

divadelní výchova

4

ročník VII.

ústřední dům
lidové
umělecké
tvorivosti
1970

dokumenty
stati
ankety
informace
bibliografie
diskuse

I n f o r m a c e o d í v a d e l n í m s t u d i u C P A R A
(Ústřední poradna amatérského uměleckého hnutí)

Feliks JAKUBOWSKI

I. ÚVOD

V Polsku dnes existuje všeobecný názor, že amatérské hnutí - lépe řečeno šíření umělecké a estetické kultury - se nemůže v moderní civilizaci obejít bez základních specializovaných kádrů.

Ani sebeobětavější veřejný diletantismus dnes již nestačí, ačkoliv má stále ještě nesmírně důležitou úlohu.

Pokus opřít ochotnické hnutí a celý proces výchovy uměním o profesionální umělecké instituce anebo dokonce o individuální profesionální umělce nepřinesl uspokojivější výsledky a jako základní forma odborné pomoci a meritorního řízení se neudržel.

Nezbývalo, než školit speciální kádry, jejichž úkolem by bylo podporovat a rozvíjet procesy probíhající v masové kultuře. Otevřeli jsme střední kulturně-osvětové školy. Avšak ani ty nesplnily ukládaný jim úkol, neboť čtrnáctiletá mládež do nich přicházela vždy jen náhodou a čtyřleté období výuky bylo příliš krátké.

Nezdařil se také pokus školit režiséry ochotnického divadla v rámci vysoké divadelní školy na zvláštní katedře. Byl to rozhodně správný nápad, ale jeho realizace nebyla důkladně promyšlena a to způsobilo, že bylo nutno tuto formu vzdělání nakonec zlikvidovat.

Vznikla mezera, kterou nemohly zaplnit ani masově organizované kursy a semináře. Tyto efemeridy měly za cíl okamžitý zásah. Šlo totiž o to, předat alespoň minimum vědomostí a schopností lidem, kteří se i bez jakékoliv odborné přípravy věnovali vedení souborů. Nedostatek odbornosti však způsobil, že bylo nutné tyto instruktory verifikovat. Avšak ani nadále neexistovaly státní předpisy o kvalifikaci a oprávnění instruktorů, přes to, že již vznikla skupina instruktorů o několika tisících členů, kteří za svou práci pobírali plat.

A v této situaci zahájila CPARA (Ústřední poradna amatérského uměleckého hnutí) vzdělávací akci, která vedla k formování vzdělávacího systému těchto instruktorů.

Východiskem pro tuto aktuální situaci byly následující právní podklady:

1. Usnesení č. 239 rady ministrů ze dne 6. srpna 1964 o zásadách organizace a financování kursů a odborného doškolování, které stanoví

všeobecné zásady pro organizaci mimoškolních forem odborného doškolení pro všechny resorty.

2. Usnesení č. 260 rady ministrů ze dne 1. srpna 1966 o zásadách činnosti amatérských instruktorů v uměleckých souborech. Zavádí zásadu, že za svou práci mohou být placeni jen kvalifikovaní instruktoři, určuje pět platových kategorií, kumuluje práci instruktorů v několika souborech a určuje pracovní dobu, která je pak posuzována jako plné zaměstnání (78 hodin měsíčně), s čímž jsou spojeny různé sociální výhody, jako je lékařská péče, pojištění, placená dovolená atd.
3. Nařízení č. 93 ministra kultury a umění ze dne 21. července 1966 o školení kulturně-osvětových a knihovnických kádrů. Toto nařízení se opírá o usnesení č. 239 rady ministrů a upravuje problematiku kursovního školení v rámci resortu kultury a umění. Stanoví, kdo má kursey vést a jakého druhu mají být, stanoví způsob schvalování programu a vypracovávání plánů školení. Zavádí pojem kursů kvalifikačních a kursů odborného doškolení.
4. Nařízení č. 148 ministra kultury a umění ze dne 12. listopadu 1966 stanoví kvalifikační požadavky, kladené na pracovníky vykonávající základní činnost ve státních kulturně-osvětových funkcích.
5. Nařízení č. 160 ministra kultury a umění ze dne 15. prosince 1966, které na základě usnesení č. 260 rady ministrů upřesňuje kvalifikační požadavky a zásady, podle nichž jsou verifikováni umělci instruktoři.
6. Nařízení č. 123 ministra kultury a umění ze dne 20. října 1967 stanoví právní podklad (na základě usnesení č. 239 rady ministrů) pro organizování vyšších odborných kursů Ústřední poradnou amatérského uměleckého hnutí.

Mimo to bude v nejbližší době vydáno nařízení, upravující organizační zásady kursů II. stupně neboli kursů na střední úrovni.

V těchto podkladech nalézáme tedy velmi konkrétní zásady, určující, že

1. instruktorem může být jenom osoba, která má určenou kvalifikaci
2. výše platu záleží na kvalifikaci
3. kvalifikaci je možno získat na školách uměleckého směru. Aktivní instruktoři mohou doplňovat svou kvalifikaci na kvalifikačních kursech středního stupně (školení II. stupně) a vyššího stupně (III. stupně)
4. všichni aktuálně pracující instruktoři a kandidáti na instruktory podléhají verifikaci. Bez osvědčení verifikační komise nemohou být za-

městnání. Pracovníci, kteří nemají systematické umělecko-pedagogické vzdělání, jsou verifikováni formou státní externí zkoušky.

II. Všeobecné programové zásady studia

Analýza činnosti divadelního instruktora s vyšší kvalifikací dokazuje, jak jsou jeho úkoly různorodé. Nejdůležitější z nich jsou: režie, popularizace divadla, didaktická práce v kursech a seminářích, metodická a instruktorská práce, občanská výchova, organizace společensko-kulturní aktivity.

Tato různorodost úkolů má vliv i na programovou koncepci studia a je pro organizátory velmi vážným problémem vzhledem k poměrně nízkému počtu hodin, určenému pro bezprostřední úkoly a vlastní práci doma.

Mimo to předpokládá programová koncepce studia, že studenti začínají studovat tehdy, když již dříve dokončili kurs středního stupně anebo získali formou sebevzdělání určitý rozsah vědomostí a schopností, který je prověřován formou přijímací zkoušky.

Celá didaktická problematika byla soustředěna do devíti předmětů výuky: pedagogika, metodika, kultura řeči, historie dramatického umění a divadla, historie umění.

Během realizace programovaného materiálu byly přijaty dvě kompromisně spojené zásady:

Každý rok studia tvoří určitý didaktický celek a soustřeďuje se kolem určitých problémů (sestavení horizontální); avšak současně téměř všechny předměty výuky probíhají ve všech ročnících studia (sestavení vertikální).

V I. ročníku se tedy zdůrazňuje kultura řeči, exprese, v II. ročníku práce režijní, opírající se o divadelní hry klasické i moderní, ve III. ročníku pokračování režie, a to problémy inscenační, a konečně ve IV. ročníku malé divadelní formy, hlavně divadlo poezie, kabaret a estrádní program.

Rámcové programové zásady předmětů výuky jsou pak tyto:

Pedagogika - do tohoto širšího pojmu jsou zahrnuty elementy teorie a historie kultury, psychologie, sociologie a pedagogiky s důrazem na problematiku výchovy uměním. Ročník II., III. a IV. Celkový rozsah 52 hodin.

Metodika - všeobecná metodika kulturně-osvětové práce, metodika popularizace umění (divadla), metodika práce s divadelním souborem a klubem přátel divadla. Technika instruktorské práce. Audiovizuální prostředky. Dokumentace. Ročník II., III. a IV. Rozsah 38 hodin.

- Kultura řeči** - díkce, zásady stavby verše a prózy, scénický dialog, recitátorská analýza verše i prózy, scénická řeč, literární styly. Ročník I., II., III., IV. Rozsah 176 hodin.
- Režie** - herecká práce ochotníka, základní režisérská práce, celovečerní klasická i moderní hra, problematika inscenování celovečerních her, režie malých divadelních forem. Tento předmět probíhá hlavně ve formě praktické - etudy, realizace fragmentů i celých her. Fragmenty jsou dovedeny do konečné formy, celovečerní hry k pokročilým situačním zkouškám a k stanovení různých inscenačních možností. Aby bylo možno vyhnout se jednostranným vlivům jednoho režiséra, dělají se pokusy konfrontovat práci různých režisérů. Kurs režie se snaží překročit rámec své práce a vytvořit tvůrčí princip. Realizaci her předchází inscenační a režijní návrhy všech účastníků. Po diskusi se vybere jeden nebo několik návrhů, které jsou realizovány (ve fragmentech) současně, přičemž jsou bezprostředně řízeny samotnými studenty pod uměleckým vedením režiséra. Podobně je tomu i s návrhy scénografickými. Hlavní zaměření - na moderní repertoár a moderní výrazové prostředky. Ročník I., II., III., IV. Rozsah 384 hodin.
- Scénografie** - tento předmět začíná cvičeními, prohlubujícími citlivost, probouzejícími obrazotvornost, a probíhá celou dobu jaksi ve dvou kolejích: jednak práce pomocné, doplňkové, spojené s etudami, realizovanými v příslušném ročníku režisérům, a autonomní celkový kurs scénografie.
- Scénický pohyb** - prvky rytmiky, prostředky tanečního výrazu, výtvarná stránka pohybu, pohyb a gesto historické. Tento předmět je spojen s prací režiséra, ale obsahuje také určité samostatné úkoly. Ročník II., III., IV., rozsah 30 hodin, kromě toho hodiny spolupráce s režiséry.
- Hudba** - podobně jako scénografie začíná výuka cvičením, povzbuzujícím citlivost a smysl pro hudbu. I zde vystupuje vedle úkolů pomocných pro režiséra autonomní program, obsahující prvky hudební teorie (formy, styly, hudební výraz), lekce

povzbuzující citlivost (hudební poslech) a znalosti problematiky scénické hudby.

Ročník II., III., IV. Rozsah 40 hodin a hodiny spolupráce s režisérem.

Historie dramatického umění, divadla a historie umění je rovněž korelovaná režisérskou prací, ale nevzdává se systematického kursu. Celkový rozsah - 100 hodin ve všech ročnících studia.

