

divadelní výchova

6

ročník VI.



ústřední dům
lidové
umělecké
tvořivosti
1969

dokumenty
statí
ankety
informace
bibliografie
diskuse



P ř e d z a h á j e n í m
š k o l n í h o r o k u n a A k a d e m i i p r o
v ý r a z s l o v e m a p o h y b e m
v U t r e c h t u

Jana VOBRUBOVÁ

Posledních čtrnáct prázdninových dní věnují na Akademii pro výraz slovem a pohybem +) přípravě nového školního roku. Je důkladná a pro všechny zúčastněné dosti namáhavá. V prvním týdnu se projednává příprava školního roku celé Akademie za přítomnosti ředitelky, profesorského sboru, zástupců studentů, inspektora i zástupců ministerstva školství. Po celý týden trvají porady od devíti hodin ráno často až do pozdních hodin večerních. Většina studentů už je také ve škole. Posedávají po chodbách, ponejvíce na zemi, kouří cigarety ubalené z lulkového tabáku, protože je to levnější (i dívky), popíjejí kávu a mléko, diskutují, baví se, hrají na kytary, noví posluchači se seznamují mezi sebou i s posluchači vyšších ročníků. Proto jedno dopoledne uspořádají skupiny I. ročníku improvizované scénky, všechny na totéž téma (Horor), které jim zadali starší posluchači. Ti jim také pomáhají jako technický personál, svítí, pouští hudbu z magnetofonového pásku, pomáhají stavět praktikábly, obstarávají rekvizity i části kostýmů. Na toto vystoupení profesori nemají přístup, je to čistě studentská záležitost.

+) O Akademii pro výraz slovem a pohybem jsme otiskli už před rokem článek Dr. Evy Vyskočilové "Holandský model přípravy učitelů" (Divadelní výchova 1968, č. 6, s.10), v němž autorka podává výklad o obsahu, metodách a principech výchovy na této škole. Pro ty, kdož článek nečetli nebo nemají možnost si jej opatřit jen stručné vysvětlení: Akademie je čtyřletá vysoká škola, pro přípravu divadelních pedagogů, dotovaná státem. Byla založena před 13 lety, má 30 profesorů a asi 300 studentů. Absolventi se zpravidla uplatňují v různých institucích - na vysokých školách, zejména pedagogických, na středních školách, v zdravotnických zařízeních apod., proto Akademie dosud není zaměřena na přípravu učitelů dramatu na základních školách, jejichž poptávku by nebyla s to uspokojit

V pondělí ráno druhého týdne (posledního prázdninového) odjíždějí z Utrechtu dva autobusy se studenty I. ročníku, ředitelkou Akademie, která je zde též profesorkou a několika dalšími profesory do nedalekého Oldenbroeku, kde je jakási škola v přírodě. Účel a smysl pobytu je dokonalá příprava práce prvního ročníku. Půjde o vytvoření příznivých podmínek pro vzájemné poznání a sblížení, navázání kontaktů mezi studenty samými (z toho pak vyplývá rozdělení studentů do skupin s maximálním zřetelem k jejich volbě) a to při praktické činnosti v jednotlivých oborech i ve společenském životě. Proto zde celý týden společně žijí a pracují všichni noví studenti, profesori i ředitelka a její manžel, rovněž profesor.

Prostředí je k tomu jako stvořené. Uprostřed borového lesa, plného kvetoucího vřesu, stojí dvě rozlehlé budovy, z nichž jedna slouží jako ubytovna s útulnými pokojíky pro dva, s kuchyní, bytem správce, jídelnou, knihovnou a klubovnou, druhá s dvěma velkými sály. Sem zajíždí Akademie se studenty několikrát do roka. Ostatně, jezdí sem i jiné utrechtské školy. První den po příjezdu a ubytování se všichni scházejí v jídelně, ředitelka představuje přítomné profesory, projednává se denní rozvrh, týdenní plán, studenti mohou ke všemu říci své připomínky a svůj názor. Během týdne mají denně možnost svá stanoviska vyjádřit přímo v diskusi i v různých dotaznících, které se vždy váží konkrétně k určité činnosti, již studenti absolvovali nebo k otázce, již bude nutno před zahájením školního roku vyřešit. Dotazníky nejsou samoučelné papírování, jsou zpracovávány sociologem a ředitelství se snaží z nich vycházet při vytváření optimálních podmínek, které by vedly ke spokojenosti studentů.

První večer jsou na programu kolové srbské a bulharské tance. Ve velkém sále, v němž bude v příštích dnech pohybová výchova, se sejdou studenti i profesori včetně ředitelky a tančí. Že o zábavu a veselí není nouze je samozřejmé, zvláště když někdo není s to si kroky hned zapamatovat a hudba hraje nemilosrdně rychle dál. Ale nikomu to nevadí a všichni tančí, protože mají chuť, baví je to a dělají to rádi.

To je ostatně hlavní rys celé práce ve všech oborech, jichž jsem měla možnost během tohoto týdne se zúčastnit: bez zábran a ostychu se projevit způsobem, který právě pociťuji, nebát se zkusit jakýkoli nápad, mít svou vlastní osobitou představu ať už v pohybu, výtvarném či hereckém projevu, a dělat to, co dělám, rád a s chutí.

Druhý den se rozjíždí podle denního rozvrhu:

8,30 snídaně
9,30 káva
praktická činnost po skupinách u jednotlivých profesorů
12,30 oběd
praktická činnost - pokračování
15,30 káva
18,00 večeře
redakce nástěnných novin, hodnocení dne a připomínky,
dotazníky, návrhy k příštímu dni, zakončení dne
21,30 káva

Co se opakovalo během dne nejvíce, bylo stolování, začnu tedy u toho. Ve velké jídelně jsme se scházeli, jak vidno z denního rozvrhu, velmi často, a nebyli-li všichni včas přítomni, zazvonil některý z profesorů na veliký zvonec, který visel na venkovní straně budovy. U jednotlivých stolů sedávali vždy titíž stolovníci, i když ne vždy na týchž místech. Ředitelka, profesori, správce a jeho žena, která vedla velmi dobře kuchyň, seděli u zvláštního stolu. Později v diskusi vyšlo najevo (a to až poslední den), že by bylo studentům milé, kdyby se profesori střídali i u jejich stolů a nebyli separováni.

V jídelně byla vhodná příležitost pro různá důležitá sdělení. Samozřejmě, zvláště po jídle, nebyl v jídelně absolutní klid. Co mne však nesmírně zaujalo a moc se mi líbilo, byl způsob, jakým si profesor nebo správce, chtěl-li všem něco sdělit, zjednal klid. Nevím, je-li to způsob rozšířený v Holandsku nebo pouze v Akademii. Kdo chtěl něco říci, vstal a zvedl ruku. Kdokoli z přítomných si toho všiml, přestal mluvit a zvedl též ruku. Postupně se ztišovala celá jídelna, až nikdo nemluvil a všichni zvednutou rukou dávali najevo, že jsou připraveni vyslechnout sdělení.

Personál k obsluze zde samozřejmě žádný nebyl. Denně měla určitá skupina studentů službu, prostírala na stůl a myla v kuchyni nádobí. Po skončení jídla se otevřelo okénko v čelní stěně sálu a správce dal pokyn ke sklizení se stolu. Nejprve konvice od nápojů a zbytky potravin, pak teprve prázdné nádobí. Při sklizení se u jednotlivých stolů střídali všichni bez rozdílu. Rovněž při jídle si spolustolovníci prokazovali pozornost při vzájemné obsluze. Zdálo se mi, že i tyto okolnosti byly důležitým spolutvůrcem při vytváření žádoucí atmosféry mezi všemi zúčastněnými.

Pro praktickou činnost u jednotlivých profesorů byli studenti rozdělení do tří velkých skupin. V jedné jsem pracovala i já. Kromě herecké výchovy, kde byl projev vázán na mluvené slovo, jsem se zúčastnila práce se skupinou při výtvarné i pohybové výchově.

První den měla "moje" skupina výtvarnou, druhý den pohybovou a třetí den hereckou výchovu. Tato praktická činnost zasluhuje podrobnější vysvětlení, proto ji zatím nechám stranou.

Po večeři se vždy určitá skupina studentů ztratila do knihovny a do vedlejší klubovny, kde spolu s profesorem - výtvarníkem dávali dohromady nástěnné noviny. Asi po půl hodině vyvěsili tři velikánské čtvrtky s různými aktuálními zprávami, kresbami i kolážemi, humornými verši, které nešetřily ani ředitelku, jejího manžela a ostatní členy sboru. Pak nastala ještě chvíle vážné a hlavně důležité práce. Hodnocení jednotlivých činností, návrhy na změny, různé připomínky. Vedení Akademie se snaží z diskuse vyvodit takové důsledky, aby vzájemný vztah a spolupráce profesorů a studentů se mohly rozvíjet v tvůrčí a svobodné atmosféře.

Každý den měl svoje svérázné zakončení. Jednou to byl večer improvizovaných scének, v nichž se studenti měli obléknout do kostýmů, pořízovaných z vlastních zdrojů (výměnou různých částí oděvů, použitím ložního prádla apod.). Profesor výtvarné výchovy rozdál jednotlivým skupinám lístečky s nějakou sentencí, jež měla být jádrem scénky, s poznámkou, čím by měl výstup začít a končit (tancem, zpěvem apod.). Skupiny odešly připravit se a přiodít a po chvílce jedna po druhé předváděly svůj výstup.

