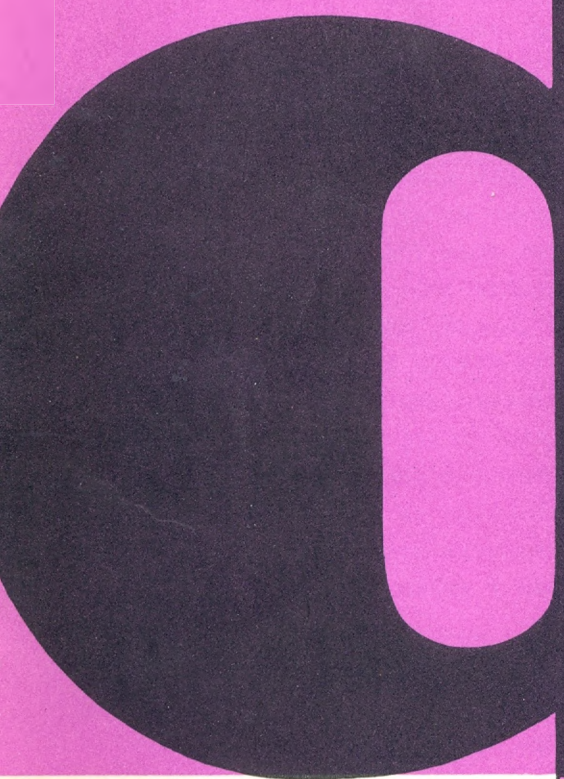


divadelní výchova

6

ročník V.



ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1968

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse

Učitel - řeč - recitace

Ludmila Záčková

V současné době jsme svědky všeobecných snah o zlepšení jazykové kultury po všech stránkách. Nám půjde v tomto článku především o problém kultury mluveného slova na školách.

Ještě neodzněly všechny rozhořčené diskuse o úpadku mluvených projevů jak po stránce obsahově významové, tak stylové a v neposlední řadě i po stránce technické, po stránce srozumitelnosti. Právem se volá po konkrétních nápravných opatřeních, k nimž základ dávala vždy škola. Výchova ke kultuře mluvených projevů ve školách je však kupodivu složitá věc. V posledních letech se na ni dostatečně nepamatovalo v osnovách, ale ani sama učitelská praxe nedávala vždy dost příležitostí k soustavnému výcviku v mluvených projevech, a to na všech stupních všeobecně vzdělávacích škol. Za takové situace češtináři sami nestačí a kultura projevů v ostatních vyučovacích předmětech není vždy hodnocena tak, jak by si zasluhovala. A tak bují dále neúcta k mluvenému jazyku, necitlivost vůči zvukové složce jazyka, falešně motivovaná snaha mluvit uvolněně, nedbale, až vulgárně, daleko za hranici únosnosti pro normy výslovnosti spisovné, dokonce i nemístný stud za pěknou, lahodnou spisovnou dikci, což se mezi určitou vrstvou mládeže pokládá za nenormální, nepřírozené. A právě pravý opak je žádoucí. Bohužel, situace není o mnoho lepší ani ve veřejných projevech našeho společenského života, problémy zůstávají po této stránce i v prostředcích masové komunikace - v rozhlase, v televizi, ale někdy i na divadelních scénách.

Než vraťme se k elementárnímu základu jazykové kultury, který dává škola. Dnes je třeba obracet k němu pozornost víc než jindy. Vždyť vrátit mateřskému jazyku, jeho mluvené podobě samozřejmě také, náležitou úctu, vy-pěstovanou schopnost jím kultivovaně vládnout, to zůstává projevem vlastenecké hrdosti v každé době. Působivost živého slova v tradicích našeho národa měla odedávna své místo jak ve vypravěčském umění starých kronikářů a pohádkářů, přes řečnické umění v kázáních M.J.Husa a jeho předchůdců až k lidovým vypravěčům starých pohádek a pověstí v dobách temna i v plamenných vlasteneckých projevech našich obrozenských velikánů, ale i prostém, lidsky hřejivém projevu mnohých našich učitelů, jak je ještě pamatuje starší generace. Učitel býval prvním vzorem svým žákům pro umění vládnout mateřštinou, již zprostředkovával nejen poznání světa, ale i poznání estetických hodnot

v uměleckých literárních dílech, a to nejen výkladem, ale i přímo, bezprostřední zvukovou realizací, přečítáním nebo přednesem z paměti.

Kdo z nás by nepodlehł znova, byť jen ve vzpomínkách, kouzlu vyprávění svého učitele, měli-li jsme to štěstí takového učitele mít. Tato vskutku "živá" komunikace zanechávala nesmazatelné stopy ve formování dětských osobností, což teprve zpětně možno vystopovat a uvědomit si na konkrétních situacích v procesu výchovy ve škole. Tam někde vskrytu se rodila láska k mateřskému jazyku, obdiv ke kráse slova, naplněného významem v mnohotvárných proměnách a chuť a touha aktivně se podílet o krásu jazykového sdělení s ostatními, touha projevit se spolu s autorem uměleckého textu, jehož rytmický spád nám zazníval neobyčejně svátečně do všedních chvil školní práce.

Pan učitel nám sám předčítal a nejen úryvky, ale celé povídky a pohádky, staré pověsti. Dodnes slyším zřetelně jeho slavnostní zahájení k četbě Jirákových Starých pověstí českých - "Pojďte a poslyšte pověsti dávných časů", kdy usedal nahoru na lavici v první řadě mezi nás a otvíral před námi knihu, kterou jsme potom s ním postupně přečetli celou, vždy za naprostého ticha, v němž dětská fantazie košatila v souladu se zvukově výraznou melodií řeči pana učitele, prvního umělce mluveného slova, ale pod jeho nenásilným vedením jsme se učili i sami recitovat - přednášet verše. Dodnes nevím, jak vystačil s časem, když vedle základních jazykových poznatků ve čtení a v mluvnici, kdy jsme na konci 5.ročníku bezpečně ovládali např. pravopis a vlastně později se nemuseli k němu vůbec vracet, jak vyšetřil v týdenním učebním plánu pravidelnou hodinu, vždy v sobotu na konci týdne, na četbu a přednes. Vystupovali jsme na stupínku jeden za druhým a každý s jinou básní, kterou nám předtím za odměnu daroval pan učitel vlastnoručně opsanou se stručným uvedením, jak ji přednášet. Učili jsme se jím o překot, jen aby se mu líbila. Neboť náš pan učitel dovedl neobyčejně vlídně a pozorně i naslouchat. Myslím, že prožíval znova s námi všechno, co jsme svým dětským přednesem dovedli vyjádřit. Byli jsme mu za to vděční. Ty sobotní hodiny vytvářely první citové pouto mezi námi. Vznikalo v ovzduší básnického slova, jeho magické přitažlivosti a suggestivní působivosti.

Vzpomínám na tyto chvíle proto, že je jich v dnešní škole bohužel pomálu. Jen málokterý mladý učitel, absolvenst pedagogické fakulty, dovede rozdávat krásu mluveného slova, neboť se tomu speciálně neučil a nemá k tomu třeba ani dostatečnou přípravu teoretickou. Běžná příprava na fakultách je po této stránce nedostačující. Trochu se na to vše pozapomnělo při sestavování učebních plánů, v nichž pro systematické pěstování kultury mluveného slova je málo prostoru. Z původních představ o výcviku v mluvených projevech zůstalo jen torzo - několik hodin v seminárních cvičeních v prvním semestru, kde

kde se má současně procvičovat fonetika a pravopis, vedle uvedení do jazykovědy vůbec. To málo se pak v dalších semestrech ani nedoplňuje, ani dále nerozvíjí. Malý okruh opravdových talentovaných zájemců pak mnohdy nemá ani možnost vyvíjet se po této stránce samostatně. A tak odcházejí do praxe noví učitelé mnohdy s velkou chutí a elánem, ale jsou začasté zklamáni, když nesklízejí očekávanou odezvu, ačkoliv věcně látku ovládají a svědomitě se na hodiny vyučování připravili. Chybí jim umění vládnout mluveným slovem tak, aby alespoň hlasově obsáhli prostor, aby upoutali pozornost výraznou, živou řečí a dovedli předčítat a recitovat aspoň trochu na umělecké úrovni.

Jestliže v novém pojetí vyučování českému jazyku a literatuře se v jazykové výchově klade důraz na rozvíjení myšlení, ale i citového života žáka, pak je namístě "vytvářet i předpoklady pro hlubší chápání umělecké literatury, jejíž podstatnou složkou je jazyk", a to nejen jeho významová, ale i zvuková složka. /Viz "O nové pojetí vyučování českému jazyku a literatuře" - návrh mezikolegiální komise ČSAV, Český jazyk a literatura 1966/67, č.8, s.337 n./ Citová angažovanost žáka, jako jedna ze součástí jeho osobnosti, se nejeftivněji uplatňuje při různorodé práci s uměleckými texty, a to od nejnižších ročníků ZDŠ se stoupající náročností v souladu s psychickým rozvojem žáků.

Jedním z dosud nevyužitých prostředků, jimiž umělecké slovesné dílo působí na rozvoj intelektu a estetického vnímání, je nesporně i jeho zvuková realizace - přednes, recitace. Právem je těmto estetickým činnostem dáno v současných osnovách patřičné místo. Souběžně s jinými aspekty práce s uměleckým textem mají být uplatňovány a hlavně skutečně realizovány i "aktivní estetické činnosti žáků /např. recitace, dramatizace, stylisticky ztvárněné vyprávění o četbě atd./, a tím bude také upevňován vliv literatury na rozumovou a citovou vyspělost žáků a na jejich jazykovou kulturu". /Viz "O nové pojetí vyučování českému jazyku a literatuře"./

Zatímco v anglosaských školách, ale i v Polsku, v Německé demokratické republice i v Rumunsku je otázka umístění těchto estetických činností v souvislosti s celkovou výchovou osobnosti žáka v procesu výuky a výchovy ve škole živě diskutována a namnoze i prakticky realizována, nemáme zatím ideální názorovou jednotu na věc a v praxi na školách jen sporadicky a postupně dochází ke zlepšování situace podle toho, jsou-li k tomu na škole schopní učitelé.

