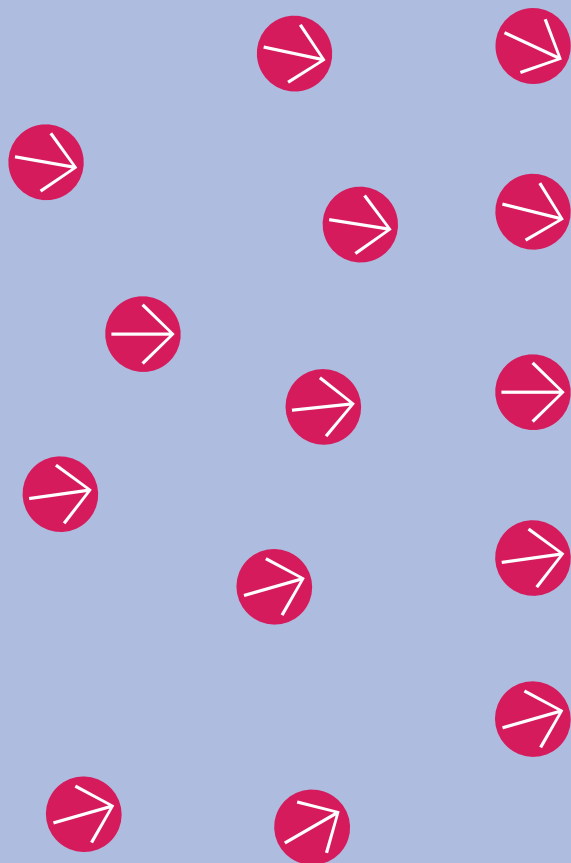


TVOŘIVÁ 2|2015 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXVI | ČÍSLO 75 | ISSN 1211-8001



DIVADELNÍ AKTIVITY VE FRANCOUZSKÉ ŠKOLE VČERA A DNES

SOUČASNÉ FRANCOUZSKÉ DRAMATICKÉ TEXTY PRO DĚTI A MLÁDEŽ

DĚTSKÁ SCÉNA 2015

DĚTSKÉ DIVADLO MÁ SMYSL

20. MEZINÁRODNÍ KONGRES DRAMA IN EDUCATION: INTERKULTURALITA A MIGRACE

PEDAGOGICKÁ POEMA ANEB OD SOUTĚŽE K PŘEHLÍDCE

OLOMOUCKÉ SDRUŽENÍ D A DIVADLO FÓRUM

ROZVÍJÍME DĚTI, NE DRAMA

VELKÉ MALÉ LALULÁ

TD 2 | 2015

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXVI (Divadelní výchova, roč. XXXVII)
Září 2015

Vydává NIPOS — pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada doc. Marek Bečka | PhDr. Hana Cisovská, Ph. D. | Roman Černík | Eva Davidová, Ph.D. | doc. PhDr. Zbyněk Fišer, Ph.D. | Eva Gažáková | Jakub Hulák | prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland) | Irena Konývková | doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph. D. | prof. Eva Machková | doc. Radek Marušák | doc. Jaroslav Provazník | Veronika Rodová, Ph. D. | Gabriela Sittová | doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. | Dominika Špalková | doc. Irina Ulrychová | doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph. D. | doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. | Magda Ada Johnová

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorky Anna Hrnečková a Gabriela Sittová

Adresa redakce

NIPOS—ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2
tel. 221 507 967 nebo 234 244 280–1

e-mail std@drama.cz nebo jaroslav.provaznik@damu.cz

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

ADISERVIS, s. r. o. | Na Nivách 18 | 141 00 | Praha 4

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

NIPOS—ARTAMA | Fügnerovo nám. 1866/5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2

tel. 221 507 967 nebo 234 244 280–1

e-mail std@drama.cz nebo jaroslav.provaznik@damu.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna) 80 Kč.

Celoroční předplatné 240 Kč.

*Podávání novinových zásilek bylo povoleno Českou poštou, s. p.
OZSeČ Ústí nad Labem, dne 21. 1. 1998, j. zn. P–334/98.*

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 5. října 2015

DIVADELNÍ AKTIVITY VE FRANCOUZSKÉ ŠKOLE VČERA A DNES

Několik dílčích poznatků z komplikované historie



CHRISTIANE PAGEOVÁ
Université de Rennes, Francie
christianepage@gmail.com

Vztah mezi divadlem a dětmi není záležitostí nedávné doby, jak to ilustruje tato historka: V roce 1662 nechal jistý Raisin hrát svoje čtyři děti divadelní hry na trhu v Saint-Germain a svého syna, který byl nejmenší, strčil do klíčky, aby tak přilákal diváky. Když Raisin zemřel, vedla divadelní skupinu jeho žena a dál zaměstnávala malého chlapce, který byl tak úspěšný, že ostatní divadla vyklízela její skupině místo. Molièrovi se tehdy podařilo vymoci na Ludvíku XIV., aby malou hvězdu od paní Raisinové získal, a paní Raisinová musela činnost své skupiny ukončit. Úspěšný chlapec hrál od té doby u Molièra (Bonnassies, 1875, s. 2–3).

Způsobů, jak může vypadat setkání divadla a dětí, je mnoho a vypovídají o různých vztazích mezi divadlem a výchovou. Když pozorujeme, jak všelijak se tyto vztahy proplétaly v průběhu staletí, uvidíme, že text sice zůstává v centru pozornosti, ale argumenty pro jeho použití, upravování nebo zavržení se mění. Podle období a kontextu může být pou-

žití textu prostředkem zakonzervování vývoje anebo může znamenat novátorský čin — v každém případě může mít důvod etický, nebo dokonce specificky ideologický. Po krátkém exkurzu do minulých století se budu věnovat divadelním aktivitám ve škole a vztahům mezi textem a inscenací v současnosti (ve 20. a 21. století). Vráťím se tedy k problematice dramatické hry, o níž panují často mlhavé představy, protože je stejně tolik způsobů její realizace, jako je způsobů dělání divadla, ale také proto, že bývá vnímána jako metoda¹ a na problematiku textu se zapomíná. Pokládám za důležité podtrhnout, že se zde odvolávám na koncept dramatické hry, který se zrodil na počátku 20. století v rámci hnutí Nové výchovy v opozici k tradiční výchově a který si klade za cíl umožnit průzkum procesu divadelní tvorby jako celku (aniž se omezuje pouze na diváka).

ŠKOLSKÉ DIVADLO A VÝCHOVNÉ DIVADLO

Školské divadlo existuje od doby, kdy vznikly univerzity, a až do 16. století bylo součástí tolerované zábavy pod podmínkou, že nebyla ohrožena mravnost. Nicméně stávalo se, že představení bývala civilními i církevními autoritami vnímána jako podvrtná, prostopášná, znesvěcující, a proto bývala zakazována (někdy mohla být trestána i vězením) nebo postižena skutečnými cenzurními zásahy (Gofflot, 1907, s. 6). A tak se školské divadlo mohlo provozovat, když se podřídilo požadavkům autorit. Ale přesto existovaly žákovské skupiny, které překračovaly pravidla a riskovaly zákaz nebo vězení. V 16. století se hrály

i tragédie a tato zábava dosáhla velké popularity. Dokonce v roce 1533 Kolej v Bordeaux požadovala na profesorech, aby uměli skládat a přednášet „proslovy, slavnostní řeči, dialogy a komedie“ (Gofflot, 1907, s. 48). Michel de Montaigne, který prožil sedm let v této koleji, byl jako jedenáctiletý chválen za herecké nadání a později ve svých *Esejích* ocenil tuto zkušenost:

„Mám zde rovněž uplatnit tu schopnost svého dětství, že jsem v úlohách, které jsem na sebe bral, vládl dokonalou jistotou výrazu, hlasovou ohebností a posunkovou svižností? Vždyť jsem nehledě k svému mladému věku *alter ab undecimo tum me vix ceperat annus*² představoval hlavní hrdiny v latinských tragédiích Buchananových, Guérentových i Muretových, které byly v naší Guyennské koleji důstojně provozovány.“ (Montaigne, 1995, s. 18)

Divadlo se tedy už tehdy stalo dobrým pomocníkem ve vzdělávání a současně také prostředkem k rozvíjení různých schopností žáků. Ale aby mohla být divadelní aktivita ve vzdělávání přijatelná, musela být zdůvodněna pedagogickými a výchovnými cíli a příliš se nezdůrazňovalo, že by mohla působit podvrtně svou nebezpečnou uvolněností.

Právě toho využili jezuité. V roce 1584 se v Římě sešla skupina, která sepsala dokument *Ratio studiorum* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*), vzdělávací plán, který zahrnoval studium divadla (textu i deklamace). Od té doby se jezuitské koleje staly místy, kde se provozovalo školské divadlo, a mnoho francouzských autorů prošlo jejich výchovou, např. Pierre Corneille, Molière, Voltaire, René Descartes.

Divadlo je vnímáno jako oblast výchovy charakteru a ducha mladých lidí. Komedie



Madame de Maintenon



Antoine Watteau: Dětský ples aneb Alegorie zimy (olej na plátně patrně z roku 1706, uložený v pařížském muzeu Carnavalet). V popředí je dvojice tančících dětí. V pozadí dětští muzikanti jako putti nebo amorkové. Některé postavy jsou nahé, některé mají fantastické nebo divadelní kostýmy — lze tu zahlédnout postavy z komedie dell'arte



Stéphanie Félicité du Crest de Saint-Auban, hraběnka de Genlis

a tragédie byly přirozeně v latině, měly zbožný námět, mezihry musely respektovat pravidla slušnosti a nemohly obsahovat žádné ženské postavy, protože „se nelze bez nebezpečí dotýkat ohně, dokonce ani žhavého popela, ani uhlíků, byť uhaslých, neboť nežhnou-li, mohou ušpinit“ (Gofflot, 1907, s. 96–97). To umožňovalo upravovat takové texty, jako např. Racinovu *Atalii*³ nebo *Scapinova šibalství*⁴. Tato praxe, která je několikrát zmiňována, ukazuje limity, jež poznamenaly historii školského divadla. Postupně se představení hrají ve francouzštině a mezihry, obsahující aktuální náměty, se stávají prostorem pro čím dál tím větší svobodu projevu. A pozvolna se také narušují pravidla zakazující chlapcům hrát ženské postavy. Nicméně i když byly jezuitské koleje významnými místy, kde se provozovalo divadlo, a dodávaly impulzy, zůstávaly navzdory některým uvolněním místy zákazů.

Na konci 17. století se díky Madame de Maintenon školské divadlo otevírá dívkám. Představení *Andromachy* hrané mladými dívkami z penzionátu v Saint-Cyru — „tato hra byla jen předobře předvedena na přání Madame de Maintenon“ (Caylus, 1770, s. 126) — rozpoutává polemiku: divadlo může být nebezpečným, protože rozdražďuje jejich citlivost a vede k tomu, aby vyjadřovaly emoce, které jsou nad jejich možnosti. „„Naše děvčata,“ napsala Mme de Maintenon v jednom dopise Racinovi den po představení, „hrála včera *Andromachu* a hrála ji tak dobře, že už ji tak nikdy nezahrají...““ (Caylus, 1770, s. 126–127) O několik let později ho požádala, aby napsal texty speciálně pro děvčata ze Saint-Cyru (bude to *Ester* z roku 1689 a pak *Atalia* z roku 1690). Jezuité oceňují jejich způsob hraní a Madame de Maintenon píše:

„Uzavřete tuto zábavu ve svém domě a neprovazujte ji nikdy za žádných okolností na veřejnosti. Pro muže bude vždycky nebezpečné vidět krásné dívky, které navíc získávají půvab tím, jak dobře hrají. Nepokoušejte tedy tím žádného muže, ani chudého, ani bohatého, ani starého, ani mladého, ani duchovního, ani světského, ba ani svatého, pokud by takový byl na zemi.“

Nebezpečí pro mravný život, které vyplývá z vyjadřování a zakoušení citů a emocí, jež jsou cizí ještě nezralé mysli mladých lidí, vede postupně k zákazům. Kromě toho byli jezuité vyháněni a už konec 17. století byl poznamenán úpadkem školského divadla.

V 18. a 19. století se už o něm prakticky nedá hovořit až na několik velmi teoretických pokusů. Například roku 1762 píše Rabelleau *Pojednání o představeních* (*Dissertation sur les spectacles*), v němž předpokládá, že každá osoba, která má v úmyslu působit na veřejnosti, se bude v mládí věnovat divadlu: „Nikdo by neměl získat místo na veřejnosti, u dvora, na ministerstvu nebo u soudu, pokud by neprokázal v mladých letech svůj talent v divadle zřízovaném státem.“ (Ginisty, 1910)

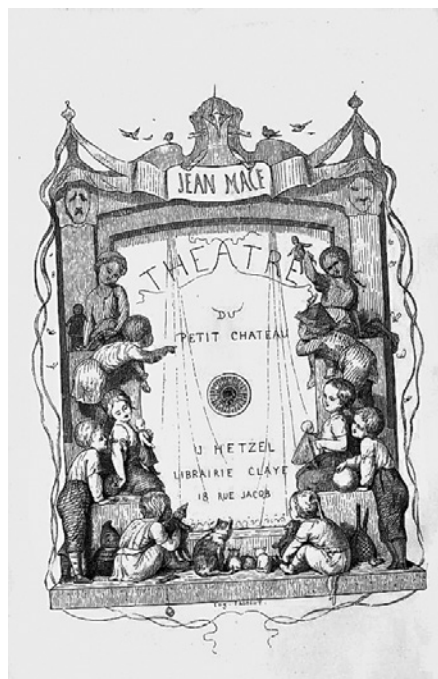
Mimo školu ve vyšší společnosti se objevují různé pokusy, např. ty, kterými se zabývala Marie Emmanuelle Plagnolová ve svých pracích o Madame de Genlis, která poté, co se v mládí věnovala divadlu se svou matkou a posléze tetou, píše sama texty pro dívky a roku 1771 uveřejňuje spis *Théâtre d'éducation à l'égard des jeunes personnes* (*Výchovné divadlo k užtku mládeži*), jenž zaznamenal velký ohlas (Plagnol-Diéval, 1997). V 19. století jmenujme Félix Antoina Philiberta Dupanloup, který v letech 1855 až 1869 nechal hrát své

žáky s úspěchem řecké tragédie, Paula Bonhomme a jeho knihu malých chlapců z roku 1898, ale především *Théâtre du petit château* (*Divadlo ze záměčku*) Jeana Macého, který napsal pro děti velmi mravoučné a výchovné hry: „Byly napsány pod stromy šťastným člověkem, aby vzdělával a vychovával děti tak trochu, jako by byly jeho,“ píše v předmluvě (Macé, 1861, s. 8–9).

Zájem o dítě, který se projevil v 18. století, tedy sílí v 19. století, ale až do začátku 20. století je divadlo ve škole divadlem textů (mravoučných) a jeho funkce je vzdělávací, a ne umělecká, estetická nebo emancipační.

NA PŘELOMU 19. A 20. STOLETÍ

Na začátku 20. století se divadelní aktivity ve vzdělávání formují v důsledku přehodnocování edukačních praktik. Abychom pochopili základy, na nichž se rozvíjejí, musíme vzít v úvahu proměny, jimiž v 19. století procházelo přemýšlení o výchově a vzdělávání v souvislosti s pokrokem v technologii, v sociální a ekonomické sféře a s nástupem humanitních a sociálních věd. Jmenovitě psychoanalýza vrhá nové světlo na konflikt mezi výchovou a kulturou, protože je založena na určitém přístupu k dětství, období, kdy se pudové aktivity sráží s kulturními tabu. Vědomí, které mění svět⁵, vede k novému promýšlení výchovy a vzdělávání, jež se stávají prioritou pro rozdílná hnutí — protestantská i katolická nebo laická — levicová, stejně jako pravicová — ve chvíli, kdy je práce dětí mladších osmi let zakázána a kdy se školní docházka stává povinnou a později laickou.



Obálka spisku Jeana Macého Divadlo na zámečku

Laicizace školství je pro nás důležitý moment, protože se tím zavádí vedle neděle druhý volný den, aby mohla být zajištěna náboženská výchova. To zahrnuje nutnost vytvořit propracovaný systém nejen kvůli náboženské výchově, ale i z toho důvodu, aby bylo postaráno o děti, jejichž rodiče jsou v práci (díky tomu se dostávají ke slovu volnočasové a vzdělávací aktivity včetně divadla). Toto nadšení pro „novou“ výchovu⁶ ještě zesiluje po katastrofě první světové války. Průkopníci hnutí Nové výchovy (Éducation Nouvelle) upřednostňují umělecké aktivity a zohledňují schopnost dětí svobodně se účastnit činností a na nich staví výuku (mám na mysli hnutí, kterým jde o emancipaci dětí). Ať už se jejich přístupy jakkoliv liší, tito novátoři mají jedno společné: vnímají dítě jako subjekt a přiznávají mu právo myslet. Jsou důležití, protože přisoudili hře důležité místo ve výchově dětí (ve francouzských oficiálních dokumentech z roku 1887 je hra uváděna jako aktivita nezbytná pro děti). Následovali je vychovatelé a učitelé z různých kruhů, náboženských i politických: ti, kteří se zajímali o emancipační funkci hry a divadelních aktivit, ale i ti, kteří zamýšleli prostřednictvím hry (a divadla) formovat děti podle náboženské nebo politické ideologie — levicové, jako Célestin Freinet, nebo pravicové, až extrémně pravicové, jako Léon Chancerel⁷. Je na místě připomenout, že termíny „nová“, „nový“, „nový člověk“ jsou hojně používány různými ideologickými proudy.

VKLAD DIVADELNÍKŮ: COPEAU A DULLIN⁸



Jacques Copeau a Charles Dullin

Hnutí Nové výchovy a snaha obrodit divadlo novým promyšlením herectví se sblížily, protože divadelníci ve stejné době prozkoumávají hru herců (Konstantin Sergejevič Stanislavskij v Rusku, Jacques Copeau a Charles Dullin ve Francii). To přivedlo Jacquese Copeaua k zájmu o děti. Došlo k tomu poprvé díky návrhu Louise Jouveta, který v roce 1916 poznamenal, že herec, obvykle unesený textem, který perfektně umí, končí tím, že jen odřikává slova textu, aniž je v něm nucen hledat podstatu. („Herec ignoruje akci a to, co hraje, natolik je navyklý podřizovat se paměti, že ztrácí představu o tom, co je na scéně.“ [Copeau, 1979, s. 334]) Jako lék navrhuje L. Jovet v dopise J. Copeauovi rozvíjet improvizaci na základě *kostry akce*, která má být prostředkem výchovy herců. To by umožnilo znovuobjevit jednání, nalézt jeho základní prvky. Jde tak daleko, že tuto formu práce zamýšlí pro mladé lidi, „kteří by byli vychováni daleko od Théâtre-Français nebo od Odéonu, daleko od komentování textů, možná dokonce daleko od textů jako takových!! Pouze vstupem do akce v každé hře.“ V odpověď na tento dopis píše J. Copeau: „Na prvním místě je objevování, a ne nácvik. (...) Tvůj nápad držet děti dál od textu co možná nejdéle je obdivuhodný a já ho nadšeně přijímám.“ Text tedy přichází na řadu až v okamžiku, kdy žáci mohli prozkoumat situace divadelních textů prostřednictvím hry — vlastními slovy, zážitky a výrazovými prostředky. V roce 1917 J. Copeau navštěvuje v Americe Novou školu a je z ní nadšen: právě díky dětem a výchově se může zrodit nové dramatické umění. O něco později, na konferencích *Děti v divadle* (*Les enfants dans le théâtre*) a *Děti a divadelní umění budoucnosti* (*Les enfants et l'art futur du théâtre*) rozvíjí svůj záměr otevřít *Školu Starého holubníku* (*École du Vieux Colombier*) dětem od deseti nebo dvanácti let a tvoří z výchovy dětí k divadlu základní princip k dosažení svého cíle: děti budou nástrojem obnovy divadelního umění. J. Copeau se sice dotýká koncepcí Nové výchovy, nepřijímá však její cíle emancipace dítěte.

Charles Dullin, který je blízký myšlenkám Nové výchovy a hnutí lidové výchovy, prakticky rozpracovává improvizaci jako prostředek průzkumu a rozvoje osobnosti herců, což každému umožňuje rozvinout se a opřít se přitom o skupinu a osvojit si techniku. „Rekl bych, že tato metoda improvizace je jediná, která by mohla vychovat herce připravené na kolektivní umění.“⁹

Právě na křižovatce těchto různých cest se na začátku 20. století rozvíjejí divadelní aktivity ve škole. Od roku 1923 nacházíme v Cousinetově časopise *La Nouvelle Éducation* (Nová výchova) stopy úvah na toto téma. V jednom z článků je citována sestra Gordona Craiga, která ve svém divadle pracuje s dětmi:

„Tento způsob práce cvičí fantazii dětí a jejich představivost. Každé dítě může, je-li ponecháno samo sobě, s minimem rekvizit a rad, vytvořit scénu a zahrát ji živě a s efekty, které zdaleka přesáhnou vše, co může obvykle udělat dospělý. Stačí se jen dívat, jak si děti spolu hrají, abychom si uvědomili, jak je pro ně snadné udělat hru s oponou, židlí a kouzelnou lampou.“¹⁰

SVĚT VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ: MEZINÁRODNÍ HNUTÍ A ROZMANITÉ PŘÍSTUPY

Zastánci Nové výchovy na celém světě požadují, aby exprese měla rozhodující roli ve škole jako prostředek výchovy a kultivace. Vychovatelé upřednostňují svobodnou aktivitu dětí a jdou tak daleko, že zavádějí hru a divadlo do svých vzdělávacích plánů. „Neznamená to, jak to velmi trefně říká Claparède, že aktivní výchova a vzdělávání požadují, aby děti dělaly cokoliv, co se jim zachce dělat, vyžadují především, aby to, co dělají, chtěly dělat, aby jednaly, ne aby s nimi bylo jednáno.“ (Piaget, 1969, s. 222) V USA, Evropě a v SSSR se rozvíjejí dramatické aktivity, které vycházejí ze spontánní dramatizace pohádek, improvizování, etud, skupinové práce a odvolávají se na práce K. S. Stanislavského, E. G. Craiga, A. Appii, J. Copeaua. Zdá se, že jsou pro dítě nezbytné, protože mu dovolují bohatěji a svébytněji se vyjádřit.

Od roku 1907 se v USA Sara Cone Bryantová zaměřuje na spontánní dramatizaci pohádek. Dává přednost spíše volnému rozvíjení příběhu než učení nazpaměť: „(...) dramatizace příběhů (...) přispívá k rozvíjení mluvního projevu, protože vede k tomu, že máme co říct, že máme naléhavou potřebu to říct a svobodu to říct.“ (Cone Bryant, 1911) Její kniha, která ve Francii vyšla roku 1911, se stala pro vycho-

vatelky připomínkou Nové výchovy. V roce 1917 se zakladatelka Walden School zúčastnila přednášky Jacquese Copeaua během jeho návštěvy Ameriky¹¹ a uvědomila si, jak velkou roli hraje improvizace v dětských hrách. A tuto aktivitu začala využívat v práci se svými žáky.



V Rakousku v roce 1911 aplikuje Jacob Levy Moreno své objevy na výchovu a vytváří místa, kde se děti mohou uvolnit a kde mohou tvořit. V roce 1928 v USA experimentuje s čtyřmi- až šestnáctiletými dětmi v Plymouth Institute v New Yorku. Tradiční pedagogické přístupy, založené na kopírování modelů, jsou podrobeny revizi s cílem umožnit dětem projevovat se vlastními prostředky a podle vlastních potřeb, v ovzduší důvěry, nezbytném pro svobodné vyjadřování. V článku v *New York Times* se o tom referuje:

„Děti z brooklynské školy se učí uplatňovat spontaneitu, aniž jsou ve vleku jednotných zvyklostí. (...) Lidé se musí osvobodit z ulity uniformity. Neboli, říká dr. Moreno, lidská bytost se musí zaměřit na spontánní vyjadřování, má-li se vzeptit omezením, jímž je podřízena — viz obvyklé výchovné metody. (...) Je jí zadáno přednášet divadelní hru napsanou dospělým, jejíž výrazivo bylo naordinováno dospělou mentalitou. Pokud žák nedosáhne požadované normy, je mu řečeno, aby se podíval na to, jak hraje Marie nebo Jan, a aby se přizpůsobil této interpretaci. (...) A tak se jedinec brzo stáhne do své ulity a ztratí velkou část svých schopností vyjádřit přirozené pocity, bojí se to udělat, i když by chtěl.“ (Moreno, 1984, s. 142–143)

V Anglii v roce 1919 vydal *Výbor pro výchovu a vzdělávání* (Board of Education) zprávu, která zohledňuje zájem zavést dětské dramatické aktivity: „(...) hraní scén nebo divadelních her ve třídě může mít podobu improvizované dramatické hry nebo za určitých okolností

skutečného divadelního představení.“ (Clancy, 1975, s. 256)

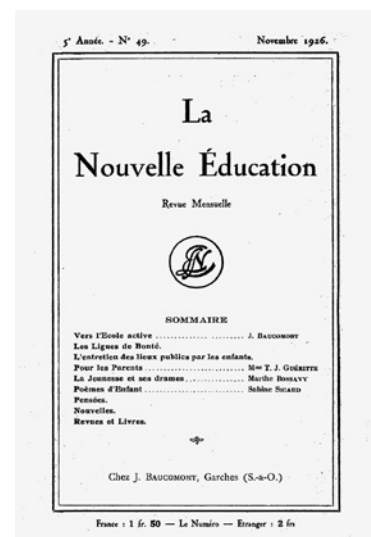
Ve Švýcarsku experimentuje v roce 1924 Adolphe Ferrière: „Při práci s nejstaršími se objevil úžasný pomocný prostředek výuky dějepisu a literatury — a to divadlo. Vůbec ne tak, jak se tomu obvykle rozumí, nacvičování hotových divadelních her na hotové scéně a s kostýmy vypůjčenými bůhví kde. Jde o hry vytvořené společně k ilustrování života dané historické osobnosti nebo daného hrdiny z románu, hry, k nimž si navrhuje, vyrábíme a malujeme kulisy a k nimž si děláme kostýmy, přičemž nám jde o co nejpřesnější historickou rekonstrukci. Vždy, když mi bylo dáno být účasten klíčení a rozkvětu dramatu nebo komedie, která vznikla v takovýchto podmínkách, byl jsem nejen stržen nadšením zapálené mládeže, ale upřímně překvapen stopou, která zůstala v podobně zaujetí pro historickou epochu nebo probíranou literární látku. (...) Společně se diskutuje o bodovém scénáři, každý píše podle své inspirace, společně vybíráme, co je nejlepší, vylepšujeme to ještě, dáváme dohromady útržky, které se hodí, a učitel dohlíží, aby dokončované a připravované dílo působilo živě, aby styl byl správný, hraní scén pestré a živé.“ (Ferrière, 1922, s. 277–278; Chancerel; Charbonnier-Joly; Saussoy-Hussenot, 1936, s. 16)

Těchto několik příkladů ukazuje, že dramatické aktivity se neobjevují jen ve Francii, ale v celém světě, a můžeme vidět, že s hrou a textem se experimentuje tak, že se dává velký prostor dětským nápadům. Postupně se vychovatelé a učitelé vydávají buď cestou dramatizování existujících vyprávění, nebo cestou vymýšlení příběhů dětmi, a pokud se v tom případě pracuje s textem, je psán dětmi.

FRANCOUZSKÁ CESTA OD DRAMATICKÝCH HER K DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ¹²

Od roku 1923 jsou dramatické hry dětí definovány jako specifická estetická aktivita, která ozřejmuje vztah mezi hrou a realitou, představuje o dramatizaci, fikci, postavách a kolektivní práci. Texty v revui *La Nouvelle Éducation* (Nová výchova) popisují experimenty s dramatizováním příběhů, které — díky přesunu z literární do hrové oblasti — dávají příležitost dětem, aby se mohly vyjádřit na své úrovni, svými slovy, svými gesty. Žáci si svobodně rozdělují role, sami je *inscenují* s tím, co mají k dispozici ve třídě, a hrají ve skupinách před těmi, kteří právě nehrají. Učitelka jim s prací pomáhá až do konce.

„Čtyři družstva hrála komedii, jedno po druhém, a každé přinášelo svou osobitou interpretaci a své režijní úpravy. Vcelku mluvili s velkou bezprostředností, ale mluvili mezi sebou, mezi herci, aniž mysleli na diváky. Neuměli také dost dobře své role, jak si mysleli, a zjistili, že naučit se roli vyžaduje mnohem větší práci, než ji prostě odříkat. Děti byly kritiky samy sobě. Všichni se dali znovu do práce na svých rolích a plně si uvědomovali, proč je to potřeba.“ (Destrez, 1926, s. 182)



Titulní stránka časopisu *La Nouvelle Éducation* z listopadu 1926

Vychovatelka nechává dětem možnost, aby podnikaly objevy experimentováním. Samy děti přicházejí na své omyly tím, že v průběhu práce narážejí na potíže. Skupina se stává místem všemožného společného tvoření. Neexistuje takzvané správná interpretace, ale čtyři různé pokusy, které odpovídají stavu, v němž se děti právě nacházejí, korespondují s tím, co děti chtějí říct a předvést. Tyto pokusy se stávají výchozími body k diskusi a k hledání smyslu. Praxe, která spočívá v tom, že děti necháme, aby si po hře vyměňovaly své dojmy, je několikrát zmíněna v článcích, které vyšly v této revui: „Nakonec je užitečná diskuse mezi herci a diváky, aby se hercům naznačilo, v jakých momentech nevyjádřili dost dobře to, co chtěli vyjádřit.“ (Ranz, 1931, s. 168)

Popsaná aktivita je aktivitou dětí. Nicméně jestliže vychovatel zasáhne, aby řekl, co je potřeba udělat, co je potřeba opravit, chce-li dosáhnout toho, aby děti hrály tak, jak to on, dospělý, pokládá za nejlepší, protože patrně má o divadle jasnou představu, v tom případě se aktivita stává aktivitou dospělého. Neboť se dospělý realizuje skrze děti nebo děti nechá realizovat svou vlastní koncepci divadla¹³.

V těchto pokusech je třeba vidět prvopočátky koncepce dramatické hry, jejímž prozkoumávání jsem se věnovala a jež lze definovat následovně:

Je to kolektivní hra, která odkazuje na divadlo, v jejímž průběhu hráči vytvářejí v malých skupinách osnovu, již ověřují v improvizacích před zraky ostatních skupin. Pak se o ni hráči podělí mezi sebou i s těmi, kteří se na ně dívali, a zkapitulují svou zkušenost, aby mohli pokračovat v práci. Činnost sice probíhá ve skupině, ale každé dítě se snaží vyjádřit to, co pokládá za nezbytné sdělit ostatním, a tím objevuje podstatu fungování divadla. Aktivně tak získává estetickou zkušenost, pokouší se najít tvar pro to, co je pro něj důležité, předat to, co chce sdělit, a učí se to říct srozumitelně. Je podstatné, že divadelní aktivity dovolují dítěti vyjádřit se a svobodně se projevit. Jeliž dítě cítí, že může svobodně jednat, mluvit a vymýšlet, pokouší se dosáhnout svého cíle a je schopno se snažit tak, jak by se stěžejně snažilo, kdyby to dělalo na základě nějakého příkazu dospělého. Na této cestě začíná experimentovat s pravidly a specifickými konvencemi, které patří k divadelní práci. Pak si nad nimi klade otázky, aby nakonec vytvořilo své vlastní dramaturgické projekty¹⁴. Zaujímá různá místa: autora, režiséra, herce i diváka podle různých a zcela reálných vztahů, které souvisejí s problematikou textu, inscenování a divadla.

Na konci 30. let 20. století se tedy dramatické hry dětí objevují v časopisu *La Nouvelle Éducation* (Nová výchova) jako aktivita svobodná a kolektivní, přímo se odvolávající na divadlo, v jejímž průběhu děti improvizují na základě příběhů nebo své fantazie. Je to aktivita, kterou dělají s potěšením a často ji předvádějí i na veřejnosti.

První teoretické poznatky

Polymnia A. Lascarisová, autorka knihy *L'Éducation esthétique de l'enfant* (Estetická výchova dítěte), formuluje v roce 1930 několik teoretických poznámek o „dramatické hře“. Pokud vím, je to poprvé, co byl termín „dramatická hra“ („jeu dramatique“) použit v jednotném čísle pro typ aktivit, který je vztažen k dětem. Je v tom třeba nepochybně vidět snahu definovat specifický rys dramatické aktivity tohoto typu, jak začal být chápán v prostředí hnutí Nové výchovy. Nahrazuje tím pojem příliš obrysový, který dosud označoval jednu z forem hry dětí. Zdůrazňuje skutečnost, že v dramatické hře se dítě přeměňuje v živou bytost pouze díky své imaginaci a své vůli a stává se současně subjektem i objektem estetické činnosti, kterou podniká. Polymnia

A. Lascarisová analyzuje dramatickou hru jako činnost, která nemá za cíl napodobovat, ale získat emocionální zkušenost a pracovat s různými emocemi: „(...) Sensibilita osciluje mezi libostí a nelibostí a přitom se vzrušení prudce propadá do opačného stavu (...) V technice dramatické hry je tedy tendence vytvářet protiklady, mezi nimiž je třeba se rozhodovat; experimentování s těmito protiklady uvolňuje psychickou energii a přináší pocit uspokojení.“ (Lascaris, 1930) Ve hře postupuje dítě abstraktně a podle symbolů, jde tu o jakousi transpozici, při níž používá reálných i fantazijních prvků. „Zduchovňuje city a stylizuje tvary. Jeho imaginace splétá kolem prachobyčejné hračky nejneuvěřitelnější představy, a to tak zručně, že dochází k neustálému prolínání organického a spirituálního, konkrétního a abstraktního, objektivní reprezentace a lyrické exprese.“ Termíny „organický“, „konkrétní“, „objektivní reprezentace“, které tvoří protiklady pojmů „spirituální“, „abstraktní“ a „lyrická exprese“, poukazují na myšlenku, že ve hře se potkávají dva světy, jež se prostupují, svět reálný, konkrétní a druhý svět, který je založen především na imaginaci. Podíváme-li se na věc z druhé strany, dítě je v dramatické hře současně „autorem, interpretem i divákem“. Ve stejné chvíli, kdy se odkazuje na divadlo, nastupuje proces diferenciací, v němž je aktivita vnímána ve své komplexnosti. Dítě si představuje situace, akce, konflikty, ocitá se přímo u zdroje dramatické hry. Hra se jeví jako akce odehrávající se v realitě, kterou přeměňuje. „Deformuje, konstruuje, neutralizuje. Jinými slovy řečeno, organizuje realitu symbolicky, podobně jako umělec, a vytváří si tak divadlo bez kulis, v němž je samo součástí systému obrazů a má požitek z narůstání životnosti a moci všech postav, do nichž se s potěšením převtluje.“ Tím, že dítě hraje postavy, je vedeno k zdvojování, v němž je současně sebou samým i někým jiným: nejedná se zde o něj samotného, ale o fiktivní bytosti, tedy o fikci. A tak dítě, které v životě zakouší reálnou bezmocnost, vyjadřuje ve hře, díky imaginaci, své životní tužby a má z toho potěšení. Dítě má ve hře opravdovou moc a tato moc pramení z možnosti hrát, že je někým jiným, než je. Dítě dramatizuje tím, že takto působí na realitu, tím, že ji v jednání přeměňuje prostřednictvím imaginace, tím, že ji deformuje, konstruuje, neutralizuje, převrací. „Dramatizace tedy představuje na jedné straně pokus sjednotit na abstraktní úrovni nejrůznější prvky. Na druhé straně, díky potřebě přeměňovat se, získávat různé podoby a předvádět se, se to může jevit současně jako ztráta sebe sama a pokus o totální přeměnu sebe sama. Ztráta (relativ-

ní) sebe sama, kterou umožňuje ono zdvojování, paradoxně dovoluje dítěti, aby se snažilo seberealizovat, což ho vede k zakoušení dalších stránek své osobnosti.“ P. A. Lascarisová definuje toto jednání, na němž se dítě cele účastní (protože je současně „autorem“, „interpretem“ a „divákem“), jako estetické, a to tím víc, čím víc vkládá do tohoto jednání vztah k druhému: „(...) je estetičtější tím, že se dítě snaží jednat kolektivně a zapojit do hry kromě svých citů i city svých kamarádů“.

Tyto první dílčí teoretické poznatky je třeba vsadit do kontextu doby. Pozdější analýzy zpřesní vztahy mezi hrou a realitou. Nicméně zásluhou Polymnie A. Lascarisové je, že už v roce 1930 analyzovala dramatickou hru jako specifickou estetickou aktivitu a osvětlila tak vztah mezi hrou a realitou, základní pojetí dramatizace, fikce, postav a kolektivní práce.

Nová výchova a Léon Chancerel

Nebylo možné nezmínit v této práci činnost Léona Chancerela v oblasti dramatických aktivit od roku 1929 u skautů, zejména se skupinou Comédiens Routiers (Komedianti roveří), a pak od roku 1935, když založil Théâtre de l'Oncle Sébastien (Divadlo strýčka Sebastiena). Kořeny Chancerelovy práce jsou na jedné straně u Jacquese Copeaua, jehož byl žákem, a na druhé straně v hnutí katolického skautingu, které se samo odvolává na jezuitskou doktrínu. „(...) Jacques Copeau, můj učitel, po té, co získal tu úžasnou zkušenost, o níž víte, odjel se skupinou svých žáků do Burgundska a jeho záměrem bylo vytvořit tam nové divadlo. Stejně jako v roce 1913 vyšel z nahé scény, chtěl vyjít i z ‚nahého‘ člověka, tedy z dítěte. Když jsem se vrátil do Paříže, chtěl jsem následovat jeho příkladu. Prozřetelnost mi přivedla do cesty Paula Doncœura, který se, jak víte, velice věnoval skautingu a byl skautským duchovním. A tehdy, když jsem se octl v blízkosti skautingu, jsem pocítil, že je to takové společenství, které může dát vznik hluboké proměně divadla.“ Chancerelovo dílo se vepsalo do jedné ze tří hlavních os, jak je načrtnul Hubert Gignoux, které se začaly rýsovat od 19. století a naplno se rozvinuly ve 20. a 30. letech. Tato tři hnutí se věnují zčásti také vzdělávání, ačkoliv obhajují rozdílné ideologie: „Od roku 1932 do roku 1936 byla tato skupina (Octobre [Říjen]), bojovná avantgarda Národní fronty, naším převráceným dvojníkem, dvojníkem s opačnými znaménky (anebo my jsme jím byli pro ni). (...) Ale nic nebylo v tak přesném protikladu k citovému univerzalizmu skautů jako revoluční politická vůle našich dvojníků na opačné straně a my jsme je ignorovali, právě tak jako oni ignorovali nás.“

(Gignoux, 1984, s. 261) Díky návratu k ideji, která byla drahá Jacquesi Copeauovi, že totiž prostřednictvím dramatického umění dětí se zrodí nové divadlo, díky návratu k myšlence společenské pospolitosti se „dramatická hra“ jevila Chancerelovi jako „jediná cesta obnovy divadelního umění, znetvořeného, svedeného na scestí divadelním provozem. (...) Ano, tím, že vyjdeme od dítěte, obnovíme kulturu a francouzský divadelní život. Tato obnova se díky Bohu dala do pohybu. Skauti budou jejím prvním kvasem.“ (Chancerel aj., 1936, s. 9) Jeho práce na poli dramatických aktivit ho několikrát přivedla ke spolupráci s časopisem *La Nouvelle Éducation*. V roce 1936 pomáhá šířit povědomí o dramatických hrách, které se rozvíjejí ve výchově díky jeho textům shrnujícím zkušenosti skautských vůdkyní. V tomto dokumentu je vzdalování se divadlu jasně stvrzeno: takto zní jeho definice dramatických aktivit: „Termín ‚hra‘ používáme naprosto záměrně. Jednak je v něm obsaženo, že jde o zcela normální dětskou aktivitu. A vedle toho napovídá, že tu jde o pravidla a konvence. Jestliže používáme adjektivum ‚dramatická‘ místo ‚divadelní‘ (které automaticky navozuje představu scény a veřejného předvádění), je to proto, že tento pojem nevnímáme samostatně, spojením těchto dvou termínů označujeme jednoduše skutečnost, že se dítě vyjadřuje jednáním pro svoje potěšení a osobní rozvoj. *Dramatické hry* budou tedy hry, které dětem dají prostředek projevit pohybem a hlasem své pocity a osobní postřehy. Jejich cílem bude rozšiřovat a řídit jejich touhy a možnosti vyjádření.“ (tamtéž, s. 5) Místo hotových her dává přednost improvizaci dětí, která rozvíjí jejich spontaneitu, inteligenci, „všechny jejich vlohy a charakterové rysy“. „Dáváme přednost improvizování. Zvolíme jednoduchý námět, námět z historie, postřeh ze života nebo zaměstnání, a nabídneme ho dětem. Pak přecházíme k přípravným cvičením.“ (Chancerel, 1935, s. 118)

Představení pro něj není cílem. „Rád bych vám ukázal, jak si děti hrají, ale je velice těžké je dát dohromady a odporuje to mým názorům: děti musejí hrát pro děti nebo pro jejich učitele... Při přípravě dramatických her myslí vychovatelé příliš často na publikum. Především je třeba myslet na radost dětí, na jejich morální, intelektuální a fyzický rozvoj.“ (tamtéž, s. 120) Tento postoj se týká jak vychovatelů, tak dětí, které nepodněcujeme k tomu, aby se předváděly, ale k tomu, aby se projevovaly. „Chlapci a dívky začnou chápat, že ‚neděláme divadlo‘, ale že ‚hrajeme‘, že tu nejde o nějaké výjimečné předvádění, ale o neustálé uvolňování, o normální vyjadřování, osobní i nás všech.