Mimo to je určitý počet hodin určen pro setkání s autory, režiséry, hodnocení zhlédnutých představení atd.

Celkový rozsah lekcí je stanoven na 1 100 hodin.

Část programu, zvláště předměty teoretické, jsou studenti povinni absolvovat formou vlastního sebevzdělávání na základě doporučené literatury.

Největší potíže organizačně-didaktické vznikají při korelaci realizovaných programů a při spojování prvků teorie s praktickou výukou v rámci specializovaných předmětů.

III. Organizace

Studium je rozděleno na čtyři roky. Každý rok se konají tři semináře:

jarní v březnu - 7 dní, letní v červenci - 30 dní, podzimní v listopadu - 7 dní.

Studijní rok se v zásadě kryje s rokem kalendářním.

Jarní seminář má charakter konzultativní. Lektori poskytují pomoc a dávají studentům, připravujícím určené domácí úkoly, pokyny, vysvětlují těžší teoretické problémy, uvádějí do tematiky letního semestru.

Letní semestr má určitý počet teoretických úkolů a je zaměřen hlavně na praktické režisérské a scénografické úkoly, cvičení v dikci, úkoly herecké.

Semestr podzimní končí programované úkoly. Proto se provádějí zápočty a přechází se k úvodu k didaktickým úkolům příštího roku.

Domácí práce posílají studenti v určených termínech (asi deset ročně) lektorům k posouzení. Tyto práce dostávají známky. Zápočty prací a lekcí ve formě kolokvií nebo zkoušek jsou podmínkou pro promoci v následujícím roce.

Po čtyřech letech studia a započítání všech předmětů dostávají studenti absolutorium. Čeká je ještě vypracování diplomní práce, jejímž předmětem jsou inscenačně-režisérské předpoklady představení, které je

prezentováno jako režisérská práce; tato práce musí být přijata komisí a student musí ještě složit před komisí diplomní zkoušku, jejímž obsahem je hlavně obhajoba práce; pokud to komise ještě pokládá za účelné, i zkoušku určitého rozsahu teoretických vědomostí a celkové přípravy na povolání.

Absolventi studia získávají ve smyslu kvalifikačních předpisů pracovní oprávnění k vykonávání práce kulturně-osvětového pracovníka s vysokým vzděláním uměleckého směru, avšak nedostávají speciální přídavek za vysokoškolské vzdělání. Ale mohou vykonávat práci určenou pro osoby s vysokoškolským vzděláním. Rovněž za práci s amatérskými soubory jsou placeni podle nejvyšších sazeb.

Studium řídí vedoucí, který však není pracovníkem v pracovním poměru. Vedoucí studia dostává plat za dobu trvání semináře i za konkrétní činnost, prováděnou v době mezi semináři na základě smlouvy o dílo z neosobního mzdového fondu.

K jeho povinnostem patří příprava programu semináře, péče nad jeho zdárným průběhem, koordinace, korelace a hospitace lekcí. Technickými a organizačními záležitostmi se zabývá jeden z pracovníků Divadelní sekce CPARA a samosprávy jednotlivých studijních ročníků.

Lektoři tvoří pod vedením vedoucího studia pedagogickou radu, která schvaluje programy seminářů, rozhoduje o promoci studentů, vyškrtnutí ze seznamu atd. a předkládá návrhy týkající se programu studia, výběru lektorů atd. Rozhodnutí o těchto otázkách patří CPARA.

Studium je bezplatné. Studenti jsou na dobu semináře uvolňováni z práce bez srážek na platu (studijní volno). Instituce, v nichž pracují, hradí jim náklady cesty na seminář a CPARA jim zajišťuje ubytování a vyplácí diety podle sazeb, závazných pro státní zaměstnance.

Náklady spojené s honorováním lektorů jsou hrazeny z neosobního mzdového fondu.

Pro studium nejsou k dispozici vlastní místnosti. Používá se různých poslucháren. Sídlem je Varšava.

Nakonec je třeba konstatovat, že hlavním pramenem potíží studia je statut kursu, i když je fakticky institucí, plnící funkci odborného školení. Dosavadní statut splnil svůj úkol, ale v nejbližší době bude snad nutno změnit právní statut, aby byl více přizpůsoben aktuální situaci a aktuálním potřebám.

o . o . o

výchova v zahraničí + výchova v zahraničí + výchova v zahraničí +

Z p r á v a o n á v š t ě v ě P I R K A v A n g l i i

Dr. Vratislav KUBÁLEK

Dětských souborů, které by se systematicky a dlouhodobě věnovaly divadlu, v jejichž činnosti by výchova dramatem měla své klíčové postavení, je poskrovnu. Je tu snad situace ještě horší než u dětských souborů recitačních. Velkou překážkou pro jejich činnost jsou totiž nesnáze dramaturgické: co pro děti - obvykle různého věku - vybrat.

Jedním z kolektivů, který se této činnosti už léta věnuje a který dramaturgické obtíže překonává většinou svépomocí, je brněnské PIRKO, vedené Jindrou Delongovou. Činnost tohoto souboru je známa už dlouho, setkávali jsme se s ním na Wolkrových Prostějovech, v Písku a všude tam, kam se sjížděli ti, kteří se stále urputně věnují estetické výchově dětí, této dosud ještě nedoceňované a v jistém smyslu i donkichotské práci s dětmi.

Je proto jen přirozené, že se PIRKU dostalo už několikrát možnosti ukázat výsledky své činnosti a pracovní metody v zahraničí. Naposled to bylo letos koncem března, kdy soubor podnikl týdenní zájezd do Londýna. Nešlo při něm jen o akci jednostrannou, tedy o sérii představení, které mělo PIRKO sehrát na školách i před veřejností. Šlo i o výměnu zkušeností, o vzájemné poznání metod práce. Není snad pro ty, kteří se zabývají touto činností s dětmi překvapením, že v anglických školách, i když ne ve všech, jsou zavedeny hodiny dramatu, tedy estetickovýchovný předmět, který u nás existuje jen na LŠU, tedy pouze pro malou část dětí - těch, které se právě o tuto činnost zajímají. Bylo proto zajímavé poznat, jak jsou hodiny dramatu naplněny, jak žáky upoutávají a koneckonců - i když jsme si to nahlas nepřiznali - zda mají ve vyučovacím procesu své skutečné oprávnění.

Měli jsme možnost vidět hodiny dramatu na třech typech škol v londýnském okrese Redbridge; na High School, Comprehensive School a Junior School, což by se dalo charakterizovat ve stručnosti jako obdoba gymnasia, bývalé měšťanky a národní školy. Zatímco hodina dramatu u malých žáků v Junior School byla založena především na pohybu, na uvědomování a sladování fyzického jednání jednotlivých částí těla, vycházela práce se staršími žáky (alespoň ta, kterou jsme viděli) především z prožívání situací, z rozvíjení fantazie; poté následoval podrobný výklad a

rozbior toho, co při etudě žáci pociťovali, co si uvědomovali. Pro ilustraci uvedu jeden příklad:

Hodina začínala úplným uvolněním a koncentrováním pozornosti. Všichni žáci si lehli na zem, na znak, zavřeli oči. Pak jim profesorka začala navozovat situaci. Měli si představit, že se probudí ze spánku, zjistí, že jsou přikováni k podlaze v nějakém prostoru, kde je tma. Pojednou zaslechnou kroky, které se přibližují. Nikoho však nevidí. Kroky stále sílí, někdo chodí mezi nimi. Najednou se rozsvítí prudké světlo a hned zhasne. Kroky se vzdalují a utichají. Takovou situaci měli žáci prožít. Už nyní je patrné, že daleko víc než o fyzické jednání šlo profesorce o obsah, o to, co budou prožívat. Také na to se pak soustředila diskuse mezi ní a žáky. Je zajímavé, že se objevily různé názory na kroky, na osobu, která mezi nimi chodila. U některých žáků se v této situaci maximálně zvýšil pocit nebezpečí, úzkosti a po utichnutí kroků nastalo určité uklidnění. U jiných - těch však bylo méně - znamenaly kroky naději na osvobození, nevyvolaly tedy stupňující se úzkost. Ta vzrostla, když kroky zmizely, když se neznámá osoba vzdálila. Představa místa byla také různá - někteří si představovali, že jsou ve vězení, jiní v jeskyni, jiní přikováni ke skále apod. Záblesk světla znamenal pro všechny úzkost a strach.

K prožívání úzkosti z neznámého se pak ještě vrátila profesorka v další etudě: všichni se měli pohybovat v prostoru se zavřenými očima. Všude na ně číhaly nějaké nástrahy, o kterých nevěděli. (Židle a různé překážky situovala profesorka do prostoru tehdy, když žáci etudu začali, když měli zavřené oči. Kdo je otevřel, musel odstoupit.) Toto cvičení trvalo poměrně dost dlouho, asi patnáct minut a bylo zajímavé sledovat, jak se jednotlivci v prostoru orientují, jak reagují na překážky, na neznámé nebezpečí. Někteří couvli, jiní se snažili neznámý předmět ovládnout či zneškodnit. I po tomto cvičení žáci diskutovali a objasňovali si jednotlivé prožitky.

Myslím si, že právě tím byly etudy cenné, právě tím přinesly žákům víc, než chvilkovou zajímavou činnost. A zde vidím také opodstatnění tohoto předmětu ve výchovném a vzdělávacím systému. Hodina dramatu totiž žákovi umožňuje nejen fyzicky se uvolnit, ale dává mu i možnost psychického uvolnění a uvědomování si své osobnosti.

Zajímavé byly také ty etudy, které směřovaly ke komplexnímu chápání estetické výchovy - například za součinnosti hudby a obrazu. Pohybem měli žáci vyjádřit náladu, jakou jim reprodukováná hudba a barevné diapozitivy, na nichž byly jen barevné, proměňující se skvrny, navozovaly.

Pohybu při nich nebylo mnoho, byl spíše náznakový, stylizovaný, nebyl to balet na dané téma, ale vše vycházelo opět z vnitřního prožitku každého jednotlivce. (Samozřejmě, že ne všichni žáci realizovali představy profesorky stejně kvalitně, těch dobrých bylo jen několik. Ale o to nakonec nejde. Cílem hodin dramatu není výchova umělců .)

