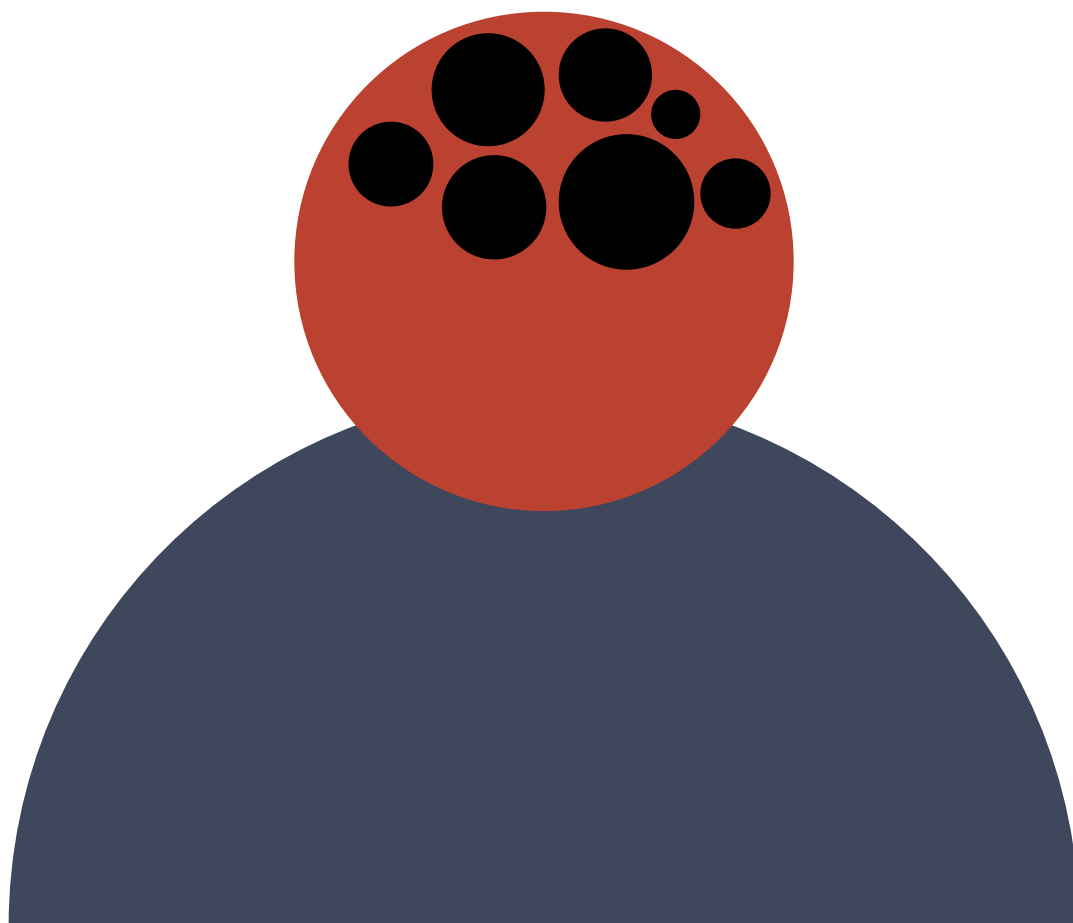


TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXX \ ČÍSLO 87 \ ISSN 1211-8001

2 \ 2019



SOUČASNÉ PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE
DĚTSKÁ SCÉNA 2019
ROZMANITÁ CESTA K PRECIZNÍMU DIVADELNÍMU TVARU - SEMINÁŘ KEITHE HOMERA
ŠKOLA DRAMATICKOU HROU
HRA A DIVADLO NINY MARTÍNKOVÉ
POHÁDKÁŘ JAN VLADISLAV
KOMIKSOVÝ PŘÍBĚH A SOUČASNÝ ČTENÁŘ
MARK TWAIN STARÝ, NOVĚJŠÍ A JIŽ ZCELA NEOČEKÁVANÝ

TD 2 \ 2019

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXX (Divadelní výchova, roč. XLII)
Září 2019

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, Ph.D. \ prof. dr. Janinka Greenwood (School of Literacies and Arts in Education, University of Canterbury, Nový Zéland) \ Anna Hrnečková \ Jakub Hulák \ Magda Ada Johnová \ Irena Konývková \ doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph. D. \ prof. Eva Machková \ doc. Radek Marušák \ prof. Jaroslav Provazník \ Veronika Rodová, Ph. D. \ doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. \ Dominika Špalková \ doc. Irina Ulrychová \ doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph. D. \ doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. \ Gabriela Zelená Sittová

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provazník

Adresa redakce

NIPOS-ARTAMA Fügnerovo nám. 1866/5 \ P.O. BOX 12 \ 120 21 \ Praha 2
tel. 221507967 nebo 234 244 280-1
e-mail std@ddrama.cz nebo sittova@nipos-mk.cz
URL www.ddrama.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

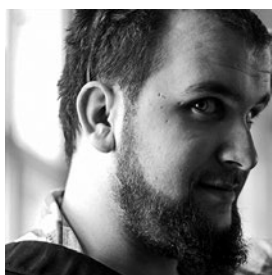
NIPOS-ARTAMA Fügnerovo nám. 1866/5 \ P.O. BOX 12 \ 120 21 \ Praha 2
tel. 221507967-9 nebo 234 244 280-1
e-mail std@ddrama.cz nebo paterova@nipos-mk.cz

Cena jednoho čísla (včetně textové přílohy Dětská scéna) 80 Kč.
Celoroční předplatné 240 Kč.

*Pořádání 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 11. října 2019

SOUČASNÉ PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE



VOJTĚCH LÖFFELMANN

vojta.loffelmann@centrum.cz
pedagog SPgŠ v Karlových
Varech, lektor Divadla Minor
a Divadla Na zábradlí, Praha

ÚVOD

Dramatická výchova (dále jen DV) už v České republice má své místo, je ale „roztříštěna“ do celé řady institucí s různými cíli a vedena relativně heterogenní skupinou pedagogů a lektorů. Toto široké rozpětí oboru má jistě své klady i zápory. Cílem této práce je proto seznámit čtenáře s nejdůležitějšími současnými tuzemskými podobami oboru a s pohledy pedagogů, lektorů na jeho stav a směřování.

Práce ve své první části nabízí shrnutí ukotvení DV v kurikulu současného českého vzdělávacího systému a také pohled na instituce, do nichž obor (částečně) pronikl. Je třeba upozornit na to, že cílem rozhodně není popsat úplně všechny formy dramatické výchovy, neboť by to vyžadovalo daleko delší čas a zkušenost a někdy i spolupráci již tak přetížených osob. Proto se vyhnou některým institucím/zaměřením, které by (okrajově) mohly být jednou z podob oboru, například díky tomu, že mohou při své činnosti využívat některé jeho metody a techniky (např. Dismanův rozhlasový dětský soubor, poloprofesionální či amatérské

divadelní soubory, zdravotní klauni aj.). Stejně tak se práce vyhýbá přehlídkám, festivalům a přednesové práci. I tak je však paleta velmi pestrá a tato práce může posloužit jako základ pracím, které půjdou (v celku nebo v konkrétních institucích) více do hloubky i šířky.

Druhá část se věnuje kvalitativnímu výzkumu napříč vybranými institucemi na území ČR. Výzkum ukazuje, jak tento obor (celkově i v zaměření na specifickou instituci) vnímají jedni z jeho primárních aktérů – pedagogové, lektori.

PODOBY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

ZKRESLENÍ OBORU A JEHO RŮZNÉ PODOBY

Dramatická výchova je pojem, který již v pedagogice má své místo, jak to ostatně dokazuje i samotná existence hesla dramatická výchova v pedagogickém slovníku (Průcha-Walterová-Mareš, s. 50). S oborem se mohou setkat děti prakticky každého věku a s postupujícími lety obor proniká i do práce s dospělými. S metodami, technikami či plnohodnotnou dramatickou výchovou se můžeme setkat jak v institucích formálního vzdělávání (mateřské, základní, střední i vysoké školy), ve volnočasových zařízeních (střediska volného času, základní umělecké školy), tak i v divadlech, galeriích, muzeích, při jiné lektorské činnosti, při práci se seniory atp. I přesto je však nutno si přiznat, že ač o existenci tohoto oboru již asi nikdo nepochybuje, existují stále různé a často zkreslené představy o jeho smyslu, významu a podobě.

Ačkoliv se píše rok 2019, je situace stále podobná té, kterou popisuje Jaroslav Provazník ve svém článku z roku 1995 Co je a co není dramatická výchova: „Dramatika je v současné době mnohými vnímána hlavně jako zásobárna cvičení a her k rozvoji smyslového vnímání, k zvýšení koncentrace, k uvolnění atd. atp. – a často je používána jen jako atraktivní prostředek ke zpestření vyučování. Kdykoliv s dětmi odsuneme lavice a sedneme si ve třídě na zem, kdykoliv jsou děti aktivnější, než bývalo v našich školách zvykem, mají mnozí učitelé dojem, že dělají tvořivou dramaturgii.“ (Provazník, 1995, s. 1) S ohledem na alternativní pedagogické směry a jimi ovlivněný vývoj pedagogiky samozřejmě už dnes nelze obecně tvrdit, že by DV byla většinou vnímána především jako prostředek ke zpestření vyučování.

V některých případech je však dramatická výchova omezena jen na hraní her (hry s pravidly, průpravné hry a cvičení). Hry se tak (mylně) stávají synonymem DV. Samozřejmě lze namítnout, že hra má v DV právo platné místo – a to opravdu má. Když z ní ale vyřadíme hru v roli, vzdělávací cíl a reflexi, nemá s oborem fakticky již nic společného. Argument typu „dětí to baví“ nemůže obstát. Hra je komplexní proces, v němž se rozvíjí vícero funkcí, je komplexní a může se opakovat, měla by se ale vyvíjet – nabízet něco nového (Machková, 2018a, s. 134). Hra pro hru a čistou radost z ní dělá jen pěkně strávený čas, ne dramatickou výchovu. Hra v dramatické výchově (stejně jako v postupech činnostního učení) je pouze prostředkem k dosažení vzdělávacího cíle.

Hra v roli sama o sobě však ještě není zárukou kvalitní dramatické výchovy. I dnes se setkáváme s pedagogy (někdy to ani nejsou pedagogové), kteří s dětmi nacvičí scénář zdramatizovaný vlastními silami nebo převezmou již existující scénář do poslední čárky scénických poznámek a vydávají to za divadlo, a dokonce produkt dramatické výchovy. Odříkávání memorovaného

textu a pohyb po jevišti, který je (někdy nejen) dítěti „režisérem“ přesně nalinkován tak, aby pouze plnilo úkol, resp. realizovalo jednotlivé body scénáře sice můžeme nazývat dramatickou výchovou, ale rozhodně to není kvalitní, žádoucí podoba oboru.

Někdy se můžeme setkat se záměnou DV se zcela odlišným oborem – terapií (psycho-terapie, dramaterapie, rodinné konstelace, sociálně-psychologický výcvik apod.). Tento mylný úsudek se zakládá na podobnosti některých metod, je však liché považovat dramatickou výchovu za cestu k terapii. (I když očistný efekt katarze samozřejmě může také přinést a přináší „očistný zážitek“, ne však primárně v této terapeutické rovině.)

Je pozoruhodné, že je chápání oboru zkráceno někdy i samotnými kurikulárními dokumenty. Např. v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* najdeme pojmy jako divadelní představení, herec, režisér, dramatizace aj. mezi obsahem učiva zcela jiného oboru (Jeřábek-Lisnerová-Smejkalová, 2017, s. 22).

INSTITUTE S OPOROU V RVP/ ŠVP A INSTITUTE FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Tzv. *Bílá kniha*, strategický kurikulární dokument ČR, jasně stanovuje, že vzdělávací cíle se nevztahují pouze na vědomosti a znalosti, ale mají vést k „osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji“ (Kotásek, 2001, s. 14). Samozřejmě po přečtení tohoto úryvku není možné mluvit o ukotvení DV v *Bílé knize*. Zde zvýrazněná slova však ukazují, že DV má jakýsi bazální základ i v tomto dokumentu. Právě sociální a emocionální rozvoj společně s rozvojem estetiky je do jisté míry i cesta dramatické výchovy.

Tento dokument také jasně zmiňuje význam základních uměleckých škol, potažmo tedy literárně-dramatického oboru, v procesu zájmového vzdělávání. Umělecká výchova je podle *Bílé knihy* „důležitým prvkem v rozvoji a kultivaci osobnosti široké základny žáků, studentů a dospělých“ (tamtéž, s. 55). Podloží pro obor je tedy v *Bílé knize* položeno. Skutečnost přijetí a pochopení možností DV ve formálním vzdělávání a osobnostním rozvoji se ale ukazuje až v jednotlivých dokumentech konkrétních rámcových vzdělávacích programů.

Podle rámcových vzdělávacích programů se řídí mj. výuka a vzdělávání v mateřských školách (*Rámcový vzdělávací*

program pro předškolní vzdělávání – dále jen RVP PV), v základních školách (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* – RVP ZV) a na gymnáziích (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* – RVP G a RVP GSP¹) a dále tyto středoškolské obory vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika (RVP 75-31-M/01), Pedagogika pro asistenty ve školství (RVP 75-31-M/02), Pedagogické lyceum (RVP 78-42-M/03) a Sociální činnost (RVP 75-41-M/01 a RVP 75-41-L/51). Základní umělecké školy se také řídí RVP (*Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* – RVP ZUV), nicméně ty stojí de facto na pomezí formálního a neformálního vzdělávání. Rámcovými vzdělávacími programy se pak už neřídí terciární vzdělávání – vyšší odborné školy a školy vysoké, jejichž programy procházejí akreditačním procesem.

Mateřské školy

Cíle předškolního vzdělávání shrnuje RVP PV do následujících tří bodů:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;
- osvojení hodnot;
- získání osobnostních postojů (Smolíková aj., 2018, s. 9).

Dramatická výchova se jeví jako velmi účinná metoda pro práci s dětmi v předškolním věku. Děti by totiž měly přijít do styku se situacemi, které jim poskytují „srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí“ (tamtéž, s. 8), což dramatická výchova nabízí právě díky svým divadelním metodám a je tak formou situačního učení, o kterém se v RVP PV píše. Sám pedagog, který díky technice učitel v roli může také vstupovat do role, pak může dětem předkládat různé vzorce a modely chování, hodnoty a formovat jejich osobnostní postoje. Sama hra v roli, hra mimetická, je navíc jednou z forem dětských her, o kterých RVP PV uvádí, že jsou pro tento věk vhodné a má se s nimi pracovat. DV navíc neprotiřečí ani zdůraznění, že vzdělávání by mělo být do jisté míry založeno na spontaneitě a využívání přirozeného toku dětských myšlenek a jejich nápadů (tamtéž, s. 8).

RVP PV stanovuje pět vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání. S metodami a technikami DV se explicitně pracuje ve třech oblastech: Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý a Dítě a společnost. Nicméně vnímavý čtenář si je vědom toho, že svou podstatou mohou být techniky DV efektivně využity i v ostatních oblastech (Dítě a jeho tělo, Dítě a svět).

Oblast Dítě a jeho psychika je dále rozčleněna na tři podoblasti, z nichž každá pracuje ve své vzdělávací nabídce s technikami DV. Podoblast Jazyk a řeč specifikuje např.

tento dílčí cíl: „[...] osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)“ (tamtéž, s. 17). V dítěti by se tedy měl rozvíjet zájem o divadlo, což se kromě jiného dle RVP PV projeví v soustředěném sledování divadla. Jeho řečové schopnosti a dovednosti, komunikační dovednosti a kultivovanost projevu by měly být rozvíjeny také pomocí přednesu, recitace a dramatizace, v níž by dítě mělo zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu.

Podoblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace udává v jednom z dílčích cílů rozvoj tvořivosti – tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření. Prostředkem nejen k tomuto cíli mají být námětové hry a činnosti „podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity)“. Dítě by tak mělo tvořivě řešit problémy/situace a vyjadřovat svou představivost a fantazii mimo jiné právě i pomocí dramatických činností a zároveň tuto svou činnost slovně popsat, příp. i reflektovat.

Poslední podoblast Sebepojetí, city a vůle představuje pro jednoduché shrnutí poněkud obtížnější část, všechny dílčí cíle totiž mohou být naplňovány dramatickovými metodami. (To lze tvrdit i u některých cílů jiných oblastí.) Abychom se ale co nejvíce drželi merita věci a explicitních propojení s DV, uvedu pouze jeden cíl, a to: „rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání“ (tamtéž, s. 21). Dítě by tedy mělo díky estetickému, a tím i dramatickému zážitku/prožitku rozvíjet své sebepojetí, city a vůli s cílem „ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování [a] zachycovat a vyjadřovat své prožitky“ (tamtéž, s. 22). Právě zde se setkáme poprvé s užitím termínu dramatická improvizace, který na rozdíl od improvizace užitý v podoblasti Jazyk a řeč právě svým rozvitím o slovo „dramatický“ jasně uvádí jeden ze základních pilířů oboru DV. Samotná vzdělávací nabídka však využívá obecných pojmenování, jako jsou estetické a tvůrčí dramatické aktivity, dramatické činnosti a bojí se explicitně užít termínu hra v roli. Mezi metodami ale také prvně čteme o pantomimě, přesněji o mimickém vyjadřování, což sice pantomima není, ale může se jí blížit.

Teprve v oblasti Dítě a ten druhý se dostává ke slovu hraní rolí, které je společně s dramatickými činnostmi uvedeno ve vzdělávací nabídce. I zde je třeba podotknout,

že bychom techniky DV (a nejen hru v roli) mohli využít pro naplňování všech cílů. Zvláště je ale třeba vyzvednout jeden z cílů, který hovoří o rozvoji „interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních“ (tamtéž, s. 23). Právě neverbální vyjádření může užití DV akcentovat.

V oblasti Dítě a společnost se s náznakem DV setkáme v jejích dílčích cílech, tj. v budování pozitivního vztahu ke kultuře a umění, v rozvoji estetického vkusu a v rozvoji autentického projevu. Mezi výstupy této oblasti pak mimo jiné autoři řadí: vnímání uměleckých a kulturních podnětů a zaujaté sledování dramatického představení a jeho reflexi, byť toto slovo není užito. Vzdělávací nabídku, kromě obvyklé dramatizace a tvůrčích dramatických činností, tvoří také sledování dramatizace, „divadelních scének“² a návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí.

Musím také upozornit, že se ve výčtech dílčích tvůrčích činností setkáváme se zdvojením činnosti dramatické, jako by autoři zapomněli, že ji tam již uvedli. Je možné, že vnímají dramatizace ve dvou rovinách – vlastní dramatizace dětí a dramatizace „dovezená do školy“, tj. zprostředkovaná. Z textu to nicméně explicitně nevyplývá a působí to jako nedopatření.

Podobně jako bylo uvedeno výše u dílčích cílů některých oblastí i v diskusi o kompetencích předškolního vzdělávání můžeme tvrdit, že je lze naplnit metodami a technikami DV. V samotném textu se v jednotlivých kompetencích setkáváme pouze s jedním případem, kdy bylo využito dramatické. A to v Komunikativních kompetencích: „[dítě] se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)“ (tamtéž, s. 12). Žáci by tedy měli být s to vyjadřovat se dramatickými prostředky. Nedozevíme se ale jakými, což je s největší pravděpodobností dáno záměrnou obecností RVP, který má být otevřeným dokumentem, vhodným k další konkretizaci školním vzdělávacím programem (ŠVP).

Shrnu-li tedy celou tuto podkapitolu, mohu říci, že DV má ve výuce v MŠ připravené relativně dobré základy. RVP PV s dramatickými metodami počítá, očekává je, byť z určitého pohledu minimálně. Pro tento věk člověka je to však dostačující a RVP tak poskytuje samotným školám svobodu pro případnou specializaci.

Na druhou stranu je třeba podtrhnout, že slovník, kterým jsou dramatické chovné metody v textu implementovány, je (zřejmě ze stejného důvodu) velmi obecný a v jednom případě i neoborný. Jak bylo uvedeno v začátku této podkapitoly, jsou metody DV často jen implicitně tušeny.

Záleží tedy především na škole a konkrétních pedagogích.

Základní školy

DV na základních školách není v RVP ZV definována jako samostatný vzdělávací obor povinné části kurikula. Je ale zařazena jako doplňující vzdělávací obor, který si tak jednotlivé školy mohou do své nabídky zařadit, a to jako povinný nebo volitelný předmět na prvním i druhém stupni.

Kromě kapitoly o DV mezi doplňujícími obory, které se budu podrobněji věnovat níže, je třeba uvést odkazy na obor mimo ni. S pojmy souvisejícími s DV se totiž setkáváme i v jiných částech programu. Předně se na DV odkazuje v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde je poznamenáno, že prostřednictvím DV je možno rozvíjet verbální i neverbální komunikaci (Jeřábek-Lisnerová-Smejkalová-Tupý, 2017, s. 16). Což je možné vyložit jako jisté upozornění, že si jsou autoři vědomi potenciálu DV, bohužel jen v jazykové rovině.

Toto tvrzení navíc podporuje výskyt dramatických termínů v oboru Český jazyk a literatura, resp. v jeho složce Literární výchova. Zde totiž nalézáme mezi učivem prvního stupně toto: „[...] tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod“ (tamtéž, s. 22). Hned další pasáž řadí mezi základní literární pojmy (!) i divadelní představení, herce, režiséra. U dramatizace ještě lze na zařazení do literatury přistoupit, neboť psaní scénáře, resp. úprava textu pro potřeby dramatu je tvorbou literární. Je ale nutné vzápětí připomenout, že má-li být výsledný produkt (dramatický text) kvalitní, měl by autor mít i jistý cit pro divadlo. A ten mu pouhé čtení či sledování dramatu obzvláště v tomto věku poskytnout nemůže. Ostatní pojmy však už s literaturou nemají společného nic a byly by učivem právě DV.

V oblasti Umění a kultura je opět uveden odkaz na DV jakožto obor doplňující, který je v případě zavedení v dané škole (formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kurzu aj.) součástí právě této oblasti. Nehledě na zavedení DV je však v RVP ZV deklarováno, že „se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního“ (tamtéž, s. 82) a současně s nimi je jsou schopni využívat jako prostředek sebevyjádření.

Zvláštní pozornost si v souvislosti s touto oblastí zaslouží již její první věta: „Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje

žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence...“ (tamtéž, s. 82) Význam umění je postulován jako nezastupitelná součást samotné lidské existence. Přesto je právě divadlo vyjmuté ze „základních“ typů umění, s nimiž se má dítě/žák setkat³.

Než se budu věnovat obsahu DV jako doplňujícího oboru, musím ještě uvést další dva odkazy na DV, a to v průřezových tématech⁴. Na obor je odkazováno v tématu Osobnostně-sociální výchova, resp. v jeho vztahu k oblasti Umění a kultura. Postupy DV jsou zde popsány jako účinně využitelné. Osobnostně-sociální výchova navíc (podle RVP ZV) pracuje s „tréninkovými postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu“ (tamtéž, s. 127), což může být pro dítě/žáka jistým obohacením.

V průřezovém tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je naopak zdůrazněn možný přínos DV, která může výuce tématu nabídnout jednání v roli a tím zkoumání tématu či situace „na základě vlastního jednání“ (tamtéž, s. 131).

Samotný doplňující obor Dramatická výchova je ve svém učivu rozdělen na tři větve:

- a) základní předpoklady dramatického jednání;
- b) proces dramatické a inscenační tvorby;
- c) recepce a reflexe dramatického umění (tamtéž, s. 113–115).

První větev je s drobnými doplněními shodná na prvním i druhém stupni a zaměřuje se na dovednosti psychosomatické (dech, hlas, držení těla, verbální a neverbální komunikace), dovednosti herní (role, postava, situace) a dovednosti sociálně komunikační (komunikace v reálných i herních situacích, prezentace, reflexe, hodnocení, spolupráce, organizace). Ve druhé větvi již přirozeně dochází k větším odchylkám mezi učivem prvního a druhého stupně, a to i v jednotlivých podtématech. Obecně lze vše shrnout do následujících kategorií: náměty a témata, postava, situace a příběh, inscenační práce, komunikace s divákem. Třetí větev pak představuje zcela logicky (vzhledem k vývoji myšlení dítěte) nejediferencovanější okruhy sloužící k recepci a reflexi. Shrnuji je následovně: základní stavební prvky dramatu, divadelní druhy a žánry, vybrané etapy či osobnosti světového a českého divadla. Toto vše se pochopeitelně odráží v očekávaných výstupech. Je ale zajímavé, že na rozdíl od všech ostatních doplňujících oborů není v RVP ZV u DV uvedena charakteristika tohoto oboru. Tu sice můžeme najít např. v dokumentu Návrh kapitoly Dramatická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní

vzdělávání (Ulrychová-Provazník-Mac-ková-Hrubá-Cejpek-Hulák, 2002), který je dostupný online na webových stránkách Sdružení pro tvořivou dramaturgii (dále jen STD), ale v oficiálním a závazném dokumentu charakteristika oboru chybí. Vzhledem k tomu, že RVP je dokumentem veřejným, by taková charakteristika mohla pomoci i v rozšíření a napravení obrazu oboru v očích odborné i laické veřejnosti.

Pokud bychom uvedený text zařadili do toho oficiálního, dozvěděli bychom se, že jeho autoři zdůrazňují právě specifickou „průřezovost“ DV napříč obory i tématy, dále její holistický charakter (psyché a fysis) a syntetičnost různých jiných uměleckých disciplín. Upozorňují též na možnost využít DV „jako specifický metodický postup při integraci učiva (viz oblast Člověk a jeho svět)“. Proč nebyla tato či podobná charakteristika zařazena do publikované verze RVP, zůstává otázkou.

Rámcový učební plán ukládá ředitelům ZŠ využít disponibilní časovou dotaci stanovenou u 1. stupně na 16 hodin, u 2. stupně na 18 hodin (Jeřábek-Lisnerová-Smejkalová-Tupý, 2017, s. 141). Teoreticky tedy není nemožné obor DV do výuky zařadit, protože právě doplňující předměty jsou jednou z možností upotřebení dotace. Je však otázkou, jak je k tomuto využití přístupováno v praxi.

V RVP ZV je tedy DV v porovnání s RVP PV daleko podstatněji ukotvena. V části, která se věnuje oboru, se operuje s korektními termíny. Charakter doplňujícího oboru staví však dramatickou výchovu, resp. divadlo mimo základní druhy umění. A i když se s teatrologickými a dramatickými pojmy setkáme i v jiných částech RVP ZV, vypadá to, jako by tam byla DV využívána bez porozumění – viz režisér jako literární pojem. Anebo další příklad: při prostém čtení mohou vzniknout pochyby, zda autoři zbytku dokumentu skutečně vědí, co je to dramatizace. (Pedagogika totiž na rozdíl od divadla chápe dramatizaci za fakticky jakékoliv přehrávání textu.)

To vše se děje navzdory uznání umění samotného (tedy i divadelního) jako důležité součásti lidského konání.

Základní umělecké školy

Základní umělecké školy (ZUŠ) stojí svým založením na pomezí formálního a neformálního vzdělávání. Žáci sice realizují výuku ve svém volném čase, školy jsou ale vedené jako součást systému uměleckého školství⁵, a tedy podléhají RVP, konkrétně *Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní umělecké vzdělávání* (RVP ZUV). Rozvoj v oblastech uměleckých je

však společností stále vnímán (snad mimo hudební a výtvarné obory) jako „něco navíc“.

V charakteristice se dočítáme, že základní umělecké vzdělávání, které neposkytuje stupeň vzdělávání, ale pouze základy v uměleckých oborech, „představují důležité východisko pro vzdělávání ve středních, vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením“ (Krčková-Stárek, 2010, s. 11). Studium je rozčleněno na vzdělávání v přípravě na studium (určené pro ověření předpokladů dalšího studia), vzdělávání na I. stupni základního studia (sedmileté), vzdělávání na II. stupni základního studia (čtyřleté), studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin (určené pro žáky s vynikajícími výsledky) a studium pro dospělé. Žáci jsou vedeni k těmto třem klíčovým kompetencím: kompetenci k umělecké komunikaci, kompetenci osobnostně-sociální a kompetenci kulturní. DV je na ZUŠ zastoupena v podobě literárně-dramatického oboru (dále jen LDO). Ten je charakterizován jako obor s cílem rozvoje uměleckých vloh žáka „směrem k divadelnímu a slovesnému projevu“ a rozvíjí sociabilitu žáků, jejich emocionalitu, sebepoznání a sebekontrolu. Dramatická hra je zde deklarována jako základní princip práce a zdůrazněna je i mezioborovost LDO. Vzdělávací obsah je pak rozčleněn do dvou provázaných oblastí – Interpretace a tvorba a Recepce a reflexe. Výuka probíhá kolektivně, nicméně je vyzdvížena také individuální práce (tamtéž, s. 47).

Ve svých výstupech (i v průvodním textu) RVP ZUV opakovaně (ve výstupech šestkrát) zdůrazňuje loutku a loutkářské prostředky. V praxi se to může projevat v zaměření ŠVP některých LDO ZUŠ právě na tuto disciplínu.

RVP ZUV také upravuje maximální počty žáků: při kolektivní výuce v maximálním počtu 10 žáků; individuálně nebo ve skupině maximálně 5 žáků při individuální výuce; ve studiu s rozšířeným počtem hodin je v kolektivní výuce jen 5 žáků, v individuální pak maximálně 2. Divadelní soubor musí mít nejméně 5 žáků (tamtéž, s. 50).

Základní umělecké školství tedy obor integrovalo. Existuje v přímém napojení na literární výchovu (viz pojmenování literárně-dramatický obor), což je trend, který lze sledovat v ostatních RVP, kde je ale DV s touto výchovou často zaměňováno.

V LDO je zde s ohledem na umělecké zaměření kladen důraz i na inscenační práci. Tím jsou ZUŠ specifické. Pracuje se s různými podobami dramatického umění a žák je veden k maximálnímu možnému autorskému

podílu a ve stejné míře jsou rozvíjeny i jeho dovednosti a doplňovány znalosti z oboru. Některé ZUŠ realizují výuku LDO ve „specializaci“ na loutkářství, což jim RVP ZUV umožňuje. Jako jediná instituce také ZUŠ upravují maximální počty žáků ve skupinách, pravděpodobně v realistickém pohledu na možnosti prostorů a hlavně pedagogů.

Střední školy

Na středních školách se s DV setkáme jen velmi řídko. Systém středních škol ČR umožňuje výskyt oboru v následujících institucích: na gymnáziích (napříč obory) a na středních odborných školách, a to v maturitních oborech Předškolní a mimoškolní pedagogika (RVP 75-31-M/01), Pedagogika pro asistenty ve školství (RVP 75-31-M/02), Pedagogické lyceum (RVP 78-42-M/03) a Sociální činnost (RVP 75-41-M/01 a RVP 75-41-L/51)⁶.

Gymnázia

Na gymnáziích nenajdeme DV mezi povinnými ani doplňujícími obory, které nejsou v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (RVP G) vůbec formulovány. (Školy, které DV vyučují, mají předmět dramatická výchova jako předmět nepovinný, případně ve formě volnočasového kroužku.) Nejblíže možné souvislosti s oborem můžeme tušit pouze v několika pasážích.

V oblasti Umění a kultura tentokrát nenajdeme ani zmínku o důležité roli umění v životě člověka nebo společnosti. V textu, jež se věnuje Výtvarnému oboru, se dočteme, že tento „spolupracuje s obory, které rozvíjejí obraznost dalšími specifickými prostředky (hudba, literatura, dramatické obory aj.)“ (Jeřábek-Krčková-Hučínová, 2007, s. 51). Z úryvku je patrné, že by Výtvarný obor měl s Dramatickým oborem spolupracovat, což se však prakticky jen obtížně stane, když Dramatický obor není definován. Skutečnost je o to více zarážející, budeme-li v textu dále pokračovat: „Vzdělávání v této oblasti kromě hlubšího poznání výtvarného, hudebního a dalších druhů umění vede žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vazbách a přesazích.“ (Jeřábek-Krčková-Hučínová, 2007, s. 51) Zde je totiž zmíněná absence významu umění naznačena a autoři tohoto textu je potvrzeno, že umění je třeba vnímat celostně. (Stranou zůstává, že je to právě DV, která v sobě integruje i ostatní umělecké směry.) Hned první odrážka očekávaných výstupů navíc určuje, že by žák měl být schopen porovnat různé znakové systémy mimo jiné i systémy dramatického umění (tamtéž, s. 54). Kde má ale tyto znalosti o systému dramatického umění získat?

RVP G dále uvádí: „Takto pojímané vzdělávání je rozvíjeno tématem Umělecká tvorba a komunikace, které má integrační charakter. Vzdělávací obsah tématu umožňuje žákovi pochopit základní principy umělecké tvorby a procesu komunikace v umění a prohlubuje jeho schopnost reflexe umění a kultury jako celku. Téma Umělecká tvorba a komunikace je povinným vzdělávacím obsahem a musí být do ŠVP zařazeno tak, aby každý žák dostal možnost se s ním seznámit.“ (Tamtéž, s. 51). To ovšem nelze vztahovat jen na ony dva obory, které jsou tu uvedeny, neboť principy, o nichž učivo i výstupy hovoří, platí pro všechny obory umění, a to i divadlo, potažmo tedy DV.

Drobnou zmínku najdeme také v oboru Český jazyk a literatura, resp. v jeho podoboru Literární komunikace. Mezi očekávanými výstupy čteme, že žák „samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl“ (tamtéž, s. 15). Poměrně obecná formulace umožňuje v zásadě dvě interpretace: Buď se jedná o interpretaci čistě slovní (převyprávění, možná reflexe), v takovém případě je to zcela v pořádku⁷, může však jít i o interpretaci dramatickou.

Nemohu také vyjmout jeden z cílů celé vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (tj. nejen jazyka českého ale i cizích), který postuluje vedení žáka k „tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti“ (tamtéž, s. 13). Není toto spíše výstup DV?

Pasáž, kde je zmiňována dramaticčnost, je pak tato pasáž z tematických okruhů průřezového tématu Mediální výchovy: „stereotypy, které se projevují v mediovaných reprezentacích, identifikace a vyhodnocení předsudků ve zpravodajství, dramatické tvorbě a zábavních pořadech“ (tamtéž, s. 80). Zde se tak dramatická tvorba „schová“ pod plášť audiovizuální tvorby, vezmeme-li ale v úvahu, že jedním z cílů DV je i reflexe dramatické tvorby, a tedy i jejího mediálního záznamu, není logického důvodu nevyučovat také DV.

Střední odborné (pedagogické) školy
Jak již bylo uvedeno výše, s DV se můžeme potkat i v několika oborech středního odborného vzdělávání – na středních pedagogických školách (dále jen SPgŠ). Jak jsem již uvedl, hraje (nebo může hrát?) DV důležitou roli v praxi mateřských škol, proto není překvapující, že se s DV setkáváme v *Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání*

75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika (RVP 75-31-M/01). Kromě práce v MŠ připravuje absolventy tohoto oboru studium také na volnočasovou zájmovou činnost.

Již v odborných kompetencích se dočítáme, že by student měl mj. ovládat základní dramatické činnosti a využívat vlastních dispozic (RVP 75-31-M/01, 2009, s. 11). Dokument však v obsahovém okruhu Didaktika pedagogických činností pracuje s postulátem, že studenti s DV přišli do styku již na základní škole⁸, což – jak víme – může, ale také (s největší pravděpodobností) nemusí být pravda.

Na druhou stranu je DV zařazena ve výše zmíněném okruhu jako samostatný blok učiva (Výchova slovesným a filmovým uměním, dramatická výchova). Je trochu s podivem, že ačkoliv je v názvu DV uvedena řekněme samostatně a v kompetencích a tématech se setkáváme prakticky výhradně s ní, výchova filmová (audiovizuální) se naproti tomu realizuje pouze jako kompetence „vzít děti do kina“, příp. „pustit jim rozhlasový pořad“.

DV by tedy měla studentovi tohoto oboru pomoci ujasnit cíle a prostředky dané výchovy, dát mu přehled o současné literární a divadelní tvorbě, rozvinout v něm dovednost recitace a tvořivé práce s uměleckým textem, rozvinout jeho herecké dovednosti a naučit ho využívat metody DV ve své pedagogické činnosti – umět pracovat s loutkou, pracovat s pantomimou a připravit divadelní představení hrané dětmi (viz RVP 75-31-M/01, 2009, s. 55–56).

Zmínku o oboru najdeme také v oblasti Estetické vzdělávání, což by samo o sobě nebylo na překážku. Opět zde ale dochází k redukci oboru na Literární výchovu. Ta podle autorů dokumentu „[...] kromě výchovy ke čtenářství, rozboru a interpretace uměleckých děl vede i k celkovému přehledu o hlavních jevech a pilířích v české a světové literatuře. Poznání textu slouží rovněž k vytváření rozmanitých komunikačních situací, v nichž probíhá dialog žáků s texty a učitelem i mezi žáky navzájem. Žáci jsou vedeni i k esteticky tvořivým aktivitám.“ (Tamtéž, 38) Kromě toho ale v kapitole nenajdeme o divadelním umění, a tedy o DV zřehla nic. Opět navzdory deklaraci samotného textu, že je umění „nadpředmětové“, pro člověka významné. V učivu Práce s literárním textem se navíc studenti mají učit tvořivým činností a metodám interpretace textu. Slovem interpretace se patrně opět naráží na pouhé čtení, převyprávění a případnou diskusi o textu, ale jak už bylo uvedeno výše, interpretace zvláště uměleckého, nota bene pak dramatického díla může být

stejně tak právě divadelní. Navíc text pracuje se slovem situace, čímž k divadlu směřuje o to více, všimneme-li si poslední věty v úryvku.

Dalším výskytem DV ve středním odborném školství je *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-41-M/01 Sociální činnost* (RVP 75-41-M/01). Zde se podobně jako v *Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 75-31-M/02 Pedagogika pro asistenty ve školství* setkáváme s velmi vágními, mimoděčnými formulacemi. Jedním z výsledků učiva v Sociální činnosti je využití „možností hry a dramatu pro aktivizaci klientů“ (RVP 75-41-M/01, 2009, s. 54) a pozornost je věnována rozvoji osobnostně-sociálnímu. Druhý dokument je ještě obecnější a pouze doporučuje využívat učiva z dalších oblastí, jako je mj. právě estetické vzdělávání, a z výsledků učení se dozvídáme, že by absolvent měl umět využívat dramatizace (srov. RVP 75-31-M/02, 2010, str. 51). Tj. nikoliv ji umět vytvořit, ale použít. Opět také musím upozornit na pasáž pojednávající o Literární výchově v oblasti Estetická výchova, která se vyskytuje v obou těchto dokumentech ve stejném znění jako u Předškolní a mimoškolní pedagogiky.

Zcela odlišně se DV propala do *Rámcového vzdělávacího programu pro obor RVP 78-42-M/03 Pedagogické lyceum* (RVP 78-42-M/03), jehož kurikulární rámec umožňuje profilovat vzdělávání v ŠVP mj. právě do DV (RVP 78-42-M/03, 2010, s. 12–13). Teprve v tomto RVP se setkáme s uznáním oboru DV jakožto něčeho, s čím by bylo radno studenty seznámit. Děje se tak v oblasti Estetického vzdělávání, které „zahrnuje vedle slovesného umění a literární výchovy také umění výtvarné, hudební a dramatické, a to jak v rovině poznatkové, tak zejména dovednostní a formativní (výchovné)“ (RVP 78-42-M/03, 2010, s. 37). Budeme-li však ve čtení pokračovat, ukazuje se, že i lycea přeci jen základ vidí ve výtvarném a hudebním umění. Podle tohoto dokumentu Estetické vzdělávání vede žáky „[...] k získání celkového přehledu o významných jevech a pilířích české a světové literatury, výtvarného a hudebního umění“ (tamtéž). Výsledkem v oblasti Estetického vzdělávání by ale měla být mj. recitace, schopnost dramatizovat text a kritické hodnocení (reflexe) dramatického díla.

Samotná specializace DV specifikuje, že její funkcí je:

- a) připravit studenta na další studium tohoto oboru, primárně s pedagogickým zaměřením;
- b) naučit jej využít dovednosti a vědomosti i v osobním životě;
- c) zdůraznit význam oboru v pedagogickém procesu (tamtéž, s. 57).

K naplnění cílů specializace je dále doporučeno navštěvovat divadelní představení či další kulturní akce, vést studenta k tvorbě vlastního zásobníku her a cvičení a v ŠVP rozpracovat tento obor v návaznosti na Estetické vzdělávání, vzdělávání v Českém jazyce a části Pedagogicko-psychologického vzdělávání (tamtéž).

Učivo je rozděleno do šesti tematických okruhů: Základy teorie dramatické výchovy, Základní metody a techniky dramatické výchovy, Komunikace v dramatické výchově, Vytváření skupinové sounáležitosti a spolupráce, Rozvoj fantazie a emocí, Rozvoj tvořivosti. Výpovědní hodnota pojmenování těchto okruhů je vcelku dostatečná – absolvent má znát a umět užívat základní metody a techniky, být s to vést dramatickovýchovnou lekci a orientovat se v základní problematice oboru. Zajímavé je, že se v RVP pro pedagogická lycea explicitně neoperuje s termíny jako dramatizace či inscenační tvorba, které byly hojně užívány v jiných RVP.

Zrekapitulují-li tedy ukotvení DV na středních školách, musím konstatovat, že snad až na *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum* není DV vůbec vnímána jako významný umělecký obor. Náznaky termínů (zde však užívaných správně) se objevují také v *Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* a v nezanedbatelné míře se tu s metodami oboru pracuje. Drtivá většina výskytů oboru je však opět vztažena spíše k literární výchově.

To vše souvisí s chápáním divadla jako okrajové součásti lidské činnosti, což je však kontroverzně hned v několika pasážích veskrze všech RVP. Pouze zmíněná lycea se k divadlu/performativitě staví jako k přirozené součásti člověka, uvědomují si potenciál oboru ve vzdělávání a umožňují vznik specializace DV, který překvapivě není cílen jen na tvorbu inscenace nebo jinde hojně zmiňované dramatizace. Nutno podotknout, že SPgŠ čelí při seznamování studentů s DV nelehké úloze – připravit na pedagogickou profesi relativně mladé, „nevyzrálé“ lidi, kteří si ještě nemusejí plně uvědomovat význam metodiky. Může se tedy stát, že ač dramatická výchova studenty zaujme a „baví“ je, nemusejí pak být v praxi schopni metody DV aplikovat.

Vyšší odborné a vysoké školy

Do terciárního vzdělávání školský systém ČR řadí vyšší odborné školy (VOŠ) a školy vysoké (VŠ). VOŠ jsou svým charakterem zaměřeny především na získávání

praktických profesních dovedností. Jsou ukončeny absolutoriem, po jehož složení může absolvent užívat neakademický titul DiS. Vysoké školy jsou naproti tomu instituce akademické, mají výlučné právo udělovat akademické tituly a kromě vzdělávací činnosti vykonávají také činnost výzkumnou.

Obě instituce musejí své programy předkládat ke schválení – musejí pro ně získat akreditaci. VOŠ jsou akreditovány MŠMT, VŠ jsou akreditovány Národním akreditačním úřadem pro vysoké školy. Z důvodu specifických zaměření jednotlivých oborů obou typů škol se nebudu zabývat samotnými dokumenty, ale spíše možnými průniky s DV. Porovnání akreditačních spisů jednotlivých VOŠ a VŠ s ohledem na DV by mohlo být tématem jiné práce.

VOŠ podobně jako střední odborné školy mohou mít i pedagogické zaměření. Přímo slovo „pedagogická“ má ve svém názvu následujících pět škol: Vyšší odborná škola pedagogická a Střední pedagogická škola, Litomyšl, Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž, JABOK – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, Svatojánská kolej – vyšší odborná škola pedagogická, Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium, Praha 6⁹.

Díky již zmíněné orientaci na praktické profesní dovednosti by tedy v pedagogických oborech mohlo využití DV být na místě. Zvláště vezmeme-li v úvahu, že obory jsou podobné těm, které lze najít na středních odborných (pedagogických) školách.

VŠ lze s ohledem na DV rozdělit do dvou kategorií – umělecké vysoké školy a vysoké školy pedagogické. První kategorii zastupují jednoznačně Divadelní fakulta AMU v Praze se svou katedrou výchovné dramatiky a Divadelní fakulta JAMU s ateliérem Divadlo a výchova. Tyto školy jasně cílí na odborné vzdělání nejen pedagogů již výše zmíněných institucí právě v oboru DV, ale také na jejich uplatnění v rámci dalších institucí. Kromě odborné erudovanosti obě školy vedou své studenty k vlastní praxi, a studenti tak (podobně jako v SPgŠ a pedagogicky orientovaných VOŠ) nejsou bráni jen jako objekty vzdělávání, ale jako jeho budoucí subjekty. Proto je studium oboru doplněno i metodikou.

Stejně tak je tomu i v druhé kategorii škol, ve školách pedagogických. Studenti se i zde seznamují s metodikou dramatickovýchovné práce. Obor je však často jen okrajovou záležitostí a na osvojení jeho metod a technik není tolik času. Často je proto předmět koncipován jako seznámení s těmi nejzákladnějšími metodami a technikami

oboru. Jako příklady konkrétních škol uvádím tyto: katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze, katedra pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, katedra sociální pedagogiky a katedra preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty OU v Ostravě, katedra primární pedagogiky a katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Na rozdíl od vysokých uměleckých škol je zde rozhodně menší nárok na vlastní umělecké dovednosti studenta a často studenti nepřijdou do styku ani s vlastní jevištní praxí.

Střediska volného času/domy dětí a mládeže¹⁰

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) řadí střediska volného času (SVČ) do kategorie zájmového vzdělávání společně např. se školní družinou, školními kluby¹¹ aj. Jako takové mají SVČ povinnost vytvářet vlastní školní vzdělávací programy, aniž mají přímou oporu v RVP. Vzhledem k celé šíři možných zájmových oborů je to pocho-pitelné. Zákon dále stanovuje, že SVČ se „podílejí na další péči o nadané děti, žáky a studenty a ve spolupráci se školami a dalšími institucemi rovněž na organizaci soutěží a přehlídek dětí a žáků“.

Vzdělávací hodina je zákonem stanovena na 60 minut (oproti např. ZŠ, kde trvá 45 minut). Na rozdíl od ZUŠ SVČ zpravidla nepořádají přijímací zkoušky, neboť pro přijetí je nutná pouze písemná přihláška.

Jelikož jde o instituci s poměrně širokými možnostmi, je DV zastoupena jen v několika SVČ. Často se však namísto s pojmenováním dramatické výchova setkáváme v názvech kroužků např. s názvy divadlo či divadelní kroužek. ŠVP SVČ Ostrava-Zábřeh o DV či jejích metodách vůbec nepíše. V anotaci kroužku Divadlo čteme: „Divadelní kroužek pro děti školního věku. Děti si formou hry a *nácviku* osvojí správnou výslovnost, procvičují si paměť, vyzkouší si monology, dialogy, herecké etudy. V divadelním kroužku najdou uplatnění děti hyperaktivní, které nemají trénu a rády se předvádějí. Děti mírnější povahy se zbaví ostychu, naučí se osobní suverenitě a výraznému osobnímu projevu. Podle povahy dětí jsou pro ně *vybrány role*.“

Osobu v oboru vzdělanou zarazí mimo jiné pasáže zde zvýrazněné kurzívou. V očích veřejnosti mezi kroužkem DV a kroužkem Divadlo stojí vlastně rovnítko, čímž je obor deformován a představa o něm zkreslována.

Drtivá většina mnou náhodně otevřených ŠVP středisek volného času, které mají

ve své nabídce DV či divadelní kroužek, se o oboru (nebo jeho metodách) zmiňuje jen letmo a heslovitě. Výjimku tvoří např. ŠVP SVČ Lužánky v Brně, které má své Studio dramatické výchovy a jedním z oborů jsou hudebně-dramatické aktivity. Ten má kvalitně zpracované hlavní cíle. Vzdělávací programy navazují na RVP škol a SVČ se zároveň zabývá osvětovou činností v oboru DV (kurzy a semináře pro veřejnost).

SVČ jsou tak v nakládání s oborem DV velmi roztržité. Míra svobody při tvorbě ŠVP a případný neodborný přístup umožňuje zkreslení oboru jak v dokumentech samotných, tak i v praktické výuce. Obor se v SVČ zřejmě nemá o co opřít. Na druhou stranu ale existují pracoviště, která dramatickou výchovu v ŠVP i v běžné činnosti berou vážně a svědomitě.

PODOBY OBORU BEZ OPORY V RVP

Tato kapitola je vyhrazena podobám oborů, které nemají své přímé ukotvení ve školském zákoně, a tedy ani RVP/ŠVP. Jde o zařízení a směry, které jsou tak různorodé, že není v možnostech této práce provést jejich hlubší analýzu. Proto se zde zaměřím především na cíle těchto skupin. Jak již bylo řečeno v úvodu, existují směry, kam DV také pronikla, ale nebudou zde popisovány – drtivá většina z nich by však patřila právě do této kapitoly.

Divadla/muzea/galerie, edukativní divadelníci a ostatní lektori

Metody a techniky DV zejména po přelomu milénia relativně úspěšně pronikly i do institucí, jako jsou divadla, muzea, galerie nebo také knihovny. Všechny tyto instituce mají ve svých zřizovacích listinách (statutech, stanovách ad.) totiž zpravidla klauzuli o vzdělávací a výchovné činnosti/konání obecně prospěšné kulturní činnosti, dále také o pořádání seminářů, stáží či jiných kulturně-vzdělávacích aktivit¹². Z logiky věci nelze očekávat užití spojení „dramatická výchova“ kdekoli v těchto dokumentech. Z nabídek některých takových institucí i orientace výše uvedených uměleckých škol ale vidíme, že zde jsou metody a techniky DV v praxi využívány.

Tyto instituce využívají služeb interních i externích pracovníků, tzv. divadelních, muzejních či galerijních lektorů/pedagogů/animátorů/edukátorů. Nejrozvinutější je výskyt těchto pedagogů, lektorů především v muzeích a galeriích, které dokonce vytvářejí tzv. lektorská oddělení. Tito lektori jsou pak skutečnou součástí provozu instituce i po právní stránce (pracovní

smlouvy). V divadlech jsou taková oddělení i interní smlouvy rozšířené méně, přesto však můžeme sledovat rostoucí trend fenoménu lektorství ve všech zmíněných institucích. Jak vyplynulo mimo jiné i z výzkumu Daniely Fialové (2015), kulturní instituce „[...] chápou doprovodné animační programy pro školy jako vhodný nástroj, jak přiblížit dětem uměleckou činnost, seznámit je s institucí, a tak pomoci odbourat bariéru, která může pramenit z neznalosti daného uměleckého druhu. Animační programy nejsou pro instituce hlavní prioritou z hlediska realizovaných aktivit (kromě Městské knihovny v Praze), ale jsou podstatným doplněním programové nabídky.“

Nabízené programy se různí napříč jednotlivými institucemi – programy pasivní (komentované prohlídky, prohlídky s pracovním listem) i aktivní (dílny), programy přímo navazující na expozici, inscenaci atp., ale vyskytují se i programy obecnějšího charakteru (tematické akce), případně programy na objednávku konkrétních škol atp. Smysl takovýchto programů je různý – od marketingových přes výchovu budoucích návštěvníků a udržení těch stávajících až po „zpestření“ či rozvíjení základní nabídky. Práci lektorů tedy v těchto institucích výrazně ovlivňují požadavky a možnosti jejich zaměstnavatelů a nadřízených.

V praxi v těchto institucích někdy dochází k přijetí konkrétních metod DV do té míry, že jsou pak považovány za běžnou metodu při práci v galerii, nikoliv za metodu původně dramatickovýchovnou¹³.

Přesahy k divadlu (nikoliv k DV) pak můžeme v galeriích, muzeích i knihovnách sledovat v dalších doprovodných programech, kdy jsou zváni performeré, herecké soubory či odborníci na konkrétní s divadlem související témata (viz např. cyklus přednášek prof. Martina Hilského v Městské knihovně v Praze a řadu dalších).

Specifickou skupinou velmi podobnou divadelním lektorům jsou pak tzv. edukativní divadelníci, tedy výkonní umělci, kteří v rámci své divadelní produkce sledují navíc i vzdělávací cíle. Tento přístup bychom mohli označit jako ten typ dramatické výchovy, pro který se vžil termín divadlo ve výchově (theatre in education, TIE); jde tedy o typ využívající metod participačního divadla. Často jsou to produkce osob, které se sdružují do různých spolků (mj. i do dramacenter). Můžeme rozlišit dva základní typy: divadlo pro děti a divadlo primární a sekundární prevence (srov. Horáčková, 2017, s. 41).

Kromě lektorů uvedených institucí se s lektorstvím, které může využívat prvky DV,

setkáváme i jinde. Mám nyní na mysli lektory, kteří zpravidla své zkušenosti, metody či konkrétní programy nabízejí veřejnosti, zpravidla té poučené nebo odborné. Ve svých programech pak tyto lektori využívají metody DV a zpravidla je doplňují o metodické poznámky, jedná-li se o adresáty s vlastní praxí. Tyto programy jsou často organizovány institucemi jako ARTAMA (pracoviště NIPOS) a jsou v nabídkách rozličných (divadelních) akcí v podobě seminářů a kurzů. Tato podoba lektorství se však nevěnuje pouze dospělým (pedagogům), ale může být využita s dětmi taktéž na různých seminářích festivalů, ale také v rámci výuky, při níž je takový lektor hostem.

Dramacentra

Dramacentrum (nebo také středisko dramatické výchovy) je označení pro servisní, vzdělávací, kulturní a komunitní zařízení, které se zabývá dramatickou výchovou. Těžištěm jeho práce jsou mj. výukové programy pro různé skupiny příjemců (školy, veřejnost). Inspirací pro vznik takových zařízení byla existence londýnského Redbridge Drama Centre (viz webové stránky Asociace českých dramacenter www.dramacentrum.cz).

Institucí, které by spadaly do této kategorie, je celá řada. Mezi devítkou institucí, které Asociace dramacenter České republiky k lednu roku 2019 eviduje (a tedy jako dramacentrum uznává), najdeme: Sdružení D, z. ú. (Olomouc), Johan, z. ú. (Plzeň), Labyrint – studio dramatické výchovy (Brno), Centrum tvořivé dramatiky Praha, Divadlo loutek Ostrava, THeatr ludem, z. s. (Ostrava), DIVADELTA (Hradec Králové, Praha), Divadlo DRAK a Mezinárodní institut figurálního divadla o. p. s. (Hradec Králové), Ateliér 3D, Jihočeské divadlo, p. o. (České Budějovice).

Jak je patrné z výčtu, dramacentra existují v rámci divadel, divadelních spolků, SVČ i jako spolky nebo ústavy. Konkrétní programy některých dramacenter (převážně těch, která jsou zaměřena na další vzdělávání pedagogických pracovníků) jsou akreditovány MŠMT.

Práce se seniory

Dramatická výchova se dnes neobjevuje jen v práci s dětmi a mládeží, ale i s dospělými; výjimku netvoří ani senioři. Ti se s DV mohou setkat v rámci zájmové činnosti (např. amatérské divadelní soubory, spolky, semináře a dílny), ale také v zařízeních typu domovy pro seniory.