Další den připravili zakončení studenti. Vypadalo tajuplně. Všichni jsme se museli odebrat do velkého sálu druhé budovy. Studenti šli do sálu dřív a když jsme přišli my poslední, byla podlaha sálu pokryta různě ležícími těly, což tvořilo prapodivný obrazec. Museli jsme si rovněž lehnout na zem a chvíli jsme tak všichni tiše leželi. Pak jedna dívka začala vyvolávat jménem jednoho po druhém ven. Sál se pomalu vyprazdňoval, nikdo nevěděl, co dělají odcházející. To se každý dozvěděl, až bylo vyvoláno jeho jméno. Rychle musel přeběhnout do hlavní budovy, kde dostal ručně psaný diplom za dobře zvládnutou trať. Odměnou za tuto námahu byl pak obložený chléb, který roznášeli studenti s večerní kávou, jedlo se a pilo v sedě na zemi.

Třetí večer, vlastně poslední před odjezdem, byl slavnostní. Připravovala ho celý den jedna skupina s profesorem výtvarné výchovy. Když jsme my, diváci, kteří jsme se nepodíleli na přípravě večera, přišli do sálu, překvapili nás roztomilou výzdobou. Se stropu visely girlandy vystříhané

z novinového papíru, ozdobené kytičkami vřesu, sem tam se vznášel na ramínku nějaký vzdušný kousek dámského prádla, nechyběl ani středověký pás cudnosti, vyrobený z barevných čtvrtků. V čele sálu, kde bylo nízké pódium s klavírem, bylo postaveno z praktikáblů pod červeným baldachýnem široké lože, čalouněné různobarevnými látkami. Skupina, která ten den pracovala, připravila s profesorem výtvarné výchovy nejen výzdobu, ale i scénky, které pak předvedla v improvizovaných kostýmech. Program byl sestaven z písniček, vlastních skladeb na známé nápěvy, vlastních scének pro děvčata, jichž je jako všude i zde víc než chlapců, nakonec byla píseň o ředitelce a jejím manželovi, za niž ona obdarovala zpěváky kytičkou. Na závěr všichni dostali od účinkujících kytičku vřesu v krajkové manžetce s pentlemi, vystřižené z novinového papíru. Následoval tanec a veselí při magnetofonu a protože to byl poslední večer, protáhl se déle než obvykle, za přítomnosti a spoluúčasti všech přítomných profesorů.

Nazítří ráno, před snídaní, se ozývalo na chodbě na každé dveře trojí zabouchání. Nato chodili studenti od jednoho pokoje k druhému a přinášeli všem, dosud ležícím, čaj nebo kávu a suchar s máslem až do postele. Pak teprve byla snídáně jako jindy.

Hlavní náplní byla praktická činnost v jednotlivých předmětech. Pracovní atmosféra, která zde vládne, dává nejlepší předpoklady pro tvůrčí činnost. Jistě není bez zajímavosti, že studenti si mohou s profesory tykat a oslovovat je křestním jménem. Navozuje se tím důvěra a vzájemné rovnocenné vztahy, přičemž profesorova odbornost, síla a kouzlo jeho osobnosti jsou dobrými předpoklady k udržení příslušného respektu. Vedení Akademie se snaží o maximální otevřenost v jednání. Proto studenti nemají ve škole zákaz kouření, dokonce ani při vyučování. Ředitelka říká, že by kouřili stejně a tajně a to že není žádoucí, silné kouření při lekcích, není vyhovující a v některých předmětech dokonce ani hygienické. Že všichni studenti nejsou sami dosud na té výši, aby tyto věci brali tak, jak jsou se strany vedení Akademie míněny a že zneužívají i jiných demokratických výhod, je bohužel také pravda. Je to však experiment, který má přispět k celkovému zvýšení úrovně vzájemných vztahů.

První den jsem se zúčastnila práce u profesora výtvarné výchovy. Na programu byla výroba masek nebo klobouků dle vlastní fantazie. Po krátkém výkladu zásadního výtvarného principu se všichni dali s neuvěřitelnou rychlostí do práce. Materiál byl k dispozici, krásné barevné čtvrtky, novinový papír, lepidlo, sešíváčka, nůžky. Profesor chodil mezi stolky, sledoval práci každého jednotlivce, když si někdo nevěděl rady ať už s nápadem nebo jeho technickým provedením, poradil nebo pomohl.

Po obědě každý předvedl svůj výtvar takový, jaký zatím byl na partnerovi, aby mohl sledovat profesorovy připomínky. Ty byly velmi konkrétní. Zhodnotil se obsah i výtvarné zpracování, výtvarná prostorová podoba, relace mezi jednotlivými proporcemi, detaily charakterotvorné i dobové. Profesor radil jak pracovat na dokončení, při čemž vždy vycházel z individuálního charakteru masky i tehdy, když sám svou pomocí zasáhl při konečné fázi práce. Po dokončení práce pak každý předvedl svůj model sám na sobě, takže postupně se všichni seřadili se svými výtvary k módní přehlídce. Přišlo konečné profesorovo hodnocení. Vyzdvihoval to, co bylo na práci dobrého. Studenti masky a klobouky potom opatrně uložili na nohy otočených židlí, aby se jim nic nestalo, a potom všichni společně uklízeli pracovnu. Pracovní zaujetí všech bylo znamenité. I ti pomalejší, méně šikovní, a dokonce i ti, kteří by si mohli myslet, že nic nedokáží, protože nikdy nic podobného nedělali, pracovali s obrovskou chutí, jeden nápad přinášel druhý a přítomnost i pomoc osobnosti vysoce odborného pedagoga vzbuzovala pocit důvěry ve vlastní fantazii a schopnost.

Nazítří tatáž skupina měla pohybovou výchovu. V dopolední části se procvičovaly všechny partie těla různými cviky na svalové uvolnění a napětí, na rytmické cítění pohybem a chůzí v rytmu s tleskáním a luskáním prstů. Nenásilně se pohyb naplňoval pocitem, vznikl vztah k partnerovi, hra s imaginární rekvizitou.

Všichni se pohybovali po sále v rytmu svého vnitřního pocitu. Za všeobecného pohybu se navozoval náhodný vztah mezi dvojicemi, které zůstávaly spolu v akci, při čemž jeden z partnerů byl v jednání aktivní, druhý pasivní. Tyto dvojice vstupovaly dále do akce s imaginární rekvizitou. Maximální pozornost k akci i pocitu jednoho k druhému nutí oba partnery k harmonickému pohybu a vzájemné spolupráci. Po obědě pokračovala pohybová výchova krátkou rozcvičkou. Pak přišla práce s maskami, vyrobenými minulý den. Každý si vybral jednu masku, nemusela to být jeho vlastní, vystavil ji někam, aby na ni dobře viděl a nechal ji na sebe působit, až v něm maska vyvolala potřebu a touhu určitého pohybu. Všichni dělali totéž. Potom se celá skupina rozdělila do dvou menších, každá se svými maskami (i sál se rozdělil dveřmi na dva uzavřené prostory), a skupiny měly za úkol připravit si improvizovanou scénku, v níž by účinkovaly všechny masky. Scénky jsou bez textu, ale nemusí být němé. Po dostatečně dlouhé době, určené k vymýšlení fabule a zkoušce, se sál opět změnil v jeden prostor a obě skupiny předváděly jedna po druhé své scénky.

Věškerá pohybová příprava je bez hudby, podle slovních pokynů a předvedení profesora. I zde vzniká velmi soustředěná pracovní atmosféra.

Další den - herecká výchova.

Všechny etudy směřovaly opět k uvolnění zábran a podnícení fantazie. Například: Chvilé v tělocvičně před příchodem profesora. (Všichni současně či jednotlivě v improvizovaných dvojicích nebo skupinách.) Nebo etuda na soustředění: Pozornost studentů je upřena na profesorku, jejímuž pohybu rukou a nohou odpovídá určitý zvuk - syčení, kašlání, šepot modlitby, tón sirény. Na profesorčina gesta reagují studenti příslušnými zvuky, jejichž sílu ona reguluje znamením. Těchto zvuků pak studenti mají použít v hereckých etudách s námětem Televizní reklamy.

Improvizované herecké etudy měly různé náměty. Ve dvojicích na - příklad určitá postava jedná proti své sociální roli, t.j. proti očekávání. Nebo skupinová: Jedna osoba odejde za dveře jako určitá daná postava, ostatní se v její nepřítomnosti domluví, kdo budou, podle toho s ní pak jednají a ona se musí také podle toho chovat.

V jiných hereckých etudách hrají studenti s loutkami, vyrobenými minulého dne ve výtvarné výchově. Jsou to marionety z větví, šišek, listů, ozdobené papírem, mají zvířecí i lidskou podobu. Opět půjde o improvizované dialogy, při čemž jeden hraje a mluví za loutku, druhý jí dělá partnera.

Co bylo na těchto praktických činnostech zajímavého? Cílevědomá snaha se strany profesorů, suveréně ovládajících svůj obor, o maximální zainteresování celé studentovy osobnosti na daný úkol. Vzájemná návaznost jednotlivých předmětů, použitelnost poznatků a dovedností z jednoho oboru při konkrétní práci v oboru druhém.

Vyměřená doba v příjemném prostředí rychle uběhla. Když se blížila doba odjezdu, ne bez lítosti jsem se loučila s kolegy, u nichž jsem našla spřízněnost v metodách i cílech práce, s výbornou ředitelkou i jejím manželem, kteří jsou skutečně duší ústavu. S ředitelkou, která ví o všem, co škola potřebuje a co se v ní děje, která se snaží získat pro ni nejlepší profesory a vytvořit pro ně a pro studenty co nejpríznivější podmínky, která ze sebe nic nedělá, nezkazí žádnou legraci a dovede se se stejným zaujetím veselit, jako vážně pracovat pro blaho školy. Mimoděk srovnávám se svými možnostmi doma na škole, která sice není vysokou školou, ale zato nese slibný název Lidová škola umění a pro niž je přepychem vůbec vlastní místnost vhodná k vyučování.