Hodina dramatu u malých dětí z Junior School představovala spíše hru, hru cílevědomě promyšlenou a učitelkou organizovanou. Jak už jsem napsal, šlo v tomto případě o záležitost pohybovou, která měla rozvíjet prostorovou představivost dětí, odstranit u mnohých ostych, který mají, musejí-li se před někým pohybovat.

Není pak divu, že PIRKO našlo v anglických žácích a studentech takto připravovaných pozorné diváky a posluchače. Vnímali při představení víc, než jen obsah, mohli se soustředit i na emotivní zaujetí jednotlivých postav, na výraz, pohyb, intonaci apod.

- . - . -

Zpočátku jsme měli obavy, jak bude česky hrané představení přijato, respektive zda diváci pochopí, co jim chce soubor říci. Vždy před představením (jednou se hrála stará lidová hra o sv. Jiří, čtyřikrát vlastní drammatizace Zahrady Jiřího Trnky) dostali diváci do rukou poměrně podrobný anglický obsah hry, který jim poskytl orientaci. Hned první představení nás však ujistilo, že obavy byly liché; všichni pozorně sledovali, porovnávali to, co viděli, s anglickým textem, živě reagovali - máme zkrátka dojem, že obě hry plně pochopili. O tom nás také ujišťovali angličtí pořadatelé i učitelé a nemáme důvod si myslet, že to byla jen hostitelská zdvořilost. Konečně i ohlas, který PIRKO s Trnkovou Zahradou získalo u dospělého publika, byl více než výmluvný.

Síla PIRKA byla a dosud je v přirozenosti, s níž se děti i odrostlejší pohybují po jevišti; neustále si totiž hrají na divadlo. Například scény malých školáků a slonů v Trnkově Zahradě, které hrají nejstarší chlapci PIRKA s mladšími chlapci, to dokazují nejpřesvědčivěji. Také tyto scény vždy vyvolaly největší pozornost. Je v nich patrné jejich vzájemné kamarádství, opravdové, ne jenom hrané, snaha starších pomoci menším. Kvalita výkonů vynikla v Anglii vlastně i proto, že soubor nemohl využít všech technických kouzel domácího jeviště. V sálech, kde vystupoval, byla pouze pódia, kulisy byly postavené jen provizorně, nepracovalo se se světly atd. I když se toho vedoucí obávala, myslím si, že právě tato nedivadelnost jejich vystoupení a přitom vysoká věrohodnost a působivost

výkonů byla nejlepším vysvědčením jak pro PIRKO, tak pro metodu J. De-longové. Ukázalo se totiž, že výkony nestojí na světlech, oponách a celé divadelní technice, ale především a vlastně jen na dětských výkonech, jinými slovy - není zapotřebí složitou technikou a divadelním čarováním něco zakrývat. (Měli by si to uvědomit mnozí vedoucí dětských souborů, divadelních a recitačních, jejichž často až příliš složitá a umná konstrukce představení skrývá nedostatky toho hlavního - přirozeného dětského projevu.)

- . . . -

Bylo by jistě možné psát o dalších zkušenostech, které jsme při zájezdu posbírali, například pojetí výtvarné výchovy ve škole. Z návštěv několika škol a několika vyučovacích hodin je těžké dělat dalekosáhlé závěry, ale přesto si myslím, že něco odlišného v pojetí tohoto předmětu přece jen bylo - totiž větší volnost dětské tvořivosti, nesešněrovávání jejího rozvoje úzce vymezenými tematickými a technickými možnostmi. Nejpodstatnější byly pro nás zkušenosti z hodin dramatu a také to, že jsme zblízka poznali život anglické rodiny: byli jsme totiž všichni ubytováni v rodinách. A toto nahlédnutí do jejich života nelze nahradit žádnou literaturou. Snad bych se měl zmínit i o velmi srdečném přijetí, o pozoruhodném amatérském souboru Youth Theatre Workshop...

Lze tedy shrnout, že PIRKO v Londýně dobře reprezentovalo naše amatérské dětské divadlo, že ukázalo, jakých výsledků je možné dosáhnout v estetickovýchovné práci s dětmi, je-li tato činnost soustavná a promyšlená.

A proto si myslím, že naše zastavení při zpáteční cestě v Naardenu u památníku J.A. Komenského nebylo jen záležitostí turistickou či povinným vzdáním holdu světovému pedagogovi, ale že mělo hlubší smysl. Domnívám se, že jeho pedagogické snahy našly odezvu v práci mnoha pedagogů a nadšených vedoucích dětských souborů. A k těm PIRKO jistě patří.

o . o . o

Organizace dramatické výchovy v Anglii

Eva MACHKOVÁ

Mnozí čtenáři se ještě pamatují na Mlejnkův článek o prvním zájezdu PIRKA do Anglie⁺⁾ ; vypráví v něm mimo jiné o metodě, kterou provedl účastníkům tehdejšího semináře John Allen, a zmiňuje se i o Allenově knížce⁺⁺⁾, kterou si na autorovi vyžádal. O této knížce či spíše brožurě chci zde nyní referovat.

Zatímco ostatní zahraniční literatura o dramatické výchově, s níž jsme měli zatím možnost se seznámit, je převážně metodického charakteru, Allen podává přehlednou informaci o organizaci, rozsahu a problémech anglické dramatické výchovy vcelku. Jak se dočtete v předmluvě, John Allen pracuje v "inspektorátu Její Výsosti", tzn. (řeceno naší terminologií) vykonává funkci ústředního inspektora dramatické výchovy. Jeho knížka, vydaná ministerstvem školství obsahuje zprávu o průzkumu, který provedl se svými spolupracovníky ve školním roce 1966/67 v Anglii a Walesu.

John Allen a jeho spolupracovníci při tomto průzkumu navštívili:

- 42 základních škol
- 62 středních škol
- 42 divadelních souborů mládeže
- 9 kursů a konferencí
- 30 pedagogických kolejí
- 12 profesionálních divadel.

Zpráva neobsahuje úplnou statistiku dramatické výchovy. Decentralizované řízení anglického školství, pro něž nejsou centrálně stanoveny závazné osnovy a pro některé stupně ani učební plány, neumožňuje jednoduchý soupis. Nadto se na některých školách drama vyučuje jako samostatný předmět, někde je součástí angličtiny. Proto Allen podává jen příklady z různých částí Anglie. Tak například v Gloucestershiru je drama zařazeno v učebních plánech jedenácti Grammar Schools^{x)} z celkového počtu čtrnácti, na dvaceti, jedenadvaceti Secondary Modern Schools a na třech z šesti

⁺⁾ Josef Mlejnek: Týden v anglické škole dramatu, Divadelní výchova 1968, č. 6, s. 16 - 23.

⁺⁾ John Allen: Drama . Education Survey 2. London 1968, 2. vyd.

^{x)} Přehled hlavních typů anglických škol a jejich názvů: Děti ve věku 5-11 let chodí do základní školy - Primary School, která se dělí na dva stup-

Comprehensive Schools. V Northumberlandu se vyučuje dramatu na všech čtrnácti Grammar Schools a na 45 ze 68 nižších středních škol. V Londýně však je drama zavedeno jen na 50 z 300 středních škol. V Hampshiru byl zpracován přehled frekvence dramatické výchovy v jednotlivých ročnících střední školy: v hrabství je celkem padesát čtyřletých středních škol; z nich věnuje dramatu po jedné týdenní hodině:

- 25 škol v 1. ročníku
- 18 škol v 2. ročníku
- 12 škol v 3. ročníku
- žádná škola ve 4. ročníku.

Dvacet z padesáti hampshirských škol mělo potíže s uvolňováním sálu pro dramatickou výchovu, šesti školám vhodný prostor pro vystoupení a pro pohybovou výchovu vůbec chyběl. Dvacet čtyři škol mělo obtíže se získáním učitelů.

Zajímavé je, že na dvou školách v Anglii je drama zařazeno dokonce mezi volitelné maturitní předměty.

Některé školské úřady v Anglii mají odborně kvalifikované a specializované pracovníky pro dramatickou výchovu - inspektory pro drama, označované též titulem "dramatický poradce" (Drama Adviser). Ze 162 školských úřadů Anglie a Walesu mělo v školním roce 1966/67 poradce pro drama padesát jedna školských úřadů. Někteří z poradců mají asistenty - v maximálním počtu sedmi osob. Inspektor pro drama sleduje nejen školní dramatickou výchovu, ale i mimoškolní (tj. práci amatérských souborů dětí a mládeže) a profesionální i amatérské divadlo pro děti a mládež.

John Allen se ve své zprávě zabývá i problematikou dramatické výchovy na jednotlivých stupních škol - od mateřských až po maturitu.

V předškolní výchově a na nižším stupni základní školy navazuje dramatická výchova na spontánní dětskou dramatickou hru a do jisté míry s ní

ně - dvouletou Infant School a na ni navazující čtyřletou Junior School. V jedenácti letech děti přecházejí na střední školy: a) přísně výběrovou sedmi až osmiletou Grammar School (gramatická škola - gymnasiální typ střední školy), ukončenou maturitou; tuto školu navštěvuje asi dvacet procent dětí. b) Nevýběrovou čtyřletou Secondary Modern School (moderní střední škola), do níž chodí 75 procent dětí; žáci jsou zde podle schopností rozděleni do čtyř až pěti větví. c) Střední technické školy - jen asi pět procent dětí. Novým progresivním typem anglické školy je Comprehensive School (všeobecná škola), která spojuje všechny tři typy středních škol pod jednu střechou i vedením; v prvních třech ročnících se zde učí všechny děti společně, teprve od čtvrtého ročníku (tj. od desátého roku školní docházky) jsou diferencovány do větví studijních a praktických. Povinná školní docházka je nyní desetiletá (do patnácti let věku); v nejbližší době má být prodloužena o rok. Podrobnější informaci o systému anglického školství najdete v Pedagogickém slovníku 11, Praha, SPN 1967, heslo "Školství Velké Británie".

splývá. Ani ve vyšších ročnících základní školy ještě není drama samostatným předmětem, ale spíš principem, metodou; je součástí celého učebního procesu. Důraz je kladen na obohacení jazyka imaginárními situacemi v dramatické hře a na rozvoj myšlení, zejména u dětí podprůměrné inteligence. "... učitel na základní škole nemá uvažovat o tom, zda drama pomáhá angličtině či angličtina dramatu, ale o tom, jak drama, angličtina, pohyb a ostatní umění mohou pomoci celkovému vývoji dítěte. Aby přežilo sociálně, musí se dítě naučit užívat mluveného jazyka. Aby přežilo duchovně, musí se naučit užívat jiných forem výrazu. Různá umění mezi sebou nesoutěží." (s. 15)

V nižších ročnících střední školy (nevýběrové) je hlavním úkolem pracovat s méně nadanými žáky. O tom ostatně pojednává podrobněji Allenovo Skupinové drama, jehož recenzi jsme otiskli v prvním čísle letošního ročníku Divadelní výchovy, a proto se zde k této problematice už nebudeme vracet, ačkoli jí Allen věnuje velmi mnoho pozornosti.