Zajímavě o práci se seniory píše Josef Pekárek (2016, s. 12–15), který dramaticko-výchovnou práci se seniory vnímá ve třech (navzájem se nevylučujících) směrech:

- a) retrospektivní – v němž jsou aktivity zaměřeny k ožívování a připomínání již naučeného;
- b) perspektivní – s těžištěm v pobavení a zabavení účastníka; zastřešující oblastí je často zájem o divadlo; primárně tak přináší spíše vědomosti a základní divadelní dovednosti;
- c) prospektivní – s orientací na budoucnost a snahou překročit sebe sama a své hranice.

Práce se seniory s sebou nese specifikum zdravotních obtíží (fyzických i psychických), s nimiž se v dramatických výchovných pracích musí počítat a do značné míry ji limitují. Je také třeba připomenout, že DV se seniory se v ČR věnuje bohužel velmi málo lidí.

STAV OBORU OČIMA PEDAGOGŮ A LEKTORŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Objektem výzkumu, který doplňuje obraz dramatické výchovy, jsou v tomto případě pedagogové, lektori či umělci pracující metodami dramatické výchovy, a to napříč různými institucemi. Kvalitativní výzkum byl zvolen, protože mně šlo o zjištění názorů, postojů a pocitů cílové skupiny. Cílem bylo zachytit vnímání oboru dramatické výchovy samotnými aktéry, resp. pedagogy, lektory. Výzkum probíhal od října 2018 do poloviny ledna 2019. Hned v úvodu je také nutno zmínit, že autor sám je potencionálním členem výzkumného vzorku, což nutně vede k větší sebereflexi, jak o tom píše Roman Švaříček (2007, s. 79). I pro zachování co největší míry objektivnosti jsem tedy na otázky šetření neodpovídal.

Respondenty výzkumu byli pedagogové, lektori či výkonní umělci, kteří ve své praxi využívají metody dramatické výchovy, tj. byli vybráni z určitého důvodu, a lze je tedy označit jako tzv. účelný výzkumný vzorek (angl. purposive sampling). Smyslem vzorku není generalizace problému, ale právě získání vlastních a konkrétních informací od respondentů (Cohen-Manion-Morrison, 2007, s. 114–115).

K prvnímu oslovení bylo využito jednak databáze kontaktů absolventů KVD DAMU (zahrnující osoby věnující se všem podobám oboru), veřejně dostupných kontaktů pedagogů ZUŠ či divadelních lektorů (z profesionálních divadel, kteří na své lektory uvádějí kontakty) a dále bylo využito metody

sněhové koule, kdy jeden respondent vede k dalším členům cílové skupiny. Celkem tedy bylo osloveno více než 400 lidí z oboru. Kontakt byl navazován hromadnými e-maily, což s sebou neslo předpoklad, že značná část potencionálních respondentů se neozve. I proto byla prosba o spolupráci zaslána tolika potencionálním respondentům. Nakonec se výzkumného šetření zúčastnilo 45 respondentů.

U všech byla evidována délka jejich praxe; studium; instituce a působnost. Nejčastěji šlo o pedagogy ZUŠ, vysokých škol a pedagogy využívající metody DV v jiných předmětech. Musím upozornit na to, že téměř 70 % respondentů se věnuje vícero podob DV. Drtivá většina respondentů jsou absolventi KVD DAMU.

Metodou sběru dat byl strukturovaný dotazník převážně s otevřenými otázkami. Dotazník byl rozdělen do čtyř bloků. První byl zaměřen na konkrétní formy DV, jimž se daný respondent věnuje, druhý blok na celkové vnímání oboru dramatické výchovy, třetí se věnoval sociodemografickým údajům a čtvrtý blok byl jako jediný volitelný a bylo v něm možno dopsat cokoliv souvisejícího s tématem výzkumu, případně doplnit informace, které respondent považuje za klíčové, ale dotazník na ně explicitně necítil. První blok byl pak dále rozdělen do menších tematických okruhů, např. Nároky na pedagoga; Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení; Zájem – podpora rodičů; Limity a překážky atp.

Tato pro kvalitativní výzkum netypická metoda byla zvolena hned z několika důvodů:

a) Možnost důkladně promyslet své odpovědi: Komplexní pohled na obor a praktikované formy často není samotnými pedagogy/lektory osobně zformulován. Zároveň pozorování jednotlivých respondentů v autentickém prostředí např. při rozhovoru by pro účely práce nepřineslo příliš nových a relevantních informací. Lze samozřejmě namítnout, že při rozhovoru se lze snáze doptávat a opravdu se dostat k meritu věci, tento faktor byl ale do jisté míry kompenzován samotnou strukturou dotazníku a převážil jej cíl popsat co největší šíři oboru napříč zcela různými institucemi s odlišnými vstupními a výstupními faktory, což výrazně zvyšuje časové nároky. Forma dotazníku tak nabízela získání většího množství dat z vícera institucí.

b) Možnosti autora: Vzhledem k paralelnímu natáčení dokumentárního filmu, který je doplňkovou součástí této práce, bylo nerealné osobně (či zprostředkovaně) hovořit s respondenty i z logistického a časového hlediska.

c) Kvantifikace výsledků: Ačkoliv kvantifikace není cílem kvalitativního dotazníku, existovala možnost, že bude vhodné některé závěry z dotazníků kvantifikovat.

Pokládal jsem za užitečné formulovat otázky co nejšířší, aby poskytovaly co největší možnost „rozepsat se“. Uzavřené otázky nepřipadaly v úvahu jednak z důvodu opravdu rozdílných podmínek v jednotlivých institucích a dotazník s uzavřenými otázkami svou uzavřeností „brání“ výzkumníkům proniknout ke světu, jehož povahu se snaží osvětlit“ (Hendl, 2005, s. 71). Výjimku pochopitelně tvořily otázky sociodemografického zaměření.

Zvolením dotazníku však značně narostl i čas, který potřebovali jednotliví respondenti k jeho vyplnění. Z toho důvodu byl zvolen dotazník ve formě textového souboru, a nikoliv podoba jinak populárních online dotazníků. Online dotazník by vyžadoval připojení k internetové síti a vyplnění na první pokus, dotazník v souboru tak respondentům nabízel větší komfort při vyplňování – mohli si své odpovědi promyslet, vracet se k nim a vyplňovat během většího časového rozmezí, a ne v rozsahu pár minut/hodin.

Interpretované výsledky vyjadřují osobní názory, postoje, motivace a myšlenky oslovených pedagogů/lektorů. Je nutné zdůraznit, že tento výzkum nelze v žádném případě zobecnit na celou ČR a všechny pedagogy/lektory DV, jak o tom ostatně píše i Roman Švaříček (2007, s. 25). Interpretace je doplněna o přímé citace respondentů, které jsou uvedeny v uvozovkách.

Na výzkumu se, jak už bylo uvedeno výše, podílelo 45 respondentů z 13 krajů ČR s různou délkou praxe – od 1 měsíce až po 41 let. Z důvodu zachování anonymity respondentů byly citlivé údaje vymazány.

KONKRÉTNÍ PODOBY DV

Základní a mateřské školy

Výsledky ze ZŠ a MŠ sjednocuji do jedné podkapitoly, protože se výzkumu zúčastnili pouze dva pedagogové působící v MŠ (respondentů v této skupině bylo celkem 8). Pedagogové ZŠ, kteří se na výzkumu podíleli, vyučují DV v podobě samostatného předmětu, jako kroužek při ZŠ nebo využívají metod DV při své výuce. Setkáme se i s několika pedagogy ve vedení školy. Jeden z respondentů, jehož odpovědi zařazuji do této kapitoly s ohledem na věk jeho klientů, je speciálním pedagogem pedagogicko-psychologické poradny, sám však v ZŠ ani v MŠ nepracuje.

Nároky

Za hlavní (a téměř jediný) nárok v práci považují respondenti čas, a to především čas přípravy, který je velmi vysoký, ať se jedná o DV jako samostatný předmět, nebo pouhé využití jejích metod. S časem mimo placenou pracovní dobu souvisí také účast na soustředěních, přehlídkách či mimořádných zkouškách.

Několikrát se také v odpovědích objevují otázky týkající se *osobnosti* pedagoga, jeho profesionality a specifického vztahu, který má učitel DV s žáky. Ten se totiž zpravidla odlišuje od současného běžného vztahu učitel – žák. „[R]ozdílný přístup k žákům, udržení autority, zvolení různých druhů metod.“ Během hodin musí pedagog být schopen reagovat a improvizovat v nepředvídatelných situacích a reagovat na aktuální potřeby dětí.

Vrátíme-li se ještě k osobnosti pedagoga DV, je podle mého názoru velmi vypořádající následující citát, který si dovoluji uvést téměř nezkrácený: „Děni ve výuce DV je velmi plastické, živé, proměnlivé, učitel vychytává jemné nuance dění, hodnotí je a musí citlivě reagovat. Jeho napojení na skupinu, míra pozornosti a pohotovost pedagogické vedení vyžaduje velkou míru koncentrace, a to i v případě samostatné práce žáků. [...] Jedete naplno, a to i poté, co vše skončí, neboť jako pedagog reflektujete cíleně, ale vracíte se k analýze odžitého i jaksi bezděčně. [...] V DV pracujeme s osobností dítěte, nelze pouze formálně naplňovat pedagogické cíle, formujeme citlivý vnitřní prostor druhých, ale zejména svůj, neboť abychom mohli ‚zapálit‘, sami musíme ‚hořet‘. Nezanedbatelný je moment pozitivního vyladění pedagoga, který často vlivem životních okolností není snadné vybalancovat. Míra seberegulace a přísné profesionality je v DV pro pedagoga zavazující. [...] K přípravě ještě dodám, že často mám nachystány varianty, abych respektovala skupinovou dynamiku a neučila pouze proto, že jsem si to formálně stanovila. Čím déle DV učím, tím více ‚ustupuji do stínu‘ (ono boční vedení), abych ‚nezacláněla‘ intuici a tvořivost.“

Kurikulární dokumenty –

administrativa – hodnocení

Pohled respondentů na kurikulární dokumenty se případ od případu *velmi liší*. Pro některé je RVP a ŠVP závaznou oporou, kterou se snaží naplňovat. ŠVP si řada pedagogů psala sama (často obecně, aby mohli reagovat na konkrétní skupiny). Jiní však ŠVP vnímají velmi negativně a je pro ně doslova: „překážkou pro práci“. Což patrně souvisí s nespokojeností se vzdělávacím

systémem (projevujícím se právě antagonistickými tvrzeními v samotných kurikulárních dokumentech), jak to ostatně dokládá tento citát: „Byť kurikulární dokumenty hýří frázemi o osobnostně-sociálním rozvoji a humanismu, celostním formování jedince, nezavdaly příčinu či možnost nápravy funkcionalistického školství v ‚dílno lidskosti‘...“ Učitelé, kteří pouze využívají dramatických metod, s kurikulárními dokumenty problém nemají a také je považují za oporu pro svou práci.

Administrativa je však drtivou většinou vnímána jako něco, co je na překážku samotné práci. Podobně je administrativa vnímána i v MŠ: „Jsem spíše praktik a tyto administrativní věci mě nebaví. Dělán tedy jen to nejnnutnější. V poslední době se mi zdá, že se klade důraz (od vedení a vyšších) na administrativu víc než na samotnou práci s dětmi.“

Hodnocení žáků pomocí známek je taktéž vnímáno *negativně* a stává se často pouze formální záležitostí. Někteří pedagogové jej proto řeší formou vzájemných reflexí, jiní dávají přednost slovnímu hodnocení, „pokud jedinec aktivně pracuje na zadané práci v rámci svých možností a limitů, považuji výkon vždy za výborný“. Naproti tomu jeden z učitelů má pro hodnocení vytvořená konkrétní kritéria, která se pak promítají do výsledné známky.

Forma výuky

„Osobnost pedagoga považuji za klíčový faktor, metoda DV a osobnost pedagoga by se měly prolínat. Učitel je ‚průvodcem‘ výukové jednotky, součástí skupiny, byť výuku vede a řídí. Práce v oboru mne osobnostně formuje doposud. Styl práce se mění dle potřeb skupiny či žáka při individuálním vzdělávání.“ Klíčová je tedy osobnost pedagoga, což zmiňují učitelé ZŠ i MŠ. Konkrétněji se dle respondentů jedná o toleranci, vstřícnost, pozitivní založení, empatii, schopnost improvizace a fantazii.

Z užitých metod se objevovaly následující: *průpravné hry a cvičení, práce s textem, strukturované drama, dramatizace, hra v roli* a samozřejmě *reflexe*. Jedním pedagogem bylo zdůrazněno, že je důležité, aby „jednotlivé činnosti na sebe navazovaly a byly menšími pilíři k vyústění a závěru celé lekce, kdy žáci/účastníci si sami dojdou k tomu, co si lekcí osvojili, naučili se, poznali, jaké bylo téma apod.“

Můžeme se také podívat na využití dramatických výchovných metod v hodině hudební výchovy. Jeden z učitelů uvádí, že se „přímo nabízí tyto metody využívat při písničkách s nějakým dějem (např. dramatizace, pohybové doprovody písní, pantomima), při

dějínách hudby (např. uvedení do historického prostředí), při hudební nauce (noty, hudební styly a žánry) apod.“

V pedagogicko-psychologické poradně pak metody DV využívá speciální pedagog v přístupu k dětem, k osobnostně sociálnímu rozvoji, reedukaci a využívá i poznatky z hlasové a pohybové výchovy.

Limity a překážky

V pohledu na limity výuky DV na ZŠ panuje všeobecná shoda. Problémem jsou *časová dotace* předmětu (i v MŠ), *prostory* („klasická třída s lavicemi neumožňuje tak efektivní práci“), *velikost skupin*, která není ošetřena ani v RVP. Učitelé proto předmět i metody v předmětech využívají ve skupinách kolem třiceti dětí. A pak samotné *vnímání oboru* ze strany kolegů, někdy vedení školy a veřejnosti.

Jeden z pedagogů, který využívá metod DV v jiném předmětu, uvedl, že žádné překážky ve své práci nevnímá „asi možná proto, že jednotlivé lekce přizpůsobuji přímo potřebám dané skupiny.“ Jiný pedagog uvedl jako problematické také *zvonění*: „Takže vám práci přeruší zvonek, a i když se s dětmi dohodnete, tak přeci jen je to přerušení. A asi i to, že na to ve škole nejsou zvyklí – lépe by se mi pracovalo, kdyby DV měla své místo v rozvrhu.“ To se ale vracíme k problému systému školství v ČR.

Jen pro doplnění ještě uvedu, že v pedagogicko-psychologické poradně je kromě času problémem (nejen) v efektivní DV „přetížení diagnostikou a administrativou“.

Podpora vedení

Respondenti *jsou rozděleni* na dva tábory.

Buď je vedení školy v jejich dramatických výchovných pracích aktivně podporuje (např. další vzdělávání, projekty atp.), nebo naopak ne. Přičemž v odpovědích převládala první varianta. Zajímavé je, že ačkoliv je jeden z respondentů v pozici zástupce ředitele, DV se mu jako předmět nedaří prosadit.

Zájem – podpora rodičů

Z odpovědí vyplývá, že o dramatických výchovných metodách je v obou institucích (i v poradně) *velký zájem*. „S rodiči jsem obvykle měla a doposud mám neformální vztahy, vnímám jejich pozitivní podporu, projevy ocenění a ochotu ke spolupráci, pokud ji situace žádá. To mne pochopitelně silně motivuje a vede k zodpovědnosti vůči své profesi.“

Jeden z učitelů dokonce připravuje hodinu DV, kterou absolvují samotní rodiče na třídních schůzkách. Tato zkušenost dle respondenta velmi pomáhá v porozumění oboru. Jinde pak rodiče vnímají obor spíše

přes reakce žáků. Ti jej považují za „aktivizující předmět, který se zabývá více osobností než znalostmi“.

Zájmu ze strany žáků se respondenti moc nevěnovali, odpovědi však naznačují, že metody DV jsou jimi dobře přijímány.

Další vzdělávání

Až na jeden případ, kdy je postoj respondenta k dalšímu vzdělávání negativní, se všichni shodují, že další vzdělávání je *nezbytnou součástí práce*. Využívány jsou různé škály kurzů, sledování aktuálních témat např. v časopise *Tvořivá dramatika* a další.

Budoucnost

Respondenti prakticky jednomyslně oboru přejí (a někteří nemyslí, že by to bylo nesplnitelné), aby byla DV *postavena na roveň s ostatními předměty estetické výchovy a byla povinnou součástí vzdělávání v MŠ i na ZŠ* (minimálně na prvním stupni). Přesto je však citit jistá skepse z případného časového horizontu takových změn. „Bojím se, že se současným přístupem ke vzdělání ne, to se ale může za 10 let (nebo 30) změnit [...] Budou-li maturity a další vzdělávání dál mířit spíše k výkonu, logicky bude DV upozaděna.“

Jako klíčové je pro pedagogy, aby z pedagogických škol vycházeli *učitelé kvalitní* a vědomí si své odpovědnosti. Metody DV by pak měly být využívány i ve výuce jiných předmětů (např. dějepisu).

Shrnutí

Respondenti z řad učitelů ZŠ a MŠ vnímají jako velmi problematické řádné ukotvení DV v RVP. Jako hlavní nároky své práce uvádějí čas (na přípravu) a profesionalitu učitele DV (vzdělání, empatie...). Mezi limity pak učitelé ZŠ řadí malou hodinovou dotaci, velikost skupin, nevhodné prostory pro výuku a vnímání oboru (vedením, kolegy, veřejností). Stěžují si také na velkou administrativní zátěž a nejsou spokojeni ani s hodnocením žáků pomocí známek, preferovali by slovní hodnocení. Forma využití DV v hodinách se dle respondentů vždy odvíjí od konkrétních skupin či jedinců a klíčová je vždy osobnost pedagoga. Jako nejčastěji využívané metody a techniky byly jmenovány hra v roli, strukturované drama, dramatické hry a cvičení, práce s textem a dramatizace. Z odpovědí jasně vyplývá, že na ZŠ i v MŠ téměř absolutně převládá interní DV a práce na jevištním tvaru je spíše výjimkou. Často se ale setkáváme spíše než s interní DV pouze s využitím jejích metod v jiných předmětech. Přístup vedení k DV se různí škola od školy. Respondenti by oboru na ZŠ a v MŠ

přáli kvalitní pedagogy a již zmíněné řádné ukotvení v povinném kurikulu.

Základní umělecké školy

Jde o nejpočetnější skupinu respondentů (celkem 16 téměř z 8 krajů ČR).

Nároky

Respondenti vnímají svou práci jako *náročnou* (zvláště pokud chtějí být skutečnými profesionály), několik jich ale zároveň uvádí, že tyto nároky nevnímají úkorně, protože dělají svou práci rádi a je pro ně smysluplná. „Své žáky vidám mnohdy častěji než rodinu. I o víkendech. [...] Takže to má rozhodně i nároky na osobní život, rodinný, na vztahy, zkrátka na celý život. [...] Ale děláme to rádi. Takže to vlastně extra nároky nejsou.“

Podíváme-li se ale na konkrétní nároky učitele LDO na ZUŠ, kromě znovu se opakujiho času (přípravy, akce nad rámec výuky) jmenují respondenti nejčastěji následující: *vzdělání v oboru, přehled v literatuře a dramaturgická práce* (hledání textů, dramatizace a další úpravy), *režijní schopnosti, kreativita, respekt, nadhled, komunikace* (s dětmi, vedením a veřejností), *management, smysl pro humor*.

Pokud byla v odpovědích uvedena komunikace s *vedením školy*, šlo především o obhajobu oboru. Bohužel odpovědi neposkytují podrobnější obraz, nicméně to ukazuje, že navzdory jasnému ukotvení oboru v základním uměleckém vzdělávání je i v praxi někdy obor postižen *okrajovým* zájmem.

Je třeba také ještě společně s jedním respondentem podotknout, že specifikum práce na ZUŠ je odpolední výuka, což je tímto respondentem pozitivně hodnoceno. Upozorňuji na to ale z jiného důvodu. Právě odpolední výuka ZUŠ umožňuje těmto učitelům pracovat ještě v jiných institucích.

Kurikulární dokumenty – administrativní – hodnocení

Z obecného trendu vztahu k RVP vybočuje pouze jeden respondent, který tento dokument vnímá jako „zbytečný dokument, jelikož jeho forma je neaktuální, [je] úzce zaměřen na jednu oblast (loutka) a s velmi konkrétními výstupy“. Všichni ostatní jej vnímají zpravidla *pozitivně* (jeden učitel by si přál jeho ještě větší svobodu/otevřenost, pro jiného je až příliš obecný). Jeden z učitelů pak RVP považuje doslova za „nepodkročitelný dokument“. Tento pozitivní přístup je dán především tím, že si učitelé na základě RVP vypracovali *vlastní ŠVP*, který jim vyhovuje a je založen na jejich dosavadní praxi a zkušenostech. Samotný ŠVP je pro učitele *oporou* jak v sebereflexi (naplňování stanovených výstupů), tak

i oporou pro hodnocení žáků. Je ale třeba dodat, že především již zkušenější pedagogové vnímají oba kurikulární dokumenty jako „větší oporu v začátcích práce na ZUŠ, kdy jsem si třídní program rozepisoval podrobněji a snažil se ho více držet v jednotlivých měsících a hodinách. Dnes, vzhledem k určité jistotě a znalosti dokumentů, pracuji v hodinách mnohem volněji, podle vlastní potřeby dlouhodobějších cílů, jakými je například tvorba divadelního představení.“ To potvrzují i méně zkušení učitelé, kteří vnímají obecnost ŠVP jako klad, který neomezuje, ale může pomoci. Kladně hodnocená je i možnost upravit stávající ŠVP dle aktuálního vývoje a potřeb. Někteří učitelé ale přiznávají, že se k ŠVP v praxi vrací jen „jen občas a z povinnosti, když musíme kontrolovat, jestli zápisy z třídních knih a osobní plány žáků jsou v souladu s ŠVP. [...] Dobře napsaný ŠVP nezaručuje kvalitní výuku.“

Odhlédneme-li ale od RVP a ŠVP, jsou „[j]iné povinné školní dokumenty formálně administrativního rázu samozřejmě překážkou“. Jeden z respondentů uvádí konkrétní příklad v podobě *tematických plánů učiva* na celý rok. „Základem práce pro mě totiž je příběh, který společně s dětmi hledáme v průběhu podzimních měsíců a který by pak měl dostat formu inscenace. Pro mě tak mají TPU jen formální charakter. Mnohem důležitější jsou pro mě přípravy na jednotlivé hodiny, které si dělám na každý den.“

Celkový vztah k *administrativě* je na škále „neutrální; součást práce“ – „zbytečnost; nebaví mě“ *vyrovnaný*. I zde se setkáváme s tím, že administrativní může sloužit jako kontrola vlastní práce. Na druhou stranu se objevuje několik pedagogů, kteří pociťují vzrůstající trend v administrativním zatížení, a to patrně i na úkor samotné práce s dětmi. Do odpovědí se propsalo i relativně nedávné zavedení směrnice o ochraně osobních údajů (GDPR), které bylo velkou administrativní zátěží (nejen pro pedagogy ZUŠ).

U konkrétních případů se pak setkáváme s problémy, jako je zdvojení elektronické a „papírové“ podoby různých dokumentů nebo zavedení elektronických žákovských knížek.

Hodnocení žáků známku je celkově vnímáno jako pro obor špatné. Ačkoliv je tedy na většině škol hodnocení formou *známky*, udávají respondenti, že jej doplňují často i o *hodnocení slovní* (buď průběžně ústně v hodinách, či při předávání vysvědčení). „[Č]íselná hodnotící stupnice (rozumějte závodní) je absolutně proti smyslu DV.“ Několik učitelů používá výhradně slovní hodnocení. Tento přístup naráží u ostatních, protože je vnímán jako velmi náročný.

„[N]edokážu si představit, že bych to dokázala u více než padesáti dětí.“ Důležitou složkou hodnocení bývá také *sebehodnocení* žáků. Samotné známky tak u některých učitelů bývají „[v] 99,9 % [...] samé jedničky. Jen výjimečně dám dvojku. Odmítám hodnotit míru talentu, důležitější pro mě je zapojení dítěte.“

Forma výuky/vedení lekcí

Výuka na ZUŠ je převážně založena na praktické umělecké práci, tedy na práci na inscenaci. To potvrzují prakticky všichni respondenti. Z toho důvodu se často pracuje s texty (např. literatura s dětským hrdinou), aktuálními tématy dětí a klíčovou metodou je improvizace. Pedagogové se tak dle výpovědí snaží o to nastolit prostředí důvěry a bezpečí, které jim umožní „vnímat jednotlivé talenty dětí a individuálně je rozvíjet a uplatnit je v kolektivní práci na autorském představení“.

Žáci jsou vedeni k samostatnosti a zodpovědnosti za tvar (jak ukládá i RVP ZUV). Při přípravě inscenace pak jeden z pedagogů podotýká, že má předem přichystané systematické body, které práci posouvají, ale vychází primárně z podnětů svých žáků.

Pět respondentů dále uvedlo, že na jejich škole funguje *spolupráce s jinými obory* (hudební, taneční, výtvarný). Nedá se ale tvrdit, že by k ní docházelo neustále, spíše čas od času.

Upozornit je ještě třeba na věkově smíšené skupiny, o kterých píše jeden z pedagogů: „[M]ám zkušenosti i se skupinami s poměrně velkými věkovými rozdíly, což je sice v ZUŠ možné jen [v] tzv. souboru, ale praxe ukázala, že starší žáci se více starají o mladší a pomáhají jim...“ Výuka ve věkově smíšených skupinách je také jedním ze specifíků, která ZUŠ umožňuje.

Limity a překážky

„Hodně administrativy, kolektivy i jednotlivci mají nastavenou výuku příliš paušálně. Jsou děti, které baví dramatika, ale nechťejí se věnovat přednesu, přesto tam musí chodit. Počet hodin byl v dřívějších osnovách ve vyšších ročnících moc vysoký, teď je naopak ve 3.–5. ročníku málo hodin. Učitel by neměl učit mnoho skupin. Ideál je 4. Udělat kvalitně 5 a více premiér (pokud učí více ročníků) je skoro nemožné. Problémem je poslední dobou i docházka a spolehlivost. Děti v současné době hodně cestují mimo prázdniny, chodí na různé soutěže, univerzitní projekty apod. Doháníme pak na celodenních soustředěních. Děti je milují, ale pro učitele je to náročné. Za ideál bych považovala tandemovou výuku. V divadle se na inscenaci podílí tým odborníků. V LDO má učitel stačit na všechno sám.“

Jak je vidět potýkají se učitelé ZUŠ s obtížemi v podobě *časové dotace*, s *dochádzkou*, *přeplněním skupin* i s *nestálostí* některých členů. Dále byla zmíněna *administrativa*, *podfinancování* a také *nedostupnost autorských práv*.

Podpora vedení

Drtivá většina respondentů pocituje ze strany vedení *velkou podporu* a *zájem* o obor ze strany svých ředitelů. Dva z nich však tuto zkušenost nemají – „nulová podpora, tlak spíše na výkon žáků; vedení školy se nebylo již asi 7 let podívat na žádný z výstupů, natož v hodinách na hospitaci“ a „jsme jen slepé střevo muzikantských oborů, nikdo si nás moc nevšímá, pokud mám administrativu v pořádku, ale taky nikdo na nás moc nechodí“.

Zájem – podpora rodičů

I zde vykazují respondenti *spokojenost* s podporou oboru ze strany rodičů. Jeden respondent odhaduje, že aktivní zájem o obor má zhruba třetina rodičů. Obecně ale jde spíše o *podporu pasivní*. To vnímají někteří pedagogové jako problém, zvláště v „generálkovém období“ či plánování soustředění.

Jeden z respondentů dále upozorňuje, že někdy mají o obor zájem více rodiče než děti; jindy je tomu naopak. Společně s jedním respondentem ale lze obecně tvrdit, že „pokud [žáci] vydrží první tři roky [...] a něco si se svým souborem zažijí, zůstávají a posouvají se v sociální oblasti, v oblasti tvorby, přátelé z divadelní oblasti jim pak zůstávají na celý život. A když po absolutoriu odejdou, vracejí se.“ Zájem o obor je pak na školách daných respondentů zpravidla veliký.

Další vzdělávání

Další vzdělávání považuje naprostá většina respondentů také za naprosto *nezbytné*. („Je to prevence jak proti vyhoření, tak proti stereotypu v práci.“) V jisté opozici stojí postoj jednoho pedagoga: „Získaná praxe, vzor a osobní příklad předčí školní vzdělání.“

Učitelům vyhovují semináře dle vlastního výběru, zaměřené na konkrétní problematiku, ale objevuje se také vybočování mimo mateřský obor (DV). Jedna respondentka však naráží na následující problém: „[...] nabídka seminářů v oboru je omezená zejména počtem praktikujících pedagogů (s velkou částí osobností DV u nás jsem se již setkala v průběhu vlastní školní docházky do ZUŠ, při výuce na KVD či na divadelních přehlídkách, a mám tudíž malou motivaci jejich semináře i nadále navštěvovat).“

Několik respondentů ale přiznává, že kvůli časovému vytížení často nemohou dalšímu vzdělávání věnovat tolik času.

Budoucnost

Řada respondentů je *spokojena* se současným stavem LDO na ZUŠ i s jeho ukotvením v rámci RVP, přesto by si někteří přáli *menší administrativní zátěž* a větší finanční ohodnocení.

Shodují se ale na potřebě *více kvalitních pedagogů* v oboru, kteří kromě jiného vycházejí z autenticity svých žáků. Jedna z respondentek upozorňuje na problém kvality pedagogů i v rámci své školy. „[S] mladší kolegyní si nerozumím; vede skupiny v ZUŠ jako volnočasovku – nepětuje vůbec technické dovednosti v žádném směru. Pro ni je DV hlavně zábava. Pro mne smysluplná práce s cílem rozvíjet osobnosti žáků a návštěvníků. Asi si to nechci ani představovat.“

Zajímavé je, že i pedagogové ZUŠ si přejí, aby se obor stal povinnou součástí kurikula na ZŠ (někteří i na SŠ).

Výše zmíněné změny k lepšímu jsou dle respondentů *dosahitelné*. Jeden z pedagogů doslova uvádí: „[...] vždy tady bude nějaká menšina populace, která přemýšlení a tvořivost bude považovat za součást života“. I když u jiného učitele existuje jistá obava, zda bude základní umělecké vzdělávání (které je „unikátní záležitost v rámci Evropy“) zachováno.

Shrnutí

Respondenti vnímají svou práci jako náročnou. Největšími nároky jsou čas (vysoce nad výši nepřímé pedagogické činnosti), vzdělání, orientace v literatuře, v současném světě (nejen dětí) a v současném dětském a mládežnickém divadle. Často bylo zmíněno, že učitelé LDO ZUŠ musí mít schopnosti dramaturgické, režijní a musí být dobrými organizátory. Kurikulární dokumenty jsou respondenty hodnoceny pozitivně (až na jeden případ) a jsou zvláště v začátcích pedagogické praxe vnímány jako opora pro práci. Jeden z respondentů si ale stěžuje na nutnost tvořit roční tematické plány, které nejsou v organické práci vhodné. K administrativě se učitelé staví spíše kladně. Přesto ji však označují za jeden z hlavních limitů. K nim pak řadí i malou časovou dotaci, slabou docházku a nespolehlivost žáků, přeplněné skupiny, podfinancování nebo obtížně dostupná autorská práva. Jeden z respondentů pak uvedl, že je podle něj výuka nastavena příliš paušálně a přál by si rozdělení na vícero konkrétních zaměření. S hodnocením žáků pomocí známky učitelé obecně nesouhlasí a často jej doplňují hodnocením slovním. Reflektování a sebehodnocení žáků ale probíhá i v rámci jednotlivých hodin. Konkrétní metody práce nebyly učiteli specifikovány, je však jasné, že na ZUŠ je jako důležitá vnímána inscenační

práce a práce na divadelních dovednostech (technice) žáků. Objevily se ale zkušenosti s tandemovým vedením nebo mezioborovými projekty, které byly hodnoceny kladně. Dobré zkušenosti jsou také se skupinami složenými z žáků různého věku. Podpora vedení osciluje na škále veliká a žádná. Někde je tedy stále LDO vnímán jako okrajový (navzdory RVP). Podpora rodičů je pak většinou spíše pasivní, někteří rodiče ale podporují LDO více. Další vzdělávání je také vnímáno jako nezbytnost, nicméně bylo poukázáno na fakt, že nabídka není příliš velká a lektori se často opakují (a učitelé se s nimi setkali např. v rámci svého studia). Přáním do budoucnosti je pak vícero kvalitních pedagogů.

Střední školy

Jelikož se v šetření sešlo jen pár respondentů (9) z konkrétních institucí (gymnázium, SPgŠ, jiné střední školy) a často jde také pouze o využití metod DV v hodinách jiných předmětů, je tato podkapitola nazvána obecně a obecně jsou interpretovány i výsledky napříč všemi institucemi. Za uvedené citáty je však vloženo označení, zda jde o vyjádření učitele na gymnáziu (G) či střední pedagogické škole (SPgŠ). Pokud za citátem není uvedeno nic, jde o respondenta, který své pracoviště neoznačil ani jako gymnázium, ani jako SPgŠ.

Nároky

Kromě již obligátních *časových nároků, vzdělání a tvorby příprav* vnímají respondenti jako důležité také schopnost učitele rozložit síly na vícero skupin, předávání zodpovědnosti za výuku na studenty, umění naslouchat. Jeden z pedagogů pak za výhodu považuje „zkušenosti s divadelní tvorbou a vzdělání a zkušenosti v oboru herectví“ (SPgŠ).

Mezi dalšími nároky se objevuje „nutnost obhajovat metodu před vedením školy“ (G), „psychohygienu, hodně energie, disciplína i hravost“ (SPgŠ) a *time-management*.

Kurikulární dokumenty –

administrativa – hodnocení
Přístup k RVP a ŠVP je pozitivní, respondenti jej vnímají jako *rámec a kontrolu*; dokumenty „pomáhají a vedou“. Na SPgŠ se kromě středoškolských RVP pracuje i s RVP ZV a RVP PV, a to tak, aby s nimi byli studenti schopni ve své budoucí praxi pracovat. Přesto ale musím uvést, že ačkoliv jeden respondent píše o tom, že kurikulární dokumenty poskytují rámec, jsou pro něj zároveň „většinou omezující“ (G). Je však třeba připomenout, že RVP G s dramatickou výchovou takřka vůbec nepočítá. Možná proto se jiný z respondentů uchyluje k RVP ZUV: „RVP, ŠVP nemusím zatím moc řešit, neboť

učím [DV] jako nepovinný předmět. Můj vztah k nim je takový, že vím, co se na ZUŠ může učit a sama si upravuji svůj plán podle skupiny. Myslím si, že nějaké plány, s čím by se děti měly potkat v [DV] jsou dobré“ (G).

Respondenti, kteří se věnovali i způsobu hodnocení žáků, shodně uvádějí, že preferují *hodnocení slovní*, a to „formou společných reflexí, slovní hodnocení v rámci reflexí jednotlivých úkolů i reflexe pololetní práce“ (SPgŠ). Přesto je však hodnocení v nepovinném předmětu DV na konkrétním gymnáziu hodnoceno známkou. Je však snaha toto změnit.

Forma výuky/vedení lekcí

Z konkrétních metod a technik se v dotaznících nejčastěji objevovaly: *improvizace, práce s textem* (i s poezií), *strukturované drama, hra v roli* a na SPgŠ také *studentské vedení lekcí*. Metody DV nejsou využívány jen v samostatných předmětech nebo v předmětech jiných, ale jeden pedagog je využívá také na adaptačních kurzech prvních ročníků.

Jedna z respondentek uvedla: „[r]áda pracuji s věkově smíšenými skupinami“ (SPgŠ). Důležitou roli ve výuce na SŠ pak hraje také *absolvování seminářů* a workshopů samotnými studenty nebo také v jednom případě *jevištní tvar*, umožňující naplnění učitelem stanoveného cíle – může „pomoci k výchově a ‚dotvoření‘ osobnosti studenta, který se umí kultivovaně a přirozeně projevovat na veřejnosti, je zbaven trémy a strachu z vystupování, je tvořivý. Není mu [studentovi] cizí pocit zodpovědnosti za sebe a skupinu, je tolerantní a dokáže spolupracovat“ (G).

Limity a překážky

Největší překážkou je pro respondenty samotný *školský systém* – „na střední škole ‚si přeci studenti nemohou hrát, musí se dozvídat nové informace, podávat výkony, prokazovat výsledky‘, omezující je i prostor zaplněný lavicemi, počet žáků ve třídě (30), velmi limitující je i nepochopení veřejnosti (rodičů) – nepřijímají nové metody, vyžadují klasičtější výuku, klasičtější hodnocení“ (G). S nepochopením se ale někteří učitelé setkávají i ze strany kolegů nebo vedení školy: „[U] řady mých kolegů panuje stále názor, že DV je jen takové hraní si se studenty. Náš ředitel si zase myslí, že příprava na jednu lekci zabere časově tak 15 minut.“ Limitující je také *časová dotace*.

Podpora vedení

Většina pedagogů vnímá ze strany svého vedení *podporu, zájem a pochopení*. Jeden z respondentů tuto podporu vnímá i od

svých kolegů: „Třídní i další pedagogové jsou aktivními účastníky lekcí DV, zapojují se i sami do různých činností, ale především sledují a získávají informace o svých dětech...“ (G) Dva pedagogové gymnázií však podporu vedení necítí vůbec, jeden z nich píše přímo o tom, že je mu dosavadní dramatické výchovná práce jen „tolerována“.

Zájem – podpora rodičů

„Mívala jsem dvě někdy až přeplněné skupiny. Kolem 20 dětí v jedné. Dnes starší skupina je do 10 lidí. Zájem přestává být hlavně u těch osmnáctiletých a výš. Mají další koníčky, chodí pracovat a upřednostňují jiné. Přijde mi, že se chtějí spíš bavit než se něco učit a vytvořit recitační či divadelní tvar. U malých zatím zájem je. Ale také pozoruji, že hodiny [DV] jsou ‚od – do‘. Odejdou třeba před koncem cvičení. Trochu se vytrácí potřeba společného tvoření, kde nejsem sám – tolerance, vytvořit jakékoli ‚dílo‘ a třeba i něco obětovat. S rodiči nejsem příliš v kontaktu, jen když pracujeme na nějaké inscenaci a zkusíme o víkendech – někteří to podporují, někteří ne.“ (G) Takto píše o zájmu studentů a rodičů jeden z respondentů. Většina ostatních ale shodně uvádí, že zájem o obor je *velmi malý*. Jeden učitel navíc sdělil, že kroužek DV musel zrušit z důvodu malého pochopení rodičů, kteří DV/divadlo nevidí jako prioritu.

Na druhou stranu existují i školy, kde studenti přicházejí za pedagogem s prosbou založení divadelního souboru. Na SPgŠ pak někteří studenti díky svým praxím zjišťují, že má obor u dětí kladnou odezvu.

Další vzdělávání

I pedagogové SŠ přikládají dalšímu vzdělávání význam, a jezdí proto na přednášky, praktické semináře a kurzy (nejen v oboru DV).

Budoucnost

Téměř všichni respondenti považují za důležité, aby DV vyučovali *profesionálové* a zároveň, aby se obor stal *povinnou součástí kurikula* (ZŠ i SŠ); např. i ve formě komunikační výchovy. Právě kvůli zaměření na rozvoj *měkkých dovedností* je pro většinu respondentů dramatická výchova klíčovou: „[Z]a samozřejmé už pokládám, že dobře vedená [DV] je na každé škole pedagogického zaměření – bohužel to tak v současnosti není, takže doufám, že tam dospějeme.“ (SPgŠ) K časovému horizontu takové „budoucnosti“ se však vyjádřil jen jeden pedagog. Možná změna podle něj určitě nenastane v horizontu následujících dvou až tří dekad.

Shrnutí

Mezi hlavní nároky respondenti řadí čas, vzdělání a nutnost rozkládat síly do více hodin. Ojedinele se pak objevuje ještě tvorba příprav, obhajoba oboru a přenášení zodpovědnosti výuky na studenty. Jeden z respondentů pak uvedl, že je pro tuto práci velmi přínosná i vlastní zkušenost s divadelní tvorbou. Až na jednu výjimku je RVP považován za dokument, který poskytuje rámec a kontrolu práce. V hodinách pak učitelé pracují se slovním hodnocením, v pololetí a na konci školního roku však známkují. To (nejen) v tomto oboru také považují za nešťastné. Z metod a technik respondenti uváděli hru v roli, improvizaci, práci s textem, strukturované drama a učitelé SPgŠ dále doplnili studentské vedení lekcí. Především v této instituci je také pro pedagogy důležité, aby studenti absolvovali workshopy a semináře. Jeden gymnaziální učitel pak zmiňuje důležitost dojít se skupinou k jevištnímu tvaru. Přesto však není možné z odpovědí vyčíst, zda na SŠ převažuje DV interní, či ta směřující k divadelnímu tvaru. Zásadní překážkou v práci je pro respondenty neukotvení oboru v RVP, dále nevyhovující prostory pro výuku, vysoký počet žáků, čas a malé pochopení ze strany vedení, kolegů anebo veřejnosti. Přesto však drtivá většina podporu vedení vnímá, výjimkou jsou jen dva respondenti. Z dotazníků vyplynulo, že zájem o obor (především na gymnáziích) spíše není, obecně pak s věkem žáků zájem klesá. Další vzdělávání berou učitelé jako samozřejmost. Do budoucna volají učitelé SŠ po profesionálech v oboru, zavedení DV do povinného kurikula ZŠ i SŠ a všech pedagogických škol. Potenciál oboru někteří vidí především v orientaci na měkké dovednosti.

Vyšší odborné školy

Respondenti z řad VOŠ byli jen 2, nicméně z důvodu specifického postavení této instituce v kurikulu jim věnuji samostatnou kapitolu. Jelikož se pedagogové v praxi nesetkávají s rodiči studentů, je tento okruh z interpretace vyřazen podobně jako okruh Zájem.

Nároky

Jako největší nárok uvádí shodně oba učitelé neustálou *inovaci* své nabídky oboru studentům a umění přenášet na ně díl *zodpovědnosti* za výuku.

Kurikulární dokumenty – administrativní – hodnocení

K akreditačnímu spisu se vyjádřil pouze jeden respondent. Spis je pro něj „dokument sevřený tabulkami“, který je přímo protismyslný tvořivé dramatické práci [...] Takže musím hledat cesty, jak dostat literě

předpisu a přitom učit smysluplně. Sám obsah akreditace pro mě oporou není.“ I v odpovědích pedagogů VOŠ se objevuje význam *slovního hodnocení*.

Forma výuky/vedení lekcí

I ve formě výuky se oba respondenti v zásadě shodují. Setkáváme se se *studentským vedením lekcí, skupinovou prací*, zaměřením na *aktuální témata* a praktickými zkouškami. To vše „s ohledem na budoucí profese skupin – pedagogové MŠ; sociální pracovníci; a složení skupiny – pohlavně, sociálně, zájmově“.

Limity a překážky

Jako limitující se jeví malá *časová dotace*, patrně plynoucí z nedostatečného „dočtení praktických disciplín v kurikulu“, a u jednoho z respondentů malá *provázanost s ostatními předměty*, zapříčiněná patrně velkým počtem externistů.

Podpora vedení

Oba respondenti vnímají ze strany vedení podporu své práce.

Další vzdělávání

Respondenti se dále vzdělávají.

Budoucnost

Přáním jednoho pedagoga je rozšíření výuky na 6 semestrů a propojení s ostatními pedagogickými disciplínami/předměty.

Shrnutí

Oba respondenti se shodují na nezbytnosti neustále aktualizovat své pojetí oboru i nabídku metod a technik, kterou studentům zprostředkovávají. Z odpovědí lze pouze hádat, zda převažuje interní DV, nebo práce na jevištním tvaru, protože konkrétní metody respondenti nejmenovali. Zdá se ale, že pro VOŠ je charakteristická spíše interní DV. Náročné je pro pedagogy také přenášet díl zodpovědnosti za výuku na samotné studenty. Akreditační spisy jsou podle jednoho pedagoga skoro „neslučitelné“ s principy DV. Oba přikládají velký význam slovnímu hodnocení. Ve výuce se zaměřují na aktuální témata (zpracovaná pomocí DV), podporují skupinovou práci studentů a nechávají je vést lekce. Cítí podporu své práce vedením škol a další vzdělávání je pro ně důležité. Jeden z respondentů pak uvedl, že jako limitní považuje malou časovou dotaci a neexistující provázanost s ostatními předměty – to by také chtěl změnit.

Vysoké školy

Vysokoškolské pedagogové, kteří se šetření zúčastnili (celkem 13), jsou skupinou

nejdiverzifikovanější, co se týče svého zaměření (teoretické, praktické, ale také psychosomatické předměty). Často jsou tedy „uzavřeni“ do svého konkrétního zaměření. Nalezneme mezi nimi jak pedagogy externí, tak i interní a někteří jsou dokonce na vedoucích pozicích.

Nároky

Podobně jako v ostatních institucích je téměř u všech respondentů hlavním nárokem *čas*, který je třeba *k přípravě* jednotlivých vyučovacích lekcí, a současně čas nutný *k dalšímu vzdělávání*, a to i v příbuzných a jiných společenských oborech. „Časové vytížení je hodně nad rámec běžné pracovní doby a pracovních dnů, tzn. například i během dovolené.“ S dalším vzděláváním souvisí *orientace v tuzemské i zahraniční odborné, beletristické literatuře i literatuře pro děti a mládež* a samozřejmě i účast na různých *seminářích a workshopech* – jeden z respondentů dokonce uvádí, že na tyto akce *doprovází* i své studenty: „studenti jsou poté více motivovaní“. Jelikož pedagogové připravují své studenty na stejnou profesi, je pochopitelně nezbytné *orientovat se v aktuálním vývoji oboru a v aktuálních společenských tématech*. Za zdůraznění stojí i jedna citace, která v podstatě říká, že pedagog by sám měl pro své studenty být jistou osobností – což by se mělo přenést i do budoucí praxe: „Nároky vidím především v tom, jakou osobností bych měla být jako učitel DV.“

V souvislosti s časovou náročností je třeba znovu upozornit, že 9 ze 13 respondentů v této oblasti zároveň *pracuje i v jiných institucích*, což je velmi důležitý obecný trend.

Ačkoliv to bylo explicitně zmíněno pouze jednou (implicitně to však vyplývá i z odpovědí mimo tento blok), musí pedagog být připraven *rychle reagovat* na aktuální situace, vést studenty k převzetí jistého dílu *zodpovědnosti* za výuku a *motivovat* je.

Akademický charakter školy také vyžaduje neustálou reflexi svého chápání oboru, *udržování se v kontaktu* s dalšími kolegy i institucemi z oboru, a to opět i na mezinárodním poli. I *kontakt s kolegy v oboru však je pro někoho náročný*, zvláště při formování základních premis oboru.

Klíčovou činností – taktéž časově náročnou – je *výzkum a publikační činnost*: „[...] studovat mezinárodní odborné zdroje, orientovat se v současných výzkumných tématech v oboru dramatická výchova, navazovat a udržovat kontakty s partnerskými organizacemi, [...] připravovat studijní materiály a opory (skripta, e-learning), zapojovat se do projektů ať už univerzitních

(Studentská grantová soutěž – SGS), či evropských, publikovat v daném oboru (odborné články).“

Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení

Odpovědi na tento oddíl se ukazují jako značně protichůdné – bezesporu to souvisí s osobním založením pedagogů. Postoj k *administrativě* se totiž pohybuje na škále od „je mi nepřijemná“ přes „nezbytná součást práce, ale mohlo by jí být méně“ až k „je vyhovující“. Specifickou skupinou jsou pak pedagogové, patrně externisté, kteří se jí vůbec nemusejí zabývat.

I přístup ke *kurikulárním dokumentům* se různí. Ačkoliv s těmito dokumenty pracuje z důvodu vybavenosti studentů zhruba polovina pedagogů (někteří teoretické předměty nevyučují), větší část z nich je bere, „jak jsou“, a neměli potřebu svůj názor sdělovat. Jednotlivci se k nim však vymezují: „RVP ZV – [s pojetím] ne zcela souhlasím [...]“; „RVP G – [změna názvu na divadelní obor]“; „RVP ZUŠ – oproti hudebnímu oboru velmi stručné, navrhovala bych (stejně jako u HO) rozpracovat do možných specializací; RVP SPgŠ – totální nepochopení, nepoužitelné, RVP pedagogické lyceum – [nepoužitelné]“. Nebo: „[...] s RVP PV se snažím být kompatibilní, protože učím učitelky MŠ, iniciuji změny v RVP PV, protože jej nepovažuji za pomocníka, ale spíše přítěž pro předškolní vzdělávání“. Jiní je ale považují za dostatečnou oporu: „RVP ZV, RVP PV a ŠVP primárního i preprimárního vzdělávání – orientace v aktuálních dokumentech, potřeba jejich porovnávání – analýz a výzkumných šetření, jsou oporou pro hledání možných pojetí a optimálních návrhů, přípravu výuky pro studenty aj.“

Na tvorbě *akreditačních spisů* se drtivá většina pedagogů podílí (často syllaby vlastních předmětů). Tato práce je respondenty obecně vnímána jako velká administrativní zátěž. „V akreditaci předmětů, které vyučuji, však potřebuji vymezovat přesně, což v umělecké oblasti nepovažuji za příhodné, neboť zohledňuji aktuální situace a z nich vzešlé potřeby.“ Jeden z pedagogů uvedl, že proces tvorby akreditačního spisu probíhá zcela *svobodně*, což je v kontrastu s pedagogem, který uvedl, že je obsah syllabů jeho předmětů na jeho pracovišti často *redukován bez jeho vědomí*.

Velmi zajímavé je i nahlédnutí do osobní administrativy jednoho pedagoga: „Pro svou pedagogickou činnost si vytvářím tematický plán pro danou skupinu v akademickém roce. Práce s nimi je pro mě závazná [...], vedu si profesní deník a předmětové a profesní portfolio.“ Ostatní

pedagogové nic podobného neuvedli, ale to není indikátor, že si podobné přípravy a portfolia nevedou.

K *hodnocení* studentů se vyjádřilo jen minimum pedagogů, opět se zde projevuje odlišné zaměření. Dá se z toho nicméně odvodit, že s hodnocením na VŠ není větších problémů. „Hodnocení [...] psychosomatických disciplín považují také za diskutabilní, jediné hledisko je docházka a aktivita.“ – „Hodnocení studentů podléhá bodovému hodnocení. Student získává za udělení zápočtu/zkoušky od 0 do 100 bodů. V seminářích hodnotím aktivní a tvůrčí přístup k výuce cca 25 body za semestr (vyhodnocení probíhá formou skupinových reflexí a sebereflexí studenta), 75 bodů student získává za vedení portfolia k dramatické výchově.“ – „Vzhledem k potřebám praxe umožňuji studentům zvolit si alternativní formu zkoušky, kterou je absolvování odborného semináře (akreditovaného, v rozsahu minimálně 24 hodin) k dramatické výchově a jeho následná ústní reflexe.“

Forma výuky/vedení lekcí

I tento okruh naráží v interpretaci na různorodost zaměření jednotlivých pedagogů (praktické, teoretické, psychosomatické předměty), navzdory tomu ale jednotlivé výpovědi nemusejí nutně být v rozporu, ačkoliv by se to tak mohlo jevit.

Velmi důležitý je pro pedagogy styl vedení – *demokratický přístup*, být partnerem, mimo jiné i proto, „[...] aby práce byla radostná, abychom se dokázali zasmát i u vážných témat“. Pro pedagogy je velmi důležité zasazovat obor do *kontextu* budoucí praxe studentů (často to nejsou budoucí učitelé oboru, ale studenti jiných primárních zaměření), dávat jim *možnost vyjádřit se* k tématům. I proto také v některých předmětech vycházejí z jejich potřeb, příp. i osobních zkušeností. Pedagog psychosomatického předmětu se snaží být *facilitátorem*, pracovní prostředí je pro něj laboratoř, kdežto pedagog primárně teoretických předmětů hovoří především o *mentingu*: „Mým úkolem je seznámit studenty s DV a jejími možnostmi v oboru, který studují, a podle časových a dalších podmínek jim umožnit, aby získali základní dovednosti k využívání DV ve své budoucí praxi. Snažím se seznámit se s obory, které studují, co nejvíce a zasadit DV do kontextu dalších disciplín.“

Dramatické výchovné metody jsou často zařazovány do výuky teoretických předmětů, což dle zpětné vazby pedagogů vítají i samotní studenti: „Semináře jsou z části teoretické (cca 30 %), z velké části praktické. Osvědčilo se mi praktikování lekcí

dramatické výchovy či dílčí práce s náměty, předlohami pod mým vedením s tím, že se na těchto ukázkách studenti učí rozpoznávat určité jevy, na které vždy ukázkou směřuji.“ Nebo: „[...] využívám metody DV pro výuku pedagogických předmětů na VŠ, kde mi to přijde funkční (pedagogika pro učitele, obecná didaktika, diverzita ve výchově). Vychází to z mého přesvědčení, že zkušenostní učení [...] je funkční: totéž vychází z odezvy studentů.“

Samozřejmostí je i *rozvoj osobnosti a dramatických dovedností* studentů. Roli hraje i budování a třibení vztahu k *divadlu*: „Taktéž společně jdeme do divadla na inscenaci [...], kterou reflektujeme z pohledu základních divadelních kategorií – pokouším se o přemostění a porozumění vztahu mezi divadlem a dramatickou výchovou (aby se mi z DV nestávaly hry různého charakteru).“

Samotní pedagogové dále mluví o nutnosti *improvizovat*, rychle reagovat, o vlastní tvořivosti, empatii a časové flexibilitě. Dvakrát se objevila i poznámka o *přínosu věkově smíšených skupin* studentů nebo také o přínosu výuky s asistentem (ve smyslu mladšího kolegy).

Limity a překážky

Ačkoliv jeden z respondentů uvedl, že žádné limity nevidí, u ostatních se zpravidla vždy nějaká překážka objevila. Jak se dalo očekávat, různí se tyto škola od školy. Lze ale obecně říci, že je opět hlavním problémem *čas* (vyučovacích hodin, vměstnání učiva do dotace, vyučování kombinovaných studentů). S tím okrajově souvisí také jeden případ tlaku za výuku s využitím IT, který jde proti smyslu oboru: „Další omezení přináší nová akreditace, která posiluje využívání IT technologií.“

Několikrát také byl zopakován *velký počet studentů* („Požadavky se tedy snižují, aby bylo možné výstupy kvalitně vyhodnotit...“), který pro obor není vhodný; některá pracoviště nemají ani vhodné prostory, tedy jim zabere více času nějakou hodinu např. s využitím DV metod realizovat.

Velmi zajímavým tématem je však limit v podobě *studentů samotných*. Jako možná překážka především (ale ne výlučně!) na uměleckých školách je jejich různá míra zkušenosti: „Cítím potřebu citlivějšího výběru studentů oboru, vnímám u nich často nízkou muzickou vybavenost, kterou považuji za podstatnou. Vzhledem k tomu, že učím i na jiných katedrách, vnímám také u studentů DV často namísto upřednostnění samostatnosti a potřeby individuálního rozvoje a přemýšlení v rámci oboru DV tendenci k návodovosti a potřebě být veden.“

Kromě umělecké vybavenosti jeden pedagog zmínil nízkou *motivovanost* studentů (obecně k učitelství) a také: „[...] postoj současných studentů ke studiu a vzdělávání dětí mladšího školního věku jako takové. Příliš významně zastávají názory transmisivního pojetí vyučování a těžce přistupují na myšlenky konstruktivistické pedagogiky – stejnou tendenci vnímá v profesní komunikaci a obecně didaktice.“

Dalším nezanedbatelným problémem je samozřejmě i *vnímání oboru*, doslova jeho „podceňování“, a to z různých stran.