Přála bych si pracovat v takové škole jako je Akademie. Jako student, jako profesor, jako náš učitel na stáži. Provokuje chuť k tvořivé práci. A má k ní podmínky.

Ve váze mám pohromadě dvě kyticky rozkvetlého vřesu. Jedna je v kraj-
kové manžetce z holandského novinového papíru, druhá je z našich Jizerských
hor. Dívám se na ně s dojetím.

Jsou si tak podobné.

o o o o o o

prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + prameny + p

U m ě l e c k á k r i t é r i a v e v ý t v a r n é p r á c i d ě t í

Jaromír UŽDIL

Otázka uměleckých kritérií ve výtvarné výchově mládeže je možná
právě tak stará jako předmět sám. Ve školské praxi našeho kulturního
teritoria se objevila hned potom, kdy předmět byl - v době josefínských
re forem, t.j. na konci 18. století - zaveden do škol. Je řešena samým
císařem a jeho patentem velmi stroze a jednoznačně: nemá se připustit,
aby děti kopírovaly takové předlohy, které mají jakékoliv umělecké as-
pirace (rytiny zátiší, krajinek), ale jen a jen ty, které svým obsahem
souvisejí s možnou potřebou budoucích řemeslníků a jejich "umělecká ná-
ročnost" se proto nepozvedá nad úroveň architektonického ornamentu

Ale další historie ukazuje, že kořeny umění a kořeny výtvarného pro-
jevu dětí (a vychovatelského nazírání na něj) jsou daleko více srostlé,
než si dovedl ten nejpokrokovější císař, kterého nám habsburský rod dal,
vůbec představit.

Nechceme zde opakovat známá fakta, že dětský výtvarný projev byl ve
své moderní podobě vlastně objeven umělci expresionisty a že s jejich po-
mocí vešel do výstavních síní. Vztáhl na sebe umělecká kritéria dost ne-
vinně, ale jakmile se to už jednou stalo, byla jeho prvotní nevinnost ta-
tam. Víc vychovatelé nežli děti začali soutěžit mezi sebou o sílu a ori-
ginalitu výtvarného výrazu; každá dětská malůvka se stala potenciálním
exponátem výstavy. Nebylo ani jinak možné, než že takové chápání věcí na-
šlo brzy svoje kritiky.

Při srovnávacím studiu idejí, na nichž je teorie i praxe výtvarné výchovy dnes ve světě založena, lze snad - s patřičnou nepřesností - hovořit o dvou základních koncepcích, v nichž vztah dětské kresby a umění je řešen typickým způsobem a je klíčovou otázkou pro pochopení celé myšlenkové struktury těchto koncepcí. Pro osvětlení skutečného významu naší otázky, t.j. otázky uměleckých kritérií v aktivní výtvarné výchově dětí, se pokusíme obě koncepce charakterizovat.

Podle první z nich (A) je výtvarná výchova předmět (nebo šířeji řečeno: úsilí), jehož cílem je upravit cestu k estetickému nazírání na skutečnost, položit základy trvalého vztahu k uměleckým hodnotám současnosti i minulosti a vypěstovat základy dovedností, které souvisejí s hmotným vyjadřováním představ. Důležité je, že tyto dovednosti nemají mít charakter výlučnosti, nýbrž naopak obecnosti, mají být v různé míře dostupné všem. Umění, které tvoří dospělí, je, jak se to jeví zastáncům tendencí, které charakterizujeme, výrazem určitého systému hodnot, jenž je společensky a historicky podmíněn a v němž se umělec vědomě "pohybuje" dokonce i tehdy, když ve své vlastní práci nechává promlouvat nejrozumnější složky své osobnosti i svého podvědomého, společensky relativně nezávislého "já". V tomto směru jej nemůže dítě sledovat. Dětské umění, pokud by se těmi slovy rozumělo víc než příměr, je "nonsens", nebo alespoň hrubá simplifikace skutečného stavu věcí. Umění je tu nejvýš proto, aby inspirovalo dítě k obraznému poznání (bildhaftes Erkennen) světa, učilo technice zobrazení, ale hlavně proto, aby vyvolalo kladné estetické a mravní vzruchy, cenné obecně v individuálním a společenském životě.

Výtvarná výchova je tedy výchovou citlivého, vnímavého obecnství a uměleckých výstav a galerií. Systém školního učiva ve výtvarné výchově je nutno odvodit z psychologických předpokladů dítěte a z obecných výchovatelských požadavků směřujících k přípravě pro životní praxi a k výchově smyslového poznávání skutečností. Nedá se však odvodit z umění samého a z jeho cílů - umělecký proces sám může jen poskytnout analogie k procesu dětského tvoření, nic víc. Tvořivost má svůj plný smysl jen tehdy, je-li vlastností trvale doprovázející všechnu činnost i uvažování, ne toliko výtvarné pokusy dítěte.

Druhý názor (B), jež formulovat je složitější, vychází ze zjištění, že prakticky není rozdílu v psychologickém pozadí výtvarného procesu u dětí a u dospělých. Rozdílnosti, které názor dříve uvedený zdůrazňuje a které mají své jádro v tom, že se umělec orientuje vědomě a samostatně v říší rodičích se a umírajících estetických hodnot, jsou z pozic názoru (B) zanedbatelné. Ve chvíli, kdy umělec opravdu tvoří, chová se zrovna tak

spontánně jako dítě, jeho dodatečná reflexe nad vlastním výkonem není už uměleckého (ale spíš uměleckokritického) řádu; ostatně dítě je jí do určité míry rovněž schopno, nezáleží na tom, že mu kritéria dodává vychovatel a ne třeba ilustrované umělecké časopisy a výstavy. Umění samo má svůj smysl především v procesu svého vzniku: to platí čím dále tím více u umění soudobého, které se osvobozuje od povinnosti buď dekorovat, nebo ilustrovat mimovýtvarné představy. Svobodné, osobitě podmíněné zacházení s materiály je víc než takové zacházení, které by bylo závislé na určitém odosobněném systému přijatých, uznávaných (a tudíž mrtvých) pravidel - to platí stejně o moderním projevu uměleckém, jako o projevu dětském. O výchovný cíl (v jeho utilitární podobě přípravy pro konkrétní úkony výrobní nebo jiné praxe) nemůže ve výtvarné výchově jít, a to tím spíše, že ani nevíme, jak bude v atomovém věku a ve věku mechanizace taková praxe vypadat. Jde spíš o originalitu osobnosti, o vnitřní pohyblivost, o prožitek z vlastního já, na jehož základě jsme lépe schopni uvědomit si já cizí. Umění je succus lidské svobody, jeho řeči se lze naučit rozumět jen tehdy, když se sám naučím jí mluvit. Učitel má nejen právo, ale i povinnost sledovat v práci dětí umělecký vývoj své doby a neexistuje žádný systém výtvarných dovedností, který by byl vytvořen a určen speciálně pro děti a mládež a byl jen "obecně" výtvarný, nebyl by v souvislosti s tím, co chce a dělá umělec. Co lze z umění přejmout, má se přejmout, žádný strach o to, že dítě přejaté nestráví. Sensibilita moderního člověka musí zahrnovat vše, co umělec dokáže vytvořit...

Zvláštní kvality obou názorů a jejich životnost se projevují ovšem především v praxi.

První názor (A) je s to vytvářet všechny systémy s přesně postižitelnou návazností a vnitřní diferenciací. Je typický, nebo alespoň byl donedávna typický například pro československou výtvarnou výchovu na všeobecně vzdělávací škole. Má mnoho výhod, mezi než patří např. kontrolovatelnost výchovných zisků i to, že výtvarné výchově takto chápané nemusí vyučovat právě jen ten, kdo má sám umělecké aspirace nebo alespoň sleduje složité dění na umělecké frontě.

V jádře obsahuje názor (A) přes všechna opačná ujišťování zřetelné stopy nedůvěry k umění, z něhož si - po Platónově způsobu - vybírá jen to, co se hodí.

Jeho oprávněnost stojí a padá s představou, že alespoň většina složek výtvarného procesu je založena na naučitelných dovednostech a že tyto dovednosti jsou samy o sobě tak životně cenné, že činí nepostradatelným vyučování výtvarné výchovy na školách.

Druhý názor (B) je nepřátelský všem vzestupným systémům, nebo alespoň těm, které nevycházejí z individuálního uměleckého vychovatelova kréda. Zatímco názor (A) je v praxi často proniknut pedagogickým tradicionalismem a metodikařením, názor (B) je ohrožován jinými nebezpečími: subjektivismem v oblasti estetických hodnot, povyšováním uměleckých kritérií nad ostatní kritéria, která jsou pro zdravou životní orientaci mládeže důležitá. Ke své škodě bývá praxe v případě (B) prostoupěna víc uměleckým epigonstvím, než si vychovatel stačí uvědomit; vznikají tu uzavřené estetické systémy se svými regulemi a zářnými příklady, které jsou z hlediska skutečného dětského zájmu a tvůrčí účasti zrovna tak málo legitimní, jako jimi jsou apriorní didaktické systémy typu (A). Nezáleží ani příliš na tom, že tyto systémy jsou odvozeny z výrazových prostředků a z uměleckého myšlení umění 20. století.

Praxe zná řadu případů, kdy je dítě jen povolným prostředníkem učitelova uměleckého záměru a specifických rysů dětského výtvarného tvarosloví a je zneužito v úloze svým posledním smyslem, dítěti cizí. Snaha o umělecký efekt může vést k rozbití původní integrity (a s ní související samozřejmosti, bezstarostnosti) výtvarného postoje dětí; ten přestává sdružovat ve šťastné rovnováze prvky sebevýrazu i poznání skutečnosti a dítě samo je často zataženo do situací, které mohou pro ně mít nepříjemné dozvuky morální, vést k deziuluzi apod.