Podle Allenových poznatků ve čtvrtém ročníku střední školy (jak jsme viděli i na příkladu z Hampshiru) drama většinou mizí z učebních plánů. Povaha dramatické výchovy se mění podle věku dítěte. Zatímco u dětí do puberty bylo těžiště práce v improvizaci, dospívající mládež už začíná být schopna zabývat se hlouběji dramatickou literaturou. Současně však objem učiva ve vyšší střední škole narůstá a velký důraz je kladen především na zkoušky. To vede k diferenciaci dramatické výchovy na tomto věkovém stupni: škola se věnuje převážně literárnímu studiu dramatických textů, dramatická praxe se přesunuje spíše do klubů, souborů, dramatických středisek apod.

V další kapitole se Allen zabývá prací amatérských souborů mládeže. Podle statistiky, kterou před časem uveřejnilo Národní divadlo pro mládež, je v Anglii sto dvacet stabilních, soustavně pracujících souborů mládeže. K tomu je však třeba připočítat více či méně soustavnou dramatickou činnost v klubech mládeže, v různých organizacích mládeže (např. skauti), i v dalších zařízeních pro společenský život a zájmovou činnost (vesnické kluby, církevní kluby aj.). Pak musí jít, podle Allena, počet souborů do tisíců.

Na základě poznatků z průzkumu John Allen usuzuje, že kluby nejsou prostředím pro dramatickou výchovu příliš příznivým. Jejich budovy zpravidla nebývají vybaveny specializovaným prostorem pro dramatickou činnost, jejich hlavním úkolem je poskytovat příležitost pro společenský život mládeže a pro nepřilíš náročnou zájmovou činnost. Jsou příliš hlučné, neklidné a obtížně se v nich vytváří atmosféra pro náročnou dramatickou práci, vyžadující soustředěnost, soustavnost, odborný přístup a

všestrannou kvalifikací vedoucího. Proto mají soubory tendenci od klubů se odpoutávat a soustřeďovat se v dramatických střediscích, "divadelních dílnách" nebo dramatických studiích mládeže. Tato zařízení mívají velmi různorodé formy i rozsah činnosti. Historicky nejvýznamnější dramatické středisko je v Birminghamu - Rea Street Drama Centre. Bylo založeno v roce 1948 při základní škole v Rea Street, kde dosud sídlí - ve staré, pochmurné a nijak luxusní budově, kde má k dispozici v mimovyučovací době školní sál s primitivním jevištěm, kancelář a klubovnu. Středisko vede světoznámý odborník Peter Slade, autor knih Dětské drama (Child Drama) a Úvod k dětskému dramatu (Introduction to Child Drama). V minimálním prostoru střediska vede Peter Slade a jeho spolupracovníci mimoškolní dramatickou výchovu dětí i mládeže, amatérský soubor mladých učitelů, který hraje pro děti, ale i přípravu učitelů dramatu. Jí jsou věnovány i pravidelné letní týdenní kurzy, pořádané na venkově. V Birminghamu je i snad nejvelkorysejší anglické středisko umělecké výchovy dětí - Midlands Arts Centre v Cannom Hill Parku, umístěné v komplexu nových, luxusních a speciálně pro středisko stavěných budovách. Je tu příležitost jak pro zájmovou činnost dětí (vede ji sto placených odborníků), tak pro styk dětí s profesionálním uměním. Středisko má mj. vlastní profesionální divadelní soubor, hrající výlučně pro dětské publikum. K anglickým "divadelními dílnám" patří např. soubor pana Lovegrova, který již dvakrát vystoupil v Československu: v roce 1967 na Jiráskově Hronově, loni v dubnu v Brně a ve Svitavách.

V některých anglických hrabstvích se veškerá pozornost učitelů a vedoucích soustřeďuje na festivaly. V Anglii jsou vedeny diskuse o jejich účelnosti a žádoucnosti. V jejich prospěch bývají uváděny argumenty dobře známé i u nás: zřizovatelé souborů vidí v účasti na festivalu potvrzení společenské prestiže souboru, mladí lidé i jejich vedoucí tu zase nacházejí možnost vzájemně se poznat a sblížit s jinými soubory. Proti festivalům, zejména proti jejich soutěžnímu charakteru, bývají vznášeny námitky běžné i u nás (přílišné zdůrazňování soutěže vede k tomu, že získání ceny se stane pro soubor i vedoucího téměř jediným cílem činnosti), ale i takové, které neslycháme: jednak se upozorňuje na poznatky sociální psychologie o tom, že soutěž vede k vytváření negativních vztahů mezi lidmi, jednak je potíže spatřována v tom, že stále častější uplatňování improvizovaných inscenací značně komplikuje soutěžní hodnocení.

Další oddíl své zprávy věnuje John Allen přípravě učitelů dramatické výchovy. V Anglii lze získat aprobaci pro drama na dvou typech vysokých

škol: na školách divadelních ^{+) a na pedagogických kolejích. V době průzkumu bylo v Anglii asi 160 pedagogických kolejí a z nich asi polovina nabízela ve svém studijním plánu drama: některé z nich jen jako informaci zahrnutou do kursů angličtiny nebo pedagogiky, jiné v různé formě a v různém rozsahu samostatně: na některých pedagogických kolejích má dramatická výchova samostatné oddělení (u nás katedra), obsazené až šesti lektory. Asi na třetině pedagogických kolejí je možno studovat drama jako samostatný předmět, to znamená, že je dramatické práci věnován jeden den v týdnu po dva až tři roky studia. Tyto "hlavní kursy" (main courses) obvykle obsahují historii divadla a dramatu, seznámení se současným divadelním uměním, divadelní kritiku a teorii, divadelní praxi, zejména herckou, a pedagogické aspekty dramatické výchovy. Nejzávažnějším problémem je zřejmě poměr odborně divadelnické a pedagogicko-psychologické složky tohoto studia. Z Allenovy zprávy vyplývá, že pozornost věnovaná složce pedagogické není dostatečná a zejména není kandidátům učitelství poskytována dostatečná příležitost k tomu, aby se naučili získané poznatky aplikovat v praxi.}

Allen zde také upozorňuje na význam dramatické výchovy pro všechny učitele: některé z profesionálních technik jsou učiteli a herci společné - zřetelná řeč, dobrý hlas, vystupování aj. Podle poznatků Johna Allena jsou učitelé, kteří prošli dramatickou přípravou, v tomto smyslu lépe připraveni než ostatní. Domnívá se však, že pěstování komunikativních schopností učitele není jen věcí lektorů dramatické výchovy, ale i těch, kteří na učitelské koleji vyučují angličtině, tělesné výchově a pedagogice.

Pro úplnost ještě uveďme, že na pedagogických kolejích jsou někde studentské divadelní soubory a že se zde pořádají i kursy pro doplňování kvalifikace při zaměstnání.

Předposlední kapitola je věnována práci profesionálních divadel pro děti a mládež. John Allen líčí celou řadu i u nás užívaných nebo alespoň známých forem spolupráce divadla s mladými diváky, počínaje slevou na vstupném a náborovými vystoupeními ve školách a konče jakýmisi "dny otevřených dveří", kdy přicházejí mladí lidé do divadla na celou sobotu - dopoledne přihlížejí zkouškám a besedují se členy divadla, odpoledne jdou na představení. Allen však líčí i některé velmi zajímavé a neobvyklé formy práce s mládeží. Nejpozoruhodnější je snad práce divadla v Coventry, kde skupiny po čtyřech až pěti hercích, kvalifikovaných divadelně i pedagogicky, navštěvují jednotlivé školy buď na celý den nebo na několik

^{+) Psali jsme už o nich v DV, ve 4. čísle ročníku 1968}

půldnů po sobě. Jejich práce ve škole vrcholí jednoduchým improvizovaným představením, v němž hrají herci společně s dětmi. Obecně prý lze říci, že nejlepší spolupráce divadla se školami je tam, kde jsou v souboru herci, kteří prošli i pedagogickou přípravou.

Konečně v závěru své zprávy podává John Allen přehled organizací, které se zabývají dramatickou výchovou. Především je to Britská Asociace dětského divadla (British Children's Theatre Association), která sdružuje asi 40 - 50 souborů amatérských a několik profesionálních. Tato organizace se podílela i na vzniku mezinárodní organizace divadla pro děti a mládež - ASSITEJ. Při britské Umělecké radě existuje poradní orgán pro dětské divadlo, který může činit i doporučení s finančním dosahem; jeho zásluhou byla v sezóně 1967/68 pro profesionální divadla uvolněna dotace ve výši 90 000 liber.

Dětským divadlem a dramatickou výchovou se zabývají nebo jim nějakou formou přispívají i četné další organizace. Svaz divadelních ochotníků - British Drama League - pořádáním kursů, obdobná organizace mládeže - Junior Drama League - obesíláním festivalů v zahraničí. Příprava mladých učitelů dramatu, doplňování kvalifikace, popřípadě hájení profesionálních zájmů učitelů dramatu tvoří hlavní náplň činnosti sekce řeči a dramatu Asociace učitelů pedagogických kolejí, Národní asociace učitelů angličtiny, Asociace výchovného dramatu i Společnosti učitelů řeči a dramatu.