Podpora vedení

Veliká většina pedagogů vnímá své vedení (především vedoucí kateder) jako velmi *podporující, se zájmem, pochopením i vstřícností a snahou o dialog*. Nutno podotknout, že se často jedná o pedagogy stejných kateder, byť vícera škol. Jeden pedagog však tuto podporu na svém pracovišti nemá, uvádí doslova: „Vedení ani některé kolegyně nepodporují DV, a proto neustále musím docházet k jejímu obhajování a situace, ke kterým dochází, nejsou často vůbec jednoduché.“

Vzorek obsahuje i z důvodu anonymity nespecifikovaný počet osob ve vedoucí funkci. Ti se dle svých slov snaží být přesně tím vedením, které popisuje začátek prvního odstavce.

Vyšší vedení škol (děkan atp.) bylo zmíněno jen v jednom případě a byla vyjádřena pochybnost, zda o oboru vůbec něco vědí.

Zájem

Zájem studentů pedagogických fakult je dle dvou respondentů „slušný“ a ti, kteří se minimálně s metodami DV seznámí, ji považují za užitečnou, „ale sami si někteří na její uplatňování ve své budoucí praxi moc netroufají, což velmi často souvisí s malým prostorem pro vytvoření potřebných kompetencí v rámci přípravy budoucích učitelů.“

Další vzdělávání

Především akademická povaha vysoké školy evidentně „nutí“ pedagogy se oborem zabývat více do hloubky – „pronikání k podstatám jevů i procesů“, a to mimo jiné i *výzkumnou prací*, což je jeden z oborů dalšího vzdělávání, který byl uveden. Nicméně potřeba se v tomto ohledu dále (do)vzdělávat je možná zprávo o nízkém rozvoji kompetencí v této oblasti. Je ale třeba podtrhnout, že velká část pedagogů studovala ve zcela jiné době a samotný obor je také velmi obtížné empiricky popsat.

Přístup k dalšímu vzdělávání je ve 100 % shodný a výstižně jej shrnuje např. tato citace: „Bez studia literatury (odborné

i beletrie) a účasti v různých dílnách a seminářích si práci v DV s dětmi i s dospělými nedovedu představit. K dalšímu vzdělávání počítám i spolupráci s mladšími kolegy...“ Zmíněn byl v tomto okruhu mimo jiné časopis *Tvořivá dramatika* a instituce ARTAMA. K dalšímu vzdělávání je obecně velmi *kladný vztah* a někteří jej považují kromě obrany proti ustrnutí i za odpočinek. Velmi často je tedy další studium ve formě *samostudia*.

Budoucnost

V odpovědích na tento okruh se pedagogové občas uchylovali k vlastním přáním (a to i pro celý obor), snad jako by se vyhýbali pojmenovat trendy, které v oboru sledují. Např.: „Přála bych si, aby (vhodně volené) metody DV pronikly i do práce se seniory.“ Nebo: „Studenti oboru učitel na ZŠ (I. i II. stupeň) sami procházejí studiem oboru DV.“

Objevila se ale řada konkrétních *potřeb* pro vývoj oboru na vysokých školách – zohlednění *proměn komunikační úrovně populace*, snížení bazální (tělesná) *vybavenost* k ní a také snížení zásahů „nepoučených úředníků“.

Někteří také pojmenovali možné cesty vývoje DV, jelikož cítí *současnou podobu oboru ve své instituci „v ohrožení“*: „Argumenty celkem logicky vycházejí z toho, jaké místo má DV v RVP a i v praxi škol (tedy v našem kraji).“ Možnou cestou budoucnosti je pak na vysokých školách využít možnosti jiných oborů, kde se dají minimálně metody DV využít – speciální pedagogika, sociální činnost neboli jinými slovy: jistá syntéza oborů.

Explicitně však k budoucnosti zaznívá i tento názor: „Na základě postupujících tendencí moc optimistická nejsem. Dramatické výchovy ve školách ubývá, kvalita podle mého názoru není příliš vysoká, chybí zázemí a opora dramacenter, MŠMT, kurikula. [...] vstupujeme do projektů, kam se dá DV vměstnat, a nabízíme dílny školám zdarma.“ Na druhou stranu se však ukazuje i veskrze opačné přesvědčení (taktéž spíše obecně): „Jsem přesvědčen, že má DV svoji perspektivu a že se v budoucnosti stane běžnou a zcela přirozenou součástí výuky...“ V obou se odráží celkové vidění směřování oboru.

Shrnutí

Mezi nároky své práce zařadili respondenti čas (na přípravu, další vzdělávání, čas mimo pracovní poměr), nutnost přehledu v tuzemské i zahraniční literatuře a divadle pro děti a mládež, přehled v aktuálních společenských otázkách, publikační a výzkumnou činnost a udržování kontaktu s ostatními lidmi v oboru. Několik z nich pak připouští další nároky v podobě rychlé reakce na

vzniklé situace a nutnosti studenty motivovat. Musím také podtrhnout, že drtivá většina vysokoškolských pedagogů se současně věnuje i jinému zaměření v oboru. Přístup k administrativě i ke kurikulárním dokumentům ČR se velmi různí (často z důvodu např. zaměření na somatické disciplíny). Pouze jedinci měli potřebu se vymezit ke konkrétním RVP. Tvorbu akreditačních spisů však většina pedagogů považuje za velkou administrativní zátěž. Při tomto procesu se navíc setkáváme s dvojím přístupem ze strany vedení – buď je podporující, nebo do daných předmětových karet zasahuje bez vědomí pedagoga. (Tento případ je však mezi respondenty ojedinělý.) K hodnocení studentů pedagogové, kromě těch věnujících se psychosomatickým předmětům, nemají výhrady. (I zde se pracuje s reflexemi v rámci výuky.) Všichni respondenti se ve výuce snaží o demokratický, partnerský přístup a zasazování oboru do kontextu praxe i jiných disciplín. Mimoto se samozřejmě věnují i rozvoji dovedností studentů, rozvoji jejich osobnosti, třbení vztahu k divadlu a vedou je k přijetí zodpovědnosti za výuku. Interní DV i práce na jevištním tvaru (příhodnější spíše pro umělecké školy) je doplňována metodikou práce. Několik pedagogů také oceňuje výuku skupin věkově smíšených. (Jiní také uvádějí, že je pro ně velmi obohacující i spolupráce s mladšími pedagogy – asistenty.) Za limitující považují pedagogové nízkou časovou dotaci svých předmětů, vysoké počty studentů, studenty (nízkou vybavenost a motivaci pro povolání) a vnímání oboru. Někteří pak mezi limity uvedli ještě práci na akreditačních spisech (předmětových kartách) nebo trend kombinovaného studia. Podporu ze strany vedoucích kateder respondenti kromě dvou z nich mají. Z výpovědí také vyplývá, že je zájem o studium oboru, nicméně – jak upozorňuje jeden respondent – v praxi si pak absolventi často na DV netroufají. Další vzdělání je vnímáno jako samozřejmost. Přáními do budoucna pak jsou: proměna komunikační úrovně a celkové vybavenosti studentů, menší zásahy úředníků a udržení existence oboru.

Střediska volného času (DDM)

Ačkoliv se v SVC vedoucí kroužků s rodiči zpravidla setkávají a zájem ze stran dětí také mají, oddíl Zájem – podpora rodičů nikdo z respondentů v souvislosti s tímto zařízením nevyplnil, proto je z interpretace vynechán. Podle jednoho z respondentů, který už v SVC aktuálně nepůsobí, však můžeme usuzovat, že se s rodiči vedoucí setkávají nejčastěji na veřejných produkcích inscenací, příp. otevřených hodinách. Celkový počet respondentů této skupiny: 6.

Nároky

Kromě časových nároků na přípravu uvádějí respondenti i časovou *flexibilitu* a další studium (znalost literatury, metod a technik). Pro dokreslení představy uvedu ještě citaci respondenta, který současně pracuje na ZŠ: „[Z]e ZŠ jsem zvyklá, že děti už něco umějí, takže se vždy musím rychle přizpůsobit. [...] častější střídání aktivit, pláč – stesk po rodičích, děti si samy nepřečtou text apod.“

Kurikulární dokumenty –

administrativa – hodnocení

Vedoucí kroužků SVČ s administrativou *problém nemají*, většinou se jí nemusejí příliš zabývat: „Plán činností – tvořen mnou, inspirace a možný zdroj pro ostatní lektory. Problémy s administrativou nemám, mám k ní kladný vztah.“ Jelikož se k *hodnocení* vyjádřil jen jeden z respondentů, ukazuje to na fakt, že v SVČ děti nejsou hodnoceny, což ale neznamená, že by práce nebyla soustavně reflektována v hodinách.

Forma vedení lekcí

Z konkrétních metod a technik byly uvedeny *dramatické hry, výtvarné hry, slovesné hry, hry se zvuky, práce s předmětem a loutkou a práce s literárními a jinými uměleckými artefakty* (např. výtvarná díla). Jeden z respondentů uvádí, že pro motivaci dětí k dramatickým hrám také někdy využíval hudbu.

Limity a překážky

K tomuto oddílu se většina respondentů (u SVČ) specificky nevyjadřovala, a dá se tedy vyvozovat, že zásadní překážky ve své práci v SVČ *nevnímají*. Nicméně se opět objevil limit v podobě malé *časové dotace*. Jeden z respondentů nicméně uvedl toto: „Chybí mi znalosti z oblasti dramatoterapie.“

Podpora vedení

Ani zde se drtivá většina respondentů specificky nevyjadřovala, občas se však objevily výpovědi, jako „[j]sem na volné noze a dělám si, co chci,“ nebo „mírný zájem tu je“.

Další vzdělávání

Další vzdělávání je opět považováno řadou respondentů za *základ a také obranu proti vyhoření*. Jedna z respondentek dokonce začala studovat na VŠ: „[...] protože jsem cítila, že už nevím jak dál“.

Budoucnost

K budoucímu vývoji oboru v SVČ se *nevyjádřil žádný z respondentů*, nicméně dva z nich poukazují na důležitá témata. Prvním je název oboru: „Nevím, tento obor má název, který není vnímán moc módně. Zdá

se, že se DV schovává v jiných názvech.“

Druhým je pak přání větší komunikace učitelů, lektorů oboru: „Konference, setkání s výměnou nápadů a zkušeností jak pedagogů DV, tak i učitelů využívajících metod DV při vyučování.“

Shrnutí

Nároky spatřují respondenti v časové flexibilitě a časové náročnosti, vzdělanosti (byť toto slovo nepoužili) a s tím souvisejícím dalším vzděláváním. V lehkém kontrastu s tím stojí sdělení jednoho respondenta, který vyjadřuje potřebu doplnit si vzdělání o dramatoterapii. Administrativa pro vedoucí kroužků nepředstavuje problém, stejně jako hodnocení, které z podstaty instituce není vyžadováno. (Zařazovány jsou ale samozřejmě reflexe v hodinách.) Z metod a technik byly jmenovány kromě hry v roli a dramatizací také dramatické hry a cvičení, výtvarné hry a hry se zvukem, práce s předmětem, loutkou, textem a dalšími artefakty. Nelze však jasně určit, zda v praxi převládá interní DV, nebo práce na jevištním tvaru. Práce na tvaru je však pro některé vedoucí kroužků důležitá. Kromě potřeby větší časové dotace, která byla občas zmíněna, respondenti nevnímají žádné překážky ve své práci. Podpora vedení (pokud jedinci své vedoucí mají) je mírná. Vzdělání je taktéž bráno jako základní předpoklad práce. O budoucnosti oboru v této formě neměl nikdo z respondentů potřebu psát.

Dramacentra

Výzkumu se účastnili 4 lektori čtyř různých dramacenter, z nichž každé pojímá svou práci trochu jinak. Zde je proto třeba ještě více podtrhnout nemožnost zobecnit výsledky zvláště v oddílech Kurikulární dokumenty – administrativa – hodnocení, Forma vedení lekcí a Limity a překážky.

Nároky

Jednotliví respondenti vnímají jako náročné *tvořit scénáře a metodické materiály* (někteří jsou omezeni časově – 60 minut), nutnost „rychle se zorientovat v dynamice a vztazích skupiny a přizpůsobení programu skupině“ anebo práci s *velkou skupinou*.

Kurikulární dokumenty –

administrativa – hodnocení

Ze zmínky o metodických listech v předchozím oddílu vyplývá, že lektori dramacenter musí pracovat i s RVP svých cílových skupin. Nikdo z nich však tuto skutečnost explicitně nezmínil.

Se zřizovacími listinami respondenti logicky nepracují, jedna z nich však zmiňuje *Etický kodex lektora*, který si dramacenterum vytvořilo. Obecně se spíše pracuje nad

konkrétními tématy s konkrétními cíli pro daný program/skupinu.

Hodnocení účastníků programů se v jednotlivých dramacentrech výrazně liší. Někde „probíhá nepravidelně, pokud o něj mají pedagogové žáků zájem, spíše nám jde o hodnocení programu žáky“. Jinde lektori vyplňují „krátké hodnocení po každém programu, vybír[ají] z předtištěných možností a připojují krátký slovní popis“ a u ročních preventivních programů píší hodnocení *podrobnější*. Na toto hodnocení pak navazuje práce *psychologa* dramacentra s danou třídou. Jeden z respondentů se ale hodnocením nezabývá skoro vůbec.

Forma vedení lekcí

Velmi důležitým aspektem práce lektora v dramacentru je úvodní práce na *prolomení ostychu* skupiny. Lektori mají často zkušenost i s *tandemovým vedením*, kterou si chválí. Z metod a technik byly jmenovány tyto: *hra v roli, učitel v roli, strukturované drama*.

Limity a překážky

Podle jednoho z respondentů je jistým limitem právě fakt, že „nejde o dlouhodobou systematickou práci s určitou skupinou“. Oproti tomu lektor, který pracuje s některými skupinami i dlouhodoběji, píše o potřebě daleko častějších setkání: „[A]spoň pětkrát za rok, aby se projevil větší efekt. Nejlépe pravidelně po celý školní rok.“

Podpora vedení

S vedením nemá žádný z respondentů sebelepší problém. Vnímají zájem a podporu, v případě vedoucí či mentorské pozice se např. o nové členy starají v tomto duchu.

Zájem – podpora rodičů

Nabídka dramacenter je momentálně cílená spíše na školy, které zájem mají: „[D]ěti programy baví, s rodiči do kontaktu přicházíme pouze při některých programech, zájem rodičů je spíše neutrální“.

Další vzdělávání

Respondenti se shodují na nezbytnosti dalšího vzdělávání a sami si jej doplňují.

Budoucnost

Odpovědi tohoto oddílu se více uchylovaly k oboru jako takovému (např. zavedení DV na ZŠ a SŠ). Přesto by jeden z respondentů uvítal, kdyby se programy dramacenter rozšířily do více škol, a to nejlépe ve všech krajích.

Shrnutí

Lektori dramacenter považují za jeden z nároků své profese schopnost rychle

a správně rozklíčovat vztahy ve skupině. Dalším nárokem je pak tvorba scénářů a metodických materiálů. RVP nikdo z nich explicitně nezmiňuje, nicméně z kontextu vyplývá, že s těmito dokumenty pracují, resp. na nich (nebo „pro ně“) staví své programy. Z jiných dokumentů byl zmíněn například *Etický kodex lektora*, který si konkrétní dramacentrum vypracovalo. Hodnocení práce skupin se výrazně liší – někteří skupiny nehodnotí vůbec, jiní naopak zpracovávají různě podrobné hodnotící zprávy (dle typu programu). Některé tyto zprávy pak slouží jako podklad pro další práci psychologa dramacentra. Mezi využívanými metodami práce byly zmíněny tzv. ice-breakingové hry, hra v roli, učitel v roli a strukturované drama. Setkáváme se zde i s jevištními tvary často participativního divadla, jako je např. divadlo fórum. Lektori dramacenter mají také pozitivní zkušenosti s tandemovým vedením lekcí. Limity lze v podstatě shrnout do jednoho bodu – schází častější a dlouhodobá práce se skupinou. S vedením a jejich přístupem k oboru jsou všichni respondenti velmi spokojeni. O nabídky dramacenter je obecně zájem, především však ze strany škol. Vzdělání označují lektori za nezbytnou součást práce a do budoucna by chtěli, aby se práce dramacenter rozšířila do všech krajů ČR.

Lektori

Lektorství má mnoho podob. Tou nejspeci-
ficičtější jsou lektori divadelní, galerijní a muzejní, kterým je proto věnována samostatná podkapitola. Tato podkapitola se tedy zabývá lektorstvím mimo výše zmíněné instituce, v níž zpracovávám odpovědi 6 respondentů.

Nároky

Důležitými nároky jsou dle výpovědí respondentů *časová flexibilita, komunikace* s vyučujícími, *přípravy* programů, *hledání další inspirace, studium literatury a kurikulárních dokumentů* a v neposlední řadě také hledání možností *financování* (např. skrze projekty Evropské unie). Jeden z lektorů pak uvádí, že má jeho práce pouze takové nároky, jaké si sám určí.

Kurikulární dokumenty –
administrativa – hodnocení

Činnost lektorů není z jejich pohledu prakticky předpisy omezo-
vána a s případnou
administrativou *problém nemají*.

Forma vedení lekcí

Konkrétní podoby vedení lekcí se různí pro-
gram od programu a liší se pochopitelně
podle jeho zaměření. Jeden z respondentů
napsal: „Hodně improvizuji. Mám ráda

rolovou hru a často tedy používám herecké
principy vedení lekce. Ráda pracuji ve dvo-
jici a dávám důraz i na kostýmy.“

Limity a překážky

Jako limitující se jeví samotné *skupiny* –
často totiž lektori musí pracovat s lidmi,
kteří *metody DV neznají* a je třeba je volit
tak, „[a]by účastníky neodradily“; zároveň je
problematická *velikost skupin*. Jeden z lek-
torů také uvedl nízkou *časovou dotaci* svých
programů.

Podpora vedení

Mezi respondenty jsou lektori, kteří pracují
„na volné noze“ a tento problém neřeší ani
lektori zaštitěni institucí. Ti jsou v aplikaci
metod DV podporováni a často je tento pří-
stup i vyžadován.

Zájem

Zájem o programy respondentů (ze strany
škol i jiných subjektů) je podle jejich slov
velký. Přesto jeden z nich uvádí, že ačkoliv
momentálně pracuje s učitelkami v MŠ,
které DV nadšeně přijímají, „je [...] málo
učitelek, které praktikují DV běžně“.

Další vzdělávání

Všichni lektori upozorňují na význam dal-
šího vzdělávání a mají k němu kladný vztah:
„Ráda se vzdělávám, jezdím na semináře,
navštěvuji přednášky a je to pro mě obrana
proti vyhoření.“ Nebo: „Vztah k dalšímu
vzdělávání mám kladný, v průběhu praxe
jsem si doplnila vzdělání o psychoterapeu-
tický výcvik a arteterapii.“

Budoucnost

Lektori zpravidla neměli potřebu vývoj lek-
torství v budoucnosti predikovat.

Lektori v divadlech, galeriích a muzeích

Pro doplnění kontextu uvádím za citacemi
zkratku instituce, v níž lektor působí. (G –
galerie, M – muzeum, D – divadlo). Celkový
počet respondentů: 6.

Nároky

Mezi nároky se kromě časové flexibility,
kladného vztahu k učitelům a schopnosti
improvizovat objevují také: „Umět co nej-
rychleji určit směr cesty pro konkrétní
skupinu.“ (D) „Znalost psychologie dítěte,
znalost historických dat, [...] empatie, čas-
tečné „herecké nadání“ při předávání infor-
mací, schopnost se přizpůsobit dané věkové
skupině.“ (M) „[Z]nalost problematiky
muzeí, orientace v metodách muzejní práce,
[...] velmi dobrá orientace v konkrétním
muzeu – znalost expozic a výstav, [...] schop-
nost prezentovat metody a formy práce

vedení a jejich obhajoba, schopnost publi-
kovat zajímavé výsledky či postupy ap.“ (M)
Z odpovědí je patrné, že v oblasti muzejní
pedagogiky mají lektori více zkušeností,
protože se tu s těmito programy začalo
dříve než v ostatních institucích. Ostatně
muzejní pedagogové předčí ostatní i v publi-
kační činnosti.

Kurikulární dokumenty –
administrativa – hodnocení

Administrativu představují v těchto institu-
cích pouze vlastní „scénáře a vlastní meto-
dické listy“ (D). Některí ale také využívají
„RVP pro základní školy, eventuálně pro
MŠ“. „Tyto materiály jsou podle mne trochu
mimo realitu, ale jako základní vodítko se
dají použít ve smyslu souladu výkladu histo-
rických dat v muzeu s látkou probíranou ve
škole.“ (M)

Forma výuky/vedení lekcí

„DV používám nejčastěji jako podpůrnou
metodu, věnuji se spíše interpretaci pra-
menného materiálu a techniky DV jsou pou-
žitelné při zkoumání daného problému či
při sdělování poznatků ostatním (třeba
plášť experta).“ (M) Divadelní lektori zmínili
improvizaci, rolovou hru, divadlo fórum
a herecké principy vedení lekce.

Limity a překážky

Kromě témat zmíněných také u „běžných“
lektorů (čas, počet, velikost a nezkušenost
skupin) vidí jeden z muzejních pedagogů
jako potencionální problém dramaticko-
výchovné práce zohledňování *historické*
pravděpodobnosti a uvěřitelnosti a „těž-
i věkovou nehomogenitu (družiny, skupiny
domácího vzdělávání), specifické potřeby
návštěvníků (nevidomí a slabozrací, neslyšící,
imobilní osoby).“ (M). Divadelní lektor navíc
k tématu doplňuje i *nízkou podporu státu*.

Podpora vedení

Respondenti se shodují, že vedení je v jejich
práci podporuje, věří jim a o jejich práci se
zajímá. Jeden z lektorů je navíc „na volné
noze“, a problematikou vedení se tedy
nemusí zabývat.

Zájem

O doprovodné programy je dle odpovědí
respondentů *zájem*. Přesto vždy záleží na
konkrétních učitelích: „[R]ůznorodé zku-
šenosti, neznalí učitelé jsou překvapení
a líbí se jim, jak pracujeme, vracejí se zpět.
Mají tendence se ptát, snažíme se rozšiřo-
vat povědomí i o DV (ale i dalších „muzej-
ních“ aktivizačních metodách). S rodiči
se tu většinou nesetkáváme, jednou
za půl roku na akci pro rodiče s dětmi,

zapojujeme je do práce, zatím to bylo vždy v pohodě.“ (M)

Další vzdělávání

Odpovědi jsou shodné s ostatními lektory, respondenti vyhledávají semináře, přednášky, a to i se zaměřením mimo obor. Jedna z lektorek pak uvádí: „Ačkoli sama často ‚školím‘ nejen v oblasti metod DV, ale i muzejní pedagogiky a didaktiky dějepisu, tvůrčího psaní, didaktiky českého jazyka a literatury, snažím se držet krok – číst a i čas od času (dvakrát do roka) absolvovat nějaký zajímavý seminář, je ale čím dál těžší si dobře vybrat, mnoho lektorů znám. Nevědnu příliš cizími jazyky, tak musím hledat tlumočené semináře.“ (M)

Budoucnost

O budoucnost se respondenti nebojí.

Shnutí

Nároky lektorské práce tkví dle výpovědi respondentů v časové flexibilitě, získávání další profesní inspirace, orientaci v literatuře a kurikulárních dokumentech a komunikaci s vyučujícími. Jeden z nich pak ještě doplnil výčet o hledání možností financování, muzejní pedagogikou navíc o historické znalosti, orientaci v dané instituci (expozici) a o případnou prezentaci či publikační činnost. Administrativu představují v tomto odvětví scénáře a metodické materiály, které často vycházejí z RVP. Administrativa je však vnímána jako opora pro vlastní práci. Z metod a technik byly zmíněny improvizace, hra v roli, učitel v roli, divadlo fórum. V lektorské práci tak můžeme hovořit o využití metod DV, i když v určitých programech se pracuje na technice, příp. i na jevištním tvaru. Jako limitující se lektorům jeví práce se skupinami bez předchozí zkušenosti s DV, případně další specifické nároky skupin, a především pak jejich velikost. Uvedeny byly pak také malé časové dotace programů a prakticky neexistující státní podpora. S vedením jsou lektori spokojeni a zájem (ze strany škol) je veliký. Ani lektori si bez dalšího vzdělávání nedovedou praxi představit, nicméně se objevila poznámka o poměrně malém počtu tuzemských lektorů v dané problematice. Lektori galerií, muzeí a divadel z budoucnosti této formy strach nemají a ostatní respondenti neměli potřebu se k této otázce vyjadřovat.

CELKOVÉ VNÍMÁNÍ OBORU

Druhá část dotazníku se věnovala vnímání oboru jako celku, tj. nejen z pohledu formy, na kterou se respondenti zaměřují. Jedenáct

z nich však toto pole vůbec nevyplnilo, což samo o sobě nese jistý význam. Je evidentní, že řada respondentů, vyjma vysokoškolské pedagogiky, buď není schopna se ke stavu oboru vyjádřit („Nemám dostatečný přehled, vnímám jen aktivity na DAMU.“ – „O oboru jako takovém příliš nepřemýšlím. Zajímá mě divadlo jako takové, ať už pracuji s dětmi, nebo dospělými.“ – „O rozvoji oboru toho moc nevím, ale zklamalo mne, že neexistuje žádná lobby, která by se DV snažila prosadit do škol.“), nebo nějaký vlastní názor má, ale z důvodu vytížení se do popisu tohoto názoru nechtěla pouštět.

Jen občas se objevovaly pokusy o popis oboru, daleko častější bylo i v tomto obecném bloku spíše *zaměření na podobu DV*, které se daný respondent věnuje – ať už odkazem na již zodpovězené otázky, které se však týkaly právě aktuálního zaměstnání, nebo formulováním vlastních postojů, které nelze brát za celkové pojetí oboru. Velmi často se také respondenti při argumentaci svých názorů opírali o současný stav společnosti, resp. školství a podtrhovali význam oboru právě v rovině osobnostního rozvoje: „Obor vnímám jako neobyčejně přínosný v procesu výchovy svou komplexitou, protože v sobě pojímá výchovu výtvarnou, pohybem, hlasem, rytmem, muzikalitou, příběhem, dramatem..., tedy vším, čím se může formovat lidská osobnost.“ (VŠ) – „DV chápou jako to, co nám všem a všude strašlivě chybí. A bez vlastních emotivních zážitků se nedá naučit. [...] DV umí tyto zážitky simulovat, a proto je potřeba.“ (ZUŠ) – „Vzrůstá nárok na osobnostně-sociální výchovu kvůli tomu, že děti jsou zvyklé mezi sebou méně komunikovat a trávit spolu volný čas (sejít se venku, vymyslet si samy program) – viz fenomén plánovaného dětství.“ (ZUŠ, gymnázium) Tváří v tvář tomuto sociálnímu oslabení, podpořenému úpadkem kvality „psychofyzická“, je DV vnímána jako cesta k možnému zlepšení situace: „[...] klesá schopnost správné artikulace i formulování myšlenek, tudíž vzrůstá důležitost hlasovky a artikulacních cvičení s přesahy do praxe.“ (ZUŠ, gymnázium) – „Myslím, že v horizontu 20–30 let se postavení DV nijak výrazně nezmění. Jistou šanci na posun vidím v současném důrazu na soft skills, kde by DV mohla sehrát pozitivní roli a získat renomé.“ (SŠ a jiné předměty) – „[DV] Rozšiřuje vnímání souvislostí, kritické myšlení, zušlechťuje účastníky, přináší poznání sebe a okolí, světa logiky i emocí, třídí (a možná třídí) vztahy, zvyšuje citlivost k vnímání situací kolem sebe, je konvergentní i divergentní, analytická i syntetická.“ (ZUŠ) Jeden z respondentů však explicitně upozorňuje

na to, „že DV není samospásná a nevyřeší všechny problémy světa“ (SVČ, DV v jiných předmětech na ZŠ). Vnímání oboru jako cesty ze společenské krize je bezesporu velmi aktuální téma, což pochopitelně není náhoda. Podle jednoho z respondentů je právě cesta DV, která nabízí otevřenost a aktivitu zároveň, důvodem, proč se nedaří obor prosadit a plnohodnotně zasadit do školského systému: „Není to pro mě jen obor, ale způsob myšlení, nahlížení na život, na společnost, učí, jak se v životě neztratit, vede k otevřenosti a aktivitě, což vnímám v současné české společnosti jako největší nedostatek. To je zároveň to omezení, které stále brání většímu proniknutí oboru do školského systému.“ (SPgŠ)

Nedostatečné *ukotvení oboru ve školském systému* je hned dalším tématem, které jasně vystupuje z velké většiny odpovědí. Zvláště lidé s více než třicetiletou praxí vyjadřují zklamání nad zapracováním oboru v současném kurikulu: „Čekala jsem, že DV vstoupí do života škol daleko rychleji a masivněji. Udivuje mne, kolik učitelů (a i začínajících) se s DV nepotká na SŠ a VŠ. Sama jsem proškola už stovky učitelů a mám pocit, že na stavu současné školy je to málo vidět. Potkávám málo svých bývalých spolužáků, kteří by zůstali v oboru a bylo o nich slyšet.“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium) – „Jsem zklamaná, že tento trend [zavedení DV do škol] nevydržel.“ (Lektor) – Současně byl v jedné z odpovědí potvrzen i podle mě důležitý rys – DV jako móda: „[...] na vzdělávání jako celek začala mít [DV] nezanedbatelný vliv. Jeden čas bylo módou ve všech předmětech využít alespoň náznaky dramatiky. Poslední dobou mám pocit, že na běžných školách tato móda odezněla...“ (ZŠ a DV v jiných předmětech)

Naproti těmto odpovědím, řekněme starší generace, stojí pohledy respondentů s praxí cca o deset a více let kratší. „Dnešní stav je skvělý! Na vysoké úrovni! Dostal se [obor] do povědomí lidí, a hlavně v pozitivním slova smyslu.“ (V dalších předmětech na ZŠ, odpovězeno mimo otázku) – „Co se týká formálního vzdělávání, je systém nastavený podle mě dobře, takže by bylo fajn, kdyby to tak alespoň zůstalo, hezké by bylo, kdyby se dramatická výchova nabízel ve více školách jako předmět nebo jako metoda výuky, přínosné by bylo, aby se všechny děti měly možnost setkat s metodami dramatické výchovy např. v programech dramacenter.“ (ZUŠ, dramacentrum) Respondenti, kteří stáli u formování oboru v 90. letech, tedy pociťují jisté zklamání, že se obor „neuchytil“, jak bylo očekáváno. Ostatní jsou relativně spokojeni, ale i oni by byli raději, kdyby se obor ukotvil více ve formálním školství. Citace

v předešlém odstavci (a není jediná) také upozorňuje, že existuje jistá „úmrtnost“ lidí z oboru – absolventi škol a kurzů neudrží kontakt s ostatními a možná se oboru ani nevěnují. Tento fenomén však nebyl předmětem zkoumání. Jistá skepse z vývoje oboru je cítit i z formulací odpovědí, uvádím jeden příklad za všechny: „Mohlo by se zdát, že jde o obor s dobrým odborným, praktickým i teoretickým zázemím a se zahraničními kontakty, o obor, který je pevně zakotven jako obor umělecko-pedagogický.“ (VŠ)

K plnohodnotnému zařazení DV do minimálně základního školství podle respondentů rozhodně nedojde v nejbližší dekádě. Ačkoliv někteří respondenti vnímají možnou cestu v alternativním školství – „DV má velké šance v alternativním školství, může pronikat do sociálních projektů, ale jsou to spíše izolované pokusy, mám značný pocit roztržitosti. [...] Pořád mi to připadá, že jsme na začátku jako v roce 1990...“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium) –, ukazují se výhrady především k celkovému pojetí školského systému v ČR. „[...] v rámci celkového obrazu českého školství je [DV] jen jedna z metod, která sice rozbíjí přetrvávající hegemonii frontální výuky, ale v důsledku nemá žádný vliv na úspěšnost žáků ve vzdělávání (úspěšným nepomůže, neúspěšné nevytrhne). Dokud nebude úplně přeorganizován systém výuky [...], je dramatická výchova jen ostrůvkem schopnosti systému vzdělávat smysluplně.“ (ZUŠ, SVČ)

S malým zastoupením DV v základních školách jde ruku v ruce taktéž již opakovaný názor, že *selhává příprava budoucích pedagogů*, respektive že je jejich přípravě a seznámení se s oborem věnováno málo času: „Dle mého názoru se DV věnuje na pedagogických fakultách málo času – především pro I. stupeň ZŠ má nezastupitelné místo. Skoro si myslím, že přijímací zkoušky na tento obor by měly částečně probíhat i formou metod DV...“ (kroužek DV na ZŠ, metody DV v ZŠ)

Po kvalitních pedagogích se volá i v jednom případě na ZUŠ: „U ZUŠ by bylo dobré, aby se dbalo na kvalitu pedagogů a výuky. Ale systém je podle mého také nastavený dobře. Cílem je, aby ZUŠ zůstaly zachované. Myslím, že se ještě víc rozšíří dramatická výchova v neformálním vzdělávání (divadelní lektorství, dramacentra atd.).“ (ZUŠ, dramacentrum)

Tím se pomalu dostáváme k trendům vývoje celého oboru.

Je zvláštní, že tady výpovědi respondentů stojí často na opačném pólu. Na jedné straně někteří oceňují možnosti dalšího vzdělávání tuzemskými i zahraničními

lektory, na straně druhé existují jedinci, kteří by si přáli daleko větší otevřenost novým podnětům a lepší možnosti dalšího vzdělávání. Velmi podobně je vnímána i odborná literatura. „Mám pocit, že je stále málo kvalitní publikační činnosti, že lidé věnující se DV vidí jenom ji, málo se nechávají inspirovat i jinde. Málo se rozvíjí teoretický pohled, převažují příklady dobré praxe – a mnohé z nich nejsou zas až tak dobré.“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium) – „Myslím si, že se obor proměňuje. Pedagogové na ZUŠ a dalších institucích mají možnost studovat na VŠ, existuje mnoho kurzů, workshopů zaměřených na konkrétní využití DV. Vznikají dramacentra, kam mohou chodit lidé za různými programy a nechtějí přitom hrát divadlo. DV se dostává do terapeutických oblastí – drama terapie, arteterapie aj. Na pedagogických fakultách se také zavádí výuka DV.“ (Gymnázium, DV v jiných předmětech na ZŠ) – „Asi by to chtělo více možností setkávat se se zahraničními vlivy. Už jen kvůli tomu, že je český výchovnědramatický rybníček malý. To, že jsou dílny s lektorem z cizí země, je sice fajn, ale dílny bývají třeba v době, kdy já jako obyčejný učitel ZŠ se jich nemůžu zúčastnit (viz Jičín).“ (SVČ, DV v jiných předmětech na ZŠ)

Někteří označují za trendy v oboru následující:

- ~ směřování k divadelnímu lektorství;
- ~ práce s publikem;
- ~ využívání participačního divadla;
- ~ práce s amatérskými soubory.

Výzkum ukázal, že část respondentů vnímá proměnu oboru v přechodu z „pocitovosti“ k „racionalitě“, tj. obor se zakládá nejen na dojmech a pocitech, ale má už svůj vlastní systém, strukturu, metodologii atp. „Zdá se, že DV se jeví být více racionální, už není tolik emočně zatížená, doufám, že také méně směřuje k produktu, více k prožitku.“ (VŠ) Směřování od „produktu“ k „prožitku“ je zvláštní trend, k němuž se vrátím ještě o pár odstavců níže, neboť souvisí s daleko závažnějším tématem. Nicméně dva respondenti jasně vnímají posun od „amatérského“ přístupu k divadlu k přístupu „uměleckému“, který se zakládá na kvalitě divadelního tvaru, resp. divadelní práce: „Vnímám, že se v posledních letech více akcentuje umělecká (divadelní) složka a jsem tomu ráda.“ (VŠ) – „[...] směřování a vize jsou podle mého nastaveny k divadelnímu lektorství a propojení představení s publikem.“ (ZŠ, DV v jiných předmětech na ZŠ, SVČ)

Celkově je obor vybraným vzorkem vnímán jako multikulturní obor s širokým záběrem, který v sobě slučuje všechny umělecké složky. Jeden z respondentů jej

označil za velmi efektivní nástroj a účinný výchovně-vzdělávací prostředek. Cílem oboru je pak nejen (částečné) poznání a pochopení sebe sama, ale i společnosti a světa jako takového. V odpovědích byly klíčové také následující pojmy: *komunikace, kooperace, respekt, divadlo, film a osobnostně-sociální rozvoj*. Obor však podle respondentů trpí několika problémy:

- ~ nedostatečné porozumění veřejnosti, tj. veřejnost neví, co DV je (s tím souvisí i přetrvávající zkreslené představy o oboru);
- ~ DV je ztracena v systému školství;
- ~ předimenzované třídy, resp. velikost skupin;
- ~ nezkušení či nekvalifikovaní učitelé (lektori nebyli explicitně jmenováni);
- ~ malá motivace nových učitelů (jen 2 výskyty);
- ~ finanční ohodnocení (jen 1 výskyt);
- ~ absence cíle oboru a jeho směřování (jen 1 výskyt).

Z výše uvedených problémů oboru jsem se již některých výše okrajově dotkl, neboť souvisejí se stavem současného českého školství. Problému nepřesných představ, resp. malé informovanosti o oboru se jako jedinému také v odpovědích dostalo okamžitého řešení. Téměř všichni, kteří tento problém explicitně uvedli, stejně jako ti, kteří jej neuvedli, ale věnovali se mu v rámci jiných okruhů, sdělovali hned vzápětí, že je nezbytná „osvětová“ práce. Jen několik z nich však tuto práci skutečně vykonává mimo svou vlastní instituci.

Zásadním problémem je ale z mého pohledu hned ten poslední – absence cíle oboru a jeho směřování. Ačkoliv se tento názor vyskytl výslovně jen jednou, lze jej v podtextu sledovat u více respondentů – např. u již zmiňovaných pedagogů, kteří vyslovili své zklamání, že se DV neuchytila v základním školství. Autor výroku o chybějícím cíli se navíc odvolává na aktuální směřování oboru v zahraničí: „Cítím potřebu nějaké nové vlny energie a progresu, který by odrazil potřeby současné praxe. Chybí jasně pojmenovaný smysl a význam, vize – proč by měla být DV součástí povinného vzdělávání ve školách? I Velká Británie zrušila drama jako předmět a mají ho jen jako metodu při výuce angličtiny a literatury. Obdobná tendence je i v jiných evropských státech.“ (VŠ, lektor)

K této krizi směřování patrně přispívá i jisté uzavření oboru do sebe, o němž se zmínil jeden respondent: „Skupina nadšených učitelů DV (vše s KVD DAMU) se uzavírá do sebe, orientuje se na ZUŠ, pedagogické školy, dramacentra a všeobecně na děti, které se DV zabývat chtějí.“ (ZŠ a další

předměty) Jak vyplývá z textu práce nelze s tímto tvrzením zcela souhlasit, nicméně orientace oboru na dítě je skutečně zatím převládající. Což samo o sobě má logiku, stejně jako zaměření oboru na příjemce, kteří o něj mají zájem. Obor má ale poměrně velký deficit v napojení na jiné obory lidské činnosti (i když tento trend, byť velmi pomalu, roste). Implicitně to naznačuje např. přání, aby se konaly „[k]onference, setkání s výměnou nápadů a zkušeností jak pedagogů DV, tak i učitelů využívajících metod DV při vyučování.“

Možnou krizi podporuje patrně i přetrvávající „rivalita“ vysokých umělecko-pedagogických škol: „Nerozumím, proč si stále podivně konkurují DAMU a JAMU a proč se obě školy snaží o vlastní pojmosloví a nechtějí se „přiučit“ jinde.“ (ZUŠ, muzeum, dříve gymnázium)

Nejednotné pojmosloví, které vzniká právě na jmenovaných školách, úzce souvisí právě s pojetím oboru. Už samo pojmenování oboru se totiž pro někoho ukazuje jako problematické. „Dospěli jsme k názvu divadlo a výchova. Uvědomujeme si ovšem jeho nedostatečnost. Aby skutečně vyjádřil vše, co je obsahem oboru, pak by měl znít divadlo a výchova a vzdělávání. Obor divadlo a výchova [na JAMU] se v současném pojetí zaměřuje na tři základní oblasti: na výuku divadla v rámci všeobecného vzdělávání, na oblast divadla ve výchově a na oblast amatérského divadla.“ (VŠ) Ačkoliv se však terminologie rozchází, zůstává cíl prakticky stejný: „[...] hlavním cílem oboru [je] umělecké vzdělávání, divadlo.“ Objektem dramatické výchovy není budoucí umělec, ale běžný, nebo spíše jakýkoliv člověk: „Cílem ovšem není vychovávat umělce, ale seznámovat s uměním, s uměleckou tvorbou i s poznatky o umění, prakticky i teoreticky.“ Jeden ze zásadních rozkolů je pak uveden v následujícím citátu: „[...] divadlo není jen prostředkem k výchově, ale naopak, kvalitativní divadelní inscenace, která tvoří jádro formy, je určující i pro výchovný a vzdělávací dopad.“ (VŠ) Tedy dramatické prostředky nejsou vnímány jen jako prostředek, ale do nezanedbatelné míry i jako cíl.

Nyní musím na chvíli opustit nezaujatý postoj výzkumníka a podotknout, že onen „rozkol“, zmíněný v předešlém odstavci, není až tak úplně rozkolem, neboť jsem za svou dosavadní praxi nezaznamenal, že by se na kvalitu divadelních/uměleckých prostředků nehledělo. A věřím – a i z odpovědí absolventů DAMU je patrné –, že kvalita je důležitým hlediskem.

ZÁVĚR

Analýza kurikulárních i jiných dokumentů ukázala, že obor DV je stále vnímán společně s dalšími obory estetické výchovy jako minoritní, mnohdy až zbytečný. (Výjimečně postavení stále mají jen hudební a výtvarný obor.) A to navzdory deklaracím o významu umění pro člověka i společnost, které v daných dokumentech nacházíme. Co je ale zásadním problémem těchto dokumentů, je chybné (nepoučené) užívání termínů oboru DV, potažmo divadla a zkreslování již tak nejednotné terminologie a představ o oboru. Výjimku v tomto ohledu tvoří LDO ZUŠ a do jisté míry pedagogická lycea. Obor nicméně existuje v široké škále podob a specifických zaměření a proniká i do jiných oblastí, v nichž dochází ke stírání hran.

Z výzkumu mezi učiteli/lektory, kteří se DV věnují v nejrůznějších podobách, vyplynulo, že i oni shodně jako zásadní problém uvádějí právě neukotvení oboru v povinném kurikulu i velmi nízkou informovanost veřejnosti. Představa o DV jako přípravě budoucích herců je sice na ústupu, ale stále přetrvává. Veřejnost neví, co si pod pojmem DV má představit. A jak vyplývá i z (ne)uchycení oboru v kurikulu, o významu oboru pochybuje stále i část odborné veřejnosti a dochází ke zkreslování představ o oboru a rozmlnění jeho hranic. Ačkoliv se řada respondentů v rámci své praxe představuje o oboru snaží měnit, veliký posun se zatím (logicky) neděje. Laxnost doby je samozřejmě také důležité hledisko.

S tím úzce souvisí volání po skutečných profesionálech v oboru, kterých je stále málo.

Objevuje se zajímavý fenomén: na roveň je respondenty často stavěna vzdělanost a profesionalita. Upozorňují tím ale na selhávání vzdělávání budoucích pedagogů (nejen) v oboru. Z výzkumu vyplývá, že toto selhávání je zapříčiněno nejspíše výběrem nevhodných studentů vysokých škol (psychosomatické dispozice, nízká motivace), časovými omezeními (trend kombinovaného studia, malá časová dotace), podmínkami výuky (nevýhovující prostory, vysoké počty skupin) a samozřejmě zastaralým školským systémem ČR, orientovaným spíše na výkon.

Praktická výuka, zejména na ZŠ a SŠ pak kromě výše zmíněné degenerace na poli psychosomatiky a systému školství (a s ním souvisejícím problematickým zanesením DV v kurikulárních dokumentech) naráží opět také na malou časovou dotaci, někdy nevyhovující prostory, ale především na (ne) vůli ředitelů. Vedení škol hraje v zavedení DV hned po pedagogovi, který chce obor

realizovat, tu nejdůležitější roli. A podivám-li se na problém z dlouhodobého horizontu, mohou samotní ředitelé sehrát roli v jeho ukotvení v kurikulu. Výzkum však neukázal, že by ředitelům byla v tomto ohledu ze strany „řadových“ učitelů DV věnována pozornost.

U několika respondentů také můžeme sledovat vnímání aktuálních trendů DV – zaměření především na divadelní lektorství, osobnostně-sociální výchovu (soft skills) a vlastně odklon od formálního školství. Jako by snad víra v opravdový význam DV na ZŠ byla jen jakýmsi nespelnitelným přáním (utopií), na které sice myslíme, ale víme, že se nestane realitou. Nebo alespoň ne v naší době.

Klíčovým faktorem ve výuce je pak podle řady respondentů sama osobnost učitelů/lektorů. S tím souvisí i (téměř absolutní) kladný vztah k dalšímu vzdělávání. Je pro respondenty obranou proti vyhoření a samozřejmě i proti stereotypu. Je však třeba uvést, že se ozývají hlasy, které v tomto ohledu vnímají nedostatek nových možností.

90. letům nenávratně odzvonilo. Doba, která pro obor představovala otevření možností a velká očekávání, s sebou nesla právě jasný cíl, směřování a jednotu ve vlastních řadách. Nyní se (jak ukazuje výzkum) nacházíme v době, kdy je obor velmi (nebo moc?) roztržštěn, kdy jsou někteří „nestoři“ oboru z jeho vývoje (neuchycení v systému vzdělávání) zklamáni, ale někteří jejich nástupci v současném nastavení nevidí velký problém. Není cílem této práce rozhodnout, kdo z nich má pravdu. Existuje ale ještě několik dalších skupin, často uprostřed těchto „pólů“.

Pozornost si ale zaslouží skupina, která stojí zcela mimo. Učitelé/lektori, kteří nemají potřebu přemýšlet o oboru v jeho komplexnosti, nebo ti, kteří mají pocit, že se v oboru „nic neděje“.

Není to samo o sobě nic zvláštního a do jisté míry ani nežádoucího. Společně se vším ostatním to ale přináší jasnou zprávu: Dramatické výchově jako oboru momentálně schází jasné ideje, směr, cíl, a především jednotu. Nemůžeme se proto divit, že někteří jedinci volají po konferencích, setkávání s ostatními, po výměně nápadů a zkušeností. Vezmeme-li toto jako premisu, nelze se pak divit ani tomu, že o oboru nic neví veřejnost a že obor není dostatečně ukotven v kurikulu.

Zásadní změny se pochopitelně nestanou za den, pedagogové si ale význam DV uvědomují a nepochybuji o něm. Než ale změníme svět, je třeba semknout vlastní řady a říct si, co se tedy má změnit, jak a proč. A možná si i připomenout, kdo jsme „my“. K formulaci toho všeho je současná

doba více než vhodná a snad k tomu může trochu přispět i tato práce.

POZNÁMKY

- 1 RVP GSP – *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou*. Z důvodu shody využitých pasáží bude dále pracováno pouze s RVP G.
- 2 Slovo „scénka“ vkládám do uvozovek, neboť ho nevnímám jako zcela korektní termín – spíše by se hodilo užít slova situace.
- 3 Podobně o tomto deficitu základního školství k umění píše Jaroslav Provazník v *Tvořivé dramatice* ve stati Škola a dramatická umění: Mimetická hra – nejprůroznější metoda učení o divadle (2017).
- 4 Na DV je odkazováno také v dalším doplňujícím předmětu – v Etické výchově, pro účely této práce však tato zmínka není relevantní.
- 5 Teoreticky na ZUŠ „navazují“ konzervatoře a následně vysoké umělecké školy.
- 6 Oba RVP jsou s ohledem na cíle této práce brány jako shodné, neboť se v daných pasážích neliší.
- 7 Dá se ale namítnout, že dramatický text nabývá plnohodnotný význam až svou jevištní interpretací.
- 8 „V oblasti výtvarného, hudebního a dramatického vzdělávání rozvíjí kompetence, které žáci získali na základní škole, a učí je aplikovat v pedagogické činnosti s dětmi.“ (RVP 75–31-M/01, 2009, s. 53)
- 9 Čerpáno z Rejstříku škol a školských zařízení. Dostupné online z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/VREJ/Verejne/VerejneRozhrani.aspx>.
- 10 Domy dětí a mládeže (DDM) jsou dle Vyhlášky ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání v § 4 klasifikovány jako typ SVČ.
- 11 I v těchto institucích se můžeme setkat s využitím metod DV.
- 12 Srov. např. se zřizovací listinou Národního divadla, čl. II Vymezení základního účelu a předmětu činnosti; se stanovami zapsaného spolku Buranteatr, čl. 3 Cíl činnosti sdružení; se zřizovací listinou Divadla LAMPION, § 2 Poslání a úkoly; se statutem Národní galerie v Praze, čl. II Vymezení základního účelu poslání Národní galerie v Praze a předmětu činnosti; se zřizovací listinou Galerie výtvarného umění v Ostravě, čl. VI Vymezení hlavního účelu a předmětu činnosti organizace nebo se zřizovací listinou Moravského muzea v Brně, čl. IV

Vymezení základního účelu zřízení organizace a předmětu její činnosti.

- 13 Podrobněji o tomto fenoménu a současné galerijní pedagogice píše Anna Hrnecková v *Tvořivé dramatice* (Hrnecková, 2017).

LITERATURA

Právní, kurikulární a příbuzné dokumenty

BURANTEATR. *Stanovy zapsaného spolku* [online]. 2015, 4 s. [cit. 2019–03–10]. Dostupné z Veřejného rejstříku a Sbírky listin Ministerstva spravedlnosti: <https://or.justice.cz/ias/ui/vypis-sl-detail?dokument=43280268&subjektId=783742&spis=778585>.

DIVADLO „LAMPION“. *Zřizovací listina Divadla „LAMPION“, kulturního centra pro děti a mládež v Kladně* [online]. 2001, 5 s. [cit. 2019–03–10]. Dostupné z Veřejného rejstříku a Sbírky listin Ministerstva spravedlnosti: <https://or.justice.cz/ias/ui/vypis-sl-detail?dokument=13211297&subjektId=290246&spis=385900>.

DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE OLOMOUC. *Školní vzdělávací program: Pro období 2014–2019* [online]. 2014. 19 s. [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: www.ddmolomouc.cz/documents/svp_ddm.pdf.

JEŘÁBEK, Jaroslav; KRČKOVÁ, Stanislava; HUČÍNOVÁ, Lucie aj. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s., ISBN 978-80-87000-11-3 [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: www.nuv.cz/file/159_1_1/.

JEŘÁBEK, Jaroslav; LISNEROVÁ, Romana; SMEJKALOVÁ, Adriana; TUPÝ, Jan aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. 166 s. [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/43792/.

KOTÁSEK, Jiří aj. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s., ISBN 80–211–0372–8 [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/35405_1_1/.

KRČKOVÁ, Stanislava; STÁREK, Jiří aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze,

2010. 64 s., ISBN 978-80-87000-37-3 [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: www.nuv.cz/file/176_1_1/.

LUŽÁNKY STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU. *Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání* [online]. Brno: Lužánky SVČ, 2018. 51 s. [cit. 2019–03–10]. Dostupné z: www.luzanky.cz/getattachment/Skolni-vzdelavaci-program/SVP-2018-21_4.pdf.

MINISTERSTVO KULTURY. *Statut Národní galerie v Praze* [online]. Praha: MK, 2015, 6 s. [cit. 2019–03–10]. Dostupné z: www.ngprague.cz/userfiles/files/statut-ng.pdf.

MINISTERSTVO KULTURY. *Zřizovací listina Moravského zemského muzea v Brně* [online]. Praha: MK, 2017, 7 s. [cit. 2019–03–10]. Dostupné z: www.mzm.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty_mzm/zrizovaci_listina_mzm_13_03_2017.pdf.

MINISTERSTVO KULTURY. *Zřizovací listina Národního divadla* [online]. Praha: MK, 2012, 13 s. [cit. 2019–03–10]. Dostupné z: www.narodni-divadlo.cz/uploads/assets/statut-nd-novela06032013.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. Praha: MŠMT, 2009. 84 s. [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31-M/02 Pedagogika pro asistenty ve školství* [online]. Praha: MŠMT, 2009. 68 s. [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M02%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–41-L/51 Sociální činnost* [online]. Praha: MŠMT, 2012. 59 s. [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_5_vlna/RVP_7541L51_Socialni_cinnost.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–41-M/01 Sociální činnost* [online]. Praha: MŠMT, 2009. 82 s. [cit. 2019–01–10]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207541M01%20Socialni%20cinnost.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum* [online]. Praha: MŠMT, 2010. 91 s. [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf.

MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ, RADA KRAJE. *Zřizovací listina příspěvkové organizace Galerie výtvarného umění v Ostravě* [online]. Ostrava: Moravskoslezský kraj, rada kraje, 2001, 9 s. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z Veřejného rejstříku a Sbírky listin Ministerstva spravedlnosti: <https://or.justice.cz/ias/ui/vypis-sl-detail?dokument=I5344032&subjektI-Id=253001&spis=885354>.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina; OPRAVILOVÁ, Eva; HAVLÍNOVÁ, Miluše; BLÁHOVÁ, Alice; KREJČOVÁ, Věra; KUPCOVÁ, Martina aj. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 10. 1. 2019]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/45304_1_1/

STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU KRNOV. *Školní vzdělávací program* [online]. Krnov: SVČ Krnov, 2017. 28 s. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: www.svc-krnov.cz/wp-content/uploads/C5%A0VP-SVC4%8C-Krnov.pdf.

STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU, OSTRAVA-MORAVSKÁ OSTRAVA. *Koncepce rozvoje SVČ pro období let 2015-2018* [online]. Ostrava: SVČ Ostrava-Moravská Ostrava, 2014, 6 s. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <https://svcoo.iddm.cz/admin/inc/download.php?type=document&id=827>.

STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU, OSTRAVA-ZÁBŘEH. *Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání* [online]. Ostrava: SVČ Ostrava-Zábřeh, 2016, 14 s. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <https://svc-zabreh.iddm.cz/admin/inc/download.php?type=document&id=77>.

STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU SLUNÍČKO LOMNICE NAD POPELKOU. *Školní vzdělávací program Střediska volného času Sluníčko* [online]. Lomnice nad Popelkou: SVČ Sluníčko, 2016, 14 s. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <https://svclomnice.cz/wp-content/uploads/2016/12/skolni-vzdelavaci-program-svc-slunicko.pdf>.

Vyhláška ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 509-512. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 103, s. 4826-4901. ISSN 1211-1244.