(...) A to vše děláme spolu pro dobro svého těla a své duše, abychom lépe poznali sebe sama a skupinu, do níž patříme, a ne proto, aby nám nějakí diváci, kteří přijdou zvenčí, zatleskali.“ (Chancerel aj., 1936, s. 8) V Chancerelově metodě práce jsou náměty k hrám voleny ze současnosti, z historie i z náboženských oblastí, stejně jako z příběhů, pohádek a písniček (tamtéž, s. 61–62). Myšlenkami, které zastává, se tato metoda práce přibližuje koncepcím Nové



Léon Chancerel

výchovy a názorům inspirovaným asocianistickou psychologií anebo přinejmenším se zdá, že se pokouší sledovat stejný cíl. Avšak v praxi, kterou nabízí, rozvíjí názory, které jsou v příkrém rozporu s Novou výchovou. Takto Léon Chancerel cituje Marii Fargueovou (autorku knihy *La rédaction chez les petits* [Psaní s malými dětmi]): „Pro to, aby se můj žák rozvíjel, je potřeba, aby se brzo cítil spoután, abych mu zadávala překážky, abych ho formovala nějakou technikou: jsem-li pro něj — ne vždy, ale dosti často — nesmlouvavým mistrem, který vyžaduje dokonalost, ve chvíli, kdy se vrátí ke svobodě, si v sobě zachová stopu disciplíny získané v podobě návyku, především návyku vynakládat úsilí. Zamyslete se nad tím (vyzývá nás Chancerel). Uvědomte si, že přínos Dramatického Umění pro vědu a umění vychovávat bude mít účinek, jen když budete umět zadávat pravidla, překážky.“ (tamtéž, s. 12) Takto pojmávaná role dospělého je na hony vzdálena té, s níž přichází Nová výchova. U zastánců Nové výchovy jsou techniky užívány proto, aby vytvořily předpoklad pro vyjadřování: pro dítě se tak vyrobí jakýsi kadlub, který uchová správný návyk. O něco dále cituje Léon Chancerel znovu Marii Fargueovou: „Jestliže je naším cílem — vzhledem ke skupině dětí — ukázat mysl, utišit neplodný neklid a poskytnout vědomí smyslu, poté návyk a pak

chuť k přesné a pečlivé práci, první podmínkou, kterou musíme dodržet, je omezit pole intelektuální aktivity, soustředit pozornost do jednoho jasného směru a vyžadovat krátké, ale intenzivní, a především snadno zvládnutelné pracovní nasazení. Marie Fargueová vyslovuje názor (jak to komentuje Chancerel), že první pomoc, kterou může vychovatel poskytnout dítětem, je přinutit je k tomu, aby pracovaly na přesně daném a vymezeném námětu. Představy, které jsou svázány s nějakým stanoveným záměrem, se už nerozptýlí a budou se moci bohatě rozvinout.“ (tamtéž, s. 74) A tak místo aby se vycházelo z celostního pojetí dítěte, které je v činnostech, jež si samo vybírá, krůček po krůčku konfrontováno s obtížemi, které musí překonávat a řešit, vychází se v této metodě od omezování prostoru k jednání a od redukování intelektuální aktivity, aby bylo možné lépe analyzovat obtíže a snáze ovládnout, zpracovat dítě. Tato redukce prostoru k jednání je dílem dospělého a nevychází z aktivity dítěte.

Program navržený ve zmiňované knize obsahuje cvičení zručnosti (rovnováha, pružnost, rychlost, pohotovost, svižnost, obratnost, rytmus), dechu, práci s hlasem, kterou je doporučováno už dramatizovat, „aby se tento trénink stal živým a zajímavým“, cvičení na postřeh a vyjadřování („navrhnout dítěti nějaký pocit a nechat ho, aby ho rozvinulo podle toho, jak mu rozumí, nicméně se zadáním, aby se postupovalo od pocitu v zárodečném stavu až k jeho vyvrcholení“ [tamtéž, s. 53]). Dále jde o to rozvíjet skupinové cítění: tento rozvoj je připravován už předchozími cvičeními a skládá se z jednoduchých cvičení na společné podřizování se danému rytmu. Cvičení se postupně stávají složitějšími, až se nakonec přejde k tomu, že děti dostanou námět, na jehož základě improvizují. („Je jen potřeba umět z toho těžit a upozorňovat děti na to, co se podařilo, a na nedostatky.“ [tamtéž, s. 61]) Problémy si tedy neuvědomují děti samy, ale dospělý, který je nejprve připravuje a pak kritizuje a ukazuje jim kvality a nedostatky (vůči jaké normě?). Dítě zůstává bytostí, která je formována podle ideologických daností, jež jsou vzdálené myšlenkám hnutí Nové výchovy. Je zřejmé, že podstata této práce je diametrálně odlišná od zásad Nové výchovy. A jsou-li koncepce Léona Chancerela v rozporu s jeho praxí, tento rozpor neplyne z odlišných metod, ale zdá se, že se dotýká podstaty.

Nyní je třeba uvést průkopníky dramatické hry (takové dramatické hry, kterou jsme zde představili), kteří mají díky svým aktivitám velký význam pro rozvoj aktivit ve výchově a vzdělávání.

PRŮKOPNÍCI DRAMATICKÉ HRY VE FRANCII

Když se zabývám Dramatickou hrou [dramatickou výchovou], opírám se především o výzkumy a aktivity osobností, jakými jsou Marie Dieneschová a Miguel Demuynck. Nezapomínám ani na Gisèle Barretovou, Richarda Monoda, Jeana-Pierra Ryngaerta a Pierra Voltze. Všichni tito čtyři sehráli důležitou roli v rozvíjení a pěstování dramatických aktivit ve vzdělávání. Ale jejich přístupy, byť jsou sebevznamnější, vycházejí z jiných zdrojů, než je hnutí Nové výchovy, a přivedly na svět specifické aktivity, které zde nebudeme analyzovat, ale které připomeneme v souvislosti s prací, o níž budeme referovat.

Marie Dieneschová

M. Dieneschová vystudovala herectví, navštěvovala kurzy Charlese Dullina a po 2. světové válce se podílela na pokusech popularizovat divadlo — její činnost se vyznačuje snahou zprostředkovat divadlo všem. U příležitosti jednoho semináře o dramatické hře, který vedla v rámci školení lidového vzdělávání, se setkala s paní Hatinguaisovou, hlavní inspektorkou Národní výchovy a vzdělávání. Díky tomuto setkání se stala lektorkou v Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres (Mezinárodní středisko pedagogických studií v Sèvres) a poté profesorkou dramatického umění (na druhém a třetím stupni) v Lycée Expérimental (Pokusném lyceu), které je na Středisko navázáno. Byla první profesorkou dramatického umění uznanou Ministerstvem národní výchovy a vzdělávání. Učila také jako asistentka na Écoles Normales v Sèvres a ve Fontenay aux Roses. Od roku 1947 navštěvovali profesori, ředitelé lyceí a inspektori kurzy dramatického umění, které vedla v rámci povinných školení. Originalita jejího pedagogického přístupu se opírala o její vzdělání herečky, o její divadelní praxi, o promýšlení divadelní estetiky, pedagogiky a psychologie. Její činnost, související s Novou výchovou, byla příležitostí postupně promýšlet koncepci dramatických aktivit ve výchově a vzdělávání. V tomto směru je významnou, ale nikoliv jedinou osobností.

V časopise *Vers l'Éducation Nouvelle* (Směr: Nová výchova), který vydávají CEMÉA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active [Centra přípravy na aktivní výukové a výchovné metody]), publikuje (v číslech 17, 20 a 23 z října 1947 až června 1948) sérii článků, které jsou rozhodující etapou v tříbení chápání a praxe Dramatické hry [dramatické výchovy]. V roce 1952 na mezinárodní konferenci o divadle a mládeži, která se konala v Paří-

ži pod hlavičkou UNESCO, vystupuje s příspěvkem, v němž definuje své pojetí dramatické hry jako kulturní a výchovné aktivity (příspěvek vyšel v roce 1952 v Paříži u Oliviera Perrina ve 3., zvláštním čísle časopisu *Le théâtre dans le monde* [Divadlo ve světě], které mělo podtitul *Théâtre et Jeunesse* [Divadlo a mládež] a které sestavil René Hainaux). Pak se podílí na práci komise Théâtre et Enseignement (Divadlo a vzdělávání), jež vznikla na základě ministerického dekretu v návaznosti na tuto konferenci. Hlavní materiály Marie Dieneschové jsou shrnuty v publikaci *Jeu dramatique et éducation* (Dramatická hra a edukace) (Dienesch, 1977).

Postupně se Marie Dieneschová začala věnovat terapeutickému využívání této aktivity, protože výchovná práce tak, jak ji koncipovala, se dotýká nehlubších, skutečných a trvalých tužeb každého člověka. Od roku 1968 se proto zapojila do různých terapeutických aktivit, především v nemocničním centru u sv. Anny a poté s Reném Diatkinem v Centru Alfreda Bineta v 13. obvodu v Paříži.

Miguel Demuynck

„Průkopník“ (jak se o něm vyslovil Jean-Gabriel Carasso), „otec Dramatické hry“ (podle Richarda Monoda) byl žákem a mladým profesionálním hercem u Charlese Dullina, instruktorem a pak vychovatelem v CEMÉA. Od prvního mezinárodního kongresu UNESCO v roce 1952 až po Corvinův *Dictionnaire encyclopédique du théâtre* (Encyklopedický slovník divadla) z roku 1991 (Corvin, 1991) je jeho přítomnost na poli praktického rozvíjení i výzku-



Miguel Demuynck

mu Dramatické hry [dramatické výchovy] a divadla pro mládež kontinuální a stálá. Miguel Demuynck vyšel z anarchosyndikalistického prostředí a byl vychován ve společenství, kde měl každý své místo, dítě, stejně jako dospělý. O mnoha věcech se rozhodovalo společně. Nebylo to uzavřené společenství, ale naopak velmi otevřené. Jako dospívající (bylo to v období Lidové fronty a občanské války ve Španělsku) byl členem Rudých sokolů (Faucons rouges), účastnil se hnutí laických turistických ubytoven mládeže, Skupiny 18 let (Le Grou-

pe 18 ans), kterou založil v roce 1937 Pierre Jamet (byla to skupina, která měla blízko ke skupině Říjen [Octobre], pro níž mimo jiné psal hry, skeče, písničky a texty ke sborové recitaci Jacques Prévert) a účastnil se různých divadelních aktivit. „Například jsme sborově recitovali po vzoru skupiny Říjen na hřbitově Père Lachaise u Zdi komunardů k uctění památky Pařížské komuny.“ Za okupace se stal žákem Charlese Dullina, u kterého začal působit jako profesionální herec. Současně působil jako lektor a vychovatel v CEMÉA. V roce 1945 mu Roger Pic navrhl, aby se účastnil experimentu v Městském a polním divadle (Théâtre de la ville et des champs), které vymyslel Léon Chancerel (byla to skupina, jejímž cílem bylo jezdit po čerstvě osvobozených regionech; jméno skupiny explicitně odkazuje na práci J. Copeaua), a stal se jejím vedoucím. Podnikali cesty po Alsasku v rámci projektu, který měl za cíl oživit francouzský jazyk, a pak po Německu a Maroku. Pro něj jako mladého herce to byla pracovní příležitost a zkušenost, která nebyla zanedbatelná, i když k ní měl Charles Dullin rezervovaný postoj. V roce 1947 ho požádal Henri Laborde, aby se v CEMÉA ujal na národní úrovni programu dramatických aktivit Théâtre et jeu dramatique (Divadlo a dramatická hra). Jeho chápání divadla vede jeho snahy k tomu, aby dramatické činnosti byly dosažitelné všem. „Divadlo ne jen pro někoho, ale dramatické aktivity pro všechny.“ Záměrem Miguela Demuyncka bylo vždy pracovat v dramatické oblasti tak, aby umožnil co největšímu množství lidí objevovat divadlo prakticky, prostřednictvím dramatické hry. V rámci CEMÉA prosazoval koncepci Nové výchovy, aplikoval je na poli dramatických aktivit a vydatně přispíval k rozvoji Dramatické hry [dramatické výchovy] na prázdninových táborech, ve výchově, ve vzdělávání vychovatelů, ale i v oblasti duševního zdraví. Existence a rozvíjení dramatické hry v CEMÉA byla podnícena tím, že založil skupinu GIRAD (Groupe d'Instructeurs Responsables des Activités Dramatiques [Skupina lektorů odpovědných za dramatické aktivity]). Tito lektori/vychovatelé experimentovali a šířili své zkušenosti s dramatickými aktivitami v různých regionech Francie na mnoha seminářích. Semináře pro začátečníky i pokročilé, jichž M. Demuynck vedl v rámci CEMÉA se skupinou GIRAD velké množství, přispěly k výchově vedoucích letních táborů, učitelů i vychovatelů. Semináře o divadle v práci s mládeží byly určeny vedoucím, jimž bylo potřeba dát najevo, že dramatické aktivity jsou něco jiného než „vtipné“ scénky. Vedoucí objevovali postupně cestu dramatické hry: nápady na drobné dramati-

zované hry, stínové divadlo hrané vlastními těly, kostýmování, dramatické hry na základě příběhů a pak velké dramatické hry. (Svědectví o práci v seminářích lze najít v dobových časopisech, které vycházely v rámci CEMÉA, např. v bulletinu *Instructeurs* [Lektoři] v číslech 8, 11, 16 a 21 v letech 1959 až 1963.) Záměrem bylo objevit jim aktivity, které nemusejí být nutně součástí jejich výbavy, ale které jim dovolí nepodcenit přístup k dětem, vnímat přání odlišná od jejich a naučit se reagovat na požadavky ze strany dětí a dospívajících na letních táborech, kde se tyto postupy rozvíjely nejdříve. Letní tábory umožňují dětem (snadněji než školské instituce) zakoušet svobodu, která je pro tuto činnost nezbytná. V tom je Miguel Demuynck velmi blízko koncepcím Rogera Cousineta, který odmítal jakoukoliv iluzorní svobodu (Cousinet, 1950).

Pak následovaly speciální semináře pro psychology, ošetřovatele psychiatrických léčeben, vychovatele, psychoanalytiky: od roku 1976 to byly semináře o dramatické hře, o vyjadřování pohybem, o analyzování hrových situací. Na to, v roce 1981, navazovaly semináře pro stejnou klientelu, ale na vyšší úrovni, zaměřené na psycho-sociální aspekty, které nabízel možnosti intervence na základě práce na postavách, která umožňuje pacientům další rozvíjení hry. Ve stejné době se v Institut d'Études Théâtrales (Institut divadelních studií) věnuje s Jeanem-Pierrem Ryngaertem spolu se studenty výzkumu stejné problematiku, tedy vztahu osobnost-postava. Spolu s Richardem Monodem, Jeanem-Pierrem Ryngaertem, Pierrem Voltzem a Gisèle Barretovou se stal členem výzkumné skupiny Jeu dramatique et Pédagogie — JDP (Dramatická hra a pedagogika) v Institutu divadelních studií.

Miguel Demuynck od samého počátku zcela jasně odlišoval dramatické aktivity s dětmi a mladými lidmi od divadla pro děti a mládež. Protože pracoval na obou polích divadelní činnosti, založil v roce 1949 Théâtre de la Clairière (Divadlo na mýtině), výzkumnou laboratoř zaměřenou na tvorbu pro mladé publikum. I tady se projevil jako průkopník. Jeho práce na poli divadla pro mladé diváky byla na mezinárodní konferenci UNESCO v roce 1952 oceněna jako příkladná. V roce 1967 Miguel Demuynck inicioval založení Bureau des Associations et Troupes de Théâtre pour Enfants — BATTE (Výbor asociací a souborů divadel pro děti), který soustředil významné množství divadelních skupin hrajících pro mladé diváky. Členové BATTE sepsali „manifest“, který se stal základem „charty“ (představili ji v roce 1968 v divadle Récamier), jež zpřesňovala jejich koncepci a stvrzovala nezbytnost drama-

tické práce s dětmi a mladými lidmi vedle divadelní práce pro děti a mládež, provozované dospělými, která se jednoznačně liší od dětského divadla. V letech 1968 až 1975 pak na přání Jeana Vilara organizoval spolu se CEMÉA v rámci festivalu v Avignonu Dny divadla pro dětské a mladé diváky. V roce 1975 tyto dny sice z programu festivalu zmizely, ale Miguel Demuynck spolu se CEMÉA v Avignonu organizoval s velkým ohlasem Rencontres internationales des jeunes comédiens (Mezinárodní setkání mladých herců) a pro dospívající Rencontres de jeunes (Setkání mládeže).

Osobnosti, jakými byli Marie Dieneschová a Miguel Demuynck, byly velkými zastánci koncepcí Nové výchovy a sehrály důležitou a velmi aktivní roli jak v reflektování a průzkumu dramatických aktivit, tak v jejich zpřístupnění různým nesespecializovaným skupinám.

PROBLEMATIKA TEXTU V DRAMATICKÝCH AKTIVITÁCH DĚTÍ

Od 20. let 20. století provokuje text u pedagogů mnohé otázky — jestliže narativy nechávají dětem prostor a dávají jim současně situaci a klíčové momenty, je to jiné v případě existujících divadelních textů, které nejsou adaptovány pro děti. Tady jsou některé z problémů, na které vychovatelé narážejí:

~ Zaměření na hlavní postavu má za následek změnu v hierarchii rolí, a tedy i herců (herci byli dlouho placeni podle délky role), což — přeneseno do dětské skupiny — ovlivňuje vztahy mezi dětmi a to se dostává do rozporu s ideálem laické výchovy. Nejde o to zpochybnout identifikaci dítěte s hrdinou příběhu, který dítě čte, poslouchá nebo na který se dívá. Pokud bychom však tento postoj vnímali jako jednu z charakteristik vnitřního, fantazijního a individuálního vztahu dítěte k dílu, nemusí se jevit jako nezbytně nutný pro divadelní práci.

~ Přednášet a/nebo hrát texty napsané autory, nebo dětmi? Otázka se vynořila okamžitě a stále se vrací. Ve 20. letech neexistoval repertoár pro děti a mládež a texty byly často nepřijatelné (z hlediska dětských interpretů a možností jejich interpretace) jak kvůli jazyku, tak pro složitost zápletek. Ale i u repertoáru přijatelného pro mládež poukazovala Marie Dieneschová (v 50.–70. letech) na obtíže s chápáním dramatického textu a varovala vychovatele před „školním divadlem“, přičemž podprahová, nevyslovená argumentace souvisela s předpokládanými cíli. Zdůrazňovala, že text, často předložený příliš brzo (na to, aby mohl být hrán), nemůže být plnohodnotně při-

jat dětmi, které se ještě nenaučily vyjadřovat nebo které necítí životní potřebu vyjádřit, co je v textu obsaženo (Dienesch, 1977). A když dostane text k přednesu, často „se dítě zhostí toho, co téměř nezná, skoro jako by hovořilo cizím jazykem. Když je mu text svěřen, projde jím jako filtrem, který ho zdeformuje. Text, tak trochu nepřítomný, skoro neutrální, téměř abstraktní, tím získá jakési kouzlo nepřítomnosti, nepatřičnosti“, vysvětloval před lety Bernard Raffali (1990, s. 83–84). Tato nepatřičnost bývá pro diváka zdrojem zábavy, jak to tehdy zdůraznil hlavní inspektor mládeže a sportu. Jisté kouzlo to sice mít může, nás však zajímá spíše otázka jak definovat motivy a cíle dospělých, kteří vedou děti touto cestou: je smyslem zasvěcovat děti do divadla, nebo obstarávat okouzující zábavu dospělým divákům?

A tak obtíže spojené s hraním existujících textů — skutečnost, že tyto texty stojí na jednom hrdinovi nebo na malé skupině postav či nepřítomnost ženských postav — přivedly vychovatele k tomu, že dětem nabízeli jiná řešení, jako např. kolektivní vymyšlení vlastních textů nebo bodové scénáře s postavami způsobenými tomu, co děti chtějí nebo mohou hrát. Východiskem byly hry, v nichž děti vymýšlely situace, akce, konflikty, které rozehrávaly v improvizacích na základě postav před svými kamarády. Jenže když samy psaly texty, objevil se jiný problém: ztráta spontaneity ve chvíli, kdy měly text říkat znova, kdy si měly vzpomenout na slova textu (i když ho předtím samy napsaly). Každý herec má zkušenost s tím, jak je neobyčejně obtížné vyvolat si v sobě podle potřeby stav nezbytný k tomu, aby byl s to opakovat text večer co večer. Nestáčí, jak to zdůrazňuje Jacques Scherer (1994, s. 26), slyšet od někoho: „buďte spontánní“.

Těchto několik důvodů, které se objevily velmi brzy, vedlo k tomu, že se začaly odlišovat dramatické aktivity (včetně dramatické hry) s dětmi a mladými lidmi od divadla pro děti a mládež (zvláště to byl Léon Chancerel a pak, jak jsme viděli, především Miguel Demuynck, byť v tom hrály roli také rozdílné ideologické důvody a postupy [Page, 2014]). Rozvoj repertoáru pro mládež, k němuž dochází od 70. let, publikování divadelních textů určených ke čtení i k hraní dětmi a mladými lidmi poznamenaly vydatně divadelní krajiny tím, že se objevily nové napínavé možnosti, které vedly k novému uvažování o prospěšnosti, podstatě, a dokonce oprávněnosti dramatické hry.

Současné texty pro mládež, které školské instituce přivítaly a zařadily do svých programů, skutečně nabízejí mnoho možností k experimentování s novými formami. Zmíňme divadelní hry napsané pro více postav nebo bez po-

stav, odmítnutí přežilé tradice, náměty, které jsou bližší zájmům dětí, které je oslovují tím, že vycházejí z jejich životního stylu. Panuje tedy, jak to mnozí zdůrazňují, velká svoboda autorů v psaní, svoboda, která zvláště dnes umožňuje vybírat si z konvencí a používaných pravidel, hrát si s nimi anebo je všechny odmítnout. Rozbor současných textů pro děti a mládež se tak stává oblastí napínavé práce, jak co se týče způsobů psaní, tak vztahů k divákům a různých způsobů interpretace světa obsaženého v textu.

Ale jak se tato otevřenost, která nastolila totální svobodu pro spisovatele, stejně jako pro režii, svobodu ve výběru témat, v používání divadelních konvencí, promítne do cesty k objevování divadla, ale také do přípravy dětí na to, aby se učily svobodně myslet (schopnost volby je podle mne úzce svázána se svobodou)? Jak tyto nové generace dětí budou na základě současného divadla (divadla generace jejich rodičů a prarodičů, tedy těch, kteří je učí a vychovávají) vytvářet své vlastní podoby experimentů uměleckých, a speciálně divadelních? Tuto otázku je třeba si klást, protože jedním z důsledků toho, že se objevil nový repertoár divadla pro mládež, bylo od konce 20. století postupné opouštění dramatické hry. A tento obrat byl navíc institucionálně posvěcen, protože tato aktivita už není obsažena v oběžníku č. 2009–140 z 6. 10. 2009 *Éducation artistique et culturelle* (Umělecká a kulturní výchova)¹⁵, který určuje rámec pro třídy s upraveným rozvrhem pro předmět Divadlo na prvním a druhém stupni, poněvadž ji neobsahuje *Charte Nationale de l'École du spectateur* (Národní charta Školy diváka) z roku 2009¹⁶. Je pravda, že v současné době se na školách v divadelních aktivitách opravdu vychází z „kvalitních“ textů, z děl, která „pracují kvalitně a ambiciózně s jazykem a obrazností“ (Lallias, 2003, s. 6). Improvizace se stala „místem neformálního projevu“ (tamtéž), kterého se divadlo zbavuje, protože je veleben „návrat písemně propracovaného projevu“ (tamtéž) autorů repertoáru, který se nově objevil. Aktivity, které z improvizace těží, jsou vykazovány mezi podřadné žánry, jak si na to stěžoval už Richard Monod v článku *Apologie dramatické hry* (*Apologie du jeu dramatique*) v roce 1988. Mnohdy žáci (včetně těch, kteří navštěvují herecké školy) mají jednu nebo dvě lekce improvizace na začátku roku, a pak „přecházejí“, jak říkají, k textům.

Existují-li kvalitní texty, je tedy opravdu důležité, ba nezbytné nebo prostě užitečné nabízet improvizování, a především dramatickou hru (viz Page, 2005b)? Pokud se tato aktivita vytvořila jako opozice ke školskému přístupu k textu, nelze se s tím spokojit, diva-

dlo se mění, odpovědi nemohou zůstat stejné. To, co bylo vnímáno jako něco nového (přehodnocování role textu), nakonec zkornatělo a je prezentováno zjednodušeně, jako odmítnutí textu ve prospěch aktivity, kterou dobře neznáme, ale o níž se soudí, že je nejasná a nevýrazná a že by jen prodlužovala existenci modelu dnes už překonaného divadla. Navracíme se tedy k textům z odlišných důvodů: zprostředkovat kulturní dědictví, poskytnout modely, k nimž se lze vztahovat (Lallias, 2003,



Plakát divadelní inscenace *Sto zlatých dukátů* v Demuynckově Divadle na mytíně

s. 3–6), vychovávat budoucí publikum a učit děti „stát se aktivními a náročnými diváky“, ale také, jak to často slyšíme, kompenzovat ubohá dětská vystoupení, jejich „chabou imaginaci“ (všichni herci to znají, interpretovat text, přednášet ho, číst ho, hrát to vyžaduje také tvořivost, a tedy imaginaci...). I učitel se k tomu uchyluje, někdy proto, aby se konfrontoval s autorem. I když je toto přání zcela legitimní, je na místě zvážit, zda jde o tvůrčí dílnu pro učitele/účastníka, nebo pro děti/žáky. Což není totéž: když lektor vtahuje děti do svého dobrodružství, když je vede k tomu, co touží dělat, což je cenná zkušenost, odchyluje se někdy od své cesty především proto, aby formoval žáky na základě estetické a etické volby dospělého původce.

A tak dnes, kdy existuje kvalitní repertoár, je diskutabilní postupně si jen pečlivě vybírat hotové texty a odůvodňovat to tím, že na počátku 20. století byl nedostatek divadelních her. Znamenalo by to, a to zdůrazněme, poominout, co nás dramatická hra naučila, což ovšem neznamená zbavit se textu. Dramatická hra má za cíl zprostředkovat dítěti zkušenost s procesem divadelní práce v jeho bohatosti, aby bylo schopno klást si otázky o estetickém tvaru a vnímat ho v souvislosti s klasickým

i současným divadlem. Abychom uvedli konkrétní příklad: Na základě námětu ke hře, která určuje jeden z bodů dramatické struktury¹⁷, je možné předložit dětem krátké ukázky divadelních her — klasických i současných —, které se týkají dané otázky, a dovést je k psaní různých textů (Miguel Demuynck).

Navíc slovesný projev dětí podstatným způsobem tuto práci ukotvuje. A praktici dramatické hry skutečně požadují, aby práce na jazykovém projevu nebyla založena jen na schopnosti přednést kvalitní text, ale na možnosti experimentovat v různých fázích dramatické hry s různými funkcemi jazyka (autenticky a na základě silné motivace), protože poznávat divadlo (jak z hlediska textu, tak z hlediska inscenování) vyžaduje pochopit, co to znamená jednat slovem, vyžaduje to proniknout do jazyka, a to vše se děje skrze touhu a potřebu zkoušet vyslovovat se pokusy, experimentováním, omyly, diskusemi, výměnami názorů, jako v momentech, kdy se dítě učí mluvit (Page, 2005c).

Zdá se mi, že balancování, jež pozorujeme v průběhu let a jež se projevuje tu prosazováním, tu odmítáním textu nebo improvizací, zamlžuje, co je součástí koncepcí (divadelních i pedagogických) těch, kteří jsou zastánci textu nebo dramatické hry anebo nějaké ideologie. Je třeba si položit otázku po cílech: Jde o to umožnit dětem, aby objevovaly, co je to divadlo, jaké jsou jeho funkce, proč existuje, jaké jsou jeho podoby, tedy dovolit jim, aby vytvářely svou vlastní koncepci divadla, díky níž se stanou osvícenými diváky (neboť jak napsal Peter Brook: „improvizace je nejlepší prostředek k pochopení toho, co je to opravdické divadlo“ [Brook, 2006, s. 18])? Nebo jde jednoduše o to přivést je k divadlu tím, že po nich budeme chtít, aby vstřebaly existující pravidla a konvence, aniž jim dáme možnost, aby s nimi experimentovaly a přemýšlely o nich na základě hry a improvizace?

Aby mně bylo dobře rozuměno: Vyzdvihuji sice nový repertoár pro děti a mládež, jeho bohatost a vynalézavost, ale domnívám se, že dramatická hra je zásadní aktivita pro proniknutí do divadla jako celku a pro uvažování o jeho funkcích. Věnujeme se jí v souvislosti s texty a s historií divadla, na což se často zapomíná nebo se to často pomíná z důvodů, které volají po vysvětlení... Ani textu, ani dramatické hry by nebylo dobře se zbavovat, protože je třeba dětem zpřístupnit množství aktivit, aby si mohly vybírat. Otázka tedy nestojí, zda si vybrat, nebo nevybrat text nebo hru, ale spíš jde o motivy, které podněcují výběr, a způsob, jak se výběr uskutečňuje; jde tedy o etické a myšlenkové postoje lidí, kteří se rozhodují.

POZNÁMKY

- 1 Jako námět k diskusi může sloužit kapitola Théâtre dans l'éducation: recettes, méthodes, inventions? In PAGE, Christiane. *Aliénation ou émancipation? Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle*. Arras: Artois Presses Université, 2009, s. 215–251. ISBN 978-2-84832-105-9.
- 2 „Stěží jsem tehdy dosahoval roku následujícího po jedenáctém“ (citace z VIII. zpěvu Vergiliova díla *Bucolica* [Zpěvy pastýřské]).
- 3 V poznámce pod čarou na str. 112 píše Pierre Peyronnet (1976): „(...) ve spisku Théâtre à l'Usage des Collèges, des École Royales Militaires et des Pensions particulières (Divadlo pro potřeby kolejí, královských vojenských škol a zvláštních domovů mládeže), který je připisován Nougaretovi a který byl publikován až v roce 1789, nacházíme v druhém díle tuto poznámku týkající se Atalie: „Racinova tragédie v pěti dějstvích ve verších, upravená tak, aby mohla být hrána mládeží“, již zdobí následující komentář: „Nahradil jsem všechny ženské postavy mužskými a zrušil všechny chóry mladých dívek“ (...).“
- 4 „Vzal jsem Scapinova šibalství. Za dvě hodiny jsem vyškrtl ženské role, které jsou tam nedůležité, vyhodil jsem pět nebo šest vtipů, které byly příliš peprné pro seminář, a naše hra byla připravena,“ cituje Jules Claretie, jak Francisque Sarcey naložil s Molièrem, když byl v Limours pověřen zorganizovat dramatické vystoupení v semináři, kde učil rétoriku. Viz Předmluvu ke Gofflotově knize *Le théâtre au collège du moyen âge à nos jours* (s. XIV).
- 5 Marthe Robertová (1963, s. 41) píše: „Kdo, ne-li don Quijote, by dnes mohl žít v souladu s moudrostí, kterou byl živěn v dětství a o níž se předpokládá, že ačkoliv byla vytvořena pro jiný čas, ho bude vést a řídit?“
- 6 Nejznámější jsou Pauline Kergomardová (která do francouzské mateřské školy zavedla spontánní dětskou hru), John Dewey, Maria Montessoriová, Jean-Ovide Decroly, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière a Roger Cousinet.
- 7 Připomeňme, že Léon Chancerel využíval divadlo k budování „Nového řádu“, což je málo známá, až utajovaná skutečnost. A to do té míry, že publikace pro mládež (*Oui, Monsieur le Maréchal! ou le serment de Pouique le glouton et de Lududu le paresseux par l'oncle Sébastien*, 1941), otevřeně vyjadřující podporu vládě ve Vichy, byla vyřazena z oficiálních bibliografických soupisů (zejména těch, které spravuje Společnost

divadelní historie [Société d'histoire du théâtre], založená Léonem Chancerelem, a které od roku 1968 tvoří součást Chancerelovy sbírky).



- 8 Ponechávám zde stranou problém, byť není nedůležitý, jejich antisemitismu, který Chantal Meyer-Plantureuxová odkryla v různých jejich textech.
- 9 Tady je možné zahlédnout počátky dramatické hry, kterou rozvíjí Miguel Demuynck (Page, 2005).
- 10 Slova Édith Craigové cituje T. J. Guéritteová v časopise *La Nouvelle Éducation* v čísle 99, které vyšlo v listopadu 1931, s. 166.
- 11 Viz Jacques Copeau: Notes pour la troisième conférence du 17. 03. 1917 (Copeau, 1984).
- 12 Doslovný překlad titulu této kapitoly by zněl: „Od dramatických her k Dramatické hře“. Francouzi často označují celý obor singulárně „Dramatická hra“ — pozn. překladatele.
- 13 To platí ještě dnes. Překvapilo mě, že na univerzitu přicházeli každý rok mladí lidé, kteří reprodukovali stále stejné estetické formy podle toho, kdo je měl na lyceu, kdo je formoval podle svého vkusu, aniž jim dal možnost dát se vlastní cestou, která by jim dovolila vytvořit si vlastní koncepci.
- 14 První praktici dramatické hry se odvolávali na klasické dramatické jednání. Později šel vývoj různými směry. Někteří zůstali u klasické koncepce, jiní se rozhodli ji zpracovat a dovolit dětem, aby ji objevovaly a poznávaly a aby si nad ní mohly klást otázky. Srov. náměty na hry od Miguela Demuyncka, který se zabýval každým bodem dramatické struktury (Page, 2006).
- 15 Bulletin officiel n°39 du 22 octobre 2009: Enseignements élémentaire et secondaire: Éducation artistique et culturelle. In *education.gouv.fr* [online]. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [cit. 2015–

07–04]. Dostupné z: www.education.gouv.fr/cid49301/mene0914274c.html.

- 16 *Charte Nationale de l'École du spectateur*. http://missiontice.ac-besancon.fr/theatre/IMG/pdf/Ecole_du_spectateur.pdf.
- 17 Podotýkám, že pokud dramatická hra pracuje s klasickou strukturou dramatické akce, není to proto, aby se jí hráči podřizovali, ale proto, aby si nad ní postupně kladli otázky.

LITERATURA A PRAMENY

BONNASSIES, Jules. *Les Spectacles Forains et la Comédie Française: Le droit des pauvres avant et après 1789. Les auteurs dramatiques et la Comédie Française au dix-neuvième siècle d'après les documents inédits*. Paris: E. Dentu, 1875. 300 s. Dostupné též z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k204288w/f4.image>.

BROOK, Peter. *Entre deux silences*. Přel. Marie-Hélène ESTIENNE. Arles: Actes Sud, 2006. 80 s. Přel. z: *Between two silences*. ISBN 978-2-742-76151-7.

CAYLUS, Madame de. *Les souvenirs de Madame de Caylus*. Amsterdam: Jean Robert, 1770. 194 s. Dostupné také z: <https://archive.org/details/details/souvenirsdemadam00cayl>.

CENTRE FRANÇAIS DU THÉÂTRE. *Dictionnaire des hommes de théâtre français contemporains: Directeurs, animateurs, historiens, critiques*. Paris: Librairie théâtrale, 1957. 96 s.

CLANCY, Jacques. *Emploi du jeu dramatique (drama) dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur en Grande-Bretagne*. *Revue d'histoire du théâtre*. 1975, n° 107, p. 255–276.

CONE BRYANT, Sara. *Comment raconter des histoires à nos enfants et quelques histoires racontées*. Přel. Elisée ESCANDE. Paris: Nathan, 1911. 304 s. Přel. z: *How to tell stories to children: and some stories to tell*.

COPEAU, Jacques. *Registres III. Les Registres du Vieux Colombier, I*. Paris: Gallimard, 1979. 464 s. Ed. *Pratique du Théâtre*. ISBN 978-2-070-28777-2.

---. *Registres IV. Les Registres du Vieux Colombier, II. America*. Paris: Gallimard, 1984. 632 s. ISBN 978-2-070-70158-2.

CORVIN, Michel (ed.). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Bordas, 1991. 940 s. ISBN 2-040-18456-2.