Allen se v celé zprávě dotýká i problémů metodických, pedagogických a psychologických, například otázky podílu improvizace a hraní podle textu, vztahu dramatické výchovy k ostatním předmětům, zejména k angličtině, otázky veřejného vystupování dětí, hraní postav negativních charakterových rysů nebo reakcí na skutečnost - tedy celé velké řady otázek, o nichž učitelé dramatické výchovy diskutují nebo v nichž se v názorech i v praxi rozcházejí. Těmito otázkami se však budeme zabývat zase až v dalších recenzích zahraničních metodických publikací a věnujeme jim v letošním roce i jeden svazek Knihovničky Divadelní výchovy. Tento přehled chtěl jen doplnit jiné, detailnější pohledy na zahraniční dramatickou výchovu celkovým přehledem - byť jen v jedné zemi.

O t e v ř í t k n ě č e m u o č i
Zápisky o práci s dětmi z Dětského domova
v Jablonci nad Nisou
(pokračování)

Jana VOBRUBOVÁ

X.

Poprvé po prázdninách se scházíme v Domově, ale jen proto, abych si děti vyzvedla a zavedla je do sálu, kde učím ostatní skupiny. Od nového školního roku nebudu totiž už chodit do Domova, děti budou chodit za mnou. Myslím, že změna prostředí by naší práci mohla prospět. Nová ředitelka Domova je téhož názoru. Kromě toho sál, v němž jsme se scházeli, potřebují pro školní opakování a jiný prostor pro nás nemají. Jádro skupiny zůstane stejné jako loni. Nebude však chodit Josef a Lenka, kteří už tu nejsou, a zatím se nevrátila od rodičů Líba. Karel nemůže vzhledem ke školnímu rozvrhu. Nově přibudou Nina, Láďa, Milan a Franta (Alenin bratr). Bude zde tedy oproti jiným skupinám dost chlapců. Bylo by výhodné, kdyby bylo možné skupinu rozdělit na dvě menší, zatím to však nejde. Děti mají různý školní rozvrh a s námahou jsem našla termín vyhovující všem.

Vyšli jsme ve dvojstupech a celou cestu jsem je počítala, aby mi někdo neutekl. Šli slušně, starší dohlíželi na mladší. V sále se jim moc líbilo, samozřejmě je lákalo jeviště, kam hned vlezli. Raději jsem je upozornila, že na něm nelze nic dělat, protože je tam zima a složený nábytek, pro který není jinde místo. Prohlédli si sál i menší vedlejší místnost, chodbičku i kuchyň, kam ovšem nechodíme a která je zamčená. Nakukovali do ní okýnkem nad pultem. Prozkoumali obrazy a diplomy ochotnického spolku na stěnách, samozřejmě doráželi, co budeme letos dělat. Zatím jsem jim o tom neřekla nic.

Sesedli jsme se kolem stolu a vyprávěli si zážitky z prázdnin. Většinou byli doma. Kdo nebyl doma, byl na táboře, ale opět s dětmi z Domova a vychovatelkami.

Láďa je ten hoch, kterého jsem si loni všimla, jak četl noviny, když jsem jednou dlouho čekala, až budou po obědě. Milan je tu nový, ze Slovenska, špatně mluví. Nina je stejně stará jako Vendulka, loni měla téměř významání; přišla z Domova ve Frýdlantu.

XI.

Všichni přišli přesně, kromě Lídy a Niny, které mají vaření. Chyběla jenom Alena, je nemocná. Měla jsem s sebou nové číslo Mateřídoušky. Na titulní straně velký medvěd s taškou na zádech, na nohou bačkory, v tlapce jablíčko a pod obrázkem říkadlo:

Šel medvídek do školy,
vzal si s sebou bačkory
a červené jablíčko,
nashledanou, matičko!

Dala jsem časopis kolovat a každý měl říkanku nahlas přečíst. Pak jsme šli do prostoru a udělali kruh na rozcvičku v chůzi. Potom všichni ve stoje opakujeme říkanku o medvídkovi. Nejprve pro oživení znalosti textu, pak v pochodovém rytmu, spojeném s rázným pochodem. Usedáme a úkol se mění. Každý půjde individuálně s touž říkankou do prostoru. Může si ji říkat v libovolném rytmu a doplnit libovolným pohybem celého těla. Všichni se pohybují s chutí a svobodně. Pokud se snaží vycházet v pohybu z obsahu říkanky, všechno by bylo v pořádku, kromě konce. Tam zcela mechanicky otáčejí hlavu a někam do neurčita mávají rukou. Závěr vracíme, aby si konkrétně představili okno, komu v něm mávají, skutečně se do něho podívali a zamávali někomu konkrétnímu, nikoliv jen neurčitě máchali rukou ve vzduchu.

Dalším úkolem bylo na tutéž říkanku improvizovat melodii a k ní se opět nějak pohybovat nebo tančit. Může to být melodie známá, přejatá z nějaké písničky, nebo vymyšlená. Skoro všichni zpívali na nápěv Komáři se ženili, sem tam ještě někdo na nějakou neurčitou vlastní melodii. Lída hezky zpívala i tančila ucelený taneček na prvky lidového tance. Menší děcka sebou s velkou vervou "mlátila" po sále a hulákala. Pepa dělal, že hraje na kytaru. Olina říkala, že nic neví a neumí, nakonec přece šla a vlála s rozpaženými pažemi po sále. Celé cvičení bylo dobré a hezké.

Opět usedáme a říkanka měla být námětem k rozvinutí celého příběhu. Většinou vymýšleli krátké povídky samostatně, kromě Jiřiny, která vždycky opakuje něco, co už někdo předtím řekl nebo udělal. Většinou po Lídě, která má na ni právem zlost a hrozí jí, že ji zbijí. Stále Jiřině opakují, že nemá cenu dělat něco po někom a vydávat to za vlastní. Lída má velmi pěknou schopnost fabulace. Hezky se vyjadřuje a správně mluví. Dovede vždy vymyslet něco zvláštního. Velmi hezky vyprávěla též Vendulka, Olina i Marie. Láda se projevuje jako velmi dobrý chlapec. I mladší děti se snaží o ucelené vyprávění, i když chudší námětově i výrazově. Někomu dělá potíže souvisle a srozumitelně vyprávět. (Franta, Petr, Pepa - ale ten je z nich nejlepší).

Nutně bych potřebovala magnetofon. Nejen jako přímou pomůcku v práci, aby se děti samy slyšely, ale pro získání živého dokumentu k písemným záznamům. Živé vyprávění nestačí zapisovat a současně sledovat, písemně se nedá zachytit intonace, výslovnost, způsob mluvy, jež při poslechu i bez možnosti vidět mluvící osobu umožňují představit si mimiku a celé chování. Za těchto okolností některé věci ztrácejí na ceně, protože jich nemohu použít jako dokumentu pro tu kterou etapu vývoje. Samozřejmě taky nepřidá na chuti do práce, když nemám vůbec žádné vybavení a musím být ráda, že mám vlastně pouze střechu nad hlavou.

XII.

Zdá se mi, že od té doby, co děti chodí sem, jsou jako vyměněné. Staly se jakoby "normální" skupinou. Odpadl ten věčný problém ukázkování a soustřeďování, který byl loni hlavní překážkou práce a pro mne znamenal strašné vypětí.

Byla bych ráda, kdybych s nimi mohla dělat nějaký přednes. Nevím dost dobře jak, protože individuálně by to asi nešlo, přece jen by ostatní neudrželi pozornost, pokud bych pracovala s jedním. Nejlepší by bylo, kdyby každý mohl dělat jinou básničku, protože jsou tu děti různého věku a různé úrovně, celkové i schopnosti přednesu.

Ve většině skupin začínáme letos básničkami Sládkovými. Vybrala jsem i pro ně Sládkova "Krále Honzu". Mám v kolektivním přednesu dost dobré zkušenosti s epickými básničkami. Chci nejprve začít sborově se všemi, postupně se však někdo vybarví na sóla.

Rozdala jsem texty a přímo v hodině jsme si je nalepili do sešitů. Každý si měl celou básničku v duchu přečíst. Měli na to dost času. Kromě větších dětí všichni četli polohlasně. Nepomohlo napomínání ani moje ani větších, že si mají číst v duchu pro sebe. Pro menší (Petr, Milan, Franta, Pepa) je čtení vůbec problémem. Pokud děláme pohybové etudy, jsou velmi čiperní. Podle poslechu si zapamatují text dosti snadno. Mají-li však číst, jako by se v nich něco zabeđnilo. Trvá strašně dlouho, než něco přeslabikují, nejsou snad schopni vůbec vnímat obsah a tudíž ho ani reprodukovat.

Probrali jsme podrobně první dvě sloky a na příště se je mají naučit z paměti. Probrali - to znamená zkoušeli jsme, aby jeden řekl nadpis a ostatní stejně začali. Aby drželi ve sboru rytmus. Určili jsme přízvuky a dávali pozor na výslovnost. Říkám text s nimi. Petr ve sboru říká něco úplně jiného. Bručí a směje se tomu. Ostatní mají zlost. Láďa ho napomíná a Petr se zlobí, že ho Láďa bije. (Ale nebil). Tvrdí, že říkal to, co

ostatní, že není pravda, že by říkal něco jiného. Musela jsem potvrdit, že pravdu měl Láďa. I já jsem ho už chvíli pozorovala, jak to ostatním kazí. Když jsem s Petrem mluvila, seděl a zarytě se díval do země. Větší ho napomínají, aby vstal. Volám ho k sobě. Chci, aby zvedl hlavu a podíval se mi do očí. Vydrží to chvíli, hned zase oči sklopí. Potom truceje a nerecituje vůbec a je nafouknutý. Franta, Milan a Pepa mají potíže s tím, aby drželi krok se sborem. Protože text čtou, a čtou pomalu a nikoliv plynule, nemohou stačit. Protože nestačí, trucuují, přestávají se snažit, vyrušují ostatní. Větší si je sami berou mezi sebe, aby na ně dávali pozor.