Domníváme se, že řešení, které by vedlo k vyrovnání obou názorů, není možné tak, jak se to někdy činí: nějakými umělými kompromisy, při nichž se jednou to, jednou ono převezme v naději, že vznikne koncepce jež v sobě bude ideálně spojovat oba póly: pedagogický i umělecký. Zdá se nám spíše, že v budoucím vývoji postupně ztratí svou naléhavost protikladnost obou hledisek. To proto, že praktická pedagogika směřuje - jednou rychleji než její teoretická nadstavba, jednou zas pomaleji - k takovému chápání dítěte, kdy dítě přestává být jen objektem vychovatelské činnosti a stává se víc subjektem své vlastní činnosti (jejíž cíle nemusí být zcela totožné s učitelovými představami o smyslu úlohy a jejím řešení).

Souběžně s tím se umění stává čím dále tím méně závislé na dovednostech získaných školením a dlouholetou ateliérovou praxí, na znalosti objektivních zákonitostí vidění a na jiných "pravidlech hry". Jeho smyslová účinnost ruší jeho dřívější povinnosti "dojímát obecně", tradiovat jen opticky nebo vnitřně, hapticky (hmatově) zrelativizované literární obsahy. Umělecký projev, jenž je výrazně projevem specificky lidským, se tím ještě zlidšťuje, možno-li tak říci.

Umělecké dílo přestává být tím, za co je měly minulé generace obecnost a zhusta i umělci sami: naplněním určitých estetických zákonitostí, jejichž kodex pomáhali vypracovat velcí - mimo kritiku stojící - umělci.

Umělecká kritéria se ocitají v pohybu až nekontrolovatelném, maximálně se subjektivizují, existují vedle sebe v ničím neomezené protikladnosti - za těchto okolností se často klade i otázka, zda existují vůbec.

Odkazem k budoucímu vývoji nelze ovšem obejít problém, jaký se naléhavě klade už dnes, za dnešního stavu věcí. Vztah výtvarné práce dětí - výtvarné umění, nebo jinak řečeno otázka po výtvarné hodnotě dětské kresby, je vědomě či nevědomky řešen denně ve škole i mimo ni, na výstavách i mimo ně. Pokusme se alespoň o tezevitě řešení problému, jak se dnes klade.

1) Podle našeho mínění je požadavek aktuálního uměleckého názoru a jeho uplatnění ve výtvarné výchově dětí zcela oprávněný především tam, kde běží o kulturu vychovatele. Domnívám se, že neexistují žádné možnosti nahradit jej nějakým eklekticky založeným systémem "školsky užitečných" pravidel a zákonů týkajících se "obecně" např. barevné harmonie, kompozice, techniky a pod. Sami se stokrát přistihujeme, že dáváme přednost takovým dětským výsledkům, které tato "pravidla" porušují svou originalností. Naše estetická senzibilita vypěstovaná pravidelným stykem s uměním stojí často nad tím, co se sami mládeži snažíme vštípit jako obecně závaznou normu výtvarnosti. To je přesvědčující paradox.

2) Je nedostačující a neodpovídá plně všem možnostem výtvarné výchovy, jestliže výtvarná práce dětí je cele v službách přípravy k vlastnímu chápání uměleckých děl. Ani zdánlivě progresivní požadavek naučit žáka aktivním způsobem - na vlastních pokusech - výtvarné řeči (Bildsprache) nemůže zcela vystihnout smysl výtvarné výchovy a její úlohu ve škole a mimo ni. Je to dáno už tím, že taková výtvarná řeč, k níž se směřuje - její gramatika i skladba, její tvarosloví -, jsou vyvozeny z hotových uměleckých děl, o jejichž nespornosti a závažnosti jsme dnes přesvědčeni, ale která budou následujícími generacemi přijímána zcela jinak. Mimoto se tu porušuje legitimita dětského postoje k světu, platného pro tuto chvíli ontogeneticky podmíněnou a určenou.

3) Hledisko výtvarné hodnoty dětského výkonu (výtvoru) má být vždy kladeno tak, aby tím byl implikován i proces vzniku tohoto výtvoru. Výsledek, který je jednoznačně rozhodující v případě výtvarného uměleckého díla, není tím jediným v případě dítěte a jeho výtvarného projevu. Víme, že lze dosáhnout opticky podmanivých výsledků výchovně neúčinnou cestou, např. tak, že dítě plní učitelovy ústní příkazy nebo se samo, ale ne samostatně, pohybuje v uzavřeném systému výtvarné estetiky, kterou učitel nastolil a žákovský kolektiv rozpracovává. To je stav, jenž si nežadá se žádným "klasicismem" minulosti a je pro potřeby dětské tvořivosti nedokonalý.

4) Výtvarná hodnota dětské kresby je tedy svými kritérii blízce příbuzná, ne však totožná s tím, co tvoří hodnotu uměleckého díla. Pro praxi znamená toto zjištění odvrhnout taková primitivní kritéria, jakými jsou vnější "podobnost" výtvoru s prací některého významného umělce apod. Pro výtvarné školy,

ale i pro zájmovou (mimoškolní) výtvarnou výchovu je to varování před každým epigonstvím a manýrismem. Typickým rysem výchovy by zde měla být vědomá neukončenost, t.j. uvarování se takového stavu věcí, kdy na běžícím pásu vznikají výstavní exponáty a chybějí studijní práce. Sám pojem studijní práce je ovšem dnes jiný, nemusí zahrnovat ono vizuálně objektivní zpředmětnění přírodního jevu, ale i studium sebe sama, tedy subjektu a jeho výtvarných možností. Systém výtvarných hodnot je u dětské kresby systémem zcela otevřeným, do něhož vchází jak nové a hlubší poznání skutečností světa i skutečnosti vlastního já, tak vědomí o smyslu umělecké tvorby a jejích specifických hodnotách.

5) Z psychologického hlediska je důležité, jak se vlivem výtvarného procesu utváří poměr představ obecných, životně praktických na jedné straně a představ zvláštních, výtvarně esteticky podmíněných na straně druhé. Považujeme toto hledisko za závažnější než hledisko obecného nebo speciálního významu dovedností, které výtvarná výchova mládeži dává. Je evidentní, že při neprofesionálním, všestranném rozvoji jedince by neměl nastat spor mezi životně prospěšným (zdravým) a esteticky podmíněným. Hledisko přirozené míry tu však bývá porušováno; nejsou málo časté výtvoř, kdy představy v nich realizované vůbec neodpovídají skutečným zájmům a možnostem dětí, buď je vysoko překračují, nebo je podceňují. Násilné "povytažování kořínků" je zrovna tak neblahé jako ten případ, kdy šestnáctiletý jinoch zabývající se v duchu motocykly kouzlí na ploše papíru dětsky se tvářící podoby vodníků a strašidel.

Okolnost, že se dnes tolik cení naivní umění, přispívá k tomu, že se nedoceňuje jakýkoli racionální rys v dětské tvorbě, ač není nijak předem dáno, že se tím musí výtvar dostát mimo hranice výtvarnosti (chápané v autochtonním, dětském nebo juvenilním smyslu slova). Za velký úspěch nemůže pedagog považovat ani to, jestliže se mu podaří uvolnit některé automatismy v lineárním nebo barevném výrazu dětí, není-li proporce takových kreací vyvážena v celkovém programu výtvarné výchovy, např. rozvojem smyslového vnímání a rozumového chápání, vědomého konstruování atd.

Co je to tedy výtvarná hodnota výtvarného projevu dětí? Podle našeho názoru je jejím jádrem výchovné umocnění vrozených schopností tvarového a barevného výrazu dětí, ale i celého způsobu, jímž dítě nazírá na skutečnost a pociťuje souvislost mezi sebou, hmotnou skutečností a formou. Je třeba hned dodat, že "ono výchozí umocnění" se opírá stejně o pedagogické vzdělání a učitelův vrozený výchovatelský talent, jako o jeho vypěstěnou výtvarnou kulturu, i o kulturu celého sociálního a hmotného prostředí dítěte.

V tom stadiu vývoje, v němž jsou nyní vztahy výchovy a umění, platí umělecká (a estetická) kritéria v dětském projevu jen zprostředkovaně, to jest jen potud, pokud se jejich užitím nezkresluje autochtenní ráz dětských činností. S použitím uměleckých kritérií souvisí i užitečnost uměleckokritické terminologie - i té je možno zde použít jen s tím vědomím, že platí relativně.

Věčný problém uměleckých kritérií ve výtvarné výchově se klade i dnes právem. Odpověď, zejména ta, která se dnes dává praxí, není vždy jednoznačná, ale je vždy směrodatná pro posouzení daného systému výtvarné výchovy a její pedagogické i umělecké legitimacy.

o - o - o - o

Referát "Umělecká kritéria ve výtvarné práci dětí", který doc. dr. Jaromír Uždil přednesl na 18. světovém kongresu INSEA (mezi - národní organizace pro výtvarnou výchovu) v srpnu 1966 otiskujeme se souhlasem autora z knižního vydání kongresové zprávy, která vyšla pod názvem UMĚNÍ A VÝCHOVA v Státním pedagogickém nakladatelství (Praha 1968).

"Lehrstücke" - Bertolta Brechta

Eva Machková

Stesky a nářky na to, že se píše málo her pro dětské středoškolské soubory, že tyto hry především nepíší ani renomovaní dramatici, ani renomovaní autoři prózy a poezie pro děti, považují z několika důvodů za ne zcela oprávněné.