- COUSINET, Roger. *L'Éducation nouvelle*. Neu-châtel: Delachaux et Niestlé, 1950. 160 s. Ed. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- DELDIME, Roger. *Le théâtre pour enfants: approches psychopédagogique, sémantique et sémiologique*. Bruxelles: De Boeck, 1976. 200 s.
- DESTREZ, Anne. Les Jeux dramatiques en classe. *La Nouvelle Éducation*. 1926, n° 50, s. 182–189.
- DIENESCH, Marie-Élisabeth. *Jeu dramatique et éducation: dossier constitué... à partir de textes écrits entre 1947 et 1977*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques, 1977. 192 s.
- FERRIÈRE, Adolphe. *L'école active*. T. 2. Neu-châtel; Genève: Editions Forum, 1922. 416 s.
- GIGNOUX, Hubert. *Histoire d'une famille théâtrale: Jacques Copeau, Léon Chancerel, Les Comédiens-Routiers, La décentralisation dramatique*. Lausanne: Editions de l'Aire, 1984. 440 s. Ed. Collection l'Aire théâtrale.
- GINISTY, Paul. Le Théâtre obligatoire. *Bulletin de la Société d'Histoire du théâtre*. Paris: Marcel Fredet, 1910, année 9, n° 3–4, s. 102–107.
- GOFFLOT, Louis-V. *Le théâtre au collège du moyen âge à nos jours: avec bibliographie et appendices. Le Cercle français de l'Université Harvard, accompagné de nombreuses planches hors texte*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1907. 336 s. Dostupné také z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4056171>.
- GOURDON, Anne-Marie (ed.). *Animation, théâtre, société*. Paris: Éditions du CNRS [Centre National de la Recherche Scientifique], 1986. 228 s.
- GUÉRITTE, T. J. Les Jeux dramatiques dans l'éducation. *La Nouvelle Éducation*. 1931, n° 99, s. 165–168.
- CHANCEREL, Léon. L'Art dramatique dans l'Éducation. *La Nouvelle Éducation*. 1935, n° 137, s. 115–121.
- CHANCEREL, Léon; CHARBONNIER-JOLY, Hélène; SAUSOY-HUSSENOT, Anne-Marie. „Jeux dramatiques“ dans l'éducation: introduction à une méthode. Paris: Librairie théâtrale, 1936. 184 s. Ed. Théâtre et pédagogie.
- LALLIAS, Jean-Claude. Un théâtre des enfances partagées. *Théâtre Aujourd'hui* n° 9: *Théâtres et enfance: l'émergence d'un répertoire*. 2003. ISBN 2–240–00730–3, ISSN 1240-1544.
- LASCARIS, Polymnia A. *L'Éducation esthétique de l'enfant*. Paris: Félix Alcan, 1928. 508 s.
- . Les Jeux dramatiques et l'idéal classique d'unité. *La Nouvelle Éducation*. 1930, n° 88, s. 130–136.
- LEENHARDT, Pierre. *L'enfant et l'expression dramatique*. Paris: Casterman, 1973. 142 s.
- MACÉ, Jean. *Théâtre du Petit Château*. Paris: J. Hetzel, 1861. 336 s. Ed. Bibliothèque illustrée des familles. Dostupné také z: <https://archive.org/details/thtredupetit00macuoft>.
- MONOD, Richard. Apologie du jeu dramatique. *Théâtre/public*. 1988, n° 83, s. 27–32. ISSN 03335–2927.
- MONOD, Richard (ed.). *Jeux dramatiques et pédagogie*. Paris: Edilig, 1983. 160 s. Ed. Collection des Cahiers de l'Éducation permanente.
- MONTAIGNE, Michel de. *Eseje*. 2. vyd. Přel. Václav ČERNÝ. Praha: ERM, 1995. ISBN 80–85913–12–7.
- MORENO, Jacob Levy. *Théâtre de la spontanéité*. Přel. Jean-François de RAYMOND. Paris: Epi, 1984. 172 s. Ed. Hommes et groupes. ISBN 978-2-220-02486-8.
- OBERLÉ, Dominique. *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1989. 168 s.
- . *Jeu dramatique et développement personnel*. Paris: Retz, 1989. 156 s. Ed. La psychologie dynamique.
- PAGE, Christiane. *Aliénation ou émancipation? Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle*. Arras: Artois Presses Université, 2009. 304 s. ISBN 978-2-84832-105-9.
- . *Éduquer par le Jeu Dramatique: Pratique théâtrale et éducation*. 3. vyd. [1997]. Paris: ESF, 2006. 128 s. ISBN 978-2-7101-1815-2.
- . Le Jeu dramatique, une rencontre entre le théâtre et l'éducation. In BESSON, Jean-Louis. *Études théâtrales* n° 34/2005: Apprendre (par) le théâtre. Louvain: Centre d'Études théâtrales, 2005b, s. 78–84. ISSN 0778-8738, ISBN 2–930416–21–1.
- . Léon Chancerel et Miguel Demuynck: de l'idéalisme passionné à la question de l'éthique. In *Les Cahiers du CRILJ* — numéro 6: *Le théâtre jeune public: dans les livres, mais pas que*. Orléans: Centre de recherche et d'information sur la littérature pour la jeunesse, 2014, s. 106–119. ISBN 978-2-9535551-5-8.
- . Miguel Demuynck. *Cahiers Robinson*, n° 18: *Troupes et jeunesse*. Arras: Artois Presses Université, 2005a, s. 109–122. ISSN 1253-6806; ISBN 2–9516422-8–8.
- . Situations langagières et jeu dramatique. *Recherches pédagogiques: Revue de l'Association Marocaine des Enseignants de Français: Le Théâtre en classe de français*. 2005c, n° 11, s. 7–16. ISSN 0854-6553.
- PEYRONNET, Pierre. Le théâtre d'éducation des jésuites. *Dix-huitième siècle: n° 8: Les Jésuites*. Paris, éd. Garnier freres, 1976. s. 107–120. ISSN 0070-6760.
- PIAGET, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël, 1969. 248 s.
- PLAGNOL-DIÉVAL, Marie-Emmanuelle. *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIIIe siècle*. Oxford: Voltaire Foundation, 1997. ix, 440 s. Ed. Studies on Voltaire and the eighteenth century, vol. 350. ISBN 0–7294–0543–5.
- PUAUX, Paul. *Avignon en festivals ou Les utopies nécessaires*. Paris: Hachette, 1983. 316 s. Ed. L'Échappée belle.
- RAFFALLI, Bernard. Jeunesse: le temps du non jeu et du texte minimal. *Acteurs-Auteurs: Revue du théâtre*. 1990, n° 79–80. ISSN 0991-949X.
- RANZ, Berta. Comédie à l'École Walden de New York. *La Nouvelle Éducation*. 1931, n° 99, s. 168–171.
- ROBERT, Marthe. *L'ancien et le nouveau: de Don Quichotte à Franz Kafka*. Paris: Grasset, 1963. 312 s. Ed. Petite bibliothèque Payot, sv. 105.
- SCHERER, Jacques. *Dramaturgies du vrai-faux*. Paris: Presses universitaires de France, 1994, 152 p. ISBN 2–13–046390–8.
- Poznámka překladatele: Článek *Pratiques théâtrales à l'école hier et aujourd'hui: quelques éléments d'une histoire complexe z ledna 2015, který redakci Tvořivé dramatiky v rukopisu poskytl autorka, byl doplněn o některé pasáže ze studie Historique du jeu dramatique z roku 2004 — zejména v částech o konkrétních osobnostech francouzské dramatické výchovy.*
- Přeložil Jaroslav Provazník

SOUČASNÉ FRANCOUZSKÉ DRAMATICKÉ TEXTY PRO DĚTI A MLÁDEŽ



PETRA COUFALOVÁ
pisika@seznam.cz

Pro vznik moderních dramatických textů ve Francii jsou významným mezníkem 60. léta 20. století, kdy můžeme sledovat rozmach profesionálních divadelních souborů zaměřených na dětského diváka. V tomto téměř euforickém období se rodí divadelní představení, která si kladou nové cíle v reakci na zkostnatělou tvorbu. Představení se proměňuje ve hru, jež se snaží probudit všechny smysly dítěte. Nicméně text v tomto období zatím ještě není vnímán jako složka, které by bylo potřeba věnovat soustředěnou pozornost.

V reakci na nedostatek kvalitních dramatických textů pro děti a mládež se v roce 1987 rodí edice *Le Mot de Passe*, vůbec první edice ve Francii představující divadelní texty pro děti. Za jejím vznikem stojí **Dominique Bérody**, pod jehož taktovkou je publikováno v průběhu deseti let více než dvacet textů autorů, jejichž jména v dnešní době neodmyslitelně patří mezi ta zásadní v tvorbě pro děti a mládež. Jde o takové autory, jako například **Françoise du Chaxel** nebo **Bruno Castan**. Vydávané hry byly doplněny pedagogickými poznámkami, které obsahovaly komentáře k textu, ke scénografi a shrnutí informací o autorovi. Nakladatelé však převyšovaly poptávku, proto edice *Le*

Mot de Passe po čase přestala vycházet. Později ji však nahradily edice jiných nakladatelství, lze proto konstatovat, že ve své době byla jakýmsi iniciátorem a průkopníkem v oblasti dramatických textů pro děti.

V posledních dvaceti letech můžeme ve Francii sledovat rozmach dramatických textů určených dětem. Tato tvorba si ve Francii vysloužila nejen badatelský zájem, ale také zájem publikační. Například **Jean-Claude Lallilas**, pedagog a spisovatel zabývající se dramatickým uměním ve vzdělávání, zájem o divadelní text vnímá jako reakci na tendence let osmdesátých, kdy se divadlo jako takové potýkalo s určitou krizí, jelikož muselo konkurovat jiným, divácky atraktivnějším formám.

V současné době je psaní her pro děti vnímáno jako důležité v publicistickém i literárním prostředí. Jelikož jsou nakladatelství čím dál více nakloněna publikování těchto dramatických textů, do psaní se pouštějí různí spisovatelé, a to i ti, kteří se dětem doposud nevěnovali, nicméně jejich jména jsou již minimálně ve francouzském literárním světě dobře známa. Dále pak mohou autoři těchto her využívat finančních příspěvků stejně jako autoři her pro dospělé, což má značný vliv na smazávání rozdílů mezi klasickými dramatickými texty a texty určenými dětem a mládeži. Výrazným momentem v historii dramatických textů byla nastudování her *Bouli Miro* a *Bouli redéboule* od Fabrice Melquiota, které vyšly v nakladatelství L'Arche, režisérem Chrisitanem Gononem v Comédie-Française v roce 2004.

V roce 2001 francouzské ministerstvo školství upravuje vzdělávací programy pro základní školy, v nichž se projevuje snaha vyzdvihnout literaturu pro děti a mládež. Výsledkem je doporučený seznam literatury pro 3. cyklus francouzských základních škol (8–11 let), který obsahuje také jedenáct divadelních her pro děti a mládež (v roce 2004 byl dokonce rozšířen o dalších 11 her).

Vedle toho se dramatickými texty pro děti zabývají některé divadelní časopisy, ale také časopisy věnující se literatuře pro děti a mládež, jako jsou například *Griffon* (revue navazující na časopis *Trousse livres*) nebo *La Revue des livres pour enfants*, které nabízejí stručné recenze k právě vydaným hrám nebo jejich inscenacím. Od 90. let se pravidelně konají kulaté stoly a různé besedy zabývající se otázkou divadelních textů pro děti, které jsou povětšinou organizovány nakladatelstvím Théâtrales. Rovněž nelze opominout nedávno vydané dva svazky kritických souborů současných divadelních her pro děti a mládež, které vyšly rovněž v nakladatelství Théâtrales. Tyto svazky neobsahují pouhou kritiku, slouží také jako metodická pomůcka hercům, vedoucím souborů a učitelům. Jde o knihy *A la découverte de cent et une pièces* (Hledání sto a jedné hry), a *Vers un théâtre contagieux* (K divadlu, které je nakažlivé) s podtitulem „kritická edice repertoáru současného divadla pro mládež“, které připravila **Marie Bernanoceová**. Kromě kritiky je potřeba také zmínit festivaly a další akce, jež přispívají k rozvoji dramatických textů. Je to například udílení ceny *Collidram*, kterou každý rok získává podle hlasů středoškoláků jeden divadelní text, přítomnost hlavních nakladatelství na Salónu knih pro mládež v Montreuil atd.

V současné době je skoro nemožné zaznamenat všechny hry pro děti a mládež, které vycházejí. Proto si představíme především ta nakladatelství, která patří mezi výraznější a která se významněji podílela na šíření divadelních her pro děti a mládež ve Francii. Mezi nepřehlédnutelná nakladatelství patří **L'École des loisirs**, **Actes Sud-Papier** a také **Théâtrales**.

I tato nakladatelství se svezla na vlně nadšení, která se vzedmula v 90. letech v literárním světě a která měla za následek významný rozvoj literatury pro děti a mládež ve Francii. Od roku 1985 do roku 2005 můžeme sledovat zvýšení z 3000 publikovaných titulů pro děti

a mládež na 10 000. Vznik edic zaměřených na divadelní texty určené pro děti a mládež tak jde ruku v ruce s rozvojem literatury pro děti a mládež. Významným faktorem bylo, že sama nakladatelství hledala autory, kteří by hry psali. A vznik edic zaměřených přímo na divadelní texty pro děti a mládež budil zvědavost spisovatelů, kteří třeba doposud pro děti nepsali.

Nakladatelství, která se věnují publikování dramatických textů pro děti, bychom mohli rozdělit na ta, která vydávají hry určené k tomu, aby byly hrány dětmi, a na ta, jejichž hry jsou určené profesionálním hercům, aby je hráli pro děti. Mezi nakladatelství, která vydávají hry určené k hraní dětmi, patří například nakladatelství **Retz** (edice *Expression théâtrale*), **Castor Poche Flammarion** (edice *Théâtre en poche*), **Librairie théâtrale** nebo **L'Avant-Scène Théâtre**. Můžeme se také setkat s hrami, které vyšly v nakladatelství **Milan** nebo **Actes Sud**. Jde však o hry, které nelze úplně považovat za dramatické texty v pravém slova smyslu. Často jde o krátké scénky, v nichž vystupují postavy představující různé stereotypy a jejichž podoba vyhovuje spíše prostředí školy. Ty můžou sloužit jako podklad či materiál pro rozehrávání různých situací nebo k učení různým dovednostem. Nicméně literární kvalita v tomto případě zaostává.

Mezi nakladatelství, která výrazně přispěla k šíření dramatických textů a která vydávají hry jak pro děti, tak pro učitele či divadelní soubory, patří nakladatelství **L'École des loisirs**, v němž v roce 1995 zakládá učitelka a autorka knih pro děti **Brijitte Smadjaová** edici *Théâtre*. Od té doby nakladatelství vydalo již 85 titulů. Mezi autory nalezneme jak spisovatele, tak dramatiky, jako například **Oliviera Py**, **Daniela Danise**, **Joëla Jouanneaua**, **Nathalie Papinovou**, **Karine Serresovou** a další. Ale co je zajímavé, najdeme tu i autory, kteří se primárně nezaměřují na dětské čtenáře, a dokonce i takové, kteří se nespécializují výhradně na divadelní tvorbu (**Guillaume Le Touze**). Jednotlivé svazky obsahují nejen dramatický text, ale také další informace. Ceny her se pohybují mezi 5 a 8 €.

I když nakladatelství **Actes Sud-Papiers** začalo publikovat divadelní texty již v roce 1995, čekalo ještě čtyři roky, než založilo vlastní edici pod názvem *Heyoka Jeunesse*. Ta vznikla ze spolupráce Actes Sud-Papiers a divadla v Sartrouville. Edici *Heyoka Jeunesse* řídí **Claire Davidová**, díky níž se v této edici můžeme setkat s takovými autory, jako je **Catherine Anneová** (jejíž hry byly vydány také v nakladatelství L'École des loisirs) nebo **Jean-Claude Grumberg**. Claire Davidová vybírá takové hry, v nichž se odráží dnešní svět,

a zároveň klade velký důraz na kvalitu textu. Při svém výběru se opírá o známá jména autorů, což edici dodává jistou prestiž. Za zmínku ještě stojí spolupráce s divadlem v Sartrouville, jenž nejen spolupracuje na výběru her, ale také hry pravidelně uvádí, čímž přispívá k úspěchu a šíření samotné edice. Grafickému a technickému zpracování v tomto nakladatelství je na první pohled věnována velká péče. Kniha má obdélníkový formát a na obálce dominuje barevná ilustrace korespondující s ob-



sahem hry. Text je tištěn na kvalitním papíře a je doprovázen nápaditými barevnými ilustracemi, což upozorňuje na to, že se zde počítá s dětským čtenářem, kterému ilustrace mohou pomoci při četbě textu. Na konci knihy nalezneme medailonek o autorovi a ilustrátorovi. Cena knih je oproti jiným o trochu vyšší, pohybuje se mezi 8 a 15 €. Edice nabízí již většinou známé autory, kteří ale dříve nepsali přímo pro dětské čtenáře. Jde například o **Jeana-Clauda Carrièra**, **Joëla Pommerata** nebo **Jeana-Clauda Grumberga**. Poslední zmíněný autor měl dokonce v roce 1999 nevídaný úspěch, kdy se prodalo 7000 výtisků jeho hry *Le Petit Violon* (Housličky).

V roce 2001 vydalo nakladatelství **L'Arche** hru **Fabrice Melquiota** *Perlino Comment* a tím odstartovalo edici divadelních textů pro mládež *Théâtre Jeunesse*. Zde vycházejí jak autoři francouzští, tak zahraniční a lze říct, že ti frankofonní tvoří pilíře edice. Jsou to zejména Francouzi **Fabrice Melquiot**, který zde od založení vydal 8 titulů (jak jsme již výše poznamenali, v roce 2004 byly dvě z jeho her *Bouli Miro* a *Bouli redéboule* uvedeny v Comédie-Française) a Kanaďan **Daniel Danis**. Určitým rysem těchto her je vytříbenost jazyka. Jde většinou o hry moderní, jejichž jazykové pojetí je něčím nevšední, jako například *Le Manuscrit des chiens* (Psí rukopis) **Jona Fosse**. Cena svazků se pohybuje mezi 8 a 11 €.

Ve stejném roce založilo nakladatelství **Théâtrales** edici *Théâtrales Jeunesse*, v níž v současné době vychází nejvíce titulů. Ta navazuje na tradici již zmíněné edice *Le Mot de Passe*

založené **Dominiquem Bérodyem**, což se projevuje nejen reedicemi některých her, ale také strukturou, jak jsou hry publikovány — text je doplněn o pedagogické poznámky. Za výběrem her pro děti stojí **Françoise du Chaxel**, oceňovaná autorka divadelních her nejen pro děti, která v posledních letech tuto edici řídí. Ta se nenechává strhnout komerčním potenciálem divadelních her a prioritou pro ni zůstává kvalita textu, ať jde o autora známého, či nikoli, autora píšícího pro děti, či pro dospělé. Setkáme se zde s autory francouzskými i frankofonními, jako například s Kanaďankou **Suzanne Lebeauovou**. Na konci každého svazku jsou vždy uvedeny informace, ať už jde o doplňující údaje o autorovi, glosy o pojetí hry nebo poznámky k případnému inscenování. Cena za výtisk se pohybuje mezi 7 a 11 €.

Co rovněž nabízí edice *Théâtrales Jeunesse*, oproti jiným nakladatelstvím, jsou webové stránky (<http://www.editionstheatrales.fr/collections/theatrales-jeunesse-4.html>), na kterých najdeme doplňující informace o tom, jak s konkrétní hrou pracovat ve škole s dětmi. Na to odkazuje i slogan nakladatelství, který zní „Des textes à lire, à dire, à écouter, à jouer“ — „Texty ke čtení, přednášení, poslouchání, hraní“. Jinak řečeno, nakladatelství se snaží nabídnout takové metody, aby nejen herci, ale i učitelé s dětmi mohli divadelní texty nejen číst, přednášet a poslouchat, ale také je hrát.

Hry, které jsou takto zpracované, mají na přední straně knižního vydání nálepkou s odkazem www.tjeu.fr a titulem *Carnet artistique et pédagogique* (Umělecko-pedagogický zápisník). Na stránkách objevíme poměrně jednoduše vytvořené pracovní listy k hrám, které jsou ke stažení ve formátu PDF. Autoři pracovních listů se různí. Jde buď o herce pracující s dětmi a dětskými soubory, o vysokoškolské profesory zabývající se divadelními texty a divadlem pro děti nebo o učitele literatury. Struktura každého pracovního listu je stejná. V úvodu máme informace o autorovi, poté rozbor textu a uvedení konkrétních témat pro práci s dětmi, hereckou a scénickou práci a v neposlední řadě nabídnuté možnosti, jak hru s dětmi inscenovat, byť by se jednalo o pouhé vybrané části hry či etudy hrou inspirované.

Nakladatelství, která jsme zde představili, jsou ta nejdůležitější v produkci divadelních her pro děti a mládež. Za zmínku stojí to, že kromě jedné výjimky, a to L'École des Loisirs, která je nakladatelstvím zaměřeným na mládež, jde vesměs o nakladatelství, jež vydávají hry také pro dospělé.

Úryvek z diplomové práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v červnu 2015

DĚTSKÁ SCÉNA 2015

44. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

44. celostátní přehlídka dětského divadla

Svitavy 12.–18. června 2015

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2015

Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce,
Praha 5 (ved. Lenka Tretiagová)

Pan Brum a jeho dům

Předloha: Paul Groves: *Pan Cecil Brum a jeho dům*

Překlad: Zuzana Ceplová

Dramatizace: Lenka Tretiagová

DDS Kostecké piškotky, LDO ZUŠ Iši Krejčího,
Olomouc (ved. Magda Ada Johnová)

K sežrání

Autor: Hermann Mc Muffin

Překlad: Maxmilián Tuček

Inspirace: Mikaël Ollivier: *Život k sežrání*

Překlad: Erik Lukavský

Dramaturgická úprava: soubor

Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce,
Praha 5 (ved. Lenka Tretiagová)

Jola

Inspirace: člen souboru Odzer Stanzin

Dramaturgie: Lenka Tretiagová

Odborná spolupráce, fotografie a filmové

klipy: Gabriela Lágnerová

DDS dRácci Roveňáčci, ZŠ a MŠ Rovensko
(ved. Pavla Schönová)

Tajemství modrých třešní

Předloha: Matthew Nicholls: *Tajemství modrých třešní*

Překlad: Filip Krajník a Vladislava Vaněčková

Dramatizace: Pavla Schönová

Režie: Pavla a Michaela Schönovy

Dramatický soubor ZŠ Železnická, Jičín (ved.
Richard Koníř)

Kuchař Sam a mořské panny

Předloha: Pavel Šrut: *Kuchař Sam a mořská panna* (z knihy *Prcek Tom a Dlouhán*

Tom a jiné velice americké pohádky)

Dramatizace: Richard Koníř a Tomáš Horák

DDS Zatímbezejména, Gymnázium Františka
Křížíka, Plzeň (ved. František Kaska)

Jak se dělá divadlo

Předloha: Karel Čapek: *Jak vzniká divadelní hra* (z knihy *Jak se co dělá*)

Dramatizace: František Kaska a Aleš Sutnar

DDS HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov (ved. Irena
Konývková)

Zápisník Norberta Borovičky

Předloha: Marie Kšajtová: *Zápisník Norberta Borovičky*

Dramatizace: Irena Konývková

Divadelní studio Kampak!, LDO ZUŠ Štítného,
Praha 3 (ved. Dana Bláhová)

Duch Martina MacDonalda

Předloha: Pavel Šrut: *Duch Martina MacDonalda* (z knihy *Kočí král: na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek*)

Dramatizace: Dana Bláhová

DRS Divadla Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec
(ved. Lukáš Horáček)

Když se dobře zacpou uši

Předloha: Daniela Fischerová: *Milion melounů*

Scénář recitačního pásma: Lukáš Horáček a soubor

DLS Tak jo!, LDO ZUŠ Chlumeck nad Cidlinou
(ved. Romana Hlubučková)

Jak se Janek vydal za štěstím

Předloha: Pavel Šrut: *Jak se Janek vydal za štěstím* (z knihy *Kočí král*)

Dramatizace: Romana Hlubučková

DDS Dohráli jsme, LDO ZUŠ Uherské Hradiště
(ved. Hana Nemravová)

Joši

Autor: Rebecca Heddle: *Yoshi the Stonecutter / Kameník Joši*

Překlad: Duncan Hendy

Dramatizace: Hana Nemravová

DDS U. S. B., LDO ZUŠ Na Popelce, Praha 5
(ved. Kateřina Mikanová)

Po škole

Inspirace: John Hughes: *Snídaňový klub* (film
USA, 1985)

Autor: soubor

DDS Duhoví šoumeni z pralesa a DDS Zatím-
dobroši!, LDO ZUŠ Horšovský Týn (ved. An-
drea Pavlíčková)

Turek jede pro nevěstu!

Autor: Marie Korandová: *Turkova nevěsta*
(z knihy *Chodové v pověstech*)

Dramatizace: Andrea Pavlíčková a soubory

DDS Rozcuchaní vrabčáci, LDO ZUŠ Třebe-
chovice pod Orebem (ved. Jiřina Krtičková)

Noční můry

Autor: soubor

DDS Mrož v krabici, LDO Soukromé ZUŠ Trn-
ka, Plzeň (ved. Michal Ston)

Čau, jsem...

Předlohy: Juraj Šebesta: *Když se pes směje*
a *Venushe (Perný týden)*

Překlad: Milan Žáček

Dramatizace: Michal Ston

DDS Rybky, Masarykova ZŠ a MŠ Velká
Bystřice (ved. Zuzana Švierčková a Zuzana
Vodičková)

Námořnická pohádka

Autorky: Zuzana Švierčková a Zuzana
Vodičková

Spolupráce: Hana Teličková a rodiče všech
námořníků

DDS Bezejména, 3. B, ZŠ Aloisina Výšina, Li-
berec (ved. Jana Dotřelová)

Já se nechtěl stěhovat

Předloha: Daniela Krolupperová: *Já se nechtěl
stěhovat!*

Dramatizace: soubor



↑↑↑↑ Čau, jsem...

↑↑↑ Já se nechtěl stěhovat

↑↑ Jak se Janek vydal za štěstím

↑ Joši

↑↑↑↑ Duch Martina MacDonalda

↑↑↑ Jak se dělá divadlo

↑↑ Jola

↑ Když se dobře zacpou uši

DDS PidiLidi, Památník Lidice (ved. Kateřina Oplatková Rezková)

Polednice

Autor: Karel Jaromír Erben: Polednice (z *Kytice z pověstí národních*)

Dramaturgie: Kateřina Oplatková Rezková a soubor

INSCENACE DOPORUČENÉ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU, KTERÉ NAKONEC NEBYLY DO PROGRAMU DS 2015 ZAŘAZENY

DDS Jižňata, ZŠ Jižní IV, Praha 4 (ved. Petr Stránský)

Nák(š)up extra!

Předlohy: Jiří Dědeček: *Šli červotoči do houslí*; Miloš Kratochvíl: *Pes nám spadla*

Scénář pásma: Petr Stránský

DDS Prostě Zebra, LDO ZUŠ Brandýs nad Labem (ved. Irina Ulrychová)

Z(a)tracený poník

Inspirace: James Aldridge: *Spor o poníka*

Překlad: Jarmila Svobodová

Autor: Irina Ulrychová a soubor

LDO ZUŠ V. Nováka, Jindřichův Hradec (ved. Vojtěch Maděryč)

Milion melounů

Předloha: Daniela Fischerová: *Milion melounů*

Scénář montáže: Vojtěch Maděryč

DDS Týnom-Tánom, ZUŠ J. Kličky, Klatovy (ved. Markéta Lukášová)

Zakázané holky

Předloha: Hana Bořkovcová: *Zakázané holky*

Dramatizace: Markéta Lukášová a Vladimír Kábrt

DDS Úterý Divadla Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec (ved. Michaela Homolová)

Umlčené hlasy

Předloha: Zlata Filipovićová a Melanie Chalengerová: *Umlčené hlasy: dětské válečné deníky: od 1. světové války po Irák*

Dramatizace: soubor a Michaela Homolová

DDS Těžká dohoda, LDO ZUŠ Železný Brod (ved. Milana Vilušinská)

Neviditelná

Autor: Milana Vilušinská a soubor

Dramaťáček, LDO ZUŠ Chrudim (ved. Renata Klečková)

Jen si tak pohrát

Předloha: Shel Silverstein: *Jen jestli si nevymejšíš*

Překlady: Lukáš Novák, Stanislav Rubáš a Zuzana Šťastná

Scénář pásma: Renata Klečková

DDS DK Čáslavice (ved. František Pejchal)

Tulácká pohádka

Předloha: Karel Čapek: *Pohádka tulácká* (z knihy *Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívazek*)

Dramatizace: František Pejchal

DDS Civáramo, LDO ZUŠ Veselí nad Moravou (ved. Vítězslava Trávníčková)

Pohádka svatojánské noci

Předlohy: Pavel Šrut: *Rytíř Tamlin a statečná Jana* (z knihy *Kočiří král*); Jan Vladislav: *O krásné Janičce a rytíři Tamlinovi* (z knihy *Keltské pohádky*)

Dramatizace: Vítězslava Trávníčková

DDS Kontejner 16 v pokoji 225, LDO ZUŠ Jana Štursy, Nové Město na Moravě (ved. Kateřina Šteidlová)

John a Krvavý koleno

Předloha: Pavel Šrut: *Osmý John a Krvavý koleno* (z knihy *Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky*)

Dramatizace: Kateřina Šteidlová

DDS KIX, DDM Krasohled, Zábřeh (ved. Magdalena Schwarzová)

Šváb Ďoďo aneb Valach všude bratry má

Předloha: Jiří Žáček: *Krysáci jsou zase spolu*

Dramatizace: Magdalena Schwarzová a soubor

DDS Dohráli jsme, LDO ZUŠ Uherské Hradiště (ved. Hana Nemravová)

O Smolíčkovi

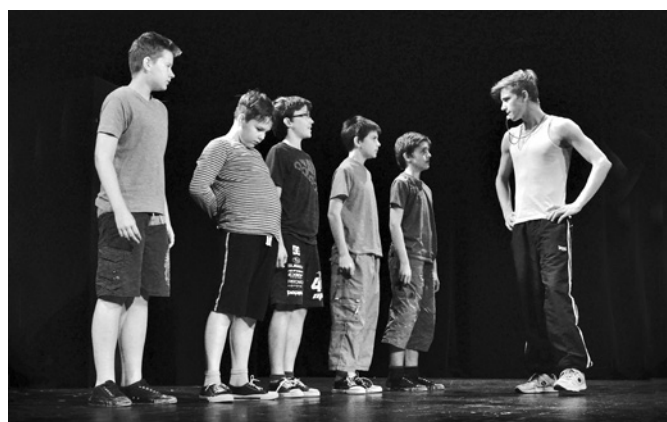
Předloha: Božena Němcová: *O Smolíčkovi* (z knihy *Národní báchorky a pověsti II*)

Dramatizace: Hana Nemravová

Fotografie Ivo Mičkal



↑ *Turek jede pro nevěstu!*



↑ *Zápisník Norberta Borovičky*



↑↑↑↑ Kuchař Sam a mořské panny

↑↑↑ Noční můry

↑↑ Po škole

↑ K sežrání

↑↑↑↑ Námořnická pohádka

↑↑↑ Pan Brum a jeho dům

↑↑ Polednice

↑ Tajemství modrých třešní

DĚTSKÉ DIVADLO MÁ SMYSL

44. ročník Dětské scény



VERONIKA RODOVÁ

katedra primární pedagogiky, Pedagogická
fakulta MU, Brno
rodova@ped.muni.cz

Před čtyřiačtyřiceti lety nebyl ještě nikdo z dětských účinkujících letošního ročníku Dětské scény na světě a bylo by zajímavé spočítat, kolik by to bylo dospělých účastníků. Jaroslav Provazník, jeden z těch, co zažili její začátky, v *Deníku Dětské scény* (číslo 1, s. 38–39) vzpomínal, jak v Kaplici, kde se od roku 1974 přehlídka konala, lektoři dopoledne vedli semináře a odpoledne zasedali v porotě. Z toho se dá usuzovat, že soubory hrály před porotci jenom jednou, což mohlo oproti dnešku znamenat jisté zosřtení podmínek ve smyslu soutěžní atmosféry. Zároveň to odráží omezený počet těch, kteří se dětskému divadlu věnovali. Naštěstí se od té doby naše řady rozšířily. Od soboty do středy probíhala divadelní část přehlídky, kterou tvořilo osmnáct inscenací z celé republiky. Dramaturgická skladba programu vytvářela tematické kompozice, které podtrhovaly umělecký zájem jednotlivých inscenací.

Když jsem přemýšlela, z jakého pohledu budu psát o letošním ročníku, zvolila jsem rozčlenění podle věku. Pomyslně jsem si soubory rozdělila do tří věkových skupin. Jako další kritérium se nabízely otázky vznesené Silvou Mackovou, které Luděk Richter otiskl ve čtvrtletníku *Divadlo pro děti* (cituji doslova): „1. Komu je vlastně inscenace hraná dětmi určena?

2. Jak komunikuje s diváky?
3. Skutečně baví malé děti dívat se na to, jak si jiné děti hrají divadlo?
4. Oslovují malé děti svou jevištní hrou své vrstevníky a komunikují s nimi skrze hru na jevišti?
5. Jak se děti podílejí na vzniku inscenace: jsou inscenátory nebo herci, v kterých fázích tvorby inscenace (sic!) spoluvytvářejí inscenaci skrze hru a hereckou tvorbu nebo se vědomě podílejí na řešení inscenace jako, řekněme, „artefaktu“?

NEJMLADŠÍ SKUPINA SOUBORŮ (ZHRUBA DO 10 LET)

Celý program otevřelo Taneční studio Light ZUŠ Na Popelce z Prahy s představením **Pan Brum a jeho dům**. Soubor se inspiroval knižní předlohou Paula Grovese, kterou převedl do divadelní řeči jazykem pohybových a tanečních prostředků. Vznikla poetická hříčka uceleného scénografického a kostýmního vyjádření, založená na pohybové komunikaci skupiny dívek a jednoho hochy a jejich tanečních dovedností. Chlapec, který představoval pana Bruma, byl označen klarinetem (na který dovedně hrál za doprovodu klavíru). Přirozenost projevu dětí se objevovala zejména v okamžicích vzájemného škádlení: Dům v podobě hromadné role děvčat nechce nechat pana Bruma, který touží po samotě, ani chvíli na pokoji. Zkušená ruka Lenky Tretigové umožnila poměrně malým dětem, aby se na jevišti cítily jistě a své dovednosti mohly vložit do budování jevištní situace a sdělení nonsensového příběhu.

Podobné prostředky (kostým, hudbu, pohyb a navíc písně) použil i soubor ze ZŠ Železnická v Jičíně v inscenaci **Kuchař Sam a mořské panny**. Příběh vyprávěný Pavlem Šrutem v knize *Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky* byl postaven na funkční scénografii. Banánové bedny umožnily klukovské části souboru vytvářet iluzi těžké práce na lodi, kostýmy dívek zachovávaly pohodlí civilního oblečení, a zároveň evokovaly iluzi

rybích ocasů i notnou dávku parádivosti mořských panen, což podbarvovalo zápletku, postavenou na soupeření kluků a dívek. Inscenaci nechýběl humor a nadhled, který odrážel způsob práce vedoucího Richarda Koníře.

Soubor Rybky ze ZŠ a MŠ Masarykova z Velké Bystřice, složený ze školáků i předškoláků, se představil **Námořnickou pohádkou**. Šlo o autorskou realizaci vedoucích Zuzany Švierčkové a Zuzany Vodičkové s ozvukem *Pirátů z Karibiku*, kdy námořníci podlehnou touze po zlatě, což z nich udělá stvůry bez srdce, které je třeba osvobodit. Dlouhá expozice, tvořená pomalým pohybem dětí s papírovými lodičkami, ležérní intonací dívčího hlasu v mikrofónu a klavírním doprovodem, navodila až impresionistickou atmosféru. K tomu se přidala černá plachta, již manipuly dvě učitelky, která zakrývala a zároveň nezakrývala pohyb dětí na jevišti. Tyto přísliby však děti, a zejména jejich učitelky dále nerozvíjely. Naopak, navozenou náladu a očekávání diváků utopily ve stereotypu užívání plachty jako nefunkční zábrany mezi hledištěm a jevištěm, tempo evokující nostalgii přístavů a lodí přerazily vehemencí, která se zosobnila v násilné interakci s diváky. Ta vyvrcholila při odpoledním bloku, když učitelka od klavíru doslova necitlivě vyhodila aktivní divačku, malou dívenku, z jeviště, byť soubor nejdříve diváky ke spolupráci dosti nesmlouvavě nutil.

Stejný den jsme mohli vidět i poslední představení celé přehlídky ze ZŠ Aloisiny výšiny z Liberce **Já se nechtěl stěhovat**. Žáci třetí třídy jednoduchými divadelními prostředky, založenými na přesně zachovávaném štronzu a živých obrazech, frázovaných xylofonem, ztvárnili pod vedením Jany Dotřelové příběh chlapce Martina, který čelí úskalím změny bydliště a školy. Otázky vzbudila naivní plakátovost řešení vztahu Martina a protivného Vaška.

Poslední inscenace od věkově nejmladších účastníků se jmenovala **Jak se Janek vydal za štěstím** souboru Tak jo! ZUŠ Chlumec nad Cidlinou. Variace na zvířátka a Petrovské zapůsobila celkovou prostotou. Jednoduchý příběh putování se odehrával na pozadí papírového, ručně malovaného leporela, kte-

ré nabízelo lineární pohyb vpřed, ale umožnilo i složitější akci v podobě stínohry, bohužel ne zcela zřetelné. Živost a zaujetí dívek vedoucí Romana Hlubučkovu udržuje tím, že se v rolích střídají, a také tím, že mají k ručně vyrobeným postavičkám osobní vztah. Samy si plošné loutky vyráběly, a jak uvedly pro *Deník Dětské scény*, dbaly, aby každá loutka měla nějakou část pohyblivou. Proto je nutné o ně dobře pečovat, například pejska je třeba často operovat, pardon, opravovat.

Všechny inscenace kromě poslední jmenované (Jak se Janek vydal za štěstím) byly realizovány na velkém jevišti a děti si s tímto prostorem dobře poradily. Ve všech případech byl patrný režisérský a dramaturgický rukopis vedoucího, který umožnil rozvinout výrazový potenciál dětí. Ať již to byly loutky (Jak se Janek vydal za štěstím), synchronizovaný pohyb v prostoru (Já se nechtěl stěhovat, Námořnická pohádka), tanec a hra na klarinet (Pan Brum a jeho dům), či manipulace s předměty jako východisko vědomého jednání v situacích (Kuchař Sam a mořské panny).

PROSTŘEDNÍ SKUPINA SOUBORŮ (10–14 LET)

První den, v sobotu 13. června, vystoupil soubor Kostelecké piškotky ze ZUŠ IŠI Krejčího z Olomouce, vedený Magdou Adou Johnovou. Přivezl inscenaci **K sežráním**, inspirující se knihou Mikaëla Olliviera. Ke scénickému zhmotnění tématu obezity soubor zvolil velké nafukovací kruhy, které herci nosili kolem pasu. Tento výrazný prvek, umožňující ostentativně ukázat tukovou bariéru a nemožnost se přiblížit k druhým lidem, doplňoval ne vždy jasný princip zdvojení hlavních hrdinů. Nečekané prostředky, slibující divadelně osobité pojetí, tak zůstaly stát vedle sebe, nedošlo k jejich hlubšímu propojení, které by dosáhlo až do diváckých řad.

Téma nadváhy hlavního hrdiny se také objevilo v inscenaci **Zápisník Norberta Boro-vičky** souboru HOP-HOP, ZUŠ Ostrov v režii Ireny Konývkové. Příběh neohrabaného čtvrtáka, který je pronásledován nově nastoupivším tělocvikářem a kterému z beznadějně situace pomůže přátelská podpora spolužáků, mile zapůsobil pohybovým výkonem hochů, kteří s profesionálním nasazením a přesně dávkovanou mírou nadsázky předváděli neobratnost kluků, jež honí tělocvikář do úmru. Otázky vyvstaly kolem motivace některých postav. Proč se na závěr z nemilosrdného sadisty stává hodný pan učitel či proč spolužák Kečup pomáhá Norbertovi, který mu to nijak viditelně neoplácí. Neukotvené postavení měl

i Norbertův zápisník, který chlapec na závěr zahodí a tak podtrhne jeho nedůležitost, čímž zpochybní i význam celého příběhu (podle předlohy Marie Kšajtové). Přesně vnímaný temporytmus a vynikající pohybové výkony sloužily ke zobrazení narůstající otravy v hodinách tělocviku i komické neobratnosti při cvičení na imaginárním tělocvičném nářadí.

Jiné téma dospívajících zpracovával soubor Mrož v krabici Soukromé ZUŠ Trnka z Plzně. Vyšli z literárních předloh slovenského autora Juraje Šebesty *Když se pes směje* a *Venusše (Perný den)*. K vyjádření tématu zmatků dospívání v inscenaci **Čau, jsem...** použili svébytné prostředky, jako například lineární rozmístění herců, kteří celou dobu seděli v řadě proti divákům a do svých hereckých i dějových úloh vstupovali doslova čelem. Takové prostorové pojetí posílilo dojem izolovanosti protagonistů, kteří se zdánlivě nahodile proměňují tu v hlavní hrdiny, tu v jejich spolužáky, kamarády, učitele, rodiče, exekutory či opilce v baru. Z počátečního chaosu se postupně vynořovalo téma odcizenosti a posléze potřeby stát při sobě, v závěru rámované Mercuziovým monologem Mor na ty vaše rody. Soubor, zejména při dopolední produkci, těžce zápasil s temporytmem i nezřetelnou výslovností a vypadalo to, že se mu nepovede zvolené prostředky sklenout do oblouku zamýšleného tvaru. Odpoledne se to podařilo lépe, a tak dlouholetá a vytrvalá práce vedoucího Michala Stona přinesla ovoce v podobě autentického diváckého zážitku.