Nelze se v této stati podrobněji zabývat přednostmi recitace před čtením veršů "jen pro sebe" potichu, obojí má své odůvodnění, závislé na individuálních schopnostech jednotlivců vnímat esteticko uměleckých textů, ale je nesporné, že společenských aspekt, kolektivní prožívání, radost a uspokojení

z rozhojňování krásna při každé tvůrčí recitaci, jsou dostatečné důvody, abychom se uplatněním recitace v procesu výuky a výchovy zabývali. Jde zde o dvojí možnost využití recitace v literárních hodinách. Jednak při práci s uměleckým textem vůbec, kdy dobrá recitace působí bezprostředně svou uměleckou hodnotu textu, jehož výklad zprostředkuje, doplňuje a prohlubuje přímo, silou uměleckých kvalit jak textu samého, tak jeho hlasové realizace, a jednak jako další možnost prožívat estetično po druhé při aktivním pokusu žáků o přednes vlastní. To je pak ono pravé poslání recitace ve škole. Recitace je činnost vysoce aktivní, kdy recitátor vstupuje pokaždé do tvůrčího procesu spolu s básníkem, jehož prve pochopil, jemuž rozumí a s nímž názorově i citově souhlasí a chce znova vyslovit a prožít krásu myšlenky a slova a tlumočit tak poslání autora dalším posluchačům. Bez tohoto aspektu nelze k recitaci přistupovat, aniž bychom upadli ve staré manýry, kdy se k recitaci básní žáci nutili bez vlastního odhodlání sdělit se o zážitky, které neměli a které povinně předstírali. V obou případech, při poslechu recitace i ve vlastním pokusu o přednes je předpokladem úspěchu schopnost v ní má t zvukové ztvárnění myšlenky. To je však další dovednost. Avšak jisté je, že jak poslechu recitace, tak i aktivnímu přednesu je třeba se učit.

Situace na školách není zatím utěšená. Přirozený zájem o estetické kvality verše, především o rytmus, je spontánně využíván v nižších ročnících, děti lze celkem snadno získat i pro aktivní přednes, jestliže to učitel dovede a využije i přirozených pohybových reakcí dítěte. /Po této stránce se dobře uplatňují mnohé dětské soubory, jako např. brněnské Pírko - vedoucí J. Delongová./ Avšak ve vyšších ročnících je tento přirozený zájem oslaben, není správně dále rozvíjen, ne-li zanedbáván. Zapomíná se, že při recitaci jde o práci s dílem u m ě l e c k ý m, a jako s takovým je třeba k němu přistupovat. To však předpokládá speciální přípravu. Budoucí učitelé, zvláště ti, kteří mají v aprobační skupině český jazyk, měli by být po této stránce zvlášť připravováni již na fakultách, neboť v praxi se ukazuje, že nestačí jen teoretické znalosti a zasvěcený přístup k literární předloze. Je třeba prakticky rozvíjet i kulturu vnímání uměleckého slova poslechem uměleckého přednesu a zároveň rozvíjet i praktickou dovednost - umění recitovat.

Nějen schopnost ovládat svůj hlas v celé škále modulačních přechodů, čistě a jadrně mluvit, umění předčítat, živě vyprávět, ale i pohotově interpretovat umělecké texty adekvátní recitací - to je nejlepším výzbroj pro učitele češtiny, který nechce být jen suchopárným zprostředkovatelem faktů, ale přistupuje k vyučování způsobem tvůrčím. Působivost živé, kultivované a přitom neafektované řeči učitele má nesporně žádoucí odraz i ve vyjadřovacích schopnostech a mluvených projevech žáků. O tom je možno kdykoli se přesvědčit

a potvrzují to i sami absolventi pedagogických fakult v praxi, pokud k tomu byli vedeni.

Je tedy na místě hledat východisko ke zlepšení situace. Jako základní předpoklady pro úspěšné učitelské působení, zvláště u adeptů studia češtiny, by bylo záhodno již v přijímacím řízení ke studiu na pedagogické fakultě požadovat zdravý, neporušený hlas, aspoň minimální schopnosti ovládat dech a správně artikulovat všechny hlásky, neboť na správné artikulaci především závisí i jasná a srozumitelná výslovnost. Taková výslovnost je pak základní podmínkou nejen srozumitelnosti, ale i estetické působivosti a pro učitele je to požadavek nejdůležitější.

Z hlediska akustického jsou v učitelské praxi pro každý mluvený projev důležité tyto složky:

1. Správná akustická podoba jednotlivých hlásek při výslovnosti spisovné;
2. Síla hlasu - absolutní i poměrná, tj. schopná dynamického odstínění;
3. Intonační variabilita hlasu, tj. výška hlasu a jeho schopnosti modulační;
4. Barva hlasu /témbr/ a schopnost modulovat zabarvení pro vyjádření citové angažovanosti v promluvě;
5. Časová modulační schopnost hlasu, tj. ovládání dechu a s tím související správné frázování, tempo a realizace pauz.

To všechno jsou složky, které teprve v komplexní jednotě mluveného projevu mohou zapůsobit nejen v běžné promluvě, ale hlavně při interpretaci uměleckého textu ať četbou nebo recitací. Je jisté, že hlas a dech jsou pro učitele-recitátora jediným smyslovým nástrojem, bez něhož sebelépe pochopený text zůstává posluchačům prakticky nesdělitelným. Proto je výcvik po této stránce tak důležitý a pro učitele češtiny naprosto nezanedbatelný. Je však otázka, jak toho za daných studijních možností na pedagogických fakultách dosáhnout.

Z výše uvedených důvodů se ukazuje stále naléhavější přípravu budoucího učitele z tohoto hlediska řešit, neboť na něm záleží, do jaké míry bude schopen s recitací jako estetickou dovedností mezi žáky pracovat. Jde o to, aby svou věc dělal dobře, jinak způsobí nedozírné škody právě pro neschopnost přistupovat k uměleckým literárním textům správně, poučeně a s uměleckým vkusem.

Průměrný učitel češtiny by měl ovládat, a to i prakticky:

1. Umění živého vyprávění, zejména v nižších ročnících ZDŠ;
2. Běžné, výrazné předčítání s pochopením pro významovou složku textu, aby jež

3. Základy uměleckého přednesu, poezie i prózy;
4. Základy pohybové výchovy pro dramatické projevy žáků;
5. Spojení hudby a slova při recitaci;
6. Práci se zájmovými recitačními nebo dramatickými kroužky;
7. Dovednost sestavení běžného programu pro recitaci, jeho režijní ztvárnění, popřípadě dramatické inscenování.

Je pravda, že k těmto dovednostem se propracovali mnozí nadšení učitelé sami, ale těch je mizivé procento. Vedl je k tomu jejich vlastní zájem, možná i skrytý talent, citlivý přístup k umění vůbec a hlavně láska k poezii. Nikdo je k této činnosti zvláště naléhavě nenabádal a proto mají i dobré výsledky. Jiná je ovšem situace, když mladí učitelé jsou k tomu nuceni. Jsou postaveni před hotovou věc, neboť mají přece vysokoškolské vzdělání, pouštějí se tedy do práce neradi, s rozpaky a třeba i s odporem. Je jisté, že výsledky jsou pak úměrné jejich schopnostem, zkrátka špatné.

Jak by tedy mohla na pedagogických fakultách vypadat příprava budoucího učitele-češtináře, podává tento konkrétní návrh, bez ohledu na reálné možnosti dané stávajícím učebním plánem.

1. V průvodním semináři k přednáškám z fonetiky /v 1.semestru studia by měl na teoretický základ navazovat praktický výcvik ve spisovné výslovnosti s doplňky logopedického zaměření. V učitelské praxi na ZDŠ se totiž často setkáváme s nutností usměrňovat výslovnost žáků, vlastně chybné návyky artikulace, bez pomoci zkušeného logopeda. Proto by měl být budoucí učitel na tuto nutnost připraven a náležitě poučen o odstraňování těchto závad. Jen případy nesprávné výslovnosti zaviněné fyziologickými a anatomickými nedostatky mluvidel patří do logopedické poradny. Správné tvoření hlásek, podmíněné dokonalou artikulací, je základní požadavek pro pěknou mluvu již v běžné životní praxi, ale do popředí zájmu vystupuje všude tam, kde jde o projev veřejný. A projev učitele je vždy veřejný, byť jen v okruhu několika žáků při vyučování. Potřeba čisté výslovnosti je pak bezpodmínečně žádoucí při projevu uměleckém - při recitaci uměleckých textů. V tomto případě je bezvadná výslovnost pro učitele podmínkou základní.
2. Umění vládnout hlasem by měl budoucí učitel získat v samostatných seminárních cvičeních, kdy by získal teoreticky, ale i prakticky základy uměleckého přednesu. Vedle čisté výslovnosti je pro recitaci třeba ovládat všechny hlasové modulace, neboť z hlediska akustického je recitace záležitostí lidského hlasu, který smyslově zprostředko-

vává poslání od autora k posluchači, i když základem zůstává vždycky složka významová. Správná technika mluveného projevu, zejména jeho hlavní modulace /dynamika, intonace, tempo, frázování, realizace pauz, barva hlasu/ způsobují, že je pak mluvený projev nejen srozumitelný, ale smyslově a citově plný, živý a sugestivní. To jsou první předpoklady pro dobrou recitaci.