Předně bych chtěla upozornit na zahraniční metody a teorie, s nimiž jsme už podle možnosti naše čtenáře seznamovali a doufáme, že v tom budeme moci pokračovat. Problém improvizace nebo "psaná hra" v nich patří k jednomu z nejzásadnějších a jestliže se rozcházejí v otázce jaké psané hry, v jakém věku a jakým stylem může mládež hrát, shodují se v tom, že se pro děti do puberty psaná hra nehodí. Na rozebírání důvodů není v tomto článku místo, jen tolik je možno říci, že vesměs jsou to důvody věcné a odborné (pedagogické a psychologické); improvizace je metoda, ne východisko z nouze a "sameobslužná" náhražka za neexistující psané hry, jak to někdy bývá chápáno u nás.

Za druhé nelze přehlédnout fakt, že profesionální spisovatel se svou literární tvorbou nejen ideálně vyžívá, ale také prakticky živí. A kolik vynášejí dětská představení a kolik asi může dělat procento autorského poplatku (pokud vůbec je představení DILII hlášeno), vědí nejlépe ti, kteří s dětmi a pro děti hrají.

A za třetí: výjimka potvrzuje pravidlo - Bertolt Brecht napsal pět her pro dětské nebo středoškolské soubory. Zdá se to vyvracet naší druhou námitku. Pro Brechta však to byla zcela logická součást jeho díla proto, že celé jeho "epické divadlo" má rysy didaktičnosti, "Lehrstücke" se tedy v jistém slova smyslu mají k ostatnímu Brechtovu dílu jako skici k malbě; jakoby zkoumaly, až po jakou mez může didaktičnost epického divadla zajít. Důvody jsou tedy zřejmě ideálního charakteru, důsledky jsou však nepříjemně materiální: soubor, který by uvedl některý Brechtův "Lehrstück" veřejně, byl by povinnen zaplatit tantiémy, a to v devizách, protože Brechtovo konto je v Západním Berlíně, přestože žil v NDR.

Těchto her je pět, dvě z nich jsou přeloženy a vydány v češtině⁺). Brecht je označuje termínem "Lehrstück", do češtiny to bývá překládáno jako "hra pro školy". Zní to jistě češtěji a naší mentalitě přijatelněji

⁺) Hra Horáti a Kuriáti vyšla v překladu Ludvíka Kundery v 2. svazku Divadelních her B. Brechta (SNKLHU, Praha 1959); Výjimku a pravidlo vydala v překladu Rudolfa Vápeníka DILIA (1959). Další hry jsou u nás dostupné v knihovnách v souborném vydání Brechtových her, které vyšlo pod názvem "Stücke" v Aufbau-Verlag (Berlín 1958). Das Badener Lehrstück vom Einverständnis ve 3. svazku, Der Jasager und Der Neinsager a Die Massnahme ve 4. svazku.

než jakýkoli jiný překlad, který by odpovídal významu první půle složeniny - učební hra, poučná nebo naučná hra? Je to odpudivé, ale vystihuje to jasněji oč jde.

Každá z oněch pěti her řeší etický či politický, vlastně spíše eticko-politický problém, jeho řešení je pečlivě racionálně zkonstruováno, rozebráno a dovedeno až k závěrečnému poučení. Říkám-li racionálně, nemyslím tím vyspekulovaně. Myšlenky, dílčí i celkové závěry jsou vyvozovány důsledně induktivní metodou z dramatických situací. Nic víc a nic míň v Brechtových didaktických hrách nenajdete: postavy jsou typy, mají přesně jen tolik charakterových rysů, jen tolik emocí a jen tolik vztahů k ostatním postavám, kolik je nezbytně nutné k vyvození závěru.

Je to svým způsobem slabina Brechtových didaktických her: jsou tím vázány na určitou situaci, v níž je nutné a vůbec také možné danou eticko-politickou poučku publiku sdělit. A to je tehdy, jestliže jsou jejich velmi určité a pevně vyslovené téze v souhlase s tím, co obecnost zajímá, co chce slyšet a s čím souhlasí. Podobají se tím sdělovacím prostředkům: říkají-li něco, o čem lidé v tu chvíli nepřemýšlejí a čím nežijí, jsou nudné; říkají-li něco, s čím publikum nesuslasy, jsou považovány za hloupé nebo nepřátelské. V obou případech publikum ztrácí, tak jako je rychle získává, stanou-li se ve výše uvedeném smyslu aktuálními.

Ale extrémní didaktičnost "Lehrstücků" má i svoji výhodu, uznávanou v zahraničí v teorii i v praxi. Jako příklad praktického uplatnění uvedu představení dětské opery "Der Jasager und der Neinsager" (Ten, který přitakává a Ten, který odmítá⁺), které uvedl letos v červnu na mezinárodním festivalu v rakouském St. Lambrechtu soubor Akademického gymnasia z Gratzu. Bylo to snad nejlepší cizí představení, které jsme na přehlídce viděli. Čisté, přesné, poutavé a v pravém slova smyslu přiměřené šestnácti, sedmnáctiletým studentům na scéně.

Na Brechta se odvolává i odborná literatura. Budeme se teď trochu obšírněji zabývat jednou kapitolou z knihy G. Fischera "Also, spielen wir Theater" ⁺⁺), nejen proto, že se dotýká otázky inscenace Brechtových didak-

⁺) V české odborné literatuře a literatuře do češtiny přeložené jsem našla asi tři nebo čtyři varianty: Ten, který přitakává, Ten který říká ano, Přitakávač - se objevují asi stejně často

⁺⁺) Günther Fischer: Also, spielen wir Theater! Praxis und Theorie des Jugend - und Schultheaters. Hansen und Hansen, Itzehoe 1963

tických her, ale protože velmi naléhavě a u úhlu pohledu u nás zcela neobvyklé kladé otázku inscenačního stylu i typu herectví divadla provozovaného nedospělou mládeží.

Fischer patří k těm, kteří vycházejí z kulturní pedagogiky,^{+) odmítají pojetí hry jako prostředku sebevyjádření a sebeuskutečnění dítěte; s tím odmítají improvizaci, ale i použití divadla jako výchovného prostředku u dětí do puberty. Kulturní pedagogika považuje za cíl výchovy ovládnutí kultury, t.j. hodnot, které byly vytvořeny před dítětem a mimo ně a které tedy stojí vně něho. A protože je divadla použito v zájmu toho kde hraje (publikum je zde stejně druhořadé, jako pro zastánce směru opačného), logicky z toho vyplývá, že mladí lidé mají hrát takové divadelní texty, které pro ně budou znamenat podstatný kulturní přínos, t.j. hodnotná díla světové dramaturgie (i když ne všechna a kterákoli). G. Fischer hned na začátku kapitoly "Styl školního divadla" říká, že školní divadlo je "tverbou duševně - duševní diskuse (geistig-seelische Auseinandersetzung) prostředky umění (divadelní hra) a prostřednictvím umění (uměleckého díla)" (s.144). Odlišuje pak úkoly divadla školního a studentského (t.j. vysokoškolského), kde je akcent na pedagogickém významu této diskuse pro hrající, od úkolů divadla profesionálního, které musí vést tuto diskusi s divákem a pro diváka. To je jeden rozdíl divadla profesionálního a neprofesionálního.}

Druhý tkví v možnostech; Fischer odmítá školní divadlo jako neumělou nápodobu divadla profesionálního a požaduje, aby školní a studentské divadlo nedělalo ctnost z nouze a styl z nedostatků, ale vypracovalo si styl vlastní. Školní divadlo nemá ani vyškolené herce, ani dostatečné technické vybavení a prostředky. Má však svoje zvláštní možnosti: "... spočívají především v mládí našich herců, které je nechává nezátížené tradicemi, plné fantazie, schopné nadšení, bezprostřední a zformovatelné, spočívají i ve vzdělání které našim hercům poskytuje škola, vzdělávající se mnohostranně, intelektuálně, ke kritičnosti a k vnímavosti; spočívají v neposlední řadě v společenskosti našich herců jakožto partnerů v pedagogickém svazku učitele a žáka..." (s.146). Školní divadlo je omezováno nedostatkem perfektnosti a jeho nejvlastnějším vyjadřovacím prostředkem je koncepce inscenace. Styl školního divadla je demonstrační, který byl vlastní divadlu středověkému až baroknímu; tento demonstrační styl mělo školské divadlo od svých počátků až do dneška. Typizující, nepedagogické, protiiluzivní herectví je přiměřené herecky nepřipraveným žákům: "... v žádném případě nepředstavují pouhé jednotlivce". Přitom ukazují i afekty, ale nejsou to "žádná

+) Kulturní pedagogika - pedagogický směr vzniklý a pěstovaný především v Německu od 20-tých let tohoto století.

skutečné bytosti" na jevišti, tvoří z odstupu, z klidu a shromažďování, které jsou umožněny pozorováním.... To je přesně to, co Brecht nazýval "zcizení". (s. 150) Tomuto stylu scénické interpretace podle Fischera plně odpovídá epická, otevřená dramaturgie - Wilder, Frisch, Brecht, ale už i Büchner, Wedekind, Strindberg.

Toto pojetí je velice diskusní pokud jde o výchovné cíle, které jsou velmi úzké a omezeny jen na intelektuální rozvoj, jež nelze považovat za cíl jediný, zvláště ne za jediný cíl výchovy prostředky a prostřednictvím divadla nebo jiného umění. Je však nesporně zajímavý oním, pro nás tak nezvyklým, úhlem pohledu, z něhož je zřetelně vidět, že má-li mít obírání se dramatickým textem skutečně význam pro ty, kdož na něm pracují, pak to má být textskutečných, velkých a zcela neokrajových hodnot. To bývá u nás zřejmé těm, kteří se středoškoláky studují poezii: zde se zpravidla velí hodnoty velmi významné. Jakmile však dojde na divadlo, octne se v popředí zájmu divák, a kvůli němu bývají voleny takové texty, které jsou - řečeno divadelnickou hantýrkou - "uhratelné", hodnota nehodnota.