ULRYCHOVÁ, Irina; PROVAZNÍK, Jaroslav; MACKOVÁ, Silva; HRUBÁ, Jana; CEJPEK, Václav; HULÁK, Jakub aj. *Návrh kapitoly Dramatická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání: (širší verze, duben 2002)*. In: *Dramatická výchova* [online]. Praha: Sdružení pro tvorbu dramatiky, z. s., 2002. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp2002.html.

Monografie, vysokoškolské kvalifikační práce a stati

BURA, Anna. *Lektorská činnost v Divadle pod Palmovkou*. Praha, 2016. 134 s. Diplomová práce (MgA.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education* [online]. 6. vyd. London; New York: Routledge, 2007. 638 s. ISBN 0-203-02905-4 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://ismlblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>.

FIALOVÁ, Daniela. *Kulturní vzdělávání: koncepční spolupráce škol a kulturních institucí v Praze*. Praha, 2015. Diplomová práce (MgA.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra produkce.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁČKOVÁ, Barbora. *Možnosti uplatnění absolventa katedry výchovné dramatiky*. Praha, 2017. Diplomová práce (MgA.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

HRNEČKOVÁ, Anna. *Současná galerijní edukace v České republice. Tvořivá dramatika*. 2017, roč. XXVIII, č. 3, s. 4-11. ISSN 1211-8001.

LÖFFELMANN, Vojtěch. *Pracuji - budujeme - rozhodují*. Praha, 2017. Diplomová práce (BcA.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

MACHKOVÁ, Eva. *Doslov*. In: MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu,

2018a, s. 133-138. ISBN 978-80-7068-325-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vyd. Praha: NIPOS, 2018b. 160 s. ISBN 978-80-7068-317-0.

PEKÁREK, Josef. *Prospektivní práce se seniory*. Praha, 2016. Diplomová práce (MgA.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Co je a co není dramatická výchova. Tvořivá dramatika*. 1995, roč. VI, č. 1, s. 1-3. ISSN 1211-8001.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Škola a dramatická umění: Mimetická hra - nejpřirozenější metoda učení o divadle. Tvořivá dramatika*. 2017, roč. XXVIII, č. 2, s. 1-4. ISSN 1211-8001.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára aj. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 84 s. ISBN 80-85866-40-4.

Podstatné části z diplomové práce obhájené v roce 2019 na katedře výchovné dramatiky na Divadelní fakultě AMU v Praze.

DĚTSKÁ SCÉNA 2019

48. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

48. celostátní přehlídka dětského divadla

Svitavy 7.–13. června 2019

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2019

6. ročník LDO ZUŠ Vítězslava Nováka,
Jindřichův Hradec (ved. Jiří Rezek)

Přehánka

Předloha: Ray Bradbury: Celé léto v jediném
dni (ze souboru povídek Raye Bradburyho
Kaleidoskop)

Překlad: Pavel Dominik

Dramatizace: Jiří Rezek a soubor

Režie: Jiří Rezek

DS Bum Trach, ZŠ s polským jazykem
vyučovacím, Český Těšín (ved. Marie
Szymaniková)

O biednym wilku i przebiegłym Niebieskim kapturku

O nebohém vlkovi a vychytralé Modré karkulce

Předloha: Dorota Dankowska: *O biednym
wilku i przebiegłym Zielonym kapturku*

Dramaturgická úprava: Marie Szymaniková
a soubor

Režie: Marie Szymaniková

Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce
v Praze 5 (ved. Lenka Tretiagová)

Už je čas, bratře!

Předloha: Ladislav Smoljak: *Acylpyrínek
Cyrda* (z knihy *To nejlepší ze Smoljaka,
Svěráka a Járy Cimrmana*)

Dramatizace a režie: Lenka Tretiagová

DDS Kastrol, soukromá ZUŠ Trnka, Plzeň
(ved. Michal Ston)

Nižší princ

Autor: soubor

Režie: Michal Ston

LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův
Hradec (ved. František Oplatek)

Jamieáda

Předloha: Brian Jacques: *Jamie a upíři*
(z knihy *Seďm strašidelných příběhů*)

Překlad: Pavel Dufek

Dramatizace: František Oplatek a soubor

Režie: František Oplatek

DDS Špenát a Kedlubna, LDO ZUŠ Floriá-
na Leopolda Gassmanna, Most (ved. Pavel
Skála)

Filelém, Kosode, Miedo

Autor: soubor

Dramaturgie a režie: Pavel Skála a Barbora
Gréeová

DDS Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov
(ved. Václava Makovcová a Jana Barnová)

Samí známí

Předlohy: Emanuel Frynta: *Písničky bez
muziky* a Christian Morgenstern:
*Simalájednen, Veliké lalulá, Rozhovor šneka
se sebou samým* (z knihy Radek Malý [ed.]:
Malé lalulá)

Překlad (básní Christiana Morgensterna):
Radek Malý

Scénář pásma a režie: Václava Makovcová
a Jana Barnová

DDS HOP-HOP Indiáni, LDO ZUŠ Ostrov
(ved. Ondřej Šulc)

Liška s dobrou náladou

Předloha: Jaime de Angulo: *Jak se Lišáček
stal Lišákem: (indiánské příběhy)*

Překlad: Luboš Snížek

Dramatizace a režie: Ondřej Šulc

DDS MAŠ MYŠ, Divadlo pro Zličín, Praha
(ved. Dana Svobodová a Karel Tomas)

Kamarádka

Autoři: Dana Svobodová a soubor

Režie: Dana Svobodová a Karel Tomas

DDS Stonožka ve sprše, LDO ZUŠ Floriána
Leopolda Gassmanna, Most (ved. Barbora
Gréeová)

Děšť a pak ticho

Předloha: Ray Bradbury: Celé léto v jediném
dni (ze souboru povídek Raye Bradburyho
Kaleidoskop)

Překlad: Pavel Dominik

Dramatizace: soubor

Režie: Barbora Gréeová

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

Příběhy z konce předměstí

Předloha: Shaun Tan: *Příběhy z konce
předměstí*

Překlad: Markéta Jansová a Eva Dejmková

Dramatizace a režie: Lukáš Horáček

Studio Šrámkova domu v Sobotce,
MKS Sobotka (ved. Lada Blažejová)

Srdce hvozdu

Předloha: Michelle Paverová: *Bratr vlk:
Letopisy z hlubin věků*

Překlad: Jana Jašová

Dramatizace a režie: Lada Blažejová

DDS JEDNABÁSEŇ, LDO ZUŠ Jižní Město,
Praha 4 (ved. Eva Hodinová)

Hnutí

Autor: soubor

Režie: Eva Hodinová

DDS BERTY, SVČ Lužánky, Brno
(ved. Monika Jelínková)

Berta a Mladá

Předloha: Tomáš Pěkný: *Havrane z kamene*

Dramatizace a režie: Monika Jelínková

Žádní lenoši, LDO ZUŠ Nové Strašecí
(ved. Iva Vachková)

Tři malé rakvičkárny

Autoři: Zuzana Vachková, Eliška Pospíšilová
a Jan Rohla

Dramaturgická úprava: Iva Vachková

Režie: Iva Vachková a soubor

DLS BUBU, BUBU – klub dětské kultury,
Vsetín (ved. Barbora Dohnálková)

Princ(?)!

Autor: soubor

Režie: Barbora Dohnálková

DDS Jitřenka, SVČ Opava
(ved. Petra Bublíková)

Příběh jednoho trička

Autoři: Petra Bublíková a soubor
Režie: Petra Bublíková

Story Theatre, Class Acts, Praha
(ved. Leah Gaffen)

Journeys

Autoři: Leah Gaffen a soubor
Režie: Leah Gaffen

HOSTÉ PŘEHLÍDKY

Divadlo Líšeň, Brno

Sávití

Na motivy staroindické báje z eposu
Mahábhárata
Scénář a režie: Pavla Dombrovská

Dočasně pevný spolek, Svitavy

S Jindrou

Divadelní obrazy a písně inspirované mal-
bami Jindřicha Pevného
Soubor Naopak a Ťuik, Dramatická školička,
Svitavy

Dva obrazy beze slov

Hana Voříšková, Chocen

Balada o modré panně a plachém zobáku

Soubor Mízou do dřeva, Hradec Králové
„Kdyby se ztratili...“
Céčko, Svitavy

Písně

Autoři: Dočasně pevný spolek
Režie: Dočasně pevný spolek

DDS MoDRé TRaKý, Vráble, Slovenská
republika (ved. Štefan Foltán)

Hore

Autor: soubor
Režie: Štefan Foltán

Paramian, Dramatická školička Svitavy
(ved. Jana Mandlová)

Na arše v šest

Předloha: Ulrich Hub: *Na arše v šest*
Překlad: Tomáš C. Havel a Eva Muroňová
Dramatizace: Jana Mandlová a soubor
Režie: Jana Mandlová

NEZAŘAZENÉ INSCENACE

(DOPORUČENÍ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU)

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

Človíček a ovečky

Předloha: Jael Biranová: *Překážka, ovečky, človíček a problém*
Překlad: Lenka Bukovská
Dramatizace a režie: Irena Konývková

DDS Človíčáci, LDO ZUŠ Jižní svahy, Zlín
(ved. Hana Marková)

Človíčková dobrodružství

Předloha: Zdenka a Pavel Taisingerovi:
Človíčková dobrodružství a nové objevy
Dramatizace a režie: Hana Marková

DDS My jsme všechno, jenom ne kuře na
paprice, LDO ZUŠ Mohelnice (ved. Martina
Kolářová)

Děti s cedulkou

Předloha: Eduard Pergner a Zdeněk Karel
Slabý: *Děti s cedulkou*
Dramatizace a režie: Martina Kolářová

DDS Děti v Ohni, LDO ZUŠ Floriána Leo-
polda Gassmanna, Most (ved. Pavel Skála)

Emil a detektivové

Předloha: Erich Kästner: *Emil a detektivové*
Překlad: Jitka Fučíková
Dramatizace a režie: Pavel Skála

LDO ZUŠ Vítězslava Nováka, Jindřichův
Hradec (ved. František Oplatek)

Henryho sladký týden

Předloha: Brian Jacques: Prolhaný Henry
Mawdsley (z knihy *Seďm strašidelných
příběhů*)
Překlad: Pavel Dufek
Dramatizace a režie: František Oplatek
a soubor

DDS Ježkovy voči, LDO ZUŠ Planá
(ved. Terezie Pecharová)

Hrdinství

Autoři: Terezie Pecharová a soubor
Režie: Terezie Pecharová

DLS Pod kloboukem, LDO ZUŠ Chlumec
nad Cidlinou (ved. Romana Hlubučková)

Jak to chodí u medvědů

Předloha: Hana Doskočilová: *Medvědí
pohádky*
Dramatizace a režie: Romana Hlubučková

DDS Jakubové, LDO ZUŠ Vítězslava Nováka,
Jindřichův Hradec (ved. Vojtěch Maděryč)

Jakub a dvě stě dědečků

Předloha: Miloš Macourek: Jakub a dvě stě
dědečků (z knihy *Jakub a dvě stě dědečků*)
Dramatizace a režie: Vojtěch Maděryč

DDS HOP-HOP Klárky, LDO ZUŠ Ostrov
(ved. Ondřej Šulc)

Klárka a šest babiček

Předloha: Olga Černá: *Klárka a 11 babiček*
Dramatizace a režie: Ondřej Šulc

DDS KOSÁCI, KOS – Kulturně-okrašlovací
spolek, Planá (ved. Gabriela Berková)

Morana Mařena

Předloha: H:o)nza Vojtko: *Morana Mařena*
Dramatizace a režie: Gabriela Berková

DDS Tři boty, ZŠ a MŠ Třebotov
(ved. Václava Makovcová a Jana Barnová)

O ctižádostivém krokodýlovi

Předloha: Terry Jones: O ctižádostivém kro-
kodýlovi (z knihy *Bajky z divokých vajej*)
Překlad: Petr Matoušek
Dramatizace a režie: Václava Makovcová a
Jana Barnová

DDS Velký holky, LDO ZUŠ Jižní svahy, Zlín
(ved. Hana Marková)

Pollyanna

Předloha: Eleanor H. Porterová: *Pollyanna*
Překlad: Lumír Mikulka
Dramatizace a režie: Hana Marková

DDS HOP-HOP, LDO ZUŠ Ostrov
(ved. Ondřej Šulc)

Poslední vlašťovka

Předloha: Eduard Petiška: O poslední vlaš-
ťovce (z knihy *Pohádkový dědeček*)
Dramatizace a režie: Ondřej Šulc

DDS Pedrové, LDO ZUŠ Vítězslava Nováka,
Jindřichův Hradec (ved. Vojtěch Maděryč)

Případ Pedro

Předloha: Pavel Šrut: Jak se Pedro dostal do
nebe a z nebe (z knihy *Prcek Tom a Dlouhán
Tom a jiné velice americké pohádky*)
Dramatizace a režie: Vojtěch Maděryč

DDS Dramatická ondatra, LDO ZUŠ Jihlava
(ved. Martin Kolář)

(Skoro)krysař

Předloha: Viktor Dyk: *Krysař*
Dramatizace a režie: Martin Kolář a soubor

DDS Malé Bezejména, Dramacentrum Beze-
jména, Liberec (ved. Miloslava Čechlovská
a Jarmila Šírllová)

Strom lidožrout

Předloha: Alexandr Kliment: Strom lido-
žrout (z knihy Ivan Klíma [ed.]: *Uzel pohá-
dek: Pohádky současných českých autorů*)
Dramatizace: soubor
Režie: Miloslava Čechlovská a Jarmila
Šírllová

DDS Divoch České Budějovice, DDM České
Budějovice (ved. Vendula Kecová)

The Olders

Autor: soubor
Dramaturgická úprava: Viktor Pirošuk
Režie: Vendula Kecová

DDS Štěkátko, Středisko volného času
Opava (ved. Daniel Kollmann)

Tříkrát zpátky do pohádky

Předloha: klasické pohádky
Dramatizace a režie: Daniel Kollmann



↑↑↑↑ *Berta a Mladá*
 ↑↑↑ *Filelém, Kosoďe, Mieďo*
 ↑↑ *Jamieáďa*
 ↑ *Kamaráďka*

↑↑↑↑ *Děšť a pak ticho*
 ↑↑↑ *Hnutí*
 ↑↑ *Journeys*
 ↑ *Liška s dobrou náladou*



↑↑↑↑ *Na arše v šest*

↑↑↑ *O biednym wilku i przebiegłym Niebieskim kapturku*

↑↑ *Příběh jednoho trička*

↑ *Princ(?)!*

↑↑↑↑ *Nižší princip*

↑↑↑ *Přehánka*

↑↑ *Příběhy z konce předměstí*

↑ *Samí známí*

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

Věřte nevěřte

Monology a dialogy zdramatizované z dětských knih o zvířátkách

Předlohy: Jiří V. Svoboda: O Brumburumbovi (z knihy *Pohádky Modrého pána*), Eva Jílková: Skleněný domeček (z knihy Olga Hejtná [ed.]: *Povídali, že mu hráli*), Arnold

Lobel: Seznam (z knihy *Kvak a Žluňk jsou kamarádi*; překlad: Eva Musilová), Bárður Oskarsson: *Placatý králík* (překlad: Markéta Kliková), Jindřich Balík: Jak straka prodávala prstýnky, náramky a korálky, Jiří V. Svoboda: Tři blechy (z knihy *Pohádky Modrého pána*)

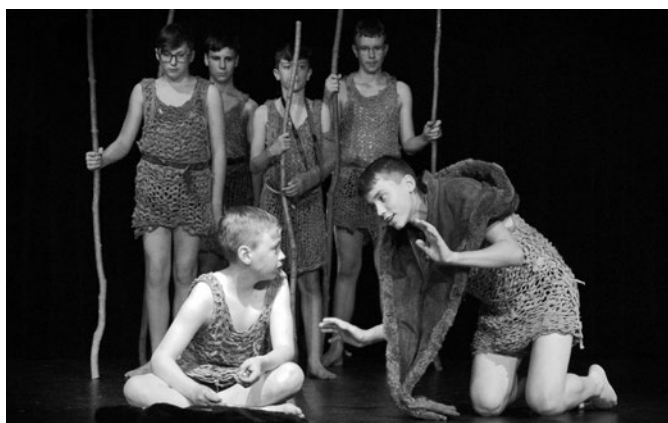
Dramatizace a režie: Irena Konývková

DDS Hrozný Š, LDO ZUŠ Jihlava
(ved. Martin Kolář)

Vy budete moje smrt

Autor a režie: Martin Kolář a soubor

Fotografie Ivo Mičkal



↑↑↑ *Srdce hvozdu*
↑↑ *Už je čas, bratře?*
↑ *S Jindrou*

↑↑↑ *Tři malé rakvičkárny*
↑↑ *Hore*
↑ *Sávitří*

DĚTSKÁ SCÉNA 2019



ANNA HRNEČKOVÁ

annahrneckova@gmail.com
redaktorka Tvořivé drama-
tiky, posluchačka doktorského
studia Teorie a praxe drama-
tické výchovy, Divadelní fakulta
AMU v Praze

48. ročník Dětské scény, celostátní přehlídky dětského divadla a celostátní přehlídky a dílny dětských recitátorů, se konal 7.–13. června 2019 letos již podeváté ve Svitavách. Programová rada přehlídky má stále těžší úkol, protože inscenací spíše přibývá – letos vybírala ze třiceti devíti inscenací, z čehož deset bylo v krajských kolech vybráno k přímému postupu. Dvacet devět dalších bylo doporučeno do širšího výběru a z nich se do programu Dětské scény nakonec dostalo osm (plus jedno večerní představení).

Struktura celostátní přehlídky dětského divadla nepřinesla žádné novinky, model z minulých let se jeví v rámci možností funkční. Kromě pěti bloků představení, z nichž každý je odehrán dvakrát, dopoledne a odpoledne, nabídla přehlídka čtyři semináře, včetně jednoho tradičně se zahraničním lektorem, diskuse o představení pro děti ze souborů, diskuse lektorského sboru s vedoucími souborů a diskuse pro veřejnost. Neodmyslitelnou součástí přehlídky je také *Deník Dětské scény*, který letos poprvé vedl Josef Pekárek a nutno říci, že se jako šéfredaktor rozhodně osvědčil.

S Tomášem Žižkou objevovali seminari-
sté vztahy a příběhy nejen v prostoru farní
stodoly a jejím okolí, ale i v dějinách města
Svitavy, s Hanou Nemravovou hledali mož-
nosti dramatizace knihy Kitty Crowther
Návštěva malé smrti, s Ninou Martínko-
vou kutali dramatické situace z předmětů –
židlí, kamínků, starých fotografií atd. Ze

zahraničí byl letos pozván v českém pro-
středí známý Keith Homer, dlouholetý ředi-
tel Redbridge Drama Centre v Londýně,
které v 80. letech inspirovalo vznik prv-
ního českého střediska dramatické výchovy
v Československu – v Brně v Lužánkách.
Prošel se svými seminaristy různé cesty,
které pomáhají vykročit ze třídy na jeviště.

Přehlídka není soutěžní, lektorský sbor
nevybírá vítěze, neurčuje pořadí. Je tu, aby
poskytl zpětnou vazbu, jiný, snad poučený
(nikoli však nutně jediný správný) pohled
na dílo souborů a pomáhal tak rozvíjet
dovednosti herců i jejich vedoucích. Není
to lehký úkol – neublížit, neurazit, neod-
radit, a přitom zůstat věrný svému názoru
a udržet odbornou úroveň přehlídky. Letos
pracoval lektorský sbor ve složení Jiřina
Lhotská, Hana CISOVSKÁ, Roman ČERNÍK,
Michaela Homolová, Jiří Pokorný, Irina
Ulrychová a svůj úkol plnil velmi dobře.
Soudě mimo jiné podle zprávy Jiřího
Rezka, která vyšla v *Deníku Dětské scény*.
Vedoucí souboru z Jindřichova Hradce se
na základě „přátelského, fundovaného
a empatického povídání tří osob se stej-
ným sociálním a odborným [...] statusem“
(*Deník Dětské scény* č. 3, s. 85.), jak popsal
diskusi se členy lektorského sboru, roz-
hodl odstranit ze svého stolu kreslený vtip
s postavkou FAGI, vinící porotce dětských
amatérských přehlídek z touhy ubližovat
bezbranným. Snad už ho tam nebude muset
nikdy vracet.

Diskuse s dětmi vedla o víkendu Kate-
řina Ondráčková, po ní převzala štafetu
Tereza Machková. Obě pracovaly s dětmi
tvůrčím způsobem, využívaly nejrůznější
hry, techniku živých obrazů, rozehraných
situací apod. Diskusí pro dospělé diváky se
účastnili převážně studenti středních peda-
gogických škol, kteří již několik let tvoří nej-
početnější skupinu seminaristů. Diskutovali
však živě a ochotně, a tak diskuse, mode-
rovaná Romanem Černíkem, se přes dílčí
postřehy většinou dobrala k podstatným
rysům zhlédnutých představení.

CIZOJAZYČNÉ OSVĚŽENÍ

Přehlídka nečekaně nabídla tři setkání
s divadlem v jiném jazyce než českém. Šlo
spíše o náhodu (dva ze souborů působí

v Česku a normálně prošly postupovými
koly přehlídky), která ale přinesla zajímavé
koření přehlídkovému menu.

Po vtipném rychlokurzu polského jazyka
jsme viděli představení *O nebohém vlkovi
a vychytralé Modré karkulce* dětského sou-
boru *Bum Trach ze ZŠ s polským jazykem vyučovacím
z Českého Těšína*. Z překládání polského textu do
češtiny se stala nedílná součást inscenace
a zásadní (ač rozhodně ne jediná) ingredien-
ce jejího humoru. Titulky ukazovala divá-
kům nejen slečna-překladač, ale také herci
formou komiksových bublin přímo v situacích.
Toto překládání (které do značné míry počí-
talo s částečnou srozumitelností polštiny pro
české publikum) se tak podílelo také na pre-
cizním temporytmu, pointování a výtvarné
stránce inscenace. Inscenace ovšem netema-
tizovala jen svou cizojazyčnost. Tvářila se, že
je jakýmsi nepoučeným výstupem na školní
besídce, se všemi nešvary, které od takového
výstupu očekáváme – děti převlečené za zví-
řátka, stromy a domeček namalované na kar-
tonech, ozvučování příhodů, cizí scénář
naučený zpaměti, překroucení notoricky zná-
mého pohádkového příběhu, písničky. Zjevná
nadsázka, se kterou všech těchto principů
soubor využívá, a způsob, jakým je posouvá
dál (např. po sérii kartonových stromů
přijde palma „kreativna“), dělají z jednodu-
ché pohádky sympatický kus přiměřený věku
aktérů. Ještě jeden rys inscenace je však pod-
statný – herecká práce dětí. Všechny se na
jevišti pohybovaly s jistotou, nadsázce rozu-
měly a velmi dobře ji udržely i v momentech
velkého gesta a exprese (za všechny zmiňme
Vlka, vystresovaného Karkulčiným klidem).
Zejména tato vlastnost představení se posta-
rala o upřímné výbuchy smíchu dětského
i dospělého přehlídkového publika.

Dalším cizojazyčným bodem přehlídko-
vého programu, tentokrát v angličtině, bylo
představení *Journeys*, souboru *Story Theatre
z Prahy* (ved. Leah Gaffen). Soubor funguje pod
platformou Class Acts, která, jak lze pochopit
z jejích webových stránek, sdružuje anglicky
hovořící komunitu v Čechách. Asi sedmdesát-
sátiminutová inscenace byla poskládaná
z příběhů nalezených v rodinách tvůrců. Pro
každý příběh volili inscenátoři jiný způsob
prezentace: loutky, animované předměty,
stínohru, živé obrazy, vyprávěné divadlo,
a dokonce i film. Inscenace má promyšle-
nou strukturu, prezentace příběhů, jejichž

společným tématem je cesta, je rámována situací na nádraží, kde lidé čekají na zpožděný vlak a krátí si čas vyprávěním. V jednotlivých scénách se často situace chytře prolínají – během vyprávění o pradědečkovi, který vařil čokoládu, se vaří čokoláda pro všechny spolucestující, připravené hrnečky a další kuchařské potřeby se stávají loutkami, které příběh přehrávají. S koncem příběhu je čokoláda připravena ke konzumaci. Inszenace však nebyla ani tak výjimečná svým „doku“ charakterem, autorským přístupem k látce či volbou inscenačních prostředků, ačkoli to vše bylo podstatnou součástí kvalit inscenace. Pro Dětskou scénu byl nezvyklý její vpravdě „muzikálový“ charakter. Četné písně svou melodičností, velkolepou emotivností, zapojením chóru atd. neomylně odkazovaly k angloamerické muzikálové produkci, stejně jako herecký projev dětí (zejména starších a zkušenějších členů souboru). Projev neopouští vyprávěcí rovinu ani v momentech náznaků dialogů a situací, vyhýbá se psychologickému projevu, nebojí se ovšem velkého gesta s náležitým poskytnutím prostoru pro emotivní momenty, často podpořené hudebním doprovodem. Ačkoli to možná může učitele dramatické výchovy spíše děsit, neboť u nás je muzikál spojen většinou s produkcí nevalné kvality, nutno říci, že tento charakter slušel inscenaci i jejím anglicky mluvícím aktérům. Ti navíc velmi dobře zpívali a na jevišti většinou existovali svobodně a přirozeně. Jejich dílo, ač zakořeněné v trochu jiné kultuře, bylo tak ukázkou precizní jevištní práce s dětmi, u níž si proces svou kvalitou a silou nezadá s výsledkem.

Smíchu a velkého aplausu se dočkala také třetí cizojazyčná, tentokrát mimo (ve velkých uvozovkách) soutěž pozvaná inscenace *Hore* slovenského souboru **Modré TRaKy, Vráble** (ved. Štefan Foltán). Situace dívky Saši, která se snaží doručit dopis „nahoru“ svým rodičům, kteří zemřeli, aniž se s nimi stihla rozloučit, rámuje sestavu drobných komických etud. Sbor šesti dívek přehrává se Sašou její vzpomínky na rodiče, ale také spolu s ní vymýšlí způsob, jak dopis dostat do nebe. V inscenaci je znát pevná ruka režiséra/dramaturga. V minimu textu jsou obsaženy všechny podstatné informace, většina etud je výborně vystavěná, propracovaná, herečky jsou přesné, dobře pracují s tempem a pointou a na jevišti působí velmi jistě. Ačkoli inscenace cíleně pracuje s účinným kontrastem situačního humoru a z podstaty dojemné, smutné situace hlavní hrdinky, místy se přeci jen neubrání kýči. Mohou za to zejména momenty, kdy se najednou navrství příliš mnoho klišé, jako jsou emotivní klavírní hudba, foukání do peříček, létání s papírovými vlaštovkami,

mávání křídly atd. Poměrně nový zvyk zvat na Dětskou scénu pro inspiraci výrazné slovenské inscenace je bezesporu skvělý a lze jen doufat, že se udrží.

TÉMATÁ, KTERÁ „VISÍ VE VZDUCHU“

Na Dětské scéně se stává často, že se soubory bez předchozí domluvy a zjevného důvodu shodnou na tématu či dokonce na konkrétní látce, kterou ve svých inscenacích zpracují. Některá témata zkrátka „visí ve vzduchu“. V letošním roce se zdála být takovým tématem šikana a manipulace v dětském (většinou školním) kolektivu.

Dvakrát se objevila dramatizace povídky Raye Bradburyho *Celé léto v jediném dni*. V obou případech bylo téma šikany podpořeno a rozšířeno.

Inszenace *Přehánka 6. ročníku IDO ZUŠ Jindřichův Hradec* (ved. Jiří Rezek) rozpracovala téma do mnoha mikrosituací ve třídě, individualizovala jednotlivé charaktery, určila agresora atd. Její přínos byl také v práci s postavou učitelky – inscenátoři z ní udělali počítač, který chytří žáci nejen neberou zcela vážně, ale dokáží ho i „hacknout“, tedy vyřadit z provozu, když potřebují. Takový učitel je pochopitelně pro nezdravou situaci ve třídě velmi vhodný. Toto rozpracování předlohy však s sebou přineslo také velkou spoustu nezodpovězených otázek či nedopracovaných motivů, které místy zapříčinily nejasnost situací, vztahů, motivací jednání i cílů.

Druhá dramatizace povídky, tentokrát pod názvem *Děšť a pak ticho* souboru *Stonožka ve sprše* ze ZUŠ F. L. Gassmanna z Mostu (ved. Barbora Gréeová) pracovala s náznaky situací v rámci šedé oděného chóru a částečně individualizovala pouze postavu Margot. Dobře pracovala s šedou, deštivou atmosférou planety Venuše, z útržků dialogů dobře vystupoval děj i vztahy ve skupině.

V obou případech bohužel nevyšla dobře závěrečná scéna. Obě inscenace se logicky pokusily zachovat otevřený konec, který nabízí předloha a nechtěně tak nabídl dobrý příspěvek k tématu rozdílu divadla a literatury. Zatímco literatura nabízí v otevřeném konci nepřehledné množství verzí, co se vlastně stalo, protože spouští čtenářovu fantazii, na jevišti je chtě nechtě přítomna konkrétní Margot a je mnohem těžší nechat její reakci „otevřenou“. Jednání-nejednání herečky v obou inscenacích bylo tak spíše nejasné a vzbuzovalo pocit, že ději i tématu „něco“ chybí.

Problémy v dětském kolektivu zpracovává i autorská inscenace *Kamarádka* souboru *MAŠ MYŠ z Divadla pro Zlín, Praha* (ved. Dana Svobodová a Karel Tomas). Vytvořit

a dramatizovat vlastní autorský příběh tak, aby vystihl téma, které mladé tvůrce trápí, a nevyzněl přitom tendenčně, obsahoval dobře vystavěné, životné postavy a situace, není vůbec jednoduché. Stejně tak není pro herečky ve věku puberty vůbec jednoduchá čistě činoherní práce v civilních rolích. V obou případech však soubor poměrně dobře obstál. Ano, některé argumenty postav působily trochu nedůvěryhodně a herečky se místy přeci jen uchýlovaly k nadbytečnému patosu, v zásadě však lze říci, že šlo o zdařilou studii působení manipulátora v dětském kolektivu, se kterým má mnoho dětí zkušenost, aniž si to vůbec uvědomují.

Velmi podobná témata řešilo i představení *Berta a Mladá* brněnského souboru *Berty ze SVČ Lužánky* (ved. Monika Jelínková) na motivy známé knihy Tomáše Pěkného *Havrane z kamene...* Čarodějnicí Mladou postavily inscenátorky mezi dva v mnohém si podobné dívčí kolektivy – vesnických dívek a čarodějnic, chytře hrané stejnými herečkami –, které Mladou odmítají pro její jinakost. Na rozdíl od předlohy se Mladá snaží postupně kamarádit s každou dívkou zvlášť, přičemž naivně přistupuje na to, že přátelství, potažmo místo ve skupině lze získat jen výměnou „za něco“, tedy za zakázaná kouzla. Tento oblíbený druh manipulace je v inscenaci oproti předloze značně posílen. Bohužel je zde lehce nejasná pozice Berty Braunové, která se nakonec ukáže být tou přítelkyní, kterou Mladá po celou dobu hledá. Inszenace je místy stylově nedůsledná, herecký přístup, ale i využití inscenačních prostředků v jednotlivých scénách působí občas jako každý z trochu jiné „komedie“. Práci s předlohou a její přizpůsobení věku a zkušenosti hereček lze však přesto považovat za cenné a poselství inscenace za srozumitelné a silné.

Manipulace byla také hlavním tématem inscenace *Hnutí* souboru *JEDNABÁSEŇ ze ZUŠ Jižní město, Praha 4* (ved. Eva Hodinová). S využitím motivů z populárních dystopických knih pro mládež (poznáváme ohlasy na *Dárce*, *Zimní bitvu* ad.) vytvářejí svou vlastní verzi země ovládané totalitní ideologií, rozdělené na věrné, kteří ideologii slouží, a její odpůrce, kteří jsou buď mrtví, nebo zavření v pracovních táborech. Způsob fungování společnosti založený na manipulaci, „vymývání mozků“ a zastrasování je představen na kolektivu mladých lidí „vyvozených“ k převýchově a vedených k nekritické důvěře ve vládnoucí hnuty. Soubor předává děj přehledně, v rámci možností stručně, v dialogích dobře dávákuje informace pro diváka a srozumitelně vykresluje charakter tohoto světa a jeho postav. To

vše není samozřejmé a už vůbec ne jedno-
duché. Bohužel soubor nabízí spíše sli-
bou expozici dramatu než drama samotné.
V momentě, kdy se děj dostává do akční
fáze, je náhle přerušen scénou, která uply-
nulé události označí za pouhý sen hlavní
hrdinky. Soubor sám označuje toto zakon-
čení jako nouzové, způsobené nedostat-
kem času, čemuž pochopitelně lze rozumět.
Co však snad ještě více ubližuje inscenaci,
je (opět vůbec ne snadná) interpretace rolí.
Ačkoli se režie snaží aktivizovat herce, nabí-
zet jim fyzické úkoly a nenechávat je jednat
jen slovy, vede je k výrazné investici energie,
neuhlídala (nebo možná i podpořila) bohu-
žel přílišný a zcela zbytečný patos, s nímž
se někteří herci do svých ryze čínoherních
úkolů pokládají. Inscenace se tím nepří-
jemně zatěžkáva a ztrácí důvěryhodnost.

Zmíněné inscenace se snaží popsat
problémy, které dětští aktéři považují za
aktuální, skrze dětský kolektiv, dětského
hrdinu a jejich vztah. Objevila se však
inscenace, která nahlédla na současný glo-
bální problém mnohem přímočařeji. *Příběh
jednoho trička* souboru *Jitřenka ze SVČ Opava*
(ved. Petra Bublíková) využívá popis cesty
značkového trika z Asie, kde je vyrobeno,
do Evropy, kde skončí na smetišti, aniž bylo
jedinkrát nošeno. Je svědkem dětské práce
v nesnesitelných podmínkách, ničení život-
ního prostředí, nemilosrdné hry trhu, kon-
zumu, rozmazlenosti, falešného soucitu,
nefunkční charity atd. Je skvělé, že jsou
děti ochotny rozkrývat pozadí věcí, které
se jeví jako samozřejmé. Sám fakt, že prošly
tímto tvůrčím procesem, je nesmírně
cenný. Stejně tak je v některých ohledech
cenná inscenace – prací s rytmem, schop-
ností předat děj stručně a srozumitelně,
zaujetím herců atd. Zároveň se však insce-
nace nedokázala zcela ubránit nebez-
pečí, které tento žánr ukrývá: Přílišným
zatěžkáním tragických momentů v herec-
kém výrazu, zvuku, světle, někdy i v práci
s veršem se inscenace místy ocitá za
branou vkusu či v oblasti nepřijemné agi-
tace. Nejsilněji je to patrné ve scéně, kdy
herci jdou mezi diváky a dotýkají se jejich
oblečení. Je dobré, že si soubor zkouší
různé principy jevištní tvorby. Možná ale
pro příště pochopí, že dobré divadlo se umí
dotknout i bez doteků.

DRAMATURGICKÉ POKUSY A OBJEVY

Vedle podstatných témat se ovšem obje-
vily na DS i zajímavé dramaturgické počiny
související s objevným výběrem předlohy či
netradiční formou.

Inscenaci *Příběhy z konce předměstí*
Divadla Vydýcháno ze ZUŠ Liberec (ved. Lukáš
Horáček), rozehrání povídek Shauna Tana
s prvky absurdity, utopie, sci-fi či pohádky,
lze považovat za cenný dramaturgický objev
a jedno z nejzajímavějších představení pře-
hlídky. Dobře vybavené herečky citlivě vní-
mají a předávají specifickou poetiku textů,
rozumějí humoru předlohy a rozvíjejí ho
v inscenačním řešení. Scénografii tvoří
různé papírové krabice, z nichž herečky
skládají nové a nové obrazy, někdy více,
jindy méně propracované a srozumitelné.
Z této metaforické koláže vystupuje nakonec
až překvapivě sdělné a zároveň zcela nená-
silné vyjádření pocitů současného člověka
v dnešním složitém světě, plném setkání
s mnohým, co je neznámé, zvláštní, podivné,
co může uchvacovat, okouzlovat i vzbuzo-
vat strach.

Za odvážný výběr předlohy lze také
považovat román Michelle Paverové *Bratr
vlk*. V dramtizaci s názvem *Srdce hvozdů*
ho uvedla čistě chlapecká skupina ze *Studia
Šrámkova domu v Sobotce, KKS Sobotka* (ved. Lada
Blažejová). Je skvělé, že po veselých *Vrabčá-
cích*, kterými soubor potěšil Dětskou scénu
loni, sáhl po zcela odlišné předloze a zvolil
si mnohem náročnější úkol. Rozsáhlý román
byl zásadně redukován, vyprávěcí part pře-
bírám chór, z nějž vystupují jednotlivé postavy
do velmi stručných dialogů. Jedinou rekvi-
zitou jsou dřevěné hole, které se proměňují
v každém obraze v něco jiného a zároveň
jsou chórem využívány k rytmizaci. Herci
jsou soustředění a vážnost, s jakou k látce
přistupují, je podstatnou kvalitou inscenace.
Někdy jim však možná chybí trochu ener-
gie v těle, což je v látce, jako je tato, zvláště
patrné. Inscenace se také potýká s postupně
intenzivněji pocítovanou jednotvárností ve
scénách chóru. Výrazná redukce románu
také přes veškerou snahu zapříčinila nedo-
statečné doslovení a smysluplnost někter-
ých motivů a témat. Přes tyto výhrady je
inscenace bezesporu důležitým krokem
v práci této skupiny a dobrým příspěvkem
k pomyslnému zásobníku čistě „chlapec-
kých“ látek k inscenování.

Jistě nejzajímavější dramatickou formu
na letošní dětské scéně nabídl soubor *Kastrol
ze soukromé ZUŠ Trnka, Plzeň* (ved. Michal Ston)
v inscenaci *Nižší princip*. Drobné zdánlivě
všední a nedramatické příběhy dětských
hrdinů prezentují inscenátoři po krátkých
úsecích, mezi nimiž přecházejí stříhem
a bez vysvětlení. Až postupně tedy začíná být
jasné nejen to, že sledujeme několik dějo-
vých linek současně, ale také to, že spolu
všechny nějak souvisejí. Samotnému roze-
hrání příběhů předchází jakási jejich esence
v podobě nesouvisle působících „klíčových“

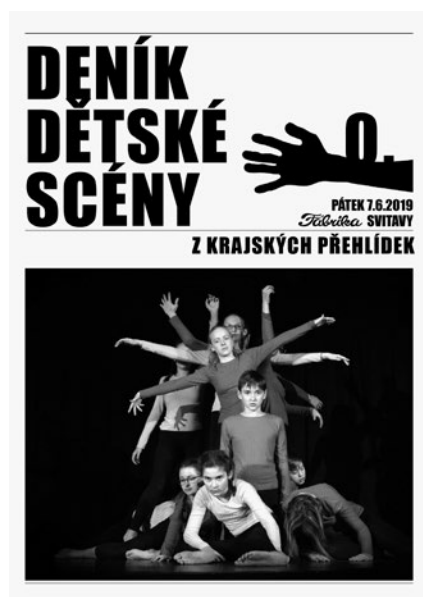
slov či vět a pohybová etuda redukcí život
postav na pouhé nekonečné střídání se na
dvou židlích. Pro publikum, připravené
podvědomě na vnímání událostí jako sou-
vislého děje, je pochopitelně taková forma
matoucí. To je však její úkol. Zpráva o tom,
že každý má svůj silný příběh a zároveň se
nutně podílí na velkém příběhu tohoto světa,
ač si to vůbec neuvědomuje, je z této formy
dobře čitelná. Hůře čitelné už jsou jednot-
livé příběhy a jejich téma. Nesrozumitelnost
záměrná se bohužel často střetá s nesrozu-
mitelností způsobenou nejasnou hereckou
prací, nepřehlednými motivacemi a vztahy
postav, dávkováním informací, zmateč-
nou výstavbou jednotlivých příběhů, místy
možná i žánrovou nevyjasněností. Přesto si
je třeba inscenace cenit za snahu opouštět
známé vody divadla hraného dětmi a objevo-
vat nová území.

Podobné objevitelské tendence nalezneme i v inscenaci *Filelém, Kosode, Miedo*
souboru *Špenát a Kedlubna ze ZUŠ F. L. Gassmanna, Most* (ved. Pavel Skála). Koláž velmi rozdílných textů ohledává téma strachu z mnoha úhlů a všemi smysly. Tři herci a jedna herečka jsou dobře vybaveni, jejich mluvený projev je silný, srozumitelný, s velkou vnitřní energií a potřebou komunikace, dobře cítí rytmus inscenace, pracují s pauzou atd. Stejně jako slovo je však v inscenaci důležité tělo. Inscenaci se daří předat zprávu, že strach je do značné míry jev fyzický, paralyzující, vyčerpávající, dusící. Pohyb je důležitým výrazovým prostředkem inscenace, pracuje s prezentací fyzických stavů, aniž se uchyluje k popisnosti. Soubor však jde ještě dál a chytře si pohrává i s pocity a fyzickými stavy diváků, které vyvolává (mimo jiné) pomocí nafukovacích balonků a jejich věčně hrozícího prasknutí. Je to účinné, vnáší to do inscenace humor a pomáhá ji pointovat. Zdá se, že cílená práce spočívající v komplexním osahávání možností a hranic divadla, které se v Mostě věnuje, nese své ovoce.

TI NEJMENŠÍ NA JEVIŠTI

Pro půvab dětí předškolního či mladšího školního věku na jevišti není v zásadě potřeba dělat příliš, svou bezprostředností získávají přízeň publika v podstatě automaticky. Kdo však s malými dětmi pracuje, ví, jak nesamozřejmě je jejich orientace v prostoru, jednání slovem, cítění temporytmu, skupinová souhra atd. Dvě představení těch nejmenších, která se letos na Dětské scéně objevila, je proto třeba ocenit za mnohem více než jen roztomilost.

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



povídka Ladislava Smoljaka *Acylpyrínek Cyrda* a vtupně ji propojilo s pověstí o Blánických rytířích. Malí bílí rytíři acylpyrínci se vydávají do boje s Chřipkou Chřipajzonou, aby zachránili nemocnou Karličku. Zatímco v předloze je nemocný chlapec Honzík, s Karličkou, která si „vezme“ acylpyríneka Cyrdu, proniká do scénáře i láska, tolik potřebná součást rytířského příběhu. Hlavní silou inscenace je herecká práce dětí. Velké gesto, smrtelná (a přitom nasázku nepostrádající) vážnost a obrovské nasazení malých rytířů jsou zcela podmaňující. Stejně jako postupně Karliččino propadání chřipce, proměňující se ve zběsilý tanec, který vede k úvaze, jak se tolik energie najde v tak maličkém dívčím tělíčku. Tato naprosto suverénní a bezpochybná existence nejen na jevišti, ale i v roli je u předškolních dětí opravdu nebyvalá. Inscenaci ovšem dobře slouží také hudba, která zcela v rámci žánru sahá po notoricky známých melodiích komentujících různé momenty děje. Ze žánru, ale i jakéhosi energického nasazení inscenace snad vybočuje závěrečná píseň, která působí trochu navíc. Nijak zásadně však sympatie této inscenaci ubrat nemůže.

Tři boty ze ZŠ a MŠ Třebotov (ved. Václava Makovcová a Jana Barnová) se na Dětské scéně objevují v posledních letech pravidelně. Letos vytvořily vedoucí spolu s dětmi koláž veršů Emanuela Frynty a Christiana Morgensterna (v nových překladech Radka Malého) a nazvaly ji *Samí známí*. Děti v barevných trikách a černých kloboucích si mezi sebe dělají jednotlivé verše a doprovozují je pohybovými etudami, někdy více, jindy méně srozumitelnými. Recitace snad všech členů souboru je na vysoké úrovni, herci jsou schopni chápat, ale i předávat význam veršů, komunikují dobře mezi sebou

i s divákem. Tím, co však přináší hlavní divácký zážitek, je ochota a schopnost dětí si svou existenci na jevišti, každý pohyb a každý verš, náležitě užít. Nejen že si za svou práci stojí, nestydí se, neodbourávají se, ale navíc se do každé akce vrhají s nasazením a radostí, která je nakažlivá. Je také dobré zmínit výborný „figl“, kterým vedoucí dětem v tomto věku pomohly vyrovnat se s příliš velkým jevištěm svitavské Fabriky: na zem položily koberec, který dětem vymezil prostor a pomohl jim tak pohybovat se přesně na tom poli, na které jsou zvyklé.

Jen o něco málo starší děti ze souboru **HOP-HOP Indiáni, ZUŠ Ostrov** (ved. Ondřej Šulc) zpracovaly indiánský příběh *Liška s dobrou náladou*. Dramatizace je stručná, přehledná, neplýtvá slovy a poskytuje dětem několik dobrých situací k jednání. Inscenace výrazně pracuje s pohybem divadelního znaku, malé koberečky s „indiánskými“ motivy zastupují vše, co je třeba. Tento princip však má své limity. Zejména se materiál vzpírá, když se má stát šípem vystřeleným na zvíře. Inscenaci však hlavně trochu chybí to, co je popsáno výše – soustředění a nasazení dětských herců. Projevuje se to zejména odbouráváním, postranními stydlivými pohledy hereček na sebe vzájemně, ale také například nejistotou dívky, která představuje hrací kostku. Její pohybová etuda by mohla být dobrým ozvláštňením situace, postava však jako by neměla žádný konkrétní vztah k tomu, co se s ní právě děje. Dívka zůstává spíše rozpačitá a dobrý pohybový nápad je promarněn. Ostatně i ne vždy funkční proměna rekvizity je zapříčiněna do značné míry nepřesným vztahem herce k ní. Na vině je převážně nezkušenost dětí, souvisí to však jistě i s konkrétními úkoly, které na jevišti dostávají.

... A JEDEN POKUS O HOROR

Z činoherních inscenací zbývá ještě zmínit dramatizaci příběhu Jamie a upíři z knihy Briana Jacquese *Seďm strašidelných příběhů*, kterou pod názvem *Jamieáda* uvedl soubor **IDO ZUŠ V. Nováka Jindřichův Hradec** (ved. František Oplatek). Soubor vztáhl téma nastolené povídkou na své vlastní matky a uvedl představení jejich oblíbenými větami, dále potom pokračoval dramatizací poměrně věrnou předloze. Nejsilnějším prvkem inscenace a také největším zdrojem humoru byla matka hlavního hrdiny hraná třemi herečkami s výrazně červenou rtěnkou na rtech. Citlivou stylizací, nadsázkou a cítěním temporytmu vytvořily herečky z matky jakousi strašidelnou bytost, jejíž každý pohled či úsměv může být nebezpečný.

Toto zpracování nejen podpořilo téma matky, ale zejména pomohlo mladému souboru v nelehkém úkolu hrát dospělou postavu. Je jen velká škoda, že soubor nenašel podobně silné gesto i pro matku upíří. Ta ve výsledku působí vlastně „normálněji“ a přátelštěji než matka lidská, čímž je mimo jiné oslabena pointa inscenace.

LOUTKÁŘSKÉ INSCENACE

Inscenace postavené na práci s loutkou se objevily letos na Dětské scéně pouze dvě. Jak známo, vystavět situace s tradičními maňásky tak, aby gradovaly, byly přesné, měly jasný temporytmus a přes ostré dílčí pointy se dostaly k té hlavní, není snadné. Je to úkol, ke kterému vede dlouhá cesta a spousta práce. Soubor **Žádní lenoši ze ZUŠ Nové Strašecí** (ved. Iva Vachková) si však v inscenaci *Tři malé rakvičkárny*, která si hraje s variantami pokusů jak uniknout Smrtce, s tímto žánrem poradil velmi dobře. Rezervu snad lze najít v jisté opatrnosti, až něžnosti zvukového plánu, zejména hlasového projevu herců. Žánru by přeci jen slušela větší jistota a razance. Ta by totiž mimo jiné pomohla pocitu, že herci – ač neviditelní – si svou hru také užívají, stojí si za ní a jdou do ní naplno.

Zručným uchopením žánru se vyznačovala i druhá loutková inscenace – *Princ(?)!* souboru **BUBU, BUBU z Klubu dětské kultury, Vsetín** (ved. Barbora Dohnálková). Drobná pohádka s výměnou tradiční mužské a ženské pohádkové role je pro soubor příležitostí k nasázce a vrstvení humorných situací. To se jim většinou velmi dobře daří, příběh je čitelný, hra má spád, využívá rozličné možnosti (nejen) loutkového divadla. Stejně jako v prvním „loutkovém“ případě by i zde bylo dobré pracovat více na autorském přístupu herců, zapojit do hry jejich rozdílné osobnosti, nechat je čitelněji komunikovat s divákem i mezi sebou, aby misty nepůsobili, jako by spíše dobře plnili zadání. To však opět není záležitost samozřejmá a jednoduchá a je možné, že poroste s počtem repríz a s přibývajícím zkušenostmi aktérů.

Dětská scéna (ač pod jinými názvy) je přehlídkou letitou. Prošla a jistě ještě projde mnohými proměnami. A je třeba poděkovat organizátorům v čele s Jakubem Hulákem, že se jim stále daří udržet vysokou úroveň přehlídky i její dobrou atmosféru. V nevelkých vodách české dramatické výchovy to jistě není vždy jednoduché.

ROZMANITÁ CESTA K PRECIZNÍMU DIVADELNÍMU TVARU

Seminář Keitha Homera na Dětské scéně 2019



KATEŘINA ŽARNÍKOVÁ

katerina.steidllova@email.cz
posluchačka doktorského programu Teorie a praxe dramatické výchovy, Divadelní fakulta AMU v Praze

Dětská scéna nabízí návštěvníkům nejen setkání s dětskými recitátory a dětským divadlem, ale také možnost rozšiřovat si znalosti a dovednosti v praktických seminářích vedených českými a zahraničními lektory.

Letos na Dětskou scénu zavítal Keith Homer, dlouholetý pedagog dramatické výchovy a divadla, působící od roku 1979 převážně v Redbridge Drama Centre (v letech 2004–2017 byl jeho ředitelem).

Ve svém semináři nazvaném *From the Studio to the Stage / Z učebny na jeviště* zúročil své zkušenosti s prací nejen s dětmi a mládeží, ale také s divadelními profesionály a ukázal, jak různými cestami a s různými prostředky dospět k divadelnímu tvaru. Během semináře si tak mohli zájemci z řad studentů a pedagogů dramatické výchovy vyzkoušet práci s předmětem na jevišti, ztvárnit vybrané fragmenty z dramatu Williama Shakespeara nebo být členem chóru v nejrůznějších situacích.

Při každém setkání přecházeli seminaristé od hereckých cvičení (často vycházejících ze Stanislavského) k jednoduchým

a posléze komplexněji budovaným divadelním situacím. Ačkoli Keith každý den nabízel nové náměty a cesty směřující k divadelnímu tvaru, vždy navazoval na zkušenosti získané z předchozích dnů (ačkoli k nim přímo neodkazoval). Tímto postupným „nabalováním“ dovedností získávala skupina jistotu ve svém jednání a lehce fungovala v divadelních situacích, které byly složitější na vnímání spoluhráčů a vzájemnou souhru.

DEN PRVNÍ: KOMEDIE, TRAGÉDIE

Cvičení na vnímání prostoru a ostatních v něm

Chůze po přímkách: Hráči chodí po prostoru. Jejich dráha je jasně vyznačena přímkou. Pokud by měli narazit (do zdi, spoluhráče), zastaví se a změni směr. Změna směru by měla být jasně viditelná, hráči jedním pohybem změni směr a vycházejí. Během chůze už nehledají, kudy dál jít. Společné dupnutí: Hráči chodí po prostoru v přímkách. Na lektorovo STOP se zastaví a naráz dupnou jednou nohou. Poté na lektorovo STOP vyskočí a naráz dupnou oběma nohama.

Pozdravy: Hráči se pohybují v prostoru. Pokud potkají spoluhráče, pozdraví se s ním. Pokaždé hledají nový způsob, jak druhého pozdravit (jiné tempo, emoce, reakce na pozdrav atd.).

Lekání: Hráči se pohybují v prostoru. Pokud potkají spoluhráče, leknu se ho. Projev by měl být velmi výrazný (výkřik, uskočení atd.).

Cvičení pracuje s náhlou změnou emoce, ale zároveň je velmi odlehčené, komické, slouží k uvolnění účastníků.

Tichá chůze: Hráči chodí po prostoru tiše jako duchové. Při jejich pohybu by mělo být naprosté ticho. Lektor dbá na preciznost provedení. Pokud je to potřeba, nabádá k tiššímu pohybu. Na lektorovo STOP se všichni bez zvuku zastaví.

Oproti předchozímu cvičení vyžaduje toto cvičení po účastnících větší míru koncentrace. Účastníci musí najít způsob, jak dosáhnout tichého pohybu (např. změnou obutí, rychlostí pohybu atd.) a udržet ho po celou dobu.

JDI, STOP – protikladné instrukce: Hráči se pohybují v prostoru. Pokud lektor řekne JDI, hráči se zastaví, pokud řekne STOP, hráči se pohybují v prostoru.

Hra byla většině účastníků známá. Keith se ale snažil mást nejen tím, že za sebe řadil stejné instrukce (např. třikrát JDI), ale mátl také intonací a svým (téměř hereckým) projevem. Protože Keith s humorem sobě vlastním (v dobrém) reagoval na chyby účastníků, dovedl některé ke zdravé soutěživosti, kdy účastníci pracovali velmi koncentrovaně a bezchybně.

Práce s představou

Mytí auta – simultánní pantomima: Hráči mají za úkol umýt imaginární auto. Protože pracují všichni najednou, musí respektovat, že jim někdo vstupuje do jejich prostoru.

Po chvíli Keith tuto činnost zastavil a upozornil na důležité prvky, které je potřeba dodržovat, aby cvičení splnilo svůj účel. Kladl důraz na přesnou představu (jak vysoké je auto, kde jsou věci k jeho mytí, jak vysoko je okno auta atd.) a důslednost provedení. Činnost nemá být odbyta, jde o to, aby případný divák viděl jasně, jaké auto je a co přesně kolem něj hráč dělá.

Poté se účastníci vrhli do činnosti znovu. Tentokrát s větším soustředěním na celek i detail.

Stěhování – komediální žánr

Stěhování – herecké cvičení, simultánní improvizace: Hráči si nejprve představí svůj pokoj se všemi detaily. Následně mají za úkol celý pokoj vystěhovat (včetně postele, skříní atd.). Opět je kladen důraz na práci

s konkrétní představou a způsob provedení. Vynaložené úsilí musí odpovídat velikosti či váze předmětů (malý obrázek nesu s větší lehkostí, než když tlačím postel).

Stěhovací firma – pantomima ve dvojicích: Hráči se rozdělí do dvojic. Vstupují do rolí pracovníků stěhovací firmy a mají za úkol vystěhovat dům. Hráči improvizují beze slov, předem se nedomlouvají. Důležitá je spolupráce hráčů. Nabízejí si různé podněty, reagují na sebe. V reflexi konfrontují vzájemné představy o tom, co konkrétně stěhovali. Na jejím základě na pantomimě dále pracují a fixují ji.