Druhou stránkou je pak přístup k uměleckému textu v první fázi přípravy pro přednes. K základům analýzy textu z hlediska významu, které posluchači češtiny získávají v teorii literatury, by v těchto seminářích přistupoval i rozbor jazykový, zvláště zvukové složky uměleckého textu, avšak prakticky, na textech určených pro přednes. Vedle vlastních pokusů o umělecký přednes sólový by bylo možno dále konkrétně sestavovat jednoduché literární programy pro potřeby žáků ZŠ i s hudebním nebo výtvarným aranžmá, případně i s další dramatickou úpravou.

Otázkou zůstává, zda zavést tyto semináře povinně, nebo jen výběrově. Přikláníla bych se k povinnému absolvování, i když není vždy zaručeno, že k této, vlastně umělecké činnosti mají a musí mít náležité schopnosti všichni učitelé češtiny. To však není rozhodující a bezpodmínečně vždy nutné. Tyto semináře by ovšem měly vypěstovat především cit pro umělecký přednes a schopnost využívat jej v rozmezí potřeb ZŠ tak, aby plnil své výchovné poslání na úrovni, která by aspoň nebyla v rozporu s uměleckým posláním umělecké předlohy.

Tyto minimální schopnosti estetické výchovy by měl mít každý učitel, češtinář zvláště, zejména v pedagogické práci s nižšími ročníky ZŠ, kde živé slovo hraje pro formující se základy dětské osobnosti důležitou roli.

/Pokud je za stávající situace možné, lze část těchto požadavků přesunout do hodin teorie vyučování mateřského jazyka, ovšem je uměním časově zvládnout teorii i nezbytnou praxi./

3. Na pedagogických fakultách by mělo dále existovat r e c i t a č n í s t u d i o , soubor pro vnitřní i veřejné potřeby školy jako praktický seminář, doplňující přednášky literárních disciplín. Soustřeďoval by opravdové zájemce o umělecký přednes, nejlepší talentované jedince, schopné prakticky a pohotově pracovat v tomto oboru navíc a vést soubor po stránce organizační samostatně. Umělecké vedení souboru by však mělo být svěřeno odborníkovi, pokud není na fakultě, i z řad uměleckých pracovníků v oblasti mluveného slova, který by úzce spolupracoval s učiteli přednášejícími literární disciplíny.

Soubor by měl připravovat veřejná vystoupení pro potřeby výuky i různých příležitostí fakulty. Jako součást těchto vnitřních vystoupení by bylo někdy možno s úspěchem zařazovat průvodní slovo nebo část odborně literární,

kterou by zajišťovali učitelé literatury podle účelového zájmu. Podle situace se mohou po vystoupení svedčit i kritické besedy jako volný rozbor předvedených ukázek, do kterého by bylo záhodno vnést naprostou svobodu slova a názorů, bez mentorského "usměrňování".

Toto studio by se při dobré zajištěnosti mohlo stát formou zvláštní péče o talentované studenty v oblasti mluvených projevů, tedy nejen uměleckého přednesu, ale i dramatických projevů a pokusů o různé formy divadla poezie.

4. Avšak nejen projev umělecký, ale i prosté projevy pronášené na veřejnosti zasluhují zvláštní přípravné péče. Adepti učitelského povolání by měli být připraveni i v oboru umění řečnit, a to teoreticky i prakticky. Na přednášky ze stylistiky /dnes ve 3. a 4. ročníku/ by měly navazovat praktické semináře řečnických dovedností se zaměřením pro potřeby učitele ve škole i na veřejnosti. Tomuto výcviku je naše školství dnes hodně dlužno. Z praxe škol vymizela tzv. "řečnická cvičení" a kultura veřejných projevů není věnována dostatek pozornosti a přípravné péče. Je smutnou skutečností, že jen málo posluchačů na fakultě dovede v seminářích podat referát úměrný požadavkům i jeho zvukovou realizaci. Toto zjištění nelze samozřejmě absolutizovat, jsou i časté výjimky, avšak zlepšení v tomto oboru by nebylo nikdy na škodu.

Tento návrh tedy počítá jen se seminárními cvičeními jako doplňky k dosavadním přednáškám z fonetiky, stylistiky a z literárních disciplín.

Druhou variantou by mohlo být zavedení povinné zvláštní přednášky a seminárního cvičení po 1 hodině týdně po dobu aspoň dvou semestrů, kde by se všechny navrhované možnosti výchovy ke kultuře mluveného slova rozumně koncentrovaly v teorii i praxi.

Pokud by nebylo možno uskutečnit žádnou z navrhovaných variant, nabízí se jako poslední, avšak jak vysvítá z praxe nutné východisko řešit tento problém aspoň cyklem volných zájmových přednášek mimo stanovený učební plán.

Smyslem těchto přednášek by bylo zjistit konkrétní zájem posluchačů o tento obor učitelské přípravy a podle potřeby realizovat pak další návrhy ve spolupráci s posluchači.

V cyklu těchto přednášek, které by měly mít jen orientační charakter a byly spojeny s besedou a pokud možno i s praktickými ukázkami, by bylo možno probrat např. tyto náměty:

1. Technika mluveného projevu v praxi učitele ZDŠ. /Otázky výcviku artikulace a výslovnosti, dechu, hlasu a všech jeho modulací./

2. Správné užívání hlasu při veřejném vystupování v učitelské praxi. /Základy řečnického umění./
3. Předběžná analýza uměleckého textu - předpoklad dobré recitace.
4. Poslech uměleckého přednesu a výcvik ve vnímání zvukové složky jazykových projevů.
5. Hudba a umělecké slovo.
/Funkční zapojení hudby do uměleckého přednesu./
6. Mimojazykové doplňky uměleckého přednesu a jeho režijní úprava.
/Otázky gesta a mimiky, rekvizit, světla, technických přenosových prostředků - mikrofonu, magnetofonu, gramofonu atd. Scénická úprava, celkové aranžmá./
7. Z dějin uměleckého přednesu.
/Počátky recitačního umění, dobový styl recitace, recitační přehlídky, STM, divadla poezie, funkce uměleckého přednesu v rozhlase, v televizi./
8. Přednes a pohybová výchova v 1.-5. ročníku ZŠ.

Je samozřejmé, že budou přednášet odborníci a umělci pracovníci, aby byla zaručena úroveň a do jisté míry i atraktivnost přednášek, neboť na tom záleží úspěch celého podniku. Základním metodickým požadavkem musí pak zůstat schopnost vybrat z uvedených témat žádoucí a podstatné věci a neztratit přitom kontakt s posluchači na základě konkrétních dokladů a ukázek. /Takto se pokusíme pracovat ve studijním roce 1968/69 na pedagogické fakultě v Brně./

V závěru je nutno odpovědět také na otázku, která se vnučuje od počátku. Proč je potřeba, aby učitel to všechno aspoň částečně prakticky ovládal? Vždyť přece je možno při dnešním stavu vyspělé sdělovací techniky nahradit přímý projev poslechem uměleckého přednesu z gramofonové desky či z magnetofonového záznamu.

Je pravda, že k těmto prostředkům se čas od času a s úspěchem obrátí každý dobrý učitel-češtinář, neboť slyšet vskutku profesionální umělecký přednes a dát jím zapůsobit na posluchače je prostředek velmi efektivní a pro celkovou orientaci v uměleckém přednesu nezbytně potřebný. Avšak pro totální využití uměleckého slovesného díla je to jen občasná náhražka, kterou nelze využívat stále. Chybí zde ono intimní pouto mezi přednášečem a posluchači, které vytváří potřebnou atmosféru sdílnosti, doprovázenou i vizuálními dojmy z přímé účasti recitátora na sdělovaném zážitku.

Takové vnímání má pak dalekosáhlé důsledky, neboť estetický dojem z uměleckého díla je spjat nejen s myšlenkovým obsahem, novým poznáním a hodnoce-

ním, ale i hlubokým emočním prožitkem. Myšlenka a cit jsou v takových okamžicích nerozlučně spjaty. Tyto krátké a často prchavé okamžiky, jsou-li vzbuzeny, mají schopnost zapůsobit neobyčejně silně. To jsou pro výchovu žákovy osobnosti po stránce estetické a společensky etické nedoceněné šance. Těchto možností je dnes třeba maximálně využívat.

- - -

Svoboda je tvorbou nového, co dosud na světě neexistovalo. Jsem svoboden tenkrát, když řeším po svém tak, jak by nemohl jiný, nějakou těžkou úlohu, která přede mnou vyvstala. A čím nenahraditelnější, čím individuálnější je můj skutek, tím je svobodnější. Proto svoboda není výběrem z několika cest sice pouze možných, ale už v hotovém stavu daných, nýbrž s t v o ř e n í m nové zvláštní cesty, která dříve neexistovala ani jako východisko pouze možné. Jako každý výtvarný čin tvůrčí může se svobodný čin stát vzorem pro napodobení jiných nesvobodných lidí, ale sám není opakováním nějakého cizího vzoru a není tudíž výběrem z několika daných vzorů.

Sergej HESSEN: Filosofické základy výchovy

výchova v zahraničí - výchova v zahraničí - výchova v zahraničí - výchova

H o l a n d s k ý m o d e l p ř í p r a v y u č i t e l ů

/Akademie pro výraz slovem a pohybem/

Dr. Eva V y s k o č i l o v á, CSc.