Téma nesmiřitelného konfliktu dvou zneprátených rodů tvořilo půdorys inscenace **Duch Martina MacDonalda** souboru Kam-pak ze ZUŠ Štítného z Prahy 3 pod vedením Dany Bláhové, která představila divadelní celek propracovaný ve všech složkách. Od živé hudby, provozované třemi vypravěči, přes působivou scénografii v podobě paravánů a různých variant loutkové zkratky až po nápadité kostýmy, evokující rázovitost skotské Vysočiny. Zejména kombinace kostkovaných sukni, jakoby kiltů, a různých typů velkých zavazovacích bot tvořily výrazný detail skotského naturelu a dodaly energii hereckým výkonům, postaveným na výjimečném pohybovém nasazení dětských herců. Přesto došlo během vyprávění (podle předlohy Pavla Šruta) ke zpomalení temporytmu, což mělo za následek přerušení kontaktu s diváky; uchvacující energie dětí přestala proudit přes rameno. V diskusi se řešilo, co bylo příčinou tohoto komunikačního propadu, zda neujasněná dramaturgie (kdo vlastně je Martin a jaké jsou jeho motivy jednání), nebo například způsob svícení či zapojení paravánů, které často herce od diváků oddělovaly.

Další loutkovou inscenací bylo zpracování chodské pověsti **Turek jede pro nevěstu!** v převyprávění Marie Korandové spojených souborů Duhoví šoumeni z pralesa a Zatím-dobroš! ze ZUŠ Horšovský Týn pod vedením Andrey Pavlíčkové. Svěží a rázná energie dívek hrajících příběh o vdavekchtivém Turkovi a sebejisté Kačence našla uplatnění v manipulaci s dřevěnými poleny představujícími jednotlivé postavy a v rytmickém skandování veršů. Inscenaci pomohlo také vhodně zvolené místo — trávník farní zahrady vytvořil rámec pro jadrný humor starého příběhu, kterému slušela střídmost zvolených prostředků.

Další inscenace byla postavena na budování divadelní iluze obrazu vzdálené země a zahrál ji soubor Dohráli jsme ZUŠ Uherské Hradiště v režii Hany Nemravové. Původně anglický text B. Heddle **Joši** o japonském kameníkovi, který hledá štěstí, soubor převedl na jeviště pomocí členitého prostoru a pohybu v něm, pomocí totemové loutky (která sloužila jako označení Jošiho) a navozením iluze japonské atmosféry skrze kostýmy. Ilustrativní prostředky pomáhaly dětem orientovat se v příběhu a sdělit jeho téma, ale nedovolily hlubší ponor do filozofických zákoutí textu či přesnější zpodobnění Dálného východu.

Podobně náročný příběh co do změn prostředí — **Tajemství modrých třešní** (podle předlohy Matthewa Nichollse) — si vybral soubor dRácci Roveňáčci ze ZŠ a MŠ Rovensko z Moravy. Složitý děj o hledání léku na vir decimující lidstvo soubor uchopil jednoduchými, „školními“ prostředky. Bělost a černota unifikovaných kostýmů, evokující technologickou účelnost ohroženého světa, doplněná o umělohmotné nazouváky, plastické vodní pistole ve funkci zbraní, židle tvořící iluzi balónového koše či skutečná vrbová větve ve funkci třešňového sadu odkazovaly k dětské hře, kde hračky (se kterými si již členové souboru patrně nehrají) slouží ke zobrazení peripetií záchranné mise. Banalita zvolených prostředků rezonovala s fází vývoje dětské psychiky, kdy člověka, sotva odrostlého hračkám, začínají zajímat velké hrdinské příběhy. Problémy dějově složité předlohy nebyly autorkou dramaturgie Pavlou Schönovou bezzbytku vyřešeny. Projevily se v nejasné charakteristice hlavní postavy, která je pro misi vybrána, ale odmítá ji, aniž byl patrný jiný důvod než sobecká obava o vlastní bezpečí. Nesrozumitelný byl i důvod odmítavého chování k sympatické postavě mluvícího opičáka, který nakonec natrhá modré třešně a tím patrně lidstvo zachrání. První scénu soubor postavil na stereotypním pohybu dokreslovaném zvukovou kompozicí klapotu psacího

stroje, což nabídlo prostor pro představivost a otevřelo významotvorné řečiště mezi jevištěm a diváky. Tento proud se však postupně začal ztrácet ve složitých zákratech předlohy a nedostačujících možnostech zvolených scénických prostředků. Řada diváků si proto ani nevšimla, kdy byly spásné modré třešně (na scéně je představovaly bonbóny hašlerky) nadržány. To, jestli nakonec lidstvo zachránily, jsme se nedozvěděli vůbec.

Cestou hledání funkčních scénických prostředků, které zaměstnají herce a pomohou vytvořit působivé obrazy, šel soubor Rozcuchaných vrahů ZUŠ Třebachovice pod Orebem v inscenaci **Noční můry**. Pod vedením Jiřiny Krtičkové se děti pustily do autorského projektu. Téma osobních strachů, fobií a obav seřadili do mozaiky, uchopené skrze igelitovou plachtu, pro kterou našli řadu překvapujících jevištních obrazů. Vnitřní přesvědčení herců a působivost prostředků vytvořila silný amalgám, spojující mýru z kadeřnických nůžek či strach z elektrospotřebičů s hrůzou z osamělosti mezi vrstevníky, vrcholící v obraze rozvodu rodičů či utopení v řece. Otázkou zůstává odpovědnost autorů (nejvíce asi vedoucí souboru) za emocionální dopad. Místy hrozilo, že se téma může diváků až bolestně dotknout, soubor ale neposkytl před palčivostí témat žádnou ochranu. Působili trochu jako čarodějnickí učni, kteří zvládli silné kouzlo, ale nebyli si vědomi, s jakou mocí zacházejí.

Divadelní soubor PidiLidi, pracující v Památníku Lidice pod vedením Katky Oplatkové Rezkové, se pustil do zajímavé interpretace Erbenovy **Polednice**. Odrazil se od původních veršů, dokreslil je stínovou a pak dále zkoumal, jak vypadá dnešní vztah matky a dítěte. Kolektivní matka, označená výrazným znakem gumových rukavic, připravuje oběd, děti dění glosují od svých tabletů a iPodů. Chování potomků (nejprve si poroučejí, co chtějí, pak jídlo stydne na talířích, protože se nemohou odtrhnout od displejů) matku dožene k volání Polednice. Poprvé je obsazeno, podruhé je to omyl. Do třetice vytáčí číslo zpupní potomci — vždyť strašidla neexistují — a na chodbě se ozvou strašidelné kroky. Polednice přichází. Překvapivá práce s námětem známé balady přinesla osvětlení v samém závěru přehlídky, přestože ne všechny použité prostředky sloužily jasněmu sdělení zamýšlených významů.

Čisté pásmo básnických textů přivezlo Divadlo Vydýcháno ZUŠ Liberec pod vedením Lukáše Horáčka. Verše Daniely Fischerové byly volně spojené, někdy pevněji, někdy náhodně. Inscenace **Když se dobře zacpou uši** představovala tradiční tvar, který bývá na

přehlídce dětského divadla a přednesu často k vidění. Řazení textů plynulo volně, také použití židlí a klobouků jako metafor nezpůsobilo větší překvapení. Ve vzduchu zůstala viset otázka vhodnosti kostýmů, které ne vždy lichotily dívčím postavám a místy nezáměrně, o to ale silněji rezonovaly se slovy básní.

Celkově se dá říci, že deset inscenací v této věkové skupině představovalo pestrou směsiku témat i přístupů, které všechny usilovaly o svébytné divadelní vyjádření. Bylo potěšující sledovat, jak se děti posouvají v hereckém projevu (Zápisník Norberta Borovičky, Čau, jsem...), jak jim pomáhají zvolené prostředky (Turek jede pro nevěstu!, Duch Martina MacDonalda), že se nebojí hledat vlastní poetické vyjádření (Noční můry, Polednice), a to i za cenu, že se zvolené prostředky nepovede využít úplně čistě a některé trumfy zůstanou v ruce (K sežrán, Když se dobře zacpou uši, Joši, Tajemství modrých třešní).

NEJSTARŠÍ SKUPINA SOUBORŮ (15 LET)

V této pomyslné kategorii letos vystoupily tři soubory. První den to bylo taneční studio Light ZUŠ Na Popelce s autorskou inscenací **Jola**. Strhující životní příběh jednoho člena souboru, tibetského chlapce Odzera, vytvořil osu divadelního tvaru, postaveného na profesionální práci s pohybem, světlem, projekcí a hudbou. Inscenace měla výrazný sociální tón: osud popáleného chlapce, který najde útočiště v České republice, propojil různé věkové skupiny souboru, skutečný příběh se stal prostředkem uměleckého vyjádření nových přátel v novém domově¹.

Ze ZUŠ Na Popelce bylo i další představení — **Po škole** souboru U.S.B., pod vedením Kateřiny Mikanové. Herecká kreace inspirovaná filmem *Snídaňový klub*² vzbudila řadu otázek. Tvar postavený na televizním způsobu herectví akcentoval solitérní výstupy jednotlivých postav, místy světelně zvýrazněných detaily určitých prvků kostýmu, například bot. Proč a kde se vlastně schází fífla s rozbředlou morálkou, šedá myška, co jí spolužákům svačinu, bezcitný frajer, který prohodil spolužáka oknem, a plejáda dalších postav, nebylo jasné. Spíše než školní třída to vypadalo jako předpekli vykořeněných zoufalců, jejichž sny připomínají barevnost reklamních letáků poletujících po parkovištích supermarketů, což ale mohl být záměr.

Poslední inscenace nejstarších účastníků — **Jak se dělá divadlo** — byla počinem plzeňského souboru Zatímbezejména z Gymnázia

F. Křižíka a jejich učitele, Františka Kasky. Předlohou se stalo Čapkovy vyprávění *Jak vzniká divadelní hra*, jeho zpracování bylo příležitostí k dramaturgické, režijní i herecké akci. Pečlivá dramaturgie, místy doplněná vlastními nápady, umožnila groteskní nadsázku drženou volbou kostýmů, jednoduchostí scény či prací s jazykem a výslovností a vytvořila přesvědčivou iluzi doby první republiky. Navzdory kolísavému temporytmu jednotlivých scén tato inscenace představovala jeden z vrcholů práce, která se letos na poli dětského divadla urodila.

Snad i proto, že se v této skupině sešly pouze tři inscenace, je těžké hledat nějaké zobecnění. Snad by bylo možné znovu připomenout, jak důležitá je úloha vedoucího. Jak otevřený, sebevědomý a vytrvalý přístup, dovolující učinit z dorůstajících členů souboru rovnocenné partnery, pěstuje jejich divadelní vyjadřování. To se může hodit v dalších letech, kdy třeba některé uvidíme na jiných přehlídkách jako samostatné tvůrce, kteří se nespokojí s povrchní exhibicí.

Na závěr se vraťme k otázkám, které jsem citovala na začátku. Na základě divácké zkušenosti z letošní Dětské scény mám i já potřebu odpovědět. Podle toho, co jsem letos ve Svitavách viděla, se domnívám, že inscenace hrané (poučenými) dětmi jsou určeny divákům, kteří mají srdce otevřené a snaží se porozumět způsobu, jenž soubor zvolil, ať již to jsou loutky, tanec, činohra, verše či práce s materiálem jako divadelním znakem. S diváky dětský herci komunikují upřímně a ze všech svých sil. Myslím, že děti (menší i větší) skutečně baví dívat se, jak jejich vrstevníci hrají divadlo. Dokonce jim i přátelsky fandí, což jsem měla možnost vidět nejen ve Svitavách, ale třeba i na krajské přehlídce v Dobrušce, kde přátelská podpora byla doslova hmatatelná. V letošních inscenacích herci komunikovali jak mezi sebou, tak s diváky. Samozřejmě někdy více, jindy méně. A nezáleželo to ani tak na věku, jako spíše na zvolených prostředcích. Nejslaběji vyšla komunikace vynucená a také komunikace založená na hereckých výkonech, které neměly oporu ve smysluplné dramaturgii. Větší ohlas našly výkony založené na vnitřních vztazích a dlouhodobé práci v souboru, projevující se v profesionálním přístupu vedoucího k jednotlivým složkám inscenace. Na vzniku inscenace se děti, jak vyplývalo z rozhovorů se soubory, podílejí různou měrou, podle způsobu vedení a podle svého věku a vlastních zkušeností, všechny se však na ní cítí zainteresované. Představení provedená na Dětské scéně ve Svitavách 2015 předsta-

vovala osobité artefakty — „materiální produkty znakově-symbolického významu, které krystalizují zkušenost lidí [...] a umožňují [dětem] působit na materiální svět, koordinovat vztahy s ostatními lidmi i formulovat a rozvíjet vztah k sobě samému“³. Způsob organizace přehlídky, například to, že se hraje dvakrát či že o představeních paralelně diskutují děti, dospělí a vedoucí s lektory, dává jasně najevo, že dětské divadlo je třeba brát vážně. Dětská scéna otevírá živý prostor, kde nejde o exhibici cvičených opiček, ale o rozvíjení individuálního výrazu dětí a pěstování jejich zodpovědnosti za výsledek. To se vztahuje i na

recitační část, kde je důraz na kultivaci osobní jedinečnosti ještě patrnější. A svitavské multifunkční centrum Fabrika a místní organizátoři k tomu vytvářejí výborné podmínky.

POZNÁMKY

¹ Citlivý přístup ke zpracovávané látce dokazuje rozhovor se členy souboru: „Je to hodně osobní téma. On by nám to neřekl jen tak. Museli jsme se s ním nejprve skamarádit. On všechno přežil díky tomu, že je hodně pozitivní. V Kargyaku je život

mnohem drsnější než tady.“ (*Deník Dětské scény*. 2015, č. 2, s. 53)

² Podle anotace jde o americkou komedii režiséra a scénáristy Johna Hughese. Po škole se na sobotním vyučování sejdou rebel, šprt, královna krásy, sportovec a podivínka. Film přináší symbolický obraz života na americké střední škole v 80. letech 20. století.

³ SLAVÍK, Jan; CHRZ, Vladimír; ŠTECH, Stanislav aj. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, s. 33–34. ISBN 978-80-246-2335-1.

20. MEZINÁRODNÍ KONGRES DRAMA IN EDUCATION: INTERKULTURALITA A MIGRACE



KLÁRA FIDLEROVÁ

Gymnázium a Střední odborná škola
pedagogická v Čáslavi
tinkerbelle@centrum.cz

27. března až 1. dubna 2015 se opět po dvou letech konala mezinárodní konference Drama in Education pořádaná mezinárodní organizací amatérského divadla AITA/IATA ve spolupráci s rakouským ÖBV Theater. K jejímu

dvacátému ročníku se sjeli učitelé a divadelníci (či učitelé-divadelníci) z Německa, České republiky, Chorvatska, Slovinska, Švýcarska a Belgie, logicky však převažovali Rakušané. Zastoupení různých národností se zdálo být na mezinárodní kongres poněkud skrovné, ovšem během několika hodin bylo jasné, že letošní téma *Interkulturalita a migrace* přilákalo do rakouského zámku Retzhof nedaleko Štýrského Hradce skutečné světoběžníky, kteří procestovali všechny kontinenty světa (snad jen s výjimkou Antarktidy). A tak není divu, že jedny z nejpřínosnějších diskusí nad kulturními odlišnostmi se odehrávaly častěji nad ranní kávou, obědovými horami zeleninových salátů a večerními sklenkami vína než během oficiálního, předem naplánovaného programu.

Jeho tvůrci se totiž těžko mohli připravit na konkrétní interkulturní problematiku pro ně neznámých a do poslední chvíle nekompletních hráčských skupin, a tak jejich prezentace i workshopy většinou zacházely s interkulturalitou a migrací ve značně obecné

rovině. Takže docházelo k častému paradoxu, že účastníci svorně odkývali postuláty jako: „Při potýkání se s interkulturním problémem nesmíme mít v hlavě předem připravené řešení, které se snažíme vnutit druhé straně, musíme se setkávat a naslouchat si, být si vědomi odlišných hodnot, které lidé mohou vyznávat,“ potřásali hlavami nad školními historkami o střetu s dětmi z imigrantských rodin, ale odcházeli s vnitřním konfliktem při vzpomínce na vlastní, velmi individuální zážitky s lidmi z jiného etnika.

Přestože to nebylo snad ani jedinkrát vysloveno, veškeré případy setkání s interkulturalitou, které účastníci vnímali jako problematické, se týkaly střetu západní a východní civilizace, tedy v našem evropském životním prostoru problému imigrace z Indie, Číny, Pákistánu a dalších, nejčastěji muslimských, zemí Orientu. Ono uvědomění si východní odlišnosti logicky posílilo pocit sounáležitosti „nás, západních Evropanů“ (případně Američanů) a umožnilo nám zjistit, že jsme

si vlastně hodně podobní, přestože mluvíme přirozeně jinými jazyky, máme různé velko-noční tradice a někteří z nás jezdí vlevo. Na to, abychom odhalili kulturní spor, jsme spolu nestrávili dost času.

V rámci konference proběhly čtyři workshopy vedené odborníky. Na tři z nich byli účastníci rozděleni do asi dvacetičlenných skupin, čtvrtého se účastnili všichni společně.

WORKSHOP NICOLY ABRAHAMOVÉ

Mladá britská lektorka zabývající se aplikovaným divadlem, učitelka Royal Central School of Speech and Drama (University of London) dr. Nicola Abrahamová si účastníky získala od první chvíle svým temperamentním vedením, které za celý den nedopřálo energii v místnosti poklesnout. Její entuziasmus a smysl pro humor a komično, blízkost se klaunství, byly nevyčerpatelným zdrojem veselé nálady, kterou kolem sebe Nicola šířila během dílen i mimo ně. Zároveň ale v praktických aktivitách i při prezentaci teoretických vhledů prokázala svou fundovanost a preciznost, takže se záhy stala jak vyhledávaným společníkem, tak respektovaným lektorem.

Její dílna sestávala z ukázek již vícekrát realizovaných lekcí pro děti různého věku, vesměs však pro děti nějakým způsobem (vět-

nás od ostatních odlišuje, pracovala skrytě a tak, aby objevené rozdíly byly hodnoceny jako výhra.

Nicola Abrahamová zacházela s velmi jednoduchými metodami a technikami, strukturovala a kombinovala je tak umně, že z nich měli silný zážitek i zkušení hráči. Proto bych ráda na tomto místě některé z nich přesněji popsal.

I. blok

1. Mapování komunity (Community mapping). Učitel rozmístí po třídě na papírech napsané pojmy: národnost, domov, víra (přesvědčení), pohlaví. Hráči se mají postavit k pojmu, který je pro ně nejdůležitější. Učitel pozoruje a poté facilituje první sdílení střípků osobních příběhů. Poté se hráči mohou umístit kamkoli na spojnicu mezi pojmy. Opět jsou vedoucím vyzýváni k tomu, aby vysvětlili svou pozici v prostoru.

2. Báseň I am from... (Jsem z/od...). Hráči dostali předepsaný „formulář“ s dvanácti řádky-verši, které začínají slovy: „Jsem z...“ Tuto anaforu měli doplnit podle dalšího zadání. Např. místo z vašeho dětství, text písničky, oblíbená fiktivní postava, prázdniny, citát, rodinný zvyk.

3. Mapa života/mapa komunity. Každý sám nakreslí buď mapu svého života nebo mapu komunit(y), do níž/nichž patří. Pojmout ji

říme si v hlavě neustále množství sociálních konstruktů, které nám umožňují na základě předchozí zkušenosti rychle vyhodnotit nové lidi, nové situace. Rychle, bohužel ne vždy správně. Může se tedy snadno stát, že žáci, s nimiž má nový učitel pracovat, k němu a priori přistupují negativně, aniž by s ním měli jakoukoli předchozí negativní zkušenost. Tento postoj však spolupráci brání. Proto je nutné jej alespoň odkrýt a pojmenovat. K tomu právě slouží technika nazvaná Dekonstrukce učitele. Hráči si ve dvojicích nakreslí na balicí papír třívrstvý obrys lidské postavy, která bude znázorňovat učitele (facilitátora, vedoucího skupiny) — v našem případě Nicolu. Do vnitřní vrstvy pak zapíšou první necenzurované myšlenky, které je napadly na samém začátku setkání s učitelem (např. je velmi chytrá, je příšerná...). V prostřední vrstvě je místo pro zdůvodnění toho, proč jsme učitele „četli“ právě tak, jak jsme to zaznamenali do středu postavy, a pro propojení těchto myšlenkových obsahů (např. myslela jsem si, že je chytrá, protože má kolem sebe techniku, pomyslela jsem si, že je příšerná, protože je to učitelka...). Vnější vrstva postavy-diagramu je určena k analýze toho, kde a kdy jsme se s podobným chováním, znakem již setkali (např.: Myslela jsem si, že je chytrá, protože má kolem sebe techniku..., protože můj kamarád, který umí ovládat techniku, je taky moc chytrý. Myslím si, že je příšerná, protože je učitelka..., protože většina mých učitelů se ke mně chovala ošklivě).

II. blok

Blok inspirovaný časoprostorem Harryho Pottera si kladl za cíl budovat na stávajících přátelstvích a vytvářet nová. Z plánované lekce ale byly z časových důvodů vypuštěny práce ve dvojicích.

1. Moudrý klobouk. Pomocí počítačové animace a programu Random byli všichni hráči Moudrým kloboukem rozděleni do čtyř kolejí z Bradavic.

2. Hádanky. Učitel zadá téma, na které si mají hráči v dané koleji popovídat (např.: co je na mně zvláštního, čím jsem chtěl být, když jsem byl malý). Hráči vyberou jednu ze zvláštností a poté ji pokládají ostatním kolejím jako hádanku, např.: Kdo z nás chtěl být hercem? Za správný tip získává kolej body.

3. Převtělování. Body si může kolej připsat též za převtělování. Učitel zadá tvar, zvíře, věc, kterou mají koleje simultánně vytvořit ze svých těl během pěti vteřin. Učitel hodnotí vytvořené formace a přidělí adekvátně body.

4. Kouzla. I zde jde o skupinovou práci během vymezeného času. Skupina má vymyslet



šinou) sociálně znevýhodněné, či dokonce ohrožené, s nimiž má Nicola bohaté zkušenosti ze svých výzkumů. Zřejmě i proto, aby se těmto dětem přiblížila, volila pro své lekce literární či filmové náměty atraktivní pro danou věkovou skupinu (*Harry Potter*, *piráti*, *Hunger Games*, *Čaroděj ze země Oz*). Z těchto předloh a námětů vždy bezchybně vyabstrahovala příběhy či jen dílčí situace tematizující odlišnost. V úvodních blocích však s tím, co

může jak velmi konkrétně, tak i symbolicky. O ní pak podá výklad partnerovi ve dvojici, s nímž následně vytvoří pro obě mapy tři živé obrazy, které pak oba předvedou skupině. Následně se vytvoří čtveřice, jež mají z materiálu svých dvanácti obrazů zkomponovat jeden příběh, jež nakonec ožíví verši z básně I am from...

4. Dekonstrukce učitele (Facilitator Deconstruction). Aniž si to uvědomujeme, vytvá-

kouzlo, jeho jméno, kouzelnou formuli a protikouzlo a vše předvést ostatním prakticky.

III. blok

Pirátská tematika odvozená od zájmu dětí i teenagerů o film *Piráti z Karibiku* se stala odrazovým můstkem pro další motivovanou spolupráci a stmelování prostřednictvím společného zážitku. Hráči se totiž na celou dobu lekce stali piráty, kteří ztroskotali za zvuků dramatické hudby na odlehlém ostrově. Zde bylo nutné plnit řadu úkolů, za jejichž splnění se opět přičítaly body. Vyšší bodové ohodnocení si mohli vysloužit ti, kteří si vzájemně pomáhali. Novinkou byla možnost odečítání bodů za nespolečnost či agresi.

Jednotlivé úlohy byly odděleny vždy novou volbou kapitána, který hráčům sdělil nové požadavky a následně kontroloval a hodnotil jejich plnění. Skupina tedy plnila zadání jako např.: Sežehněte během 10 minut co nejvíce jídla a dřeva na oheň, postavte si přístřeší, do kterého se všichni vejdete, projděte džungli a poreferujte o své cestě kapitánovi tak, abyste v jeho očích vypadali jako hrdinové, vytvořte kostým nejnebezpečnějšího bojovníka, nacvičte všichni rituální tanec kolem ohně, v němž shrnete svou dosavadní zkušenost z ostrova... A na konec — napište co nejvíce rad pro týmovou spolupráci a co nejvíce problémů, jež mohou skupinu na cestě ke spolupráci potkat.

Všudypřítomné bodování v těchto blocích určených zejména mladším dětem se na první pohled jeví jako přílišná podpora soutěživosti, či dokonce tlaku na výkon. K soutěživosti tyto aktivity samozřejmě vybízejí, ovšem nikoli ve smyslu prosazení sebe sama na úkor druhých, nýbrž ve smyslu prosazení svého týmu. Zejména si musíme uvědomit, že rozdílení bodů je plně v kompetenci vedoucího, který otevřeně přiznává více bodů ne nutně za nejlepší „výtvor“, ale za nejefektivnější spolupráci. Nutno podotknout, že spolu tyto veličiny většinou úzce souvisejí, takže ani hráči z neohodnocených skupin nemají problém přijmout ocenění lepších výkonů druhých.

IV. blok

První odpolední blok je lekcí běžně určenou pro čtrnácti- až patnáctileté hráče. Dospělým účastníkům přinesl příležitost herecky se vyřádit. Jak u mladistvých, tak u zralých seminaristů však Nicoliny činnosti inspirované pěti portréty mladých lidí atakují sociální konstrukty, podle nichž posuzují druhé.

Hráčům bylo představeno pět fotografií chlapců i dívek ve věku 15–18 let (černošská dívka v uniformě servírky, černoch v klasické mikině s kapucí, chlapec oblečený a nalíčený

ve stylu emo, brýlatý chlapec s tričkem nešikovně zastrčeným v kalhotách, žvýkající dívka ve vyzývavém oblečení). K nim měly malé skupinky na lístečky napsat co nejvíce informací, které si myslí, že o dané postavě vědí, které se dají předpokládat. Poté byly skupinky vyzvány, aby pomohly jednomu svému členovi stát se na chvíli zkoumanou postavou.

Během deseti minut už začínala talk show, do níž byly pozvány postavy z fotografií, v něž se skutečně k nepoznání proměnilo pět seminaristů. Až po skončení talk show byly hercům předány informace o skutečných postojích, hodnotách a přáních lidí na obrázcích,



Nicola Abrahamová

což způsobilo Nicolou proklamované „šokování sociálního konstruktů“, který jsme si vybudovali jen a pouze na základě omezených vzhledových vlastností člověka. To samozřejmě vedlo k plodné reflexi.

V podmínkách konference se tento námět dále nerozvíjel, neboť z lektorčina pohledu byl cíl splněn právě už tím, že stereotypní posuzování bylo napadeno a otřeseno ve svých základech.

V. blok

Poslední blok sledoval ucelený příběh čarodějnice se zelenou pletí Elphaby Throppe, která byla obviněna ze zločinů proti zemi Oz, konkrétně z krádeže mocné knihy kouzel a z pořádání nepovolených demonstrací za práva zvířat (inspirováno knihou *Wicked: Život a doba zlé čarodějnice ze Západu* — *Wicked: The Life and Times of the Wicked Witch of the West* spisovatele Gregoryho Maguira). Hráči byli hned na začátku seznámeni s tím, že budou rozhodovat o Elphabíně vině či nevině poté, co se vrátí v čase, aby Elphabu sledovali od narození až po současnost.

Kompozičně se jednalo o klasické příběhové drama, jež Nicola vedla vynikajícím způsobem prostřednictvím kombinace dvou technik — zvukově podpořeného rituálu cestování v čase a po něm následujícího učitele v roli mnoha různých postav (policista, učitelka na základní škole, univerzitní profesorka...).

Pozoruhodným bylo, že složitý příběh s množstvím informací a postav dokázala lektorka hráčům zprostředkovat během pouze hodinového bloku. Je totiž zvyklá pracovat s dětmi v rámci přesně stanovených vyučovacích hodin, takže většina jejích lekcí je koncipovaná a realizovatelná v padesáti minutách.

Jedním z nejobdivuhodnějších specifíků jejího stylu práce, jak již bylo naznačeno, bylo takřka všudypřítomné využívání moderní techniky (projekce obrazového, ale i video materiálu, hudba a zvukové efekty), již ovládala téměř nepozorovatelně, což umocňovalo zážitek hráčů z jejích dramat. Nám, někdy staromódním učitelům dramatické výchovy, ukázala, že moderní technologii a technice nemáme důvod se vyhýbat, protože ta může výborně posloužit naší věci.

Stejně jako praktické aktivity i přednáška Nicolý Abrahamové se věnovala zejména stereotypům, předsudkům, chcete-li konstruktům, na jejichž základě hodnotíme lidi kolem sebe. Dle britské lektorky přirozeně očekáváme od určité skupiny určitý druh chování. Imigranti ale často tato očekávání nenaplní. Reakcí „starousedlíků“ je pak postoj: „Uznáme vás, pokud převeźmete alespoň některé prvky naší kultury.“ Je chybou domnívat se, že tento postoj můžeme nazývat interkulturní. Jako jedno z východisek v dané problematice nabízela Nicola Abrahamová totéž co v I. bloku své dílny, dekonstrukci. Doporučila pracovat s lidmi z různých kultur prostřednictvím odhalování a narušování konstruktů, kterými jedni proti druhým operují. Doporučila postoj: „Vím, co si o mně myslíš, ale nechci, abys mě takhle viděl, protože...“ Tento přístup i výše zmíněnou techniku již Nicola úspěšně aplikovala v práci s velmi problematickou skupinou přistěhovaleckých dětí na okraji společnosti, které s ní nejprve nespolečupracovaly a odmítaly ji přijmout jako auto-ritu i jako partnera.

WORKSHOP MANFREDA SCHEWEA

Druhý workshop vedl profesor z University of Cork dr. Manfred Schewe, který svou práci soustředil jednak na předání inspirující literatury k tematice migrace a interkulturality, jednak na zdivadelnění tohoto fenoménu.

Seznámil proto účastníky s experimentálním dramatem *Zlatý drak* (*Golden Dragon*) současného německého dramatika Rolanda Schimmelpfenniga, které se točí kolem lidí v blízkosti čínské restaurace Zlatý drak (provozovatelé, zaměstnanci, hosté, majitel sousedního obchodu, obyvatelé domu, v němž sídlí restaurace) a mladého čínského kuchaře, kterého od chvíle, kdy opustil rodnou zemi, aby v Evropě hledal svou sestru, trápí bolavý zub. Jednotlivé postavy i motivy jsou samozřejmě metaforami. Kuchařova sestra, s níž se však mladík ve hře nesetká, reprezentuje celý asijský kontinent, celou čínskou historii. V Evropě ji obdivují, přitahuje je, ale zároveň je s ní zacházeno jako s prodejním artiklem. Je nabízena, je prodávána, je znásilněna, je (i když neúmyslně) zabita.

Pro inscenování R. Schimmelpfenniga je podle Manfreda Schewea typické, ba žádoucí obsazování vágně pojmenovaných rolí (např. Muž přes šedesát, Muž, Mladá žena) proti naturelu herců. Mužské role tedy hrají ženy, staré mladí a opačně. Je to postup, který má vzbuzovat nejen v divácích, ale i v hercích empatii.

Stejným způsobem si prošli útržkovitým příběhem i účastníci Manfredovy dílny. Dostali každý jeden či dva výstupy ze hry a pak je pod režijním vedením lektora víceméně improvizovaně rozehrávali. Nutno podotknout,

že v případě takto komplikované předlohy a zřejmě i nedůsledné režie nemusí hraní situací vést k jejich hlubšímu pochopení.

Kde naopak známá „dramaťácká“ formulka o zažití si na vlastní kůži prokázala svou pravdivost, bylo opět poloimprovizované rozehraní příběhu stěhovavých ptáků. Manfred Schewe vybavil čtyři skupiny seminaristů pracovními listy s kusými, nicméně zajímavými fakty týkajícími se migrace ptáků (např. většina ptáků nedosahuje svého cíle, aniž se zastaví a pobude chvíli někde jinde; migraci výrazně ovlivňují veškeré aspekty počasí — sucho, vítr, teplo, zima, sníh; pokud letí vysoko, umírají tažní ptáci často při srážce s letadlem). Na jejich základě pak měla každá skupina vyfabulovat příběh o migrující ptačí komunitě a ztvárnit ho zadaným způsobem: 1. vyprávěním, 2. dialogem, 3. pohybem, 4. zvukem.

Skupiny pak měly využít připravený „repertoár“ k improvizované hře společného příběhu, v němž se ideálně měly doplňovat a podporovat. Při realizaci tohoto nápadu jsme však naráželi na to, že jedno ztvárnění vždy dominovalo a minimálně jedno se zásadním způsobem stáhlo do pozadí. Ovšem samotné prožití i pouhé pozorování vzniklých divadelních výstupů mělo veliký potenciál v reflexi mnoha aspektů migrace. (Nezapomenutelně komickou a ve výsled-

drak. Lektor vyzval seminaristy nejprve jen k tomu, aby si v duchu představili, jak by zareagovali, kdyby se při večeři se známými najednou v jejich dveřích objevil zelený drak. Poté je požádal, aby v různých početných skupinách sdíleli své představy a společně zahráli jednu z nich či kombinaci několika. Pestrá škála scén se pak stala zrcadlem pestré škály chování a postojů, které zaujímáme k čemukoli cizímu, odlišnému.

Ve svém konferenčním příspěvku Manfred Schewe na základě knihy *Performative Approaches to Foreign and Second Language Teaching and Learning: Intercultural Perspectives* upozornil na to, že vytváření skupin, které upřednostňují své členy před „cizinci“, je přirozeným důsledkem budování bezpečného životního prostoru. Zároveň zdůraznil, že interkulturními se lidé stávají až na určitém stupni poznání, kdy přestanou brát konvence a hodnoty své vlastní skupiny za přirozené a nevyhnutelné a začnou je zpochybňovat. Teprve tehdy jsou schopni zážitky z kulturních střetů reflektovat a analyzovat.

K tomu podle profesora univerzity v Corku mohou výborně posloužit divadelní aktivity, které u účastníků lekcí či projektů prohlubují empatii a učí je nahlížet jakoukoli situaci z různých perspektiv. Manfred Schewe spolu s autory publikace věří, že kdyby ve více zemích v pravidelných intervalech pracovalo více lidí na divadelních projektech vycházejících z problematiky konkrétního místa, ale zároveň zobrazujících obecná ožehavá témata, bylo by možné dosáhnout v mezikulturních vztazích pozitivních změn.

Toto nezpochybnitelné tvrzení však bylo následovano oprávněnou, leč nesnadno zodpověditelnou otázkou: Co si ale počít s etniky, v nichž divadlo tak, jak ho známe, vůbec neexistuje, v němž většina lidí není ani schopná, ani ochotná reflektovat a analyzovat vlastní hodnoty a měnit perspektivu?

Naneštěstí, podobně jako na další skutečně palčivé otázky, které se během konference objevily, se nakonec odpověď nenašla.

WORKSHOP MARCELA DÍAZE

Argentinský režisér, inscenující převážně v německy mluvících zemích, a profesor několika světových univerzit Marcelo Díaz ve svém workshopu sice rezignoval na dvě jistoty, které AITA účastníkům konference dala, totiž na téma interkulturality a na angličtinu jako základní dorozumívací jazyk, přesto si ale získal naprostou většinu účastníků vlastním precizním systémem herecké a re-



Manfred Schewe

že smysl časově náročného inscenování myšlenkově a kompozičně náročného textu bylo vskutku náročné pochopit. Míru symbolizace a svébytný jazyk německého dramatika si začali účastníci uvědomovat bohužel až na samém konci, a to až po lektorově obsáhlém výkladu. Bylo jasné, že jsme se seznámili s pozoruhodným dramatem, nicméně se ukáza-

ku i mrazivou byla například situace, kdy si ptačí komunita vzájemně kontrolovala obsah sbalených zavazadel, jeden druhému vyhazovali údajné zbytečnosti, a na druhou stranu si obhajovali přenášení takových věcí, jako je automatická pračka.)

Opět k hlubší reflexi perfektně vybranou byla situace z textu Franze Kafky *Zelený*

žijní práce, kterým dokázal své seminaristy provést jak po praktické, tak po teoretické stránce. Nadšené ohlasy na Marcelovu dílnu přiměly ÖBV Theater dva měsíce po skončení kongresu zorganizovat na příští rok tři série tímto režisérem vedených několikadenních dílen ve třech rakouských městech.

Není divu, neboť Marcelovy zásady práce s hercem byly vždy přehledné a funkční. (Některé z nich jsem aplikovala na inscenační proces s vlastními studenty a pozitivní změny byly ihned patrné.) Proto bych zde ráda některé principy a myšlenky propagované Marcellem Díazem shrnula.

Celá Marcelova dílna sestávala z improvizací práce v proměnlivých dvojicích. Začala dvoureplikovým dialogem (A: Mluv se mnou jako déšť. B: Mnoho povyku pro nic.), který seminaristé improvizovali v nesčetných variacích. Prvním zadáním bylo, aby A řekl svou repliku jako žádost. V druhém kroku už bylo třeba, aby B nejprve nabídl jakoukoli akci, která A přiměje (nebo mu alespoň umožní) žádat. Tímto zdánlivě jednoduchým cvičením se lektor snažil hráčům vštípit, že jednání předchází slovu a jeho cílem je vždy pohnout partnerem, dosáhnout u něj nějaké změny.

Je proto zásadní na jevišti něco skutečně dělat, nikoli to pouze ukazovat, a ke svému jednání brát impulzy z okolí, od partnera, nikoli ze sebe. Tudiž je také podle Marcela nesmyslné hledat motivaci pro vyslovení určité věty dramatu mimo jeviště, mimo interakci s partnerem. To, co do značné míry určuje jednání postavy, jsou okolnosti, podle Marcela Díaze první stavební kámen dramatu.

Okolnosti (neboli kontext)

20–50 % okolností nám vždy sděluje dramatik prostřednictvím textu. Například W. Shakespeare nám ve slavné balkonové scéně v dramatu explicitně říká, že Romeo kvůli setkání s Julií přelezl vysokou zeď. Toho, co se ale přímo z divadelní hry nedozvíme, je mnohem více. Kupříkladu jak onu zeď zdolal (Musel odlákat hlídacího psa? Podplatit strážce? Potřeboval lano? Co dělal mezi plesem a lezením přes zeď? Dal si na kuraž? Upravoval svůj zevnějšek?...). Všechny tyto okolnosti (ať už pocházejí od dramatika, nebo od režiséra) jsou ale nesmírně důležité, protože ovlivňují či přímo definují chování postav. Záměrem postavy je pak jedním z těchto okolností nebo své partnery-postavy v rámci těchto okolností změnit.

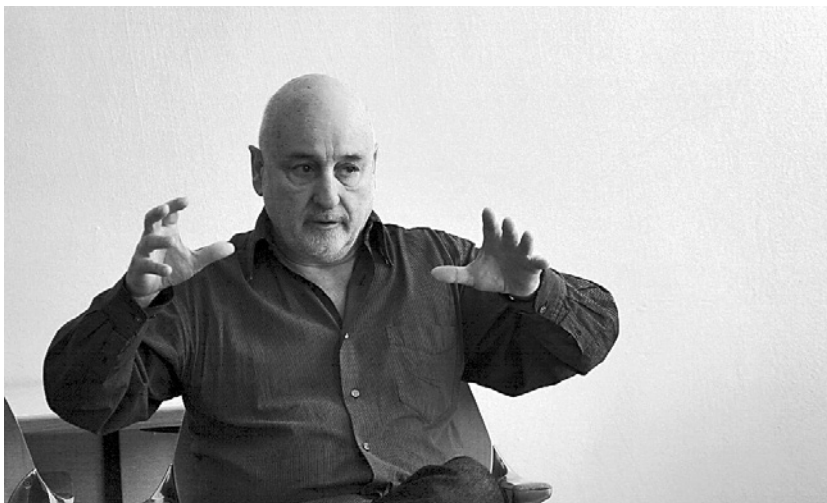
Chování, jež není zaměřeno na partnera, tzv. autonomní chování, jako je třeba žehlení či osobní hygiena, je pak dobré k odhalení vnitřního konfliktu.