Je to hrozné. Touto metodou s nimi neudělám nic ani do smrti. Čtete si z knížky Sládek dětem několik vybraných básniček. Čte Lída, Nina, Vendulka, Olina, Marie, Láďa. Ostatní jsou při četbě pozorní.

Pro mne to byla opět vyčerpávající hodina a zdá se, že to není dobrá cesta.

XIII.

Minulou lekci jsme nedělali žádné pohybové etudy. Možná, že proto taky tak špatně dopadla práce s textem.

Dnes opět začínáme pohybem. Chůze a pohyb v různém rytmu. Pak chůze od velmi tiché do silného dupání. Menší se opět pošťuchují, ztrácejí bačkory, což je záminkou k postrkování ostatních a porušení kázně a soustředění. Jiřina si s oblibou lehá na zem a nedá se ukáznit. Menším zřejmě vyhovuje možnost vybouřit se pohybem. Velké výskoky, dupání, skákání. Po bouřlivém pohybu dám opět podnět k uklidnění, což chvíli trvá. Olina je při pohybových etudách velmi pozorná a soustředěná a sleduje mě, jestli já sleduji ji. Následuje kolektivně herecká etuda "Výprava loupežníků v lese". Opatrná chůze lesem, všude číhá nebezpečí pronásledovatelů a lesa. Nedělat hluk, nemluvit mezi sebou, dorozumění je možné jen posunky, pohybem. Přicházíme k loupežnickému doupěti, zde jsme chráněni, nebezpečí minulo, můžeme si klidně lehnout a spát. Chvíli je naprosté ticho, každý zaujme nějakou pozici, aby se mu dobře odpočívalo a je klid. Po delší pauze opatrně škrábu na stůl. Opět ticho. Škrábání se zrychluje a zintenzivňuje. Opět ticho. Někteří se probouzejí, poslouchají, reagují, jsou ve střehu. Pak se ozve silná rána. Všichni vyskočí. Utíkají od doupěte co nejtíšeji, aby na sebe neupozornili. Co nejtíšeji usedají na svá původní místa, stále bez mluvení, bez rachocení židlemi, bez posouvání předmětů na stole.

Etuda se všem moc líbila. Dělali ji se zaujetím a plně soustředění. Dost se "vyblbli".

Teď snad bude vhodná atmosféra pro básně. Chvilé klidu na zopakování zadaného textu, každý pro sebe. Pak opakujeme nahlas sborově, s možností nahlížet do textu. Probíhá dobře. Probíráme další čtyři sloky stejnou metodou jako minule. Po sborovém procvičení přistupuji k přidělení "rolí". Každý si má na svůj list poznamenat rozdělení do všech hlasů. Opět problém. Dohadování a nepochopitelný úkol, přestože čtu pomalu verš za veršem a označuji u něho jméno jednotlivce nebo sboru. Čtení a psaní je problém. Trvá hrozně dlouho, než tento rozpis všichni zvládnou. Pak opakujeme celou doposud probranou část. Je to dost úmorná práce, přestože je v jistém smyslu bližší škole a ve škole jsou asi ukázněnější. Volným výkladem nebo jinými metodami se nedaří nic přiblížit. Musí se jim skoro všechno předříkat a ani pak to není přesné. Tuto metodu sice jinak zavrhuji, ale zatím by snad aspoň pro začátek byla k něčemu dobrá. Nejsou zřejmě vůbec zvyklí na nějakou samostatnou práci v této oblasti.

V hodinách teď není žádný problém, odlišný od problému jiných skupin. Všichni mají dobrou docházku, přišla opět Líba.

XIV.

Zdá se, že jsem je minule přechválila. Dnes to opět vypadalo jako v blázinci. Chtěla jsem opakovat celou básně a propracovávat přednes, všichni už měli znát text z paměti. Ale menší kluci a Jiřina vyváděli jako loni. Neuměli text, takže kazili práci ostatním. Nařídila jsem tedy, aby si ještě vzali na pomoc sešity. Jenže oni jakoby schválně říkali něco jiného než měli. Větší to zlobilo, sami si je rozestavili mezi sebe, aby je měli pod dozorem. Jsou zvyklí hned všechny spory řešit ručně. Jenže menší děcka hned začnou vřeštět a trucovat, že ten a ten je bije. Volala jsem je po jednom k sobě. Stáli se sklopenou hlavou a uhybali pohledem. Chtěla jsem, aby stáli rovně a dívali se mi do očí. Podařilo se to na moment. V tomto momentu jsem musela stačit říci, že bych jim nejraději dala pár pohlavků, protože si to zaslouží a kazí nám všem práci, otravují sebe i mne. Dostali ultimatum: buď se budou chovat slušně a dělat to, co děláme všichni tak, aby se dalo pracovat, anebo nemusejí chodit vůbec. Do příště si to mohou rozmyslet. Když přijdou, nebudeme o tom mluvit a budu to považovat za rozhodnutí, že chtějí "sekat dobrotu". Všichni začali tvrdit, že je to baví a že chodit chtějí.

Poprvé za celou dobu zkouším zadat námět k písemnému projevu. Budu diktovat slova, jedno po druhém, oni ke každému hned napíší, co je bezprostředně napadne. (Buchty, večer, zvíře, les, třída, léto, zahrada, dobrota, okno, kniha, přání, jistota.) Není to k ničemu. Menší nejsou schopni psát ani jednoduchá slova podle diktátu. Nevydrží mlčet, aby ostatní nevěděli, co píší. Nedovedou samostatně nic napsat. Se čtením záznamů to bylo ještě horší. Vždycky jsem přečetla jeden pojem, oni ho měli jeden po druhém doplnit svým spojením. Nedalo to vůbec ucelenou představu. Opisovali jeden od druhého. K některému pojmu nenapsali nic a dopisovali podle toho, co slyšeli od ostatních. V ostatních skupinách je to oblíbená zábava. Nápady dětí je možno srovnávat a leccos z nich potom vyvodit. Ostatní děti však rády píší, tyto ne.

XV.

Přišlo jen sedm dětí a ještě se s příchodem couraly, takže chvíli trvalo, než se sešly alespoň ty. To znamená, že v básni pokračovat nemůžeme. Už proto ne, že Láďa je na delší dobu v nemocnici. Nerada bych jeho text obsadila někým jiným, protože on celkem slušně pracuje a jistě by mu to pak bylo líto. Konečně ani není kým. Po společné poradě s dětmi jsme usoudili, že bude nejlépe básně odložit, až zase budou všichni. Takže první pokus o práci na textu, jak se zdá, skončil - a ne příliš slavně.

Nezbývalo, než se obrátit opět k etudám. Sotva jsme však začali pohybovou rozcvičkou, volala ředitelka Domova a zajímala se o prospěch a práci dětí. Pověřila jsem Lídu vedením hodiny. Rozhovor se protáhl až do konce lekce, protože jsme podrobně probíraly každého jednotlivce. Když jsem se vrátila do sálu, děti byly hodné. Tančily lidové tanečky a hrály hry. Lída zpívala. Pochválila jsem ji za vedení hodiny a sdělila jim, že jsme s ředitelkou mluvily o jejich práci a chování.

XVI.

Prezence je ještě slabší než minule. Pouze Olina, Marie a Líba. U ostatních dětí je špatná docházka v předvánoční době běžná, musejí doma pomáhat s přípravami a ve škole se účastnit besídek. V Domově je prý hodně dětí nemocných. Také připravují vánoční besídku a nemají na nic čas.

Pracovaly jsme na herecké etudě "Na náledí". Chůze s nákupem, se všelijakými obměnami podle jejich i mých momentálních nápadů. Důkladně jsme si všímaly imaginárních rekvizit (láhve, vejce, vánoční ozdoby, dorty, veliká láhev s okurkami - většinou rozbitné zboží). Určovaly jsme

různé druhy dveří do obchodu (lítačky, zavírací, otáčivé). Improvizovaly jsme dialog v obchodě. Nejlepší nápady i provedení měla Olina. Marie i Líba jsou dost nesamostatné. V etudách jednaly přirozeně, ale musela jsem jim nápady napovídat.

Zdávalo se mi, že i když jsou přítomny jen tři, nebo snad právě proto, mohly by zkusit něco psát. Dala jsem námět: Co bych si přála. Seděly zaražené a nic nevěděly. Snažila jsem se povídáním okolo přivést je k nějakému nápadu. Že si všichni v duchu tajně něco přejeme, co já si přeju, a podobně. Slíbila jsem, že kromě mne to nikdo nebude číst a mohou napsat, co chtějí. Seděly a dumaly. Po dlouhé době občas některá něco napsala, ale hned to zas přeškrtnala. Vzdychaly, že už nevědí, co psát. Zdávalo se mi, že aspoň něco tam každá má napsáno. Navrhla jsem, že si přečteme, co napsaly. Olina měla: "Chtěla bych umřít." Líba se nejdřív dovolila, smí-li psát o jednom chlapci, s kterým by chtěla chodit. Marie měla napsáno asi jedno slovo, které nechtěla přečíst.

Je mi z toho smutno. Zdá se mi nepravděpodobné, že by neměly žádné vlastní osobní přání. Jsou skutečně tak zcela bez fantazie a bez citu, či to pouze zastírají slovy, která se hodí do každé situace - "To nedokážu, nic nevím"? Vyjadřuje-li Olinina věta skutečný stav jejího niterného života, je mi z toho smutno dvojnásob.

XVII.

První hodina po svátcích. Všichni vypravují, jak se měli a co dělali. Někteří byli v rodinách cizích lidí v severních Čechách. Líba odtamtud utekla a z Domova ji hledali taxíkem. V Domově to prý bylo prima. Na Silvestra zpívali a tančili a "blbli pod sprchama".