Následně Keith přidal instrukce týkající se charakteru postav a jejich jednání. Z obyčejných stěhováků se stává komická dvojice ve stylu Laurela a Hardyho (jeden chytřejší, jeden hloupější) nebo pána a sluhy z komedie dell'arte (pán komanduje, sluha je nechápavý, dělá pravý opak toho, co se po něm chce). Přidávají se také gagy typické pro komedie z éry němého filmu (nepatrná akce spustí eskapádu různých problémů, osoby jsou zavaleny předměty, věci padají, rozbíjejí se atd.).

Komediálnost situace podpořil Keith také rytmickou hudbou. Dodržování rytmu nebo naopak jeho záměrné narušování podporuje žánr, kontrast rytmu obou postav zvyšuje rozdíl mezi nimi a může být potenciálem pro další gagy.

Následně si účastníci svoje etudy ukázali. Z reflexe vyplynulo, které momenty fungují v takto postavené komedii a které naopak akci zpomalují. Důležitý je nástup postav a jejich nasazení, které jasně udává, kdo je kdo. Charakteristiku postav podporuje také pohybová stylizace. Gagy je potřeba neustále radit za sebe, ale vždy jeden jasně ukončit a pak navázat s dalším. Zajímavým prvkem je také zastavení akce, „pohybové ticho“, které není pauzou, ale naplněným jednáním. Během zastavení pohybu je důležitý pohled, který pracuje s představou, co se přede mnou děje. Hráč má možnost uvědomit si, v jaké situaci se nachází, nadechnout se před dalším gagem, pochopit komično dané situace.

Rvačka s nožem – tragédie

Krabička s nožem – herecké cvičení, práce s představou (převzato ze Stanislavského): Hráči pracují každý sám. Lektor vede jejich představy, vždy dává dostatek prostoru pro akci. Hráči si nejprve před sebou představí drahou dřevěnou truhličku s bohatým vyřezáváním (rozměr cca 30 × 20 × 10 cm). Pak ji celou prozkoumají hmatem (její povrch, rozměry, mohou ji zvedat atd.). Poté truhličku otevrou klíčem. Najdou v ní něco zabaleného do látky. Tu pomalu rozbalují, až objeví cenný

nůž – perfektně vyvážený, dokonale ostrý. Hráči nůž opět prozkoumají hmatem.

Keithova metodická poznámka: Pokud chceme podobné cvičení na práci s představou použít při práci s malými dětmi, nejprve použijeme reálné předměty a teprve později pracujeme s pouhou imaginací. Zacházení s nožem – simultánní improvizace: Hráči pracují s nožem z předchozího cvičení. Nejprve si nůž ukryjí tam, kde je podle nich nejméně nápadný, ale zároveň snadno dostupný. Pak se hráči rozejdou po pro-



storu. Jdou sebejistě, protože mají u sebe nůž, díky němuž se mohou ubránit. Hráči se učí s nožem zacházet, hledají způsoby, jak jím vrhat, zkouší trefit různé vzdálené cíle. Pokud nůž vytáhnou a schovají zpět k sobě. Poté lektor přidává další krok. Když řekne TEĎ, hráči před sebou spatří imaginární nebezpečí a vytasí nůž. Když nebezpečí pomine, hráči nůž opět schovají a dále se pohybují prostorem. Tato akce se několikrát zopakuje. Pak se na impuls TEĎ objeví nebezpečí ve větší vzdálenosti a hráči po něm nůž vrhají. Poté nůž opět seberou a schovají.

V tomto cvičení je opět třeba soustředit se na konkrétní představu a pracovat s ní uvěřitelným způsobem.

Rvačka s nožem – pantomima ve dvojicích (inspire dramatem *Romeo a Julie*): Hráči pracují ve dvojicích. Připraví si rvačku s nožem, která končí smrtí jednoho z nich. Rvačka je složená z deseti promyšlených a přesně provedených pohybů (jeden pohyb = akce jednoho hráče a reakce druhého). Dvojice mají dostatek času, aby celou rvačku zafixovaly.

Následně mají dvojice za úkol celou akci výrazně zpomalit („slow motion in slow motion“). Díky tomu si mohou dovolit zvětšit

gesta a celou akci výrazně stylizovat. Hráči zároveň musí o svém jednání dále přemýšlet. Některé prvky, které si vybrali na začátku, zpomalit nelze (výskok), a tak musí hledat jiný způsob ztvárnění. U některých prvků musí výrazně spolupracovat a pomáhat si navzájem (např. pomalý pád, kdy to vypadá, že se hráči odstrkují, ale ve skutečnosti se přidržují).

Na závěr Keith podbarvil rvačku hudbou. Vybral *Tango* španělského skladatele Isaaka Albenize v aranžmá Johna Williamse, jemnou hudbu, hranou na klasickou kytaru. Juxtapo-

zice děsivé scény a krásné hudby dala vyniknout tragédii celé situace. Hudba, která neilustrovala dění, a zpomalený stylizovaný precizní pohyb zesilovaly účinek celé scény.

DEN DRUHÝ: ŽIVÉ OBRAZY, KANCELÁŘSKÝ CHÓR

Rozcvička

Pozdravy: Hráči chodí pomalu prostorem.

Potkávají se pohledem. Poté se při setkání vzájemně pozdraví. Hráči hledají různé způsoby, jak se pozdravit. Následně lektor zadává, s jakou emocí se hráči navzájem zdraví – příjemně, ve spěchu, tak, že toho druhého vlastně nechcete potkat...

Lekání: Hráči pokračují v chůzi z předchozího cvičení. Opakuje se hra z předchozího dne. Když někoho potkají, vyděsí se.

Práce s představou – obrazy

Malíř pokojů – simultánní pantomima: Hráči pracují samostatně. Představí si před sebou zeď. Jsou malíři pokojů, kteří musí tuto zeď natřít barvou. Opět pracují s jasnou představou imaginárních předmětů, rozvržením prostoru atd.

Graffiti – simultánní pantomima: Opět pracují hráči samostatně. Stávají se z nich sprejeři. Lektor jednomu z hráčů podává sprej a slovy popisuje, co dělá. Hráč ho přijímá a podle něj také ostatní, všichni mají v rukou imaginární spreje.

Keithova metodická poznámka: Tento způsob ukotvení představy je velmi účinný. Lektor svým jednáním s předmětem i slovy dává hráčům jasnou představu konkrétního předmětu, zatímco instrukce: „Vezměte si sprej s barvou“ vede k vágní představě a nepřesnému zacházení s imaginárním předmětem.

Hráči jsou ilegální sprejeři. Chodí po městě, hledají vhodná místa pro graffiti (v různých úrovních prostoru) a tagují nebo malují na ně obrázky (i sprosté). Pokud lektor tleskne, znamená to, že někdo přichází. Hráči schovávají sprej, dělají jakoby nic, ale zároveň hledají další místa pro graffiti.

Protože měli hráči tendenci pracovat s reálnými předměty a stěnami, takže nevyužívali celý prostor, Keith hráče upozornil, aby akci dělali s ohledem na případného diváka a pracovali i s imaginárními zdmi a prostory.

V další fázi neměli hráči jeden sprej, ale plnou tašku různobarevných sprejů. Byli sprejery-umělci, kteří chtěli vytvořit velký barevný obraz na ilegální plochu. Pokud lektor tleskne, někdo přichází, spreje se musí uklidit a sprejer se musí tvářit nenápadně.

Keith v tomto cvičení opět zdůrazňoval důležitost přesného provedení, jasné představy, co dělám, kde a s čím. Upozornil na to, že nejde o vystihnutí psychologie postavy, ale že jde především o rozvíčku aktivizující tělo. Umělecký malíř – herecké cvičení (inspirace Stanislavským): Hráči vstupují do role vynikajícího malíře, který maluje libovolný obraz. Důraz je kladen na přesnost provedení (jasné rozměry plátna, dodržování umístění pomůcek atd.).

Poté hráči-malíři malují autoportrét. Nejde o zachycení vnějších znaků, ale o vystižení toho, jak dotyčného vnímá okolí. Po dokončení obrazu hráč-malíř „propíše“ obraz do svého těla a zůstane ve štronzu. Lektor prochází galerií obrazů.

Keithova metodická poznámka: Toto cvičení pomáhá k introspekci hráčů. Podle Stanislavského herec nenechává při tvorbě postavy svoji osobnost „za dveřmi“, ale je esencí postavy, kterou ztvárňuje.

Pokud chceme cvičení použít při práci s dětmi, obraz nepersonalizujeme. Děti malují jinou osobu, kterou znají, nebo fiktivní postavu z příběhu, s níž skupina pracuje.

Romeo a Julie – propojené živé obrazy

Živé obrazy na různá témata: Lektor zadá téma (např. pohřeb, loupež atd.) a počet

hráčů, kteří mají obraz vybudovat. Daný počet hráčů postupně přichází do hracího prostoru a živý obraz vytváří. Je třeba, aby nový hráč přicházel až tehdy, když je předchozí hráč ve štronzu. V reflexi nejprve diváci pojmenují, co konkrétně vidí (jakou postavu, věc). Poté sdělí hráči, jak situaci vnímali.

Romeo a Julie – živé obrazy: Hráči se rozdělili do menších skupin, ve kterých vytvořili živý obraz představující střed dramatu *Romeo a Julie*. Jde o střed, jak ho vnímá skupina, tzn. nejen ve smyslu času (přesně v polovině hry), ale také střed jako bod zlomu, který zásadně ovlivňuje průběh dalšího děje.

Poté skupiny vytvořily obraz poslední scény příběhu. Nemuselo jít nutně o závěrečnou scénu dramatu, ale o obraz, který by účastníci zařadili např. na závěr filmu, který vystihuje pocit z příběhu, jeho možný dopad

Jak Keith při reflexi práce zdůraznil, vytvořit živý obraz je snadné, ale důležité je to, co se děje mezi obrazy, jak jsou propojené. Pomalý pohyb umožnil hráčům plynulý přechod do nové emoce téže postavy nebo „přetváření“ do jiných postav. Měli dostatek času vnímat ostatní hráče v situaci a zaujmout k jejich postavám jasný postoj (ať už v prostoru, nebo ve vztazích). Soustředěný projev hráčů přitahoval pozornost diváků. Pomalé přelévání od scény ke scéně umožňovalo divákům hledání vazeb a vztahů mezi postavami. Propojení scén nebylo bezobsažné, pro diváky se v něm odrážely předchozí situace a zároveň svým laděním předznamenávaly budoucí události.

Keithova metodická poznámka: Důležité je vždy začínat uprostřed, poté hledat konec, a teprve na závěr budovat obraz začátku pří-



atd. Následně měly skupiny oba obrazy propojit velmi pomalým pohybem (čerpali ze zkušenosti z předchozího dne při tvorbě rvačky s nožem).

Následně skupiny vytvořili začátek příběhu o Romeovi a Julii. Stejně jako v závěrečné scéně, nemuselo jít nutně o první scénu z dramatu, ale o obraz situace, kterou hráči považují za startovní bod celého děje. Všechny tři scény hráči propojili pomalým pohybem. Důraz kladl Keith také na vstup do prvního obrazu. Hráči do něj přicházeli neutrálně z různých stran. Na jasný pohybový impuls vstoupili do postavy a zaujali štronzo.

Na závěr použil Keith opět hudbu. Tentokrát melodii Nina Roty z filmu *Kmotr*. Skupiny měly čas hudbu dostatečně vnímat a případně svoji akci hudbě trochu přizpůsobit. Z pohybu se ale nesměl stát tanec. Následně svoje propojené obrazy prezentovaly.

běhu, aby hráči nad příběhem přemýšleli otevřeně. Pokud by příběh budovali pomocí živých obrazů od začátku, hrozí, že se zaleknou, kolik práce ještě mají před sebou. Mezi již vytvořené obrazy lze vkládat další, což vede k tomu, že se hráči důkladně obeznámí s celým dramatem. Technika série tří obrazů (začátek – střed – konec) je vynikající prostředek, jak pracovat se složitým příběhem, koncentrace do tří obrazů pomáhá najít esenci díla, příběhu.

Kancelářský chór

Práce s předmětem – aktivizační cvičení, práce s představou: Hráči jsou rozmístěni v prostoru, pracují samostatně. Před sebou mají imaginární bednu. Je velmi těžká, takže nejde nadzvednout ani posunout, přesto se o to hráči pokoušejí a hledají různé způsoby, jak na bednu tlačit.

Poté je cvičení obtížnější. Před hráči stojí

reálná židle, která zastupuje imaginární těžkou bednu, to znamená, že s ní opět hráči nesmějí pohnout. Hráči opět zkoušejí různé způsoby, jak s židlí v takto zadané situaci zacházet. Je žádoucí využívat i zvukové projevy, které vypovídají o vynaloženém úsilí. Různé způsoby usazení na židli: Židle se stává pro hráče opět židlí (nebo předmětem určeným k usazení). Hráči hledají různé způsoby jak na ni usednout. Způsob sedání má jasnou motivaci, hráči si určí, kde se židle nachází, kdo jsou atd.

Kancelářský chór – příchod pracovníků kanceláře: Po Keithově instrukci se židle ocitají v kanceláři. Zaplňují celý prostor a jsou natočené do různých stran. Z hráčů se stávají zaměstnanci kanceláře, pro které je práce rutinou, nepřináší jim radost, dělají ji proto, že za ni dostávají zapláceno. Na Keithovu výzvu postupně k židli přichází jeden po druhém a usedají na ni.

Pohybová smyčka: Keith poté všechny učí smyčku několika pohybů (příchod s telefonováním – evakování propiskou – zastrčení propisky do kapsy – otevření počítače se zvukem – psaní na PC – pití kávy). Hráči od Keitha smyčku přejímají a provádějí ji simultánně.

Rutina s papírem: Následně hráči vytvářejí vlastní rutinu – smyčku pěti různých pohybů s papírem. Důležité je, aby hráči papíry nezničili, protože smyčka se bude neustále opakovat.

K individuální rutinně přidal Keith dalších pět pohybů, které byly pro všechny hráče stejné. Na začátku přidané sekvence byl vizuálně výrazný pohyb (vztyk ze židle), což byl výborný záchytný bod, pokud se někdo v sekvenci ztratil. Pokud někdo ve své individuální rutinně zvedání ze židle měl, Keith ho požádal, aby svoji sekvenci upravil tak, aby vše prováděl vsedě. Hráči fixují a zpřesňují svoji akci na počítání. Poté Keith počítat přestál a hráči měli rytmus udržet sami.

Keith opět zdůrazňoval preciznost provedení, přesnost pohybů. Důležité byly zvuky papíru, které měly být ostré a které udávaly rytmus akce. Jiné zvuky neměly být slyšet (např. šoupání židle).

Budování divadelní situace: Pak začal Keith budovat divadelní situaci. Na rytmickou hudbu Manose Hadjidakise z filmu *Never on Sunday* (v české verzi byla tato melodie v 60. letech známá jako písnička *Děti z Pirea* – pozn. red.) postupně přicházeli jednotliví hráči poté, co je Keith vyzval, a v daném rytmu prováděli danou rutinu. Nástup do rutinního procesu se řídí prvním příchodem. Ostatní hráči se zapojují vždy na začátek pohybové sekvence. Postupně se tak do kancelářské rutiny zapojují všichni. Na vyzvání lektora postupně jeden po druhém odchází.

Ostatní stále drží daný rytmus.

Vstup nové postavy – kontrast: Keith obohatil kancelářský chór o další prvek. Jedna z hráček se stala uklízečkou. Vstupuje do kanceláře naprosto mimo rytmus skupinové rutiny. Nechápe, co se kolem ní děje, pozoruje ostatní, kteří ji nevnímají, ignorují, a ona se snaží uklidit papíry, které hráči při odchodu z kanceláře zahazují.

Keith prozradil, že inspirací k postavě a jejímu rozdílnému temporytmu jsou postavy a filmy francouzského herce a režiséra Jacquese Tatiho, jehož filmy jsou na kontrastu rutiny a „nechápatého narušitele“ postaveny.

DEN TŘETÍ: VLIV HUDBY NA POHYB, CHÓR – OUTSIDER, LÍDR; PRÁCE S PŘEDMĚTEM

Rozcvička

Protahovací rozcvička: Na hudbu provádí rozcvičku každý sám. Cílem je protáhnout se, naladit tělo na práci v semináři. Poté lektor postupně vybírá vedoucího rozcvičky, všichni opakují jeho cvik.

Vliv hudby na pohyb – sběr listů: Aby Keith ukázal vliv hudby na hereckou akci, vybral jednoduchou výchozí situaci (sběr listů), kterou podbarvil různou hudbou. Nejprve použil lyrickou hudbu. Každý z účastníků pracoval samostatně a sbíral libovolným způsobem listy za větrného dne (lektor občas do aktivity vstupoval svým vyprávěním, popisem dne, situace).

Důležitým omezením bylo, že se akce nesmí změnit v tanec. Opět jde o co nejpřesnější práci s představou a imaginárními předměty. Použitá hudba způsobila, že pohyby účastníků byly měkké a plynulé, tempo odpovídalo hudbě, nálada podkresuje se odrazila i ve tvářích účastníků.

Poté Keith změnil skladbu z lyrické na rychlou rytmickou a s ní i motivaci akce. Hráči jsou závodníky šampionátu ve sběru listů, snaží se nasbírat listy co nejvíce a celý šampionát vyhrát. Hudba podporovala energické nasazení hráčů a rychlost jejich jednání.

Pak se hráči rozdělili do dvojic, na řadu přišel nový závod na šampionátu. Dvojice opět prováděly svoji činnost na rychlou, rytmickou hudbu. Improvizovaly, spolupracovaly, hledaly nejlepší způsoby, jak získat co nejvíce listů. Hudba, která udávala tempo celé akce, a absurdní nápady, které dvojice realizovala, vedly k tomu, že se situace proměnila v klauniádu.

Lektor nechal některé dvojice předvést svůj způsob závodu a jako rozhodčí některé závodníky za nesportovní chování nebo nedovolenou techniku diskvalifikoval, jinou dvojici naopak prohlásil za vítěze.

Chór – outsider, lídr

Kancelářský chór: Skupina se vrátila k aktivitě z předchozího dne a situaci v kanceláři pilovala. Byl určen hráč, který celou činnost zaha-joval (a také jako poslední odcházel), ostatní hráči přicházeli do kanceláře postupně tehdy, když si to sami zvolili (bez vyzvání lektora), a také sami prostor opouštěli.

Díky další práci na chóru se pohyby hráčů zpřesňovaly a vynikal tak ubíjející rutinní rytmus.

Zasedávání židle: V prostoru jsou rovnoměrně rozmístěny židle, počet odpovídá počtu hráčů. Vybere se jeden z hráčů-outsider, který opouští svoji židli a jde na druhou stranu místnosti. Snaží se zasednout prázdnou židli. Ostatní se mu v tom snaží zabránit tím, že prázdnou židli, ke které outsider míří, zasednou, a udrží ho tak mimo okruh sedících.

Keith stanovil důležitá pravidla hry. Pokud se někdo ze židle zvedl, musel vyrazit do prostoru a nesměl si sednout zpět na původní židli. To se týkalo nejen samotného zvednutí, ale aktivizačního pohybu na židli. V prostoru se směl pohybovat (vedle outsidera) pouze jeden z hráčů. Toto pravidlo bylo pro skupinu největším problémem. V zápalu hry se totiž nejdříve zvedalo mnoho hráčů najednou, ztráceli se v tom, která židle je volná, a pro outsidera bylo snadné některou ze židlí zasednout. Teprve později pravidlo jednoho v prostoru začali účastníci dodržovat, hra získala přehlednost a tempo, které outsidera udrželo mimo hru.

Při reflexi vztáhl Keith aktivitu k práci chóru. V chóru existují dva důležité koncepty – chór má svého lídra nebo mimo chór stojí outsider a chór mu nedovoluje se začlenit, jako se to dělo v této hře (s oběma koncepty pracoval Keith také v dalších aktivitách). Mnohdy není nutné hýbat se, cokoli dělat, chór se vyhraňuje vůči outsiderovi, až když je v ohrožení.

Protože hra Keitha velmi bavila (sám byl na počátku několikrát outsiderem a hecoval k lepší spolupráci), zařadil na odlehčení ještě jednu variantu hry: Neexistují žádná pravidla kromě toho, že hráči nesmí outsiderovi fyzicky bránit v zasednutí židle (dotýkat se ho, odstrkovat ho atd.). Roli outsidera v této variantě si Keith opět vyzkoušel sám.

Chůze prostorem s různou energií

Osvojení tempa: Účastníci chodí prostorem a rovnoměrně ho zaplňují, nesmí chodit v kruhu, ale hledají si různé cestičky. Lektor udává, v jakém tempu se mají pohybovat, s jakou energií a napětím. Každé kvalitě přiřadil číslo:

1. neutrální tempo;
2. svižně;
3. poplach;

4. maximální energie – ohrožení, nebezpečí. Při lektorově STOP skupina v prostoru zastaví, štronzo odpovídá napětí daného stupně. Lidé s různými energiemi: Hráči stojí v prostoru. Lektor rozdělí skupinu na dvě části (např. muži, ženy). Jednu skupinu vyzve, aby se v prostoru pohybovala určitou rychlostí, pak ji zastaví a vyzve druhou skupinu, aby se pohybovala jinou rychlostí. Každý z hráčů si zvolí číslo své energie. Lektor vyvolá číslo (nebo je číslo určeno ťuknutím na bubínek) a ti, kteří si tento stupeň vybrali, se začnou v daném tempu pohybovat prostorem. V reflexi účastníci řeší, jakou postavou by mohl hráč s danou energií být. Energie tak dodává motivaci jednání (např. 4 – dobíhání autobusu, únik před pronásledovatelem atd.).

Důležité je vědět, s jakou energií vstupujeme do prostoru a jak tato rychlost ovlivňuje vnímání postavy. Čtení energie skupiny je důležité při práci chóru.

Pronásledování v tempu: Každý z hráčů si ve skupině vybere jednoho, kterého bude pronásledovat. Jeho jednání musí být nenápadné, nesmí se prozradit, ale zároveň si hráči musí být vědomi toho, že mohou být zároveň pronásledovanými. Stupeň energie pronásledování určuje lektor.

Další variantou je, že všichni stojí v prostoru. Lektor vyzve jednoho hráče, aby se pohyboval s určenou energií. Po chvíli ho začne pronásledovat špión, ten, který ho pronásledoval v předchozí variantě. Do hry se přidávají postupně další hráči tehdy, když se začne pohybovat ten, koho pronásledují. Během krátké chvíle se tak v prostoru pohybují všichni hráči současně.

Hejno: Skupina se pohybuje prostorem, naladí se na sebe, nalezne stejné tempo. Důležité je vnímat skupinovou energii, cítit, kde je centrum skupiny, kde je pomyslný lídr, kterého ostatní následují. Lídr krystalizuje v činnosti postupně. Skupina si ho volí bez domluvy. Pokud si někdo myslí, že je lídrem, změnil rychlost, směr. Pokud ho skupina následuje, potvrdí si, že je lídrem, pokud ne, činnost pokračuje.

V další fázi činnosti je lídr předem znám, určuje tempo, energii a směr celé skupiny. Divák by ale neměl poznat, kdo skupinu vede, proto musí skupina dělat vše pro to, aby ho „skryla“ (tak jako u ryb, pokud by lídr vyčníval, dravec ho uloví).

Nádraží – motivované jednání hráčů s různými energiemi: Uprostřed hracího prostoru stojí a leží nejružnější zavazadla (tolik, kolik je hráčů). Každý hráč si zvolí svoje tempo (vychází se z předchozí aktivity Chůze prostorem s různou energií – Osvojení tempa). Lektor postupně vyvolá všechna čísla, vždy nechá prostor pro rozehrání akce, teprve

potom vyzve další hráče ke vstupu do hry. Pokud lektor vyvolá číslo, které si hráč zvolil, vstupuje s touto energií do prostoru, vybírá si zavazadlo a pohybuje se po nádraží. Cílem není z prostoru ihned zmizet na vlak, ale motivovaně se v něm pohybovat (např. sledovat informační tabuli, hledat prodej jízdenek atd.). Hráči spolu mohou komunikovat. Stejně tak mohou komunikovat s imaginárním partnerem.

Následování lídra: Dané okolnosti zůstávají. Lektor tentokrát zvolí, kdo bude lídr skupiny, koho má skupina následovat. Do prostoru vstupují hráči postupně, podle svého uvážení, lektor je nevyzývá. Hráči svoje tempo přizpůsobují lídrovi. Zároveň platí, že lídr nesmí vyčnívat, je integrální součástí skupiny (tak jako v Hejnu). Je snadné lídra skrýt, pokud je energie skupiny nízká. Když je energie vysoká, je to velmi náročné na soustředění. Vždy by ale akce měla být naplněná konkrétním jednáním, činností, nikdy by situace neměla skončit v zastavení, na nule.

Outsider: Dané okolnosti zůstávají. Kromě lídra je zvolen také outsider. Hráči postupně přicházejí do prostoru, berou si zavazadla a rozehrají akci na nádraží. Chrání lídra, ale zároveň při vstupu outsidera do hracího prostoru brání, aby se zapojil do jejich skupiny. Outsider přichází jako poslední až po chvíli, kdy se situace rozehraje.

Při další práci na této situaci nejprve skupina odmítá outsidera přijmout (odhání ho, ignoruje ho atd.), postupně se ale přidává na jeho stranu a outsider se stává lídrem, přejímá vedení skupiny.

V našem případě byl outsiderem Keith. Byla radost sledovat, s jakou chutí se do své postavy položil, jak si v závěru užíval, že může skupinu vést a že ho skupina následuje.

Práce s předmětem – ukázka dramatického lektora

Keith prozradil, že ve své praxi často využívá práci s předmětem, který se může různě proměňovat. Jeho oblíbeným prvkem je lano. Způsob, jakým s ním zachází při dramatického lektora, ukázal při popisu lekce, kterou realizoval s velkou skupinou šestiletých dětí. V lekci vždy pracuje s tématem, kterým se školní skupina zrovna zabývá, v tomto případě to bylo životní prostředí a jeho hodnota.

Co by to mohlo být, kdyby to nebylo lano: Nejprve lektor ukázal dětem lano a ptal se, co by to mohlo být, kdyby to nebylo lano. Svou akcí může napovídat nebo naopak může v akci realizovat návrhy dětí (např. šála, had...). Pak společně s dětmi hledá, co by to mohlo být, aby použil celé lano (např. stopa obra).

Hádanka: Následně dá dětem hádanku, co se z lana stalo teď. Lano položí na zem do tvaru nepravidelného oválu a spojí ho, rozehráním akce okolo lana navede děti k tomu, že je to rybník. Keith svými otázkami a akcí směřuje uvažování dětí, ale vždy vychází z toho, že tento nápad už mají v hlavě, nekládá jim něco zcela odlišného od jejich světa.

Cesty k rybníku: S dětmi pak lektor diskutuje o tom, co v rybníku a kolem něj žije. Na každou odpověď lektor reaguje, oceňuje znalosti dětí, pokládá je za experty. Je to krok k tomu, aby si rybník přisvojily a získaly k němu vztah, který je důležitý pro další průběh lekce.

Vztah se posiluje také v další aktivitě. Děti kreslí obrázky toho, co v rybníku a kolem něj najdeme (ryby, vodníka, vážky...). Na hudbu postupně děti přicházejí k rybníku a obrázky pokládají na místo, kam tvor v rybníku nebo kolem něj patří. Tento obřad vede k tomu, že děti jsou s rybníkem úzce spjaté, „vlastní ho“.

Co bude s rybníkem – učitel v roli: Následně lektor uvede další postavu, neprozradí, kdo to je, ale děti to poznají z akce. Učitel v roli stavitele předvádí, že si rozbaluje plány, vyměřuje, ryje břeh rybníka, povolává stroje. Děti se přirozeně zapojují do akce. Protože cítí vazbu k místu, které si vytvořily, přesvědčují stavitele, proč rybník neničit, proč je důležitý, v čem je jeho hodnota. Dokážou také hledat kompromis, aby byl zachován jak rybník, tak nové byty pro obyvatele.

Kouzelné okno – divadelní práce s lanem

Okno: Hráči se rozdělí do menších skupin. Každá z nich dostane lano. Z něho mají hráči během krátkého okamžiku vytvořit okno jakéhokoli tvaru (okno se nachází v prostoru, neleží na zemi). Jeden z hráčů zkouší, jak s oknem může manipulovat, naklápět ho, přenášet, umývat ho atd. Okno musí stále držet svůj tvar, což zajišťují zbylí hráči.

Jak Keith zdůraznil, vytvořit obraz okna je jednoduché. Zajímavý prvek pro diváky přináší až rozpohybování obrazu, a to nejen samotná manipulace s oknem, ale také to, jak vzniká. To se musí dít pohybově přesně, pak před diváky může vznikat divadelní kouzlo. Kouzelné okno – začátek pohádkového příběhu: Po vyzkoušení toho, co lze s oknem dělat, vymyslí hráči začátek divadelního pohádkového příběhu, který představí kouzelné okno. Jeden z nich vstupuje do postavy (vypravěč, kouzelník atd.) a celý příběh zahajuje větou „Bylo nebylo...“ Skupina vymyslí nejen vyprávění, ale také akci s oknem, aby odhalila vlastnosti okna a překvapovala diváky (např. létání okna, proměna tvaru...).

DEN ČTVRTÝ: KONCEPT NÁHLÉ ZMĚNY, PRÁCE S PŘEDMĚTEM; CHÓR – PRÁCE S PROSTOREM, ZAPOJENÍ TEXTU

Uvolňovací cvičení: Hráči pracují každý sám. Na pomalou hudbu se protahují a aktivizují tělo, připravují ho na workshop.

Práce s představou

Mytí v koupelně – simultánní pantomima: Hráči pracují samostatně. Před sebou si představí kohoutek s vodou. Hrají, jak probíhá jejich ranní očista. Poté svoje pohyby zvětší, případně zrychlí.

Uklízečka – simultánní pantomima: Hráči pracují samostatně. Vstupují do role uklízečky/uklízeče. Úklid si užívají, provádí ho zvětšenými pohyby, jsou nejlepšími uklízečkami na světě. Improvizace je podbarvena hudbou, která podporuje emoci a energii postavy.

Improvizace postavené na náhlé změně

Číšník v hotelu Monte Carlo – simultánní improvizace: Hráči pracují samostatně. Vstupují do role číšníků ve výborné restauraci, kteří bez problémů zvládají obsloužit hosty u pěti stolů najednou. Jednání číšníků je klidné, ale zároveň rychlé, efektivní.

uvolnění do sešňorované situace. Zloděj diamantů: Keith tuto aktivitu uvedl vyprávěním a částečným rozehráním příběhu, který účastníci ztvární. Ocítáme se v luxusním hotelu v Monte Carlu, kde se schází významné osobnosti (filmové hvězdy, královské rodiny, finanční magnáti atd.). Hráči jsou součástí smetánky. Komunikují s ostatními, přitukávají si šampaňským. Pak se každý z nich nenápadně vytratí, prochází kolem uklízečky a zmizí na toaletách. Zkontroluje, zda je vzduch čistý, a vejde do jedné z kabin. Zde se mění tempo hráče, nastává náhlá změna. Hráč se převléká do zlodějské kombinézy, otvírá okno a přes nejrůznější překážky se dostane do klenotnictví, kde ukradne drahocenný diamant. Pak se vrací zpět do hotelu, převlékne se a se šampaňským v ruce se připojuje k hostům.

Roli zloděje diamantů si nejprve vyzkoušeli všichni hráči a improvizovali simultánně. Poté se rozdělili do skupin. Jeden z hráčů byl zlodějem diamantů. Ostatní hráli všechno ostatní. Skupina se snažila vymyslet co nejvíce nápaditých překážek, které musel zloděj na své cestě k diamantu překonávat. Využívala k tomu práci s předmětem – lanem, které na sebe bralo nejrůznější

překážky rychle měnily, akce měla spád, pracovalo se s divadelní zkratkou.

Keithova metodická poznámka ke konceptu náhlé změny: Náhlá změna, kontrast je to, co chceme vidět na scéně. Přináší do situací překvapení, zvraty, přitahuje pozornost diváka. Výborně funguje také v dramatických výchovných lekcích. Cílem inscenátora je výrazně proměňovat temporytmus, energii inscenace. Ta zpravidla začíná vysoko, pak klesá a opět stoupá. Nejhorší pro diváka je, když je průběh inscenace neměnný nebo proměny malé a pravidelně se opakují. Pro diváka pak není v představení nic, co by jeho pozornost přitáhlo, bylo podívanou. V takovém případě je lepší z divadelního představení udělat rozhlasovou hru.

Chór

Pilování kancelářského chóru: Hráči se opět vrhli do práce na kancelářském chóru. Dále zpřesňovali pohyby a zvuky papíru, eliminovali ostatní zvuky. Vyzkoušeli si také jiný závěr. Papíry nenechávali na židlích nebo ledabyle neodhazovali kamkoli, ale zmačkané je vršili do středu hracího prostoru.

Práce s předmětem

Mikrotenová fólie jako materiál pro tvorbu: Lektor hráčům přestavil další materiál, s nímž budou pracovat. Šlo o velkou fólii, která se používá při malování pokojů.

Proměny materiálu: Hráči se rozdělili do menších skupinek. Každá dostane k dispozici jednu fólii. Společně zkoumají, co vše se s ní dá dělat, v co se může proměnit.

Různé kvality vody: Aktivita navazuje na předchozí zkoumání. Hráči mají ve skupinkách za úkol ztvárnit různé kvality vody – téměř nehybné jezero s drobnými vlnkami, bublající potůček, malý vodopád, bouři na moři, jemné vlny, narážející na mořské pobřeží.

Při této aktivitě je třeba nedělat činnost bezmyšlenkovitě, ale přemýšlet a hledat způsob, jak kvalitu skutečné vody přenést do materiálu. Je třeba jemná práce, o kvalitě ztvárnění rozhodují detaily (např. odkud vychází impuls pro pohyb vody).

Pašije – Gabriel se zjevuje Panně Marii: Lektor uvede hráče do situace. Vytváříme scénu, ve které se archanděl Gabriel zjeví Panně Marii. Skupinky (zůstávají stejné jako v předchozí aktivitě) nejprve pomocí fólie vytvářejí obraz anděla. Jeden z hráčů je tedy postavou, ostatní vytvářejí křídla, hledají jejich nejlepší podobu.

Následně se vytváří situace, kdy k Marii (imaginární postavě) přichází žebrák, proměňuje se v anděla a opět se z něho stává žebrák.



Iokasté a chór v dílně zaměřené na antickou tragédii

Nesměj nechat nikoho čekat. Jsou ztělesněním labutě – horní polovina je zcela klidná, ale nohy jim neustále kmitají.

Číšníci ale vedle prostoru s hosty vstupují také do prostoru kuchyně, druhého světa, kde se můžou uvolnit, zanádat si, vyjádřit svoje opovržení, lelkovat, zmatkovat atd. Pak se opět vrací k hostům a elegantně je obsluhují.

Náhlá změna číšnickova chování je překvapivá, vyvolává komický efekt, přináší

podobu (římsa, laserové paprsky, zápalná šňůra atd.). Pracovalo se na hudbu Henryho Manciniho z filmu *Růžový panter*. Následně si skupinky svoje situace představily.

Při reflexi upozornil Keith na to, že pokud vytváříme nějakou situaci, představení, vždy přijde okamžik, kdy je třeba vršení nápadů zastavit a začít situaci čistit, aby byla přehledná.

V etudách fungovalo nejlépe, když se

Keith opět upozornil na to, že nejdůležitější je vymyslet, jak se andělská křídla objeví a zmizí, jak dojde k proměně. To je to, co ze scény dělá zajímavé divadlo.

Následně si skupiny svoje nápady představí. Keith opět použil k prezentaci hudbu. Tentokrát takovou, která podporovala atmosféru, gradovala a posilovala tak magické zjevení.

Účastníci realizovali různé nápady, jak fólii do obrazu integrovat, aby se z něho později stala křídla. Mikrotén byl látkou, která zahalovala žebra, balíčkem, který žebák nesl s sebou, nebo vodou, ke které žebák přišel, aby se umyl.

Chór

Práce s prostorem: Aktivitu vede lektor. Nejprve na jeho pokyn hráči vytvoří dvojstup. Zapamatují si, za kým stojí a také kdo je v čele zástupu, kdo je vedoucím. Podle nich se skupina orientuje při pozdějším formování zástupů.

Na pokyn se účastníci pohybují prostorem. Na tlesknutí se vedoucí zástupů postaví vedle sebe kdekoli v prostoru. Ostatní co nejrychleji a precizně vytvoří původní dvojstup. Cílem je, aby vše vypadlo jako kouzlo. Z davu se najednou stávají zástupy. Aktivita se několikrát opakovala.

Pašije – spojení práce s prostorem a s textem

Přípravná práce s textem: Lektor rozdává hráčům čísla. Poté dostanou papír s textem o zvěstování anděla, jehož verše jsou očíslované. Každý účastník si zapamatuje verš, který odpovídá jeho číslu. Následně text říkají hráči postupně nahlas z místa, kde sedí. Pak se rozmístí rovnoměrně do prostoru tak, že jejich pohled směřuje na diváka, ale tělo je otočené od diváka o čtvrtinu. Opět sdělují text.

Keith se snažil interpretaci textu režírovat. Narazil ale na rozdílnost angličtiny a češtiny. Angličtina si může dovolit velký patos, který se projevuje i v protahování samohlásek. Čeština se tomuto použití vzpouzí. Hráči proto museli hledat vlastní způsob interpretace, aby byla zachována slavnostnost textu.

Scéna zvěstování: Keith celou situaci vedl. Hráči stáli v půlkruhu zády k divákům. Každý z nich měl v ruce nějakou rekvizitu. V popředí scény byla řeka vytvořená z fólie. Hráči se postupně otáčeli, procházeli prostorem s „na vlnách plující“ rekvizitou (hráči pohyb rekvizity ztvárňovali pohybem, který se zrcadlil v pohybu celého těla). Rekvizity si vyměňovali navzájem a nakonec je položili do jedné linie k řece. Odstoupili od řeky, zaplnili prostor, zaujímali postoj z předchozí aktivity a sdělovali divákům text.

Scéna, kterou účastníci ztvárňovali, vycházela z inscenace *Pašije*, kterou Keith režíroval. V semináři ji použil proto, aby ukázal princip, jak se na scéně mohou zajímavě objevit rekvizity.

DEN PÁTÝ: CHÓR – ANTICKÁ TRAGÉDIE

Práce s představou

Tržiště – simultánní pantomima: Hráči pracují samostatně. Vstupují do role stánkařů, kteří na trh chystají svůj stánek (vytahují z auta jeho součásti, montují ho, vykládají zboží atd.). Pro ozvláštnění Keith přidal další motivaci – hráči jsou účastníci světového šampionátu ve stavbě stánků, poté jsou ti, co je prezentují v teleshopingu, propagují stánek jako ten nejlepší, s hraným nadšením a zářivým úsměvem.

Škola – simultánní improvizace: Hráči vstupují do role mladého začínajícího nadšeného učitele, který zbožňuje svoji třicetiletou třídu šestiletých dětí. Keith uvozuje situaci: Jako odměnu za skvělý projekt o tržištích se učitel rozhodne vzít děti na největší evropské tržiště. Jediným problémem je, že si zapomněl vzít s sebou doprovod a na celou třídu je sám. Výchozím bodem pro rozehrání situace je moment, kdy děti ve dvojicích s učitelem v čele vstupují na trh. Všichni jsou nadšení. Podle principu náhlé změny se situace musí změnit v noční můru. Hráči tak rozhrávají improvizaci, při níž musí uhlídat mnoho imaginárních dětí naráz (někdo odchází s neznámým člověkem, někdo mizí v davu, někdo se zapomene u stánku se zmrzlinou atd.). Účastníci přirozeně ztvárňují nejen akci, ale také postupnou proměnu emocí z idylky v noční můru. Aktivita pokračuje další situací, kterou Keith opět uvádí: Z hráčů se stávají ředitelé školy. Všichni žáci jsou svoláni do tělocvičny, v první řadě sedí třída, která dohnala učitele na trhu k šilenství. Ředitel musí tuto třídu před ostatními žáky ukázat, dát jim jasné mantinely. Je naprosto jiným typem než nadšený učitel. Keith předvádí různé varianty, jak může ředitel před dětmi vystupovat. Důležité je, aby hráči využili kontrasty, náhlou změnu nálad. Poté hráči rozhrávají svoji vlastní variantu situace.

Antický chór

Emoce odražené v těle: Hráči chodí prostorem, lektor udává emoce, které mají ztvárňovat chůzí (např. klid, agrese, zamilovanost, naštvaní). Nejprve se emoce zrcadlí v obličeji účastníků, poté musí hráči zachovávat neutrální výraz obličeje, ale dále

pokračovat ve vyjádření emocí tělem. Obličej bez mimiky odkazuje k neutrální masce (pokud by byly masky na semináři k dispozici, Keith by je použil).

Chór – funkce a principy práce: Keith představil základní funkce chóru:

- ~ chór je vypravěčem (v neutrálu);
- ~ chór má charakter, je postavou (např. personifikovaný les);
- ~ chór je emocí – vyjadřuje esenci dané emoce, nikoli skupinu lidí s touto emocí.

V následujících aktivitách se Keith zaměřoval na prozkoumávání poslední jmenované funkce. Stanovil proto také principy fungování chóru:

- ~ hráči pracují s obličejem jako s neutrální maskou, maska je za všech okolností natočena k divákům;
- ~ chór je vždy propojen fyzicky, dotykem;
- ~ do chóru se hráči začleňují na různých úrovních;
- ~ chór je neustále v pohybu, proměňuje se postavení členů ať už v rámci úrovně, tak v rámci pozice ve skupině;
- ~ emoce se projevuje už při formování chóru, při příchodu hráčů na scénu.

Chór jako ztělesnění emoce – osvojování principů práce: Skupina se rozdělí na dvě poloviny. Z jedné se stávají diváci, druhí jdou na konec hracího prostoru. Lektor jim rozdá čísla a řekne jim, jakou emoci ztvárňují. Emoce může být divákům známá nebo ji mohou odečítat z pohybu chóru. Hráči se otočí zády k divákům. Lektor postupně vyvolává čísla hráče. Ti se otáčejí a v popředí vytvářejí chór podle stanovených principů. Nejprve vytvářejí pouze sousoší. Keith sousoší upravuje a upozorňuje na případná úskalí (obličej nesměřuje k zemi, ale k divákům, pozice v kleče nebo sedě je nevýhodná, protože neumožňuje pohyb atd.). Poté lektor chór rozpožhybuje. Hráči sledují jeho dlaně, která určuje, jak se mají pohybovat. Sbor se neustále proměňuje, přelévá se postavení členů chóru, mění se jejich úroveň i pozice ve skupině. Skupiny se poté vymění. Opakovací hra: Lektor vede aktivitu. Něco předvede (emoci, pohyb, promluvu), skupina to po něm opakuje.

Hra byla zařazena jednak na uvolnění po soustředěné práci, ale také naladila účastníky na další aktivitu, kdy museli být pozorní k sobě navzájem.

Bezpečný pohyb chóru: Keith vysvětlil a s účastníky vyzkoušel, jak se mohou hráči v chóru bezpečně pohybovat v prostoru, i když musí mít obličej neustále natočený k divákům. Nešlo ale o „suché“ cvičení, hráči jednali motivovaně. Keith přidal k pohybu chóru zvuk (mumlání – šíření ošklivé pomluvy). Bezpečný pohyb do stran je zaručen tím, že hráči mají rozpažené ruce a v případě, že někdo stojí na

jejich úrovni, dotknou se ho, aniž by se srazili. Při chůzi dozadu varuje před srážkou ten, který stojí hráči za zády, protože jeho pohyb vidí. Pokud je v nebezpečné vzdálenosti, dotkne se jeho zad.

Díky těmto jednoduchým pravidlům se hráči nebojí o svoji bezpečnost a mohou se soustředit na vyjádření emocí, pohyb, promluvu atd. Ruce mohou mít podél těla a použít je pouze k ověření situace kolem nich.

Chór - porod Oidipa

Tato scéna opět vycházela z Keithovy režijní praxe.

Budování chóru: Hráči stojí vzadu na jevišti zády k divákům. Lektor pustí hudbu. Je to impuls k tomu, aby hráči postupně přicházeli do popředí a budovali stále se proměňující chór, který ztělesňuje zvědavost (při dodržování všech osvojených principů). Hudba má na několika místech výrazné

Chór exploduje ve zvuku. Hráč za chórem podává ostatním hráčům Oidipa, ten putuje pod zvednutou Iokasté k chůvě, která se při zvedání Iokasté vydělila ze skupiny a čeká v popředí. Poté chór Iokasté postaví na zem a chůva jí podává dítě.

Keith scénu dále čistil a upravoval, aby jednání chóru bylo přesné.

Příprava prezentace dílny

Po zbytek pátého seminárního dne se účastníci věnovali přípravě veřejné prezentace dílny. Keith ukázal svoje režisérské schopnosti. Poslechl si návrhy hráčů, ale poté rozhodl, které situace bude skupina prezentovat, a svoji volbu zdůvodnil. Rozhodl se pracovat na dvou odlišných scénách, které by ukázaly principy práce v dílně a zároveň byly pro diváky kontrastní, zajímavé. Zvolil proto kancelářský chór s postavou uklízečky a porod Oidipa.

Účastníci si také užívali návrat ke starým a známým cvičením, která Keithův pohled a použití občerstvil, dal jim novou energii a náplň. Účastníci tak neměli pocit, že cvičí, ale že se přirozeně rozhýbávají, znovuobjevují svoji schopnost sdělovat pohybem vlastní prožitky.

Zajímavé bylo také setkání s cvičeními K. S. Stanislavského. Keith je zbavil prachu a ukázal, jak jsou v dnešní době použitelné nejen pro herce, ale také při práci s dětmi.

Pro řadu účastníků byl také důležitý Keithův přístup, jeho vyžadování preciznosti a jasné uvažování nad tím, co a jak prezentovat na veřejnosti. Bylo vidět, že mu záleží na tom, co je prezentováno, a přirozeně tak účastníkům předával potřebu mít při hraní na veřejnosti určité ambice.

ZÁVĚREM

Keith Homer v semináři ukázal, že je velmi zkušeným praktikem. Jeho cílem (jak sám řekl) bylo předat účastníkům principy práce a cvičení, která se mu osvědčila a která mohou ostatní snadno začlenit do své praxe. Důležité pro Keitha bylo předat zejména zkušenosti s prací s chórem, předmětem a hudbou. Hudba tvoří nedílnou součást Keithovy práce. Při práci často používá filmové melodie, které výrazně pracují s emocemi, rytmem atd. Volba hudby je velmi důležitá. Hudba završuje práci na situacích, zesiluje jejich význam.

Inspirací byl také nepolevující důraz na preciznost, který od počátku aktivizoval energii účastníků a pomáhal jim rychle zvnitřňovat prožité zkušenosti a získané nebo rozvíjené dovednosti.

Samotná cvičení a tvorbu divadelních situací prokládal Keith informacemi a zkušenostmi ze své praxe, dokládal, jak pracovaly jiné skupiny, obohacoval je o poznámky, jak je přizpůsobit různým věkovým skupinám.

Inspirativní byla jeho cesta k divadelní situaci postupnými kroky, které na sebe plynule navazovaly již od úvodní rozcvičky. Ačkoli se zdálo, že úvodní rozehřívací aktivita s finální divadelní situací nijak nesouvisí, při pohledu zpět bylo vidět, že jsou všechny činnosti propojené motivem, prací s energií nebo principem práce.

Vedle odborné stránky Keithovy osobnosti měli seminaristé možnost setkat se s člověkem se specifickým smyslem pro humor a nadhledem. Viditelné nadšení, užívání si daných situací a výzev, které kladl před seminaristy, bylo pro účastníky nakažlivé a podporovalo v nich vědomí, že Keith i je samotný tento způsob práce velmi baví.

Foto Ivo Mičkal



Keith Homer a jeho tlumočník Pavel Beďnář

hudební motivy, po kterých se chór společně rychle přesouvá do strany. Důležité je, aby chór netančil. Pouze ztělesňuje emoci, kterou mají hráči v těle už při otočení k divákům.

Tři postavy vystupující z chóru - porod Oidipa: Scéna s chórem pokračuje. Ze skupiny hráčů jsou vybrány dvě postavy - Iokasté a chůva, třetí postavou je Oidipús - právě narozené miminko (nejprve ho představovala panenka, poté šátek - znak dítěte v zavinovačce).

V průběhu úvodní sekvence chóru se hráčka představující Iokasté přesouvá dopředu chóru, ostatní se za ní formují tak, aby ji na konkrétní hudební impuls mohli zvednout nad hlavu (Iokasté nad jejich hlavami leží). Společně výkřikem vyjádří porod.

Při pilování odložil na chvíli stranou všechny legrácky a vtipy. Jasně směřoval k vytyčenému cíli, byl důsledný, velmi dbal na preciznost provedení. Účastníci tak mohli vidět, že je vedoucím, režisérem, který dokáže soustředěně, cílevědomě a efektivně dojít k čistému tvaru.

DEN ŠESTÝ: REFLEXE

Poslední setkání bylo věnované reflexi práce v semináři. Účastníci ocenili zejména práci s chórem, která pro ně byla novinkou. Keith práci s chórem využívá při práci s velkými skupinami, protože tak hráči získávají v divadelní inscenaci hodnotu. Chór přináší do inscenace výrazný vizuální a významový prvek.

ŠKOLA DRAMATICKOU HROU



HANA KASÍKOVÁ

Hana.Kasikova@ff.cuni.cz
katedra pedagogiky, Filozofická
fakulta, Univerzita Karlova
v Praze

„Jsme ve třídě pro dramatickou výchovu – velká, světlá, prostorná učebna, s židlemi kolem stěn, parketovou podlahou, na velkých oknech žaluzie. V této učebně nezvoní a nedoléhají sem téměř žádné rušivé zvuky. Na stolku v koutě třídy leží utržené telefonní sluchátko i se šňůrou a v učitelčině tašce kniha Miloše Macourka *Mach a Šebestová*. Přichází čtrnáct dětí, polovina 3. třídy. Pětačtyřicetiminutová hodina začíná.“ Tolik úvodní slova kapitoly o tom, co je a jak funguje dramatická výchova: u tohoto začátku mě napadlo, jak by bylo hezké a důležité, aby do učeben dramatické výchovy vstupovalo více a více dětí.

Autorky a autoři tohoto kolektivního textu pro to udělali mnohé – poskytují totiž zájemcům konkrétní podobu celých lekcí dramatické výchovy, velký počet inspirací v zásobníku cvičení, her, literárních námětů pro práci na prvním stupni. Dávají však mnohem víc: v textu se autoři snaží o komplexní pohled na dramatickou výchovu v primární škole, cenný tím, že se v něm propojuje obecnější oborové hledisko s velmi konkrétní aplikační úrovní.

Toto propojení je dáno autorským týmem: vedoucí týmu je expertkou na didaktiku dramatické výchovy, další členové týmu jsou absolventky a absolventi dramaticko-výchovných studií na DAMU, učí na prvním stupni či přímo na DAMU, mají bohaté zkušenosti s uplatňováním postupů dramatické výchovy pro děti v tomto vývojovém období.

Ačkoliv je pedagogika a didaktika primární školy nejrozpracovanější školní pedagogickou oblastí, v práci s dramaticko-výchovnými postupy má tato pedagogická disciplína ještě značné rezervy. Jde přitom o postupy, které rezonují se základními progresivními tendencemi vzdělávání v současnosti (a pro budoucnost):

- ~ Je založena na činnostním a zkušební učení (s nutným požadavkem promyšlené reflexe, která napomáhá rozvoji abstraktního myšlení).
- ~ Akcent je kladen na tvořivou činnost dětí, podporující divergentní myšlení.
- ~ Jde o holistické učení, které počítá se smysly, tělem, emocemi, racionálními uvědomovanými i méně uvědomovanými procesy (intuicí), sociální podstatou člověka a jeho poznávání.
- ~ Respektuje konflikt jako zásadní element pro posun v poznávání, do tenzích situací však děti mohou vstupovat v bezpečí fikce.
- ~ Vytváří prostor pro učení se svobodě a samostatnosti.

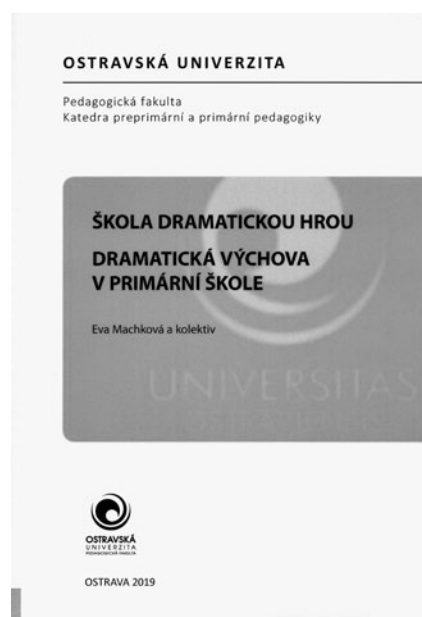
Pro daný text je podstatné, že nezůstává v obecné rovině – již v úvodních partiích je zřejmé, jakým způsobem bude problematika čtenáři prezentována. Nejde jen o to, že text začíná konkrétním příkladem jedné realizované hodiny dramatické výchovy na prvním stupni. Klíčové je, že tento příklad je podroben analýze, z které velmi rychle vystupují jak přednosti daného přístupu, tak charakteristika dramatické výchovy s jasným odlišením od postupů jiných (třeba také hodnotných, ale spadajících pod jiná označení). To celé čtivým jazykem, se zřetelným ohledem na potenciálního adresáta.

Struktura textu je přehledná: po zmíněném, do četby a studia vtahujícím počátku je vysvětlena podstata dramatické výchovy, její nezastupitelnost jinými výchovami. Postupně jsou v textu představeny cíle, okruhy učiva (dovednosti a psychické funkce, témata a náměty), metody dramatické výchovy; konkretizace je tu naplněna množstvím příkladů. Následují kapitoly, které zřetelně určují specifiku dramatické výchovy právě pro primární školu,

týkají se organizačních věcí, požadavků na osobnost učitele a jeho vzdělávací kompetence ve volbě cílů, obsahů, metod, třídního managementu, práce s hodnocením, celkové stavby hodiny včetně zařazení reflexe. Detailní pozornost je věnována výběru témat a námětů a vedení různých forem dramatické výchovy (cvičení, hry, herní celky).

Ve struktuře textu se setkáme i s podstatnou problematikou vazeb na jiné součásti kurikula primární školy v kapitole týkající se školního vzdělávacího programu, opět s ilustrativními vhledy do kurikula vybraných základních škol, včetně příkladů oborových výstupů a popisu praxe výuky dramatické výchovy (autorka Olga Králová).

Text prezentuje i problematiku další velmi významné formy realizace výuky dramatické výchovy na 1. stupni základní školy – dramatických (popřípadě divadelních, recitačních) kroužků (autor František Oplatek), a to s konkrétními příklady jejich práce. Specifikou této části textu je i zaměření na možnou divadelní práci v činnosti dramatického kroužku.