Dále je tato teorie nesmírně cenná svým reálným odhadem možnosti mladých lidí. Tím se dostáváme k otázce, která bývá u nás formulována jako otázka talentu, výběrovosti v souborech a LŠ. Nechceme ji tu rozebírat, ostatně jsme tomuto tématu už v Divadelní výchově místo věnovali. Jen pro ilustraci jedno kvítke z českomoravských luhů a hájů: před časem prý jeden (mimopražský) rozhlasový režisér požadoval od vedoucí souboru, jehož dětští členové vystupují v rozhlase, aby děti v souboru (ve věku 7 - 15 let) zvládly vnitřní i vnější hereckou techniku. Zde už nejde o názor nebo koncepci, ale o neznalost, a to nejen neznalost psychologie dítěte. Není věci režiséra, aby znal vývojovou psychologii a měl představu o tom, jakými vývojovými stadii prochází například sebeuvědomování dítěte a tedy i jeho schopnost sebenáhledu, jak se vyvíjí logické myšlení, kdy a jak se vytvářejí abstraktní pojmy a jak je na to vázán vznik t.zv. vyšších citů (estetických, morálních). Nemůže však nevědět, že dítě nemá životní zkušenosti a neznat jejich význam pro vnitřní hereckou techniku.

Ale vraťme se k Brechtovi.

Jeho didaktické hry by se nesmírně dobře hodily především jako studijní texty, které dospívajícím poslouží především pro onu intelektuální eticko-politickou diskusi, vedenou zde ne slovy, ale dramatickým jednáním, a na niž svými schopnostmi i zájmy stačí. A u Brechta to nejsou problémy nezávažné.

Škoda, že není přeložena jeho hra "Opatření" (Die Massnahme). Dokázala by dnešním patnácti, osmnáctiletým osvětlit některé myšlenkové postupy, platné někdy v době kdy se narodili. "Opatření" je příběh z počátku čín -

ské revoluce. Tři agitátoři odcházejí ze Sovětského svazu do Číny, aby působili v městech, kde revoluce dosud nezvítězila. Do hladovějících, hospodářsky zruinovaných oblastí, které již rudí ovládli, nepřinášejí nic, naopak odtud odvádějí mladíka, který bude ve stranickém středisku, kde dosud pracoval, velmi chybět. Mladík má v týlu revoluce agitátorům pomáhat, neosvědčí se však, protože úkoly neřeší podle pravidel konspirace a podle potřeb taktiky a strategie, ale podle svého srdce a rozumu. Ohroží tím celou práci agitátorů, hrozí nebezpečí, že budou prozrazeni a zatčeni. Rozhodnou se proto, že mladíka fyzicky zlikvidují, sdělí mu to a on v zájmu revoluce souhlasí. Tento příběh je předveden jako hra ve hře, agitátoři vysvětlují a předvádějí svůj čin kontrolní komisi (chóru), která jejich jednání schválí.

"Horáti a Kuriáti" by posloužili i pro užší okruh obecnosti. Je to příběh malého národa, který byl loupežně přepaden národem velkým a brání se. Děje této války jsou předváděny s použitím postupů klasické čínské opery, t.j. každá armáda je reprezentována jedním hercem, na jehož kostýmu jsou symbolicky, připevněnými praporky, vyznačeny jednotky, jimž velí a jež pro diváka zastupuje.

Horáti vyšlou své hůře vyzbrojené armády do boje s mocnými Kuriáty a zpočátku mají neúspěchy. V bitvě lučištníků je Kuriát jen lehce zraněn a Horát padne. V druhé fázi války, v bitvě kopiníků, Horát sice musí obětovat svůj život, ale Kuriáta velmi vážně zasáhne. Konečně následuje bitva mečovníků: jediná zbylá armáda Horátů stojí proti třem armádám Kuriátů. A chór Horátů nelitostně oslovuje svého zbylého vojáka:

Čekal jsi na pomoc
nečekej dále, žádná nepřijde.
V tvých rukou
jsou naše pole, stáda a dílny.
Mezi námi a lupiči
jsi jenom ty ...
Tvé zbraně se nedají zlepšit. Nyní
jich použij. Počet nepřátel
nelze zmenšit. Postav se jim ...

Ale Horátský mečovník se dává na útěk, bojovníci Kuriátů ho pronásledují. Dva z nich jsou z předešlých bitev oslabeni, jejich zbraně jsou sice lepší, ale také těžší než Horátovy. Lučištník a kopiník postupně odpadnou a teprve pak se Horát obrátí a v bitvě s kuriátským mečovníkem nepříteli porazí. Na zpáteční cestě pak porazí ještě oslabeného kopiníka i lučištníka. A Horátský chór končí:

A lest našeho mečovníka
 nepřátele od sebe oddělila.
 A jeho síla
 je potřela.
 Náš lučištník nepřitele oslabil.
 Náš kopiník nepřitele těžce zasáhl.
 A náš mečovník vítězství dovršil.

V doslovu k 2. dílu Brechtových Divadelních her říká Jan Gressman: "Te, co zazní jako aktuální narážka v naší "Bílé nemoci": "Te by člověk nevěřil. Takevý malý národ. Začali se bránit. Jako křečci." - stává se tu námětem celé hry. Brecht ovšem nechce jen uchvacovat poetickou poezií hrdinství; nejprve hledá, na pohled střízlivě, zdroje a metodu heroismu. Nechce jenom získat povzbuzující sympatie pro Davida; zajímá ho, jak a proč se David trefil". (B. Brecht, Divadelní hry II, SNKLHU, Praha 1959, s. 290)

Pozoruhočnou formu má "Der Jasager und der Neinsager." Brecht napsal tuto dětskou operu roku 1931 jako svoji první didaktickou hru. Původně napsal jen Přitakávače (na námět jakési orientální hry) a hráli jej žáci Marxovy školy v Neuköllnu. Mladé publikum však porotestovalo proti pasivnímu přitakávání a Brecht tedy připsal ještě Popírače. Děj i text obou her jsou až do určitého bodu totožné: Chlapec má nemocnou matku a vymůže si, aby směl jít s učitelem a třemi studenty přes vysoké hory do města pro lék. Cesta ho vyčerpá natolik, že nemůže pokračovat. V horách vládne obyčej ponechat takového člověka jeho osudu, napřed je však dotázán, zda s tím souhlasí. Chlapec v první hře souhlasí a navíc žádá, aby byl svržen se skály, nechce na smrt čekat. V druhé hře je obyčej pozměněn: kdo nemůže dál, je svržen se skály, ale rovněž je napřed žádán o souhlas. Chlapec v Popírači souhlas odmítne dát. Závazek, který účastí na cestě na sebe vzal v době, kdy byl úplně zdrav a silný, nemůže už být rozhodující, protože se změnila situace. Nyní je nemocný a potřebuje pomoc lidí. Učitel a studenti se s ním vracejí a odnášejí ho do údolí. "Tyto opery dokazují, jak je nutné zavést nový velký obyčej, který musíme zavést ihned, totiž obyčej, v každé nové situaci nové přemýšlet." Od této chvíle se v Brechtových dílech objevuje alternativa řící k starým zvykům ano či ne jako dramatická alternativa vůbec a její rozhodnutí jako dramatický zájem děje. (Bernhard Reich, Bertolt Brecht, Orbis, Praha 1964, s. 58)

Tuto hru, respektivě její zvláštní formu, považuji za mimořádně důležitou nejen pro vyslovení myšlenky změnitelnosti věcí, ale i pro její formální ztvárnění v opakovaném ději s dvěma odlišnými závěry. "Zcizení je pojem především filosofický," říká Manfred Wekwerth, "nikoli divadelně praktický. Označuje určitý způsob pohledu na svět, odvozený z materialistické dialektiky.

Svět je chápán jako poznatelný, pokud jej poznáváme v jeho pohybu. Naopak pohyb je poznatelný jen tenkrát, nehledáme-li jeho příčinu v nějakém vnitřním popudu (bůh, ideál, světový duch, jsoucnost atd.), nýbrž chápeme jej jakopohyb sám, to znamená jako ustavičné překonávání jeho vlastních vnitřních protikladů... Rozpory ve společenských jevech však rozhodně nejsou jasně patrné. Velmi často je podstata věcí zakryta jejím zjevem. Dokonce se často zdá zjev podstatnější než sama podstata (odcizení). "Co se dlouho nezměnilo, vypadá jako nezměnitelné" (Brecht). Zcizení tedy hledá možnosti, jak narušit navyký pohled na věc tím, že prudce odhalí protiklady přímo v předmětu, a tak dojde k pravdivému pohledu na věc. Tento pohled dovoluje podstatě věci neustále pronikat jevem. Tato transparence činí společenský jev pochopitelným, to znamená, že jej vydává zásahu člověka."⁺)

Od této hry a od úvah o transparenci a změnitelnosti věcí mohli bychom se dostat k úplně opačnému pólu dramatické hry, než o kterém jsme referovali výše: k sociálně pedagogickému či sociálně psychologickému pojetí dramatu, které doporučuje improvizaci proto, aby si děti nebo mladí lidé sami vyzkoušeli ve variacích dramatických situací změnitelnost věcí, pronikali k jejich podstatě a poznávali je v pohybu a z mnoha stránek. Ale k tomu se vrátíme jindy.