Nedá mi pokoj, že by nebyli schopni písemného projevu. Poněvadž jsem si myslela, že budou odpočinuti a plní elánu, chtěla jsem toho využít k písemné práci. Vybrala jsem od Seiferta dvě básně o vodníkovi - Vodník a havran a Starý vodník. Chtěla jsem, aby Ladův obrázek vodníka sloužil jako inspirace pro písemnou práci. Včas přišly opět pouze Olina, Marie a Líba, ostatní se courali ještě půl hodiny. Knihu jsem postavila tak, aby ji všichni viděli, mohou psát co chtějí, nikoliv popis obrázku, ale jeho náladu, dojem, jakým působí, barvy, jak si dovedou domyslet, co se v krajině děje atd. Zjistilo se, že buď měli pera a neměli sešit nebo naopak. Psali jen Olina, Nina, Marie, Láda. Lída přišla pozdě a hučela, že má tolik sešitů, že se v nich nevyzná, že neví, kde co má a jedno pro druhé nemůže stihnout. Byla dost drzá, jak jsem ji ještě nepoznala. Ti, co nepsali, aspoň ústně podle obrázku vyprávěli. Lída měla ústní vyprávění

nejlepší, i lepší než písemné práce. U písemných prací se u všech objevil námět z Erbenovy Kytice a Česílko z televize. Nic původního. Vyjadřovací schopnost velmi ubohá a stylistika též. Vzhledem k tomu, že jsem je před začátkem práce upozornila, že tam nechci Erbenova Vodníka, byl výsledek katastrofální.

XVIII.

Vidím, že takto se nemohu hnout z místa. Bude snad nejlépe zůstat u pohybových rozcviček a etud. Po rozcvičce začínáme pohybovou etudu "Chůze s knihou na hlavě", po jednotlivých fázích, jak ji děláme v ostatních skupinách. Olina první prohlašuje, že to nejde, že to nedokáže a podobně. Pak šla nejlépe a knížka jí vůbec nepadla. I Pepovi a Marii se dařilo. Všichni byli dobře soustředěni. Byla jsem spokojená a děti též.

Pak jsme si rozdali text Seifertových básniček. Rozhodli jsme se pro básně "Vodník a havran". Četli nahlas jeden po druhém po svém předchozím tichém čtení. Pokusili se alespoň o logické přízvuky a přirozenost. Protože vím, že doma se nikdo nic nenaučí, dala jsem jim čas na zvládnutí první sloky zpaměti. Když sami zjistili, že ji zvládli, pokračovali s druhou, až se postupně naučili první půlku básničky přímo v hodině. Podařilo se to rychle a dobře. Jenže do příště asi všechno zapomenou, protože se nikdo na nic během týdne nepodívá.

XIX.

Končí první pololetí. Dopoledne jsem byla v Domově a probíraly jsme s ředitelkou prospěch a chování dětí za první pololetí. Jde samozřejmě o zcela jiné hodnocení než ve škole. Snažila jsem se u každého ocenit i sebemenší snahu a zdařilý pokus. Ovšem mizerná docházka v prosinci a lednu práci velmi přibrzdila. Zmínila jsem se také o nevhodném Lídině chování, které mě velice udivilo. Mívá prý hysterické záchvaty, kdy s ní není rozumná řeč. Má ve všech věcech strašný nepořádek a je paličatá.

U všech dětí, s nimiž pracuji, je prý znatelná změna v chování vůbec i k sobě navzájem. Sami prý v Domově pořádají besídky, na nichž účinkují. Myslím, že by bylo zapotřebí - aby naše práce mohla zaznamenat nějaký hmatatelný pokrok - aby chodili pravidelně a přesně, z vlastní vůle, nikoliv z donucení.

Dohodly jsme se na tom, že odpoledne přijdu do Domova a za účasti ředitelky a vychovatelek provedeme hodnocení s dětmi. Sešli jsme se v sále, kde jsme se scházivali loni. Posadili mě ke stolu v průčelí, u něhož.

seděla ředitelka a vychovatelky, proti dětem, které seděly kolem stolků. Vyvolalo to ve mně nepříjemný pocit jakéhosi neopodstatněného provinění, že sedím na straně "vedení" proti dětem. Měla jsem dojem, že i ony se na mne tak dívají, jako bych vyrazila něco z našeho společného tajemství osobám, které na něm nebyly zúčastněny. Nakonec se ředitelka ptala dětí, kdo chce dobrovolně a pořádně chodit v druhém pololetí. Kromě Milana, který už zde není, se přihlásili všichni.

- o - o - o -

K t e x t o v é p ř í l o z e

Věra PÁNKOVÁ

Nic z toho, co uvádím v sešitech inspirace a co jsem si určila pro sebe jako výchozí konstrukci, nechci zobecňovat. Ani dávat jako radu. Nutí mě k tomu nedostatečná zkušenost. A vlastní nejistoty.

Když jsem totiž před třemi lety stála před prvními žáky v první vyučovací hodině literárně-dramatické třídy, uvědomila jsem si najednou zřetelně existenci dvou protichůdných pocitů. Radost ze skutečnosti, že mohu navazovat bezprostřední kontakt s mladými lidmi, kdy prostředníkem bude oblast divadelní, a hrůzu z jistoty, že kromě zkušenosti a dávného studia na JAMU nemám žádného pomocníka, žádnou oporu, která by alespoň naznačila, jak mám s přijatými žáky pracovat. A chronická přítomnost zvláštního pocitu druhého mne velmi brzy donutila, abych si alespoň pro sebe vykonstruovala jakýsi systém herecké a hlasové výchovy jednotlivých ročníků. Učím čtvrtý rok, mám tedy dodnes vypracované čtyři ročníky herecké výchovy. (Uvádím jen tři, protože čtvrtý ročník neprošel ještě ani jednoletou zkušební lhůtou).

Vzhledem k tomu, že jsem jednotlivé ročníky připravovala vždy s krátkodobým předstihem, nepokládám toto určení zdaleka za konečné a jediné platné. (Ani pro sebe.) Naopak.

Práce herce je záležitostí velmi komplikovanou a značně náročnou. Není možné ji v plné podobě žádat po dětech. Jednak proto, že by předpokládané úkoly nezvládly. Výsledkem by pak byla bezradnost nebo bezduché memorování textu. Psychologicky náročné herecké úkoly by také mohly narušit duševní vývoj dětí.

Je tedy třeba vymezit, co z herecké práce předložit dětem. Výchozí stanovisko jsem hledala v tom, co je v hereckém projevu nejkonkrétnější, viditelné a nejsnáze pochopitelné.

Po krátkodobé zkušenosti jsem usoudila, že je to pohyb. Pohybové vyjádření celého těla je nejzřetelnějším a nejkontrolovanějším projevem herce.

Rozhodla jsem se tedy, že než požádám děti o sdělení pocitu, naučím je nejprve poznávat své tělo z jiné stránky, naučím je vnímat to, co jejich tělo dělá bezděčně, podvědomě, pokusím se je naučit zacházet na jevišti přirozeně s tímto tělem. Nejprve v jednoduchých, jim známých životních situacích. A teprve až získají potřebnou jistotu, kdy podvědomě se naučí prostřednictvím vědomého zkoumání, obrátím pozornost k složitějším hereckým úkolům.

Pohyb - zřetelné pohybové ztvárnění postavy, považují za sám střed herecké práce. Žádnému herci není nic platné jakékoliv bohatství citů, pokud je neumí sdělit. Za přední "sdělovací prostředek" považují pohyb. Teprve pak se připojuje slovo. Tuto posloupnost přirozeně vyžadují u dětí.

Pohyb těla má také svou velkou moc nad citem. I když cit obvykle vyvolá pohybovou reakci, je i pohyb schopen navodit zpětně cit, který sám o sobě lze těžko vyvolat. Považují tedy pohyb těla za rovnocenného iniciátora vedle představivosti, za jednoho z hlavních aktivizátorů citu.

Z tohoto faktu vycházím i u dětí. Pro ně je cit ještě mnohem tíže uchopitelný než pro zkušeného herce. Tím spíše potřebují nějakou berličku, která by cit probudila, aby z jeviště nezněla jen a jen slova.

V prvním ročníku I. cyklu obracím pozornost dětí nejprve k soustředění, zbavování ostychu, ke "kruhu veřejné samoty", jak říká K.S. Stanislavskij. Jsou to jednak etudy kolektivní, jednak individuální a ve dvojicích. Kolektivní jsou vlastně určitým typem hry, na kterých si společně zkoušíme nový úkol. Ten pak vždy žáci jednotlivě vypracují v následujících individuálních etudách (či ve dvojicích). Jsou to etudy s jednoduchou dějovou zápletkou a většinou z prostředí, které je dětem známé. Dále jsou to etudy, kdy rozvíjíme vnímání jednotlivých smyslů a hlavně pak sledujeme reakci - pohyb na podráždění smyslů: jednak každý sám na sobě, jednak na svých spolužácích. Dobrou technickou pomůckou k vytvoření okruhu samoty je osvětlení jevištní plochy pouze jedním reflektorem, který vytvoří vskutku světelnou hradbu, chránící žáka před pozorností k okolí. Tuto zkušenost mám zřetelně ověřenou. Prvním rokem, kdy jsem měla třídu o výměru 20 m² a kde bylo jen denní světlo, které samozřejmě v takové práci rozptyluje, se děti soustředily - přestaly si všimnout kolemsedících spolužáků a mne - za čtyři až pět měsíců. Také se mnohem později zbavovaly ostychu. Naproti tomu v druhém roce, kdy jsem jednak získala třídu o něco větší

a nadto dva reflektory, se děti velmi rychle odnaučily vnímat okolí. Tma za okruhem světla reflektoru je chrání a pomáhá soustředit k daným úkolům.

Závěrem prvního ročníku uvedou děti kolektivní divadelní etudu, jejíž jednoduchou zápletku si samy vymyslí a ve které jsou použity skoro všechny prvky z herecké výchovy i uměleckého přednesu probírané během celého roku. Tak jsme vypracovali v předešlém roce etudu ze školního prostředí "Co s volnou hodinou", z výletu do lesa etudu "Na výletě".

Herecká výchova druhého ročníku je zaměřena na pohybové ztvárnění úkolů psychologicky náročnějších, kdy soustředím pozornost žáků postupně na reakce jednotlivých částí těla. (K těmto etudám používám jako inspirujícího prvku vhodnou hudbu.) Postup výuky vypadá asi takto:

Etuda - všechny děti si lehnou na záda na zem a všechny části těla naprosto uvolní. Pak se zvolna otácejí na břicho. Zeptám se dětí, za jakých okolností by použily tento uvolněný, pomalý pohyb. Jakmile vyjmenují možnosti - jsem líný, jsem ospalý, jsem unavený - zopakujeme několikrát tento pohyb společně. Pak dám dětem téma etudy, nebo si je vymyslí samy, kde tento pohybový prvek použijí.