Druhou, obsažnou část publikace tvoří výběr osmi ukázek různých dramaticko-výchovných lekcí realizovaných s dětmi sledovaného věku: jde o invenčně zpracované

lekce Deštník (Sandra Holáková), O líné babičce (Michaela Lažanová), Vyber si řemeslo (Ivana Pernicová), Zahrada (Lucie Mecová), Legenda o králi Artušovi (Eva Benešová), Nelegální odchyt papoušků, Smrček (Romana Šindlářová), Ukradený mobil (Radek Marušák). Cíle a postupy těchto lekcí jsou čtenářům představeny přehledně a konkrétně, lze je snadno převzít či upravit pro podmínky dané skupiny žáků. Důležité je, že míří do několika vzdělávacích oblastí a akcentují nejrůznější cíle, variabilní jsou také prostředky, které autoři a autorky nabízejí. Jejich součástí je i doprovodný shrnující komentář hlavní autorky.

Ve třetí části je zařazena problematika cvičení a her: nejde jen o jejich přehled

a příklady, ale především o snahu čtenáři poskytnout porozumění této formě dramatické výchovy. Nalezneme zde širokou škálu metod a technik – od cvičení na koncentraci až po tzv. divadelní konvence, využitelné především v příběhovém dramatu.

V poslední části pak nalezneme problematiku námětů pro dramatickou výchovu pro děti a množství jejich příkladů (z balad, pověstí, pohádek aj.) a soupis zdrojů, z kterých lze dále čerpat.

Na závěr parafrázuji začátek: Jsme v kabinetu základní školy. Velká, světlá, prostorná místnost s rozměrným stolem uprostřed, parketovou podlahou, na oknech žaluzie. Mach a Šebestová a jejich sluchátko zařídili, že každý učitel a vychovatel listuje

knížkou Evy Machkové a vzrušeně diskutují o škole dramatickou hrou. V tašce paní učitelky, která neprošla specializací ani kurzy dramatické výchovy, už je kontakt na ARTAMU, Sdružení pro tvořivou dramaturgii a jiné vzdělávání podporující a vstřícné organizace.

MACHKOVÁ, Eva; KRÁLOVÁ, Olga; OPLATEK, František a kol. *Škola dramatickou hrou: Dramatická výchova v primární škole*. 1. vyd. [V publikaci je omylem uvedeno, že jde o 2. vyd.] Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky, 2019. 220 s. ISBN 978-80-7599-072-3.

HRA A DIVADLO NINY MARTÍNKOVÉ



TOMÁŠ DOLEŽAL

tom@luzanky.cz

Labyrint, studio dramatické výchovy, Lužánky – středisko volného času, Brno

Beru do ruky knihu s názvem *Hra o divadlo*. Čekám napínavou detektivku, ale to mě mate grafikem zvolený neotřelý font písma, ve kterém „a“ vypadá trochu jako „o“. V názvu knihy nejde o předložku „o“, ale spojku „a“. Takže *Hra a divadlo* je správně. I tento název shledávám zajímavým a po stránce metodické více vystihujícím to, oč tu může jít.

Na přebalu, jeho záložkách hledám medailonek autorky. Ten sice nenacházím, ale v předmluvě nazvané Cesta do světa hry a divadla sama autorka odkrývá něco ze svých bohatých profesních zkušeností. Líbí

se mi věty: „Přestože učím, nemám a nikdy jsem neměla ráda poučování, neměnné pravdy. Studenty považuji za své partnery.“ O pravdivosti těchto vět se může čtenář sám přesvědčit při čtení této knihy.

Je rozdělena na dvě rozsáhlejší kapitoly. Jedna je více věnována divadlu a druhé hře. První je tvořena dvanácti podkapitolami – lekcemi, které mohou být realizovány samostatně buď jako uzavřené celky, nebo všechny v jednom velkém dlouhotrvajícím cyklu. Nabízí se nám tak zároveň dvanáct zajímavých a aktivních setkání s tvořivým dramatem. Vydejme se tedy na cestu.

První setkání-lekce nás vede se jmény do prostoru. Šlo by ji zařadit mezi úvodní – použitou hned na začátku práce s konkrétní skupinou. Popisované aktivity jsou sice těmi notoricky známými (pohyb prostorem různými rychlostmi, slovní hry se jmény...), ale jedinečnost a originalitu jim přináší autorkou navržené smysluplné uspořádání. Anotované zaměření na seznámení skupiny, vytvoření přátelské atmosféry směřující k respektující spolupráci bude jistě naplněno.

Ve druhém setkání se dobře započaté dílo zdokonaluje při intenzivnější tvůrčí práci ve dvojicích. Partnerská spolupráce a její prezentace a reflexe před skupinou zvyšuje citlivost skupiny a prohlubuje

vzájemnou důvěru. Přibývají k němu kontury společné tvorby a rozvoje představitosti.

Ve třetí kapitole, nazvané Mapa – odkud jsme – časopis, jsou už účastníci vedeni k společné tvorbě smyšleného geografického časopisu o místech, odkud pocházejí. Živými obrazy a jejich otitulkováním jsou vytvářeny jednotlivé strany a z nich rubriky tištěného, zde spíše prožitého průvodce místy, kde účastníci žijí. Přesah sdělení

**NINA
MARTÍNKOVÁ**

**HRA
a
DIVADLO**

může diváky zaujmout a lákat na návštěvu prezentované lokality.

Ve čtvrtém setkání jsou k aktivitám přidány také židle a fotografie. Zaměření společné tvorby se tu ubírá směrem k vytváření dialogů a náznaků situací. Což se jeví jako velmi důležitý další krok, který rozvíjí účastníky v divadelních dovednostech. Postupy aktivit, resp. jejich popis je čím dále složitější. Při využívání židlí mírně tápu a nevím,

(výběrem a vytvořením scény), dramaturgy (vytvářením živých obrazů s postavami), dramatiky (psaním a tvorbou scénářů) a při uzavření tohoto divadelního koloběhu také režiséry a herci (sehráním malého představení vycházejícího z předchozích podnětů).

Druhá půlka lekcí-kapitol-setkání s tvořivým dramatem je více koncipována jako šest samostatných celků, které spolu už nejsou tak úzce propojeny jako

postav v dramatické situaci. Konceptně jsou podobná i dvě setkání ukončující tuto kapitolu s názvy *Obraz* a *Klobouky*. Náměty jsou tu obraz holandského malířského mistra ze 17. století (Jan Vermeer van Delf: *Dopis*) a ve druhém případě různé klobouky. Náměty zpracované popisovými aktivitami směřují tvůrce k vnímání detailů a odhalování tajemství skrytých v obraze a jejich zasazení do věrohodných příběhů. Zajímavě se tu pracuje i s retrospektivou. Klobouky se zase stávají vhodnou pomůckou, prvkem kostýmu, který účastníky vede skrze fyzické jednání k hlubší charakterizaci postavy.

V další samostatné kapitole této knihy nás Nina Martínková vede k propojování her a dramatické výchovy. Na třech příkladech ve třech podkapitolách ukazuje, jak je možné hry variovat tak, aby se z nich mohly stát zpracované hry dramatické, nabízející hráčům smysluplnou hru v roli, zasaženou do dramatické situace. Dobře tím ilustruje fakt zmiňovaný Václavem Martincem, že: „Dětské hry můžeme chápat jako ‚dramaturga‘ divadelního projevu. Jsou v nich obsaženy elementární dramatické situace a velmi účinná pravidla dramatického jednání.“

Procházím-li si opětovně všechny metodické postupy, které nám autorka v knize nabízí, nechávám se jimi inspirovat. Někdy jsou její návody velmi podrobné a srozumitelné, někdy na mne působí spíše jako zápisky lektora a k přesnějšímu uchopení jak aktivitu realizovat mi něco chybí.

Oceňuji doplnění některých kapitol o práce a výstupy účastníků lekcí. V návaznosti na slova autorky z předmluvy, staví se tak z nich partneři a spolutvůrci této knihy. Dobře dokreslují to, o co v daných hrách a cvičeních jde. Je z nich také patrné, že lekce byly prakticky ověřeny a realizovány s uváděnými výstupy. Šlo pravděpodobně o vyspělé a zkušené skupiny účastníků. Do některých aktivit bych se asi ani s úplnými nováčky nepouštěl.

Moderní a svižná je grafika knihy: tisk na recyklovaném papíře, modrá a zlatá barva písma, pohledy očí hledících z okrajů knihy. Příjemným zpestřením je i užití fotografií. Jen mi u nich chybí popis. Rád bych věděl, kdo je na nich a při jaké příležitosti či situaci.

Děkuji tímto Nině Martínkové za nabídnutou inspiraci. Její kniha bude v mé knihovničce na čestném místě a díky opakovanému použití na ni nenechám dopadat prach.

MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: NIPOS, pracoviště ARTAMA, 2018. 152 s. ISBN 978-80-7068-325-5.



zda jsou využity zástupně či scénicky, také přestávám rozumět návaznostem a souvislostem mezi jednotlivými aktivitami. Některé postupy přijímám spíše technicky, ale uniká mi jejich podstata. V praxi bych se do těchto aktivit asi nepouštěl s méně zkušenou skupinou.

Rodinné album je pátou kapitolou-lekcí a na tvořivou cestu jsou tentokrát přizvány k pomoci básnické texty Miloše Macourka ze stejnojmenné méně známé knižní sbírky. Ukazuje se tu jako zajímavý podnět vedoucí k vytvoření promyšlených charakterizací postav. V závěru kapitoly je to doloženo ukázkami vzkazů a dopisů adresovaných postavám od samotných účastníků.

S jakýmsi shrnutím toho, co vede skupinovou práci od výběru a vytvoření scénického prostředí přes dosazení postav živým obrazem, psaním scénářů až ke vzniku drobného divadelního představení, se můžeme setkat v kapitole-lekci šesté – *Divadlo*. Podrobně je tu v krocích popsána struktura lekce britské lektorky Cecily O'Neilové (spolupracovala delší čas s Dorothy Heathcoteovou, velmi známou tvůrkyní specifických metod tvořivého dramatu), ve které je velká skupina rozdělena na čtyři menší. Ty pak putují po zvolených prostorech a postupně se stávají scénografy

v té první. Setkání Ruce je věnováno hledáním významů v pohybech rukou, gestech a rčeních, které svůj význam staví na činnostech rukou (např.: Můžete si podat ruce. Už je ruka v rukávě. Dostat se někomu pod ruku...). Gesta rukou jsou pak i podnětem k psaní krátkého dramatického textu, který je v závěru lekce přečten. Chybí jeho scénické rozehrání. Tomu je více času věnováno v následujícím setkání *Představový film*. Startuje vytvářením co nejpestřejších představ, které vycházejí z podnětů nabídnutých všemi smysly a ústí v improvizované vyprávění poutavých příběhů, oživených vytvářením sledu živých obrazů jako uzlových bodů jejich děje.

Zajímavou lekcí propojující divadlo a rituál je kapitola *Pozdravy*. Jde v ní o aktivní a hlubší poznávání významů skrytých v nonverbální komunikaci. Toto poznání se stává vhodným nástrojem k tvorbě smyšlených a choreograficky zpracovaných (díky za fotografie s návody) ritualizovaných pozdravů.

Dobrou školou divadelní interpretace-dramatizace literárního textu (básně nebo prózy) je lekce desátá, nazvaná *Báseň*. Nabízí se v ní podrobně rozpracovaný návod jak se od slova psaného (Ernst Jandl: *Koberec*) dostat k obrazům a jednání

POHÁDKÁŘ JAN VLADISLAV



EVA MACHKOVÁ

evamachkova@seznam.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta, AMU v Praze

Letos 3. března to bylo přesně deset let, co zemřel Jan Vladislav, básník, překladatel, pohádkář a dramatik, bez něhož si nelze představit moderní českou literaturu pro děti.

Vlastním jménem Ladislav Bambásek, žil v letech 1923–2009. Vystudoval komparatistiku na Filozofické fakultě UK a v Grenoblu, překládal z angličtiny, francouzštiny, italštiny, němčiny, rumunštiny, ruštiny a ukrajinštiny a ve spolupráci s odborníky i z čínštiny a japonštiny. Zvláštní je, že Wikipedie v textu jeho hesla neuvádí ani zmínkou jeho tvůrčí práci v oblasti pohádky, ač je to dílo rozsáhlé a umělecky cenné. Jan Vladislav měl za normalizace zákaz publikovat a jako jeden z prvních signatářů Charty 77 byl v roce 1981 donucen k emigraci. Žil ve Francii a po listopadu 1989 se vrátil zpět. Jeho knihy z 50. a 60. let byly většinou znovu vydány, ale některé vyšly i nově nebo v nových sestavách.

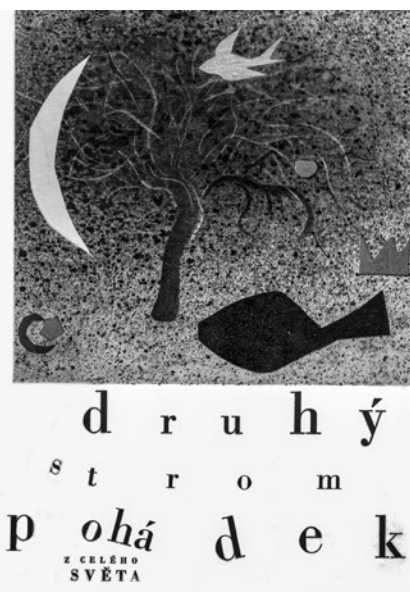
V roce 1957 vyšla první kniha Vladislavových pohádek *Jak si Ivan Pecivál dceru svého cara vzal*. Ivan Pecivál, Ivan Dobrotisko a Ivan Nebojsa jsou dost běžné pohádky s mužským hrdinou. Pecivál přes svoji absurdní závislost na peci získal princeznu a až po svatbě pec zboursal, aby z jejího materiálu vystavěl dům pro sebe a carevici Kateřinu. Druhá je o hloupém, ale přesto úspěšném Dobrotiskovi a třetí o nejmladším ze sedmi kovářových synů, který se nedokázal bát. Už v této knížce se projevila Vladislavova záliba ve formálních způsobech prezentace,

zde v symetrii jmen: všichni tři hrdinové mají stejné křestní jméno a k tomu přízvisko, pohádky jsou veršované, s četným opakovaním textů. Všechny tři veršované pohádky jsou uvedeny rovněž veršovanými předpohádkami podle ruské vypravěčské tradice, úvodní historkou či anekdotou, která protahovala potěšení posluchačů z vyprávění. Knížku ilustrovala Daisy Mrázková. Odpovědným redaktorem knihy byl Vladislav Stanovský.

Po této útlé knížce následovalo naopak snad nejmohutnější dílo české pohádkové literatury – dva soubory: *První strom pohádek z celého světa* a *Druhý strom pohádek z celého světa*. Jan Vladislav spolu s Vladislavem Stanovským je vydali v letech 1958 a 1959 a obsáhli v nich opravdu celý svět – všechny světadíly, i když Austrálie je zastoupena jen jedním příběhem, včetně Indonésie, Filipín a Papuy, chybí jen Nový Zéland a Oceánie. Kromě pohádek reprezentujících státy jsou tu i pohádky z menších zeměpisných nebo etnických celků, jak z Evropy (Katalánsko, Skotsko...), tak kmenů z oblastí Sibiře, Afriky, některých částí Ameriky obývaných indiány.

Stromy pohádek jsou uspořádány podle tradičního počítání. Každá kniha obsahuje tucet mandelů pohádek, to znamená 12 × 15

příběhů v jedné knize, to je 180, dohromady tedy 360 příběhů. V každém mandelu jsou na začátku pohádky zvířecí, následují kouzelné a závěr tvoří pohádky novelistické a humorky, vtip a humor každý mandel uzavírají.



Kromě ryze pohádkových příběhů, zahrnujících různé typy a podoby pohádky, od Červené karkulky po Děda Vševěda, zařadili autoři i převyprávění dalších příběhů z vypravěčských tradic – z řeckých mýtů (Daidalos a Íkaros, Filémón a Baukis) i z pověstí o tradičních postavách, jako jsou bratr Paleček, baron Prášil, doktor Faust, Enšpígl a Rýbrcoul.

Jan Vladislav s Vladislavem Stanovským napsali do sborníku *O pohádkách*, který vyšel krátce na to v roce 1960 v SNDK (uspořádal ho Jan Červenka), stať O překládání a převyprávění pohádek, v níž vysvětlují základní principy uměleckého překladu a vytváření tzv. optimálních variant. „Převyprávět folklórní pohádku [...] je něco zcela jiného než převyprávět román Defoeův. Tady úprava už není opravou, nebo není jenom opravou. Tady už se neupravuje dílo nejen proto, že nevyhovuje určitým vydavatelským hlediskům. Ani se tady nemůžeme opřít o hotový jednotný, definitivní tvar původního díla. Účelem těchto úprav je přenést folklórní dílo do

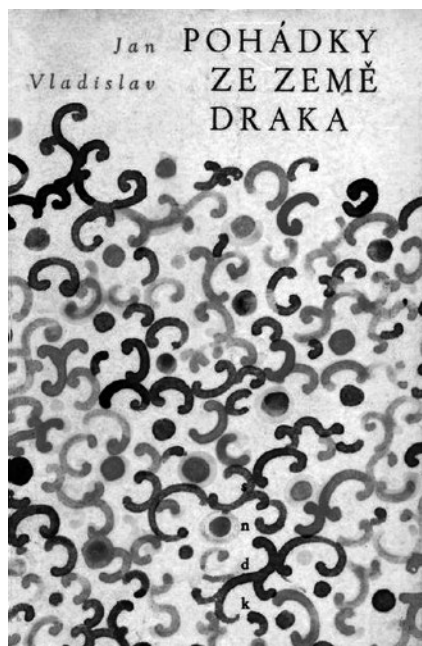


literatury, z jedné slovesné oblasti do druhé, a jejich výsledkem musí být tedy text, který by ležel právě na průsečíku folklóru a literatury..." (s. 125) Píší dále o tom, že prameny jsou různých kvalit a místní tradice také nabízejí často několik variant, z nichž vzniká nový text. Převyprávění musí opravit chyby a nedostatky původního vyprávění, ale na druhé straně využít tradiční postupy a současně splnit i nároky na uměleckou hodnotu. Zmiňují i svou práci na obou *Stromech*: „[...] postupovali jsme chtěli nechtě jinak u textů cizích než u textů českých. Např. texty, které jsme převzali od Erbeny, jsme většinou jen pietně retušovali, protože jsme si prostě netroufali zacházet s nimi jako s varianty. Pravda, to je trochu zvláštní případ, protože Erbenovy texty jsou v podstatě tzv. optimálními varianty [...] Důležité [...] je, že podobně jsme si počínali i u některých textů převzatých přímo z lidové tradice. Kdežto povídky převzaté z cizího folklóru jsme daleko svobodněji předělávali..." (s. 128–129) Nutno ovšem dodat, že celé dílo bylo určeno menším dětem, od mateřské školy, a proto jsou některé kouzelné pohádky zjednodušeny, pokud jde o řadu prvků, jako jsou popisy, líčení, složitější odbočky, ale přesto si zachovávají vysokou úroveň jazykovou i stylistickou. První vydání *Stromů pohádek* tehdejší SNDK (Státní nakladatelství dětské knihy, později přejmenované na Albatros) ilustroval Stanislav Kolíbal. Text je prokládán sytě vybarvenými čtverci a čtverečky, obdélníky a obdélníčky, pruhy a proužky, v nichž jsou umístěny postavy nebo situace z pohádky, kterou doprovázejí. Ostatně S. Kolíbal byl autorem i grafické úpravy, barevně jsou vyznačena i čísla stránek, barevný je tisk názvů pohádek i se svými čísly. Souhrnem: skvělé dílo, naštěstí relativně nedávno znovu vydané: *První strom pohádek z celého světa* vydal Knižní klub v roce 2008, *Druhý strom pohádek z celého světa* vyšel o rok později. (Kromě toho vyšel v roce 1999 v Albatrosu výběr stovky pohádek z obou *Stromů*, který sestavil Vladimír Hulpach a pro nějž texty z dost nepochopitelných důvodů i upravil.)

Zatímco v současné době jsou čínské a obecně dálnovýchodní pohádky dostupné v různých vydáních a podobách, včetně těch, které vydávají nakladatelství specializovaná na výtvarná umění, když v roce 1960 vyšly Vladislavovy *Pohádky ze Země draka*, nebyla to sice první kniha čínských pohádek, ale situace na knižním trhu byla v tomto směru podstatně chudší a dílo Vladislavovo tím podstatněji.

K dispozici mám jen vydání z roku 2008, to původní není dostupné ani v Městské knihovně v Praze a také v internetových antikvariátech je najdete jen vzácně

a za dost vysokou cenu. Na počátku normalizace byly z knihoven staženy knihy autorů politicky nežádoucích a uloženy v depozitáři. Ale při tomto ukládání se podle ústního podání (masová média nic takového sdělovat nesměla) dělo něco podobného, jako



popisuje Alois Jirásek v *F. L. Věkovi*, když po zrušení kláštera byl středoškolák František požádán, aby ze zapečetěné knihovny vynesl skrze obrovská kamna knihy, které si mniši chtěli uchovat, a sám si směl i ledacos vybrat, a to i z oddělení knih zakázaných. Na počátku normalizace to nebylo tak romantické a komplikované, ale lidé přítomní onomu stahování knih do depozitářů rovněž zachránili mnoho knih, které putovaly do jejich domácích knihoven. Některá vydání jsou proto dnes snad jen v Národní knihovně.

V ediční poznámce k *Pohádkám ze Země draka* uvádí Jan Vladislav patnáct titulů knih v angličtině, franštině, ruštině, němčině i čínštině, z nichž čerpal za pomoci orientalistky Zlaty Černé, která mu poskytla pracovní překlady z čínštiny. Mezi pohádky jsou vloženy texty tištěné kurzívou. Jsou to osobní komentáře autora, kombinované s dalšími příběhy, kratšími pohádkami, bajkami a čínskými mýty. Původní vydání ilustroval opět Stanislav Kolíbal.

Úvodní pohádka této knihy má název *O prvním pohádkáři*. Syna knížete, který jej nechal pohodit v lese, protože byl slepý, se ujala zvířata a jeho učitelem se stal starý moudrý tygr, který mu vyprávěl příběhy ze života zvířat i lidí. Když chlapec vyrostl, vydal se mezi lidi a svým vyprávěním dokázal i měnit jejich životy. Dostal se i do sídelního města, kde si ho boháči chtěli koupit pro sebe, a byl předveden ke knížeti, který v něm rozeznal vlastního syna. Ale pohádkář

se nenechal upoutat u dvora, ale dál vyprávěl lidem. „Řeka se stane řekou, když se do ní vlije tisíce potůčků. Pohádkář se stane pohádkářem, když mu tisíc lidí poví tisíce příběhů,“ říká v té pohádce autor. Vladislav si zde zřejmě formuloval postoj k pohádce a nacházel důvody, proč je lidstvu užitečná. V závěrečné vsuvce uvádí příběh, podle nějž je pohádka neúčinná jen zdánlivě, stejně jako borovice, která sice nedává dobré dřevo truhlářům, ale poskytne stín poutníkovi. Jinak řečeno, pohádka patří do té sféry, která není vázána na hmotný užitek, ale má funkci polidšťující. Najdete zde pár dalších pohádek zabývajících se uměním – O kouzelném štetci, O flétnistovi a dívce z rybářské vesnice, O brokátovém závěsu, O dívce z obrazu, O zářící perle, dvou dračích vlasech, třech stříbrných motýlech a čtyřech cihlách zlata. V dalších názvech najdete lastury, zlatého vrabce, měsíc stříbra, sáček s vyšíváním... V příběhu Brokátový závěs změní obraz, který utkala vesnická žena, po strastiplném hledání její život i život nejmladšího syna. Větší roli než kouzlení tu hraje roli okouzlení krásou, ostatně umění a krása hrají důležitou roli nejen v čínských, ale i dalších asijských pohádkách.

Mezi čínskými pohádkami najdeme i motivy, které tvořily základ některých středověkých vyprávění, jimž dospělí nasloučali na tržištích a v bazarech. Patří k nim pohádka *O dívce převlečené za studenta*, která obsahuje stejný motiv jako vyprávění o dívce bakaláři. Učený muž Ču neměl syna, jen dceru, ale ta uměla číst a krásně psát a toužila po vzdělání. Otec souhlasil s jejím plánem studovat v převlečení za chlapce, protože dívky tehdy studovat nesměly, měl ale podmínku, že se vrátí domů, když někdo pozná, že je děvče. Jing-tchaj cestou na studia potkala mladíka Šan-cho, který mířil k stejnému učiteli. Sprátelili se a vše klapalo bez problémů, dokud k učiteli nepřišla jeho sestra, která podle několika indicií poznala, že Jing-tchaj je děvče. Ta se proto vrátila domů, ale otec ji v nepřítomnosti zaslíbil ženichovi z vážené rodiny. Dopadlo to špatně, učitelova sestra sice mladíkovi prozradila, jak se věci mají, a on se vydal za svou láskou, ale otec trval na sjednaném sňatku. Mladík ulehl a zemřel žalem a dívka cestou na svatbu dala zastavit u jeho hrobu, hrob se otevřel a zase se za ní zavřel. Na hrobě vyrostly dva bambusy, které se rozrušený ženich marně snažil zničit, a nakonec se z nich vytvořila duha, na kterou už nedosáhl. Tragický konec, kupodivu podobný motivu z evropské kultury, jakým končí Tristan a Izolda i příběh Deirdre.

Jsou tu i pro čínskou pohádkářskou tradici charakteristické příběhy lásky

a manželství chudého pozemšťana s dívkou z nebe, jako je O nebeském bubnu nebo O pasáčkovi a nebeské přadleně. Druhá z nich končí nešťastně, na rozdíl od evropské pohádkové tradice se to v asijských kulturách vyskytuje. Porovnáte-li ale tuto variantu pohádky s tou, kterou uvádí Věna Hrdličková v *Nejkrásnějších čínských příbězích*, zjistíte, že je to sice konec dost smutný, ale přece jen poněkud zmírněný tím, že se z dvojice a jejich dětí stanou hvězdy na nebi.

V roce 1962 následovaly *Příběhy třinácti bohatýrů*, které nepatří mezi pohádky, ale mezi hrdinskou epiku. Vyznačují se vysokou mírou nadsázky v hrdinství svých postav, jaká se nikde jinde v tomto žánru nenajde, ale také ornamentální zdobností vyprávění, které Jan Vladislav bohatě využil. Texty ruských bylin, které vypráví v třiatřiceti kapitolách, střídají prózu s veršem. V závěru knihy Vladislav vypráví historii jejich vzniku, objevování i publikací, včetně Čelakovského *Ohlasů písní ruských*. Knihu vydalo SNDK a ilustroval ji Karel Svolinský.

Až do roku 1971, kdy ještě směl publikovat, vydal Jan Vladislav celou sérii svých nejdůležitějších pohádkových knih čerpajících z folkloru anglického, italského a francouzského, i některé knížky souhrnné nebo specializované, a výrazně tak přispěl k vytváření fondu světových pohádek v češtině.

V roce 1963 vyšla kniha anglických pohádek *Princezna s lískovými oříšky* s ilustracemi Oty Janečka. Anglická pohádková tradice se dost liší od kontinentální. Některé příběhy jsou spíše pověsti nebo jsou aspoň na pomezí obou žánrů, velmi důležité místo zde mají humorně podávané strašidelné příběhy. A patří sem i Gothamští, anglická varianta Kocourkova; humor je v anglických pohádkách mnohem bohatší než kdekoli jinde. Mezi kouzelnými pohádkami najdeme i některé velmi neobvyklé příběhy, jako jsou

dvě volné varianty popelkovského příběhu O krásné Hadrničce a O princezně Rákosničce. S Popelkou se shodují v tom, že jsou to příběhy dívek, které jsou zlobou v rodině zahrnuty o pár stupínek níže v sociálním postavení, než odpovídá jejich původu, ale tento handicap překonají. Potíž Hadrničky tkví v tom, že její porod způsobil smrt matky, a dědeček na ni proto zanevřel. Příběh Rákosničky víceméně sleduje běžný příběh Popelky, liší se tím, že umírající matka jí jako pomocníka zanechala červené telátko a že ji macecha oblékla do šatů z rákosy. Neobvyklé rysy má i titulní pohádka O princezně s lískovými oříšky, která patří k těm několika málo pohádkovým příběhům, v nichž vlastní dcera macechy se spojí s utlačovanou schovankou. V této pohádce macecha nechá nevlastní dceři přičarovat ovčí hlavu, aby vynikla krása její vlastní dcery. Anička odejde z domova s postiženou Katkou a postará se jak o její osvobození, tak o sňatek svůj i sestřin. Ostatně jsou tu i další energické dívky, které se dovedou postarat o sebe i své blízké, jako je O Molly Čiperce a hloupém obrovi nebo hrdinka příběhu O rytíři Tamlinovi, kterého ze zakletí vysvobodí statečná Jana. Jsou tu víly, skřítky a okouzující motivy jako v pohádce O studni s třemi zlatými hlavami, jejíž hrdinka, princezna z domova vypuzená zlou macechou, došla svého štěstí tím, že vyhověla žádosti tří zlatých hlav, které se vynořily ze studně a žádaly: „Umyj mě, utři mě, / učeš mi vlasy, / polož mě do trávy / na sedmikrásky!“ Kontrastem k těmto pohádkám jsou humorky a strašidelné pohádky, jako Tři malá prasátka, O Tomovi Palečkovi, O krásné dívčině a zakletém psovi, která je dětskou verzí příběhu o Krásce a Zvířeti. Je tu Parádívá Sally, Kočičí král, O králi, biskupovi a chytrém ovčákovi a také O Dicku Wittingtonovi, pověst o někdejším skutečném starostovi města Londýna. Knihu uzavírá autorův doslov Kdo všechno čítal tyto pohádky – najdete mezi nimi Williama Shakespeara, Charlese Dickense i Edgara Allana Poea. V poznámkách se dočtete, titul po titulu, z kterých pramenů Jan Vladislav vycházel. Po listopadu 1989 byly tyto pohádky znovu vydány nakladatelstvím Grafoprint-Neubert v roce 1995.

Na anglické pohádky navázal Jan Vladislav italskými, které nazval *Král sedmi závojų* podle tří pohádek s motivem sedmi závojų – titulní O králi sedmi závojų, O kolo-vrátku, klíčku a sedmi závojų a O třech zlatých koulích. V této knize je i několik dalších pohádek očíslovaných podle hlavní postavy nebo motivu: tři pohádky o babičce, tři pohádky o strýci vlkovi, tři vojenské, tři o muži z Basteliky a čtyři pohádky o taškáři Ferrazzanovi.



Začátek knihy tvoří směs pohádek zvířecích a humorek. O kohoutkovi a slepičce, jak putovali do Říma je variantou pohádky, kterou známe jako Brémské muzikanty. Během cesty do Říma se ke kohoutkovi a slepičce přidávají další zvířecí dvojice a celá parta do Říma nedojde, ale natrvalo skončí v domku, z kterého vypudí obra. Odlišnost je v motivaci cesty. Neputují proto, že jsou starší a vysloužilí, ale proto, že kohoutek se slepičkou našli bílou perlu a chtěli ji donést do Říma papežovi. Je to zkrátka veselejší případ. O třech husičkách, jak jely na svatbu je zase variantou Tři prasátka; husičky také staví domečky různé kvality, aby se zachránily před vlkem. Ale je tu jedna zvláštnost, svědčící o tom, že záznam vyprávění pohádky pochází z 20. století, husičky totiž na svatbu kamarádky jedou přes celé město tramvají a v tramvaji se také potkají s vlkem. Závěr knihy je věnován šprýmařům a chytrákům, mezi nimiž dominuje taškář Ferrazzano.

Kouzelné pohádky, tvořící nejrozsáhlejší část knihy, jsou převážně variantami běžných evropských pohádek, k některým můžete přiřadit konkrétní titul, například O krásné šenkýřečce, příběh vlastní matky, která žárí na dceřinu krásu. Tu najdete i u Boženy Němcové pod názvem Zlá matka. U B. Němcové také najdete variantu pohádky, která zde je pod téměř stejným názvem O třech krásách světa, mluvícím ptáku, tančícím vodě a zpívajícím stromě. Zajímavý a velmi neobvyklý je motiv sedmi závojų. Jsou to závoje, které halí prince tak nesmírně krásného, že je třeba omezit pohled na něj.

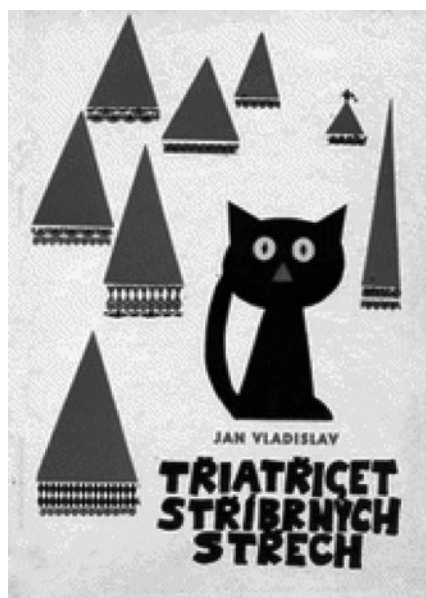
Jsou tu i pohádky zcela odlišné od stře-doevropských, jako je O moudré Sorfarině, víc než pohádkám podobající se historkám z italské vypravěčské tradice typu *Dekameronu*. Sorfarina byla premiantkou ve třídě, do níž chodil i princ, a když byla pověřena zastupováním učitele, dala zlobivému princovi pohlavek. Na něj přišla řeč až poté, kdy se



vzali, princ chtěl, aby se Sorfarina omluvila, ale ta odmítla, a dokonce prohlásila, že mu může dát další, pokud bude třeba. Když princ neuspěje, odsoudí ji do hladomorny, ale Sorfarina si ví rady. Potřikrát unikne, kdesi v jiném městě, kam odejel princ, se vydává za jinou ženu, zplodí s princem dítě a zase se vrátí do hladomorny. Teprve když už je na světě třetí dítě, dojde na ten slibovaný políček, vysvětlení a smíření. Jedna z energických a praktických ženských hrdinek. Ostatně italské pohádky se vyznačují těmito vlastnostmi dost často, slunečné podnebí zřejmě nesvědčí melancholii.

Knihu, která obsahuje jak odkazy na prameny i na rady profesora římské univerzity Paola Toschiho, i doslov věnovaný krásám Itálie a její vypravěčské a sběratelské tradici, ilustroval tentokrát další významný ilustrátor druhé polky 20. století Zdenek Seydl.

Knih *Triatřicet stříbrných střech* s podtitulem *Pohádky černého kocoura Tomáše Tumáše* se liší hned v několika směrech. Především v tom, že jde o knihu průřezovou, zahrnující pohádky z různých kultur, navíc zčásti už publikovaných, ale také tím, že ji nevydal Albatros, resp. SNDK, ale brněnské nakladatelství Blok a ilustroval ji Radek Pilař.



Z anglických pohádek je tu například O anglickém králi a jeho třech synech, O krásné Hadrničce, O černém býku norském nebo O rytíři Tamlinovi, z čínských O sáčku s vyšíváním a O brokátovém závěsu, z italských O kolovrátku, klíčku a sedmi závojích, z první knížky pohádka O Ivanu Peciválovi, ale také několik pohádek z teprve připravovaného souboru pohádek francouzských. Podtitul se váže ke Kočičímu králi z anglických pohádek i ke knize, která vyšla až v roce 1971. Dá se říct, že jde o průřez nejen různými kulturami, ale

i celou Vladislavovou tvorbou, včetně nejbližší budoucnosti.

Mnohé pohádky jsou variantami těch běžně známých anebo kombinují jejich motivy v novém příběhu. Objevují se tu i motivy celkem neobvyklé, jako v pohádce O králi pávů, jejíž hrdinka, portugalská princezna, se zamilovala do představy krále všech pávů. Její bratři ho našli v Peru a králi pávů se podobizna princezny zalíbila. A dostali se za sebe, až když se podařilo překonat intriku staré chůvy, která se pokusila Pavímu králi podstrčit svou ošklivou dceru. U některých pohádek se dá rozeznat jejich původ podle osobních jmen, ale bohužel v této knížce není původ pohádek uveden, nejsou tu ani prameny a odkazy na ně.

V roce 1970 vyšly francouzské pohádky pod názvem *Kapitán Tulipán a princezna z Bordeaux* – a tím se na dvaadvacet let přerušila série Vladislavových pohádek z určité kulturní oblasti. V doslovu Jan Vladislav uvádí pár pohádek, které v jiných kulturních oblastech nemají obdobu. Vedle titulní O kapitánovi Tulipánovi a princezně z Bordeaux zmiňuje O Černém kováři a Jankovi se zlatýma nohama, O černém korábu, O rybáři v ríší ryb a „zádušlivě krásnou“ pohádku O krásné Moně a králi všech morganů.

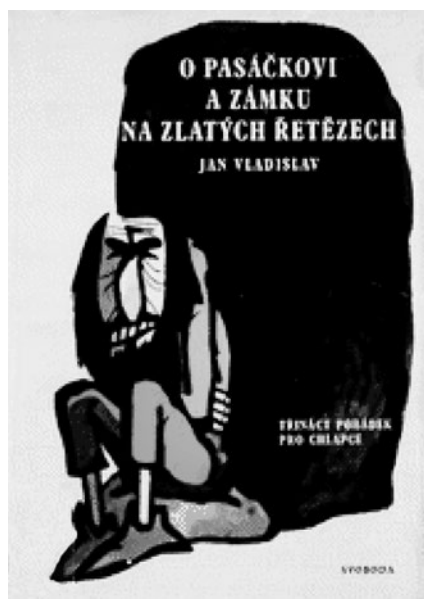
O Černém kováři a Jankovi se zlatýma nohama je pohádka opravdu velice zvláštní a místy děsivá. Obsahuje motivy a dějové sekvence, jaké se v jiných pohádkách nevykytují. Patří k nim postava Černého kováře, u nějž se hrdina pohádky vyučí, a to nejen kovářství a podkovářství, ale i zlatnictví. Je to čaroděj, jak soudí místní, ale je i víc, jak zjistí brzy Janek: každou půlnoc svlékne svou lidskou kůži a pod ní je vydrou, která do rána loví ryby. A je ještě i velmi krutý, když se ukáže, že Janek je lepší svého mistra, mučí ho a vězní sedm let. Je tu i zvláštní motiv



Jankovy dovednosti – pro milovanou princeznu uková zlatý náhrdelník, který zakalí ve vlastní krvi, a náhrdelník dívce přiroste ke kůži. Je tu i kovářova dcera, Královna zmijí, a Jankovy zlaté nohy, které si vyrobil, když mu Černý kovář nohy určil, aby se zbavil jeho konkurence. I pohádka O černém korábu obsahuje neobvyklé, poněkud hororové prvky. Mladý kapitán touží dosáhnout zlatého ostrova z pověstí, a nakonec se mu to podaří za pomoci čerta. Toho tu představuje prastarý námořník z černého korábu, tak obrovského, že se na něj vejdou celá města.

K velmi zajímavým pohádkám bych přiřadila i O Zlatém dragounu a Vládcí noci, už jen pro ty postavy: syn mocného pána sloužil tři roky ve vojsku francouzského krále a vysloužil si onen zvláštní titul – Vládcí noci je postava nebezpečného soka hlavního hrdiny, jehož jednání je velmi neobvyklou variantou podobných postav. O kmořenci francouzského krále a princezně z Tronkolénu je hrdinský příběh šestadvacátého syna chudého uhlíře, jemuž byl kmořem král, protože uhlíř už neměl koho o tu službu požádat, a tak žádal prvního, koho potkal. A morganové v pohádce O krásné Moně a králi všech morganů jsou národ žijící na dně moře, kde mají zámek uprostřed města, zářící stříbrem, zlatem a drahým kamením. Tito morganové mají ledacos společného s irskými elfy, kteří však žijí na rovině, ve svých kopečcích. Pohádka pochází z Bretaně, a to je jedno z mála území, kde přežili Keltové dodnes.

Spolu s mnoha variantami pohádek jsou tu i ty, které koncem 17. století vyprávěl šlechtické společnosti Charles Perrault – O Popelce a kočáru z oříšku a střevíčku ze skla a O Modrovousovi a jeho sedmi ženách. Závěr knihy tvoří pohádky humorné, jako je třeba O třescích a plescích, historka o ševci,



který svého dlužníka využil k soutěžení se starostou, jemuž nakonec nezbylo nic jiného než ševce bohatěji vyplatit, než zač stály sporné boty, nebo O Frantovi, jak šel handlovat, pohádka, která se vyskytuje u řady evropských národů, o tom, jak chalupník šel vyhandlovat svou jedinou krávu a nakonec přinesl domů jen pytlík koňských koblížků. Ale neprodělal, získal dvě stě zlatých ze sázky se sousedem, že ho žena za to pochválí.

V roce 1971 vydal Jan Vladislav dva výběry ze svých předchozích pohádek: třináct pohádek s dívčí hrdinkou pod názvem *O Bílé Karolině a Černé Karolině* a třináct chlapečkových, které nazval *O pasáčkovi a zámku na zlatých řetězech*. V dívčím souboru jsou zařazeny nejlepší pohádky o dívkách hrdinkách, o jejich samostatnosti, energii, chytrosti i odvaze, pocházející z různých zemí, včetně těch, které vyšly jen ve *Stromech pohádek*. Jsou tu příběhy anglické, čínské a italské, příběh vlámský, rumunský, portugalský, dánský, španělský, francouzský. *O pasáčkovi a zámku na zlatých řetězech* obsahuje vedle pohádek italských, čínských, anglických a francouzských také pohádku bretonskou, irskou, rumunskou a španělskou. V úvodu autor píše: „Pohádkových knih o dracích a vílách, dřevorubcích a králích je po světě dost. Ale kniha pohádek o smělných chlapečcích..., taková knížka ještě sestavena nebyla. A tak jsme se ji tedy pokusili udělat pro vás sami.“ Podobně dívčí výběr uvádí myšlenkou, že „[...] pravé štěstí je jediné štěstí, které si člověk dovede vydobýt sám.“ Svědčí to o tom, že Jan Vladislav při své pohádkové tvorbě přemýšlel nejen o etnografických aspektech a uměleckých prostředcích, ale i o dětském čtenáři a jeho uvažování i o možnostech pohádky sdílet mu něco podstatného o lidech. Opakované vydávání již vydaných textů má tedy podstatnější důvody než komerční a nejde ani o ješitnost či

o pouhou snahu vyhovět požadavkům vydavatelů na etablovaného autora.

Téhož roku vydal Jan Vladislav spolu s Vladislavem Stanovským knížku pro děti od pěti let, svým způsobem navazující na *Stromy pohádek*. Měla název *Kopa veselých havraních pohádek a pět tuctů říkadél k tomu*. Vrátili se tu k nejmladším adresátům, ale také k počítání na tucty a na kopy a k pohádkám přidali v tomto případě i další žánr lidové slovesnosti – říkadla, jimiž pohádky prokládají. Vedle dobře známých příběhů, jako je O třech prasátkách, O třech

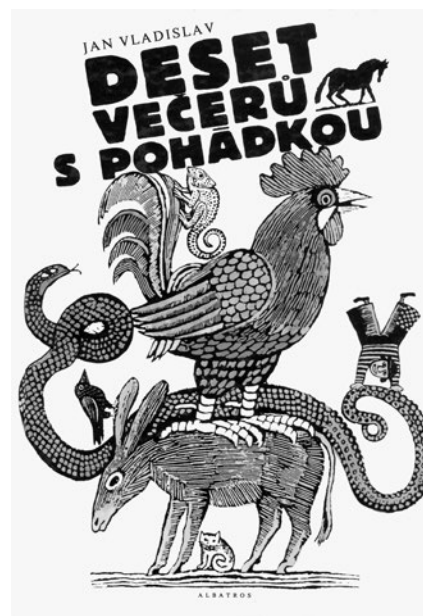


medvědech, jak měli návštěvu a pohádek z různých už dříve vydaných knížek, jsou tu zvířecí příběhy méně známé a méně obvyklé, pocházející z různých koutů zeměkoule.

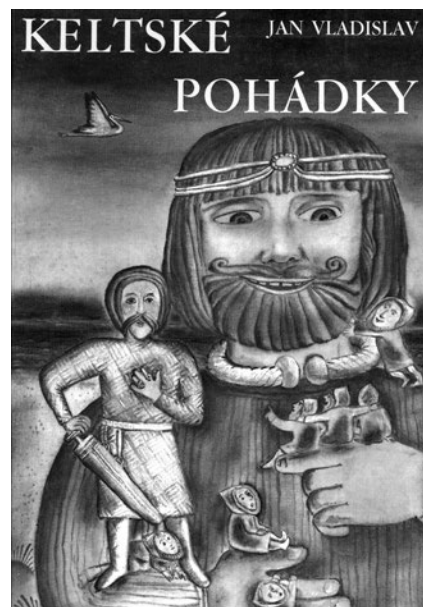
A pak následovala jedenadvacetiletá pauza kulturního temna, potlačení individualit, které přilíhly vyčnívaly. Až v roce 1991 vyšla v albatrosí edici Korálky v převyprávění Jana Vladislava pětice slovenských pohádek *O Jankovi* a vzápětí na to vydal Albatros v roce 1992 větší Vladislavův soubor – *Deset večerů s pohádkou*, určených dětem do 10 let. A téhož roku se konal i podstatnější návrat Jana Vladislava, když brněnské nakladatelství Petrov vydalo *Keltské pohádky*, navazující na pohádky anglické, čínské, italské a francouzské. Kniha vyšla bohužel bez obvyklého aparátu, bez doslovu i bez odkazů či informací o původu jednotlivých příběhů. Je to velká škoda, keltské jazyky i kultury přecházejí jen v Irsku, Skotsku, Walesu, Cornwallu a Bretani, tedy na území tří států – Irské republiky, Velké Británie a Francie. Je to tím větší škoda, že Jan Vladislav v době vydání *Keltských pohádek* žil a mohl je vypravit, jak bylo dříve jeho zvykem.

Jsou tu některé pohádky již publikované – O Jamiem a němě dívčině (v některých

dřívějších verzích „spící“), O Seanu Sullivanovi či O krásné Janičce a rytíři Tamlinovi. Podstatnou část *Keltských pohádek* tvoří pohádky kouzelné, jako je O princí, který propadl osudu. Jeden král měl třináct synů, ale podle věštby musel obětovat jednoho z nich osudu, aby uchránil těch dvanáct. Král zvolí náhodný výběr a padne to na nejstaršího Seana Ruadha. Ten vstoupí do služby v cizím



království, ale umí si poradit, i když překročí zákaz. Přemůže tři obry a získá vlastní majetek, nepotřebuje darem půl království a princeznu, protože se dokázal o sebe postarat sám. Jiný typ pohádky reprezentuje příběh O Gobanu Saorovi a jeho synovi. Goban byl proslulý stavitel, ale jeho syn nebyl moc chytrý, a proto mu otec našel chytrou nevěstu. Volba se vyplatila, když Goban se synem stavěli nejkrásnější zámek světa pro krále Balara. Když už téměř končili, nastražil na ně Balar



past, aby už nikomu nemohli postavit nic krásnějšího. V této krizi pomohla snacha, která bystře pochopila Gobanovy náznaky a oba stavitele vysvobodila z pasti. Ke skvělým pohádkám patří O Finnu Mac Coolovi, obrech a trpasličích, pohádka, v níž se osvědčí pomocníci podivuhodných dovedností a profesí: Líná kůže, Tenké ucho, Moudrá hlava, Hbitá ruka, Lezec, Střelec a Stavitel. Díky nim se Finnovi podaří zachránit děti krále Ostrova obrů. A příběh O muži, který neuměl vyprávět se na první pohled jeví jen jako zábavná historika o Paddy, který prodával po trzích punčochy upletené jeho ženou Maddy. Jednoho dne za tmy zabloudil a dostal se k staříkovi, který ho nakrmil, a podle hesla, že třetinu večera se hoduje, třetinu vypráví a zpívá a třetinu spí, po něm žádal vyprávění. Ale Paddy vyprávět neuměl. Až když ho stařík vyhnal ven, zažil Paddy tak podivné věci, že staříkovi o nich pak dokázal vyprávět. Zkrátka: vyprávět umí ten, kdo má o čem.

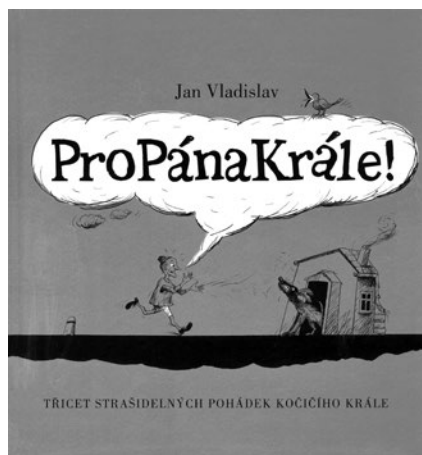
Pohádky paní Meluzíny z roku 1999 jsou poslední knihou, která vyšla za Vladislava života. Už když si prohlédnete obsah, vidíte rozdíl od předchozích sbírek, v nichž Jan Vladislav dával přednost pohádkám a variantám méně známým. Najdete tu O statečném krejčíkovi a sedmi jednou ranou, O kocourovi v botách a ptačím králi, O čaroději s třemi železnými obručení – varianta Dlouhého, Širokého a Bystrozrakého, O spící princezně čili Šípkové Růžence, O stolečku, oslíčku a obušku v pytli, O krásce a zvířeti i o Popelce a skleněném stěvíčku. A vedle nich i pohádky, jejichž názvy nic tak známého nenapovídají, i když obsahují známé motivy. A ovšem i pohádky dost neobvyklé, jako je ta O šáhovi, vezírovi a dervišovi nebo O mládě bez stárí a životě bez smrti, O princezně a Zeleném rytíři a několik dalších.

Pohádky jsou propojeny vyprávěním o Vilfkovi, který je u babičky v lesovně. Rád sedá pozdě večer u krbu, v němž se ozve kvílení meluzíny a z něj vystoupí holčička, dcera paní Meluzíny. S Vilfkem si hraje, ale také si vzájemně vyprávějí nebo předčítají pohádky. Ony vsuvky také často navozují následující příběh, jako když v prvním vstupu holčička vymodeluje z popela tři postavy chlapců a jedné dívky a navazuje na to pohádka O Jankovi, Joskovi, Štěpánovi a krásné Simonce. Je to příběh o třech synech a schovance. Když synové dorostou, všichni tři se o Simonku ucházejí. Otec rozhodne, že ji dostane ten, který přinese nejvzácnější dar. Během jejich putování světem otec, matka i Simonka onemocní a bratři je zachrání pomocí tří darů a přou se, který z nich byl důležitější. Ale otec to vyřeší – nejstaršímu a prostřednímu jejich dary zůstanou, kdežto

jablka nejmladšího, která rodinu zachránila, jsou snědena a on nemá nic, nechť si tedy vezme Simonku on. Motivy známé, ale volně obměněné a se zajímavým závěrem. Podobné je tomu i se známými příběhy a postavami, vždy jsou nějak ozvláštněny, popřípadě rozvedeny do větší šíře, a střídají je pohádky méně známé a s neobvyklými motivy.

Z pozůstalosti vyšla nejprve knížka *Pro Pána Krále! třicet strašidelných pohádek kočičího krále*, kterou v roce 2013 vydala společně dvě nakladatelství – Apostrof a Verzone. Je to výbor ze starších Vladislavových knih, ale i z novějších *Keltských pohádek*. Nevětší počet jich pochází z *Princezny s lískovými oříšky*. Je to logické, žánr humorně strašidelného příběhu je nejbohatší v anglickém folkloru. Ostatně už v roce 1971 vydal Jan Vladislav knížku *O kočičím králi a devět dalších hrůzostrašných pohádek*.

Na záložce obálky knihy *Proměny: legendy o stromech a květinách* (2016) se dočtete, že Jan Vladislav tuto knihu napsal v roce 1972, tedy čtyřiačtyřicet let před tím,



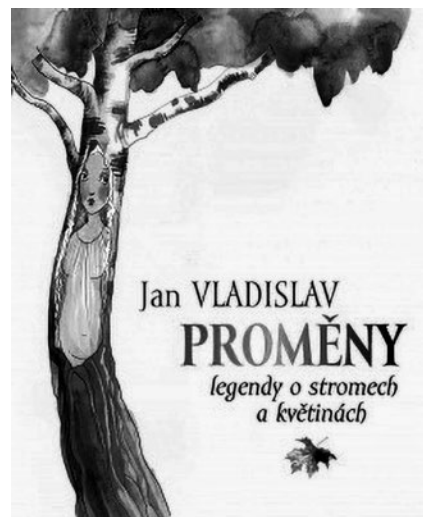
než vyšla, a i když už zase směly jeho knihy vycházet, trvalo ještě šestadvacet let, než se našel vydavatel. Záložka dál pokračuje, že Jan Vladislav byl „uznávaný znalec pohádkové tradice čínské, blízkovýchodní, ruské, italské, francouzské, anglické a české“, ale ani u titulů pohádek, ani v obsahu nejsou odkazy, z kterých z oněch uváděných kultur který příběh pochází. A navíc, toto vše nestálo nakladatelství za doslov, je to jen na záložce obálky. Tu a tam se přibližně zorientujete podle osobních jmen, titulů vládců či podle rostlin, ale ne všechno o historii, zeměpise či botanice pěti světadílů čtenář zná.

Kniha obsahuje dva typy pohádek. První z nich je o tom, jak která rostlina vznikla, o její historii a o tom, jak získala ty nebo ony vlastnosti. Většinou jsou to příběhy na hraně mezi mytologií přírodních národů a pohádkou jakožto zábavným vyprávěním. Druhým typem jsou kouzelné pohádky, v nichž hraje roli nějaká rostlina. Mnohé

jsou dobře známé jak z evropské, tak z asijské kulturní tradice a spojuje je právě jen vazba na některou rostlinu, strom nebo na některý plod. Tyto dva typy většinou rozeznáte na první pohled už podle názvu, i když to neplatí pro všechny případy.

Většina příběhů onoho prvního typu jsou stručné, půlstránkové či stránkové, a mnohé z nich začínají formulací „Když svět byl ještě mladý...“, neboť jde vlastně o proces stvoření. Najdete tu příběh O modré kytce z ledového zámku, v němž ovčák dostal od královny víl modré kvítky, byl to len. Nebo Jak přišly na svět konvalinky, to je už složitější příběh o princezně, která se vydala za oblíbenými květinami, a skončilo to slzami, z nichž vyrostly konvalinky. Svého druhu výjimkou je tu příběh z řecké mytologie o tom, jak Filémón a Baukis se po smrti proměnili v lípu a dub. Příběhy o vlastnostech nebo podobě rostlin se týkají především stromů. Proč už stromy nedovedou mluvit: stromy pořád o něco žádaly slunce, až se našvalo a zbavilo je řeči a podobně. Jsou to většinou prosté informace, někdy obsahují dost zábavné představy, ale většinou ty příběhy hlubší pohled na rostliny nedávají.