Ve světě se již delší dobu formuje snaha vymanit vyučování ze způsobu poplatných osvědčení s jeho snahou "osvítit" v podstatě pasivní masy objektů a informovat je o "všem", aby tak "všichni" dosáhli co nejvyšší výkonnosti. Proto se v něm také do popředí chronicky dostávaly a dostávají předměty formálně osvojitelné, jako jsou cizí jazyky a informativní data z přírodních a humanitních věd a stranou zůstávaly i zůstávají obory vyžadující účast celé osobnosti, tedy ty obory, které osobnost formují. Proto jazykové vyučování se v této tradici zaměřuje spíše na memorování slovíček, dat a pouček a na soutěživý výkon a obtížně dosahuje kultury mluveného a psaného projevu. Žáci se učí

ve velkých třídách, kde pokud možno nemají jeden o druhém vědět a vědí-li o něm, tedy jen jako o konkurentovi.

Hnutí nových škol, které se v minulosti tak rozsáhle uplatnilo v našich zemích i zemích nám kulturně příbuzných, bylo výrazem snahy vymanit školy z tohoto způsobu vyučování. V současné době různé skupiny teoretiků, každý ze svého hlediska, vyjasňují charakter nutné změny vyučování. Lingvisté, zabývající se jazykem jako systémem znaků, vypovídají, že jazyk není komunikativní jen tím, že nese informaci, ale i tím, že informace je srozumitelná a současně apelativní vzhledem k tomu, kdo ji přijímá. Psychologové zdůrazňují, že učení se je vždy aktivitou a že vědomost či dovednost není odrazem nebo záznamem jednoduše nazírané nebo manipulované věci. Pedagogové stále kritizují, že škola učí "o" jazyku, hudbě, množstvích, barvách, ale neučí jimi zacházet a vládnout.

Ve většině evropských států se již několik let pokoušejí reformovat nejen školský systém, ale i způsob výuky samé. Jeden příklad za mnohé: V Anglii, kde se již tradičně pracuje při řešení zásadních problémů formou expertízy, ve které skupina těch nejznalejších a nejtvůřivějších lidí je pověřena vládními orgány, aby na základě studia se vyjádřili k dané otázce, byla již v roce 1954 ukončena tzv. Newsomova zpráva. Peter Slade /Birmingham/ a další doporučují, aby v anglických školách, kde mají dlouhodobé zkušenosti s předmětem "drama", se tento povýšil na princip vyučování. Dítě je motivováno, je aktivní, učí se látce v souvislostech, a to v souvislostech sociálních, blízkých životu, na modelu dramatické situace, ve kterém si svět přizpůsobuje a současně se musí pravidlům a zákonitostem tohoto modelu přizpůsobovat, v součinnosti s jinými dětmi.

Hnutí nových škol i tyto nové reformní snahy narážely na nedostatek učitelů, kteří by byli s to uvést takové ideje v život. Proto opět v Anglii, v NSR, Americe, Francii, Holandsku a dalších zemích jsou činěny i pokusy změnit přípravu učitelů.

Velmi promyšleným a zformovaným pokusem je utrechtská Akademie pro výraz slovem a pohybem. Je to vysoká škola, která existuje vedle 98 vysokých pedagogických škol pro učitele základních škol. Trvá již 12 let, zprvu jako soukromá, nyní dva roky jako státní vysoká škola. Cílem Akademie je příprava budoucích učitelů řeči a dramatu, aby se dosáhlo pomocí slova a pohybu celkového harmonického rozvoje osobnosti studenta. Má 30 profesorů a okolo 300 studentů. Poptávka po absolventech na středních školách, na školách připravujících učitele a různých jiných institucích je větší než je Akademie s to uspokojit. Proto příprava studentů zatím není přímo zaměřena k vyučování na základní škole.

Skola vychází z teorie J. Huizingy. Huizinga ^{1/} považuje tvořivý faktor kultury za typ "svobodného jednání hru. Nic se jí nechce získat, ale přitom se jí tvoří řád.

Podobně ve škole učitel učí látce ne tím, že vypravuje, líčí, popisuje svět a kulturu jako něco dokončeného, sběhlého, ale jako možnost, kterou je třeba teprve aktualizovat. Vypravuje-li např. učitel o Karlu IV. a jeho vládě, nabývají dějinné události pro žáka smysl tehdy, když vstoupí do situace Karla IV., uváží jeho jednání a tedy chápe-li pro sebe sama situaci Karla IV. za mnohoznačnou, která má více řešení než jedno. Člověk dovídá-li se nějaká fakta, stává se jejich účastníkem a dodává jim svým dalším jednáním smysl. ^{2/}

Takový postoj k učivu je těžké žákovi vnutit. Sám spontánně musí mít chuť odhalit smysl předkládaného učiva. To znamená, že takový postoj vychází z pocitu vnitřní svobody. Svoboda není volba, svoboda znamená ne dvě, ale řadu možných řešení. Aby se mohl student svobodně rozhodnout pro nejlepší, musí poznat možnosti, které jsou mimo něj, i ty, které jsou v něm. Proto má učivo zahrnovat jak poznávání okolního světa, tak poznávání sebe sama. Přijetí světa i sebe jako pozitivní možnosti je jádrem katarze, úhelným bodem každé mravní výchovy.

Katarze, která je očištěním, zklidněním i novým počátkem je podmíněna spoluúčastí na ději, ovšem spoluúčastí poněkud oddálenou. Tím, že si zpřítomní situaci druhých nebo svou vlastní přímo v jednání, "zahrajeme si ji" co nejpřesněji, třeba z hlediska svalového sebecitu /pantomina/, pronikáme i k neverbálnímu zážitku situace druhého nebo vlastní, a dostáváme se nad ni, uvědomujeme si ji. Proto studenti Akademie mají veliký úspěch na klinikách při práci s nervově nemocnými, frustrovanými, maladaptivními lidmi i v dětských domovech, léčebnách a rehabilitačních zařízeních.

Ale samo vyučování je v podstatě dramatická situace. Učitel i žáci vstupují do třídy každý se svými představami a záměry, požadavky a potřebami. Obě strany vstupují tam s napětím, protože vědí, že toto setkání může skončit fiaskem. Učitel, který má naučit, tj. působit, aby se děti naučily, musí jednat současně cílevědomě, tj. vědět předem, čeho chce dosáhnout, a současně spontánně, bezprostředně. Zážitek uvědomělého jednání máme tehdy, kdy máme náhled na sebe samé. Jakési vnitřní oko v nás nám sice dovolí spontánní účast

1/ Johann Huizinga: Homo ludens, Basel, 1944

2/ "Tento svět není světem, který svůj smysl odevždy má a který je třeba jen zachytit a uzavřít do obrazu a slova. Jeho smysl je třeba teprve realizovat, vykonat, stvořit a nerozhodnuté rozhodnout." J. Patočka, Epos a drama, Divadlo 1966/12

ve styku s druhým, ale dívá se na nás jako na objekt. Uvádí správnost našeho jednání v pochybnost. Tato schopnost náhledu na sebe sama není samozřejmá. Nemají ji malé děti a také např. v běžném životě člověk při hněvu, netrpělivosti, náklonnosti, roztrpčenosti ji ztrácí, protože propadá svému vzrušení. Je zcela zaujat věcí, vnímání sebe i druhého je oslabeno. Proto jedná v sociální situaci často neadekvátně. Uvědomělé jednání neztrácí náhled na sebe i na druhého.

Vyučování se děje podle předem konstituovaného smyslu, který je při jeho opakování, ať představovaném nebo skutečném, vždy znovu a znovu zpřítomňován a udáděn na mysl. Toto opakované konstituování a zpřítomňování dovoluje proniknout k jeho podstatě. Dovoluje předem konstituovaný tvar zároveň realizovat a překročit. Je to podobné jako u klasického dramatu, které znovu konstituuje vývoj některého základního lidského vztahu a divák /i herec/ tím, že sleduje události, se jich nejen účastní, vcítuje se do hrdiny, ale současně tyto události, hrdinu, do kterého jsme se vcítili /tedy i sebe/ překračuje.

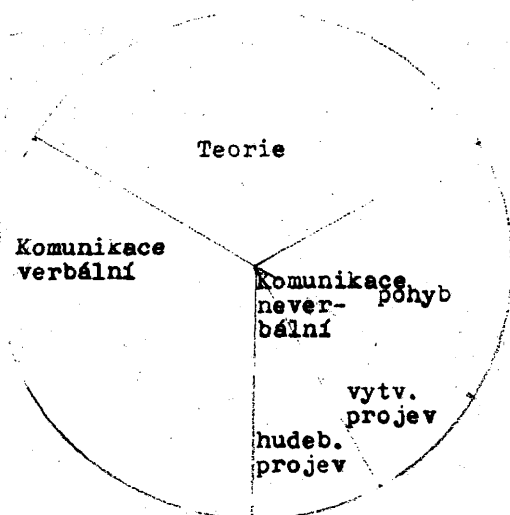
Akademie ve své denní práci vychází z toho, že

1. výchova k učitelství může a má probíhat od strukturované činnosti k teoretickým závěrům a poznatkům;
2. sociální činnost, kterou učitelství je, má podobnou strukturu jako drama. Drama je hra, jejímž tématem jsou mezilidské vztahy a pravidla;
3. studenti si přímou účastí na dramatu tyto mezilidské vztahy a pravidla uvědomují a zpětně uzpůsobují, upřesňují a kultivují.

Na školu přicházejí studenti po maturitě. Výjimečně mohou být přijati studenti bez diplomu, ale ti musí rok pracovat v přípravném ročníku, kde mají mimo matematiku, franštinu a literaturu i pohybový, taneční, hudební a výtvarný výraz, přednes, dějiny umění a teorii hry.