"Jsou malými objevy tato poučení", říká Jan Grossmann v citovaném už doslovu o závěrech Horátů a Kuriátů, "a nabývají velkých rozměrů, jestliže jsme svolni je domyslit." Neplatí to jen o poučeních, která Brecht vtělil do svých "Lehrstücků", ale i o poučení, vyplývajícím z jejich existence samé.

o - o - o - o

⁺) M. Wekwerth: Brecht dnes. Zkrácený překlad úvodní stati z knihy Notate, Aufbau-Verlag, Berlín 1967, přel. E. Balvínová, Divadlo, leden 1968, s. 26 - 33

P A S S I O N

Recitační studio Šrámkova domu v Sobotce
(K textové příloze)

Marie H e j n o v á

Není pochybnosti o tom, že k všeobecnému vzdělání patří i základní znalost biblických látek. Bez jejich pochopení se neobejde ten, kdo chce porozumět počátkům vývoje evropských literatur, výtvarnému a jinému umění hluboko do novověku. Bez proniknutí k náboženským aspektům kultury minulých dob těžko by atmosféru dějinných epoch pochopil historik, psycholog, sociolog. Ale i současný mladý čtenář, jak ho vychovává dnešní škola, potřebuje základní orientaci v této oblasti. Učitelé všech stupňů by mohli vyprávět o tragikomických potížích, na něž narážejí při četbě klasiků a dějinách literatury a které vyplývají z neznalosti náboženského života minulosti. Nesrozumitelné jsou nejen staré legendy, kroniky, chorály a sám symbol husitství - kalich. Potíže vznikají při četbě Babičky, Kytice, díla Nerudova, historických románů. Těžko pochopitelné jsou mladým lidem některé básnické obrazy Wolkrovy, Seifertovy, Halasovy, ba i S.K. Neumanna. Mohli bychom jít i k autorům mladším, z našeho i světového písemnictví.

Nejde jen o základní literární vzdělání. Mnohem důležitější se jeví věc z hlediska moderního světového názoru, který má mládeži podávat současná česká škola. Nedostane-li se někomu seriózního srovnávacího poučení o náboženských osobnostech a církvích, o jejich úloze v historii, o jejich záporech a kladech, snadno pak v okamžicích krize a v těžších životních nárazech podlehne setkání s nepoznaným a dostane se tak, třeba jen dočasně, k religiozitě nejméně žádoucí formy. Připomeňme si i současnou světoou zálibu v staré církevní hudbě, v chrámových koncertech, songy, džez a beat v kostelích, publikace seznamující se snahami ekumenickými, s pokoncilevým křesťanským světem atd. Tvářit se, že se nic neděje, je nerozumné, právě tak jako něco zakazovat nebo uvádět v posměch. Domnívám se, že tu je na místě opravdové poučení, kritické hledisko, vědecká analýza, ale i ocenění hodnot, kterými lze obohatit profil opravdu vzdělaného kulturního člověka našeho dnešního světa.

Škola nemůže všechno. Napomáhá jí však - ať už záměrně, úmyslně či bezděčně - velká oblast umění a institucí, které mohou učinit mnohem víc a působit mnohem účinněji než škola, protože tak činí uměleckou formou. Je veliký rozdíl a je také pro celý život důležité, zda nás o osobnosti a životě Kristově poučí umění, divadlo, film, recitátor, či církev, ateistický

propagandista či teolog. Doví-li se o křesťanském mýtu mladý myslící člověk z jeviště, od herce, umělce, spisovatele, dovede, za přispění analýzy, k níž tu bývá obvykle veden a vybízen - oddělit mýtus od skutečnosti, vyloučit zázračné a nadpřirozené a ponechat si pro sebe, pro svůj osobní život, skutečné etické a estetické hodnoty. Je opravdu podivuhodné, jak málo se chápe tato velmi záslužná a umělecky vysoce hodnotná forma poučení, z níž právem hojně čerpá jen trochu obratnější učitel literatury, historie a občanské výchovy.

Z rodu těchto prací je i "Passion" mladého divadelního pedagoga Jiřího Paďoura, nastudovaný pro XIII. Šrámkovu Sobotku 1969.

Recitační studio Šrámkova domu v Sobotce hrálo s chutí a úspěchem po tři léta půvabné vánoční lidové hry. Polodětský a polostudentský soubor se snažil, formou adekvátní literární předloze předvádět legendu, svědectví čistého, naivního smýšlení. Byl si dobře vědom, že nelíčí dějinné události. Bylo zcela přirozené tuto kapitolu činnosti souboru uzavřít kritickým poznáním osobnosti Ježíšovy. Naše moderní školní příručka Svět literatury I. uvádí v oddíle Orientální literatury poučení o bibli, Starém a Novém zákoně. V "Passionu" jde o umělecké ztvárnění, o umělecký přístup k postavě Ježíšově. Umělecký záměr nedovoloval vyčerpávající výklad učení a života nebo dokonce historickou polemiku, která ovšem byla přirozená a nutná při studiu textu.⁺⁾ Ale přiblížil, zlidštil biblický text, zbavil jej, při jeho slovním zachování, všeho, co by bylo dnešnímu člověku vzdálené, zato vyzdvihl jeho lidskou, etickou stránku a hodnotu.⁺⁺⁾

"Passion" soboteckého souboru byl zasazen do flétnového a varhanního koncertu, text sám hudbou doprovázen nebyl. Kompozice "Passionu" vycházela ze zvolání "Eli, Eli, lamma sabachtani", t.j. "Bože můj, Bože můj, proč jsi mne opustil?" (Mat. 27,46) a tento dominující motiv se vracel na různých místech a v různých obměnách. Jednou z nich se i končil celý text. Toto zvolání bylo zvoleno pro svůj lidský, tragický přízvuk.⁺⁺⁺⁾ Po oslavném trojverší z vjezdu do Jeruzaléma (Mat. 21,9) následovala Chvála či Velepíseň lásky (I.epištola Pavlova ke Korintským - 13,1-13) jakožto ústřední novozákonní myšlenka. První část skladby se uzavírala přeložením, zčeštěním

⁺⁾ Naši učitelé češtiny rádi tvoří literární pásma, v nichž se příliš vyčerpávajícím a školsky poučujícím způsobem snaží tradovat určitou osobnost a dílo. I zde méně znamená více. Čím více bude mít učitel - i ve školní literární výchově - porozumění pro umělecky motivovaný přístup k literární látce, tím bude jeho práce účinnější.

⁺⁺⁾ Snad by tu bylo na místě připomenout Komenského úsilí užívat jako výchovného a vyučovacího prostředku divadelních školních her. V podstatě to byla svého druhu školská pásma ze všech oborů vědění, nevyjímajíc filosofii (hra o Diogenovi) nebo bibli (hra o Abrahamovi)

⁺⁺⁺⁾ Starý výklad teologů je ten, že se Kristus modlil žalm 22, počínající tímto zvoláním, ale končící oslavou Hospodina.

aramejského verše a - aniž byl biblický text opuštěn - jakýmsi jakoby písňovým rozvedením a úvahou na základní motiv. Důraz byl položen na střední část textu, na evangelijní vyličení konce Ježíšova života, na t.zv. pašije. Nepočínaly se však obvyklým způsobem, t.j. Poslední večeří, ale těžkými chvílemi v Getsemanské zahradě, začátkem smrtelných úzkostí, v nichž je člověk sám (Mat. 26, 36-46). Opuštění přáteli v nebezpečných životních situacích mívá nejrůznější formu: útěk učedníků, zrada Jidášova (Mat. 26, 47-55), slabost Petrova (Mat. 26, 69-75), zoufalství Jidášovo (Mat. 27, 1-10). Z Matoušova evangelia rozvíjelo pásmo soud, křivé svědectví, zfanatizovaný dav, Ježíšovu pevnost a odhodlání, smrt ukřižováním a její legendární vyličení. - Vítězné Hosana, Hosana, Aleluja ukončuje druhou část a zároveň navozuje závěr, blahoslavenství z Řeči horské (Mat. 5, 3-12). Tvůrce odešel, dílo trvá.

Pracovní název pásma byl "Pašije". Od začátku jsme cítili jeho nepřesnost i to, že kompoziční postup, naše čtení a podání neodpovídá církevním pašijím. Autor dílka zvolil nakonec název "Passion". Francouzské slovo v sobě obsahuje nejen "pašije", t.j. utrpení Kristovo, ale i utrpení v absolutním smyslu; také vzrušení, vysoké vzednutí citu, lásky, vášnivé zaujetí. A to je vždy doprovázeno strážní, utrpením. - Souboru, který hrál lidové hry v původní jazykové podobě ze 17. a 18. století, by nečinilo potíže užít pro text "Passionu" bratrského kralického překladu. Ale podání mělo být co možná živé a sdělné. Pro ten účel byl k dispozici novodobý překlad dr. Fr. Žilky a překlad dr. Jana Sýkory s opravami Hejčlovými. Autoru "Passionu" vyhovovala nejlépe zvuková linie vět Sýkorova překladu v konečné úpravě Colové. Z tohoto moderního převodu z r. 1947 byl tedy "Passion" přednášen.

Paralelně se studiem přednesu šla historická a literární příprava a jazykový rozbor, jak bývá obvyklé v práci Studia, které je ustaveno při literárním archívu. Byla úskalí a obtíže, které přinášela látka sama a zvláště značné věkové rozpětí souboru, v němž byli dva vysokoškoláci, tři středoškolaři, jeden učeň a pět žáků ZDŠ. Destupnou formou byli upozorněni na kritická historická bádání o Novém zákoně, na názory, které popírají Ježíšovu existenci, i na to, co je považováno za svědectví o jeho historičnosti.