Konflikt

Druhým stavebním kamenem je konflikt (neboli střet zájmů). Existují základní tři typy: konflikt s partnerem, konflikt s prostředím a vnitřní konflikt. Pro divadlo je nejzajímavější, když je vnější konflikt spojen s vnitřním, protože bez něj by konečné řešení přišlo příliš rychle. Zkusme si jen představit Hamleta bez vnitřního konfliktu.

Vnitřní konflikt vzniká, jestliže postava chce něco, co (jí) není dovoleno. Dva vnitřní konflikty na scéně jsou ale neúnosné, proto je vždy třeba, aby ho řešila jen jedna postava, zatímco ty ostatní jej různě posouvají, zvyšují

roven bylo třeba se domluvit, která z postav bude mít vnitřní konflikt a jaký, prezentovat své postavy tak, aby diváci mohli sympatizovat s oběma, a v žádném případě nepřipravovat průběh setkání. Hráči byli rovněž vyzváni, aby s první větou nespěchali, aby dali průchod jednání založenému na vnímání okolností tak, jak k tomu byli vedeni v předchozích aktivitách. Výsledek byl skutečně ohromující a velice divadelní, samozřejmě za předpokladu, že herci byli schopni zpracovávat nabídky partnera, impulzy z okolí. Hercům, kteří na sebe příliš spěchali či svou hrou často realizovali předem připravené vnitřní



Marcelo Díaz



tlak apod. Takovou funkci mají u W. Shakespeara třeba Lady Macbeth nebo Jago.

K vyzkoušení si vnitřního konfliktu na jevišti zvolil Marcelo následující cvičení: Dva hráči dostali první větu svého budoucího dialogu („Přišel jsem kvůli dědictví.“ „Už vím všechno.“ „Proč jsi mě poslední rok nenavštívil?“ „Jsem těhotná.“) A měli si vymyslet příběh, který situaci dialogu předcházel. Zá-

scénáře, Marcelo doporučoval projít třemi aspekty každé situace — uvědomit si, rozhodnout se, až pak jednat.

Během těchto improvizací Marcelo ještě opakovaně pokládal jednu otázku: Kdo má moc ukončit konflikt? A upozorňoval na to, že není-li postava, která by mohla svým činem konflikt vyřešit, pak jsme vůbec žádný konflikt neměli.

K dalším stavebním kamenům dramatu se seminaristé mohli s argentinským režisérem dostat až při mimořádné přednášce předposlední den pobytu. Není třeba říkat, že učebna, v níž Marcelo Díaz nabídl rozvinout další dva stavební kameny dramatu, praskala ve švech.

Text

K textu jakožto další součásti dramatu-divadla nebylo řečeno mnoho. Text může jednat postav podporovat, něco k němu přidávat anebo jít proti němu. Používá-li inscenace jednání jen k podpoře textu, je nudná. Jednání jdoucí proti textu (např. muž dá ženě facku a poté řekne: „Miluji tě“) většinou vyvěrá z vnitřního konfliktu postavy, je tedy pro jeho vyjádření dobře použitelné.

Postava

Mnohem podrobnější výklad byl věnován postavě. Podle Marcela Díaze je v režijní práci chybou zadat herci charakteristiku postavy, protože charakteristika je uzavřená věc, jež vede herce k užívání omezeného repertoáru jednání (např. herec v roli laskavé postavy pak nezareaguje na facku). Navíc je mnohdy otázka „Jaká ta postava je?“ zavádějící. Například Truffaldino ze *Sluhy dvou pánů* se prezentuje jako věrný, vzdělaný apod., ale činí tak proto, aby si zajistil živobytí. Klíčovou otázkou,

zřejmě věc castingu. Marcelo osobně rád obsazuje herce, kteří diváka v dané roli překvapí. (Například do role Romea obsadí vzhledově neatraktivního herce — ale nikoli bez důvodu, ale proto, že Romeo podle něj umí velmi dobře mluvit a toto umění používá k získání dívky. Je tedy možné, že musí-li ženu „ukecat“, není fyzicky přitažlivý.)

Volí tedy lidi nikoli podle vzhledu, ale podle toho, co z herců vyzařuje. Neraď používá zbytečné paruky, vousy apod., neboť to, co ho na jevišti zajímá, je čistě onen člověk v dané situaci.

Casting jdoucí proti obecnému očekávání však lektor v žádném případě nedoporučuje, jde-li o obsazení proti statusu. Vyzařuje-li z herce nízký status, nebude v roli vysokého statusu jednoduše přesvědčivý.

2. Jak herec jedná. To vyplývá z předchozích stavebních kamenů dramatu. Herec dělá to, co dělá figura, a figura dělá to, k čemu ji nutí okolnosti.

3. Jak herec charakterizuje postavu. Charakterizace jde sice ruku v ruce s jednáním, nicméně podle Marcela Díaze nemůže být vyjadřována simultánně s ním. Nevypadá dobře, když herec zároveň svádí dívku, aby s ním odjela, a zároveň se soustředí na charakterizaci své postavy (např. na kulhání). Ta se má podle argentinského režiséra ukázat ve střízích.



Michael Wrentschur

kteřou by si naopak režisér a herec měli pokládat, tudíž je: „Co nutí postavu k tomu, aby byla taková, jaká je? Čeho chce dosáhnout?“ Bez této otázky po motivaci postavy jen nálepkuje, stigmatizujeme, jako to často děláme ve skutečném životě.

Tři aspekty postavy:

1. Jak herec působí, tj. jak vypadá, jakou má v sobě energii, jaký dělá dojem. To je samo-

Ve svém konferenčním příspěvku se Marcelo Díaz nepokoušel formulovat žádné zásadní ideje k tématu interkulturalita a migrace, jeho prezentace byla o to působivější, že účastníkům ve videoukázkách představil vlastní inscenaci tematizující problémy imigrantů ve Španělsku, inscenaci hranou zároveň v tolika jazycích, z kolika zemí pocházeli mladí talentovaní přistěhovalci, kteří se do Marcelo-

va projektu přihlásili jako herci. V děsivých, absurdních i komických situacích, poskládaných do dechberoucí jevištní mozaiky, odhalil divákům, co skutečně znamená být imigrantem. V mnoha ohledech právě tato nahlédnutí byla tím nejcennějším přínosem k tematice interkulturality a migrace, a to zřejmě proto, že i přes svůj symbolický charakter byla velice konkrétní a — málo platné — vycházela z živých zkušeností svých tvůrců.

WORKSHOP MICHAELA WRENTSCHURA

Mimo klasické jednodenní workshopy bylo účastníkům konference představeno i boalovské divadlo fórum. O ukázkou z hotového kusu na téma sousedských vztahů se postarala divadelní skupina InterAct ze Štýrského Hradce pod vedením dr. Michaela Wrentschura. Ten poté ve svém konferenčním příspěvku přiblížil několikaleté úsilí o skutečné boalovské divadlo ústící v sociální a politické změny v Grazu a okolí a v dopoledním bloku předvedl část techniky Rainbow of Wishes (Duha přání), v níž vycházel ze zkušeností a příběhů samotných účastníků konference. Ti se rozhodli ze třech nabízených hlouběji prozkoumat konflikt kanadské studentky a její postarší indické „přítelkyně“ z letadla, která se k zdvořilé Kanaďance rozhodla na týden nastěhovat s vírou, že bude přijata v duchu hesla host do domu — Bůh do domu. Prostřednictvím boalovské techniky Rainbow of Wishes dobrovolníci ztvárňovali postoji v prostoru různá přání a obavy obou žen, místy je rozehrávali, aby se všichni společně pokusili porozumět danému střetu kultur, potřeb a očekávání.

Autentičnost příběhu s sebou opět nesla slibné napětí a zájem o nalezení alespoň nějakých řešení. Bohužel ani v ukázce již hotového představení, ani v Rainbow of Wishes se zřejmě z časových důvodů nepodařilo dovést rozpracovaný tvar ke konci, takže o funkčnosti a efektivnosti boalovských postupů mohla seminaristy přesvědčit jen lektorova slova.

Co říci na závěr? Konference, která je od samého počátku organizovaná s těmi nejlepšími úmysly sdružit učitele dramatické výchovy či divadelní lektory a sdílet ve skutečném prostoru a čase zkušenosti, starosti a otázky, je pro účastníky neuvěřitelně aktivizujícím zážitkem s nedocenitelným přínosem, i když se náhodou přihodí, že se kolem jejího tématu chodí jako kolem horké kaše.

PEDAGOGICKÁ POEMA

ANEB KRUH SE UZAVÍRÁ



JANA ANDREJSKOVÁ

Gymnázium a Střední odborná škola
pedagogická v Čáslavi
andrejskova@gymcaslav.cz

Ve dnech 9. až 12. listopadu 2015 p roběhne již 48. ročník Pedagogické poemy. Hostitelskou školou tentokrát bude Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola v Kroměříži. Uvidíme, co nového nám přinese.

CO JE PEDAGOGICKÁ POEMA

Pedagogická poema byla soutěží středních pedagogických škol v uměleckém přednesu poezie a prózy a v improvizaci, která se zrodila v roce 1967 v Kroměříži. Zde se konalo prvních třináct ročníků této soutěže. Posléze se v pořádání celostátního kola soutěže střídají jednotlivé pedagogické školy z celé republiky. Postupně s rozdělením republiky ztratila slovenské recitátory a z původních pěti soutěžních dnů se smrškla na pouhé tři dny.

V současné době je *Pedagogická poema* národní přehlídkou přednesu, čtení a improvizace studentů středních pedagogických škol. Pedagogická poema motivuje žáky k zájmu o přednes, hlasité čtení a improvizaci a podněcuje je ke kvalitní tvořivé práci s dětmi a jedinci různého věku; je směřována ke konkrétní cílové věkové skupině.

Z HISTORIE PEDAGOGICKÉ POEMY (PP)

Postihnout historii PP není jednoduché. Zmíním, z mého pohledu, nejdůležitější momenty a historický tok událostí doplním o osobní vzpomínky.

Kolébku současné PP je Kroměříž. Na tehdejší pedagogické škole působila profesorka Jitka Dvořáková, která společně s dalšími kolegy organizovala večery poezie z vlastní tvorby studentů. Tyto aktivity organizovali v rámci činnosti Klubu přátel poezie, hudby a umění. Dále vydávali školní časopis *Poetické střípky* a v listopadu 1967 zorganizovali školní soutěž přednesu poezie. Následující měsíc náhle zemřel Oldřich Tillmann, profesor češtiny a francouzštiny, který se podílel na činnosti klubu. Na jeho počest se v roce 1968 konal 1. ročník *Memoriálu Oldřicha Tillmanna* (MOT), zatím pouze pro žáky kroměřížské pedagogické školy. A tento rok je pro vznik přehlídky rozhodující. Na následující ročník již byly přizvány další pedagogické školy z celého tehdejšího Československa (tedy včetně Slovenska), poprvé měl MOT celostátní charakter. Ustálil se název soutěže: *Memoriál Oldřicha Tillmanna*, celostátní soutěž pedagogických škol v uměleckém přednesu poezie a prózy (často zkracováno Kroměříž '71 až Kroměříž '80). Zpočátku šlo o přednes poezie a prózy pro předškolní děti a dospělé a veškerou organizaci zajišťovala kroměřížská škola.

Od roku 1973 došlo k význačným změnám: Vyhlašovatelem a garantem se stalo ministerstvo školství ČSR a odbornou garancí byl pověřen Ústav pro kulturně výchovnou činnost (ÚKVČ), pozdější NIPOS (ARTAMA). Z podnětu Jindry Delongové přibyla v tomto roce nová kategorie — improvizované vyprávění — a o tři roky později to byla četba uměleckého textu.

Každý ročník soutěže byl doplněn bohatým kulturním programem, exkurzemi, besedami se spisovateli, návštěvami divadelních představení, a především vzdělávacími programy (semináři, dílnami) pro žáky i učitele.

Poslední ročník MOT se konal v Kroměříži v roce 1980. Od následujícího ročníku se

jednotlivé pedagogické školy začaly střídát v organizaci akce. 14. ročník se konal v roce 1981 v Prachaticích pod novým názvem Celostátní soutěž SPgŠ v uměleckém přednesu poezie a prózy pro děti. Od 15. ročníku (konal se v Mostě roku 1982) se ustálil nový název Pedagogická poema. Celý oficiální název zněl: Pedagogická poema, celostátní soutěž středních pedagogických škol v uměleckém přednesu (další přehled viz <http://pedagogickapoema.cz/o-poeme/kde-poema-byla/>).

Na počátku 90. let bylo označení „pedagogická“ z názvu soutěže vypuštěno se zdůvodněním, že název Pedagogická poema odkazuje na dobu totalitní a na spojení s Makarenkovým spisem o kolektivní komunistické výchově. Později, v roce 2000, když se akce konala v Čáslavi, jsme se vrátili k původnímu názvu, aby se zdůraznilo, že jde především o *pedagogické směřování* soutěže. Přesné označení 33. ročníku znělo: Pedagogická poema, putovní celostátní přehlídka žáků středních a vyšších odborných pedagogických škol v uměleckém přednesu, improvizovaném vyprávění a předčítání literárního textu. Pravidla soutěže v té době byla následující: Školu zastupovali dva žáci, jeden měl připravený přednes poezie a druhý přednes prózy. V druhém kole potom interpreti vybírali ze dvou předem nepřipravených disciplín: předčítání uměleckého textu a improvizované vyprávění. Účastníci všech disciplín vystupovali v kategoriích podle volby věku adresáta, kterému je výkon určen: I. kategorie: předškolní věk, II. kategorie: mladší školní věk, III. kategorie: dospívající a dospělí.

Přelomový byl rok 2001 na PP v Mostě. Byl poznamenán nepříznivými okolnostmi: snížením dotace MŠMT o 50 % a náhlou smrtí zástupce ředitele, který měl soutěž na starosti. Z úsporných důvodů ředitel narychlo rozhodl o vypuštění kategorie četby (argumentovalo se tím, že není atraktivní, je to úniková disciplína, číst přece umí každý...). Krize PP pokračovala, finanční dotace byly omezovány, zkrátal se počet dní trvání soutěže. Poema již fungovala ze setrvačnosti, nere-

agovala na aktuální situaci a nové trendy na pedagogických školách (např. na vznik nových oborů). Vytrácel se pohled pedagogický, specifika tohoto typu škol, nerespektovaly se učební osnovy, plány, profil absolventa. Porotci neznali problematiku škol, studenti často neustáli tvrdou kritiku rozborových seminářů. Další krize musela zákonitě přijít. Došlo k tomu ve Znojmě v roce 2007. Zde diskusi vyprovokoval otevřený dopis kolegy Romana Musila z Berouna, hovořilo se o smyslu a významu PP. Koncem ledna 2008 následovalo setkání dvaceti pedagogů převážně dramatické výchovy v čáslavské pedagogické škole. Ve velmi tvůrčím a pracovním ovzduší byl čas během dvou dnů vše prodiskutovat, vyslechnout názory kolegů mladých i zkušených. Výsledkem bylo sepsání konkrétních pravidel. Ta byla projednána výborem Asociace pedagogických škol a posléze také schválena. Při práci na pravidlech PP jsme si ujasnili profil absolventa pedagogické školy a odrazovým můstkem našich úvah byly formulace *Klíčových kompetencí pro evropskou vzdělanost a Čtyři pilíře vzdělávání v Evropské unii*, přijaté Mezinárodní komisí UNESCO již v roce 1996. V té době jsme ještě neměli k dispozici RVP pro střední pedagogické školy, jen jsme měli určité zkušenosti s RVP pro gymnázia, který byl vydán v roce 2007. Zpětně se domnívám, že v této části byla pravidla ve své době (tedy v roce 2008) nadčasová.

NOVÁ PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ POEMY

K jakým změnám došlo? PP se proměnila ze soutěže v přehlídku, k disciplínám přednes a improvizace přibýlo opět čtení. Vyhlašovatelem zůstalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ale jediným garantem je nyní Asociace středních pedagogických škol.

Ujasnili jsme si *smysl a poslání Pedagogické poemy*: Je přehlídkou v přednesu poezie i prózy, ve čtení a improvizaci žáků středních pedagogických škol, středních odborných škol pedagogických a pedagogických lyceí a místem pro setkávání a další vzdělávání učitelů těchto škol. Slovo *pedagogická* ji vyčleňuje ze všech ostatních soutěží, přehlídek či festivalů přednesu či recitace (Wolkerův Prostějov, Šrámkův Písek...), neboť zde nejde především o vynikající formu přednesu, ale právě o pedagogickou stránku zprostředkování informace cílové skupině. Jestliže se pedagogika věnuje výchově a vzdělávání, tedy záměrnému a cílevědomému působení na jedince, Pedagogická poema se věnuje právě této profesionální pedagogické kompetenci.

Při tvoření pravidel přehlídky jsme vyšli z profilu absolventa školy a klíčových kompetencí:

Odborné kompetence *profilu absolventa* zahrnují jak vědomosti v oblasti pedagogiky a psychologie, tak dovednosti v předávání informací, myšlenek, postojů a to i prostřednictvím textů krásné literatury. Dobrý učitel nemá pochopitelně profesionální herecké a přednáškové vybavení (není herec ani profesionální přednášeč), přesto využívá z uměleckých oblastí základy přednesu poezie i prózy, velmi často čte svým svěřencům pohádky či povídky, v nenadálých pedagogických situacích bez přípravy improvizuje. A právě Pedagogická poema motivuje k získávání těchto dovedností.

Pedagogická poema naplňuje *Klíčové kompetence pro evropskou vzdělanost*, jakými jsou zejména: být schopen vstoupit v úvahu zkušenost, dávat věci do souvislosti, být schopen řešit problémy, radit se s lidmi ve svém okolí, konzultovat s experty, získávat informace, účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor, vá-

petenci ředitelů příslušných škol. Je obvykle soutěží v rámci třídy a posléze školy, ale nevylučují se i jiné možnosti. Třídní a školní kola probíhají na škole do konce měsíce září.

Třetím kolem je *národní přehlídka*, kterou postupně pořádá jedna ze středních pedagogických škol, středních odborných škol pedagogických a pedagogických lyceí podle napsaných pravidel. Národní přehlídka probíhá v první polovině měsíce listopadu v pořádající škole.

Národní přehlídka má tři disciplíny. Vysílající škola nominuje do každé disciplíny vždy jednoho žáka. Z toho vyplývá, že škola vysílá na přehlídku nejvíce tři žáky studijních oborů PMP (předškolní a mimoškolní pedagogika), PL (pedagogické lyceum), VHČ (výchovná a humanitární činnost). Je však možné nominovat pouze jednoho studenta VOŠ (vyšší odborná škola). V současné době je v platnosti 14. verze pravidel, podrobné informace k aktuálním pravidlům na http://pedagogickapoema.cz/wp-content/uploads/2013/12/poema_pravidla_2014.pdf.



žit si umění a literatury, být schopen mluvit na veřejnosti, obhajovat vlastní názor a argumentovat, naslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí, být schopen spolupracovat v týmu a činit rozhodnutí, posuzovat a hodnotit, navazovat a udržovat kontakty, brát na sebe zodpovědnost, nalézat nová řešení.

Pedagogická poema naplňuje i *cíle středního odborného vzdělávání pro 21. století*, ve kterých se hovoří o umění pracovat v týmu, umění spolupracovat s ostatními, podílet se na životě společnosti a nalézat v ní své místo, nikoliv na úkor jiného člověka.

Pedagogická poema *motivuje žáky* k zájmu o přednes, hlasité čtení a improvizaci a podněcuje je ke kvalitní tvůrčí práci s dětmi a jedinci různého věku.

ORGANIZACE PEDAGOGICKÉ POEMY

Pedagogická poema je organizovaná do tří kol: třídní kolo, školní kolo a národní přehlídka. Organizace prvních dvou kol je plně v kom-

Jednotlivé disciplíny (přednes, čtení, improvizace) mají přesně určen smysl a kritéria hodnocení. Délka jednotlivých vystoupení nesmí přesáhnout 5 minut trvání.

K inovaci došlo i v cílových skupinách, kterým je přednes, četba či improvizace určena.

Národní přehlídka je určena žákům středních pedagogických škol, středních odborných škol pedagogických a pedagogických lyceí, a proto by se zde mělo objevit jejich profesní zaměření.

Kromě již dříve zastoupených cílových skupin (dětí mateřských škol, žáci 1. stupně a žáci středních škol) přibyla skupina senioři, kterou jsou myšleni obyvatelé domovů důchodců nebo penzionů pro seniory. Vzhledem ke stárnutí populace a k některým oborům vyučovaným na pedagogických školách (humanitární činnost nebo sociální činnost) jde o aktuální inovaci.

Cílové skupiny jsou tedy dnes následující:

- ~ děti mateřské školy (věk 5–7 let — třída předškolního věku),
- ~ žáci 1. stupně základní školy (věk 8–9 let — 3. třída ZŠ),

- ~ žáci střední školy (1.–2. ročník jakékoliv SŠ, ne však účastníci PP),
- ~ senioři (obyvatelé domova důchodců, penzionu pro seniory,...).

Každý rok pořádající škola podle místních podmínek určí dvě cílové skupiny. Cílové skupiny pro příští Pedagogickou poemu vyhlásí ředitel následující pořádající školy při přebírání putovního poháru PP na slavnostním ukončení PP. Žáci vysílající školy obsadí obě cílové skupiny.

K další zásadní změně došlo v organizaci přehlídky. Národní přehlídka nemá porotce, ale lektory. *Lektoři* — dva odborníci v dané disciplíně, ideální je komplementární dvojice (muž a žena) — pracují se svěřenou skupinou během tří dnů, seznamují se s ní, připravují ji na výkon formou her, cvičení, rozhovorů a diskusí. Po vystoupení společně posuzují výkon studentů na přehlídce. Důležité místo má zde sebehodnocení účinkujících, ale i vzkazy a hodnocení diváků.

Hodnocení vystoupení žáků probíhá formou rozhovoru v tvořivých dílnách vedených lektory.

Při posuzování mohou lektori ožehavá místa přednesu, čtení a improvizace hned se všemi účastníky vyzkoušet a ujasnit si zejména jejich pedagogické využití. Pro hodnocení je k dispozici tabulka s kritérii hodnocení, která žáci znají již před vystoupením.

Posláním přehlídky je setkávání umělecky orientovaných žáků v oblasti přednesu, čtení a improvizace, dále rozvoj nadaných žáků v umělecké oblasti zaměřený na přednes, čtení či improvizaci a motivace pro další umělecké a pedagogické aktivity. Přehlídka se stává inspirativními setkáními učitelů, kteří se věnují rozvoji žáků v oblasti přednesu, čtení a improvizace, a zároveň jsou příležitostí pro další vzdělávání učitelů v oblasti pedagogických, psychologických a uměleckých disciplín.

V neposlední řadě byl stanoven výbor *Pedagogické poemy*, který koordinuje a aktualizuje Pravidla Pedagogické poemy, kam je delegován vždy zástupce pořádající školy. Nově má Pedagogická poema své *garanty*. Vzhledem k tomu, že přehlídka Pedagogická poema je putovní, každý rok se koná na jiné pedagogické škole, je nutné zachovat kontinuitu. Úkolem garantů je koordinovat a aktualizovat pravidla Pedagogické poemy, aktualizovat program a organizaci PP a s aktuálními změnami pravidel seznamovat vedení Asociace středních pedagogických škol. Dále organizují závěrečné hodnotící setkání pedagogů na jednotlivých ročnících PP a připravují následující ročník přehlídky na jednání výboru PP na počátku kalendářního roku. (V současné

době tuto funkci zastávají Roman Musil, Šárka Horáková a Jana Andrejsková.)

V současné době má Pedagogická poema své webové stránky <http://pedagogickapoema.cz/>, svého archiváře Romana Mandu a byla teoreticky podrobně a fundovaně zmapována. Na téma PP vznikly dvě práce na JAMU v Brně (bakalářská práce Romana Mandy *Vývoj a proměny Pedagogické poemy*, národní přehlídka v přednesu, v četbě a v improvizaci žáků středních pedagogických škol a diplomová práce Romana Mandy *Pedagogická poema jako prostředek rozvoje klíčových a odborných kompetencí studentů středních pedagogických škol*).

CO PRO MĚ PEDAGOGICKÁ POEMA ZNAMENÁ?

Na Poemu (vlastně na Memoriál Oldřicha Tillmanna) jsem se poprvé dostala v roce 1980. To byl 13. ročník. A Poema — to byla láska na první pohled a celoživotní (tedy „celopedagogická“). A od té doby jezdím pravidelně každý rok (pouze dvakrát jsem měla absenci — narození dítěte a úmrtí v rodině). Jezdím ráda, těším se na podzimní plískanice, nečas, ale někdy nás počesí překvapí, třeba sněhem (v Prachaticích), nebo dokonce krásným slunečným skorobabím létem (v Berouně).

Pedagogická poema, ta je pro mě vždy svátkem, kulturním a pedagogickým. Je předělem od šedých obyčejných všedních dnů ke dnům svátečním, spojeným s krásnými slovy umění, divadla a s tóny hudby. Jsou to přátelská setkávání s kolegy, se kterými se vidíme třeba jen jednou za rok, ale těšíme se na sebe a rozumíme si. Máme možnost nahlédnout pod pokličku domácí školy, podíváme se do jejích dílen výtvarných, zaposloucháme se do tónů sborového zpěvu, prohlédneme si výzdobu školy, tříd, získáme nové nápady. Těšíme se na tvořivé dílny, znovu si hrajeme jako děti, improvizujeme, zapisujeme nápady, učíme se, objevujeme, nacházíme... S chutí posloucháme výkony našich studentů, objevujeme nové texty, inspirují nás čtené knížky, fascinují nás nápady lektorů v improvizaci a výkony studentů...

Zažila jsem však i zklamání, v éře soutěžních Poem. Kritický přístup a někdy necitlivá slova porotců zasáhla nejen mé žáky, ale i mne. Proč jsme nedostali cenu? Vždyť jsme připravě věnovali tolik času. Kde děláme chybu? Ale na odpovědi nebyl čas. Přesto jsem si neuměla představit, že by Poema skončila. A v roce 2007 měla na káňanku. Pro její záchranu jsem udělala maximum. Co by člověk pro svou lásku „celopedagogickou“ neudělal? A tak Pedagogická poema — ta „dáma v nejlepších letech“ — žije a stárne nám.

KRUH SE UZAVÍRÁ

Letos pojedu naposled. Bude to již 48. ročník Pedagogické poemy a vrací se zpět ke kořenům, domů, do místa své kolébky, do Kroměříže. Kruh se uzavírá. Jako učitelský benjamín jsem přijela do Kroměříže 18. listopadu 1980 a letos 9. listopadu pojedu naposled. Pojedou po třicáté páté.

Co nám přinese letošní Pedagogická poema? Bude o jeden den delší. Skvělé! Ale na přání ředitelů to bude opět soutěž. Potřebují body pro lepší hodnocení v žebříčku škol. A to přinese škole peníze. Z pragmatického hlediska pochopitelné.

Nemějme však přátelské setkávání za rivalitu. I když budeme dělat maximum, vždy se objeví napětí. Naše západní civilizace je posedlá touhou po vítězství, potřebujeme porazit druhé, abychom se cítili dobře. Ale porovnávat se a měřit se s ostatními nám spokojenost a štěstí nepřinese.

Ať Pedagogická poema zůstane tím přátelským setkáváním. Ať jde proti době, času. Nemusíme soutěžit. Jsou věci a okolnosti, které se nedají měřit.

„Největším vítězstvím je nepotřebovat žádné vítězství.“ (John Lennon)

POUŽITÁ LITERATURA

ANDREJSKOVÁ, Jana. O proměně Pedagogické poemy aneb O dámě v nejlepších letech. *Amatérská scéna*. 2010, roč. 56, č. 1, s. 17–18. ISSN 0002-6786.

ANDREJSKOVÁ, Jana; MUSIL, Roman. Pravidla přehlídky Pedagogická poema. In *Pedagogická poema: Národní přehlídka přednesu, čtení a improvizace studentů středních pedagogických škol* [online]. © 2015 [cit. 2015–07–17]. Dostupné z: http://pedagogickapoema.cz/wp-content/uploads/2013/12/poema_pravidla_2014.pdf.

MANDA, Roman. *Pedagogická poema jako prostředek rozvoje klíčových a odborných kompetencí studentů středních pedagogických škol*. Brno, 2014, 81 s. Diplomová práce (Mgr.). Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, ateliér Divadlo a výchova.

---. *Vývoj a proměny Pedagogické poemy, národní přehlídka v přednesu, v četbě a v improvizaci žáků středních pedagogických škol*. Brno, 2011, 119, XXXVIII s. Diplomová práce (Bc.). Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Divadelní fakulta, ateliér Divadlo a výchova.

Pedagogická poema: Národní přehlídka přednesu, čtení a improvizace studentů středních pedagogických škol [online]. © 2015 [cit. 2015–07–17]. Dostupné z: www.pedagogickapoema.cz.

PEDAGOGICKÁ POEMA

ANEB OD SOUTĚŽE K PŘEHLÍDCE



ROMAN MANDA

pedagog dramatické výchovy, Pedagogické lyceum, Střední škola, Havířov-Prostřední Suchá
roman.manda@gmail.com

ÚVOD

O tom, co je Pedagogická poema, jsem se poprvé dozvěděl v roce 2008, a to díky kolegům Romanu Musilovi a Janě Andrejskové, kteří mě pozvali do Čáslavi na setkání učitelů středních pedagogických škol a pedagogických lyceí. Předmětem jednání učitelů tehdy byla zásadní organizační a obsahová proměna Pedagogické poemy z národní soutěže na přehlídku. Ještě téhož roku jsem se poprvé zúčastnil národní, již nesoutěžní přehlídky v Boskovicích a od té doby jezdívám na přehlídku se studenty z pedagogického lycea ze Střední školy Havířov-Prostřední Suchá, p. o. každoročně.

Na Pedagogickou poemu jezdívám rád hned z několika důvodů: jde o možnost dalšího vzdělávání jednak studentů středoškolských pedagogických oborů, jednak učitelů (kteří na přehlídku nepřijíždějí pouze jako doprovod, ale chtějí pracovat na svém profesním rozvoji). Přehlídka rovněž skýtá možnost příjemného a užitečného vzájemného setkávání učitelů z různých středních škol (většinou se specializací český jazyk, dramatická či jiná výchova). Na Pedagogické poemě mám rád přátel-

skou atmosféru. Studenti se setkávají ze škol napříč republikou, prožívají společně několik dní, vzdělávají se, podporují se během svých výstupů a vytvářejí přátelské vazby, které někdy dokonce přecházejí „jepičí život“ přehlídky.

Pedagogickou poemu jsem poznal a zažil jako přehlídku nesoutěžní. O tom, jakým vývojem si prošla od svého vzniku do doby zmiňované zásadní organizační přeměny, vím pouze zprostředkovaně. Na jedné straně mi to připadá jako škoda, zvláště když jsem se souhrou okolností stal archivářem přehlídky (vděčím za to Janě Andrejskové), na straně druhé mi to umožňuje zachovat si určitý nadhled nad všemi problémy, se kterými se Poema musela potýkat.

CO JE TO PEDAGOGICKÁ POEMA

V názvu přehlídky se spojují dva důležité rozměry přehlídky, a to umělecký (poema) a pedagogický (pedagogická). Umělecká rovina souvisí se třemi přehlídkovými disciplínami — *přednes* (prózy a poezie), *čtení a improvizace*. Přívlastek pedagogický má své opodstatnění, neboť přehlídka se specializuje na studenty středoškolských oborů s pedagogickým zaměřením a také na jejich učitele. Konkrétně jde o obory vzdělání *předškolní a mimoškolní pedagogika, pedagogické lyceum a sociální činnost*.

Vyhlašovatelem přehlídky je pořadající střední pedagogická škola (každý rok jiná), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Asociace středních pedagogických škol ČR.

Národní přehlídka je od roku 2008 nesoutěžním vyústěním soutěžního třídního a školního kola, jež probíhá v jednotlivých školách. Studenti (maximálně tři z jedné školy) si v dané disciplíně volí jednu ze dvou předem vyhlášených cílových skupin.

Studentům rozděleným do dílen podle zvolené disciplíny se věnují dva odborní lektori. Ti je připravují na vystoupení před cílovou skupinou, sledují jejich výstup před publikem, reflektují jejich výkon a dále s nimi v dílně pra-

cují. Lektori rovněž poskytují zpětnou vazbu vyučujícím o práci studentů v dílně a o kvalitě jejich výstupů na přehlídce.

Přehlídka je koncipována také jako *možnost dalšího vzdělávání učitelů*. Ale k tomu se ještě vrátím.

STRUČNÝ NÁSTIN VÝVOJE DISCIPLÍN

Přestože vznik přehlídky v roce 1968 podnítily umělecké aktivity provozované v Pedagogické škole v Kroměříži, od roku 1969 se přehlídka otevřela i dalším pedagogickým školám v tehdejší Československu. V letech 1969–1980 se do Kroměříže jezdilo na tzv. MOT neboli Memorál Oldřicha Tillmanna. MOT byl zpočátku pojímán jako soutěž v uměleckém přednesu poezie a prózy. Jediné, čím se lišil od jiných přehlídek, bylo to, že se zaměřoval na studenty (spíše studentky) středních pedagogických škol a že jednou z cílových skupin byly předškolní děti. Koncepte přehlídky se začala uzpůsobovat potřebám budoucích učitelů mateřských škol, později také vychovatelů školních družin a pracovníků Pionýrské organizace Socialistického svazu mládeže (PO SSM), což se promítlo do druhu soutěžních disciplín a jejich pojetí. Nešlo už „jen“ o utváření si či rozvoj vztahu k umělecké literatuře, ale také o přípravu na budoucí povolání.

Po několika letech se MOT přestal orientovat na dospělé publikum a zaměřil se na děti. Proto v roce 1979 zanikla disciplína poezie a próza pro dospělé a rozvíjela se disciplína *přednes poezie a prózy pro děti*. Na tuto disciplínu se studenti připravovali doma (včetně výroby maňásků a rekvizit).

Z potřeb učitelů v mateřských školách, které musejí umět improvizovat, ačkoli mají hotovou přípravu, vzešla v roce 1973 disciplína *improvizace daného textu* (později *improvizované vyprávění*). Studenti dostali téma, na přípravu měli patnáct minut, poté museli předvést příběh publiku, přičemž mohli využívat různých rekvizit, loutek a hudebních

nástrojů. V praxi se ukázalo, že tato disciplína je příliš náročná, a tak se její pravidla různě proměňovala.

Protože hlasité čtení bylo považováno za důležitou dovednost učitele, vznikla v roce 1976 disciplína *četba uměleckého textu* (později *předčítání*). Četba probíhala tak, že soutěžící si z hromady knih vybrali jednu knihu a z ní si posléze začali připravovat jeden text. Na přípravu měli jen dobu výstupu toho, kdo byl před nimi. Hodnotilo se, jak žák s textem umí pracovat a jak je schopen udržovat kontakt s dětmi.

Poté, co na přehlídku začali jezdit také budoucí vychovatelé (pedagogické školy byly původně určeny jen pro učitelky mateřských škol), soutěžní disciplíny se začaly diferencovat na kategorie *předškolního a mladšího školního věku* (6–11 let).

Součástí přehlídky byly i různé přednášky, semináře a besedy týkající se literatury či práce s mluveným slovem a také doprovodný kulturní program.

V roce 1981 si soutěžící volili jednu disciplínu, na niž se mohli předem připravit, a to: *umělecký přednes poezie*, nebo *umělecký přednes prózy*. Dále si volili jednu disciplínu bez možnosti přípravy doma: *četbu* (později *předčítání*) *uměleckého textu*, anebo *improvizaci* (*improvizované vyprávění*) na dané téma. Cílovou skupinou byly děti do 6 let (pro studenty oboru učitelství pro mateřské školy), anebo děti mladšího školního věku (pro obor vychovatelství a pro budoucí skupinové vedoucí PO SSM). V Nové Pace v roce 1994 přibyla *cílová skupina dospívající a dospělí*. Důvodem zařazení této kategorie byla podpora rozvoje čtenářských i recitačních zájmů interpretů. V Mostě v roce 2001 došlo k nepříliš šťastnému sloučení cílových skupin předškolní děti a mladší školní věk. Zřejmě se tak stalo kvůli omezení finančních příspěvků na soutěž. Zřejmě z těchto důvodů byla zrušena disciplína předčítání. Na setkání učitelů a pořadatelů po soutěži v Mostě byl sice odhlasován návrat předčítání do soutěže a rozšíření cílových skupin na kategorie: předškolní věk, mladší školní věk (1. a 2. ročník ZŠ) a dospívající a dospělí (mimo předčítání), ke kýžené změně však v následujících letech nedošlo. Zkrácení příspěvku Ministerstva školství mělo na přehlídku dopad i co se její délky týče (soutěžilo se pouze 1 den). V roce 2006 se diskutovalo o budoucnosti Pedagogické poemy a mimo jiné se řešila otázka návratu předčítání. Předčítání bylo vráceno do pravidel PP až v roce 2008.

K největším úpravám pravidel docházelo v disciplínách *improvizované vyprávění* a *četba* (*předčítání*), pozornost proto budeme věnovat pouze těmto dvěma disciplínám.

V disciplíně *improvizované vyprávění* byl nejprve převypravován umělecký text (např. lidové pohádky). Od roku 1980 byly k improvizaci zadávány náměty a stručné obsahy pohádek vymyšlených dětmi. Od roku 1981 bylo od stručných obsahů upuštěno a zadávány byly pouze názvy (*improvizované vyprávění* na dané téma či přesněji námět), později dokonce reprodukce uměleckých děl, vůně, fotografie a předměty (např. boty). Náměty byly voleny tak, aby dávaly možnost využít také vtvárných a hudebních předpokladů soutěžících.

Na základě zvoleného tématu soutěžící měli hodinu a půl (v roce 1990 do jedné hodiny) před vystoupením na to, aby vymysleli příběh s jednoduchou pointou a zvolili si vhodnou rekvizitu (skutečnou, zástupnou či imaginární). Během výstupu měli vyprávět kultivovaně a sdělně, pracovat funkčně s rekvizitou, navazovat kontakt s dětmi a pohotově reagovat na jejich podněty. Mohli také využít svých hudebních dovedností. Vzhledem k náročnosti disciplíny se na improvizaci hlásilo nejméně soutěžících (není se co divit, k přípravě studentů nebyl určen žádný vyučovací předmět). Výtky porotců se často týkaly zejména tvorby příběhu, dále také toho, že studenti si na papír píšou celý příběh, který z něj pak čtou, čímž se ztrácí kontakt s publikem (a také už nejde o improvizaci, ale spíše o čtení autorského textu). Napomoci k řešení situace mělo uspořádání seminářů o improvizaci v následujících ročnících Poemy.

Disciplína *četba* (*předčítání*) *uměleckého textu* byla v letech 1981 až 2001 koncipována zpravidla tak, že studentům byly předloženy různé texty či knihy, z nichž sami měli provést konkrétní výběr, úpravu ukázky a přípravu k interpretaci. Čas určený na přípravu činil 1,5 hodiny (v roce 1990 pouze 1 hodinu, v roce 2000 opět 1,5 hodiny). Během interpretace textu nešlo jen o četbu samotnou, ale také o navázání kontaktu s dětmi či představení knihy a ilustrací.

Podle Jany Štefánkové (tehdejší odborné pracovnice pro umělecký přednes a divadlo poezie v NIPOS ARTAMA v Praze) se předčítání v roce 1999 stalo nejproblematictější disciplínou ze všech. Problémy byly viděny v nezkušenosti studentů s výběrem textu, což účastníkům přehlídky zabralo příliš mnoho času na úkor přípravy textu k interpretaci. Dalším jmenovaným problémem byla např. nedostatečná zkušenost s hlasitým čtením. Jaroslav Provazník v roce 2000 sice přednesl návrhy konkrétních změn v organizaci přehlídky pro zkvalitnění disciplíny, k jejich realizaci však nedošlo, neboť *předčítání* bylo v letech 2001–2007 ze soutěže vyřazeno.

