aby se nemusela s žebrákem sama špinit, přivolá Ladu. Ta by ráda dědečkovi pomohla, ale bojí se panímámy. Matka, aby využila žebráka k nějaké práci, posílá ho pro koření k sousedům a odchází za svou prací ... Když Lada s dědečkem osamotní, dává mu polovinu krajíčku chleba, který dostala k obědu. Dědeček ji prozradí, kdo vlastně je: není to žebrák, ale král skřítků, který pomáhá dobrým lidem. Slibuje Ladě, že pomůže i jí a mizí ... Panímáma se opět vrací a zastihne Ladu, jak bez hnutí stojí uprostřed místnosti. Rozhněvá se, že služka lenoší. Křičí na ni, honí ji od práce k práci a nemá daleko od toho, aby služce nabíla ..." Atd.

Tento malý úsek děje, samotný začátek hry, (ale velice důležitý, protože v této krátké části musí být stručně řečeno mnoho faktů, představeny postavy, jejich povahy i vzájemné vztahy) to jsou vlastně tři výstupy, a tak byly postupně zpracovávány i další, jeden po druhém od začátku do konce hry. A právě konec hry nám způsobil velké potíže. Nechtěli jsme již pohádku prodlužovat, ale tak, jak je otištěna v příloze, je hra ne dost pádne ukončena. Dodatečně jsme tento problém vyřešili tak, že jsme připsali několik veršů pro začátek a konec. Tento "prolog" a "epilog" říká skřítek Maxík:

Prolog: Celým světem zpráva letí,  
že jste se tu sešly, děti,  
na divadlo, na pohádku  
a tak začnem hrátí vkrátku:  
Větší slávy na vsi není,  
nežli pěkné posvícení.  
Pojďme se teď podívat,  
co se může někdy stát,  
když ta sláva na čas krátký  
dostane se do pohádky.

Epilog: A potom již hodná Lada  
za prince se tedy vdává.  
My jim hodně štěstí přejme  
a pak domů pospíchejme.  
Nežli se však rozejdete  
s chutí nám všem zatleskejte!

A tak v porovnání s původním námětem vidíme, že vznikla pohádka úplně jiného a nového obsahu. Jistě jste si také všimli, že v tomto případě byl vlastně zcela obrácen postup práce při vymýšlení: nejdříve byly určeny postavy hry a pak teprve vymyšlen děj. Tak lze postupovat snad jediné u pohádky, domnívám se, že v hře jiného žánru by to nebylo správné.

Ale to, že původní námět je obvykle úplně odlišný od definitivního děje, bývá pravidlem. Scénka "Smůla" vznikla například z této stručné anekdoty: "Na nádraží sedí žena na kufru a tím jej chce uchránit před krádeží. Zloděj pohodí opodál desetikorunu, chamtivá žena ji jde zvednout a zatím jí zloděj kufr ukradne." To bylo vše. Další anekdotické příhody se vymýšlely dodatečně dost pracně. Snažili jsme se totiž dosadit do nádražní čekárny takové typy lidí, na které bychom oprávněně mohli zaměřit kritiku - včetně zlodějíčků. Naším záměrem bylo přivést na scénu dva chuligány a dokázat, že tito mládenci se nutí dělat něco, co jim nesedí, co nedovedou a v důsledku toho jsou vlastně neškodní a dokonce směšní svou hloupostí. Tento náš záměr však plně nevyšel, protože chlapci, kteří představují chuligány - zlodějíčky, jsou tak slušní a dobře vychovaní, že nedokázali vypustit z úst ony typicky chuligánské fráze, výrazy a oslovení, ani jako kritiku či parodii. Při vymýšlení těchto postav jsme se opírali hlavně o komediální nadání chlapců a nenapadlo nás, že v další etapě práce dojde k nějakému rozporu. Tento problém se vyskytl až při improvizování a protože nechci, aby žáci cokoli předstírali, nebo se dokonce nutili do něčeho, co je jim cizí, ponechali jsme text tak, jak si jej oba žáci vymysleli, i když tím byla oslabena slovní charakterizace postav. A dnes si ani nejsem jista, zda by nějaké hrubé výrazy nepoškodily čistotu jazyka, které je v této scéně kladným rysem.

Ještě je nutno poznamenat, že takto nelze pochopitelně pracovat s úplnými nováčky, ale s dětmi, které jsou již poněkud obeznámeny s principem jevištní práce, kdy je již rozvinuta jejich fantazie, vyjadřovací schopnosti, kultura řeči i pohybu; s žáky, kterým jsou již vlastní určité etické zásady, pocit soudržnosti a závislosti jednoho na druhém, kteří již utvořili přátelskou, pevně stmelenou skupinu - ne jedinců, ale nezištného celku. Prostě tehdy, kdy již cítí, že tato činnost není jen zabitím volného času, ale něčím více: něčím, co uspokojuje člověka trvaleji, než plný žaludek či nový svetr. A jestliže činnost v literárně-dramatickém oboru v nich dovede vyvolat takový pocit, pak se domnívám, že cíl, který jsem si sama pro sebe určila, je plněn. Že tato práce alespoň trochu přispěla k tomu, aby naše budoucí obecenstvo bylo s uměním opravdu spjato: upřímně, pevně, hluboce a poučeně.