Daleko bohatší příběhy o vlastnostech stromů i dalších rostlin nabízejí kouzelné pohádky. Zajímavé ale je, že se tu několi-krát opakuje motiv manželského páru nebo



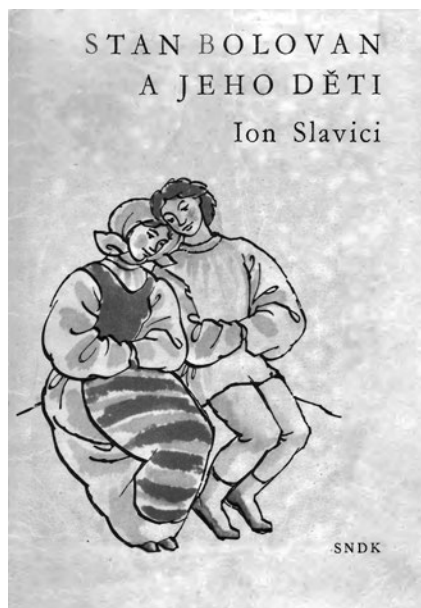
ženy toužící po dítěti, případně starých lidí, kteří si osvojí zvláštním způsobem zrozené dítě, aby nebyli sami. Zajímavý je příběh ze sibiřské tajgy, nazvaný O přesličky a bohatýru Haržitu Bergenovi. Hrdinkou příběhu je dívka vyrostlá z přesličky, kterou našla a pěstovala osamělá stařenka. Po překonání úkladů a překážek si Přesličku vezme bohatýr. Také O princeznuce z bambusu je příběh stařečka, který se živil pletením bambusových košíků a jednoho dne našel v bambusu dítětko. Ale tahle dívka odešla

zpět na horu Fudži, kde byl její domov. Císař, který se o krásku zajímal, požádal stařečka, aby ho doprovodil na vrchol Fudži. Císař tam s ní zašel do jeskyně a nikdo už o nich nikdy neslyšel. Klasika o narození podivného dítěte je O myrtě a králi ze Španěl, příběh známý v principu jak z německé, tak z řecké tradice: Bezdětné ženě se na její přání narodila myrta, byla překrásná a zalíbila se i králi ze Španěl.

Čínská pohádka O sáčku s vyšíváním je o chudém mladíkovi, který pletl košíky. Jednoho dne našel krásný sáček s vyšíváním a nakonec z něj vystoupila krásná dívka a stala se jeho ženou. Ale zatoužil po ní kníže. Manželé byli pronásledováni a raději se utopili. Mladíkova matka na břehu plakala, vynořily se mrtvoly, pohřbila je a na jejich hrobě vyrostl strom – kapok. Ze dvou květů, které spadly na zem, oba ožili, pak se další květ stal loďkou a všichni tři ujeli před knížecími vojáky. A konečně O Gambriovi, králi chmele. A také je tu příběh, který známe z Erbenovy balady: O Viktorce a vrbě.

V roce 1969 vyšel v edici Korálky sešit s názvem *Proč je slunce na obloze samo* s uvedením Vladislava Stanovského jako spoluautora, která obsahuje dvacítku drobných příběhů. Knížku stejného titulu a už pouze pod jménem Jana Vladislava vydalo v roce 2017 nakladatelství Malvern. Počet 232 stran svědčí o podstatném rozšíření původního textu. Obsahuje víc než stovku příběhů a zdaleka převládají ty krátké, vypoovídající „proč“ a „jak“, v tomto případě o všem, co je na světě. Příznačné je, že první příběh se jmenuje Jak přišlo na oblohu slunce a poslední má název Proč je na světě smrt. Jsou zde i údaje o původu příběhů, je tu ediční poznámka a dozvídáte se, že jsou tu i některé příběhy z *Proměn*, ale také z *Deseti večerů s pohádkou* i ze souboru

pohádek rumunských, které byly připraveny k vydání pod názvem *Dvanáct tančících princezen*, ale doposud nevyšly. Bylo by dobře, kdyby se o jejich vydání nakladatelství Malvern postaralo, rumunský fond pohádek je dost zajímavý a svérázný a Vladislavovo dílo by tato kniha skvěle doplnila. (Mimochodem už začátkem 60. let přeložil a upravil pohádku *Stan Bolovan a jeho děti* od rumunského autora Iona Slaviciho, která vyšla jako 21. svazek edice Korálky, vydávané SNDK, později Albatrosem.)



K tomuto bloku pohádkových souborů a výběrů je třeba přičíst ještě různá sešitová vydání pohádek a také množství Vladislavových původních pohádkových her a dramatizací, většinou určených loutkám, ale to je zcela jiná kapitola jeho činnosti.

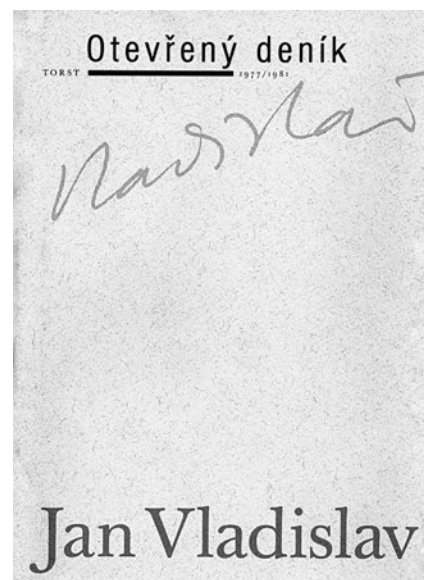
Výrazným rysem Vladislavových pohádkových knih je jejich koncepčnost. Každou z nich charakterizuje buď to, že se v nich zohledňuje původ pohádek, anebo u výběrů téma, které spojuje pohádky různého původu, jak je tomu velmi výrazně u pohádek chlapeckých a dívčích, kde nerozhoduje jenom pohlaví hrdinů, ale i jejich charakter. Podobně postupovali i sestavovatelé knihy *ProPánaKrále!*, jejímž leitmotivem je stršení a rozličné děsivé postavy nebo situace.

Vladislavovy pohádky se vyznačují jazykem, který je kultivovaný, neokázalý, bez vnějších efektů a nápadných prvků, ale vždy nebanální. Jan Vladislav dokázal s mírou užít i prvky hovorové nebo nářeční, místo bažina užije bařina nebo krejčák se ohání jehlou a cihličkou, ale vzápětí použije: „žehlička“. Dovede se vzdát originálnějšího vyjádření, ale také vymýšlet zajímavá jména postav, jako jsou třeba Hadrnička a Rákosnička, dědek Babka, lakomec Zabiveš, osel Arcilev nebo Janek Anivindra. Ostatně

místo tradičního Honzy užívá mnohem častěji tvar Janek a nebojí se ani oslovování „krásný učedníku“, ale nezahluje tím text. Souvisí to i s jeho typem humoru, který je jemný a převážně vlídný.

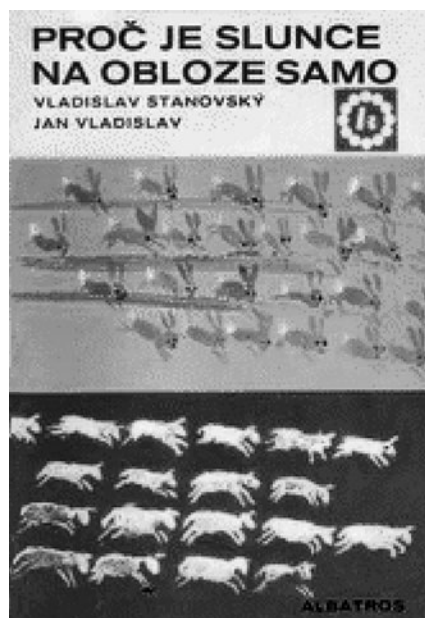
Jak už bylo řečeno, charakteristické jsou pro Vladislavovy pohádky kombinace odbornosti etnografické, jazykové i literární a současně s tím ohled na dětského čtenáře, jeho myšlení a zájmy, a to nejen koncepcí knížek věkově zacílených, ale i specifickou tematikou, jakou v největší míře shledáme v knize *Proč je slunce na obloze samo*, která uměleckou formou prezentuje látku, kterou škola nazývá prvoukou.

Jan Vladislav výrazně obohatil českou pohádkovou literaturu – hlavně tím, že soustavně rozšiřoval naše povědomí o světové pohádkové tvorbě. I když se v posledních



O mnohostranném díle Jana Vladislava a jeho názorech a také o podmínkách, v nichž žil a tvořil doma i v emigraci v Paříži, výmluvně vypoovídá jeho monumentální a mimořádně cenný Otevřený deník 1977/1981, který k vydání připravil Jan Šulc a který v roce 2012 vydalo nakladatelství TORST.

desetiletích postupně rozrůstal fond pohádek z různých zemí, a to jak o pohádky převyprávěné (např. už v roce 1989 vydaný *Kočí král* Pavla Šruta, zahrnující vedle anglických i pohádky z dalších částí Velké Británie a Irska, nebo Cibulovy *Francouzské pohádky*, které vyšly v roce 1990, atd.), tak o překlady původních publikací zahraničních, a to i těch, z nichž J. Vladislav čerpal nebo jimiž se inspiroval (např. Luzelovy bretaňské *Keltské pohádky a pověsti*, nebo v roce 1982 v Odeonu vydané *Italské pohádky* Itala Calvina), je dílo Jana Vladislava nepominutelné a představuje trvalou hodnotu.



KOMIKSOVÝ PŘÍBĚH A SOUČASNÝ ČTENÁŘ



HELENA ZBUDILOVÁ

hzbudiлова@tf.jcu.cz
katedra pedagogiky, Teologická
fakulta, Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích

Čtení komiksů je umění.
Petr Kopl

Komiksy, které jsou neodmyslitelně spojovány s lidskou touhou vyprávět příběhy prostřednictvím obrázků, můžeme z pohledu moderní pedagogiky vnímat jako inovativní didaktický prostředek, výukovou metodu či učební pomůcku nezbytnou pro rozvoj tzv. dovedností pro 21. století (Neumajer, 2013, s. 14), jež vychází z rostoucí poptávky učící se společnosti po vzdělávání. Používání pouze tradičních výukových metod se pro získávání a rozvíjení dovedností potřebných pro život v 21. století jeví jako nedostatečné. Právě metody založené na práci s příběhem a komiksem mohou účinně přispívat k rozvoji dovedností současného jedince. Vždyť příběhy jsou nezbytné pro lidský život – jsou chápány jako jeden ze základních nástrojů lidského poznání – a komiksy mají hlubší potenciál, než se může na první pohled zdát. Jsou zdrojem poučení a zábavy, napomáhají rozvíjet klíčové kompetence, orientovat se v aktuálních tématech soudobé společnosti, ale mohou také probouzet zájem o čtení a podílet se na formování čtenářství. Čtení je pro 21. století klíčovou dovedností a škola dosud bohužel nesehrává v této oblasti roli plnohodnotného stimulu. Hledají se tedy rozmanité cesty, jak se dobrat ke kvalitnímu čtenářství.

Komiksu se mnohdy vytýká jeho minulost, kdy byly obrázkové sešity řazeny

k triviální literatuře bez umělecké hodnoty (pojem komiks, dle *Pravidel českého pravopisu* také comics, pochází z anglického comic strips [žertovné pásy]); postupem času se prosadil i v rámci „vyšší“ literatury. V současnosti je označován jako umění (deváté, sekvenční, populární, masové), žánr (umělecký, literární, narativní), grafická literatura či specifické médium s nezanedbatelným sociálním vlivem (též kanál, nosič, technologie). Dosud býval komiks řazen především do genealogického systému, avšak tato koncepce jako žánru¹ je pro současnou dobu příliš úzká. Martin Foret ve své disertační práci z roku 2015 podává nový návrh konceptualizace komiksu jako kódu (resp. metakódu) zachovávajícího specifické rysy² – „řeč“ (osobitou kombinaci obrázků a krátkých textů) a „příběh jako vizuální metaforu“ (Frye-Wilson-Overby, 2013, s. 163).

Komiks je v podstatě hybridní jev, který pracuje s několika složkami z literární, výtvarné, dramatické a filmové oblasti. Současnou mladou generací je oblíbený. Představuje živý a atraktivní fenomén, ke kterému se čtenáři všech věkových kategorií rádi vracejí. Komiks bývá vnímán jako tzv. protočetba, tj. jako text patřící do „první“ četby a bývá také označován jako kvazičetba či kryptočetba (Trávníček, 2017, s. 190).

Samotné počátky komiksu jsou spojovány s výskytem nástěnných maleb v jeskyních, dále odborníci zmiňují Traianův sloup, asijské svitky, středověké gobelíny a oltářní malby, novinové kresby, japonské dřevoryty. Stanovují tři hlavní střediska komiksové kultury, jež zahrnují Severní Ameriku, Japonsko a Západní Evropu (Mazzur-Danner, 2015, s. 7).

Z pedagogického hlediska se komiks uplatňuje v procesu učení jako specifický didaktický prostředek a způsob komunikace se žáky. První úvahy o využívání komiksu ve vzdělávání se objevily během 30.–40. let 20. století. Systematická pozornost vlivu komiksu na učení se datuje od 70. let minulého století, kdy se prokázalo, že komiks v sobě nese komplexní sdělení a zároveň rozvíjí specifické kognitivní dovednosti

k interpretaci textu i obrazu. V současnosti je komiks vnímán především jako motivační prostředek, který do školní edukace a výchovy ve volném čase přináší díky bohatosti druhů a témat kreativní způsob práce (napomáhá procvičovat čtení, psaní, slovní zásobu, schopnost vypravovat, rozvíjet myšlení, představivost apod.). Existují speciální vzdělávací komiksy, komiksové adaptace literárních děl či komiksové populárně naučné příručky, které můžeme využívat téměř ve všech výukových předmětech (nejčastěji se hovoří o výuce českého jazyka a literatury, výtvarné výchovy, cizích jazyků, přírodopisu, dějepisu, občanské či rodinné výchovy). Komiks je dále vhodným komunikačním prostředkem při práci s autistickými dětmi, s dětmi s poruchami učení nebo s dětmi s jinými specifickými potřebami. I v mimoškolním prostředí je komiks vnímán jako motivační prostředek, který může přilákat budoucí čtenáře nebo vést k prohlubování jejich čtenářských dovedností. S komiksem se dá úspěšně pracovat v rodinách, zájmových kroužcích či v knihovnách, jak o tom svědčí řada zrealizovaných aktivit u nás i v zahraničí.

Komiks není konkurentem, který by měl nahradit klasickou literaturu, ale měl by četbu účelně doplňovat. Mnozí odborníci radí komiksy začleňovat nejen do běžné, ale i do školní četby dětí a mládeže. Poslední výzkum *České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017* (Friedlaenderová, 2018), který navázal na výzkumné šetření realizované Národní knihovnou v letech 2013–2014, zmapoval změny, k nimž v oblasti dětského čtenářství došlo za poslední čtyři roky. Z hlediska žánrů se potvrdil pozitivní trend oblíbenosti komiksů, neboť u mladších dětí (6–8 let) se prokázalo, že je třetina dětí čte nejraději (především chlapci) a že komiks je podle tří čtvrtin respondentů v pořadí třetím nejoblíbenějším žánrem po kategorii pohádek a pověstí a po kategorii knih o přírodě a o zvířátkách. U starších dětí (9–14 let) je komiks dokonce na prvním preferenčním místě, postupně je však u chlapců vytlačován žánry fantasy, sci-fi a dobrodružnými knihami. (Friedlaenderová, 2018, s. 67–70)

Důvodů, proč zvolit komiks jako vhodný motivační nástroj, je mnoho. V současné době, úzce provázané s vizuální kulturou, se zároveň kladou vyšší nároky na porozumění textu. Hovoří se o tzv. vizuální gramotnosti, již je třeba rozvíjet spolu se čtenářskou gramotností a také s gramotností kritickou. V souvislosti s komiksem

více než deset let se každoročně pravidelně uděluje prestižní české ocenění – komiksová cena Muriel v deseti kategoriích kvalitním domácím i překladovým komiksovým dílům, autorům a dalším tematicky blízkým projektům. Komiksy bývají prezentovány na knižních veletrzích, fanoušci komiksu vytvořili vlastní komiksovou komunitu Fandom. Exis-

zobrazuje společensky aktuální témata: zaměřuje se na vybraná období českých dějin, včetně aktuálních kauz posledních let⁶, pomáhá prevenci společensky negativních jevů, jako jsou šikana, násilí a stalking (Milan Hloušek, Eva Chalupníková Doležalová aj. *S komiksem o domácím násilí a stalkingu*), upozorňuje na bezpečnostní rizika a hrozby současnosti⁷. Další oblastí, která je komiksově popularizována, je např. environmentální oblast⁸. Pokud chceme s žáky aktivně pracovat na tvorbě komiksů, můžeme využít řadu populárně naučných knih (např. Toy Box: *Komiksová učebnice komiksu* z roku 2019). Na zvýšeném zájmu o komiks mají svůj podíl nakladatelství (Portál, Paseka, Labyrint, Meander, Baobab, Grada, Euromedia Group...), která se vydáváním komiksů systematicky zabývají.

Vliv komiksu je podle nás přínosný, protože přivádí atraktivním způsobem děti ke čtení (a to i nečtenáře), pomáhá jim rozvíjet jejich čtenářské dovednosti i samotné čtenářství. Z výzkumů čtenářských preferencí vyplývá, že existuje disproporce mezi žáky 1. a 2. stupně ZŠ ve vztahu ke komiksu. Mladší žáci se ke komiksu hlásí jako k oblíbené četbě, avšak žáci na konci 2. stupně ZŠ či středoškoláci se od něj veřejně distancují, přestože ho ve skutečnosti čtou.

Při zapojování komiksu do výuky vnímáme komiks jako nástroj umožňující efektivnější vyučování. Jako prvek pedagogického konstruktivismu zvyšuje zájem žáků o předmět, podporuje tvořivou práci a umožňuje hlubší proniknutí do problematiky. Tím, že do výuky zapojíme komiks, snížíme kognitivní zátěž žáků. Navíc komiks může napomoci při výuce náleživých společenských témat, jako jsou totalita, holokaust, postavení žen ve společnosti, život lidí s handicapem atd.

Komiks můžeme využívat v jednotlivých fázích vyučovací hodiny pro dosažení většího množství výukových a výchovných cílů: v motivační fázi komiks slouží pro navození situační tematiky a pro upoutání pozornosti žáků; ve fázi expozice může napomoci didaktické transformaci učiva, ve fázi fixace může sloužit jako prostředek pro opakování a upevnění učiva a v závěrečné kontrolní fázi ho lze využít pro shrnutí učiva i vyhodnocení.

Škála využití komiksu je široká. Při receptivní činnosti můžeme používat při práci s žáky již hotové didaktické komiksy (např. o životech vybraných osobností z nakladatelství Portál), volit řadu vhodných metod, např. sebevýjádření prostřednictvím výtvarného projevu, řazení rozstříhaných komiksových panelů v příčinné souvislosti, doplňování textu do bublin (ze skupiny předem daných příkladů nebo volně



někteří autoři hovoří dokonce o tzv. komiksové gramotnosti, která představuje soubor základních dovedností, jež umožní čtenáři komiksu porozumět komiksovému sdělení. U současné NET-generace dětí, chápajících internet s jeho aplikacemi jako přirozenou součást každodenního života, se vyskytují závažné problémy s učním. Děti sice dokáží koordinovat více aktivit najednou, ale mívají problémy se soustředěním, s udržením pozornosti, vyjadřováním a s abstraktním myšlením. Čtení a porozumění dlouhým textům je pro ně obtížné. Problémy s implementací komiksů do výuky mohou nastávat kvůli určitým obavám učitelů např. z originálnosti osobnosti komiksu, jeho přílišné „inovativnosti“, nedostatečně propracované metodiky, nedostatečné informovanosti o knižních komiksových novinkách. Vedle školní edukace se komiksu otevírají také možnosti jeho využití v mimoškolním prostředí, ať jde o prostředí rodinné, či prostředí zájmových kroužků, či jeho zapojení do nejrozličnějších aktivit knihoven.

Inspiračních možností je dostatek, neboť od přelomu milénia se českému komiksu daří – autoři se prosazují doma i v zahraničí a získávají ceny na mezinárodních festivalech. Komiksy jsou realizovány formou divadelního či filmového zpracování, realizují se přednášky, besedy, workshopy, autogramiády, výstavy, festivaly a komiksové soutěže, vydávají se časopisy i odborné knižní i časopisecké práce³, které se zabývají především teorií a dějinami komiksu⁴. Již

tudí i užitečné webové stránky, které nabízejí on-line programy s různými funkcemi a přednastavenými šablonami pro tvorbu vlastních komiksů. Další poskytují návody a zásady tvorby, interaktivní hry, různé typy a návody⁵. Vznikají speciální projekty zaměřené na komiksy (jako příklad uveďme eTwiningový projekt ZŠ Generála Píky v Ostravě z let 2012–2013, nazvaný *Národní pohádky v komiksech*).

Jak bylo uvedeno, v současné době je komiksová tvorba široká – zahrnuje řadu typů (výrazových forem) a témat. Mezi nejčastější typy patří krátký komiks nazvaný comic strip, komiksový časopis, album či sešit. Ve školní edukaci lze používat zpracování slavných literárních děl do komiksové podoby, příběhy s postavami antropomorfních zvířat, příběhy dobrodružné, historické (příběh bratří Mašínů), westernové, detektivní, autobiografické, příběhy určené pro divčí publikum, ze sportovního prostředí (příběh Emila Zátopky), příběhy s válečnou tematikou... Komiks slouží také k popularizaci vědy. Existují vzdělávací komiksy zaměřené na popularizaci filozofie a jejich představitelů, komiksový úvod do psychologie... V zahraničí komiksové postavy využívá k porozumění zákonitostí fyziky ve své výuce americký profesor James Kakalios, autor díla *Fyzika superhrdinů* (Praha: Argo, 2018). Karmelitánské nakladatelství vydalo překlady *Komiksového Nového Zákona* (2018) a *Komiksové Bible* (2014) Američanky Ivy Hothové. Současný český komiks

vymyšlených žáky), dramatizaci komiksu, domyšlení chybějícího okénka, vymyšlení pokračování příběhu, převyprávění příběhu, vymyšlení názvu, popsání děje či charakterizování postavy, komiksové divadlo, popletený komiks, komiks bez textu, fotokomiks, komiksové tvůrčí listy... Doporučuje se také skupinová práce. Jaroslav Novák zmiňuje aktivitu, při které každá skupina dostane jiný komiks, který rozstříhá a pošle jiné skupině k sestavení (Novák, 2014, s. 21–22). V součas-



ných učebnicích nacházíme pouze komiksové partie, takže je na učiteli, zda se orientuje v nabídce kvalitních komiksů, nebo vytvoří vlastní didaktický komiks pro vhodná výuková témata. Pro využití komiksu ve výuce doporučujeme metodickou příručku *Bohouš a Dáša mění svět: Jak vyzrát na komiks?* z roku 2017 (Rutová aj.), která vznikla v rámci projektu Školy k světu či *Komiksový náčrtník* Petra Kopla z roku 2018.

Proč je tedy vhodné používat komiks? Především proto, že obrázky jsou přitažlivější, akčnější, upoutají pozornost a usnadní pochopit text. Výhodou je jejich pojmová názornost, ucelenost děje a prostředí, možnost nahlédnout na témata z různých úhlů, podpora analytického a kritického myšlení, rozšiřování a procvičování slovní zásoby, schopnosti vyjadřování, emotivního prožívání, rozvoj fantazie a kreativity... Komiks může čtenářům nabídnout moderní alternativu formou tzv. interaktivních komiksů, v nichž můžeme zasahovat do děje, měnit charakter postavy apod.

Komiksy mohou být díky snadné dostupnosti součástí neformálního vzdělávání, inspirací pro volnočasové čtenářské a další kulturní aktivity.

Jak se zdá, nevyužívání možnosti komiksových příběhů může být ve svých důsledcích poněkud neproduktivní...

POZNÁMKY

- 1 Komiks je definován především jako „intersémiotický narativní žánr, líčící událost či příběh prostřednictvím série kreseb doplněných textem“ (Mocná, 2004, s. 316).
- 2 Základní body komiksu stanovil švýcarský politik, spisovatel, kritik a pedagog Rodolphe Töpffer (1799–1846), autor prvního komiksu v dnešním pojetí.
- 3 Řada titulů vznikla pod záštitou Centra pro studium komiksu (CSK).
- 4 Z klíčových teoretických prací posledních let zmiňme např. kolektivní dílo Tomáše Prokūpka, Pavla Kořínka, Martina Foreta a Michala Jareše s dvojdielným titulem *Dějiny československého komiksu 20. století z let 2014 a 2015* či dílo Dana Mazura a Alexandra Danneru nazvané *Komiks od roku 1968 do současnosti* (2015).
- 5 Zmiňme např. www.komiks.cz, www.komix.kvalitne.cz, <http://makebeliefscomix.com/Comix>, <http://comicscreator.cz>, <http://stripgenerator.com>, www.educomics.org.
- 6 Např. komiks *Svatá Barbora* z nakladatelství Lipnik, který přibližuje okolnosti kuřimské kauzy. Komiks získal v roce 2019 hlavní cenu i v kategorii Nejlepší kresba.
- 7 Vzdělávací komiks *Komisař Simon zasahuje* je určený pro žáky 2. stupně ZŠ. Představuje příběhy volně inspirované skutečnými událostmi. O jeho vydání se zasadila městská část Praha 8.
- 8 Jako příklad uvedme sérii komiksových sešitů *Příběhy z Labských pískovců*, které od roku 2010 na pokračování vydává Správa CHKO Labské pískovce. Komiks zde slouží jako praktická pomůcka, která je určena pro několik věkových kategorií.

LITERATURA

- FORET, Martin. *Relační konceptualizace „fenoménu“ komiks*. 24 s. Olomouc, 2015. Autoreferát k disertační práci (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- FRIEDLAENDEROVÁ, Hana aj. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. 152 s. 978-80-7577-804-8.
- FRY, Aaron Alexander; WILSON, Jennifer; OVERBY, Carol. Teaching the design of narrative visualization for financial literacy. *Art, Design & Communication in Higher*

Education. 2013, vol. 12, no. 2, 159–174 s. ISSN 1474-273X.

HLOUŠEK, Milan; CHALUPNÍKOVÁ DOLEŽALOVÁ, Eva aj. *S komiksem o domácím násilí a stalkingu: Naučný komiks pro žáky II. stupně základních škol, studenty středních škol a vyšších odborných škol*. Sokolov: Pomoc v nouzi, o. p. s., 2016. 32 s. ISBN 978-80-260-9426-5.

KOPL, Petr. *Komiksový náčrtník: kurz pro tvůrce komiksů*. Brno: Zoner Press, 2018. 156 s. ISBN 978-80-7413-371-8.

MAZUR, Dan; DANNER, Alexander. *Komiks od roku 1968 do současnosti*. Přel. Richard Podaný. Praha: Knížní klub, 2015. 320 s. Ed. Universum. Přel. z: Comics: a Global History, 1968 to the Present. ISBN 978-80-242-4856-1.

MOCNÁ, Dagmar aj. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha-Litomyšl: Paseka, 2004. 704 s. ISBN 80-7185-669-X.

NEUMAJER, Ondřej. Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2013, roč. 10, č. 2, s. 14–16. ISSN 1214-8679. Dostupné též z: <http://ondrej.neumajer.cz/?item=vyukove-aktivity-pro-rozvoj-dovednosti-21stoleti> [cit. 2019-01-14].

NOVÁK, Jaroslav. *Francouzské dějiny jako symbolický rámec pro výuku francouzské gramatiky / L'histoire de France comme le cadre symbolique de l'enseignement de la grammaire française*. 110 s. Praha, 2014. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra francouzského jazyka a literatury.

RUTOVÁ, Nina; SEQUENSOVÁ, Kateřina; SKALICKÁ, Petra; SMOLÍKOVÁ, Klára; SOBOTKOVÁ, Kateřina; ZEMANOVÁ, Blanka; JERIE, Karel. *Bohouš a Dáša mění svět: Jak vyzrát na komiks?! Metodická příručka pro využití komiksu ve výuce*. Praha: Člověk v tísni, 2017. 72 s. ISBN 978-80-87456-96-5. Dostupné z: www.varianty.cz/download/docs/3233_jak-vyzrat-na-komiks-web.pdf [cit. 2019-02-28].

TOY_BOX. *Komiksová učebnice komiksu: Od prvních nápadů po komiksovou knihu*. Praha: Paseka. 2019. 280 s. ISBN 978-80-7432-927-2.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017. 446 s. ISBN 978-80-7491-850-6.

MARK TWAIN STARÝ, NOVĚJŠÍ A JIŽ ZCELA NEOČEKÁVANÝ



ZUZANA JIRSOVÁ

lektorka dramatické výchovy

Je tomu více než 140 let, co Mark Twain přivedl na svět dvě úžasné literární postavy – kluka jménem Tom Sawyer a chlapce bez domova Huckleberryho Finna.

Charakteristiky účastníků příběhů, atmosféru městečka a mnohá dobrodružství, ze kterých jsou děje upleteny, zprostředkoval českým čtenářům v polovině minulého století překladatel a mistr slova František Gel. Gelův překlad pak inspiroval nejednoho ilustrátora. Například v souborném vydání *Dobrodružství Toma Sawyera a Huckleberryho Finna* z roku 1961 přiblížil postavy a atmosféru Jiří Hejna. Nejznámější jsou ale asi ilustrace malíře Kamila Lhotáka.

S bezbřehou vynalézavostí Toma Sawyera jsem se poprvé potkala ve svých deseti letech, roku 1961. Popisovat, jak na mě už tenkrát kniha zapůsobila, snad ani nelze, neboť by jeden superlativ navazoval na další. (Když jsem jednou maminku nadměru rozzlobila, mezi pláčem prý ze mě kající vypadlo: „Mami, já jsem horší než Joe Indián!“) Později děje a vztahy, oprádkující literární postavy Toma a Hucka, inspirovaly mne a Radka Marušáka k projektům v práci s dětmi i s dospělými. Tyto skutečnosti zmiňuji proto, abych dala na vědomí, že překlad Františka Gela mám skutečně pod kůží. Přesto cítím, že Gelovo mistrné podání se může současným čtenářům (hovořícím již poněkud jinak a žijícím v „rychlejší době“) jevit jako archaické

a místy i jakoby zdoluhavé. Po půl století se nového překladu ujala Jana Mertinová. *Dobrodružství Toma Sawyera* v jejím zpracování a s ilustracemi Lucie Raškovové vydal Albatros poprvé v roce 2005.

Dnes mám před sebou 2. vydání *Dobrodružství Toma Sawyera* od téže překladatelky s ilustracemi Terezy Šmucrové (Albatros, 2014). V těsném sousedství na stole spočívá stejný titul v překladu Františka Gela. Baví mě podrobné pročítání a porovnávání. Slovník Jany Mertinové je aktuální, řazení slov ve větě koresponduje s dnešním způsobem vyjadřování. Velmi sympaticky a přirozeně na čtenáře působí převedení mluvy chlapců (a dalších postav, kterým takto transponovaná řeč odpovídá a zároveň je charakterizuje) do hovorové češtiny. Tam, kde děj potřebuje rychlejší spád, jsou nově zpracované dialogy jaksi svižnější. Proměnou prošla i přirovnání a zastaralé slovní obraty. Přes upřímné poděkování Janě Mertinové za zpřístupnění knihy současným čtenářům a také za to, že Mark Twain v jejím podání zůstává Markem Twainem, mi v některých pasážích více lahodí slova a obraty Františka Gela. Drobným příkladem může být vrcholná část rozhovoru s tetou Polly, kdy Tom simuluje, aby nemusel do školy:

„Co je ti – co je ti, dítě?“
 „Ó tetičko, můj nemocný palec umřel!“
 V novém překladu:
 „Co je – co se ti stalo, chlapče?“
 „Tetičko, já asi přijdu o ten ukopnutý palec!“

Barevné i černobílé ilustrace Terezy Šmucrové působí akčně a nepostrádají atmosféru. Celostránkové obrázky doplňují popisem – citát konkretizující situaci, což je velice příjemné. Vzezření, které autorka vtiskla Huckleberrymu, se však zcela míjí s popisem Marka Twaina, Huckovo ustrojení se od dalších chlapců téměř neliší, znakem jeho chudoby a bezprizornosti je pouze mírně vykousnutý klobouk. Snad i tetička

Polly, s jejímž vyobrazením se v tomto vydání setkáváme poměrně často, by mohla působit „mateřštěji“.

Nicméně skutečnost, že dílo Marka Twaina určené dětem i dospělým dostalo soubor jazykovou a výtvarnou podobu, je potěšující. Důkazem, že kniha *Dobrodružství Toma Sawyera* v překladu Jany Mertinové našla znovu své čtenáře, je její 2. vydání.

Jednou z dějových linií výše zmiňovaného dobrodružství je hledání a objev pokladu. Snad žádný literární vědec by poté, co byla nescíslněkrát prozkoumána a zdokumentována autorova pozůstalost, neočekával, že po více než sto třiceti letech, roku 2011, bude nalezen poklad v podobě nedokončené pohádky. Badatel John Bird brzy poznal, že nalezený fragment koresponduje s poznámkami v deníku Marka Twaina (za pobytu v Paříži Mark Twain svým dcerkám na pokračování vyprávěl improvizovaný příběh, který si v bodech zaznamenal).

Objev nezůstal jen objevem. Stal se výzvou, jak strohé deníkové poznámky Marka Twaina zpracovat, propojit s objeveným náčrtem a pohádku dovyprávět. Tato úloha, která znamenala tvorbu zcela nového literárního díla, byla svěřena manželům Steadovým. Současný americký spisovatel Philip Stead utkal příběh a jeho žena Erin vytvořila obrazovou a grafickou podobu knihy *Ztracený princ Margarín*.

Pokud jsme knihu ještě neotevřeli, nabudeme dojem, že hlavní postavou příběhu bude princ uvedený v titulu na desce knihy. Ovšem když dočteme, uvědomíme si, že tento princ, který se zčista jasna objevil téměř až na úplném konci vyprávění, velice rychle vytěkal. A poznáváme, že je nám vcelku jedno, co s tímto „hrdinou“ bude dál.

S velkým zaujetím však sledujeme vše, co se děje kolem chlapce jménem Johnny. Na počátku příběhu ho nacházíme poblíž domku jeho nerudného dědečka. Kam až dohlédneme, je vyprahlo a pusto. Jediným chlapcovým přítelem je zádumčivé kuře, které

dědeček nazval Mor a Neštovice. Johnnyho cesta za poznáním složitosti světa a za přátelstvím začíná trudnou a hladovou poutí do královského města, kde má na dědečkův příkaz svého kamaráda, tedy kuře Mor a Neštovice, prodat...

A příběh se vine dál a my vidíme, jak Johnny pokorně, statečně (ale způsobem zcela nehrdinským) postupuje nesnadnými pěšinami dopředu. Potkává člověčí nadutost, egoismus hloupých mocných či falešný optimismus přísluhovačů s ohnutými hřbety. Avšak nachází i pravý domov a mnoho přátel ve zvířecí říši. Nakonec spolu se zvířaty nalezne Margarína a poskytne podporu utiskovaným lidem. Vedle spolehlivých zvířecích kamarádů se jeho přáteli stávají i lidské bytosti.

Vyprávění o Johnnym nám připomíná, že není dobré ve svých ambicích příliš tlačit na pilu. Ukazuje, že mnozí tělem i duchem malí vládcí jsou nebezpečnými lháři – a ve svých touhách po udržení svých pozic jsou velice vynalézavými tvůrci dogmat. Ten, kdo je vzrůstem, rozumem a mravností převyšuje, dostane signum obra a nepřítel.

Johnny a jeho přátelé nám připomínají dávnou pravdu: Naslouchejme řeči jiných, snažme se ji pochopit, a teprve potom promluvme. Buďme vnímaví, stateční – zkrátka dobří.

Jakmile knihu *Ztracený princ Margarín* otevřeme, zjistíme, že předsádku zdobí písmo Marka Twaina a hned poté uvidíme portrét Johnnyho s popiskem: „Náš hrdina“. Brzy si uvědomíme, že text a výtvarná podoba zde mají rovnocennou funkci i hodnotu. Vedle celostránkových ilustrací nacházíme i drobné kresby a grafické uspořádání nabízí často téměř bílá místa (ať již doslovně, nebo metaforicky), která vybízejí k pozastavení se nad titěrným obrázkem či výrokem. I ve slovním plynutí příběhu narážíme tu a tam na dočasně nedopověděné místo (kupříkladu dlouho nevíme, co se stalo s přátelským a zádumčivým kuřetem zvaným Mor a Neštovice). Zbrzdíme a myslí mihe otázka: „Tak jak to vlastně je?“ Jako by autorská dvojice svým přístupem respektovala útržkovitý zdroj Marka Twaina, brala do hry svá hledání, nacházení – a zároveň zdůrazňovala tematickou linii o důležitosti bytostí zdánlivě nepotřebných, či dokonce obecně pohrdaných. (Představitelem opuštených a bezradných je sám Johnny, pohrdaná stvoření zde zosobňuje postava ze světa zvířat, moudrá skunčice Zuzka. Je možné, že jméno pro nepostradatelnou Johnnyho pomocnici zvolil Mark Twain proto, že jedna ze dvou jeho dcerek, které si vyžadovaly podvečerní vyprávění, pokračování a rozvíjení příběhu, se jmenovala Susy.)

Zásadním rysem výstavby je dialog, který vede současný autor Philip Stead s původním autorem – Markem Twainem. Podoba rozhořorů je vedena s lehkostí, nadhledem a humorem. Steadovým partnerem však není pouze literární kolega Mark Twain. Také my, čtenáři, se od samého počátku stáváme zpřítomněnými členy společenství, fikčními adresáty sdělení – viz portrét Johnnyho s popiskem: „Náš hrdina“ a tu a tam textem problikávající repliky typu: „My ale víme, že...“

Dalším podstatným a brzy avizovaným znakem ve vedení příběhu je rozdělení světů na Tady a Tam. Svět Tady znamená Ameriku, svět Tam je místem, kde žije Johnny. Konstatování rozdílů mezi těmito nepříteli od sebe vzdálenými světy či exkurzy do historie jsou často kritického rázu, poukázáním na chyby, kterých se lidstvo nebo jednotlivci zas a znovu dopouštějí. Johnnyho svět Tam není zdaleka ideální jako optimisticky se tvářící „americký sen“. I zde se vyskytují lidé s pokřivenými charaktery. Opravdové přijetí a přátelství nachází Johnny až ve společenství všemožného zvířectva. V tomto obraze spolubytí, kde nezáleží na rodu, druhu a rase, mohou vedle sebe žít žirafa a sob, lední medvěd může ulehnout vedle krokodýla a vačice, když chce, se zatulí poblíž slona. Jenže ani tento „ekumenický“ svět autoři nadpříteli neidealizují. Realitu bytí zobrazuje přátelský tygr, který si přes veškeré kamarádství žije podle své šelmovské přirozenosti. A tak to prostě je.

A tak to prostě je – čili strohé, výstižné a reálné pojmenování charakterů a skutečností je dalším a vítaným komponentem díla. Tam, kde by bylo možné se uchýlit k zaobalenému zdůvodnění, autoři textu pouze konstatují: „Johnnyho dědeček byl zlý člověk.“ Ilustrátorka Erin Steadová nevolí prvoplánově popisný portrét. V jejím podání je tvář zlého dědečka ukryta pod krepkou klobouku. Takže i ona přibírá čtenáře do fiktivního společenství, přičemž každému z nás ponechává otevřený prostor k osobním představám a volným analogiím.

V pasážích, které se týkají samotných autorů, vnímáme jejich kritický pohled na dění, které nastalo poté, co Evropané vstoupili na kontinent, který později nazvali Amerikou. Smyšlené rozhovory s Markem Twainem vede Philip Stead v lehce ironizujícím duchu a s úsměvným nadhledem (což by Mark Twain jistojistě přivítal).

Není možné opomenout, že do kontrastu k pragmatickému způsobu vyjadřování na mnoha místech vstupuje do textu něžný a lyrický tón.

Citát ze světa Tam v překladu Davida Petrá: „Když už bylo téměř po večeri, slavík se omluvil. Vytrépal drobky z peří a vyletěl na

vysokou větev. Odtud zazpíval líbeznou písničku. Neměla slova, ale všichni přítomní dobře rozuměli jejímu významu:

Svět je krásný a nebezpečný,
veselý a smutný,
nevědčasný a štědrý
a plný tolika, tolika věcí.
Svět je nový a je starý.
Je velký a je malý.
Svět je krutý a je laskavý
a my, každý z nás,
patříme k němu.“

Dosud jsme pozornost věnovali trojici amerických autorů. Do jejich společenství však patří také překladatel David Petrá, který dílo zpřístupnil českým čtenářům. Patrný je jeho cit pro jazyk a také schopnost naladit se s tvůrci na stejnou strunu. Tyto kvality, které provázejí celý text, nepostřehneme v úsecích, v nichž se jedná o čistočisté konstatování (viz výše uvedený a tematicky důležitý zpěv slavíka). Když však dojde na méně nápadné pasáže nebo na charakteristiky postav, upoutají nás výstižné jemnosti. Jeden z mnoha jiných možných příkladů nalezneme v odstavci zobrazujícím společnou hostinu všemožných druhů zvířat. K této hostině byl přizván (a společenstvím zvířat přijat) i utráčený a vyhladovělý chlapec Johnny. Po velkém strádání nastává idyla, v závěru, kdy jsme upozorněni na přirozenost přátelského tygra. Ať se tygr snaží jakkoli, zůstává šelmou: „Johnny si ukousl první sousto – krajíc teplého chleba namazaný máslem a namačkanými malinami. Nic tak dobrého v životě neochutnal. Jedl, dokud nebyl sytý, zvířata také jedla, dokud nebyla sytá, a všichni byli šťastní a spokojení – samozřejmě až na tygra, kterému ořechy, maliny, mléko a chleby nešly moc po nos. Potrpěl si na jinší věci.“ Drobné slovíčko jinší (nikoli jiné) ukazuje na překladatelskou empatii s autory a na porozumění řádu, ve kterém je příběh veden. Za citlivý a jazykově bohatý převod do češtiny získal David Petrá v roce 2018 cenu Obce překladatelů.

Nezmínila jsem samozřejmě všechny zajímavé aspekty knihy. Čtenář, kterého *Ztracený princ Margarín* zaujme, určitě objeví další souvislosti vyjádřené jazykem či kresbou, nalezne jasná i naznačená témata a bude se divit, jak důmyslné je předivo knihy, jejímiž autory jsou Mark Twain, Philip Stead, Erin Steadová a překladatel David Petrá.

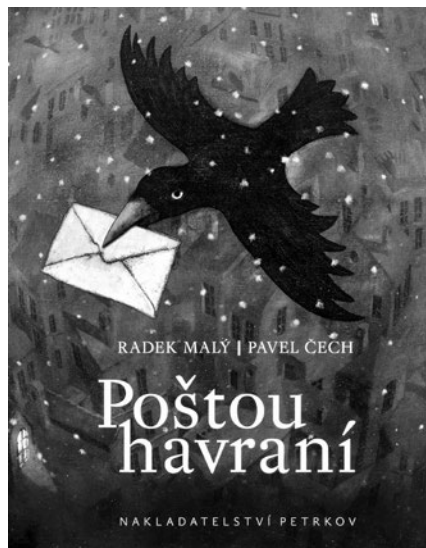
Mark Twain; Philip Stead: Ztracený princ Margarín. Ilustrace Erin Steadová. Z anglického originálu The Purloining of Prince Oleomargarine přeložil David Petrá. Grafická úprava a sazba podle původního designu Erin Steadové David Dvořák. Praha: Euromedia Group, 2017. Ed. Pikola. Odp. red. Jana Kotrllová. 152 s.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

RADEK MALÝ: POŠTOU HAVRANÍ

Ilustroval Pavel Čech. Havlíčkův Brod: Petr Novotný – nakladatelství Petrkov, 2018. 60 stran. Odp. red. ?

Radek Malý přidal v loňském roce ke svým povedeným sbírkám poezie pro děti další lístek, který i tentokrát nese pečeť úcty k dílům minulosti, jejichž poetiku vlastním způsobem rozvíjí. Jeho fantazie (si) pro tentokrát koresponduje s díly těch českých básníků, kteří svými verši doprovodili výtvarná díla.



Sám v úvodu připomíná Hrubínovy, Skácelovy, Seifertovy či Bruknerovy verše inspirované obrazy známých malířů, což je cenná poznámka, neboť sbírky oněch autorů (na motivy obrazů Čapkových, Alšových či světových malířů) jsou dodnes na daném poli mimořádnými počiny.

Radek Malý si pro svou inspiraci vybral ilustrace Pavla Čecha, s nímž již v minulosti

spolupracoval na sbírkách *Listonoš vítr* a *Moře slané vody*. Na první pohled je zřejmé, že se obrazy nesnaží otevírat jasným klíčem, v textech nelze vyčíst nějaký návod, jak jim rozumět.

Ostatně ten většinou ilustrace Pavla Čecha nepotřebují, protože toho sdělují až příliš. Jasně rozpoznatelný styl tohoto výtvarníka je tím jediným, co si uchovává pel záhady, který, žel, nestačí překrýt nezřídka až příliš banální motivy. Ty se svou dořečeností pohybují na hranici kýče a nejsou s to ponoukat diváka k cestě po vlastních stezkách.

Snad proto i tam, kde se Radek Malý snaží scénu na obraze dovyprávět, jako v případě básně Rytíř, to nutně vede k pouhému popisu. Naštěstí ale předlohu uchopuje poměrně volně, jen jako inspiraci, takže převážná většina textů může být čtena i bez přítomnosti obrazového doprovodu.

R. Malý je mistr krátkých tvarů, což je patrné i na jeho poezii pro dospělé. Nejlepším příkladem je sbírka *Světloplaši*, jedna z nejpodařenějších v posledních letech. V poezii pro děti dokáže vystavět na malé ploše oblouk počátečního příběhu jako v případě básně Na zastávce: „On čeká. Ona taky čeká. / Na tramvaj, nebo na člověka? / Na první ranní autobus? // Jízdní řád pořád se tu mění / a zastávka je na znamení. / Dáš mi ho? Prosím. Tak to zkus.“ Jako by i ve své poezii navazoval na svou divadelní tvorbu: i zde se vedou zvláštní monology, oslovují postavy i čtenáře, ale sluchu se jim nedostává.

I na počátku zmíněná korespondence je nakonec vedena spíše mezi básníky – obrazy do ní nevstupují. Jako by šlo o uzavřené dopisy, nikoli pohlednice.

Luďěk Korbel

VOJTĚCH MATOCHA: PRAŠINA

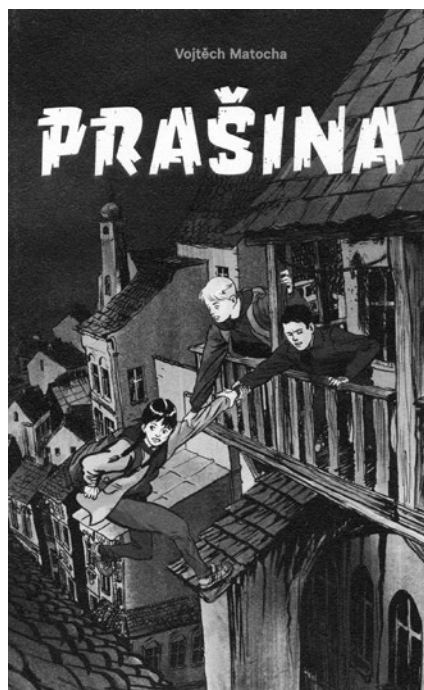
Ilustroval Karel Osoha. Praha: Paseka, 2018. 264 stran. Odp. red. Magdaléna Hennerová.

Vojtěch Matocha pracuje jako vývojář softwaru pro mobilní telefony, vystudoval matematiku, úspěšně se účastnil několika literárních soutěží. Kniha *Prašina* je jeho prvotina, která byla nominována na několik literárních cen: Magnesii Literu, Cenu Jiřího Ortena, Nejkrásnější ilustrované knihy podle projektu Czech Illustrators a další.

Autor připouští, že se při psaní knihy inspiroval Stínadly a jeho prvotina má určité foglarovské parametry. Děj je situován do Prahy, do míst nedaleko Karlova náměstí. Nad ním se nachází čtvrť zvaná Prašina, kde jako by se zastavil čas. Nefunguje zde elektrina, veškerá mobilní komunikace se nachází mimo dosah operátorů a žijí zde zvláštní lidé. Do této čtvrti se dostane skupinka tří přátel: dvou chlapců Jirky a Tondy a dívky En. Musejí bojovat téměř o holý život s úhlavním nepřítelem Klementem Hroudou, jenž chce do této energetické tmy ponořit celý svět. Díky odvaze, důvtipu a spolupráci se jim podaří tuto hrozbu odvrátit.

Tento dobrodružný příběh je doplněn černobílými ilustracemi, které tajemnou atmosféru podtrhují. Ilustrace mají komiksový charakter, hodně se pracuje s prostorem, výrazem a detaily. Důležitý je kontrast světla a tmy.

Vypravěčské pasáže uváděné v er-formě jsou často prokládány přímými řečmi, které právě komiksové prostředí navozují. „Fajn, takže na tuhle v žádném případě nesahat,“ řekla En, „musíme vymontovat některou z těch ostatních a vyměnit vnitřek.“ „Dobře,“ souhlasil Jirka. Pak se zarazil: „Takže... chápou



správně, že mám jednu prostě chytit a vytáhnout?‘ ‚Jo.‘ ‚Nestane se něco strašného, že ne?‘ ‚Jestli čekáš, že se tu někde objeví *Nyní můžete hardware bezpečně odebrat*, tak...‘ ‚Dobře, jenom se ptám.‘ Zatáhl za poslední žárovku v řadě. Ozval se zvuk, jako když zátka vyjde z lahve, a skleněná baňka mu zůstala v dlani. Bez dechu zůstali asi deset vteřin a naslouchali...“ (s. 209) V pasážích s přímou řečí je využito jazyka blízkého mluvčí dnešní generace. Včetně anglicismů přejatých pro terminologii spjatou zejména s technickými přístroji. „Jo a pro vaši informaci, to video jsem rovnou streamovala, takže mi teď stačí kliknout a uvidí ho všichni moji kamarádi. A přečtou si, že ho mají sdílet a ideálně rovnou poslat do televize a na policii...“ (s. 250)

Postavy dětí, které se v příběhu vyskytují, jsou obdařeny rysy téměř akčních hrdinů, přestože to asi autor úplně nezamýšlel. Jirka dokáže překonat neuvěřitelnou bolest, dostane se téměř bez zranění ze situací, které by běžného dětského hrdinu minimálně paralyzovaly, a En má mozek největších softwarových kapacit: umí vytvořit počítačový program, který dekóduje tajné šifry; jen Tonda je v kontextu těchto dvou „obyčejným“ dítětem, a tak není divu, že nedokáže odolávat nátlaku silnějších, v jednu chvíli podlehne a přidá se na druhou stranu.

Kniha svou atraktivní tematikou, zdánlivě známou lokací a umně vystavěnou akčností jednotlivých kapitol může být působivým čtením nejen pro chlapecké publikum. Tím, že se v příběhu objevuje i dívka, může příběh oslovit i čtenářky. Podle nakladatele je příběh určen čtenářům od devíti let, sám autor však doporučený věk navyšuje na dvanáct.

Co se týče dramatického využití, nabízí se zde např. téma fiktivního tajemného místa, kde nefunguje elektřina, a hledání scénářů, jak by tato situace mohla ovlivnit dnešní společnost. Příběh by také mohl sloužit jako předloha pro školní drama, v němž mají děti za úkol postarat se o člověka, který žije ve vyloučené lokalitě a kvůli němuž se dostanou do mnohých nebezpečí. Účastníci dramatu by měli možnost rozhodovat například, jak se postava zachová a kam se příběh posune.

Další možností je využití v geografii – vypracovat mapu Prašiny, nakreslit její plán do plánu Prahy a pracovat s informacemi vyčtenými z textu. Touto formou lze trénovat čtenářské dovednosti, zejména vyhledávání klíčových informací a jejich další zpracování.

Text však jistě nabízí i další podněty k tvůrčí práci, a hlavně čtenářský zážitek.

Michaela Lažanová

JUDITH KERROVÁ: JAK HITLER UKRADL RŮŽOVÉHO KRÁLÍČKA

Z anglického originálu When Hitler Stole Pink Rabbit přeložila Dominika Křesťanová. Praha: Argo, 2018. 195 stran. Redakce Michaela Šmejkalová.

Přestože od prvního vydání této trilogie uběhlo už téměř padesát let a více než osmdesát let je vzdálená doba, o níž kniha vypovídá, její téma se smutnou shodou okolností dostává do popředí i nyní. A způsob, jakým je zachyceno, nedává příčinu k tomu, aby v dohledné době zestálo.

Mladí hrdinové, do jejichž osudů zasáhne nacistická zvůle, se stali ústředními postavami mnohých knih. Lze za všechny zmínit mimořádný román Imre Kertésze *Člověk bez osudu* o patnáctiletém chlapci celoživotně poznamenaném holocaustem. Vedle toho nepřeborné množství biografických knih, románů, deníkové literatury, které vznikaly už těsně po druhé světové válce. Čím by vedle nich mohl být román Judith Kerrové zajímavý i dnes?

Za prvé nevypovídá přímo o válce, jeho první díl, který u nás v loňském roce vyšel, zachycuje období po nástupu Hitlera k moci, tedy třicátá léta dvacátého století. A přes svůj až poněkud expresivní název v něm nehrají konkrétní historické události zásadní roli. Mnohem důležitější jsou roky jiné, devět až jedenáct let v životě hlavní hrdinky Anny.

Spolu se svým starším bratrem se jim dostalo nečekané možnosti náhle opustit svůj zažitý svět, kam patřili spolužáci, služebná, vila v Berlíně a poklidný život rodiny

uznávaného spisovatele. Kvůli otcově kritickému postoji vůči nově nastupujícímu režimu je celá rodina nucena na poslední chvíli odejít z Německa. Nové zázemí nacházejí nejprve ve Švýcarsku, poté ve Francii a nakonec kvůli přijatelnějším pracovním možnostem zakotví v Anglii.

Díky jejich věku a otevřenosti rodičů jsou pro sourozence Annu a Maxe tyto peripetie ale jedinečnou příležitostí poznávat jiná prostředí, seznamovat se s novými kamarády a spolužáky. A také se stále učit nové věci včetně jazyka. I přes závoj dětského vnímání se však zřetelně ukazuje klíčové téma celého prvního dílu – emigrace.

Nemluvíme zde samozřejmě o strastiplném útěku pronásledovaných lidí z bojového území do neznámých končin a zcela cizí kultury tak, jak jej bohužel známe z dnešní doby. Svůj nový domov hledala rodina stále ještě v Evropě, kde měli alespoň známé a příbuzné či pracovní zázemí, v zemích, jejichž jazyk alespoň někdo z rodiny ovládal.

Ale přesto taková emigrace má ve svých různých podobách stále též význam: jde o ztrátu domova, nutnost se přizpůsobit cizímu prostředí, které je do jisté míry cizí napořád. Například otcovy možnosti zaopatřit rodinu jsou vzhledem k jeho zaměstnání závislé na jazyku a kultuře velice omezené.



O to přitažlivější jsou peripetie dětských hrdinů, na něž toto vše i díky péči rodičů doléhá co nejméně. A podstatná je jejich mimořádná schopnost brát vše jako jistý druh příležitosti, i když čtenář, s vědomím budoucích událostí, nemůže jejich naději sdílet.

Příběh je vyprávěn ze zorného úhlu dívčí hrdinky (byť jde o er-formové vyprávění), takže žádné zmínky o budoucích dějích neobsahuje. Některé hrozby dokážeme identifikovat jen my, čtenáři.