Bible je dnes pro mnohé mladé lidi módní kniha. Je ji těžko číst bez výkladu, bez komentáře. Snažili jsme se, aby si naši recitátoři uvědomili, že novozákonní knihy nebyly psány jako díla historická, že vyrostly z atmosféry a potřeb doby a víry jejich autorů. Hledali jsme legendy a mýty i možnou reálnou skutečnost. Věnovali jsme pozornost zejména Matoušovu evangeliu (o němž se především náš text opíral) a ukazovali na jeho cíl dokázat Židům Ježíšovo mesiášství. Našli jsme čas aspoň na poznámky o orálním stylu, jak se vlivem rytmu a gesta předávala po staletí ústní literatura, jak byly

evangelní texty nahlas recitovány a zpívány. Všichni viděli Passoliniho film "Evangelium svatého Matouše" a při přechozím studiu lidových vánočních her poznali mnoho uměleckých děl různých oborů, inspirovaných novozákonní tematikou. Na Passolinim a na našem Nerudovi jsme ukázali i na revolučnost, kterou lze nalézt v evangeliích, a vysvětlili si její specifičnost. Výklady jsme uzavřeli Nerudovou Ukolébavkou vánoční: "A než se lidstva pouta zdrtí, je třeba ještě velkých smrtí."

"Passion" byl předveden v předvečer 6. července a věnován památce těch, kdo stojí v poznané pravdě.

Způsob, jakým Jiří Paďour pracoval v "Passionu" se souborem, pokládám za šťastný a pro danou tematiku a okolnosti (např. nutnost zaměstnat i nejmenší členy Studia) za pedagogicky správný. Skutečně krásným zážitkem pro všechny byl již počátek práce. Začalo to hrou s nejmladší, neobyčejně citlivou Hankou (ve scénáři H 1): Holčičce se ztratil tatínek v dlouhé, tmavé chodbě a holčička ho volá: Tatí! - Hanko, chodba je opravdu velice úzká, studená, tmavá. Jsi sama, máš strach, ne? Tatínku, proč jsi mě opustil? A zavolej to aramejsky! Uslyšeli jsme zvolání, nad nímž jsme užasli. Naše holčičky byly tři a každá volala jinak, úzkostně, hněvivě, s pláčem. Stačilo pak říci "chodba" a rozuměly. - A nyní přijde to začáteční oslavné trojverší: Pojeme všichni na prázdniny, k moři, jen my to víme, pozor, tiše, sjíždíme k moři, už jsme tam. A teď stejně přidušeně, rychle, radostně: Hosana synu Davidovu! - A teď si vyprávíme jeden druhému o tom, co se stalo v zahradě, co u soudu, co venku na dvoře. Dáváme všichni pozor a přidáváme se poznámkami a výkřiky. Jak je strašné vzít peníze za člověka: "Mzdu to za člověka, za č l o v ě k a , za č l o v ě k a ." Anebo: Nebojím se doznat, když v něco opravdu věřím: "Ano, já jsem." A všichni: A všichni: "Já jsem, ano já jsem." A kdo bude říkat tu legendu na závěr? Vida, umějí to děti. Právě děti. -

Přednes sám nebyl recitací. Spíše jakousi meditací nad textem, hlasitým uvažováním nad smyslem slov, dotazováním přesvědčováním jeden druhého. Takovým způsobem byla podána Chvála lásky. "Pašije" ztratily církevní ráz. Bylo to prosté, civilní, nepatetické vyprávění o tom, kde šel za svou pravdou. Jen Blahoslavenství jakoby měla lehký nádech kostelní prosby. - Tak honem ven, na sluníčko.

Jaká byla reakce dětí a studentů? U nejmenších se občas dostavovala při nácviu únava. Okamžitě bylo studium přerušeno hrou, písní, pohybovým cvikem. Někdy byli k hlubšímu studiu pozváni jen studenti. S textem se setkali většinou poprvé. Byli zřejmě zaujati novostí látky a tím, co bylo kolem ní.

V jejich zájmu nebylo nic mystického, reagovali zdravě, hledali analogické situace v dnešním životě. Tři léta, věnovaná kromě jiné poezie také této části kulturního dědictví (lidovým hrám a na závěr "pašijím") nijak nezměnila jejich mentalitu. Odkryla jim jen jeden zdroj poezie a poněkud jim osvětlila něco, o čem jejich spolužáci mají jen velmi nejasné a zkrácené představy.⁺)

Domnívám se, že "Passion" je pokus jedinečný v tom smyslu, že mohl být studován právě tímto souborem a za předpokladů, které vznikla z předchozího směru studia a činnosti souboru. Varovala bych před mechanickým napodobením a opakováním. Je třeba zázemí, které měl soubor. Bylo tu dlouhé vlastní studium, vzácní pomocníci a poradci. Přesto však myslím, že by pokus neměl upadnout v zapomenutí. V roce výchovy, v roce Komenského Scholy ludus by právě on mohl zajímat pedagogy i mimo republiku. Je důkazem, jak naše současná společnost je s to přijímat kulturní dědictví minulosti, adaptovat je a čerpat z něho.

o - o - o - o - o

edice údlut + edice údlut + edice údlut + edice údlut + edice údlut

V Y D A L I J S M E

skripta Dr Miroslava ČESALA, vedoucího loutkářské katedry DAMU

ŽÁNRY A STRUKTURA DRAMATICKÉHO TEXTU

Publikace má 160 stran velkého formátu a je rozdělena do pěti kapitol. V úvodní kapitole se autor zabývá definicí pojmů žánru, druhu a odvětví a tříděním obecně v umění i speciálně v divadle a loutkovém divadle. II. kapitola nazvaná "Estetické kategorie - krásno a estetično" pojednává např. o pojetí krásna u Platóna, v britské škole zdravého rozumu, u Kanta, u Hegela, o avantgardě, strukturalismu, formalismu, vlivu fenomenologie a definice znaku na estetiku a další otázky. III. kapitola je nazvána Tragično a tragédie, IV. Komično a Komédie, V. Groteskno a groteska. Ve všech těchto třech kapitolách aplikuje autor v závěru obecné divadelní vývedy i na divadlo loutkové.

⁺) Vyjádřil to dětsky jeden náš malý chlapec po návštěvě Fassoliniho filmu: "Všichni tomu asi nerozuměli. Já jsem vždycky hned věděl, co bude dál."

Publikaci Žánry a struktura dramatického textu si můžete objednat za Kčs 20,-.

Bulletin UMĚLECKÝ PŘEDNES

přináší ve svém posledním čísle studii Jiřího HRAŠE: NA OKRAJ DIVADLA POEZIE. Poznámky ke specifickému uplatnění divadelních prostředků v kolektivních formách recitačního projevu. 35. stran. Bulletin Umělecký přednes zasíláme zájemcům na objednávku z d a r m a.

O - O - O - O

O B S A H

Jana VOBRUBOVÁ: Před zahájením školního roku na Akademii pro výraz slovem a pohybem v Utrechtu	1
PRAMENY - Jaromír UŽDIL: Umělecká kritéria ve výtvarné práci dětí	8
Eva MACHKOVÁ: "Lehrstücky" Bertolta Brechta	15
Marie HEJNOVÁ: Passion Recitačního studia Šrámkova domu v Sobotce (K textové příloze - Jiří Paďour, Passion)	22

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 6, 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 - 23. září 1969 . 400 výtisků.
Cena jednoho čísla 3,- Kčs, roční předplatné Kčs 18,-.
RM 172-68/KS NVP

DISMAN, Miloslav

Dělat nebo nedělat pohyby?

Mladá scéna, roč. VIII, 1967, duben

Pohyb a gesto při recitaci

DISMAN, Miloslav

Děti předškolního věku a kultura slova
in: Smrčka, dr Ferdinand, Před branami
školy, Praha 1960, Státní pedagogické
nakladatelství

DISMAN, Miloslav

Mně se ta básnička líbila

Mladá scéna, roč. VIII, 1966, říjen

K výběru veršů mladými recitátory

DISMAN, Miloslav

50 let s dětmi

Mladá scéna, roč. X, 1968, prosinec

Rozhovor k jubileu DRDS

DISMAN, Miloslav

"Recitovat sborově" nebo "přednášet kolektivně?"

Mladá scéna, roč. VIII, 1967, červen

O dětských recitačních kolektivech.

DISMAN, Miloslav

Zdraví vás národní umělkyně Marie Majerová

Mladá scéna, roč. VII, 1965, říjen

Rozhovor nad Mladou scénou

DISMAN, Miloslav

.... že jsem měl "uši v kalužině"
Mladá scéna, roč. VIII, 1967, únor

K problému hlasové výchovy a recitace

DISMAN, Miloslav - PÍČKA, Dalibor

Dramaticko - divadelní výchova -
Jaká bude estetická výchova v ČSSR

Estetická výchova, roč. 10, č. 10, s. 3-4
zvláštní přílohy

HÁJKOVÁ, T.

Jak odstraníme nedostatky v umělecké výchově dětí

Vedoucím pionýrů, 1955, č. 9, s. 17-18

STM - o výběru kulturního materiálu

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Zápisník z Kamenice - Mladíci jablíčko

Estetická výchova, roč. 10, č. 10, s. 8 přílohy

O tom, jak práce s dětmi omlazuje i vedoucího.

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Zápisník z Kamenice - Co s méně talentovanými dětmi

Estetická výchova, roč. 10, 1967/68, č. 9, s. 11 přílohy

LIŠKA, Miroslav

Divadlo, film a rozhlas v družinách mládeže

Spoluautoři: J. Beran, K. Lenger, V. Šimanov, O. Zúkal

Praha 1968, Státní pedagogické nakladatelství, 162 s., 1. vyd.

Metodické pokyny pro vedení dramatického i loutkářského kroužku v družině, technologie loutkového divadla