|                                                                              | str. |
|------------------------------------------------------------------------------|------|
| Olga VELKOVÁ : Smyslové vnímání .....                                        | 1    |
| Eva MACHKOVÁ : Typy dramatické výchovy I. ....                               | 11   |
| MUDr Ivan ŠUPÁČEK : Hlasové poruchy v dětském věku<br>6. Akustika sálu ..... | 18   |
| RECENSE - em: Nepřehlédněte .....                                            | 25   |
| Olga SCHEINEROVÁ : Děti si píší své scénky samy .....                        | 27   |

---

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč.5, č.3. Bulletin Ústředního domu lidové umělecké  
tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Odpovědný redaktor - Eva Machková.  
Návrh obálky - Jiří Pavlín, Gustav Šeďa.  
Uzávěrka čísla - 5. května 1968. 600 výtisků.  
Cena jednoho výtisku - 3,-Kčs, předplatné na celý ročník(6 čísel)- 18,-Kčs

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Mládí a poezie

Estetická výchova, r.9, 1967/68, č.10,

s. 15 (přílohy)

Vylíčení přípravy literární besedy o  
Březinovi a Sovovi pro patnáctileté,  
jejich reakce.

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Zápisník z Kamenice - Jak se v tom vyznat?

Estetická výchova, r.10, 1967/68, č.5,

s.15 (přílohy)

Autorka klade otázku, jak rozumět rozhodnutí jis-  
té poroty, která ocenila čestným uznáním dětské  
představení, v němž děvčata hrála role dospělých  
a starců, když autorka se dlouhá léta drží zása-  
dy opačné. Žádá o odpověď a názor M. Dismana.

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Zápisník z Kamenice - Příklad Bílý Sokol

Estetická výchova, r.10, 1967/68, č.3,

s.12 (přílohy)

O vývoji chlapce, který byl získán pro roli  
bílého Sokola ve hře Tři bílé šípy. Jeho  
vztah k souboru.

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Zápisník z Kamenice - Příklad Líný Hudrál

Estetická výchova, r.10, 1967/68, č.7,

s.11 (přílohy)

O vztahu představitele Líného Hudrálky z Tří  
bílých šípů k souboru Lipka v Kamenici n.l.,  
jeho osmiletá práce v souboru.



HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Zápisník z Kamenice - Soubor putuje za umělci

Estetická výchova, r.10, 1967/68, č.2  
s.11 (přílohy)

Návštěvy souboru Lipka u významných umělců (Marie Svobodová, O. Beníšková, M. Walterová, Karel Höger)

HICL, Zdeněk

O divadelnících ze Žlebd

Estetická výchova, r.9, 1966/67, č.6  
s.17 (příloha)

O práci dramatického kroužku při ZDŠ ve Žlebech

JAGUNKOVÁ, V.P.

Individuálně psychologické zvláštnosti žáků s tvořivými literárními schopnostmi  
in: Otázky psychologie schopností žáků,  
red. V.A.Krutěckij, Praha 1968, SPN,  
s.119 - 177. Přel. H.Chobotová a M.Stanková

Výzkumná studie

KANĚRA, Bedřich

Proměna a její vývoj

Estetická výchova, r.9, 1966/67, č.7,  
s.19 (přílohy)

O desetileté práci recitačního souboru v Břeclavi, účast studující mládeže na jeho práci.



|                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>KRÁLÍČKOVÁ, Anna<br/>Jubileum dětské scény<br/>Estetická výchova, r.10, 1967/68, č.3,<br/>s.5 (přílohy)</p> <p>O práci dětského divadelního souboru ve<br/>Žďáru nad Sázavou. Deset let činnosti.</p>                          | <p>MD<br/>Wolkrův Prostějov a Šrámkův Písek<br/>Estetická výchova, r.4, 1961/62, čl.,<br/>s.30</p> <p>Krátká informace o přehlídkách 1961</p>                            |
| <p>PÍČKA, Dalibor<br/>Filmová a divadelní výchova v systému<br/>všeobecného vzdělání<br/>Estetická výchova, r.9, 1966/67, s.1<br/>s.12 - 13</p> <p>Z konference o estetické výchově, Praha 1966.<br/>Výchova diváka ve škole.</p> | <p>PÍČKA, Dalibor<br/>Výrostou z nich čtenáři? Literárně výchovná<br/>praxe jako experiment a problém.<br/>Praha 1968, SPN, 1.vyd.106 s.</p> <p>Tři výzkumné studie.</p> |



REŽNÝ, Josef

III. Skupovy Strakonice

Estetická výchova, r.10, 1967/68, s.1,  
s.15 (přílohy)

Průběh přehlídky. Vystoupení dětských souborů - ZDŠ Pacov a soubor Pohádka ze Strakonice.

TITTELBACHOVÁ, Libuše

Děti - loutkáři

Estetická výchova, r.10, 1967/68, s.5,  
s. 11 (přílohy)

16. loutkářská Chrudim - vystoupení dětských souborů.

TITTELBACHOVÁ, Libuše

Pod chrudimskou lucernou

Estetická výchova, r.10, 1967/68, č.7,  
s.15 (přílohy)

O práci loutkářských oddělení LŠU - vystoupení souboru LŠU na L Ch, seminář učitelů LŠU - loutk. třídy při přehlídce.

VAVRUŠKA, Eduard

Loutky a škola

Estetická výchova, r.8, 1966/67, č.6  
s.87 - 89

Problémy loutkového divadla hraného dětmi. Otázky přípravy učitelů. Některé problémy z Šrámkova Písku 1966.