Na popud učitelů došlo v roce 2008 k výrazné proměně koncepce Pedagogické poemy. Tehdy ji schválila Asociace ředitelů středních pedagogických škol. Kromě toho, že se o Pedagogické poemě začalo uvažovat v kontextu aktuálních změn ve školství a že se národní kolo stalo nesoutěžní přehlídkou, nová pravidla Pedagogické poemy přinesla například *návrat disciplíny předčítání* (později *čtení*), *změnu pojetí disciplíny improvizace*, aby byla skutečně výkonným „tady a teď“, a *přidání cílové skupiny seniorů*.

Co se týče disciplín čtení a improvizace, raná léta nesoutěžní přehlídky probíhala ve znamení ověřování nových pravidel disciplín v praxi, poté reflektování výsledků a případné další úpravy pravidel na další ročník.

U disciplíny *předčítání* (od roku 2009 *čtení*) se průběžně dolaďovalo to, co se od ní očekává a podle čeho by měli být studenti hodnoceni. Disciplína si prošla fází, kdy si studenti na přehlídku dovezli text dle svého výběru a s ním pracovali až v dílně s lektory. V roce 2010 dokonce hledali a vybírali text až během práce v dílně. Od hodnocení dovednosti dramaturgického výběru textu se postupně upustilo. V současnosti je to tak, že lektori přinesou na Pedagogickou poemu konkrétní knihu pro danou cílovou skupinu. Během semináře studenty s knihou seznámí a pracují s nimi na dovednostech souvisejících s hlasitým čtením. Přibližně pět minut před vystoupením se student seznámí s vylosovaným textem z knihy (kapitolou, krátkým příběhem) a připraví se na jeho interpretaci. Délka textu by měla být okolo pěti minut. Disciplína je postavena tak, aby v ní student prokázal, jak se umí zorientovat v neznámém textu v krátkém čase a jak jej dokáže s výrazem přečíst vybrané cílové skupině. Tím, že studenti čtou z jedné knihy, diváci mohou získat plastičtější obraz o jednom literárním díle. O to větší zodpovědnost mají lektori, co se týče výběru literární předlohy.

Disciplína *improvizace* prochází snad největšími změnami pravidel. Od roku 2008 byla disciplína reorganizována tak, aby se skutečně jednalo o projev spatra. Improvizátoři byli na improvizaci připravováni svými lektory v dílně. Asi pět minut před svým výstupem (před výstupem jiného improvizátora) dostali či si zvolili určitý námět (téma) a s ním pracovali zejména formou asociace. Námětem se mohla stát věta, úryvek z básně (např. z Learových limericků), obrázek, předmět aj. Během improvizace měl student prokázat schopnost předat téma divákům, vnímat cílovou skupinu a reagovat na ni a začleňovat podněty zvenčí do hry.

V průběhu několika let si disciplína musela projít etapou výrazného vlivu tzv. divadelních sportů až do postupného hledání své

cesty a formy. Tento proces stále pokračuje. V praxi se ukazuje, že je to velmi náročná disciplína. Nejčastějšími problémy improvizátorů byly např. málo rozvinutá dovednost vystavět krátký smysluplný příběh s pointou, neschopnost sdělit divákovi určité téma a svůj postoj k němu, exhibování, sklouzávání ke kliše a nevhodný výběr jazykových prostředků. Při plánování podoby disciplíny v následujícím ročníku si nelze nepoložit otázky jako: Co chceme u žáků prostřednictvím improvizace sledovat a rozvíjet? Je to dovednost vystavět příběh, osobitě interpretovat již vytvořený příběh, či improvizovat podle předpřipravené osnovy příběhu, vypointovávat příběh, schopnost pohotově reagovat na podnět, schopnost komunikovat s divákem, sdělit mu téma? A podle toho je pak třeba hledat formu.

V roce 2014 byla disciplína pojata tak, že si studenti na přehlídku s sebou „dovezli“ téma, které je zajímavé a jež by mohlo oslovit zvolenou cílovou skupinu, případně si téma našli až na místě. V dílně pak téma rozpracovávali formou improvizace a poté dostali zpětnou vazbu od lektorů a ostatních účastníků dílny. Nešlo však o fixování výstupu do pevného tvaru. Během výstupů před cílovou skupinou měli své téma a několik pevných bodů. Jejich úkolem bylo pracovat na tom, co chtějí sdělit a jak to budou sdělovat skrze postavu, a zároveň brát do hry impulzy jak zvenčí (přirozené reakce diváků, neumělé podněty), tak také zevnitř. (Improvizátor si měl všimnout, k čemu ho inspiruje slovo, které vykl, gesto, které udělal, a reagovat na to.) Tento model improvizace měl původně vycházet z toho, že učitel před žáky předstupuje s určitým tématem, jež by jim chtěl zprostředkovat, avšak během jeho prezentace může dojít k různým nečekaným momentům, na které musí být schopen zareagovat a takzvaně je „vzít do hry“.

Během pozdější rozpravy učitelů byla vyslovena zpochybňující otázka, nakolik se do výkonu studentů promítla improvizace a co bylo takzvaně předem připraveno? A dále zda byla skutečná improvizace pro diváka čitelná? Bylo publikum na improvizaci dostatečně připraveno? Nebylo by dobré provádět reflexi hned po každé improvizaci? Má improvizátor od svého tématu odstup, není do něj příliš zainteresovaný? A opět se objevila základní otázka: Co od improvizace chceme? Dolaďování formy improvizace vzhledem k cílům bude pokračovat i v následujícím ročníku Pedagogické poemy.

V disciplíně *přednes* se projevuje trend vybírat si spíše prozaické texty. A když už student sáhne po poezii, tak většinou po epice. Monology jsou z přehlídky vyloučeny.

PEGAGOGICKÁ POEMA JAKO PROSTŘEDEK VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ

Nová koncepce národní přehlídky musela reagovat na aktuální dění ve školství. Vznikly nové pedagogické obory (pedagogické lyceum; výchovná a humanitární činnost, dnes nahrazena oborem sociální činnost), začala se prosazovat jiná terminologie (*klíčové a odborné kompetence*) a učební osnovy byly nahrazeny *rámcovými vzdělávacími programy*, na jejichž základě si školy začaly vytvářet své školní vzdělávací plány a upravovat *profil absolventa oboru*.

Ještě před plošným zavedením nové pedagogické terminologie se v pravidlech národní přehlídky objevily *klíčové kompetence pro evropskou vzdělanost*. Pedagogická poema je dáována také do souvislosti s *cíli středního odborného vzdělávání pro 21. století*. V kritériích hodnocení vystoupení studentů, která jsou v pravidlech jasně a stručně stanovena, je možné vnímat souvislost s klíčovými a odbornými kompetencemi.

Na výčet konkrétních klíčových a odborných kompetencí ve vztahu k přehlídce zde není místo, proto čtenáře odkazují na svou diplomovou práci *Pedagogická poema jako prostředek rozvoje klíčových a odborných kompetencí studentů středních pedagogických škol*.

V tuto chvíli se omezím na obecné konstatování, že na Pedagogické poemě nedochází k naplňování kompetencí, ale spíše se k jejich naplňování mívá. Proces osvojování si kompetencí během přehlídky nemůže být završen. Navíc valná část kompetencí je formulována tak široce, že lze usilovat o dosažení pouze jejich částí. Dalším faktorem ovlivňujícím míru naplňování kompetencí je jednak čas vymezený na přehlídku včetně dílen pro studenty, jednak student sám — úroveň jeho dovedností a volných předpokladů, s nimiž na přehlídku přijíždí.

Pedagogickou poemu chápu jako „koncentrát“ praxe studentů (během které se mohou setkat s cílovými skupinami, s nimiž mohou v budoucnu pracovat), odborného a uměleckého vzdělávání (jež danou disciplínu přesahuje a které má především zkušenostní charakter) a reflexe jejich výkonů (díky níž si mohou uvědomit své přednosti i své limity). Pedagogickou poemu vnímám jako cestu, ukazatel k dalšímu sebevzdělávání studentů.

PEGAGOGICKÁ POEMA JAKO PROSTŘEDEK VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Jak již bylo řečeno výše, učitelé mají také možnost se profesně rozvíjet. Mohou se zúčastnit

dvou seminářů tematicky vesměs souvisejících s přehlídkovými disciplínami. Díky tomu mohou se studenty dále pracovat na úrovni svých škol a připravovat je na další ročník Pedagogické poemy. Jako velkou pomoc pro učitele vnímám zvláště semináře věnované improvizaci, protože improvizace se v žádném školním předmětu přímo nevyučuje. Objevuje se jen v rámci dramatické výchovy, okrajově možná ve výuce českého jazyka při tzv. mluvních cvičeních.

SETKÁVÁNÍ VÝBORU UČITELŮ A REVIZE PRAVIDEL

Po každém realizovaném ročníku přehlídky se v Nové Pace setkává *výbor Pedagogické poemy s garanty*. Do výboru se může přihlásit kterýkoli učitel, jenž má zájem podílet se na reflexi uskutečněné přehlídky a zabývat se návrhy na aktualizaci pravidel pro následující rok. Garanti Pedagogické poemy pak předávají informace ředitelům středních pedagogických škol, kteří de facto rozhodují o budoucnosti přehlídky.

OD PŘEHLÍDKY K SOUTĚŽI?

Za posledních sedm let přehlídka Pedagogická poema směřovala k pospolitosti a týmovosti. Vidět to bylo i ve chvílích mimo práci v dílnách či mimo výstupy před diváky (v Berouně v roce 2014), kdy se studenti sdružovali v hudebním sále, povídali si, zpívali a hráli. Na poslední schůzce PP v Nové Pace se výbor dozvěděl nařízení ředitelů, aby byla studentům na přehlídce udělována první tři místa za jejich výkon. Rozhodnutí vyvolalo vlnu emocí. Je to pokus o to udělat z Poemy opět soutěž? Opustit započatou cestu? Uvažování o změně či aktualizaci formy poskytování zpětné vazby výkonů studentů nemusí být nutně krokem zpět. Jasně vymezená a aktualizovaná kritéria, s nimiž by byli studenti předem seznámeni, mohou zabránit např. jejich hodnocení navzájem pouze pod vlivem emocí.

Na příští Pedagogické poemě v roce 2015 budou studenti rozřazováni dle svého výkonu do tří pásem. Co to přinese a jak to ovlivní atmosféru na přehlídce, si netroufám tvrdit. Nesoutěžní Pedagogická poema se v tomto roce vrátí na kroměřížskou střední pedagogickou školu, kde před čtyřiceti osmi lety vznikla. Na zvacích plakátech se píše: „48. ročník soutěže Pedagogická poema. Návrat ke kořenům — návrat domů“. Přemýšlím, co si pod návratem domů představovat. Mám jisté obavy. Že by šlo o návrat k soutěži?

OLOMOUCKÉ SDRUŽENÍ D A DIVADLO FÓRUM

JANA POSNÍKOVÁ

ateliér Divadlo a výchova, Divadelní fakulta
JAMU, Brno

Olomoucké dramacentrum Sdružení D se zabývá nejen divadlem fórem, ale také lekcemi v rámci prevence rizikového chování, drogových závislostí, xenofobie, anorexie, dále osobnostním rozvojem či adaptací v kolektivu. Lektori využívají pedagogické metody inscenování. Vytvářejí tedy modelovou situaci, ve které uplatňují hraní a jednání v roli. Jejich nejnovější projekt nese název *Nenávist na internet nepatří* a jde o komplexní program proti kyberšikaně sestávající z divadla fóra a z kampaně, jež seznamuje žáky 2. stupně s webem, který proti kyberšikaně bojuje.

Divadlo fórum je jedna z forem divadla ve výchově, která pomocí příběhů zobrazuje aktuální konflikty, rizika a problémy dané cílové skupiny. Příběh má vyvolat silné negativní reakce. Účastníci tak mohou na zhlédnuté dění bezprostředně reagovat, aktivně situaci analyzovat a snažit se najít efektivní řešení. Bariéra mezi hledištěm a jevištěm je odbourávána za pomoci tzv. jockera, jakéhosi moderátora, jenž představuje daná pravidla a vybízí diváky k návrhům jak jednání postav změnit. Příběh se poté odehrává znovu, herci se snaží splnit požadavky diváků, popř. sami diváci vstupují do postav a snaží se dění ovlivnit přímo na jevišti.

Téma projektu *Nenávist na internet nepatří* formuluje Sdružení D takto: „V dnešní komunikaci mladých lidí dominuje komunikace elektronická — chatování, skypování, mailování, používání facebooku či twitteru — vytrácí se komunikace tváří v tvář... Sdílet emoce „z očí do očí“ je pro dnešní mládež čím dál těžší, stejně jako vcítit se do pocitů druhého. Co si dovolíme na internetu, toho bychom se v realitě ze studu neodvážili. Tento způsob komunikace není jednoduché změnit. Ale stejně jako není svoboda myslitelná bez odpovědnosti, tak i svobodný a volný přístup ke komunikaci on-

line — se všemi a hned — není odpovědný bez vědomí možného rizika ublížit či zraňovat...“

Cílovou skupinou projektu je druhý stupeň základní školy. „V programu se snažíme najít příběh, který je dětem blízký, jedná se o jejich vrstevníky. Díky samotnému příběhu děti do děje nastoupí rychleji a dokážou řešit situaci za hrdinu díky vlastnímu přesvědčení,“ uvádí Zuzana Zapletalová, která nám projekt dále přiblíží.

Zuzana Zapletalová je lektorkou a PR manažerkou Sdružení D a zároveň herečkou Divadla Tramtárie v Olomouci. Vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor bohemistika, ve Sdružení D pracuje již sedmým rokem (od roku 2008). Tato příležitost se jí naskytla díky absolvování literárně-dramatického oboru ZUŠ Žerotín pod vedením Aleny Palarčíkové a Magdy Johnové, jež ve sdružení několik let rovněž pracují. Zuzana je lektorkou především pro druhý stupeň základních škol a středoškoláky a má mj. na starosti i komunikaci se školami v rámci projektu *Nenávist na internet nepatří*.



Zuzana Zapletalová

Zuzano, můžeš nám přiblížit projekt Nenávist na internet nepatří?

S programem budeme jezdit po čtyřicetiletých školách v Olomouckém, ale i Zlínském, Moravskoslezském, Jihomoravském a Pardubickém kraji. Ve třídách proběhne ono divadlo fórum a na stejné škole proběhne i kampaň, kterou si děti dělají samy mezi sebou. Kampaň má za cíl rozšířit to, že existuje web www.ne-bojsepromluvit.cz, kde jsou veškeré informace o kyberšikaně — co to je, jak ji poznat (podle pravidla „poznej svého nepřítele, aby ses mu mohl vyhnout“) a samozřejmě jak lze oběti nebo svědkovi kyberšikany pomoci. Ke každému městu, které v rámci projektu navštívíme, jsou vypsány organizace a poradny, které můžou dětem přímo pomoci nebo kam se děti můžou obrátit, kdyby věděly o kamarádovi, který problém s kyberšikanou má. V poslední části projektu dojde k předání know-how projektu organizacím z Asociace dramacenter ČR.

Kdo je cílovou skupinou projektu?
Celý projekt je zaměřen na druhý stupeň a divadlo fórum se hrává v 8. a 9. třídách. V příběhu jde totiž o problémy, jako např. posílání a zveřejňování intimních fotografií po internetu a různé další věci, které pro šestou či sedmou třídu ještě úplně nejsou. Web je však cílený na celý druhý stupeň.

Proč jste si vybrali právě toto téma? V poslední době vznikají nejrůznější inscenace s podobným tématem, např. ve Studiu Ypsilon vznikla inscenace Braňa Holíčka #jsi_user a jiné. Máš pocit, že je na něj potřeba stále více poukazovat?

Myslím si, že ano. S kolegy jsme navštívili v pražském NoDu inscenaci *Generace FB*, kterou vytvářeli mj. i absolventi z KALD DAMU s dětmi z tanečního kroužku, bylo jim kolem 12–18 let a mělo to podobné téma. My míříme přímo do škol a ty samy o toto téma stály, protože je pro ně aktuální a děti k němu potřebují něco slyšet. Avšak nejen přednáškovou formou, kde se dozvědí: Internet je špatný. To je blbost. Internet není špatný, jen se dá špatně užívat.

Je tohle tvoje první zkušenost s divadlem fórem?
V rámci Sdružení D jde o druhé divadlo, v prvním však sama nepůsobím. Projekt *Zase já?* se zaměřuje na prevenci rizikového chování v obecnější rovině. Jde o příběh kluka, který má problémy s rodiči, ve škole, pořád vyvádí jeden průšvih za druhým. Kdyby se choval tro-

chu jinak, všechno by to zvládal líp — což se vlastně těm děckám snažíme ukázat. Má vlastní zkušenost s fórem však pochází už z LDO, kdy jsme s Magdou Johnovou nazkoušeli divadlo fórum v bývalém pastáku (nyní diagnostickém ústavu) v Olomouci na Svatém Kopečku přímo s tamními dětmi o tom, jaké můžou mít problémy, jak se do nich dostaly a s čím se dennodenně v pastáku potýkají.

Kolik už jste měli realizací programu Nenávisť na internet nepatří?

Projekt je spuštěn od srpna 2014 a dlouho byl v přípravné fázi — vymýšlel se web, psal se scénář, zkoušelo se, vytvářely se propagační materiály k webu... Teprve letos v lednu tak došlo k prvním dvěma realizacím. Hráť to budeme zhruba dvakrát měsíčně až do února 2016. Pak program samozřejmě zařadíme do naší stálé programové nabídky k realizaci mimo projekt.



Jaké jste zatím měli reakce?

Děti jsou nadšené, což už máme ověřené i z toho prvního fóra. Je to forma, která je baví, která je zajímavá. Učitelé jsou taky nadšení, protože vidí, že to s dětmi funguje, že se do toho chtějí ponořit, že se chtějí účastnit, baví je to a samy přinášejí svá vlastní řešení, vlastní návrhy. Zatím tedy máme velmi kladné ohlasy. Děti na tuto formu opravdu slyší.

Navštěvujete pořád stejné školy? Stalo se, že nějaká škola o tyto programy vůbec nestojí?

Určitě. Jsou školy, které mají jinou formu plnění minimálního preventivního programu, do které se jim třeba nehodíme. Nebo mají vlastního psychologa a dělají si programy samy. Taky se úplně běžně stává, že spolupracují s jinou organizací. Avšak za těch patnáct let naší existence jsme si vybudovali ur-

čitou síť škol a vztahy s nimi. Tam jsou na nás zvyklí a zvou buď výhradně nás, nebo doplňují svůj a náš program i dalšími akcemi. Myslím si, že se nám to začíná vyplácet — děti na nás líp slyší, když s nimi můžeme pracovat opakovaně a soustavně. Když přicházíš do třídy a náš vztah je již nějak nastavený (děti už vědí, kdo jsi, co mají očekávat, jaké jsou hranice), můžou tě o to víc poslouchat, cíleněji se věnovat tomu, co za téma jdete řešit. Samozřejmě se snažíme oslovovat i nové školy, ovšem v možnostech naší kapacity. Snažíme se podávat kvalitní a profesionální výkony, ne se zaměřovat na kvantitu. Každopádně v rámci tohoto projektu jsme oslovili hodně nových škol, je to projekt zaměřený opravdu rozsáhle. Tedy i na školy, které jsou od Olomouce relativně daleko, i když jezdit tam pravidelně je organizačně náročnější i vzhledem k tomu, že máme pouze jedenáctičlenný tým.

Spousta vašich lektorů má i jinou práci, že?

Ano, lektoři mají často ještě zaměstnání jinde, hlavně na základních uměleckých školách jako učitelé literárně-dramatického oboru.

Kolikrát do měsíce jezdíte se všemi vašimi projekty a programy?

Hodněkrát. Realizace vychází asi na 230 programů ročně, což je za školní rok asi 23 akcí měsíčně. Často je několik týmů v terénu na jednu a za jeden den se zrealizují třeba čtyři programy nebo někdy i šest.

Setkali jste se už s nějakým negativním ohlasem?

Určitě je to metoda, která nesedí všem. Pracujeme s hrou v roli, s příběhem, s dramatickými technikami. Vždy v závěrečné reflexi s dětmi zjišťujeme, co na to říkají, jestli jim tento způsob práce sedí, jestli je to baví. To je v této práci

hrozně důležité. Nejde o to, jestli se nám podařilo udělat zajímavou zábavu, ale pokud to děcka baví, o to větší máme pravděpodobnost, že si z toho něco vezmou. Stává se, že to někomu nevyhovuje, že to pro něj prostě není nebo že nemá ten den náladu. A na to máme, myslím, všichni plné právo. I nás to někdy nebaví, když je třída špatně naladěná nebo když píšou druhou hodinu čtvrtletku z matematiky a všichni by se radši pod lavicí drtili.

Měli jste v rámci realizace mezi účastníky někoho, koho se představovaný problém konkrétně či osobně týkal?

Díky aktuálnosti témat se to stává. Často to má něco společného s někým z účastníků. Proto je nutné mluvit s učiteli dané třídy dopředu, abychom se vyhnuli tomu, že někomu ublížíme, aniž o tom budeme vědět. Samozřejmě se snažíme tohle ošetřit dopředu — jednak dotazníkem o třídě a vztazích v ní, který nám vyplňuje učitel, jednak rozhovorem s učitelem těsně před realizací programu. I sami učitelé často kontaktují naši koordinátorku, že je zde ten a ten problém, proto ten program chtějí. My se potom vyptáme na podrobnosti, abychom zbytečně někomu neublížili. Například teď v Plzni na Setkání Asociace dramacenter ČR se nám stalo, že příběh, který jsme hráli, se ve třídě stal úplně stejným. Proto jsme rychle zaimprovizovali a příběh pozměnili, aby žáci neměli pocit, že jsme tam přišli s tím: My víme, co jste udělali, a teď vám ukážeme, že je to špatné. Mírnou změnou jsme docílili toho, že nás děti poslouchaly a neměly pocit, že na ně přímo ukazujeme prstem, což by bylo samozřejmě nepříjemné pro ně i pro nás.

Bylo z reakcí poznat, kterých žáků se tato historka týkala?

My jsme si s kolegyní schválně nevyžádaly informace, kdo konkrétně to je, abychom nejednaly vůči nim předpojatě. Po programu jsme se však zeptaly a opravdu šlo o žáky, kteří byli méně empatictí, moc si nevěděli rady s tím, co si druhý může myslet, a nevědomovali si, že když udělají nějakou hloupost, můžou tím někomu ublížit a zranit ho. To vidět bylo.

Jsi se svou prací ve Sdružení D spokojená?

V dramacentru se mi pracuje moc hezky, protože se tu propojuje divadlo s prací s dětmi a mládeží. Zároveň se realizuju i v kanceláři, což mě taky baví. Všechno se mi to pěkně snoubí, takže jsem vlastně našla práci snů. Ještě navíc je to práce, která má hrozně pozitivní náboj v tom, že se snažíš o něco veřejně prospěšného. A to je podle mě super.

ROZVÍJÍME DĚTI, NE DRAMA



KLÁRA FIDEROVÁ

Gymnázium a Střední odborná škola
pedagogická Čáslav
tinkerbelle@centrum.cz

V loňském roce svolal ateliér Divadlo a výchova DIFA JAMU za účelem revize rámcových vzdělávacích programů v oblasti dramatické výchovy disputaci učitelů středních odborných škol pedagogických s vysokoškolskými studenty našeho oboru. Po několika příspěvcích bylo zřejmé, že brněnští studenti a učitelé by si přáli více než opravu kurikulárních dokumentů, a sice že volají po revizi dramatické výchovy jako takové. Profesorka Silva Macková navrhla, aby se pojem dramatická výchova užíval pouze pro dramatickovýchovné metody aplikované napříč kurikulem, případně pro „směřování spíše do oblasti osobnostně-sociální“, zatímco samostatný umělecký obor by nesl název divadelní výchova. Jaroslav Provazník a absolventi pražské katedry výchovné dramatiky DAMU sice uznali některé dílčí logické i terminologické argumenty druhé strany, nicméně odmítli kvůli terminologickým zmatkům dramatické výchově upřít ono jedinečné poslání, které se formovalo do dnešní podoby téměř sto let, a ve které upřímně věří, totiž poslání vést své žáky prostřednictvím dramatických a divadelních metod jak k plnohodnotnému osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, tak k uplatňování získaných dovedností a sebevyjádření při tvorbě i recepci divadelního umění.

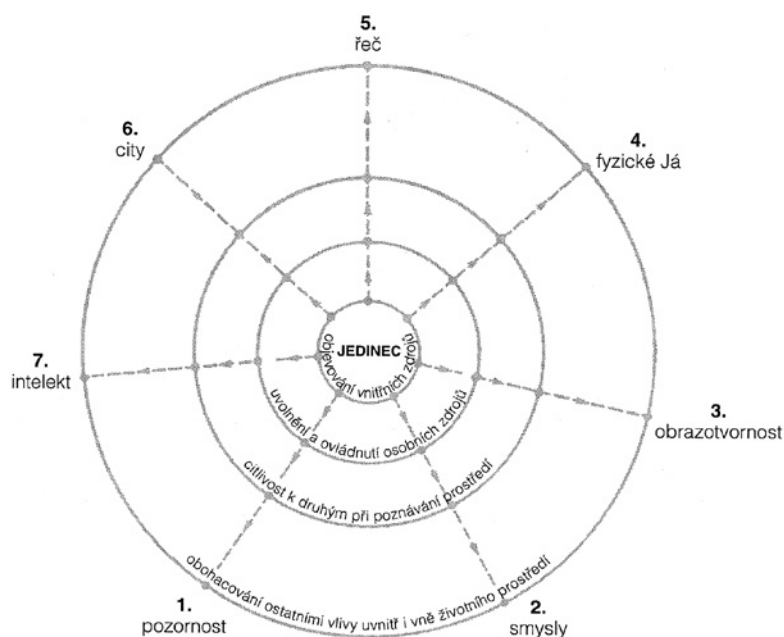
Co by asi na otázku po vzdělávacím obsahu dramatické výchovy řekl jeden z „otců zakladatelů“, britský průkopník dramatické výchovy, autor stěžejní metodiky *Rozvoj osobnosti*

dramatickou hrou (*Development Through Drama*), která se v loňském roce dočkala zásluhou Evy Machkové, Sdružení pro tvořivou dramaturgii a NIPOS svého druhého, opraveného a úplného vydání v češtině?

Jak píše Eva Machková ve svém přehledném doslovu, jenž by mohl vyjít jako samostatná recenze této knihy, Brian Way byl pedagog i divadelník, zabýval se participačními formami divadla pro děti, stejně jako dramatickými, leč nedivadelními aktivitami s dětmi a velmi jasně rozlišoval mezi dramatickou výchovou a divadlem („divadlo“ se převážně týká komunikace mezi herci a diváky, „drama“, dramatická výchova se především týká zkušenosti zúčastněných bez ohledu na diváky“, s. 10). Svou publikací *Development Through Drama* v roce 1967 výrazně zformoval právě onu osobnostně-sociální část dramatické výchovy, která divadelní postupy odkazuje do přísně vymezených mezí, ne-li přímo odvrhuje (Brian Way kupříkladu vylučuje z možných divadelních prostorů pro jeho iluzivnost prostor kukátkový a rodiče účastníci se veřejného výstupu z hodin dramatické výchovy nabádá, aby se v žádném případě nechovali jako v divadle). V tomto přístupu je Brian

Way nekompromisní: odmítá tvorbu orientovanou na produkt, diváky v podobě právě nehrajících spolužáků připouští až na vyšší úrovni dramatickovýchovné zkušenosti, a to jen za předpokladu, že jejich přítomnost sleduje osobnostní a sociální, nikoli umělecké cíle, důsledně odmítá, aby děti přizpůsobovaly hlasitost, gestickou výraznost a pohyb v prostoru obecnému. To vše z důvodu jednoduše postulovaného v názvu tohoto článku: *Rozvíjíme děti, ne drama...*, natož divadlo, jehož vpravdě uměleckou tvorbu považoval britský pedagog za pro většinu dětí/lidí nedosažitelnou.

Na první straně knihy autor píše: „Chápat dramatickou výchovu jen jako další předmět v přeplněném kurikulu znamená přesunout důraz z „celých osobností“ na drama samotné.“ (s. 10) Sám tedy zastává stanovisko, že dramatická výchova by spíše měla zastávat funkci jakéhosi průřezového tématu. Zároveň ale odsuzuje důraz na drama jakožto produkt a divadelní konvence vnímá jednoznačně jako překážky na cestě k plnému rozvoji osobnosti. Co by tedy Brian Way padesát let po prvním vydání své metodiky řekl našim českým společníkům o obsahu i názvu oboru dramatická výchova, se neodvážíme tvrdit. Za co bychom ale



mohli dát ruku do ohně, je to, že dítě, které by prošlo dramatickou výchovou vedenou podle jeho metodických postupů, by bylo ideálně vybavené nejen do života, ale mělo by většínu předpokladů pro kvalitní divadelní práci.

Plné rozvinutí takových předpokladů vychází z Wayovy „filozofie vnitřních zdrojů“. Brian Way byl přesvědčen, že každý disponuje vnitřními předpoklady pro to, aby dokázal žít plný, šťastný a úspěšný život. Vnější zdroje (život ve společnosti obecně, ale nejvíce zažité výchovné tendence rodičů i učitelů) v nás však budují nedůvěru ve vlastní schopnosti, či dokonce strach z jejich uplatnění. Proto Brian Way jako prvotní úkol dramatické výchovy postuluje objevování, zkoumání a zvládání vlastních vnitřních zdrojů, na něž má navázat citlivé poznávání lidí a životního prostředí založené v první řadě na rozpoznávání vlastních emocí a ovládání chování z nich plynoucího. V pokročilé práci by pak mělo docházet k dalšímu obohacování všech rozvíjených složek osobnosti.

Ony vnitřní zdroje můžeme objevovat na čtyřech výše naznačených úrovních (přesněji viz obrázky na str. 35) prostřednictvím sedmi složek osobnosti: prostřednictvím tříbení pozornosti, smyslů, obrazotvornosti, fyzického Já, řeči, citů a intelektu. Ty představují zároveň brány, přes něž je možné vstoupit do dramatické výchovy, i milníky, u nichž je nutné se na cestě k rozvoji celé osobnosti zastavit, nebo spíše na všech úrovních i na každé zvláště opakovaně zastavovat.

Snad proto, že psal svou knihu v šedesátých letech minulého století, kdy byla dramatická výchova stále ještě v plenkách, snad proto, že se ji snažil vymezit vůči tradičnímu divadlu provozovanému na britských školách, snad proto že v jeho pojetí je posláním dramatické výchovy pomoci žákům k plnému osobnostnímu rozvoji, Brian Way zevrubně a cyklicky vysvětluje a obhajuje rozvíjení každé z dílčích složek osobnosti. Proto je naprosto nedocentelnou zkušeností jeho knihu si přečíst dnes, kdy už mnoho základních didaktických kategorií a principů bereme jako samozřejmé a netážeme se po jejich oprávněnosti.

Vedle psychologického výkladu však *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* přináší hlavně velmi jasnou metodiku, od níž je možné se odrazit při práci s jakoukoli skupinou. A ono zájmeno „jakákoli“ nechť je na ni přišpendleno jako státní vyznamenání, neboť Wayovy postupy bohatě dokumentované praktickými činnostmi, náměty a záznamy celých lekcí, se vskutku zdají být aplikovatelné na skupiny všech věkových kategorií a úrovní zkušenosti, jak to sám autor průběžně i v sa-

mostatných souhrnných kapitolkách dokládá. Nenahraditelnou příručou se tedy tato kniha musí stát pro učitele-začátečníky. Zrovna tak cennou však bude pro všechny, kteří přemýšlejí nad smyslem a efektivitou svého pedagogického konání.

Jedním z Wayových nejsympatičtějších východisek je doporučení (potenciálním) učitelům dramatické výchovy: „Začnete tam, kde jste,“ či přesněji: „Začněte tam, kde jste sami nejšťastnější a nejjistější.“ Brian Way učitele otevřeně vybízí k hledání vlastního svébytného přístupu k dramatické výchově, k přístupu, který dle jeho slov může klidně ignorovat mnohá pravidla dramatické výchovy a vyučování vůbec. Podstatné je, aby si empatický učitel, který ví, proč chce dramatickou hru ve výchově používat, věřil a byl sám sebou. *Sebedůvěra a sebevychování* jsou totiž podle Briana Waye klíčovými pojmy ve výchově dětí.

Nejdůležitějším činitelem na cestě dětí k sebedůvěře a k plnému využívání „vnitřních zdrojů“, jediným, kdo může odstranit nežádoucí sebezpozorování, jímž autor čtenáře straší snad na každé stránce, je podle britského pedagoga učitel. Na jeho přístupu k dětem a k dramatické výchově závisí úspěšnost celého procesu. Co tedy učitel musí, nebo častěji nesmí dělat, aby děti vedl k výše vytčeným cílům?

Na prvním místě musí dětem zajistit prostředí, v němž se budou cítit bezpečně. To s sebou nese celou řadu dalších z Wayova hlediska neoddiskutovatelných pedagogických zásad:

- ~ V počátečních fázích probíhají veškeré dramatické hry bez publika, včetně toho, jímž se potenciálně stávají žáci dokončivší zadanou improvizaci dříve než ostatní.
- ~ Aby první zásada byla realizovatelná, je nutné organizovat většinu činností (na začátku všechny činnosti) jako simultánní a myslet při jejich přípravě na různé tempo dětí.
- ~ Hlavním úkolem učitele dramatické výchovy přitom je poskytovat dětem příležitosti k přímé zkušenosti a strukturovat je tak, aby nebyly jednostranné.
- ~ Učitel se zdržuje téměř jakéhokoli hodnocení. Pokud chce chválit, chválí celou skupinu. Kritika je takřka tabu. Hodnocení přenechává společně pracujícím skupinám, ale vede je primárně k hodnocení kladů. Chválit i kritizovat jednotlivce odmítá Brian Way kvůli negativnímu efektu porovnávání. Ze stejného důvodu vylučuje samozřejmě jakýkoli druh soutěžení, výrazně se staví dokonce i proti konfrontování práce dětí s prací vyspělejší, např. s kvalitními scénáři dětských her.

~ Základním nastavením učitele by tedy mělo být přijetí. Měl by přijmout to, co Brian Way (s Evou Machkovou) nazývají obrazně, leč příznačně „čmáranicové“ stadium, tedy poměrně dlouhá počáteční fáze, v níž jdou děti v dramatické hře velmi rychle k věci, všechny mluví najednou, jejich řeč je plochá, námět banální a často není ani jasný, co se v improvizaci vůbec děje.

~ V takové fázi musí učitel tolerovat nejen absenci formy, ale jakýkoli nezdar, ba i neúčast či neúmyslné nedodržení pravidel. Forma i sebekontrola vyrůstají z praxe a nemohou být perfektní od začátku.

~ Proto učitel nemá zastavovat hru a v žádném případě by neměl ohrožit aktuální cíl cílem jiným (např. podnikat kroky k přesnějšímu vyjádření myšlenky, jestliže aktuálně rozvíjenou dovedností je obrazotvornost).

~ Učitel musí dopřát dětem dostatek času pro diskusi před hrou i po ní a možnost nehovořit o svých nápadech a myšlenkách před celou třídou, nýbrž pouze privátně ve dvojicích či malých skupinkách. Učitel nemá právo se domáhat reflexe vnitřní zkušenosti hráčů.

~ Co by naopak měl dělat, je akceptovat náměty, zvuky, hudbu, tanec, jednoduše jakékoli vklady do hry ze strany žáků. Měl by totiž vědět, že primitivnější náměty, hudba či pohyby odpovídají úrovni dětí, zatímco ty kultivované je deprimují, protože jsou nad jejich schopnosti. Lichý je podle Briana Waye i strach pedagogů z negativních emocí, ty naopak výborně ukazují, co si dítě potřebuje beztestně vyzkoušet, a co tedy musí být ještě zvládnuto. To se týká na prvním místě časté tematiky bojů a násilí. Pro jednotlivé složky osobnosti a jejich rozvíjení má Brian Way další výjimečně hodnotná metodická doporučení, která pomáhají dětem nalézt jistotu, cítit se bezpečně, důvěřovat svým schopnostem. V pohybu je to například ztvárňování čehokoli ošklivého, ztvárňování role nemešla, obdobně v řeči zadávání nemluvných či nesmělých rolí.

~ Navzdory veškerému vycházení vstříc potřebám dětí trvá Brian Way na tom, že některé požadavky (např. na hraní podle scénáře, předvádění hry ostatním skupinám, užívání bohatých kostýmů či rekvizit) si učitel nesmí nechat diktovat, ví-li, že přání dětí se neslučují s vhodnými podmínkami pro jejich rozvoj.

Brian Way bere vše, co se v počáteční fázi té které úrovně nedaří, za přirozené a nutné. Již z toho je cítit jeho bytostně laskavý přístup k dětem i učitelům, jedna z velkých deviz jeho „lektorského“ přístupu k drama-

tické výchově. Jeho vstřícnost se projevuje i v neustálém usouvztažňování jednotlivých kategorií, v shrnování nabídnutých informací či připomínání hlavního cíle dramatické výchovy. A jejím vrcholem je obrovské množství námětů, her, cvičení a variant jejich rozvíjení. Některé z nich už v naší praxi zdomácněly, jiné nějakým detailem možná překvapí i zkušenější pedagogy.

Abychom však byli spravedliví, nemůžeme nezmínit slabiny autorova stylu, které čtenáři patrně místy znesnadní orientaci v textu. Ta první se týká kompozice celé publikace. Přestože se autor snaží držet jasnou strukturu (v každé kapitole se od psychologického pojednání odrazit k praktickým doporučením a ukázkám lekcí, vycházet z daného modelu rozvoje osobnosti), občas si v teoretické části kapitoly dovolí poněkud vzdálenější exkurz do příbuzné tematiky, takže čtenář může takřka ztratit nit nebo se mu ještě častěji může špatně dohledávat jednou přečtená informace. O ne zrovna precizní logice členění textu svědčí již pohled do obsahu knihy. Autor po úvodních kapitolách vzbudí ve čtenáři dojem, že rozebere jednu složku osobnosti po druhé v samostatných kapitolách, ale zatímco řeči,

obrazotvornosti a dá se říci i fyzickému Já je jedna celá kapitola skutečně věnována, pojednání o ostatních stránkách osobnosti je rozseto po ostatních kapitolách, a to někdy nepřehledně a v dosti nevyrovnaném rozsahu.



Na překážku může být i větší abstraktnost odborné angličtiny oproti češtině, umocněná autorovou snahou postihnout etické či du-

chovní rozměry dramatické výchovy a objasnit složité vztahy. Čtenáři se proto občas stane, že musí v souvětí přes několik řádků pátrat mezi slovy jako faktor, aspekt či kritérium po konkrétnějším významu sdělovaného.

Propátrat se metodikou Briana Waye v překladu Evy Machkové však za chvilkové pochybnosti o vlastní inteligenci rozhodně stojí, jako stojí za to vrátet se a znovu prověřovat základy všeho, na čem v životě stavíme.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila Eva MACHKOVÁ. 2., revid. a aktualizované vyd. Praha: STD; NIPOS, 2014. 234 s. Přel. z: *Development Through Drama*. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPOS).

OKURKOVÁ, Monika; KONÝVKA, Jonáš (eds.). *Sborník Diskusního fóra o oboru divadlo a výchova (diskuse středních pedagogických škol s vysokými uměleckými školami)* [online]. Brno: Atelier Divadlo a výchova, 2014. 68 s. In *Atelier Divadlo a výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2007 [cit. 2015-07-02]. Dostupné z: http://difa.jamu.cz/adv/files/sbornik_konference_sitko_2014.pdf.

VELKÉ MALÉ LALULÁ



JAROSLAV PROVAŽNÍK

katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

Řekne-li se Morgenstern, skoro automaticky nám naskočí jména Hiršal a Grögerová. O překlady (přebásnění) Morgensternových „šibeničních písní“ se sice pokoušeli mnozí renomovaní i méně renomovaní, ale přebásnění Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové jsou bez nadsázky kongeniální a staly se právem klasikou. Nemělo by však uniknout pozornosti, že se na toto minové pole nedávno vypravil nový dobrodruh, básník Radek Malý. A hned zkraje je třeba říct, že jeho výprava je velmi úspěšná.