V regulérních ročnících je zajímavý poměr mezi teoretickými a praktickými předměty. Praxe jsou dvě třetiny vyučovacího času, teorie jedna třetina. Podrobnější rozdělení ukazuje nákres. ^{3/}

-
- 3/ Výčet předmětů: hlasová výchova, jazyková cvičení, přednes; tvořivé jednání, základy dramatu, herectví podle textu a režie, lidový tanec a pantomima, pohybový výraz, historický tanec, držení těla; kostým, scénografie /technická i návrhová složka/, scénický návrh, jevištní osvětlení, zvuková technika, hudba, praktické výstupy ve školách a jiných institucích. Z teoretických předmětů se v prvním roce vyučuje literatura, dějiny kultury, dramatu a umění, teorii jednání. Ve 2. ročníku k tomu přistupuje psychologie a pedagogika, ve 3. ročníku nauka o kostýmu.



1/3 tvoří teorie: dějiny, literatura, pedagogika, psychologie

1/3 tvoří praxe, ve které se učí ovládat jazykový projev jako nástroj komunikace, t. j. techniku řeči, základy dramatu, dialog, přednes, režii

1/6 je věnována kultivaci a rozvoji pohybového výrazu: pantomima, historický a lidový tanec atp.

1/12 je věnována výtvarnému výrazu: masky, kostýmy, loutky, dekorace, scénografie

1/12 je věnována rozvoji hudebního výrazu: hra na nástroj, hudba a poezie, práce podle Orffovy školy atp.

Základní princip tvořivé práce, kdy teoretické poznatky jsou plodem osobitých, ale vedených a usměrňovaných činností studentů se projevuje nejen ve sledu a vzájemném poměru praktických a teoretických předmětů, ale i ve vnitřní náplni teoretických i praktických předmětů a v pojetí zkoušek.

Teoretické předměty prvního ročníku se zaměřují na současnou tvorbu, tj. studenti se nejprve zabývají současným výtvarným a hudebním uměním, poezií, dramatem. Teprve ve druhém ročníku, když už se studenti orientovali v prouděch vlastní doby a ujasnili si vlastní hledisko, se obrací k umění minulosti, k umění starověkému, středověkému atd. Učebnicemi jsou hlavně autentické prameny. Učebnicemi nejen kostýmů, ale i třeba dobového držení těla, pohybu, životního stylu jsou expozice v muzeích, dobové obrazy, dobová hudba. Při výkladu usilují učitelé o co největší rozvoj zkušenosti žáků. Tak např. v nauce o kostýmech jsme byli svědky, že profesor krátce vyložil schéma řeckého kostýmu a potom rozděl čtyřem skupinám třídy čtyři napsaná římská přísloví /psaná latinsky pro hudbu jazyka a holandsky pro porozumění smyslu. Každá skupinka měla za úkol vytvořit jeden druhému z kusů látek římský kostým a potom sehrát scénku na text přísloví.

Práce v praktických předmětech probíhá ve skupinách. Profesor zadá téma a studenti improvizují, zkouší, hledají správný výraz, tvar i srozumitelnost. Připomeňme si například hodinu tzv. tvořivého dramatu, které jsme byli přítomni ve druhém ročníku. Tématem hodiny byl rytmus jako komunikativní činitel. Pro-

fesorka požádala jednu ze studentek, aby udělala jakoukoli pohybovou etudu /osobní rytmus dívky bude v ní implicitně obsažen/, druhý chlapec má porozumět a jednání rozvinout. Dívka se postavila za záclonu, po chvíli opatrně vykukla, potom trochu více a zakývala na chlapce. Nikdo se nehnul... Dívka začíná znovu. Jde ke stěně, postaví se k ní, přimáčkne se k ní jakoby se chtěla skrýt. Chlapec vystoupí z kruhu studentů, postaví se k téže stěně, ale dívá se jiným směrem, než je dívka. Pomalu, přimáčknutý ke stěně ustupuje směrem k dívce. Dívka ho pozoruje. Nastaví ruku tak, že chlapec narazí na její dlaň. Ucítit to, otočil se k ní. Podívali se na sebe, ona se prudce odvrátila... Profesorka mluví o rozdílu mezi luterární hrou a pantomimou. Rytmus je významotvorný, komunikativní, ale neverbální. Proto v pantomimické studii nelze používat literárních prostředků. - Profesorka vyvolává jinou dívku. Ta vstala a sedla si na stůl stojící před studenty. Kýve nohama. Máme dojem, že sedí někde venku na zábradlí. Přestává jimi kývat, zpozorní. Asi jde někdo okolo. Přešel. Dívka se zase uvolnila a nohy jí znovu pokyvují. Ze středu studentů vstal chlapec. Přisedl k ní na stůl. Podíval se na ni a začal také kývat nohama. Podívala se na něho a přestala kývat. On také. Ona seskočila a odchází, on seskočí a jde za ní... Po rozboru tohoto vystoupení rozdělila profesorka třídu na dvě skupiny. Každá z nich si měla vymyslet a předvést skupinovou etudu na rytmus.

Zkoušky z teoretických předmětů probíhají tradiční formou. Praktickým zkouškám studentů prvních až třetího ročníku je věnován pravidelně jeden den v týdnu. Studenti si tu v malých či větších výstupech navzájem předvádějí to, co udělali. Ve čtvrtém ročníku musejí studenti v tzv. integračních dnech prokázat schopnost sloučit prvky všech předmětů. Musejí napsat scénář, režijní knihu, sestavit rozpočet, navrhnou kostým, jako budoucí učitelé předvedou i ukázkou práce se skupinou, většinou se skupinou studentů či dospívajících.

Nám jako pozorovatelům zvnějšku se zdálo, že tato vystoupení nehodnotí profesorský sbor, ale studenti sami ho analyzují a hlavně kritizují. Profesori se tak dostali do zajímavé situace obháječů zkoušených.

Je těžké za dobu jednoho týdne vyjasnit si hodnoty i nebezpečí tohoto nového způsobu přípravy učitelů. Ale pozná-li se úroveň učitele podle plodů jeho práce, potom by ohromná aktivita a chuť studentů utrechtské Akademie pro výraz slovem a pohybem pracovat prokazovala, že jde o dobrý pokus.

- - -

...čím je vzdálenější cíl úkolu a odtud také čím je delší cesta, která k němu vede, tím více iniciativy a samostatnosti ve volbě cesty je možno a je nutno žákovi poskytovat. V tom právě záleží ono vzrůstající vystoupení úkolu tvořivosti, nikoli však v záměně přesných a určitých cílů práce cíli neurčitými a mlhavými, které jen zdánlivě dovolují žákovi projevit samostatnou tvořivost.

Sergej HESSEN: Filosofické základy výchovy

T ý d e n v a n g l i c k é š k o l e d r a m a t u

J o s e f M l e j n e k

To dělá to, že se tady chodí po lukách místo po cestíčkách. My ostatní si troufáme chodit jen po cestách a pěšinách; to má jistě ohromný vliv na náš duševní život... Otvírá to zázračnou možnost jít jinudy než cestou a přitom sebe sama nepovažovat za škodnou, rošťáka nebo anarchistu.

Karel Čapek, Anglické listy

Myšlenka na uspořádání divadelního festivalu spojeného s jakousi školou dramatu v britském Haveringu vznikla před třemi lety v zahraničí. Divadelní poradce Hugh Lovegrove se zúčastnil konference o divadle v NSR, kde se živě zajímali o vyučování dramatu na anglických školách. A protože britští divadelníci dali přednost živému slovu, pozvali mladé divadelní soubory z Francie, NSR a Československa, které společně s několika dramatickými skupinami britskými přinesly svůj repertoár na prkna Queens Theatre v haveringském Hornchurchi na okraji Londýna.

Před dvěma lety mělo na tomto festivalu výrazný úspěch Studio olomouckého divadle, letos dobrý zvuk naší mladé amatérské scény velmi čestně obhájilo brněnské PIRKO, které v režii Jindry Delongové uvedlo starobyrou "Komedii o Františce, dceři krále anglického...".

Není úkolem tohoto článku hodnotit jednotlivé soubory, které na festivalu vystupovaly. Řekněme pouze, že vedle pesimistické dramaturgie /např. německý soubor uvedl pohybové etudy V mlze, V jeskyni, které vrcholily smrtelným pádem hlavního představitele/ a vedle agitačních čísel Francouzů /Lenin a vzpoura, Májové dny/ působilo vystoupení našich svěže a mělo největší ohlas u anglického publika. Z domácích souborů předvedlo ukázkou mistrovské režijní práce Hugha Lovegrova Haveringské divadlo mladých /inscenace hry Osel z chudobince/. Přirozenosti, bezprostřednosti a vtipu tohoto anglického souboru jsme již tleskali také u nás na Jiráskově Hronově v roce 1967.

V Klubu mladých Roberta Bearda v Hornchurchi stojí, lépe řečeno sedí na vyleštěných parketách talisman souboru - obrovské, z papíru nakaširované bělostné zvíře pomalované kytičkami. Po delším sporu jsme se shodli na tom,

že by to mohlo být jehně. Ostatně trůnilo uprostřed sálu a dívalo se na nás udivenýma očima jenom několik prvních chvil, než byli uvítáni zahraniční návštěvníci a učitelé dramatu z okolí Londýna. Celý týden sedělo milé jehně v koutku čumáčkem ke zdi, sál patřil praktickým ukázkám dramatické výchovy.

John Allen, autor knihy "Drama", hoří pro nový vpravdě výchovný předmět a jeho slova zapalují. Uvidíme ho za okamžik, jak sundá ponožky a bude poskakovat bos mezi mládeží z několika zemí. Teď ještě sedí na zemi a zamýšlí se nad smyslem vyučování dramatu na anglických školách. Učitel je podle jeho slov volný, může dělat to, co považuje ve svém prostředí za nejúčinnější. Ale právě tady je podle Allenových slov ukryto čertovo kopýtko. Vyučování dramatu je pro učitele velmi obtížné a v některých školách nejsou s výsledky spokojeni. Snaží se přijít na kloub neúspěchu, vyhýbají se tvrdým administrativním zásahům. Na anglických školách se vyvinuly nejružnější druhy výuky dramatu. Je možné je sjednotit? Pokusem o syntézu je Allenova kniha, kterou nám na naši prosbu věnoval.