Ve stále vzájemné konfrontaci praxe s vysvětlováním a opravováním pokračujeme od etudy k etudě. Vždy ovšem, i u těchto poměrně jednoduchých etud, upozornuji děti, že na jevišti musí být každý pohyb zřetelný, pochopitelný a pro diváka viditelný.

Herecká práce druhého ročníku si tedy všímá pohybových reakcí nejprve jednotlivých částí těla. Tělo je jakoby rozloženo. Během roku postupně přibíráme do okruhu své pozornosti další a další části.

Závěrečná práce druhého ročníku musí být opět úměrná tomu, co jsme probírali během roku. Není to ještě dramatický celek, ale básnický nebo prozaický, který je zčásti vypravováním - přednesem, zčásti má jednoduché aranžmá, ve kterém použijeme nenáročné herecké prostředky. Např. K. Havlíček Borovský: "Křest sv. Vladimíra", K.J. Erben: "Štědrý večer", A.S. Puškin: "Pohádka o caru Saltánovi".

Třetí ročník obsahuje pohybové etudy, kterých se účastní komplexně celé tělo. Mají ráz pantomimy a opět mi v nich nejvíce záleží na zřetelném pohybovém zpracování. Etudy mají ještě jednoduchý konflikt a vytvářejí jednoduché a nekomplikované vztahy k věci či k partnerovi.

Jako závěrečnou práci třetího ročníku nastudují s dětmi jednoduchý, krátký dramatický celek - pohádka "Děvčátko Biz", C. Vivierová: "Ať žije Marie", K. Čapek: "Jak zmizelo vodnické povolání" (dramaturgicky upraveno) - kde partnerské vztahy nejsou složité.

V prvních třech ročnících I. cyklu mi tedy jde o hereckou výchovu zaměřenou k výraznému pohybu. Podle mé úvahy - zkušenosti zatím ne - to však předpokládá důkladnou pohybovou přípravu v dvouletém přípravném kursu. V těchto ročnících bych věnovala jednu hodinu týdně pohybové výchově ("Základy pohybové přípravy tanečnicka a herce" od J. Kröschlové - výchozí osnova), aby děti získaly základní pohybovou pružnost, aby se naučily správně chodit, sedět atd., aby měly jednotný základ k dalším, i když dosud jednoduchým hereckým úkolům.

o o o o o o o o

O B S A H

Feliks JAKUBOWSKI: Informace o divadelním studiu CPARA (Ústřední poradna amatérského umě- leckého hnutí)	1
Dr. Vratislav KUBÁLEK: Zpráva o návštěvě PIRKA v zahraničí	7
Eva MACHKOVÁ: Organizace dramatické výchovy v Anglii	11
Jana VOBRUBOVÁ: Otevřít k něčemu oči III	17
Věra PÁNKOVÁ: K textové příloze	25

DIVADELNÍ VÝCHOVA, roč. 7, č. 4. Bulletin Ústředního domu lidové umě-
lecké tvořivosti, Praha 1, Sněmovní 7. Vedoucí redaktor - Jaroslav
Š i n d e l á ř, odpovědný redaktor - Eva M a c h k o v á. Návrh
obálky - Jiří Pavlín a Gustav Šeďa. Jazyková korektura - Jan Staněk.
Uzávěrka čísla - 15. května 1970.
500 výtisků. Cena jednoho výtisku 3,-Kčs, roční předplatné 18,- Kčs.

DELONGOVÁ, Jindra
PIRKO na cestách

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 12, s. 22-23

O zájezdu na mezinárodní divadelní festival
do Korbachu (NSR) a do Montreuil (Francie)

DELONGOVÁ, Jindra
Jak to dělají?

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 9, s. 19-20

O způsobu práce anglického souboru "Haverling
Youth Theatre Workshop", který vystoupil na
27. JH se hrou Devět skandálních příběhů
Dicka Turpina (režisér Hugh Lovegrove)

DELONGOVÁ, Jindra
ŠUMJÍ ÁŠE ETI?

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 3, s. 16-17

Pranířování nedbalé výslovnosti a malá rada,
jak proti tomuto neřvaru v souborech bojo -
vat.

GREGAR, Alexandr
Vysokomýtská škola

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 5, s. 15-17

Rozhovor s režisérem Mlejnkem o vzniku sou-
boru, o práci v dětském souboru a smyslu této
práce, o tvůrčí atmosféře, o poznatcích ze
zahranického zájezdu do anglického Haveringu.

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

Dvačet let souboru Lipka

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 6, s. 19

Průřez činností souboru od vzniku do
r. 1969

HANZÁLKOVÁ, Jarmila

O zlém vlkovi

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 10, s. 21

Mají divadelní role vliv na chování dětí
v civilním životě?

HRONOV

Hronov - SČDO a dětské soubory

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 11, s. 20

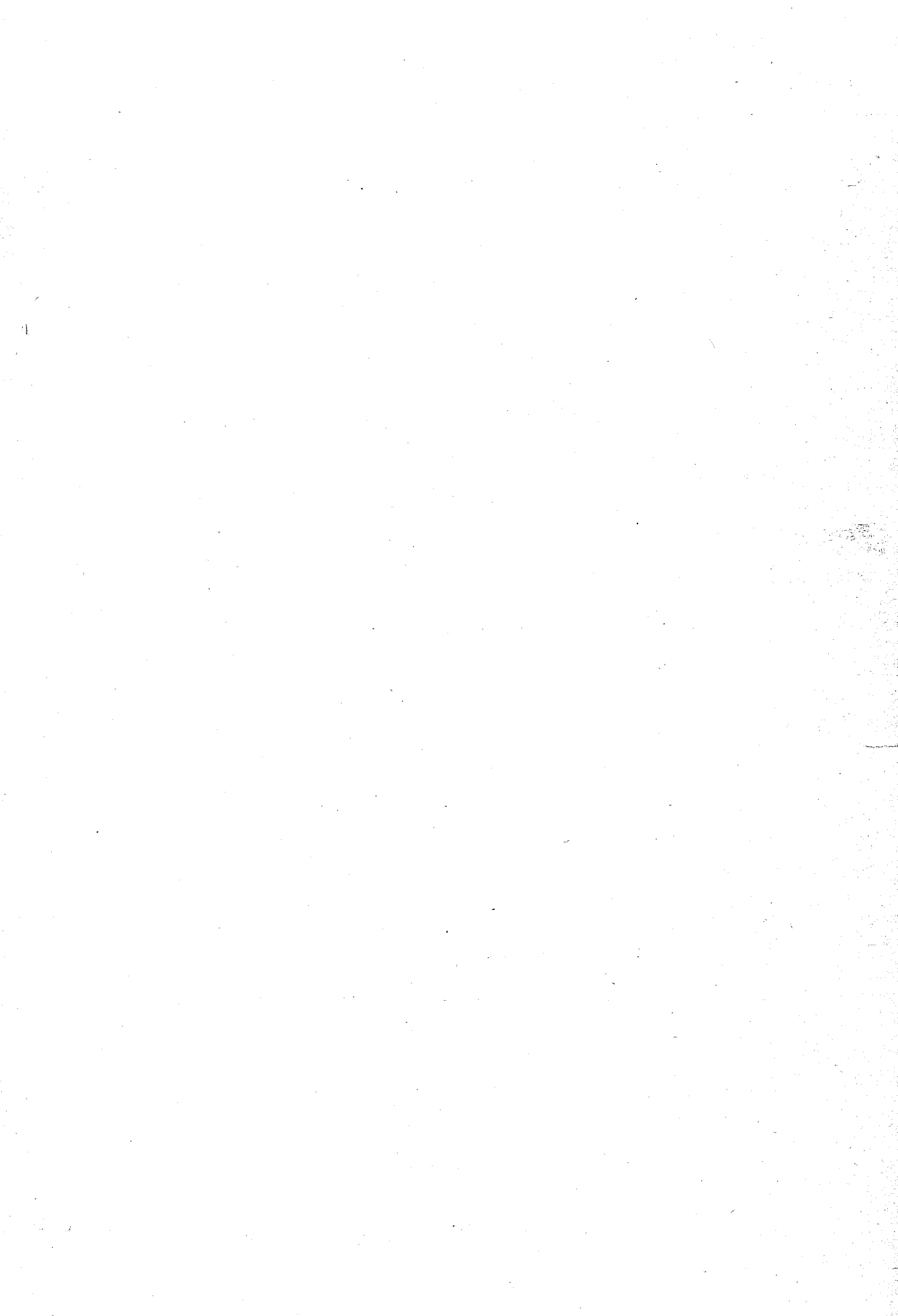
Výzva k zamyšlení, jak účinně pomoci dětským
souborům a jejich vedoucím.

KNESLOVÁ, Marie

Stojí to za to?

Amatérská scéna, 1969, VI, s. 21

O práci režiséra K. Černého s mládeží
průmyslové školy ve Žďáře na inscenaci
Nanebevzetí pana Hanouska.



MACHKOVÁ, Eva

Dětské divadlo v zahraničí

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 10, s. 20

O dětských představeních na přehlídce
v Korbachu a St. Lambrechtu; o hlediscích
a cílech při hodnocení souborů

MLEJNEK, Josef

Momentky pod čáru

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 3, s. 17

Čtyři krátké příhody ze života dětského
souboru

PSÁNO

Psáno pod čáru

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 5, s. 18

Dva postřehy ze života, jak někdy nepovolá-
nější (učitelka, otec) nemají pochopení
pro dětskou fantazii a talent

SEMINÁŘ

Seminář o dětském přednesu a dramatické
výchově

Amatérská scéna, 1969, VI, č. 7, s. 18

Hodnocení semináře pro učitele čes. jazyka,
studující pedagog. fakult a pedagog. škol,
který byl 20. - 26.4. pořádán v Kroměříži