Radek Malý se rozhodl umožnit v jednom svazku setkání Christianu Morgensternovi, Joachimů Ringelnatzovi, H. C. Artmannovi a Ernstu Jandlovi, čtyřem „klasikům německého nonsensu“ (jak je trefně ve svém doslovu nazval): „Čtyři německy píšící básníci, dva Němci a dva Rakušané, kteří se sešli v této

knížce, by se pravděpodobně notně podivili, do jaké společnosti je jejich český editor uvedl — ale, troufneme si dodat, nebylo by jim to proti mysli.“ Mám za to, že to není jen zbožné přání Radka Malého, ale že je to úvaha zcela podložená. Hostina, kterou z jejich veršů Radek Malý svým výběrem a svými překlady nachystal pod titulem *Malé lalulá*, by se, myslím, zamlouvala všem dotčeným a při troše fantazie si dovedu představit, že by si ji každý po svém užíval. Ale tahle opulentní, pestrobarevná (a pestrochuťová) hostina je především čtenářským zážitkem, a to jak pro toho, kdo zná „klasická“ přebásnění Josefa Hiršala a Bohumily Grögerové a dosud si nedovedl představit, že by v českém jazyce mohla mít jinou podobu, tak — nepochybuji o tom — i pro čtenáře nezatíženého touto úctyhodnou tradicí.

Překlady Radka Malého nejsou žádná těžkopádná „stylistická cvičení“, ale jsou to obdivuhodně hravé, svižné, elegantní verše, v nichž se překladatel nesnaží upoceně, za každou cenu hledat originální řešení, ale nechá se vést vlastním viděním a cítěním jazyka a respektem k tvaru originálu. Zvláště to vynikne tam, kde jsou dostatečně známé předchozí překlady, což se týká zejména Christiana Morgensterna. Taky se projeví, že Radkovi Malému vycházejí Morgensternovy básně (ve srovnání s Josefem Hiršalem) leckdy jako melodičtější, s větší dávkou „lyričnosti“, aniž se tím ovšem deformuje originál. Jako příklad může posloužit básnička Povzdech (u Josefa Hiršala Vzdech) nebo třeba Estetická lasička. Ta v překladu Josefa Hiršala zní: „Lasička / seděla malička / na kraji lesička. // Máte vy / k tomu klíček? // Mně měsíček / tajemství / sdělil v šprýmu: // Ten přehumor- / ný tvor / tak činil kvůli rýmu.“ U Radka Malého čteme: „Kolčava / na kameni postává, / kde teče říčka bublavá. // Proč, má dítě, / víteli? // Vtom ke mně tiše ševelí / hlas skřítky / z měsíce: // Ta nasyce- / ná chytrá lasice / tam sedí, neboť rýmovat se chce.“ A tím, že se u R. Malého rýmuje poslední verš nejen s koncem předposlední strofy, ale i s prvním a druhým veršem strofy poslední (což je drobný posun oproti originálu), zazáří pointa v básničce ještě výrazněji.

Nad autorskými knížkami Radka Malého pro děti (především připomeňme *Kam až smí smích*, *Listonoš vítr*, *Moře slané vody* — o všech *Tvořivá dramatika* referovala), ale platí to stejně tak pro jeho sbírky pro dospělé (*Lunovis*, ale hlavně pak *Větrní*, *Malá tma*, *Světloplášť*) si můžeme ověřit, že jazyk pro něho není jen „stavebním materiálem“, ale že je světem, kterému výtečně rozumí, jehož nejskrytější zákoutí citlivě vnímá a v němž se pohybuje s obdivuhodnou lehkostí. Jako překladatel poezie tyto kvality jen potvrzuje. Naplno to prokazuje v Morgensternově Velikém lalulá (s. 28), v němž Radek Malý nabídl novou, stejně vtipnou českou verzi jako před ním Josef Hiršal a bohatě v ní využil českého hláskového materiálu, přičemž stejně jako J. Hiršal pečlivě zachovává rytmickou stavbu a atmosféru originálu. Jako další ilustraci Malého jazykové nápaditosti a suverénnosti lze uvést jeho invenční, přitom však ani trochu násilné nebo chtěné rýmy. Zvláště si to uvědomíme nad překlady většiny Ringelnatzových básniček, které mají písňový charakter a svou pravidelností by mohly svádět k nejbanálnějšímu rýmování. K tomu se Radek Malý nikdy neuchýlí, a to ani tehdy, kdy je principem textu právě hra s rýmy, jako je tomu

v Artmannově básničce byl jednou jeden muž (s. 66–67). (Jenom zcela na okraj: Z celé knihy pouze tady jsem zahlédl jediné místo, na kterém se R. Malému zřejmě nepodařilo najít adekvátní překlad verše tak, aby se rýmoval ve shodě s rýmovým schématem originálu. Asonance — „douru / vzhůru!“ — vzhledem k charakteru básničky poněkud zaskřípe. Ale je pravda, že tento „moment zklamaného očekávání“ lze brát i jako překladatelův autorský záměr, což by mimochodem mohl být zajímavý podnět pro případného recitátora...)

Společným jmenovatelem všech čtyř oddílů je — jak naznačuje Radek Malý v doslovu — to, že jde o nonsensovou tvorbu čtyř německých písničkářů. Nicméně každý z autorů je svůj, a tak se nad překlady každého z těchto čtyř můžeme přesvědčit, že je Radek Malý překladatelem mnohostranným a že citlivě vnímá poetiku každého z autorů.

Překlady Christiana Morgensterna a Joachima Ringelnatze naznačují, že oba tito autoři konce 19. století a začátku 20. století, kteří ve své tvorbě nezapřou atmosféru „fin de siècle“, neobyčejně intenzivně souzní s poetikou Radka Malého, pro niž jsou na jednu stranu příznačné jazykový humor, hra s všemožnými prvky a nuancemi jazyka a někde prvky absurdního grotesky, ale na druhé straně také melancholie, až nostalgie nebo smutek, většinou spíš tušený než explicitně vyjádřený.

Nad oddíly z veršů Joachima Ringelnatze a H. C. Artmanna si zas uvědomíme, že držíme v ruce knihu, která není jednoznačně určena buď dětem, anebo dospělým (což ostatně zmiňuje i Radek Malý v doslovu). Máme tu co do činění s další knihou — kterých se v posledních letech objevuje čím dál tím víc —, po které může sáhnout zrovna tak čtenář dětský, jako dospělý (a nejlépe oba společně a ve stejné chvíli) a každý si v ní najde svou „vrstvu“, své téma. Oddíl překladů z J. Ringelnatze totiž obsahuje různé polohy: od zdánlivě jednoduchých říkaček po experimentální text, který jako by vypadl z knihy nějakého tvůrce o dvě generace mladšího (Píseň, již si pro sebe prozpěvoval známý filozof Haeckel dne 3. června 1911 dopoledne na zahradní promenádě [Podle ušitého svědka], s. 47), až po ironické, jedovaté provokace (nad Malováním chroustem, s. 44, se nám může vybavit třeba i Shel Silverstein a jeho sbírka *Jen jestli si nevymejšíš* — což je jen tak mimochodem další případ oné „dvoudomé“ knížky, která nemá jednoznačně určeného adresáta).

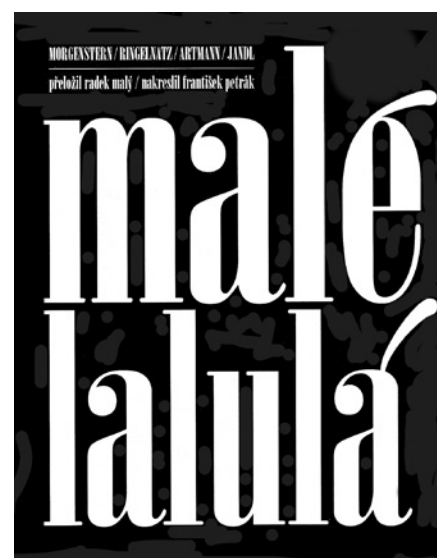
Speciálně Ringelnatzovy texty mohou být pro recitátory vděčné tím, že každá básnička je vlastně drobným příběhem nebo dialogem, a přitom je celek většinou svázán do pevného, rytmického tvaru.

Na překladech z tvorby H. C. Artmanna, zejména na jeho morbidních říkačkách, je obdivuhodné, jak si Radek Malý dokázal poradit s rafinovanou ironickou hrou s lidovými říkadly.

O serióznosti překladatelova přístupu svědčí i to, že do *Malého lalulá* zařadil poslední oddíl (vytištěný na sněhobílém papíře, aby byl na první pohled rozeznatelný od ostatních částí knihy), v němž publikuje všechny originální texty, které jsou v knize přeloženy, takže si čtenář může nejen porovnat překladatelské řešení s původní podobou textu, ale je to vlastně i jakási skrytá výzva k případnému hledání vlastního řešení, ke hře na překladatele. I to je důvod, pro který by kniha neměla uniknout učitelům dramatické výchovy nebo literární výchovy.

A jen na okraj nemohu nedodat, že ve stejném nakladatelství vyšly letos Radkovi Malému další vynikající překlady, a to z díla Paula Celana. Ty se sice nejspíš nedostanou do „repertoáru“ dětských recitátorů, ale i ty jsou dalším dokladem mimořádného překladatelského (a básnického) umění a také pokory Radka Malého k češtině a k autorům, které si volí.

Morgenstern, Ringelnatz, Artmann, Jandl: Malé lalulá. Z německých originálů vybral, uspořádal, přeložil a doslovem opatřil Radek Malý. Grafická úprava, obálka a ilustrace František Petrák. Kniha je doplněna originální serigrafí Františka Petráka. Zlín: ARCHA, 2014. 144 s. Odp. red. Pavel Jungmann.



PŘEKLADATELSKÁ VÝZVA TVOŘIVÉ DRAMATIKY MÁ SVÉHO VÍTĚZE

V předešlém čísle Tvořivé dramatiky (1/2015) vyšel článek Ombudsmanem pro dětská práva by měl být Shel Silverstein, který čtenáře seznámoval s knihou básní *Jen jestli si nevymejšíš* (v překladu Zuzany Šťastné, Lukáše Nováka a Stanislava Rubáše ji vydalo nakladatelství Albatros na podzim roku 2014; sbírka získala Magnesii Literu 2015 za překladovou knihu). V závěru článku byla uvedena Překladatelská výzva pro čtenáře Tvořivé dramatiky, která měla iniciovat překladatelskou mánii. Šlo o pobídku k překladu básně *Wastebasket Brother*, která je součástí další básnické sbírky Shela Silversteina, jejíž překlad je již téměř před dokončením.

WASTEBASKET BROTHER

Someone put their baby brother
Under this basket—
The question is exactly why,
But I'm not going to ask it.
But someone, I ain't sayin' who,
Has got a guilty face,
Ashamed for lettin' such a lovely brother
Go to waste.



Do redakce doputovaly čtyři překlady, což potvrzuje, že překládání nonsensové poezie pro děti je disciplínou ukrutně náročnou, ale současně tak vyzývavou, že jí nelze odolat.

1. Překlad — Eva Suková

DÍTĚ V KOŠI

Pod tenhle košík
byl strčen hošík,
malý bratříček — mimino.
Nechci po vás hned přiznání,
však zamysli se, rodino,
není to trochu plýtvání?

2. Překlad — Daniela Weisssová

VYHOZENÝ BRATR

Náš malý je v koši!
Někdo ho tam dal!
Proč? To nevím a nechtějte,
abych se na to ptal.
Ale ten někdo (a já vím kdo)
je teď červený jak rak.
Bráška už je z koše venku,
a někdo se šel zahrabat.

3. Překlad — František Chlaň

BRATŘÍČEK V KOŠI

Bratříčka nám někdo přikryl
košem odpadkovým.
Nebudu pátrat proč a jak,
jednu věc vám ovšem povím:
Kdosi se tu rozpačitě tváří
a kouká, kam by se tak dalo schovat.
Asi že bratříčka svého milého
se pokusil zrecyklovat.

4. Překlad — Jitka Míčková a Lenka Zlatníková

BRATR ODPADLÍK

Někdo zašoup bratra svého
do koše odpadkového —
Proč do koše?
A proč brášku?
Na to se ptát nebudu!
Ale vím, že viník ví, co do koše nepatří.
Stydí se za lásku bratří...

Děkujeme všem účastníkům naší výzvy za to, že nám připravili krásné chvíle s úvahami o Silversteinově jedinečnosti. O stručný komentář k vzniklým textům jsme požádali jednoho z překladatelské trojice první vydané sbírky — LUKÁŠE NOVÁKA:

Zaslané překlady dokazují, že inspirativní originál má potenciál rozehrát překladatelskou kreativitu. Ta musí být samozřejmě podrobena určité auto-cenzuře, aby překlad nebyl příliš volný a zachoval

podstatné rysy originálu, a to po stránce formální i obsahové. Silversteinova básnička Wastebasket Brother, podobně jako naprostá většina Silversteinovy poezie, má výraznou rytmickou strukturu s pravidelným rýmem, která navzdory rozdílné délce jednotlivých veršů v této konkrétní básni vytváří dojem, jako by šlo o říkadlo nebo písňový text. Těmito kvalitám originálu se ze zaslaných překladů nejvíce přibližují překlady č. 2 a 3; přestože osobně se mi velmi líbí i lakovitost překladu č. 1 — byť přísným posuzováním kvality překladu ze strany vlastníků práv by asi neprošel (pro zkrácení básně o dva verše).

Pokud jde o obsah, je vedle samotné pointy určující především postoj „mluvčího“, který básničku pronáší jako svého druhu výchovný monolog: došlo k politováníhodné události, pravděpodobný viník je identifikován, ale dospělý nechce z celé záležitosti dělat drama (dává tedy najevo určité pochopení pro alotria, kterých se děti dopouštějí, což je ostatně rys pro Silversteinovu poezii příznačný). To nejlépe zachovávají autoři překladů 2 a 3. Pokud jde o vystižení pointy, mým favoritem je překlad číslo 1, překlad č. 3 je v těsném závěsu (podobnou pointu, tedy s recyklováním, použil i Stanislav Rubáš v překladu, který budeme vydavateli za náš tým předkládat jako finální). U překladu č. 2 je pointa slabší, překlad č. 4 pak jako by byl už jen volně inspirován originálem.

Doufám ale, že všichni překladatelé, kteří svá díla poslali, zažili nad Silversteinovým textem podobnou radost či alespoň tvůrčí dobrodružství, jaké prožíváme při jeho překládání i my. Důkazem, že výsledky takového dobrodružství mohou být velice rozdílné, jsou nejen čtyři zaslané překlady, ale i druhá verze překladu z „naší dílny“, kterou pro zajímavost předkládáme.

BRÁŠKA V KOŠI

Překlad Stanislav Rubáš

Někdo tady nebyl hodný
a dal brášku do smetí,
najednou se ale tváří,
že snad nemá ponětí,
proč se hodná teta zlobí.
Někdo mi teď musí slíbit,
že to neudělá znova.

Tolik škody! Malé brášky
je potřeba recyklovat.

BRATR V KOŠI

Překlad Lukáš Novák

Někdo do koše na odpady
vyhodil svého mladšího bratra.
Moc rád bych sice věděl proč,
nebudu po tom však pátrat.

Někdo však — a já neříkám kdo —
teď tváří se, že nemá ponětí,
proč tak milého sourozence
hodil do smetí.

A protože jsme avizovali, že čtenářská překlada-
telská akce vyvolá v redakci *Tvořivé dra-*
matiky reakci, rozhodli jsme se ocenit překlad,
který Lukáše Nováka upoutal nejvíce. O textu
Evy Sukové nám totiž napsal, že formálně je

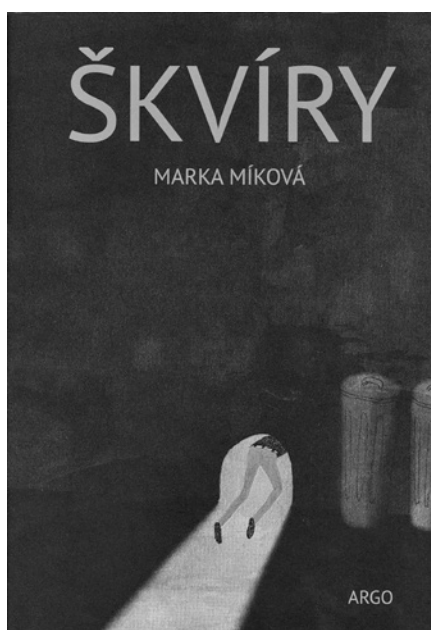
sice originálu vzdálenější než překlad druhý
a třetí, které považuje také za velmi zdařilé,
oceňuje však jeho přirozený, civilní tón i od-
lišné vypointování, než na jaké přišel překla-
datelský tým Zuzany Šťastné, Lukáše Nováka
a Stanislava Rubáše ve svých vlastních pře-
kladech. Eva Suková obdrží knihu *Jen jestli si*
nevymejšíš s podpisy všech tří překladatelů.

GABRIELA SITTOVÁ

NAHLÉDNUTÍ DO KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

MARKA MÍKOVÁ: ŠKVÍRY

Ilustrovala Tereza Ščerbová. Graficky upravil
a sazbu zhotovil Oliver Švolík. Praha: Argo, 2014.
100 str. Odp. red. Alena Pokorná.



Už první věty nové prózy Marky Míkové na-
značují, že nepůjde o klasický příběh ze sou-
časnosti s dětským hrdinou. Vlastně už lec-

cos napoví předznamenání, šestiřádkový text,
vysázený na rozdíl od ostatního textu oran-
žově (stejně jako názvy kapitol a paginace —
získává tak v celku knihy výsadní postavení),
který autorka umístila hned za titul, před prv-
ní kapitolu: „Je těžké vysvětlit, kdy se vlastně
tenhle příběh odehrál. Jisté je, že se tou dobou
děly divné věci...“

Stalo se to jednoho podzimního dne, kdy na
město padla mlha. Táta Zelený, stále zaměst-
naný filmový režisér, poslal osmiletou Matyl-
du na nákup — a už na schodech (na první
stránce první kapitoly!) se stalo něco zvlášť-
ního. Zhaslo světlo, a když Matylda šmátrala
na stěně a hledala vypínač, nahmatala škví-
ru ve zdi, která tam nikdy předtím nebyla...
Ale nejen to, dokonce se tou škvírou mohla
protáhnout a dostala se do zvláštního pokoje
s kobercem na podlaze a obrazy všelijakých
šelem na stěnách, kde to vonělo levandulí, od-
vedle někdo preludoval na klavír a na lustru
se skleněnými cingrlátky se houpala fretka,
která na Matyldu promluvila...

Škvíry jsou rozkročeny mezi „reálným“ svě-
tem (respektive světem, o kterém si myslíme,
že ho známe) a světy, které jsou nám skryté
a kam můžeme nahlédnout jen díky fantazii
nebo snu. Neboli pohybují se na pomezí žán-
rů — příběhu ze současnosti, fantasy a po-
hádkové prózy. Tu a tam si možná vzpome-

neme na Alenku Lewise Carrolla, ale tahle
paralela by byla velmi zjednodušující, Matyl-
din příběh je z jiného soudku, protože *Škví-
ry* nejsou ani náhodou pohádkovou prózou.
Je to příběh s dětským hrdinou se vším, co
k němu patří: barvitě a do psychologických
detailů vykreslené postavy, jednající „pravdě-
podobně“, jen se některým z nich, těm dět-
ským (a to ještě ne všem), dějí zvláštní věci. —
Tohle je ostatně princip, který je v současné
próze s dětským hrdinou docela častý (připo-
menu jen tři z nejnovějších příkladů: Eva Pr-
chalová: *Hromnice*, a především její zajímavá
Cesta svatým Vít-ahem, Vratislav Maňák: *Muž*
z hodin nebo Petra Soukupová: *Bertik a čmu-
chadlo*). Ne každý autor s tímto principem však
dokáže zacházet tak dobře jako Marka Míko-
vá. Prolínání fantastických a tajemných mo-
tivů do reálného světa není u ní samoučel-
nou hrou, ale je organicky ukotveno v logice
příběhu a pomáhá vytvářet obraz vnitřního
světa hrdinky.

Události, prostředí, postavy, vše je tu „fil-
trováno“ (deformováno nebo „přibarveno“) po-
citu, myšlenkami, očima a vlastně všemi
smysly hlavní hrdinky — osmileté Matyldy.
I když vypravěčem není ona, vše, co zažívá,
vnímáme jejím pohledem. Svět, v němž se
Matylda pohybuje, a její příběh jsou tvořeny
sítí konkrétních, barvitých motivů (někdy

až surrealistických), které ji ovíjejí. A mezi nimi jsou tři klíčové, které tvoří páteř textu: *mlha*, jež prostupuje textem od začátku do konce Matyldina bloudění a zmizí teprve v poslední kapitole („Matylda si uvědomila, že vůbec není mlha. Bylo jasno a svítilo slunce...“, s. 94), *škvíry* a *hudba* (speciálně Beethovenova) jako katalyzátor tajemných, zvláštních událostí a zážitků. To, že je příběh zprostředkováván Matyldiným pohledem a Matyldinými pocity a myšlenkami, umožňuje vypravěči zcela přirozené přeskoky mezi realitou a snem či fantazií a nepůsobí to ani trochu jako nemotivované, násilné „vsuvky“ nebo „odbočky“. Je to dáno i tím, že Marka Míková dokáže výborně zprostředkovat dětské vnímání a prožívání světa, aniž upadá do sentimentality.

S excelentní motivickou prací souvisí pocho-pitelně i autorčina dovednost vyprávět. Její vyprávění je dynamické, strhující, od první věty vtáhne čtenáře do Matyldina světa a do jejího příběhu. Marka Míková má cit pro drobné nuance jazyka. K charakterizaci postav dokáže vkusně a funkčně použít obecnou češtinu nebo na druhé straně „ezoterickou“ hru s proměňováním slov tím, že se z nich vypustí samohlásky (i z této hříčky vytvoří autorka významný motiv, protože tuto hru s Matyldou sdílí jen jediná postava, kluk, s nímž se v budoucnu — možná — setká...). Ocenit je třeba i to, že Marka Míková má smysl pro míru: nikde se nedá strhnout dílčím nápadem, neexhibuje, ale dokáže přesně odhadnout, kolik prostoru kterému motivu nebo které scéně může věnovat (viz např. telefonický rozhovor s babičkou, v němž jsou otázky, co zná Matylda dopředu už nazpaměť, zachyceny jen v náznacích...).

Za zvláštní zmínku stojí také architektonika textu, která podporuje neustálé střetávání „reálných“ a „ireálných“ zážitků: Text, v němž se vypráví o akcích, událostech a situacích „skutečných“, je členěn na drobné odstavce, kdežto pasáže snové, fantazijní nebo tajemné (průniky škvírami do paralelního světa, cesta do kostela a do prostor pod ním...) anebo pasáže, v nichž jsou zachyceny Matyldiny vzpomínky (např. na návštěvy filmového štábu u nich doma, v nichž hlavní roli hraje hysterická herečka Onufa, která Matyldě leze na nervy) mají podobu dlouhých odstavců, velkých bloků textu, které se rozlévají do šířky jako sny nebo fantastické představy.

Marka Míková prokázala už několikrát, že patří ke špici současné české literatury pro děti, že se umí na svět podívat dětskýma očima, aniž se k dítěti potřebuje snižovat, a že o příbězích s dětským hrdinou dokáže uvažovat nekonvenčně. O její kvalitě ostatně svědčí

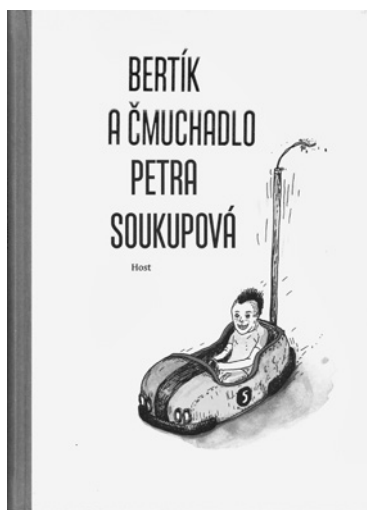
i to, že její knihy se vždy umístily mezi nominovanými v Magnesii Liteře. Platí to jak pro její knihu *Knihafoss*, tak pro *JO537* i pro *Mrakodrapy*. A *Škvíry* nejsou výjimkou, i těm unikla Magnesia Litera za knihu pro děti a mládež (za rok 2014) jen o vlasek.

Škvíry patří podle mého k tomu nejlepšímu, co v loňském roce pro dětské čtenáře vyšlo.

JAROSLAV PROVAZNÍK

PETRA SOUKUPOVÁ: BERTÍK A ČMUCHADLO

Ilustroval Petr Korunka. Fotografie Milan Soukup. Brno: Host, 2014. 134 stran. Odp. red. Eva Sedláčková.



Bertík a čmuchadlo je první knížka pro děti autorky Petry Soukupové, výrazné současné spisovatelky literatury pro dospělé čtenáře. Knižka je věnovaná její dceři Marle, která do věku hlavního hrdiny teprve doroste.

Kniha otevírá velké a citlivé téma dětského světa, a to (ne)přijetí nových partnerů rodičů, kteří spolu nežijí. Hlavní postavou prázdninového příběhu je devítiletý Bertík, se kterým se seznamujeme v autě. Začaly prázdniny a Bertík jede společně s mámou a jejím přítelem Richardem na chalupu Richardovy rodiny. Hned od prvních vět je jasné, že Bertík nemá Richarda rád. Tajně mu přezdívá Rypouš a dělá všechno pro to, aby demonstroval svůj nesouhlas s máminým novým vztahem. Přál by si, aby všechno bylo jako dřív, aby táta a máma žili spolu a aby neexistoval žádný Richard. Jde o situaci, která je aktuální pro mnoho současných dětí, takže by knížka mohla nabízet spoustu prostoru pro fandění hlavnímu hrdinovi. Bohužel je ale Bertíkovo trucování poněkud zdoluhavé, místy až neúnosně, a jeho reakce na další postavy příběhu jsou chvílemi dost předvídatelné.

Na chatě Bertíka čeká parta dětí a několik dospělých z Richardovy rodiny. Dost dlouho odmítá seznamování a jakékoliv společné aktivity, i když by ho určitě bavily, jen kdyby je nebyl vymyslel Richard. Trochu si vymýšlí, trochu lže, trochu spřádá plány, jak vyvést Richardovi nějakou lumpárnu a mámě naznačit, že trvá na původním rodinném uspořádání. Do svých lží se ale trochu motá, svými reakcemi odradí partu dětí, aby jej přijaly mezi sebe, a do jedné pastí, kterou nastraží na Richarda, se dokonce chytí jedna z dívek, takže se Bertíkovi otevřené dveře mezi nové přátele každým dnem spíš zavírají.

Při svých trucovitých útěcích do lesa ale narazí na podivné zvířátko. „Vypadá trochu jako ježek, kterej nemá na zádech bodliny, ale takovou delší srst. Ne, ježek to není, nemá ani takovej čumáček. Že by to byl nosál? Nebo vombat? Ale ty tady přece nežijou (...).“ (s. 23) Postupně zjistí, že zvířátko nejen mluví, ale dokonce mu čte myšlenky, takže občas odpovídá na to, co jde Bertíkovi hlavou. Je to zvířátko, které vidí pouze on, Bertík, a které svými reakcemi zrcadlí Bertíkův vnitřní svět — strach, lítost, naštvaní atp. Se zvířátkem si chodí do lesa vyříkat další a další křivdy, které se mu na chalupě dějí, resp. chodí za zvířátkem trucovat, protože téměř každou situaci, která v chalupě nastane, vidí po svém a vnímá sám sebe jako oběť největší nespravedlnosti na světě.

Pomocí rozhovorů s čmuchadlem, jak zvířátko říká, ale i pomocí party dětí, dostatečně chápavé mámy, a především velmi vnímavého Richarda, kterého na chalupě všechny děti milují pro jeho neutuchající energii, již věnuje právě přípravám zábavy pro děti, se Bertíkovi podaří nahlédnout celou situaci i v jiném světle. Pokusí se přijmout, že může mít bezva kamaráda Richarda, spokojenou mámu, může se stát jedním z party a zažít hezké prázdniny, stačí se jen umět omluvit, nemyslet jen na sebe a přijmout to, že štěstí a radost jiných nevypadají vždycky tak, jak bych si to přál já sám.

Knižce by pomohlo škrtání. A to dost razantní. Rozhovorů Bertíka s čmuchadlem je v určité chvíli už tolik, že ztrácí své kouzlo. Čmuchadlo začíná působit jako chápající rodič se vztyčeným prstem namísto milého stvoření, které se svými prostými otázkami a konstatováními stává Bertovi jakýmsi alter egem a nejbližším pomocníkem při bolestném procesu rovnání vlastních myšlenek.

Titul byl uveden i v rámci řady scénických čtení, tzv. LiStOVání, a Bertíkův příběh byl v této krácené podobě mnohem sympatičtější a přitažlivější. Minimálně Bertíkovo trucová-

ní a nímání se ve vlastním neštěstí působilo velmi pravdivě.

Svěže působí jazyk, kterým autorka píše. Celý příběh nám vypráví Bertík, malý kluk z Prahy, takže se jemně korigovaná obecná čeština vine jak partem vypravěče, tak pří-
mými řeči jednotlivých postav. Promluvy čmucha-
dla jsou psané kurzivou, což podporu-
je fakt, že čmucha-
dlo existuje pouze v Bertí-
kových představách. Vyprávění Bertíkovými
očima je velmi barvitě hlavně v těch místech,
kde se objevují polopřímé řeči. Tam dostává-
me důkladnou informaci o Bertíkově úhlu po-
hledu a hodnocení situací.

Kniha s velmi poutavým námětem, kte-
rý jistě přivítají nejen učitelé dramatické vý-
chovy, už má také svou audiopodobu, kterou
pro Český rozhlas režírovala Jitka Škápíková.
Role Bertíka se zhostil herec Matouš Ruml
a čmucha-
dlo propůjčila hlas Veronika Kuba-
řová (v LiStOVÁní má čmucha-
dlo mužského
interpreta Alana Novotného). Knižní podobu
z nakladatelství Host ilustroval Petr Korunka.
Obrázky však knize na přitažlivosti příliš ne-
přidávají. Sám titulní obrázek — zřejmě Bertí-
ka v pouťovém autíčku z jedné ze závěrečných
scén příběhu — je bohužel spíše odpuzivý.

GABRIELA SITTOVÁ

RADEK MALÝ: VŠELIJAKÉ ŘEČIČKY PRO KLUKY A HOLČIČKY

Texty Radka Malého s ilustracemi Alžběty Skálové. Praha: Stanislav Juhaňák — Triton, 2013. 54 stran. Odp. red. Ivana Hutařová.



Kniha vyšla v rámci projektu na podporu čte-
nářské gramotnosti Už jsem čtenář — Kniž-
ka pro prvňáčka, jehož cílem je rozvoj čte-
nářských návyků žáků již od prvního ročníku
školní docházky. Do projektu přihlašuje žáky
prvních tříd veřejná knihovna. Odměnou za
absolvování projektu je dětem tzv. knížka pro
prvňáčka, původní česká novinka, která byla
napsána a ilustrována výhradně pro účastní-
ky projektu a kterou nelze v běžné knihkupec-

ké síti minimálně tři roky koupit. Zájemcům
o knihu, kteří nebyli šťastnými obdarovanými,
doporučuji tedy zatím síť veřejných knihoven,
kde by měla být celkem dostupná.

Radek Malý už je etablovaným autorem
poezie pro děti. Po jeho knihách sahám s vel-
kou chutí a s velkým očekáváním. V případě
Řečiček bylo obojí celkem uspokojeno.

Knižka obsahuje třicet sedm různě dlouhých
básniček. Začíná metaforickým zobrazením
členění času v básni Rok a pokračuje ročními
obdobími (Tání, Jaro, Na zahradě, Léto, Švest-
ka a hruška, Podzim, Fajavice, metelice, Zima).
Následují dvě básničky, jejichž tématem je ško-
la. Pak různorodá směs, objevují se básně smě-
řující k limericku i s prvky nonsensu. Zhruba ve
dvou třetinách knihy jsou zařazeny delší texty
(např. Zpoždění, Jejda, Továrna na žvejkačky),
následuje silně zvukomalebné Zaříkání a na
ustálených rčenicích založené Řečičky. Knižku
uzavírá hádanka Co je to? a povedená motivač-
ní slovní hříčka Řečička od tebe.

Některé texty svou jednoduchou nonsen-
sovou hravostí mohou připomínat básničky
Jiřího Žáčka, ale na rozdíl od něj Radek Malý
pracuje se složitějšími, sofistikovanějšími ver-
šovými schématy. V této souvislosti bych vy-
zdvihla především to, že kniha nabízí nejen te-
matickou, ale i formální různorodost. Čtenář
(dítě) se tak zcela přirozeně setkává s mno-
ha podobami poezie i s mnoha prvky básnic-
kého jazyka — metaforami, personifikacemi,
zvukomalbou; zvláštní zřetel si zaslouží auto-
rova práce s pointou.

Sympatické je i to, že na dvoustraně spolu
texty obvykle souvisejí, někdy je tato sou-
vislost zdůrazněna ilustrací. Ilustrace v knize
obecně funguje jako vysvětlující element —
vždy je konkrétní interpretací básně. Mys-
lím si však, že to je pro malého čtenáře spíše
výhoda než omezení.

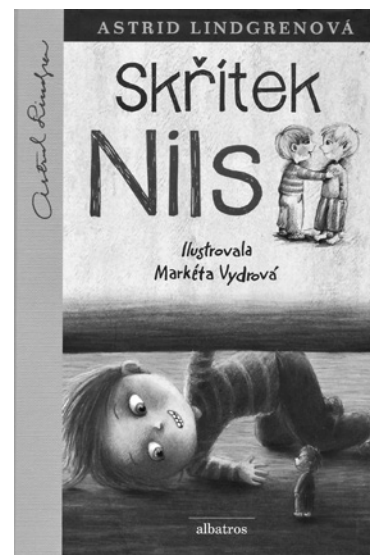
Dokážu si představit, že v rukou poučeného
a citlivého učitele může být knížka podkladem
pro stavbu základů interpretace i literárně-
vědného povědomí.

Závěrem bych dodala, že zdaleka ne všech-
ny texty mě ohromily, některé můj intelek-
tuální mozek přecházel s poněkud pohrda-
vým úsměškem (nenacházejte metaforičnost
Hrubínovu a shledávejte přílišnou podobnost
s Žáčkem), ale protože mám doma prvňáčka,
vyzkoušela jsem knihu přímo na cílové skupi-
ně a ukázalo se, že básně mnou opovrhované
se umístily v top ten dceřina zájmu. A tak mi
nezbývá než smeknout před básníkem, kte-
rý ví, pro koho píše a umí si udržet pozornost
dětí i jejich učitelů (učitele).

IVA LUBINOVÁ

ASTRID LINDGRENOVÁ: SKŘÍTEK NILS

*Ze švédského originálu Nils Karlsson-Pyssling pře-
ložila Jarka Vrbová. Ilustrovala Markéta Vydrová.
Praha: Albatros, 2015. 128 stran. Odp. red. Zu-
zana Kovaříková.*



Autorku této knihy asi není třeba představo-
vat. *Skřítek Nils* je třicátou první knihou As-
trid Lindgrenové, kterou nakladatelství Al-
batros vydává.

Setkáváme se zde s devíti příběhy (přes-
tože nakladatel uvádí, že jich je osm): Skří-
tek Nils Karlsson, V zemi soumraku, Petr
a Petra, Veselá kukačka, Panenka Mirabelka,
Májová noc, O princezně, která si nechtěla
hrát, Nejmilejší sestra a V lese žádní loupež-
níci nejsou. Příběhy k sobě váže přítomnost
dětského hrdiny, který se vyrovnává s ob-
tížnou životní situací (smrt sestry, samo-
ta, narození mladšího sourozence, nemoc,
chudoba). Pomoci mu přijde pohádková po-
stava: skřítek (Skřítek Nils Karlsson, V zemi
soumraku, Petr a Petra), víla (Májová noc),
panenka (V lese žádní loupežníci nejsou, Pa-
nenka Mirabelka, O princezně, která si ne-
chtěla hrát), zvířecí nebo lidská kamarád-
ka (Nejmilejší sestra, Veselá kukačka). Díky
setkání s touto postavou problémy pominou
buď na chvíli, kdy se dítě toulá jiným světem
(V zemi soumraku, V lese žádní loupežníci
nejsou, Májová noc...), nebo natrvalo, kdy
se po setkání s pohádkovou postavou jeho
situace změní k lepšímu (Nejmilejší sestra,
O princezně, která si nechtěla hrát, Veselá
kukačka, Panenka Mirabelka...).

Jednotlivé příběhy také pojí dobrodružství,
které se svými pohádkovými přáteli děti zaží-
vají. Návštěvu určitých míst můžeme chápat
symbolicky. Příkladem budiž příběh Země
soumraku. Příběh je jako jeden z mála vyprávě-

věn v ich-formě (Nejmilejší sestra, Panenka Mirabelka). Vypravěčem je chlapec Göran, který je upoután na lůžko a každý večer se se svým průvodcem Lilikvítkem vypraví na návštěvu Země soumraku. V této zemi může Göran létat, řídit tramvaj, autobus, setkat se s lidmi, kteří kdysi žili. V Zemi soumraku se Göran setká s králem a královnou Země soumraku, zvířaty, která mluví, skřítky, kteří budují sály v podzemí... „To je úžasná země! Je nádhera tam pobývat. Vůbec nevadí, že mě bolí noha. Protože v Zemi soumraku člověk může létat.“ (s. 43)

Vyprávěčské pasáže jsou doplňovány dialogy, které zachycují jak atmosféru situace, tak dětské vidění, vnímání a pojmenování světa. Děti a pohádkové postavy v nich vyzrazují své tužby, bolesti i strach. „My letos nebudeme moct koupit žádné dárky k Vánocům,‘ posteskl si Gunnar. ‘To ne, protože z postele můžeme až někdy kolem Štědrého dne,‘ souhlasila Gunilla. ‘To můžu zařídit,‘ nabídla se Veselá kukačka. ‘Stačí, když mi otevřete okno, a pustím se do toho.‘ ‘Ale my nemáme peníze,‘ řekl Gunnar. ‘Jen malinko,‘ pípala Gunilla. ‘To můžu taky zařídit,‘ čepýřila se Veselá kukačka. ‘Umím snášet zlatá vejce. V noci jsem snesla tři. Mám je nahoře v hodinách.’“ (Veselá Kukačka) Dialogy jsou součástí příběhů, kde je vypravěč v er-formě i v ich-formě, a lze je chápat jako pojící prvek příběhů.

Jako je to u knih Astrid Lindgrenové obvyklé, setkáváme se i tady s literárním skvostem, který v tomto případě báječně doplňují ilustrace Markéty Vydrové.

Kniha je určena čtenářům od šesti let, ale domnívám se, že potěší i dospělého čtenáře.

MICHAELA LAŽANOVÁ

T. S. ELIOT: PRAKTICKÁ PŘÍRUČKA O KOČKÁCH

Z anglického originálu *Old Possum's Book of Practical Cats* přeložil Jiří Josek. Praha: Albatros. 2014. 80 stran. Odp. red. Petr Eliáš.

Titul *Praktická příručka o kočkách* evokuje chovatelskou příručku s nespočtem rad, jak se starat o jednoho z nejoblíbenějších domácích mazlíčků. Málokdo by na první pokus uhodl, že jde o knížku poezie, a to velmi vtipné, svěží a poutavé, která se může líbit především dětem. Nicméně opravdový milovník koček by touto literární drobníčkou nemusel pohnout, neboť o kočkách se z této humorné knížky dozvídáme mnohé. A byť se jedná o svět fantazijní, je zřejmé, že barvitě představy musely vznikat přímo na tělo tohoto živočicha — vý-

znamného člena mnohých rodin či domácností, tvora utvářejícího ráz některých míst, jež vlivem jeho přítomnosti nabývají charakteru revírů, teritorií.