Hned první den diskusi obohatil Mr. Lovegrove. Vyprávěl o tom, jak po několika let obcházel anglické školy, srovnával vyučování dramatu na různých místech a přemýšlel o jeho smyslu. Drama nechápe jako samoučelný předmět s vyučovací osnovou, který by byl v klasifikačním období hodnocen. Jeho postavení považuje tak trochu za výsadní. Podle jeho názoru je to jediný předmět, který se obrací k celému dítěti, ke všem jeho smyslům, k jeho citům i povaze, který respektuje jeho osobnost. Některé myšlenky z jeho vystoupení: Nového ve výchově je třeba se zmocňovat pěti smysly a s jejich pomocí umožnit dítěti chápat celkové souvislosti. Čin vychází z intelektu a citu. Naučme děti dívat se na vlastní emoce objektivně, jakoby z hlediska někoho jiného. Hugh Lovegrove nevidí v dramatu vyučovací předmět, ale spíše celkový přístup k výchově. /Svoje názory na výchovu dramatem vyložil čtenářům DV v čís.7, roč.1967./

Východiskem práce všech učitelů dramatu je koncentrace, naprosté uvolnění fyzické i nervové, zapomenutí na to, co nás před okamžikem vzrušilo, rozzlobilo; plné soustředění vědomí k zajímavé a přitažlivé dramatické činnosti, která bude následovat. Nejprve pokyny Mr. Allena:

Lehněte si na záda. Úplně uvolněně. Na nikoho se nedívejte. Musí být naprosté ticho. Všichni musíme zřetelně slyšet slabé zvuky za zdí. Zavřete oči. Je klid, mír.

Jindy jsme slyšeli pokyny ke koncentraci, které nebyly strohými příkazy, ale snažily se již volbou vhodných slov navodit atmosféru klidu a soustředění: Je teplé odpoledne, ticho. Ležíte a přemýšlíte o tom, jaký je krásný den.

Ve 2. třídě Secondary School /osmiletá střední škola - obdoba našich tradičních gymnásií/ prováděly dvanáctileté děti při hodině dramatu koncentraci podle těchto pokynů učitelky:

Lehněte si na zem. Ruce si položte na podlahu. Každý si najde na stropě určitý bod, pozoruje jej. Teď zavřete oči. Myslete na něco pěkného.

Výchovný význam dokonalé koncentrace pro školní práci dětí je nesporný. Schopnost odpoutat se od všeho, zapomenout na své okolí, soustředit bezvýhradně pozornost na jednu věc, to je prvý a základní předpoklad úspěšného vyučování. Dětem musíme pomoci vytvořit vhodné podmínky. Pokud si při koncentraci uvědomují své okolí, vzájemně se pozorují, jeden reaguje na soustředěnou činnost druhého, veškeré naše úsilí se nepotká se zdarem.

Od soustředění přecházeli vedoucí dramatického semináře organicky k "objevování těla". Šlo jim o to, aby posluchači našli neotřelý, nekonvenční, nový pohled na sebe, aby se uměli nově dívat na jednotlivé části svého těla. Měly jim k tomu pomoci pokyny Mr Allena:

Nejdůležitější část těla je páteř. Sáhnete si na ni, pohybujte jí. A teď pozorujte kyčle, hýbejte jimi. Soustředíme se na pohyby břicha, ramen. Podívejte se na svou ruku. Vidíte ji poprvé, objevili jste ji pro sebe. Pohybujte prsty, zápěstím. Teď druhou rukou, oběma. Nemyslete na své starosti, nedívejte se na sousedy, myslíte jen na své ruce. Pohybujeme celou paží, oběma. A teď nohy. Podívejte se na ně. Pohybujte jimi. Nejprve velmi těžce. A teď lehounce jako víla. Kdyby někdo zafoukal, odletěli byste. Zastavíme se. Všimneme si kolen, jsou to nejnešikovnější části našeho těla. Soustřeďte pozornost k dýchání.

Námět vedoucího francouzského souboru představoval již přechod k "uvědomění prostoru". Jeho pokyny byly velmi sugestivní a připomínaly sen:

Otvírám oči. Jsem v parku. Nejsem ještě živý, jsem socha. Uvědomuji si, že mám zelené oči, že se mohu dívat. Vidím doprava, doleva, objevil jsem kolem sebe stromy, nad hlavou slunce. Così mě upoutalo v dálce. Moje pravá ruka se k tomu natahuje. Všimám si vlastní ruky. Dívám

se na ni, jako bych ji nikdy neviděl. Pozorně sleduji kůži, dlaň, tvar ruky. Udivuje mě, že se může hýbat, zavírat a otvírat, otáčet. Mou pozornost poutá celá paže i rameno, druhá... Objevil jsem celé tělo, ale nohy pevně vězí v zemi. Můj pohled se vrátil k pevnému bodu daleko v prostoru. Celou bytostí směřuji k tomuto místu, moje tělo se napmu-
lo, ztrácím rovnováhu. Objevil jsem první krok, druhý, třetí, čtvrtý... Zasnou nad svým objevem: mohu chodit.

Zpozoroval jsem ostatní "oživlé sochy". Vzájemně objevujeme, že jsme lidské bytosti. Zpočátku s ostychem a strachem se dotýkáme jen prsty.

Uvědomění si prostoru tvoří významnou součást této metodiky dramatu. Někdy byly pokyny anglických vedoucích současně i dobrou školou představitivosti:

Zvedněte ruku a chyťte se myšleného lana, které visí nad vámi. Lano musí být "vidět". Držíte se oběma rukama. Přitahujete se k lanu, snažíte se posadit. Není to snadné. Držíme se usilovně. Snažíme se postavit. Podařilo se, pouštíme lano. Zavřete oči. Kolem každého z vás je skleněná věž, která vás uzavírá od okolí. Přesvědčte se rukama, kde jsou stěny vaší věže. Prozkoumejte hmatem, jak vypadá nahoře i dole.

Do "věže" zavedl potom anglický lektor dvojice. Měly se vzájemně, pouze pohybem úst, dorozumět, společně prozkoumat "věž", později jeden napodobovat pohyby druhého apod.

Předpokládáme, že již umíte koncentrovat svoje vědomí, že jsme "objevili pro sebe" své tělo i prostor, ve kterém se budeme pohybovat. Naše činnost si žádá určitý řád. Řeč bude o rytmu.

Lehněte si na záda, odpočiňte si, vydechněte. Položte si ruku na prsa a soustřeďte k ní pozornost. Až uslyšíte tlukot srdce, vyklepávejte jeho rytmus prsty volné ruky. Pohyb přechází na celou paži, na obě. Sedáme, do rytmu zařadíme také pohyb hlavy a ramen. A teď se pomalu zvedejte, zapojte i pohyb nohou. V rytmu vašeho srdce se nyní pohybuje celé tělo.

Jindy byl rytmus vhodně demonstrován na pohybech paží. Činnost byla motivována vyprávěním o větru, který se opírá do větví stromů, postupně zesiluje /pohyby paží se zvětšovaly a přecházely na horní část těla/ apod. Postupně se stávaly motivace těchto rytmických etud pestřejší. Uvedu některé z nich:

V ruce máte lehounký balón. Vyhazujete jej do výše. Myslete na to, jakou má barvu. Míč létá nahoru. Máte pocit, že se vznášíte s ním. A teď jste sami tím lehkým balónem. Vyskakujete do výše. Míč leží nehybně na zemi. Teď se zvedl větřík a hýbe balónem.

Jindy byla účastníkům přisouzena těžká úloha "být kouskem prostoru, vzduchem" nebo dokonce "činnou sopkou", v jejíž kráteru to začalo postupně vrít. Erupce se po chvíli uklidňovala, aby si mladí lidé z několika zemí křepčící v divokém rytmu mohli odpočinout.

Dobrym pomocníkem v posilování rytmického citění je zvuk a hudba. Učitelka dramatu měla stále po ruce malý bubínek s rolničkami, na semináři v klubu používali magnetofonu a gramofonových desek.

Německá vedoucí vyzvala účastníky, aby dělali to, k čemu je bude hudba i ostatní zvuky inspirovat. Z magnetofonu se ozvala melodie, potom řeč, slyšeli jsme zvonění /někteří se pokoušeli o improvizaci s pomyslným telefonem/, zaznělo hřmění vlaku, chůze, klapot psacího stroje /všichni se snažili na zvuky pohybově reagovat/.

Námět anglické vedoucí byl jakoby vypůjčen od našeho autora. Na zemi stočena do klubíčka ležela "kukla". Pomalu, trhavými pohyby se těžce zvedala, protahovala se a rozvíjela. Hudba určovala rytmus. V nejvyšším bodě se pohyb zlomil. Jak říkám, jen to čapkovské: "Já se rodím !" tomu chybělo.

Další námět měl dobrodružný charakter a setkal se u mladých lidí s živým ohlasem:

Utvořte několik skupinek a zvolte si velitele. Jdete do města krást. Před vámi jsou ploty a jiné překážky.

Skupinky se pohnuly, všichni zaujali zločinecké pozice. Velitel postoupil vpřed, obezřele pátral po okolí a gestem přivolával svou tlupu. Lupiči se pohybovali v rytmu, který kdosi vyklepával. Později se ozvala hudba a pomohla navodit napjatou atmosféru.

Námět francouzského vedoucího měl tři složky:

- a/ vyprávěný sen,
- b/ jeho pohybové vyjádření,
- c/ hudbu, která pomáhala vytvářet rytmus etudy.

Prvou část snu, kde "oživlé sochy" objevují svoje tělo a omakávají p. vní-
mí nesmělými krůčky prostor kolem sebe, jsem již popsal. Ve chvíli, kdy jed-
notlivé "oživlé sochy" se objevily navzájem, Francouz začal vyklepávat rytmus.
Děj fantastického snu pokračoval takto:

"Oživlé sochy" spatřily skupinku na zemi ležících
lidí, kteří tvořily jakýsi nehybný "tvar". Ve sku-
pince se objevil pohyb, jako by tento "tvar" za-
čal dýchat. Pohyby se zvětšovaly a opět strnuly.
Byl to velice přitažlivý obraz. "Oživlé sochy" se
chtěly bránit, ale na konec se nechaly unést a
staly se podobnými tomuto "tvaru".

Při opakování etudy určoval rytmus flétnista svou improvizací. Zvuky
jeho nástroje propůjčily pohybové kreaci prostou a jímavou atmosféru.

Zapsal jsem si závěrečná slova francouzského vedoucího: "Žádný pohyb
nesmí být dán zvenku, všechno tryská z vnitřních pohnutek."

John Allen věnuje ve své knize "Drama" otázce hudby celou kapitolu. Za-
jímavý je jeho názor na použití hudby ve výchově dětí:

"Hudba byla vždy neodlučitelnou součástí životní zkušenosti každého ma-
lého dítěte, které začíná s prvními rýmovanými říkánkami, písničkami, hrami
a tanci. V posledních letech byla hudba spojována více uvědoměle s pohybem a
mimikou v mateřské škole a v nižších třídách národních škol, ale výsledky ne-
přinášely vždy ovoce. Příliš často dětem scházely pohybové nápady a schopnosti.
Ne všechny děti reagují na hudbu stejně. U některých to může být spíše přetvář-
ka než podnět k pohybu, jiné hoví svým citovým choutkám a výsledek je jakési
poskakování sem a tam, které kdosi charakterizoval jako "motání a svíjení".
Pohyb podle hudby, ať už metrický jako při tanci podle tradičního nápěvu, nebo
ať sleduje strukturu hudby podle jejích vět stoupáním, spádem apod.: oboje
může poskytnout vyhlídku na individuální interpretaci, jestliže jsou děti k
tomu vedeny. Ať zkoušíme cokoli, nesmíme příliš brzy očekávat dobrý výsledek.
Pro malé děti budou jako doprovod vhodnější bicí nástroje než složité tkanivo
zvuků z gramofonu nebo amatérské klavírní improvizace. Každá hudba, která se
použije pro pohyb, by měla být kvalitní, i reprodukce by měla působit estetic-
ky /John Allen: "Drama", s.41-42. Překlad úryvku Věra Jágrová./

Pomineme-li teoretickou přednášku o postavení dramatu ve výchově a o
jeho vztahu k ostatním předmětům, byly vyvrcholením týdne improvizace. Náměty

byly zpočátku jednoduché:

Nacházíme raněného ptáka. Pomozte mu. Vyjádřete bolest, kterou ptáček cítí. Pták se zotaví a uletí.

Jednou spolupracovaly při improvizacích dvě skupiny. Prvá byla "voda", druhá "ohně".

Ležíte na zemi. Myslete na vodu. Jste voda. Hladina je zatím klidná. Teď se zvedl vítr, pomalu se čeří vlnky. Žena se bouře, vlny se zvětšují. Hladina se opět sklidňuje.

Pokyny pro druhou skupinu se týkaly "ohně", který z nepatrné jiskry vzrostl v mohutné plameny. Závěr etudy byl dramatický. Nejprve byl "rozžat ohně", pomalu se rozhořoval až přerostl v mohutný požár. Současně se přes schody pódia začaly převalovat vlny, které narazily na ohně. Účastníci znázorňovali i zvuk nepřátelských živlů. Voda postupně vnikala mezi plameny, které zvolna pohasínaly.

Další improvizaci účastníci zahájili ve velikém kruhu. Všichni seděli na zemi, naslouchali pokynům vedoucího:

Soustřeďte se na to, že jste zde z různých zemí. Pokusíme se vytvořit družný kolektiv. Zde uprostřed kruhu postavíme velkolepou stavbu. Vše bude vymalováno, uvnitř budou sochy. Bude to místo, kde se vám bude líbit, kde byste chtěli žít. Jenotlivec tak veliké dílo nedokáže, musíme proto pomáhat jeden druhému.

Vzpomínám na některé zajímavé momenty z této etudy. Mládež přinášela živé klády. Angličanka pomáhala českým studentům valit mohutný kvádr. Francouz a Angličan nesli pomyslnou tabuli skla, český chlapec přiskočil na pomoc. Vedoucí vyklepával úderem do židle rytmus. Práce všech se podle něho zrychlovala nebo zpomalovala, až ustala docela. Stavitelé ustoupili a prohlíželi si svoje dílo. Obcházel, sami začali vyklepávat rytmus, tleskat, radostně oslavovat svou "stavbu solidarity".

Anglický profesionální herec z Liverpoolu hovořil o tom, jak je třeba obecné improvizace přibližovat postupně ke konkrétním situacím studované hry. Jeho námět připomínal scénu ze Shakespearova Jindřicha V.:

Jste vojáci a čekáte na zítřejší ráno, kdy dojde k největší bitvě ve vašem životě. Až

budete soustředění, můžete mluvit. Někdo si přeje, aby zítřek nikdy nepřišel; jiný, aby k bitvě raději došlo hned. Jste mokří, je vám zima. Jídlo došlo. Nepřítel je blízko, nesmí objevit polohu vaší armády. Z dálky slyšíte výstřely. Tichounce je můžete napodobit. Klesají první ranění. Jistě jim pomůžete. Armáda je v rozkladu. Někdo z vás musí roztroušené zbytky armády zorganizovat. Nepřítel se přibližuje.

Nezapomenutelným zážitkem byla pro nás sólová improvizace náhodně určené dvojice. Vedoucí si vybral anglického chlapce, který neuměl ani slovo francouzsky, a francouzské děvče, které neovládalo angličtinu. Začátek etudy byl legrační. Šlo o to, aby si dvojice vzájemně vyznala lásku. Po chvíli zanechali marné snahy dorozumět se slovy a zakusili to pohybem, mimikou, očima. Mezi nimi byla překážka, potok. Nemohli k sobě, dotýkali se jen prsty. A nyní si porozuměli dokonale. Museli se rozloučit, mávali na sebe, odcházeli. Citové pouto dvojice bylo tak upřímné, že jsme podlehl i my diváci.

John Allen i jeho spolupracovníci vycházejí ve svých teoretických úvahách i praktických pokusech z díla K.S.Stanislavského. Hugh Lovegrove je přesvědčen, že v díle klasika herecké tvůrčí metody je skryto mnoho myšlenek, které mohou být uplatněny ve výchově dětí a mládeže. A má na mysli pedagogiku v nejširším slova smyslu, ne výchovu budoucích herců. Ostrou dělicí čáru oba kladou mezi pojmy "divadlo" a "drama". Zatímco "divadlo" považují za záležitost jevištní, u předmětu "drama" pokládají za podstatné jeho výchovné působení na objekt výchovy, na žáka.

A tak zatímco se u nás předlednovým kulturním propagátorům a nařizovatelům podařilo dokonale zprofanovat Stanislavského myšlenky, vytvořit z celého jeho systému nedotknutelné dogma, jakousi rezervaci, kdy bylo dovoleno chodit jen po cestičkách, opustili angličtí divadelníci vyšlapaná místa a aplikací na výchovu v nejširším slova smyslu tvůrčím způsobem obohacují Stanislavského odkaz. Zdá se, že jejich "drama" shromažďuje předpoklady pro narušení onoho letitého jednostranného přístupu k žákovi, který sedě nekonečné hodiny ve své škamně pasivně přijímá učitelův výklad, aby doma stejně násilně a nepříro-zeně memoroval uložené pasáže.

Týdenní "škola dramatu" skončila. Mladí účastníci festivalu se v rytmu ohlušujícího beatu rozloučili. Kaširované jehně se opět ocitlo uprostřed vy-leštěných parket prázdného sálu Klubu Roberta Bearda. Přemýšlel jsem při odjezdu, proč právě zde našlo "výchovné drama" tak dobré podmínky. Čapek měl pravdu. Bude to asi tím, "že tady chodí po lukách místo po cestičkách".

- - - - -

 informace - informace - informace - informace - informace - informace -

Literárně dramatickým odborům LŠU a jejich nejzávažnějším problémům byla věnována třídní schůzka v Havířově koncem června. Zúčastnili se jí vybraní učitelé LŠU - podle předpokladu ministerstva školství, které bylo svolavatelem schůzky, měli se z každého kraje zúčastnit 3-4 učitelé z každého kraje. Tento předpoklad se však nesplnil - například z celého Slovenska přijeli jen dva zástupci, Jihočeský a Středočeský kraj nebyly zastoupeny vůbec, z Východočeského kraje přijela jen jedna učitelka. Nezájem o toto setkání je zarážející, zejména proto, že v literárně dramatických odborech LŠU je víc problémů neřešených než vyřešených. Je však snad vysvětlitelný nepříliš dobrou pověstí podobných schůzek v minulosti.

V průběhu setkání vyslechli účastníci přednášku Miloslava Dismana o výchovných problémech práce v literárně dramatickém oddělení a v diskusi na ni navazující projednali nebo aspoň nadhodili celou řadu otázek, jež bude třeba v dohledné době řešit.

Program setkání byl doplněn vystoupeními literárně dramatických oddělení LŠU Severomoravského kraje. Hostitelé uvedli svoji nepříliš zdařilou dramatizaci Babičky, z Ostravy přijely děti s Křičkovými Dvanácti měsíčky. Olomoucká LŠU ukázala práci obou větví LDO: pěkné recitační pásmo a rozkošnou loutkovou hříčku.