Nazvat knihu drobníčkou lze však jen z jistých úhlů pohledu. Je to knížka útlá s všehovšudy patnácti básničkami. Nezaujímal ani žádné významné místo v celé tvorbě svého autora, nositele Nobelovy ceny za literaturu, anglického básníka Thomase Stearnse Eliota. Knížka je jakousi milou drobnou odbočkou z hlavního proudu autorova zájmu. Míro-



slav Jindra v doslovu ke knize hovoří o „dítku příležitostném a jednoznačně oddechovém“. T. S. Eliot bývá prezentován jako jedna z největších osobností literárního světa 20. století. Je to ovšem spíš pro jeho *Pustou zemi* (*The Waste Land*, 1922) a podobné tituly než pro *Kočky*. To už je úděl literatury, která míří především k dětskému čtenáři.

Z jiného úhlu pohledu jde ale o dílo velkolepé. Vznikl podle něj muzikál Andrewa Lloyda Webbera *Cats* (*Kočky*), uvedený poprvé v roce 1981 a dodnes považovaný za jeden z nejlepších muzikálů neamerické provenience. Jen českého nastudování se muzikálové *Kočky* dočkaly už potřetí. *Praktická příručka o kočkách* je v tomto světle tedy jednou z nejvýsostnějších předloh dramatického díla.

Sbírka je vlastně souborem básnických vykreslených kočičích postav, medailonků personifikovaných koček, které mají pestré charaktery, bohaté vnitřní světy, neuvěřitelnou škálu vlastností a schopností. Není divu, že se staly impulzem a předlohou k vytvoření muzikálových dramatických postav. Po způsobu bajek poukazují na typy lidí, kterých je ve společnosti víc než dost, a v mnohém udávají směr, byť mohou být i karikaturou sama sebe (např. velmi tlustý kocour Tlustofr Kňour, kte-

rý je ikonou módního i životního stylu). Jména koček jsou často aluzí na velké postavy známé ze světové literatury či dramatických děl, např. Prorok Kočias (kočka požívající velkého respektu), Myšilofeles (kočičí mág), Meky Míca (pán a vůdce lumpů kočkovitých).

Básně mají z velké části monologický charakter nebo je v nich alespoň dost prostoru věnováno promluvám koček, v některých textech vypravěč (záměrně se zde vyhýbám pojmům lyrický subjekt či lyrické já) vykresluje situace, například: „(...) mezi pinčí a špici, / do které zasáhli též pudli a jezevčíci, / a co nakonec způsobila / přítomnost kocoura / Rampuse Velikého.“ (str. 37) Vypravěč je jednoznačně na straně koček, psy ve srovnání s nimi považuje za stvoření prostá a naivní a explicitně formuluje závěry, jako např.: „A proto zopakujeme si, / ŽE KOČKY NEJSOU ŽÁDNÍ PSI.“ (str. 66, citace je uvedena včetně grafiky) Texty jsou zasazené do anglického prostředí. V prostoru nás orientují kupříkladu názvy měst (Londýn, Oxford), reálie obsažené v textech (lití smetany či mléka do čaje) nebo celostránkové barevné ilustrace Nicolase Bentleyho, které předcházejí každému textu a pracují nejen s velmi anglickými typy lidí (např. str. 20 či 54), ale také umně hospodaří s příznačným britským humorem. Většinou text glosují, dokreslují, posunují jeho nadsázku o stupínek dál.

Básně velmi často pracují s refrémem, což je ještě ve spojení s pravidelností volených básnických forem nabídkou ke zhudebnění. Ani v tomto ohledu tedy není divu, že se z básní mohly stát jednotlivé árie muzikálu. Básně pracují s různou délkou veršů, s různými rytmovými schématy, a především s češtinou pestrou, a přitom pohodlnou k hlasitému čtení. To je skvělý předpoklad k tomu, aby se textů chopili recitátoři (od malých začátečníků až po ty velké a zkušené).

Rámec básním, v nichž se představují jednotlivé typy koček, tvoří dvě básně: Jak dát kočce jméno a Volání na kočky. Obě svým pojetím v nadsázce korespondují s názvem celé sbírky, evokují totiž texty do příručky, neboť jsou do jisté míry výkladem, poučením či dobře míněnou radou čtenáři. První báseň se zabývá tím, co o kočce může prozradit její jméno. Dozvídáme se, že kočky sice nosí jména, která jim dávají lidé — jména více či méně obvyklá —, ale kromě těchto jmen mívá kočka: „(...) i jméno, / jež nelze uhádnout na žádný pád, / to jméno pro lidi je utajeno, / kočka ho zná, leč nesmí dát znát.“ (s. 9) Je to jméno tajemné, pro lidi nerozluštitelné. V druhé z uvedených básní se dozvídáme, za jakých okolností si můžeme dovolit volat na kočku a jaké jméno je vhodné použít. Báseň je tro-

chu výkladem a trochu poučením o etiketě lidského chování ke kočkám. Téma je opět samo o sobě velmi britské.

Praktická příručka o kočkách je dílko, jehož překlad u nás doposud nebyl k dispozici a nedá se hovořit o překladu dlouho očekávaném, ale spíše pozapomenutém. Je moc dobře, že si Jiří Josek této mezery v česky dostupném světovém literárním kánonu povšimnul. A je skvělé, že si jí povšimnul právě on, překladatel s takovým citem pro vztah angličtiny a češtiny, pro verš, pro rým, pro anglický humor, pro původnost a zcela jistě i pro kočky.

GABRIELA SITTOVÁ

DANIEL PENNAC: UČENÍ MUČENÍ

Z francouzského originálu Chagrin d'école (2007) přeložila Drahoslava Janderová, Praha: Baobab, 2014. 208 stran. Redaktor Jiří Dvořák.



Muž mnoha profesí, mimo jiné autor knih pro děti a čtvrt století působící učitel a profesor Pennacchioni sám uvádí, že toto je knížka o jedné neměnicí se konstantě, o níž se moc nemluví: o mukách, která společně sdílejí špatný žák, jeho rodiče a učitelé, a o tom, jak na ně ta školní muka vzájemně působí (s. 19). Jak to bolí, když žák nechápe, a co všechno je s tím spojené. Autor uvažuje o výchově, vzdělávání, o pedagogice, závěrem i o výchově budoucích učitelů — a tedy i o důvěře, lži, pohrdání, ponížení, strachu; o úzkosti a jejím maskování. O životních hodnotách obecně.

Sympatická próza, psaná úvahovým a esejistickým stylem, je poučným čtením pro všechny nepředpojaté pedagogy a rodiče. Jejím středobodem je prototyp „špatného žáka“ a jeho fungování v kontextu společnosti, rodiny, školy, třídy, a především v komunikaci s učitelem.

Autor v první řadě usiluje o to, aby se čtenář do role a pozice špatného žáka vžil, aby si uvědomil, jak vzniká status „špatný žák“, a co ho ovlivňuje. Aby uviděl funkci školy jeho očima. A s tím souvisí druhý jeho záměr — přijít na to, jak se špatnými žáky vycházet, jak s nimi komunikovat a vytáhnout je z té zakleté stoky, z paralyzující pozice. Anebo ještě lépe: jak je do té pozice vůbec dostat. Jako bývalý pedagog tak činí prostřednictvím desítek vzpomínek na konkrétní situace, žáky, problémy a jejich řešení v rámci své výuky jazyka a literatury. (Např. ukazuje, jak jednoduše využívá analýzu jazykových a komunikačních stereotypů k tomu, aby spolu s žákem přišel na to, co ho vlastně doopravdy štve.) Při analyzování situace vychází ze své zkušenosti „špatného žáka“, z něhož vyrostl zapálený pedagog bez předsudků, pedagog, který na konci svého učitelování není zatrpklý a zničený či lhostejný, ale který svoje povolání miluje. Své názory D. Pennac hojně dokládá citacemi z literatury, příběhy a případy ze života, odkazuje na obraz školy v médiích.

Nejpozoruhodnější je to, jak se D. Pennac snaží rozklíčovvat stereotypy ve výchově a vzdělávání, nejen ve vztahu k těm „hloupým, špatným“ žákům (např. to, že to snad dělají schválně...). Chce nabídnout jiný než zažitý pohled na „špatného žáka“ a na některé mýty či metody ve výuce (např. diktáty, učení se zpaměti, hodnocení absurdních odpovědí jako odpovědí špatných, práce se slovníkem, hra apod.). Čtenáře musí oslovit i jeho pohled na výuku mateřského jazyka a literatury.

Kniha ovšem není žádná školská bible a sám autor od tématu čas od času odstupuje, když cítí, že začíná být příliš školometský či sentimentální. V textu se v tu chvíli objevuje špatný žák, kterým Daniel Pennac kdysi byl, s ním vede autorský vyprávěč dialog (s. 119) a spolu s ním také dochází k pointě v poslední kapitole, v níž všechny úvahy a zkušenosti zhuťnuje a sumarizuje. Hlavně v závěru knihy jsou nosné shrnující pasáže, týkající se tématu: typy žáků dnes, podstata a smysl učitelského povolání apod.

Autor je navíc skvělým vyprávěčem, pánem šťavnatého jazyka a povznášejících či zábavných metafor. Části vzpomínkové a úvahové se střídají s vyprávěčovými sny a představami. Spojení palčivých otázek a odpovědí, autorových názorů na věc a situací a příběhů je tu nenásilné, lehké, skromně zahalené.

V šesti kapitolách autor knihy pozvolna téma zužuje, nastiňuje dílčí témata, směřuje k jakémusi rozuzlení hádanky, „jaký bych byl špatný žák dnes a proč“. S přibývajícemi stránkami vzpomínek, případů ze života a prohlubujících se úvah se postupně dostává

k jádru toho, čeho je špatný žák vlastně obrazem, svědkem a dítětem.

V první kapitole (Popelnice v Džibuti) zkoumá, jak to, že on byl špatným žákem. Ve druhé (Někam to dotáhnout) vychází se stereotypů v jazyce, potvrzuje tzv. Golem efekt ve vztahu okolí k špatným žákům: „Neustále přede mnou omílali, že mi trvalo rok, než jsem se naučil písmenko *a*. Písmenko *a* za jeden rok. Propast mé hlouposti se rozevřela před nedobytným *b*.“ (s. 18) Přesně, trefně, srozumitelně popisuje, jak může pocit nedostatečnosti fungovat v mysli „špatného“ žáka.

V kapitole třetí (To, ono, to se, ono se aneb Když podmět není vyjádřen) ukazuje, jak mistrně v dialogu s žáky při konkretizaci těchto zájmen pátral po příčině toho, kde je zakopaný pes; jak jim pomáhal, aby sami odhalili, co je za tím jazykovým vyjádřením, z čehož mohli pochopit, jak špatně vidí sami sebe. A zároveň je učil základy gramatiky a větné stavby.

Ve čtvrté kapitole (Děláš to schválně) autor analyzuje situace, v nichž zaznívá toto tvrzení, za kterým se vlastně skrývá nesmírná osamělost, nepochopení a ohrožení pocitem vyloučení. V páté kapitole (Maxmilien aneb Ideální viník) se D. Pennac staví proti paušalizování „dnešní mládeže“, proti zevšeobecňujícím úsudkům a odsudkům mladých „zločinců“, proti cejchování dětí z předměstských sídlišť a z ghett. Odmítá zařadit ke všem projevům extrémního násilí všechny teenagery ze všech ohrožených čtvrtí.

V šesté kapitole (Co znamená mít rád) zhutňuje své myšlenky do podoby určitých závěrů a konkrétních tezí (např. co měli společného profesoři, co jej vytáhli ze stoky „špatného“ žáka). Vytyčuje vlastnosti nezbytné pro vykonávání tohoto zvláštního povolání a zamýšlí se nad výukou učitelů (nejsou připraveni na srážku mezi věděním a ignorancí). Dochází postupně k tomu, že „pedagogická moudrost by nám měla podat obraz „špatného“ žáka jako nejnórmálnějšího případu pod sluncem: žáka, který zcela opodstatňuje funkci učitele, protože ho musíme všechno naučit, počínaje tou nezbytností, že se musí učit!“ (s. 182) Docela šokující a vlastně pravdivá je klasifikace pěti druhů dnešních dětí, které jsou nástrojem k dosažení nějakého cíle.

Kniha *Učení mučení* vrací čtenáři chuť k učení, chuť k životu a chuť k vyučování. Daniel Pennac má za to, že posláním učitele je skoncovat se zakletým myšlením, udělat to tak, aby každá hodina žáky probudila, a osvobodit žáky od toho, co jim bere chuť cokoli dělat. Protože dítě, které získá pocit „jsem nula“, se stává kořistí společnosti.

EVA DAVIDOVÁ

ELIZABETH LABANOVÁ: ESEJ O TRAGÉDII

Z anglického originálu *The Tragedy Paper* přeložil Štěpán Hnyk. Obálka (s použitím podkladu z *Trevillion Images*), vazba a typografická úprava Andrej Nechaj. Předsádky Fred Van Deelen. Brno: Host, 2014. 288 stran. Redaktorka Martina Dobiášová.



„Vejdí, přitele najdi a přitelem se staň.“

Na prestižní Irvingově škole v New Yorku začíná nový školní rok. Do školy přijíždí i Duncan, předseda čtvrtého ročníku. Bývalí čtvrtáci zanechali v pokojích koleje nejvyššího ročníku pro nastupující studenty podle tradice různé „poklady“. Vzhledem k událostem v minulém roce se Duncan necítí při svém příjezdu příliš dobře. Navíc zjišťuje, že dostal pokoj po Timu Macbethovi.

Příběhy Duncana a Tima se neustále prolínají. Také Tim připraví v malém pokoji Duncanovi „poklad“. Zatímco ostatní studenti nalézají ve svých pokojích starou pizzu, šek, alkohol či živé zvíře, Duncan od Tima dostává materiál pro náročný absolventský esej o tragédii — Timovu osobní zpověď, která obsahuje vysvětlení, omluvu i smíření. Esaj o tragédii představuje závěrečnou práci studentů nejvyššího ročníku. Tento esaj zadává pan Simon, učitel angličtiny, podivín, který rád peče. Jde o velmi podrobnou práci pojednávající o tragédii z literárního hlediska a jejího pochopení z hlediska lidského, sebezkušenostního a současného.

Kniha je částečně psána dopisovou formou. Nejde však o dopisy, nýbrž o audio nahrávky, na nichž Tim vypráví o předchozím školním roce a své lásce k dívce Vanesse. Vše směřu-

je k tragickému konci. Tim není „obyčejným“ klukem. Je albín. Jeho tělo postrádá pigment. Má proto bílé vlasy i obočí a jeho bílá kůže je velmi choulostivá, stejně jako jeho oči. Musí se chránit před sluncem a je neustále středem pozornosti okolí. Tim se svěřuje Duncanovi, jaké to je žít s takovým handicapem, se svou touhou stát se neviditelným.

Timův příběh poskytuje Duncanovi cenné informace o vztazích. Čerpá z něj inspiraci pro vlastní milostné problémy. Uvědomí si, co pro něj znamená spolužačka Daisy, a přestože bojuje sám se sebou, zcela pohlcen Timovou tragédií, v níž hraje svou roli, nachází opět rovnováhu a přizve ji, aby s ním vše sdílela.

Esej o tragédii je něžná kniha, která poutavě a nevšedně odhaluje chlapecký svět. Tim jako by byl předurčen ke svému tragickému osudu již svým jménem — Macbeth. Jaká ironie. Právě k Shakespearovi se často pan Simon obrací ve svém zadání esejí. Snaží se inspirovat své studenty, nutí je, aby se hlouběji zamýšleli nad četbou a využili získané poznání ve svých životech. Zdá se, že Tim pochopil tento záměr a chce jej předat Duncanovi.

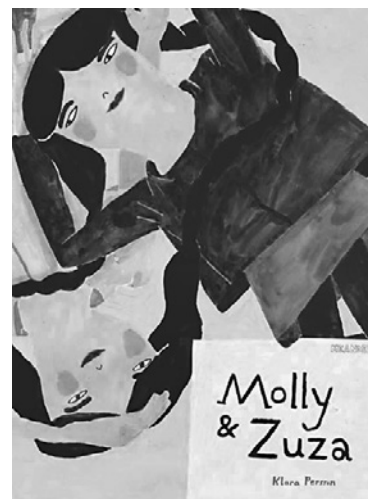
Tim nedává Duncanovi jen materiál k obávané práci, dává mu mnohem víc. Odhaluje tajemství, které mladšímu spolužákovi umožňuje lépe žít a lépe využít šancí, které jej potkávají. V knize se objevuje řada krásných okamžiků, ty jsou spojeny především s dívkou Vanessou. Nessie je rozporuplnou postavou, je zároveň plná života, miluje snít a překvapuje nádhernými spontánními nápady, zároveň však není schopná vymanit se ze zaběhnutých kolejí, zůstává ve vztahu s Patrickem, ačkoliv jí tento stav nevyhovuje. Snaží se dávat najevo Timovi, že je pro ni jedinečný, ale nedokáže se za něj plně postavit.

Kniha citlivě a chytře odhaluje problémy teenagerů, kteří stojí na prahu dospělosti. Ačkoliv je kladen důraz na zábavnost, je také viditelná snaha autorky, aby příběh plnil do určité míry také vzdělávací funkci. V závěru knihy jsou vypsány poznámky pana Simona, co vyžaduje, aby obsahovala absolventská práce. Samotná kniha je pak esejem o tragédii. Je Duncanovým esejem, v němž sledujeme i jeho složitější úvahy či otázky týkající se tématu tragédie. Možná by si každé školní téma zasloužilo takovou knihu, či spíše takový příběh, který zábavným a živým způsobem pojednává o daném termínu a snad vzbuzuje i chuť k dalšímu učení.

MICHAELA KORCOVÁ

KLARA PERSSON: MOLLY & ZUZA

Ze švédského originálu *Molly & Sus* přeložila Dagmar Hartlová. Ilustrovala Klara Persson. Praha: Meandr, 2014. ed. Modrý slon. 36 stran.



Autorská kniha *Molly & Zuza* mladé švédské grafičky, ilustrátorky a spisovatelky Klary Perssonové se ve Švédsku stala Knihou roku 2012 a současně nejlepším debutem ve své kategorii.

Molly & Zuza je hravý pohádkový příběh o tak trochu zvláštních siamských dvojčatech. Molly a Zuza se totiž narodily spojené dlouhými zapletenými copy. Nebyla to tedy opravdová siamská dvojčata, ale musely být pořád blízko u sebe, pořád spolu. Vše, co dělaly, dělaly společně. Společně hrály na klavír, společně se oblékaly. A často to nebylo jednoduché. Oblečení nešlo přetahovat přes hlavu, bylo potřeba všechno přeseít. Když se šla jedna v noci napít nebo na záchod, musela vzbudit i tu druhou.

Molly a Zuza zjišťují, že být připoutané jedna ke druhé není jen legrace, ale že je také potřeba brát ohledy na tu druhou. Například když si pořídí kolo pro dva, musí se naučit na něm jezdit tak, aby to zvládaly obě, aby jedna nebyla rychlejší než druhá, aby obě šlapaly stejně, jinak můžou spadnout, což se nakonec také stane. Jejich spojené copy je učí, že spolupráce a ohled na druhého je důležitá součást života.

Molly a Zuza vyrůstají spolu, dělají všechno spolu a pak najednou už mají toho společného vyrůstání plné zuby. Zuza vezme nůžky a copy přestřihne. Jejich jedinečný vztah (nikdy si nemusely říct ahoj, protože se nikdy neodloučily) se tím přeruší. Najednou si obě užívají nabyté svobody, ale zároveň si postupně uvědomují, jak je těžké být bez někoho, kdo byl vždy po vašem boku. Když se pak setkají

na dětském hřišti, zjistí, že mohou být stále spolu, ale zároveň mohou využívat všech možností, které předtím neměly, jako je třeba houpání se na houpačce naproti sobě.

Molly & Zuza je příběh, v němž dominantní roli hrají ilustrace. Styl Klary Perssonové je velmi výrazný. Akvarelové obrázky složené pomocí koláže k sobě působí jako komiks a provádějí čtenáře celým příběhem. Obrázky převážně pastelových barev zaujmou nadměrnou velikostí horní poloviny těla (v tomto příběhu je dán důraz zejména na vlasy). Příběh je do obrázků vepsán ručně, text tak ilustrace jen doplňuje a dovysvětluje. Obrázky jsou velmi názorné, konkrétní, mají naivní, dětský výraz. Zároveň ale obsahují vtip a originalitu, čímž podtrhují hravost a nápaditost celého příběhu.

Molly & Zuza není jen bezstarostný příběh o dvou sestrách, které zažívají spoustu legračních chvil tím, jak se vypořádávají s životem dohromady, spojené spletenými copy. Překvapivě vážná nota přichází ve chvíli, kdy nužky přetnou jejich copy a tím i dosavadní společný život. Příběh pak přechází z hravého do přemýšlivějšího tónu. Holčičky najednou nevědí, kde hledat jedna druhou, zjišťují, že bylo mnohem lepší, když byly spolu, než teď, když jsou jedna bez druhé. Nakonec ale přijdou na to, že mohou být spolu, i když nejsou svázané copy, ale zároveň mají mnohem víc možností, jak se svým životem naložit.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

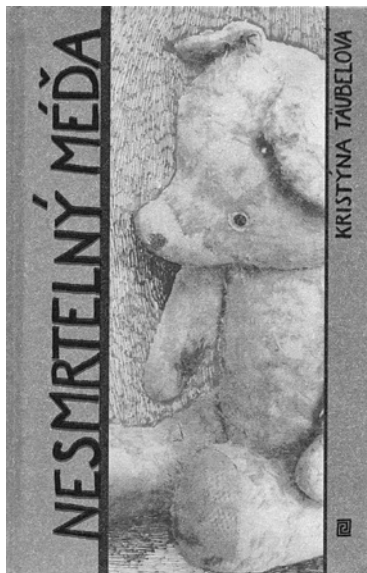
KRISTÝNA TÄUBELOVÁ: NESMRTELNÝ MĚDA

Ilustrace Kristýna Täubelová. Praha: Meander, 2014. 68 stran. Ed. Modrý slon, sv. 70. K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Mám doma plyšového medvěda, jmenuje se Kulíška. Nebylo by na tom nic zvláštního, kdyby nebyl přes padesát let starý. Věrně provází naši rodinu už po tři generace. Nikdy neskončil na půdě, vždy si držel své čestné místo v posteli, na pohovce či na polici. Za svůj život utrpěl spoustu ran od dětí i štěňátek. Uši už má desetkrát přešité, stejně jako oči a jiné části těla. Některá zranění si vyžádala trvalé následky. Kožíšek už téměř zmizel. Na tlapkách je sedřený až na kost. Přemýšlím, zda mu ušít kožíšek nový. Zatím ho oblékáme do svršků, které jsem mu ušila kdysi dávno v dětství. Nutno říct, že je to fešák.

Přicházím do knihkupectví a vidím podobu našeho medvídky na obálce jedné knihy. Má naprosto stejně ošoupaný kožíšek, stejné skleněné oranžovo-černé oči. Dokonce i ten

zadumaný výraz odpovídá. Zasáhne mne velká vlna nostalgie. Ještě více se rozproudí po otevření knihy. Můj Kulíška je tam na tolika stránkách za sebou v drobných obměnách. Knihu dočítám během několika minut a zcela se vyladuji na její poselství. Vzpomínám na svého medvěda, ale také na *Králíčka Sameťáčka* od Margery Williamsové.



Příběh *Nesmrtelného Médi* se příběhu králíčka *Sameťáčka* velmi podobá. V obou příbězích můžeme najít lásku člověka k blízké věci. Takovou lásku, která vnukne zdánlivě neživému tvorů vlastní duši.



Kristýna Täubelová vypráví příběh rodinného medvídky. Začíná na půdě jednoho domu v Trutnově. Medvídek vzpomíná na chvíli, kdy se seznámil se svou holčičkou, na jejich první výměnu pohledů přes vitrínu, na jejich další a další „prosklené“ kontakty očí. Vzpomíná také na maminku, která jednoho dne přišla bez holčičky. Vzala medvídku s sebou a zavřela ho na dlouhou dobu do tmy. Když se znovu dostal na světlo, byl konečně se svou holčičkou. On a ona stali se těmi nejbližšími. Jenže holčička vyrostla a medvídek skončil na půdě. Ze vzpomínek Médu vytrhává nezvyklý návštěvník půdy. Je to syn Medvídkovy kamarádky a stane se to znovu, pohledy se setkají a...

Autorka vystudovala mimo jiné tvorbu hraček, a tak by se dalo říci, že je na ně a jejich život specialistkou. Grafiky vytvářela složitou technikou kombinace vrstveného počítačového inkoustového tisku, akvarelu, kresby a obrazové montáže v počítači. Využila fotografie z rodinného archivu. V originální verzi tiskla grafiky dokonce na čínský rýžový papír.

Příběh a celá jeho myšlenka je shrnuta do pouhých několika vět. Literární hodnota je tedy spíše implicitní, za závěsem. Nedokončené věty nabízejí čtenáři příležitost, aby se otevřela jeho fantazie. Díky podnětnému vizuálnímu zpracování se to může vydařit mnohem snáze.

Celá kniha je zpracována v retro stylu. Text se stává sám o sobě výtvarným dílem. Můžeme v něm zachytit neobvyklou hravost. Když písmena popisují příběh medvídky ve výloze, jsou rozmlžená jako za sklem. Když doprovází maminku s holčičkou v zasněžené ulici, rozpíjí se stejně, jako když na papír dopadne sněhová vločka, a další a další podobné nápadité dolaďování příběhu.

První výtisky této knihy byly vydány s podporou Ministerstva kultury a Státního fondu kultury ČR. Autorce se podařilo díky projektu Hithit vydat dalších 1000 výtisků. Tento projekt hromadného financování (crowdfundingu) dává možnost kreativním lidem plnit si své sny, stačí jen, když vypracují a zveřejní dobrý projekt, který potencionální dárce osloví. Musí se to však podařit ve vymezeném čase. Scénografce Kristýně Täubelové se podařilo sehnat téměř sto dárců a vícenákladový tisk se tak mohl zrealizovat a potěšit více dětí.

MARKÉTA NEDEVOVÁ

FRANK TASHLIN: SVĚT, KTERÝ NENÍ

Z anglického originálu *The World That Isn't* přeložil Jiří Dvořák. Grafická úprava, sazba a lettering Juraj Horváth. Praha: Baobab 2015. 88 stran.

Svět, který není je třetí knížka amerického scénaristy, režiséra, animátora a autora dětských knížek Francise Fredricka von Taschlein (1913–1972), který psal pod různými pseudonymy (např. Tish Tash či Frank Tashlin). Již od svého mládí byl velmi ceněn pro svou rychlost a zručnost při kreslení. Ve 30. letech začal režírovat animované reklamy a později přešel i k hranému filmu (nejdříve jako scénarista, pak i jako režisér). Psal gagy například pro Laurela a Hardyho. Jeho filmografie zahrnuje více než dvacet titulů. Frank Tashlin napsal a ilustroval tři satirické příběhy pro děti a dospělé: *Medvěd, který nebyl* (1946, česky vyšel poprvé pod titulem *O popleteném medvědovi*

už v roce 1947, v novém překladu pak v roce 2006 — viz recenzi v *Tvořivé dramatičce* 2012, č. 2), *Vačice, která se nesmála* (1950, česky 2013 — viz recenzi v *Tvořivé dramatičce* 2013, č. 3) a *Svět, který není* (1951, česky 2015).



Autor pojál *Svět, který není* v podobném stylu jako své předchozí dvě knížky. Slovy šetří, ale obrázky naopak vyjadřují vše, co má na srdci. Příběh začíná stvořením světa a postupně prochází dějinami od pravěku přes středověk, novověk až po současnost. Každá etapa je uvozena krátkou větou či dvěma, které působí jak vytržené z učebnice dějepisu. Očekávané ilustrace k jednotlivým fázím lidského vývoje se ale nedostaví. Místo toho hned od začátku plní ilustrace moderně oblečené ženy a muži. Frank Tashlin nenechává na lidstvu nitku suchou. Satira prostupuje knížku tak dokonale, že čtenář chvílemi ztratí přehled o tom, co je nadsázka a co skutečnost.

Na jedné z prvních stránek se například dočteme, že po stvoření světa měli lidé na zemi vše, co potřebovali. Očekávanou idylu, přírodu doprovázenou hojností zvěře i jiných přírodních zdrojů, zde nahradí obrázky alkoholu, válečné lodi, peněz, korzetu, nočního klubu, mrakodrapů, tanku, ordinace psychologa, hodin, televize a atomové pumy. F. Tashlin zobrazuje společnost nemilosrdně. V etapě, kdy člověk vynalezl kolo, si bere na paškál motoristy a nebezpečí automobilismu. Pán stojící na přechodu je opředen pavučinou od dlouhého čekání. Na malém prostoru se odehrává velké množství dopravních nehod, můžeme pozorovat nešvary motoristů i celou šíři automobilového průmyslu. Ilustrace přímo a bez okolků a zároveň podrobně a s jedovatým vtipem zobrazují chování lidí, všechny špatné lidské vlastnosti a neřesti.

Autor si dělá legraci také z lidské pověrčivosti, uctívání luxusu, náboženství, posezonních slev a výprodejů či pokleslosti bulvárního tisku. Nic ale netrvá věčně a i tento svět je

výbuchem atomové pumy ukončen. Po ní zůstane v zemi velká díra, do které lidi voží vše, co nepotřebují, a svět se začne měnit. Lidé se naučí znovu chodit a používat ruce. Zbourají všechny budovy, aby bylo na zemi více místa, odejdou žít do lesů a vytvoří tím nový začátek.

Ruka i srdce animátora a ilustrátora má jasně navrch i v této knížce. Černobílé ilustrace kontrastují se stručnými tvrzeními svou košatostí a obsažností. V každé z nich najdeme neuvěřitelnou řadu detailů i na těch nejmenších a nezapadlejších místech. Ilustrace jsou propracované a každá dvojstrana je plná různých drobných příběhů, které na sebe navzájem reagují a dohromady tvoří propletený dynamický organismus. Některé věci se vyjeví hned, jiné až při delším zkoumání či po druhém přečtení. Čtenář je nucen o věcech přemýšlet, ale zároveň být i pozorný a důvtipný, aby mu nic neuteklo a odhalil směřování autorových myšlenek. Přestože od vzniku této knížky uplynulo již více než šedesát let, není to na obsahu vůbec znát. Naopak je vysoce aktuální a nastavuje zrcadlo naší společnosti stejně, jako tomu bylo na začátku padesátých let. Autor by se zřejmě podivil, že situace se nejen nezměnila k lepšímu, naopak by měl teď mnohem více námětů a knížka by se mohla rozrůstat o nové a nové stránky.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

EVA VOLFOVÁ A TEREZA HORVÁTHOVÁ: RYBIČKA

Ilustrace Eva Volfová. Graficky upravil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2014. 88 stran.



Vtipný, vlastně až crazy bilderbuch ilustrátorky Evy Volfové vypráví o tom, jaké to je mít doma v koupelně rybičku. Paperbackové vydání formátu A6 je aluzí na různé návody či manuály. Můžeme sledovat postup krok za krokem a na základě nápaditých obrázků dojít k tomu, jak a proč si pořídit malou rybičku do koupelny a jaká dobrodružství nás při této akci mohou potkat. Obrázky jsou doplněny výstižnými texty, jejichž autorkou je Tereza Horváthová.

Nesledujeme pouze příběh rybičky, ale také rodiny, v jejíž koupelně rybička přebývá. Příběh nám zprostředkuje vypravěč Matěj. Matějův tatínek rybičku koupil a daroval mamince, když zjistil, že budou mít miminko. Život rodiny je zprostředkováván okamžiky, kdy se rybička stává významným společníkem, spolutvůrcem a oporou jednotlivých členů.

S příchodem do koupelny jako by každý člen rodiny společně s oděvy odložil i své strasti a mohl tak očistit své tělo i mysl. Rybička je jednotlivým členům společníkem i rádcem ve světě fantazie. Tatínek se pokouší rybičku vyčvičit: „Zkoušeli vodní akrobacii a vodní pólo... Oba jsou totiž sportovně nadaní...“ Matěj rybičku učí číst. Jeho sestra Hanka chodí rybičku krmit bonbóny a předvádět jí své šaty a své baletní a pěvecké výkony. Za rybičkou chodí i maminka, která ví, že rybička zná cestu do nádherné mořské zahrady. Rybička se zná s velrybou, která všechny členy rodiny zaveze až k moři. „A tak si spolu plujeme, máma, táta, Hanka, rybička a já.“ Spolu s rybičkou hladce proplováme mezi fantazií a realitou a zase zpátky.

Na první pohled je zajímavá barevnost knihy. Autorka pracuje pouze se třemi barvami: bílou, oranžovou a modrou (světlou a tmavou). Z obrázků vystupují tmavě modré kontury, nápaditě se střídají světle modrá a oranžová pozadí a detaily. Oranžové detaily vystupují z ilustrací bledě modrého podmořského světa. Na oranžových dlaždicích koupelny zas vynikne světle modrý proud vody, který vtéká do bílé vany. V obrázcích můžeme vysledovat komiksové rysy (práce s prostorem a perspektivou, chronologie, sled událostí, důraz na detail, výraz obličeje, gesta). Ilustrace se čtenáři nepodbízejí, stejně jako text spíše naznačují a dávají velký prostor fantazii.

Vtipný je také obal knihy: rybička v podmořském světě na titulní straně a vzadu nápis: **NERUŠIT KOUPEME SE!!!** a na úvodní vnitřní vazbě čtyři kartáčky, každý jiný, na zadní vnitřní vazbě čtyřikrát spodní prádlo.

Myslím, že kniha má zajímavý dramatický výchovný potenciál: nabízí vhled do života rodiny velmi netradiční cestou, a zároveň provokuje fantazii.

MICHAELA LAŽANOVÁ

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Christiane Page: *Theatrical Activities in French Schools in the Past and at Present: Some Reflections of the Complex History*

— The author briefly summarizes the development of drama in education in France from its beginnings all the way to the present day. She mentions the major personalities of French theatre such as Jacques Copeau and Charles Dullin, the New Education international movement as well as representatives of drama in education (Jeu dramatique) including Léon Chancerel, Marie Dienesch or Miguel Demuynck. She examines the development in light of the change in activities that may be seen as the beginnings of drama in education, especially the changes in using ready-made texts one hand and improvising on the other.

DRAMA-ART-THEATRE

Veronika Rodová: *Children's Theatre Has a Purpose — 44th Children's Stage Festival*

— The reporter looks back on the 44th Children's Stage, the national festival of children's theatre and reciting held annually at the East-Bohemian town of Svitavy. Her focus is on critical assessment of the theatrical part of the festival. In her report, she divides the eighteen performances into three groups according to the age of children actors, the youngest group aged up to 10, the second covering the ages 10 to 14 and the third involving groups with the prevalence of 15-year. The reporter gives a brief description and assessment of each performance, pointing out the most frequent issues mentioned both by the lecturers and in public discussions. In her opinion, the festival has opened up a space where the individual theatrical expression of children and their responsibility for the common outcome can be cultivated.

APPLIED

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Klára Fidlerová: 20th International Congress Drama in Education: Multiculturalism and Migration — The author of this article has participated in the international conference Drama in Education held by AITA/IATA in collaboration with the Aus-

trian ÖBV Theater, this year again in Retzhof, Austria. She reports on the progress of the conference and the workshops offered there.

Jana Andrejsková: *The Pedagogical Poem: The Circle is Closing*

— In November 2015, the Moravian town of Kroměříž is going to host the 48th Pedagogical Poem national festival and workshop where students of pedagogical secondary schools, who are training to become kindergarten teachers and school club leaders, will present and practise reading of poetry and fiction as well as theatre improvisation. The reporter, member of the organising team, has participated in the festival for several decades and so this year, which is going to be her 35th, she has taken the opportunity to recapitulate the development of the event established in Kroměříž in 1967.

Roman Manda: *Pedagogical Poem: From Competition to Festival*

— The author of the article is a teacher of drama in education at the pedagogical lyceum in Havířov and also the archivist of the Pedagogical Poem festival. He became acquainted with the event in 2008 when it changed from a competition to a festival. In his article, he explains its concept and the changes that occurred in the course of time.

Jana Posníková: *The D Association from Olomouc and Theatre Forum*

— An interview with Zuzana Zapletalová, one of the lecturers of the D Association Drama Centre from Olomouc which focuses on developing lessons aimed at negative social phenomena prevention, as well as personal development and adaptation of individuals within the peer group. Their latest project, *Hatred Has no Place on the Internet*, is a complex programme against cyber bullying. It consists of a theatre forum and a campaign that introduces a website aimed at this topic.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Klára Fidlerová: *Developing Children, not Drama*

— A review of the second, revised and complete edition of the book *Development Through Drama* by the British drama teacher Brian Way bears in its title the main underlying principle promoted by this

personality, one of the "founding fathers" of modern drama in education. The reviewer appreciates the clear methodology, accompanied by many examples and self-contained lessons. She considers the book to be a highly useful guide for beginning teachers, as it contains a great deal of advice presented in a very open-minded manner, demonstrating how the right way towards drama work is through developing one's own strengths.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Jaroslav Provazník: *The Great Little Lalula*

— A review of the book of poetry called *The Little Lalula*, containing poems of four German nonsense poetry classics selected and skilfully translated by one of the outstanding contemporary Czech poets, Radek Malý. The poets whose work is represented here are Christian Morgenstern, Joachim Ringelnatz, H. C. Artmann and Ernst Jandl. Radek Malý accomplished the challenging task with excellence. His translations are by no heavy-footed stylistic exercises, but playful and elegant verses in which the poet draws upon his own imagination and sense of language while respecting the original form of the poems.

Jaroslav Provazník-Gabriela Sittová-Iva Lubinová-Michaela Lažanová-Michaela Korcová-Lucie Šmejkalová-Markéta Nedevová: Reviews of new books for children and youth — Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 47

The text supplement contains two scripts by **Richard Koníř**, leader of a children's theatre group from the primary school in Jičín. Both texts are aimed at younger children with little theatrical experience. The first text, **The Seven Days**, is a dramatisation of a grotesque modern fairy-tale by František Nepil. The second, **Sam the Cook and the Mermaids**, is a dramatisation of the American fairy-tale adapted by the Czech poet and writer Pavel Šrut. Performances of the children's theatre group from Jičín were seen at the Children's Stage festival both last and this year.

TD 2

2015

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Christiane Page Divadelní aktivity ve francouzské škole včera a dnes. Několik dílčích poznatků z komplikované historie | 1

Petra Coufalová Současné francouzské dramatické texty pro děti a mládež | 12

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Dětská scéna 2015. 44. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. 44. celostátní přehlídka dětského divadla | 14

Veronika Rodová Dětské divadlo má smysl. 44. ročník Dětské scény | 18

DRAMATIKA VÝCHOVA VZDĚLÁVÁNÍ

Klára Fidlerová 20. mezinárodní kongres Drama in Education: Interkulturalita a migrace | 21

Jana Andrejsková Pedagogická poema aneb Kruh se uzavírá | 27

Roman Manda Pedagogická poema aneb Od soutěže k přehlídce | 30

Jana Posníková Olomoucké Sdružení D a divadlo fórum | 33

RECENZE-REFLEXE-INFORMACE

Klára Fidlerová Rozvíjíme děti, ne drama | 35

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jaroslav Provazník Velké Malé lalulá | 37

Gabriela Sittová–Lukáš Novák Překladatelská výzva Tvořivé dramatiky má svého vítěze | 39

Jaroslav Provazník–Gabriela Sittová–Iva Lubinová–Eva Davidová–Michaela Lažanová–Michaela Korcová–Lucie Šmejkalová–Markéta Nedejová Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež | 40

DĚTSKÁ SCÉNA 47

František Nepil–Richard Koníř O sedmi dnech | 1

Richard Koníř Několik metodických poznámek vedoucího souboru | 9

František Nepil O sedmi dnech | 11

Pavel Šrut–Richard Koníř–Pavel Horák Kuchař Sam a mořské panny | 14

Richard Koníř Jak jsme pracovali na Kuchaři Samovi a mořských pannách | 25

Pavel Šrut Mořská panna a kuchař Sam | 27