Pro informaci učitelů LŠU otiskujeme plný text usnesení účastníků havířovské schůzky, které nejvýrazněji vystihuje základní problémy z diskuse.

Účastníci setkání učitelů literárně dramatických odborů LŠU /dále jen LDO/, pořádaného ve dnech 28. až 30. června 1968 v Havířově s povděkem konstatovali skutečnost, že po značně dlouhé době mohli se setkat k plodné výměně názorů se zástupcem ministerstva školství.

Na základě výsledků třídního jednání doporučují přítomní, aby MŠ vzalo v úvahu zejména tyto problémy a jejich vhodné řešení.

1. Vybírání školného považují účastníci setkání v přítomné době za krajně neúnosné, protože podle zpráv z krajů by vybírání ohrozilo existenci LDO. Právě v dnešní době estetické a morální krize mají LDO mimořádný význam a zaslouží si zvláštní výjimečné pozornosti. Protože v přítomné době je zřejmá tendence nezatěžovat rodiče dalšími zvýšenými náklady na výchovu a výživu dětí /dětské odívání a stravování/, bylo by zavedení školného v přímém rozporu s touto

celostátní tendencí. O postupném zavedení školného bude vhodné uvažovat až po vyhovujícím materiálním vybavení LDO.

2. Setkání konstatovalo s politováním, že není ujasněna otázka a p r o b a c e učitelů LDO a zejména není vůbec instituce, která by mohla tuto aprobaci učitelům v plném rozsahu dát /umělecká a pedagogická část/. Setkání navrhuje, aby bylo dnešním učitelům LDO umožněno doplnit svoje vzdělání a získat tím aprobaci dálkovým studiem na AMU pro učitele pedagogy a na fakultách pedagogických pro učitele umělce, jak bylo slibováno při vzniku LDO bývalým MŠK před sedmi léty. Do té doby žádá, aby všem učitelům umělcům, absolventům konservatoří, byly vyrovnány platy na úroveň učitelů pedagogů /skupina VI-A/.
3. Setkání doporučuje, aby s m ě r n i c e, které budou vydány, výslovně obsahovaly konstatování, že jde o rámcové uspořádání, které po dohodě s MŠ může být podle místních podmínek a možností vhodně upravováno. V zásadě schvalují se ministerstvem školství navrhované učební plány /počet ročníků/ s tím, že by měly a mohly být zavedeny na vybraných LŠU v krajích odchylky ve smyslu návrhu Jihomoravského kraje /1+6 ročníků prvního cyklu/ K tomu předložili zástupci Jihomoravského kraje i příslušné osnovy. Tyto po podrobném projednání, diskusi a úpravě byly v zásadě doporučeny k schválení s výhradou definitivní úpravy, až budou získány potřebné zkušenosti. Experiment podle vzoru Jihomoravského kraje bude sledován aktivem pracovníků z řad učitelů LDO, pokud nebude získán garant podle běžných uzancí /vědecký ústav, fakulta apod./. Setkání zvolilo do tohoto aktivu ze svého středu tyto pracovníky: Jiřina Stránská /Praha/, Olga Bartošová /Karlovy Vary/, Miloslav Disman /Praha/, Dr Karel Soukup /Cheb/, Juraj Borodáč /Piešťany/, Vladimír Šubka /Žilina/, Blažej Ingr /Brno/, Olga Velková /Praha/, Eva Machková /Praha/. Úkolem této pracovní skupiny bude v první řadě další práce na sledování experimentálních osnov, konečné vypracování a zajištění normativu materiálního vybavení a zajištění, aby z této pracovní skupiny mohl vzniknout základ budoucího aktivu poradců při příslušném resortním výzkumném ústavu. Vydané osnovy budou rámcové a budou dávat možnost ke tvořivému přístupu v jejich plnění.
4. Setkání doporučuje, aby kvalifikovaná práce LDO nebyla narušována nekvalifikovanou prací zájmových kroužků jinde.
5. Setkání konstatuje, že loutkářským oddělením se nedostalo potřebné

pozornosti pro nedostatek času a doporučuje, aby to bylo napraveno dodatečným setkáním zkušených učitelů tohoto oddělení, protože loutkářství svým významem zejména pro mladší děti si zaslouží mimořádně zvýšené pozornosti.

V Havířově dne 30.června 1968

Ustavený kolektiv se sešel v září a v říjnu na prvních dvou schůzkách. Ve svém jednání se znovu vrátil k otázce školního, která zatím byla již ve vedení ministerstva rozhodnuta bez zřetele k stanovisku obsaženém v usnesení schůzky. Na doporučení aktivu provedlo MŠ šetření o důsledcích zavedení školního v LDO /někteří z členů aktivu informovali o značném úbytku žáků ve svých školách/. Dále se aktiv zabýval i návrhem normativu vybavení LDO. Vypracování pravděpodobně nebude možno zadat Scénografickému ústavu, protože částka, kterou SÚ za tuto práci požaduje, je příliš vysoká. Zatím byl účastníky zpracován první hrubý návrh, který má být v dalších jednáních konkretizován. Základní požadavky tohoto návrhu: učebna vhodná pro skupiny 5-10 žáků s pódiem a s možností zatemnění, vedle toho možnost používat občas divadelního sálu s jevištěm, vybaveným základním inventářem /reflektory, praktikábly, horizont, opona, závěsy/. Pro oddělení živého herce bylo navrženo: zíněnka, knihovna /skříň na asi 400 svazků/, police nebo skříně pro uložení inventáře, magnetofon, zesilovač s mikrofony, gramorádio a nejnutnější rekvizity. Pro oddělení loutkářské: přenosný paraván pro spodové loutky, nejnutnější sada loutek /postupně podle potřeby doplňovaná/, stojany a další vybavení, jeviště /osvětlení/, sady malířského a truhlářského náčiní pro 2-3 osoby.

Říjnové schůzky se zúčastnili i zástupci divadelní fakulty AMU /Prof. F.Salzer, prof.L.Spáčil/ a pedagogického školství /Dr Eva Vyskočilová - Ústav pro učitelské vzdělávání - PF Brandýs n.L./, kteří budou pracovat na návrhu doškolovacího kurzu pro učitele LDO, který pravděpodobně uspořádá v dohledné době divadelní fakulta. Dále se jednalo i o rozhlasovém cyklu přednášek, který by měl být vysílán na VKV asi v prvním pololetí r.1969. Gestorem tohoto cyklu bude Miloslav Disman.

Prosincová schůzka aktivu je svolána do Brna, kde se členové skupiny seznámí s prací tamnějších LŠU.

em

- - - -

K r á t c e k p ř í l o z e

Sárka Š t e m b e r g o v á

Na myšlenku sestavit pásmo z bajek mě přivedli vlastně žáci. Dvě patnáctiletéžačky mi se zaujetím vyprávěly, jak vtípnou a aktuální bajku kdesi četly. Slovo dalo slovo a nápad byl na světě. Bajky. Nejprve pomáhali i žáci vyhledávat texty, které nám mohou něco říci, pak jsem se dramaturgické práce ujala sama. Tentokrát mě nevedl zřetel, co se žáci na bajkách naučí herecky nebo technicky. Vedlo mě jediné hledisko: vybrat takové texty, které by mládeži pomohly vyznat se v dnešní protikladné době a vyjádřit svůj postoj k ní. Především chceme co nejživěji tlumočit svůj protest proti velmocenské politice z pozice síly, svůj bytostný nesouhlas s jakoukoli imperialistickou zvůlí. Proto jsme pásmo nazvali citátem z La Fontaina: Nejlepší pravda je ta, kterou silnější má.

Jistě není bez zajímavosti, že ani jedna z bajek není od žijícího autora. Vedle antických bajek Ezopových a barokních bajek La Fontainových jsou zde aforismy-bajky Čapkovy a zdramatizovaná bajka Olbrachtova /autorkou drammatizace je žačka Hana Kettnerová/. Český středověk zastupuje bajka z Legendy o Jidášovi. Klasické bajky jsme proložili písněmi z Osvobozeného divadla, aby celé pásmo dostalo soudobý, aktuální rámec. Písnové vložky budou při nácviu jistě vyžadovat hodně práce, Ježkovy melodie jsou náročné.

A ještě nás v úmyslu dělat bajky, převážně od La Fontaina, jen utvrdilo jedno malé výročí: je tomu letos právě 300 let, co tyto bajky poprvé vyšly tiskem. Fakt, že jsou dodnes aktuální, zřejmě potvrzuje starou pravdu, že opravdové umění je nadčasové.

- - - - -

Osobnost neustále roste nebo degeneruje ve svých činech, stává se složitou nebo chudou podle kvality svých cílů, které si člověk důsledně v životě kladl, a těch úkolů, které svou činností řešil. Odtud není lidská osobnost dána jako hotová, nýbrž stále se tvoří, není trpnou věcí, nýbrž tvůrčím pochoodem; abychom poznali osobnost, nutno ji poznat v napětí volního úsilí, v tom jak se tajila před vykonáním svobodného činu, před okamžikem, kdy je čin dozrálý, aby z ní vyšel.

Sergej HESSEN: Filosofické základy výchovy

Ludmila ZÁČKOVÁ: Učitel - řeč - recitace	1
Výchova v zahraničí	
Dr Eva VYSKOČILOVÁ: Holandský model přípravy učitelů	10
Josef MLEJNEK: Týden v anglické škole dramatu	16
Informace	
em: Literárně dramatickým odborům LŠU	24
Šárka ŠTEMBERGOVÁ: Krátce k příloze /Nejlepší pravda je ta, kterou silnější má	27

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč.5, č.6. 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 - 15.října 1968,
600 výtisků. Cena jednoho výtisku Kčs 3.-