Kupříkladu jde o židovský původ rodiny, ještě na počátku třicátých let zbytečnou a nepochopitelnou starost. Podobně vnímáme i okamžik, kdy se všichni ocitnou ve špatném vlaku, který nemíří do Francie, ale do Německa, kde je už nějaký čas vypsána na jejich otce odměna.

Celý román vyniká také tím, jak se autorka dokázala ponořit do dětského světa: her, humoru, navazování vztahů s novými spolužáky a učiteli. Judith Kerrová mohla bohatě navázat na svou vlastní zkušenost dívky, která se za podobných okolností ocitla v Anglii, kde setrvala po celý zbytek života a stala se uznávanou autorkou. Sama se přiznala později k tomu, že hlavní motivací pro psaní románu bylo vysvětlit svým vlastním dětem, jaká ta doba byla.

Až na poněkud schematické pasáže z úvodu, v nichž je patrná snaha co nejstručněji vysvětlit klíčové historické události, a zmíněný titul knihy, který působí vzhledem k ději nepatřičně sugestivně, vyniká román právě svým záměrným odstupem od velkých dějin a schopností na jejich pozadí líčit intimní, vtipné a trefné epizody ze života rodiny, která se s nimi snaží vyrovnat.

Judith Kerrová vyjma tuto trilogii (která by měla vyjít česky celá) psala převážně kratší texty s výrazným obrazovým doprovodem. Nejznámější z nich je patrně prvotina *Na svačinu přišel tygr*, která vyšla nedávno také česky.

Román *Jak Hitler ukradl růžového králíčka* ukazuje, že jednou z životných možností, jak zachytit dobu už dosti vzdálenou, je sledování soukromých obyčejných osudů, které ale podobností s těmi našimi nabývají univerzální platnosti. Nemluvě o tom, že naše doba a okolnosti, v nichž žijeme, nám na mnohé události nedávají zapomenout.

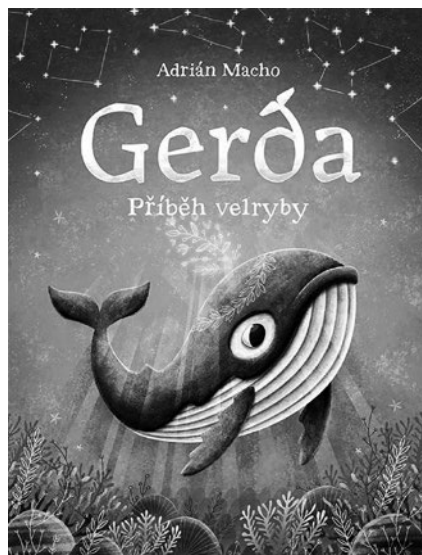
Luďek Korbel

ADRIÁN MACHO-PETER KAVECKÝ: GERDA - PŘÍBĚH VELRYBY

Napsal Peter Kavecký. Ilustroval a obálku navrhl Adrián Macho. Ze slovenského originálu Gerda – Príbeh veľryby preložila Katarína Belejová. Brno: CPress, 2018. 32 stran.

Překlad slovenského knižního hitu *Gerda – Příběh velryby* do češtiny zprostředkovala v roce 2018 Albatros Media, a. s. Na zadní straně knihy čteme, že jde o: „Laskavé vyprávění o podmořském světě s působivými ilustracemi...“ Ilustrace jsou spíš líbivé, až podbízáivé, na křídovém papíru, horní strana knihy se dokonce leskne. Na první pohled je to produkt tvořený na efekt. A funguje to.

Jedno z mých prvních setkání s touto knihou bylo v hodině dramatické výchovy, kdy mi knihu přinesla Bára ze třetí třídy se slovy: „Podívej se, ta je krásná, víd? Sama jsem si ji vybrala. Jak se leskne!“ Obrázky Adriána Macha jsou kýčovitě. Není to kýč nejhrubšího zrna, autorská osobitost jim zřejmě nechybí. Ovšem citlivější čtenář se neubrání pocitu, že z ilustrací číší chlad počítačového kurzoru, nikoliv teplo kresby či malby pastelkou nebo štětcem vedeným lidskou rukou.



K tomu, jak kniha působí na malé čtenáře, jak na ně zjevně také působit má, se vyjádřil ve slovenské revue o umění pro děti a mládež *Bibiana* Dávid Dziak v článku *Z priemerných rozprávok knižné hity alebo Súčasná pseudokritika detskej literatúry* (2019, č. 1, s. 34–36.). Zmiňuje se o dvou slovenských „velrybích“ knihách vydaných v roce 2018 (*Grétě* od Andrey Gregušové a námi posuzované *Gerdě*, a využívá jejich příkladu pro dokreslení neutěšené situace na poli kritiky literatury pro děti a mládež, která je v akademickém světě spíše popelkou a ve virtuálním neohraničeném světě internetu má podoby pseudokritiky (kritiky neodborné, často spíše pochvalných slov zjevně poplatných zadavateli vzniku takového textu). O obou zmíněných knihách Dávid Dziak píše: „[...] ide o priemerné knihy s nadpriemernými ilustráciami, ktoré sa vďaka internetovej pseudokritike stali knižnými hitmi [...]“ (s. 35)

To, že i na českém trhu působí *Gerda* jako marketingový kalkul, je fakt: na trhu je k dostání pexeso, nástěnný kalendář, plyšový polštář ve tvaru velryby atd. Český čtenář, který se alespoň trochu orientuje na knižním trhu, se však jen těžko ubrání dojmu, že *Gerda* je plagiát. Kéž bych si dokázala myslet, že Adrián Macho a Peter Kavecký v okamžiku tvorby neznali knihu Marky Míkové *Varvara: Kniha o velrybím putování* (Praha:

Fantastos, 2015; *Tvořivá dramatika* o knize referovala v čísle 1/2018). Marka Míková totiž nabízí velmi poctivě promyšlený příběh, který ač oslovuje dětského čtenáře, není banální ani zjednodušující, naopak jednotlivé motivy příběhu jsou prokreslené, nabízejí více myšlenkových vrstev, odkazy např. k biblickému motivu Jonáše, více hlubokých témat, a to všechno je psáno s takovou jazykovou lehkostí, že se nám před očima rozvíjí ono „laskavé vyprávění o podmořském světě“ a neokázalé ilustrace M. Pograna příběhu slouží stejně poctivě jako pokorně promyšlený text. (Odkazuji také k rozhovoru s Markou Míkovou, který *Tvořivá dramatika* přinesla v čísle 2/2017, v němž Marka Míková mluví o tom, kolik toho o světě pod mořskou hladinou nastudovala, aby inspiraci reálným výzkumem mořských biologů přetavila v literární dílo.) Ve srovnání s *Varvarou* je *Gerda* sice obrazově bombastickou, ale chudou příbuznou (i když z knižního trhu jsme zvyklí i na velmi okleštěné dvojence např. pohádek K. J. Erbena).

Uvedme několik dokladů, čím *Gerda* po textové stránce pokulhává. Už Předmluva, která je míněna jako součást literárního textu, jako jakési pozvání do příběhu působí trochu velkohubě: „Milí přátelé v moři i na souši, dobří lidé s otevřeným srdcem. Ano, vy všichni, kteří jste právě otevřeli tuhle knížku...“ Kdo držel v ruce alespoň nějaký leták či dopis připravený v rámci nějaké předvolební kampaně, má dojem, že i při otevření této knihy je osloven stejně upřímně jako doposud nerozhodnutý volič. Předmluva dále volí slovník určený čtenářkám pokleslých románů pro ženy, neboť se dozvídáme, že nám bude vyprávěn příběh: „[...] touhy, snů, radosti a zklamání.“ Tato slova vyvolávají dojem, že autor textu nemá o svých čtenářích příliš vysoké mínění. A aby došlo i na ty, kteří doposud žijí v bludu, že beletrie zobrazuje pravdu, končí se Předmluva takto: „Tento příběh je pravdivý a věřte nebo ne, podobné příběhy zažívá mnoho velryb. A možná i lidí...“

Komentování Předmluvy má být jen ukázkou toho, jak kalkulativně bohužel působí text i ve svém celku.

Příběh je jednoduchý. Gerda má bratra Larse, mámu a tátu. Případná příhrávka na pěkné podobenství je čtenáři pěkně explicitně vysvětlena (velryby se v mnohém podobají lidem, i ony totiž patří mezi savce...) a rovnou nešikovně doplněna naprosto neliterárním argumentem o savcích. Také Gerdě (stejně jako Varvaře) máma zpívá, potom se Gerdě rodina (stejně jako Varvaře máma) ztratí, dostává rady od kosatek: „Kamkoli se vydáš, kohokoli potkáš a cokoli na světě zažiješ, zůstaň vždy sama sebou.“ Varvara takto

heslovité rady nedostává, ale na rozdíl od Gerdy kromě kosatek potkáva ještě spousty jiných ryb a mořských živočichů. Příběh *Gerdy* je plochý co do vypravěčského umu, ale i co do fabule, která na rozdíl od *Varvary* nabízí snad jen epizodu o odpadcích na dně moře. Že by požadavek doby na environmentální motivickou úlitbu? Čtenáři, který už leccos zná, se honí hlavou, jestli ekologický motiv nebyl do příběhu dosazován z marketingových důvodů zpětně.

Summa summarum – knížka, která děti na první pohled přivábí, by alespoň pro rodiče při bližším ohledání měla na pomyslném literárním žebříčku zaujmout příčky podprůměru. Pokud by měl malý čtenář být jednou spolehlivým divákem nekonečných seriálů (což samo o sobě považují za cestu od literatury pryč), potom by nám povrchní rádoby moudrá textová složka knihy vadit nemusela, protože Gerda je vlastně hrdinkou laciné příručky Jak se stát lepším člověkem: „Na cestách poznávala mnoho nových tvorů. Řídila se srdcem a každému dala šanci, protože právě pestrost podmořského života ji vždy dokázala okouzlit.“ Ale když už je někdo na prvním stupni základní školy čtenářem, proč mu lajnovat cestu na pohovku před televizní obrazovku, že?

Gabriela Zelená Sittová

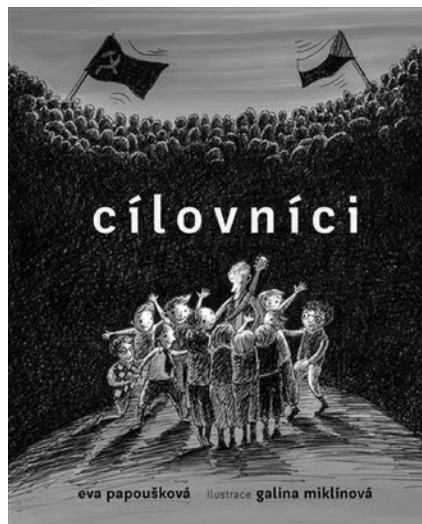
EVA PAPOUŠKOVÁ: CÍLOVNÍCI

Ilustrovala Galina Miklínová. Praha: Paseka, 2018. 128 stran.

Je konec války. Závišovi je deset let a jeho svět se dělí na přátele a na fašisty, proti kterým je třeba bojovat. Záviš je nejstarší ze čtyř dětí a, jak tvrdí jeho maminka, je zdivočelý válkou, stejně jako celá jeho generace. Proto je rodiči poslán do nové internátní školy pro válečné sirotky, děti z perzekvovaných rodin a nadané studenty, která je po vzoru proslulých anglických internátních škol nově založena v Poděbradech. Není potřeba hlubokých znalostí historie, aby bylo jasné, že tento typ školy neměl naději na dlouhé trvání. O co byla ale její historie kratší, o to byla zajímavější. Ve zdech poděbradského zámku se sešla pozoruhodná generace studentů, a přestože autorka ve své knize skutečná jména neuvádí, lze si podle různých náznaků, dobových dokumentů i jmenného seznamu maminek studentů školy udělat obrázek o tom, kdo vsechno v poděbradské koleji studoval.

Záviš je ve škole nejmenší, a proto dostane přezdívku Píďa. A to není jediná věc, se kterou se musí vyrovnat. Život na poděbradském zámku není jednoduchý: topí se

uhlím, které se musí nosit ze sklepa, strava je hlavně „tkalcovská a vězeňská“ a prosazení se v kolektivu, pokud jste nejmladší, také není snadné. Zároveň ale zámek přináší řadu výzev a tajemství, kterým je třeba přijít na kloub a hrdinně se jim postavit. A to je ideální podhoubí pro to, aby vznikala kamarádství na celý život, jak se ostatně v řadě případů stalo.



Knížka je vyprávěna očima desetiletého chlapce, obyčejná chlapecká dobrodružství ostře kontrastují s dobou velkých změn let 1945–1948. Závišův pohled na ně je dětsky upřímný a naivní. Vyprávění připomíná deníkové záznamy, jednotlivé příběhy jsou krátké a dobře pointované, dohromady tvoří řetízek různorodých historek, jako jsou zážitky z pestré školní výuky (na studenty čekají různé rukodělné dílny, debaty se zajímavými osobnostmi, sportovní akce, otužování se v Labi či pečení skopce), detektivní pátrání po krásné pistoli, které je zastaveno hned v začátku, tajné kutání díry do stěny a následný objev zazděné místnosti s malovanými stropy z dob Marie Terezie, skautský výlet, prázdniny u rodičů či oslava svátku krále Jiříka.

Postupující čas plíživě, ale neúprosně pohlcuje poválečné nadšení, objevují se členové KSČ, portréty Stalina, mění se výzdoba nástěnek a studenti „buržoazního původu“ postupně školu opouštějí. To nakonec postihne i Záviše, který se po dvou letech musí vrátit k rodičům. Děti vnímají nespravedlnost mnohem silněji a jasněji než dospělí, a tak se ani Záviš nemůže smířit s tím, že musel opustit školu, kde měl výborný prospěch a kde neudělal nic špatného (kromě pár klukovin).

Název *Cílovníci* odkazuje na nepříliš používané slovo (v českém jazyce se v podstatě nevyskytuje), které se v Morseově abecedě používá jako pomocné slovo ke

znaku představujícímu písmeno C. Skautské kořeny koleje jsou zde zjevné. Vždyť i zakladatelé koleje byli skauti. Také vychovatel Dlouhán, Závišův velký vzor (i on je skutečnou postavou), či lady Olave Baden-Powell, manželka lorda Baden-Powella, zakladatele skautského hnutí, a důraz na samostatnost a odpovědnost za sebe i za jiné hrají v příběhu významnou roli. Všudypřítomný dětský pohled na svět zde velmi zdařile osciluje mezi zjednodušujícími a zároveň úsměvnými soudy typu: „ženy by neměly nosit uniformy“ a „skauti by se neměli ženit“ až k už dospělé myšlence: „Nikdy s davem, každý za sebe a co nejlépe a nejupřímněji.“

Intenzitu a pravdivost příběhu podporují ilustrace Galiny Miklínové, autorky známé především ze spolupráce s Pavlem Šrutem (např. *Lichožrouti*). Jednotlivé skici-kresby, zachycující vybrané momentky z knihy, jsou navíc doplněny úryvky textu, ke kterému se vztahují, a leckdy jej významově posunují. Do knížky jsou také zdařile zakomponované historické dokumenty, z nichž lze současně vyčíst i řadu zajímavých informací o konceptu koleje, jejích plánech, založení, fungování i žácích a učitelích, které tak knize dodávají další rozměr.

Závišův příběh je příběhem poděbradské koleje, nevšední instituce, která měla vysoké cíle, chtěla studenty nejen všeobecně vzdělávat, ale i duševně a fyzicky zocelit. Učitelé a vychovatelé na studenty působili jako morální autority a vzory. Učili je odpovědnosti za vlastní život i za své okolí a v tom byla jejich síla. Zároveň je to příběh malého kluka, který prožívá svá dětská dobrodružství nehledě na dobu, snaží se za každou cenu udělat něco hrdinského a ukázat světu, co v něm je.

Lucie Šmejkalová

KATHERINE APPLGATEOVÁ: STROM NADĚJE

Z anglického originálu Wishtree přeložil Petr Eliáš. Praha: Albatros, 2018. 239 stran. Redakce Kristýna Matocha Bruncliková.

S lehkostí podaný příběh americké autorky nás přesvědčuje o tom, že stromy máme brát jako živé tvory s pamětí i duší, protože se bez nich nemůžeme obejít.

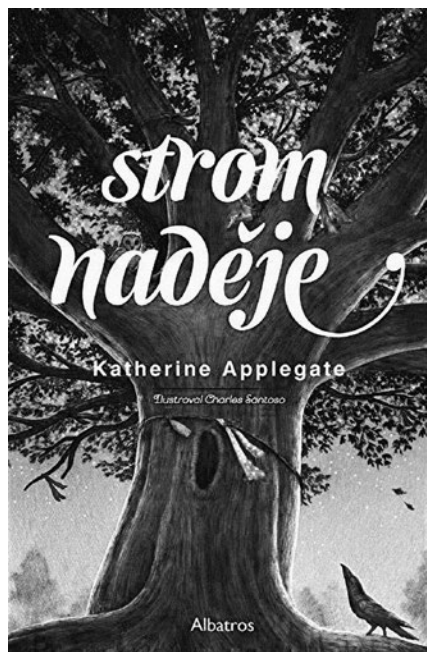
Katherine Applegateová se dosud zabývala zejména žánrem fantasy, což dokládají i některé překlady do češtiny. Na pomezí fikce a reality se pohybuje i v tomto románu. Využívá jednoduchého otočení úhlu pohledu, protože jejím vypravěčem je více než dvě stě let starý dub červený. Ten nás zpočátku seznamuje se svou minulostí, proměňujícím

se okolím či svými obyvateli – zvířaty, s nimiž si také rozumí. Ale jeho idylický život v jedné poklidné městské ulici, jejíž obyvatelé chodí jednou do roka po starém irském způsobu věšet na strom svá přání, se náhle změní a strom se ocitne v ohrožení.

Příběh ukazuje, že lidé a stromy žijí v symbióze, i když si to nemusejí uvědomovat. A tak i ohrožení červeného dubu plyne z toho, jak se pod ním lidé k sobě chovají navzájem.

Úhel pohledu stromového vypravěče je značně omezený: nemůže se hnout ani o píd, nemůže následovat ostatní živé tvory, a až na výjimky s nimi nemůže mluvit. Tato úskalí vhodně využívá vyprávění, v němž se klíčové situace dozvídáme nashodile, jak se k jeho listoví donesou.

Vidíme dívku Samaru, která se s rodinou přistěhuje do sousedství. Se svou samotou se snaží vyrovnat častým pobytem pod korunami červeného dubu, jehož zvířecí osazenstvo kvůli tomu překoná svůj ostych. Z náznaků se dozvíme o napětí, které její pobyt v okolí vyvolává. Až kdosi do kůry vyryje nápis „padejte“. Události se dají do pohybu a vedou až k ohrožení stromu. Ten se musí rozhodnout pro jednu přestat mlčet.



Nevtíravou formou autorka naznačuje, že ačkoliv jsou kolem nás tiší svědci v podobě například stromů či přírody samotné, mají právo svědčit o nás samých, protože jim nechybí minulost, často mnohem delší než ta naše, a také kořeny, na které na rozdíl od nás nemohou zapomenout.

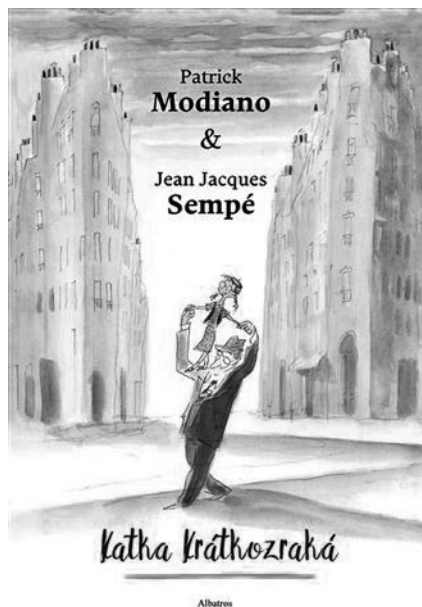
Příběh tak nesetrvává u prvotního nápadu, ale rozehrává témata přistěhovalectví, identity a tolerance, pro americké prostředí bezesporu typická, ale v poslední

době stále aktuálnější i na naší straně oceánu. Mohl by se tak určitě stát i zajímavým vodítkem pro práci s dětmi.

Luďěk Korbel

PATRIK MODIANO-SEMPÉ: KATKA KRÁTKOZRÁKÁ

Z francouzského originálu *Catherine Cer-titude* přeložila Jovanka Šotolová. Praha: Albatros, 2017. 72 s.



SEMPÉ-GOSCINNY: MALÝ MIKULÁŠ – PŮVODNÍ KOMIKS

Z francouzského originálu *Le Petit Nicolas: La Bande dessinée originale* přeložila Kristýna Brunclíková. Praha: Albatros, 2018. 40 s.

Francouzský kreslíř Jean-Jacques Sempé u nás v poslední době prožívá svůj velký návrat. Ve Vile Pellé byla loni k vidění výstava *Malý Mikuláš*, která byla dokonce pro velký zájem prodlužována. K tomu vyšel původní komiksový strip *Malý Mikuláš*, jenž předcházela známějším beletristickým knihám psaným spisovatelem Reném Goscinnym. A navíc vyšla kniha nositele Nobelovy ceny za literaturu Patricka Modiana *Katka Krátkozraká*, kterou Sempé ilustroval.

Komiksový *Malý Mikuláš* vycházel od konce padesátých let ve formě celostránkových stripů. Celkem jich vyšlo téměř třicet a některé se dočkaly i obšírnějšího literárního zpracování. Komiksový soubor vyšel souborně poprvé až v loňském roce a v krátké době se dočkal i českého překladu. Navíc v knize najdete dva původní stripy a jejich pozdější literární verzi a zároveň Mikulášovu proměnu. Změnil se totiž vzhled

malého klučiny, kterého Sempé oproti barevným stripům zjednodušil a dodal mu víc karikaturistické dynamiky. Příběhy však nakonec asi nejvíc potěší ty, kteří si Mikulášovy patálie užívali ještě jako malé děti, ty současné osloví jen stěží. Přeci jen realita Francie padesátých let a realita Francie současnosti jsou dost odlišné, stejně jako se liší otcové tehdy a dnes.

Modianův příběh *Katka Krátkozraká*, určený dětem, působí mnohem čerstvěji, přestože se také odehrává v době po druhé světové válce. Jde o vzpomínku jedné ženy na své dětství strávené s otcem nejprve ve Francii a poté v Americe. Paměť patří k ústředním tématům francouzského spisovatele Patricka Modiana a i tady funguje značně nespolehlivě a mnoho detailů zůstává zastřeno oparem mlhy. Sempého ilustrace,



kolorované vodovými barvami, posmutnělému příběhu dodávají optimističtější nádechy. Oproti *Malému Mikulášovi*, který je určen začínajícím čtenářům, ale ještě víc nostalgicky vzpomínajícím dospělým, je *Katka Krátkozraká* text komplikovanější, určený trochu zkušenějším malým čtenářům.

JG Růžička

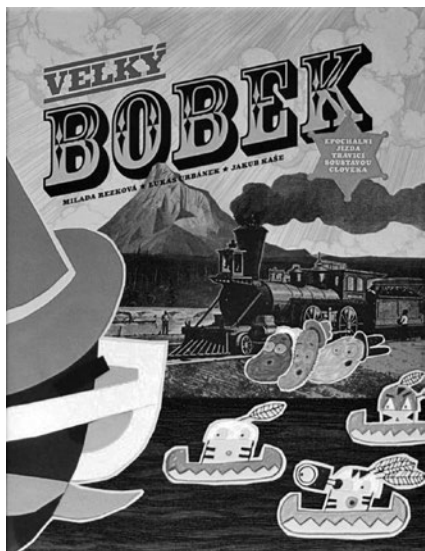
MILADA REZKOVÁ: VELKÝ BOBEK: HRDINSKÉ PUTOVÁNÍ HOVNIVÉHO MUŽE TRÁVICÍ SOUSTAVOU

Ilustroval Lukáš Urbánek a Jakub Kaše. Praha: Yinachi, 2018. 176 stran. Redakce Ondřej Zátka.

Napsat příběh pro děti o „epochální jízdě“ trávicí soustavou vyžadovalo nejen mít na to žaludek, ale především zvolit způsob, jak téma uchopit, aby na to měl žaludek i čtenář. Milada Rezková se s ilustrátory zhlédla

v indiánkách z dalekého Divokého západu, které jim nabídl vhodný klíč, jak ono choulstivé téma podat nenuceně a z vtípného odstupu. Jako příběh dobrodružné cesty jedné lentilky k svému cíli.

Karel May by se asi divil, že jeho knížky o vysněné divočině mohou inspirovat i příběhy o krajinách sice blízkých, ale neznámých (a ne příliš vyhledávaných). Každopádně velkoryse pojatá publikace dává vědět, jak je tento žánr podnětný dodnes. Autorka se baví napodobováním specifického, až patetického jazyka westernů, indiánek či kovbojek. I její hrdinové opouští jistoty svého postavení, aby na cestě neznámou prérií dosáhli poznání. Dokonce je jejich dobrodružství i duchovní cestou vedoucí k závěrečnému prozření.



Stejně velkou porci inspirace nabídl ilustrátorům obrazová předloha v podobě známých rastrových perokreseb s motivy divoké krajiny, drsných kovbojů a bohatě zdobených indiánů. Vše lze rozehrát v bohatou intertextovou hru i s komiksovými bublinami a napodobením písma známého z westernů. Hlavní hrdinové jsou oproti tomu ztvárněni v jednoduchých pastelových barvách jako naivní obrázky indiánských dětí.

Je dobře, že podobných zábavně naučných knih přibývá. Svým způsobem také supluje učebnice, které povětšinou uvízly jak obsahem, tak formou v zaprášených kabinetech. Dnes mají snad ještě větší roli než v minulosti a témat se autorům nabízí obrovské množství.

Kniha Milady Rezkové se vymyká svou důslednou a zábavnou indiánskou stylizací, která není samoúčelnou zábavou. Samotné vyprávění v příznačné nadsázce směřuje nevyhnutelně ke svému cíli: smysluplnému splynutí ve všemohoucí svět a přírody. Čímž naznačuje další cíl: čtenářova cesta by měla vést k poznání toho, že i my jsme součástí

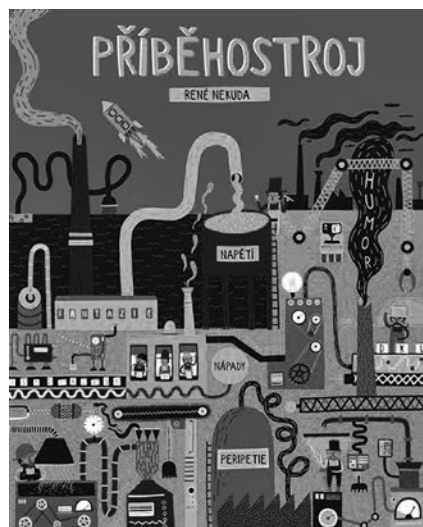
přírody a i ty nejskrytější lidské pochody jsou přirozené a spojují nás s ní.

Luďěk Korbel

RENÉ NEKUDA: PŘÍBĚHOSTROJ

Ilustrovaly Marie Urbánková, Johana Švejčíková, Tereza Lukešová a Aneta Františka Holasová. Praha: Labyrint, 2019. 140 stran.

Setkání s Reném Nekudou v literárním světě je samo o sobě velmi inspirativní: jen vyhledávání informací o autorovi je hrou, která potenciálního čtenáře buď naprosto nadchne, nebo v něm probudí pocit, že se jedná o blázna. První informace, které na oficiální stránkách autora nacházíme, jsou například: „I. Miluju literaturu a mám s ní již několik dětí (a přál bych si ještě další).“ Nebo: „8. Do patnácti let jsem se bál tmy.“ Anebo: „21. Miluju Českou republiku a neměnil bych.“ (<https://www.renenekuda.cz/autor/>). V oficiálním medailonu se dozvídáme, že René Nekuda vystudoval Literární akademii, absolvoval odbornou stáž na Chapman University v Los Angeles. Vede přednášky o svých cestách, pracoval jako novinář, píše povídky a divadelní hry a vyučuje tvůrčí psaní.



Kniha *Příběhostroj* je určena především malým čtenářům od šesti do dvanácti let. Nejde však o text, který by měl děj, dal se číst od začátku do konce a při každém čtení vypadal stejně. Je to dílo, které vyžaduje velký vklad energie od samotných čtenářů, protože bez nich nebude příběh existovat. Pro počáteční práci s textem bude výhodné, budou-li u vzniku textu dva, ten, který vymýšlí, a ten, který poslouchá, nebo ten, komu je budoucí příběh určen ke čtení. Kniha totiž podněcuje čtenáře k vlastní tvorbě.

Kniha je rozdělena do čtyř úrovní podle obtížnosti, jednotlivé úrovně jsou odlišeny výtvarnou podobou, každá z ilustrátorek

vizuálně pojednala jednu část. V každé z úrovní se nachází mnoho úkolů, na dvojstranách se objevují možnosti, které by měl příběh obsahovat: předmět, místo, akce nebo vlastnost a postava. To jsou „ingredience“, které si budoucí autor náhodně vylosuje – nalistuje a může začít tvořit: zapojovat slova do vyprávění.

V úvodu knihy je návod, v jehož samém jádru stojí, že kniha má být zaplňována slovy, obrázky a kolážemi, proto se po použití stává z každého výtisku originál: „[...] ale jakmile do ní uděláš první čáru, bude už jen tvá. Přeskočí do ní totiž tvá jedinečná jiskra, kterou v sobě nikdo další na této planetě nemá. A pokud vyplníš všechny zdejší úkoly, staneš se opravdovým mistrem Příběhostroje.“

Na každé dvojstraně se nachází nové zadání, které učí čtenáře jiné spisovatelské dovednosti: Tvorba dialogu: „Telefonát“. Popis místa: „Planeta – Představ si, že se ti podařilo doletět až na vzdálenou, dosud neobjevenou planetu. Jak to tam vypadá? Kdo tam žije? Co se tam děje? Jak tuto planetu pojmenuješ?“ Popis předmětu: „Rukavice – [...] Navrhni si barevné rukavice s bohatými vzory a představ si, že tě pouze nezahřejí, ale že vyloženě cítíš jejich zvláštní moc – když zatneš pěsti, začnou zářit...“ A dále tu najdeme zadání třeba k psaní dopisu, vytváření popisu postavy, vytvoření konfliktu... Čtenář/uživatel knihy se setkává se základními literárními postupy a strukturami a hravou formou si je osvojuje.

Příběhostroj je kniha, která podněcuje fantazii, rozvíjí čtenářskou gramotnost a dokáže mladé čtenáře prostřednictvím základních indicií uvést do principů, jimiž je každý příběh tvořen, a naučit je zpětně tyto principy dešifrovat – a učit se tak vlastně kritickému myšlení. A třeba se i vyvarovat toho, abychom snadno uvěřili fake news, které s těmito základními principy stavby příběhu umně disponují, a mohou tak manipulovat s nepoučenými „konzumenty“ zpráv.

Příběhostroj může v dramatické výchově sloužit jako dobrá inspirace pro tvorbu příběhů, jako nástroj, jak rychle nastolit postavy, prostředí, dramatické situace nebo základní složky děje, který může být vyprávěn, psán, dramatizován nebo i inscenován.

Kniha pochází z dílny nakladatelství Labyrint a odkazuje na časopis *Raketa* – „časopis pro děti chytrých rodičů“, který také v nemalé míře, ale na menším prostoru učí čtenáře vyprávět, přemýšlet, tvořit, aktivně zapojovat fantazii a vytvářet nová originální díla. *Příběhostroj* je kniha, kde se tyto dovednosti mohou tříbit na mnohem větší ploše.

Michaela Lažanová

MARC MOALLIC-HENRI CRESPI: ZÁHADY DETEKTIVA LUDVÍKA

Z francouzských originálů publikovaných v časopise Pif Gadget v letech 1969 až 1973 přeložila Miluše Krejčová. Praha: Albatros, 2018. 96 stran. Odp. red. Ondřej Müller.

Většina z těch, kteří vyrůstali v 80. letech, si jistě z *Ohníčku* pamatuje detektivní komiksový seriál *Otazníky detektiva Štiky*. V roce 2012 dokonce nakladatelství Albatros nabídlo knižní výběr detektivních případů, které mohl čtenář řešit spolu se Štikou. V loňském roce pak stejné nakladatelství vydalo výbor *Záhady detektiva Ludvíka*, což byl Štikův zahraniční předchůdce a vzor.



Francouzský výtvarník Marc Moallic tyto případy otiskoval od roku 1969 v časopise *Pif Gadget* a celkem jich vytvořil přes šest set, na prvních přitom spolupracoval se scénáristou Henrim Crespiem. V tomto souboru jich najdeme 85, trochu podivně seskládaných z příběhů číslo jedna až sedmdesát pět, a navíc deset od čísla 240. Snad aby nakladatelství ukázalo, jak vypadaly první černobílé příběhy a jak novější, barevné. Ostatně stejným přechodem prošel i Štika. K jednotlivým případům najde čtenář na konci knihy jejich objasnění, doplněné čtverečkem, v němž si může odškrtnout ty vyřešené.

Kvalita jednotlivých případů je podobně jako u *Štiky* dost kolísavá a většinou souvisí s obtížností jejich rozluštění. Najdeme tu samozřejmě příběhy, které jsou jasné ještě dřív, než je dočtete do konce, jiné jsou zapeklitější. A pak je tu i dost takových, které by se daly označit za extrémně obtížné, až neřešitelné. Někdy z důvodu reálií, které

jsou pro českého čtenáře neznámé nebo vzdálené – třeba když pro objasnění potřebujete znát obsah nádrže jednoho typu automobilu vyráběného v šedesátých letech ve Francii anebo když se pachatel nechá usvědčit tím, že neví, že se pastis dolitý vodou zakalí. Někdy je to z důvodu nelogičnosti určitého případu – třeba když pachatel pronikne do Ludvíkovy kanceláře přes jeho spícího tajemníka, přečte si zde jistě dokumenty a ještě si k tomu otáčí globusem.

Přesto větší část případů a jejich úspěšné vyřešení skýtá čtenáři podobné potěšení jako ve své době ty Štikovy.

JG Růžicka

JEFF SMITH: SHAZAM! – MONSTRÓZNÍ SPOLEČENSTVÍ ZLA

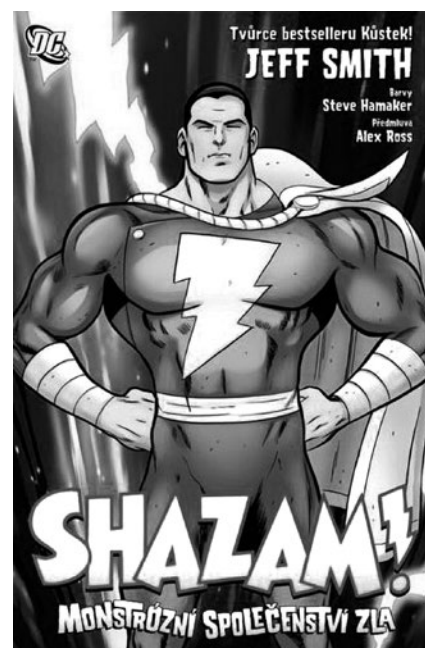
Z anglického originálu Shazam! – The Monster Society of Evil přeložil Štěpán Kopřiva. Praha: Crew, 2019. 208 stran.

Vlastně to celé začalo Captainem Marvellem v roce 1939, který se objevil v prvním čísle komiksového časopisu *Whiz Comics* od vydavatelství Fawcett Comics spolu s Danem Darem nebo Spy Smasherem. Mimochodem, všechny příběhy s různými hrdiny v čísle tehdy napsal Bill Parker a na prvním čísle, které místo v únoru 1940 vyšlo v prosinci 1939, bylo uvedeno, že jde o číslo druhé. Marvelovi se během čtyřicátých let podařilo předstihnout v prodeji i Supermana, což v padesátých letech vedlo k soudnímu sporu mezi vydavatelstvím DC a Fawcett Comics, v němž DC druhou stranu žalovala za to, že postava Captain Marvel vykrádá postavu Supermana. Což ostatně potvrzuje i velmi podobná obálka prvního *Whiz Comicsu* a prvního *Action Comicsu*, na nichž si superhrdina pohazuje s automobilem. Proces nakonec skončil tím, že po dohodě práva na Captaina Marvela získalo právě vydavatelství DC, i proto, že jeho náklad pomalu klesal. A do toho v šedesátých letech přišlo s vlastní postavou nazvanou Captain Marvel i nakladatelství Marvel, takže v DC postavu přejmenovali na Shazam!, což jsou první písmena jmen starořeckých bohů, která zhruba osmiletý kluk Billy Batson musí vyslovit, aby se proměnil v Shazama/Captaina Marvela.

V letošním roce se do kin dostal film pojmenovaný po tomto superhrdinovi a při té příležitosti vydalo nakladatelství Crew knihu *Shazam! s podtitulem Monstrózní společenství zla*. Jejím autorem, tedy scénáristou i výtvarníkem, je Jeff Smith, kterého u nás dobře známe ze série *Kůstek*, již stejnojmenné nakladatelství právě vydává už

ve druhém, tentokrát kolorovaném vydání. Původně tato komiksová minisérie o čtyřech sešitech vyšla už v roce 2007, nicméně Jeff Smith na ní pracoval od roku 2003. Určená je zejména menším čtenářům, zhruba ve věku malého Billyho, a mohli bychom ji označit pojmem origin, který se dnes ve světě komiksů používá pro příběhy, jež se zaměřují na původ superhrdiny.

Na začátku knihy potkáváme malého Billyho, který žije jako dítě bez domova a rodičů na ulici, kde ho napadne výrazně starší mladík a chce ho okrást. Poté se děj přesouvá v čase zpátky, do téměř idyllické atmosféry, kdy Billy sedí se starším mužem u hořícího barelu a vychutnává si šálek teplé polévky. Následuje Billyho hon za mužem, jenž mu připomene jeho otce, a poté cesta metrem do míst, kde ho jakýsi čaroděj naučí zaříkadlo Shazam, s jehož pomocí se chlapec může proměnit v udatného superhrdinu. A v dalším střihu se vracíme zpátky k napadení mladíkem, který už nečelí malému klukovi, ale velkému superhrdinovi. Scéna končí Marvelovými slovy, zhodnocujícími chlapcovo nuzné bydlení: „Takhle by žádné dítě žít nemělo.“ Svůj půvab má postava tohoto superhrdiny



v tom, že se chová spíš jako malé dítě, které se najednou ocitlo ve světě dospělých, a na druhou stranu se malý Billy začíná chovat trochu jako dospělý.

V některých pasážích se obě postavy, tedy Billy i Marvel, objevují společně a o tom, že jsme se spolu s kouzelnou formulkou přesunuli z městské periferie do světa superhrdinů, svědčí scéna, v níž se nejprve Billy a poté Marvel musí postavit aligátorům monstrům, která je odkázá na svého nadřízeného, Pana Mozku. O tom, že se stále

pohybujeme ve svĕtĕ, který známe, pak zase svĕdĕčí to, že se Billy dozví o své malé sestře. Jeho hlavní misí, vedle zneškodnení Pana Mozka, je najít právě ji. Ve chvíli, kdy Billy zjistí, že na svĕtĕ není sám, ho totiž jeho samota začne tížit.

Jeff Smith do komiksu začlenil scény určené i dospělým čtenářům, třeba když odkazuje na Supermana a posílá skrze jednu postavu Marvela, aby se šel převléknout do telefonní budky, nebo když do příběhu vložil postavu mladé reportérky, která nejprve afektovaně seřve malého Billyho a poté zamilovaně koketuje s Captainem Marvellem.

Výtvarně je komiks přehledný, velkorýsý ve velikosti jednotlivých oken i postav v nich a děštní čtenáři se tu tak dobře orientují. Některá monstra navíc jako by sem místo z vesmíru doputovaly z hor, po nichž se pohybuje Pearsonova *Hilda*. Právě čtenáři *Hildy* pak *Shazama* ocení asi nejvíce. Pro zvidavé čtenáře Jeff Smith pak připravil zašifrované názvy jednotlivých kapitol, které je možné rozluštit s připojenou tabulkou.

Smithův komiks je sociálně citlivý, vtipný a na superhrdinský komiks docela působně nakreslený. Zamrzí asi jen omyvatelné desky, které celkový estetický dojem z knihy trochu kazí.

JG Růžička

DANIEL PASTIRČÁK A BEATA PANÁKOVÁ: MODRO ALEBO ROZPRÁVKA O LIETAJÚCEJ ALŽBETKE

Dramaturgia: Beáta Panáková. Réžia: Adam Hanuljak. Hrali: Zuzana Kronerová, Zuzana Porubjaková, Ľubita Hansman, František Kovár, Pavol Plevčík a ďalší. Premiéra 27. 4. 2019. Slovenský rozhlas, Rádio Devín.

JAROSLAV ROZSÍVAL: CHANUKA ALEBO DVA LISTY U ŠĚASTÍ

Rozhlasová hra podľa poviedok Isaaca Bashevisa Singera (Příběhy dětstva). Dramaturgia: Beata Panáková. Réžia: Jaroslav Rozsival. Hrali: Peter Sklár, Martin Kaprálik, Laco Kerata, Andrej Hryc, Lucia Hurajová, Peter Mikulík, Ľuraj Predmerský a ďalší. Premiéra 15. 6. 2019. Slovenský rozhlas, Rádio Devín.

V rozhlasovej tvorbe na Slovensku sa už roky experimentuje. Ani nie tak s obsahom, ako so žánrovým zaradením. Kedysi platil predovšetkým vekový princíp. Boli teda rozprávkové hry, hry pre deti a hry pre mládež. V súčasnosti sú niektoré hry považované za rodinné, čo kedysi

bola samozrejmosť, ktorú nebolo potrebné uvádzať. Inokedy je text označený iba ako hra, hoci podľa obsahu adresátom je detský príjemca. Preto sa analýza nasledujúcich textov bude okrem autorskej výpovede zaoberať aj ich žánrovým určením.

Modro alebo Rozprávka o lietajúcej Alžbetke z tvorivej dielne Daniela Pastirčáka a Beaty Panákovovej je označená ako rozhlasová rozprávka a zároveň rodinná hra. Pre tvorbu D. Pastirčáka je príznačné, že jeho rozprávky či iné texty pre deti obsahujú líniu či rovinu, ktorá oslovuje aj dospelého príjemcu, teda automaticky ich možno pokladať za rodinné. Uvedená rozhlasová rozprávka nastoľuje otázku „Kedy človek dostáva v živote krídla?“ Oddávna sa rozličné teórie pokúšali riešiť nastolený problém a odpovedať naň. Deti pomocou zázrakov, dospelí si prizývajú na pomoc náboženstvo, filozofiu, životnú skúsenosť. A tak sa aj spisovateľ Daniel Pastirčák pustil do hľadania dôvodu túžby človeka po lietaní v rozhlasovej rozprávke *Modro alebo Rozprávka o lietajúcej Alžbetke*. Výdatne mu v tom pomáhala dramaturgička a spoluautorka Beáta Panáková. To ona dodala prozaickému textu dramatickú podobu a spolu s režisérom Adamom Hanuljakom zložili mozaiku ľudského života a smrti. A nie je to jednoduchá práca. D. Pastirčák totiž vo svojom texte spája rozprávkové prvky s metaforami, do ktorých zaklial obyčajný život, mieša fantáziu s realitou a celé to preklenie poetickým pestrofarebným poetickým jazykom. Rozprávka o Alžbetke obsahuje aj hlbavé filozofické úvahy o voľnosti, láske, životných hodnotách, ale hlavne o túžbe človeka lietať. Jeho Alžbetka dostala krídla vtedy, keď bola šťastná, keď niekoho milovala a keď umierala.

B. Panáková pri spracovaní Pastirčákovho textu sa snažila zachovať jeho poetický charakter a filozofickú hĺbku, preto nechala príbeh vyrozprávať Z. Kronerovej. Jej pokojný spôsob prejavu zaručil nerušené plynutie deja, nemal retardačný vplyv na rozvoj príbehovej línie. Dialógy zase poslúžili na vykreslenie charakteru jednotlivých zúčastnených postáv a ich dramatických osudov. Z nich najviac rezonovala Z. Porubjaková ako Alžbetka. Režisér Adam Hanuljak uchoval zvolené tempo a dramatickejšie pasáže posilnil scénickou hudbou (autor hudby: Marek Kundlák).

Alžbetkin životný príbeh zachytáva kolobeh života ako krásnu rozprávku, ktorá svojou poetickosťou a hĺbkou osloví aj dospelého príjemcu. Aj preto ju možno pokladať za rozhlasovú hru pre celú rodinu.

Z celkom iného súdka je rozhlasová hra podľa poviedok Isaaca Bashevisa Singera

(*Příběhy dětstva*) *Chanuka alebo Dva listy o šťastí*, ktorú napísal Jaroslav Rozsival. Kým predchádzajúci príbeh bol o lietaní, slobode a láske, ten druhý je o hľadaní šťastia a je označený iba ako hra, hoci predpokladá detského príjemcu.

Chanuka má formu dvoch listov, ktoré píše otec (I. B. Singer) z Ameriky svojmu synovi. Prvý list je datovaný do roku 1935, druhý do roku 1939. Ako to už názov naznačuje, pôjde o židovský príbeh. Kým v prvej časti pre rodičov boli šťastím deti, pre deti to bolo zvieratko a príjemná rodinná atmosféra. Druhá časť je kombináciou náboženských a rozprávkových prvkov, kde súťažá šťastie (Mazel) s nešťastím (Šlimazel), čo je prezentované na osude jednej z postáv. Aby bol záver happyendový, šťastiu pomáha aj šikovnosť a Mazel napokon víťazí. Príbeh sa končí autorskou výpoveďou: „Vedz, že šťastie sa zvyčajne drží tých, čo sú usilovní, čestní, úprimní a nápomocní druhým. Muž, ktorý má tieto vlastnosti, je vlastne šťastný naveky.“

Režisér J. Rozsival dokázal vyvolať atmosféru židovských Vianoc (Chanuka) nielen slovom, ale aj židovskými melódiami (tiež je to zásluha hudobnej dramaturgičky Kataríny Bielčikovej). Nestavil pritom na experimentovanie s formou, ale na spoľahlivých hereckých prejavoch. K spolupráci prizval známe osobnosti, ako je P. Sklár, M. Kaprálik, L. Kerata, A. Hryc, L. Hurajová, P. Mikulík, J. Predmerský a ďalší. Dramaturgičkou hry bola Beata Panáková.

Záver rozhlasovej hry má vzdelávací charakter, autor hry tu predstavil Isaaca Bashevisa Singera ako nositeľa Nobelovej ceny za literatúru v roku 1978 a jeho syna, ktorému boli adresované listy, tvoriace podklad hry.

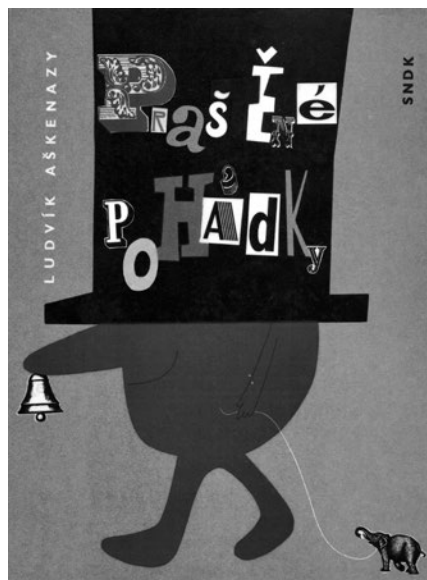
(Dramaturgička B. Panáková každý rok prináša do kategórie hier pre deti/rodinu adaptáciu diela nositeľa Nobelovej ceny za literatúru. V predchádzajúcich rokoch to boli rozhlasové hry podľa diel S. Lagerlöfovej *Gösta Berling*, J. Steinbecka *Červený koník*, P. Modiana *Katarínka Istotová*, A. Solženicyna *Matrionina chalupa*.)

Obe rozhlasové hry možno pokladať za prínosné po každej stránke. Obe sa prihovárajú detskému príjemcovi s hlbokým presvedčením o tom, že život je zaujímavý, má svoje peripetie, ale vždy je to o človeku – či už je šťastný, alebo nešťastný.

Marta Žilková

OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout



V 60. letech 20. století se roztrhl pytel nejen s nápaditými básnickými knížkami, ale i s hravými pohádkovými prózami. Jedním z odrazových můstků k nim byla tvorba Ludvíka Aškenazyho už z druhé poloviny 50. let. Aškenazyho *Dětské etudy* a *Milenci z bežny* jsou sice momentkami z „reálného“ světa, ale svým důrazem na dětskou hru a fantazii předznamenávají jeho (a nejen jeho) pohádkovou tvorbu 60. let. Na pohádkový román *Putování za švestkovou vůní* (1959) si i dnes tu a tam někdo vzpomene (naposledy Lenka Tretiagová svou inscenací *Strípky z putování Pitřyska*). Skoro zapomenutá, a podle mého neprávem, je však kniha *Praštěné pohádky*, která vyšla v roce 1965 – a od těch dob už si na ni žádný nakladatel nevzpomněl.

Praštěné pohádky jsou jakousi paletou různých přístupů k pohádkovým prózám. Anebo přesněji – laboratoří, v níž si Ludvík Aškenazy zkoušel, jak všelijak je možné na pohádkovou prózu jít. Společným jmenovatelem různorodých textů zařazených do této knížky je ukotvení v reálném světě. Mnohé z nich by bylo případnější označit spíše za fejetonky nebo kurzívky, v nichž poetické obrazy odkrývají to, co je skryto pod povrchem všednosti. Motorem je tu dětská fantazie, pohled dítěte, který je zprostředkován dospělým vypravěčem, což dodává vyprávění humorný nadsled, někdy i ironii anebo místy i jemnou melancholii. Klíčovou postavou je „bratranec Rostá“, druhák, kterému se pořád děje něco zázračného, zvláštního. (Jen o rok

později, v roce 1966, vyšla *Malá vánoční povídka*, v níž L. Aškenazy využil tenhle princip do důsledků v kompaktním příběhu.) V pěti „praštěných pohádkách“ z pětadvaceti hraje Rostá důležitou roli. Ukázková je povídka Slunce ve vejci, téměř surrealistický, nebo spíše nezvalovsky poetistický text, v němž se série barvitých nápadů a asociací odvíjí od obrázku na bledě modrém cukrovém velikonočním vejci, které najde Rostá uprostřed silnice. Jedna představa tu roste z druhé – Rostá se zasní a na chvíli vstoupí do jiného, barevného, úžasného světa. Jenže tahle chvíle trvá jen okamžik: „Vtom zatroubila desetitunka a Rostá se strašně polekal. Vejce se mu vykutálelo z ruky na silnici a samozřejmě se rozbilo. Vytekl z něho žloutek, který měl barvu zapadajícího sluníčka, a bílek tak bledě modrý, až přecházely oči.“

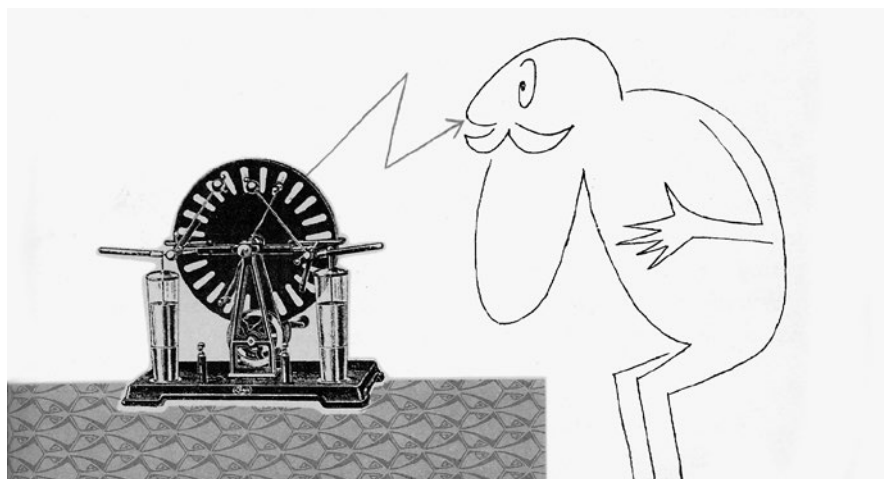
Podnětem k proudu nápadů a asociací, jakýmsi startovním bodem je často jazyk: slovo a jeho významy, které ho obkružují (Kapr → těšení na Vánoce – nemá tvář – Kaprova ulice...) nebo rčení, které je možné rozehrát na základě jeho doslovného uchopení (Jak měl Rostá smůlu, Nejslavnější stojka). Dalšími startovními body jsou situace, které mohou být dovedeny až do „praštěných“ grotesek (např. Kouzelník Tom Kiks je sérií drobných historek, které jsou variacemi na to, co by se dělo, kdyby se kluk-popleta vyučil kouzelnictví jen napůl – byl „polokouzelníkem“), postavy, často antropomorfizovaná zvířata (Zlatá ryбка je vtipnou hrou se známým pohádkovým motivem) či přírodniny (v pohádkové próze Na jednom stromě jsou hrdiny ořech a jabluňka) anebo docela

obyčejné věci (Dopis z Kolumbie). A často jsou Aškenazyho „praštěné pohádky“ propojeny s ilustracemi, vtipnými a nápaditými kolážemi Bohumila Štěpána, jako by vznikaly buď na jejich základě nebo v dialogu s nimi.

K povzdechu, že Aškenazyho *Praštěné pohádky* jsou neprávem pozapomenuté, přidávám závěrem ještě jeden povzdech: Také výtečný výtvarník, karikaturista, ilustrátor, autor plakátů Bohumil Štěpán je dnes skoro úplně zapomenutý. Podepsalo se na tom samozřejmě především to, že stejně jako Ludvík Aškenazy i on po sovětské okupaci emigroval a v emigraci v polovině 80. let zemřel.

Jsem přesvědčený o tom, že někdy je nejen zajímavé, ale i důležité se ohlédnout.

Jaroslav Provazník



SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Vojtěch Löffelmann: The Present Forms of Drama Education in the Czech Republic – Although drama education has established itself as a field within the Czech educational system, it is scattered into a number of institutions that pursue different goals. This broad span has both advantages and drawbacks. The article based on a master's thesis written by a graduate of the Department of Drama in Education at the Prague Academy of Performing Arts strives to make readers acquainted with the most important venues of the field in the Czech Republic as well as the points of view taken by professionals towards its present state and the directions in which it is heading. The first part observes the ways in which drama education is anchored within school curricula all the way from kindergartens to primary and secondary schools to university study programmes training drama teachers (at two theatre faculties in Prague and Brno respectively as well as several faculties of education). Yet the author also pays attention to other institutions where drama education is taught or otherwise used, most of all the basic schools of art. At these unique afternoon schools, drama and literature is taught alongside with music, visual arts and dance. Other places include leisure time centres, theatres and galleries offering drama projects and last but not least, specialized drama centres. The second part of the article looks at research carried out among drama teachers in selected Czech institutions. Many respondents believe that the personality of the teacher is the key to success in drama education. The author of the article concludes by stating that the generous space that seemed to be opening for drama in education and the great expectations held by the professionals after the Velvet Revolution in 1989 are a thing of the past now. The present era sees a fragmentation of the field and seems to lack clear vision and goals, which is reflected in a lack of common effort. „No wonder so many people call for the organisation of conferences and other events that would enable people to meet and exchange their expertise and ideas,” he concludes.

DRAMA-ART-THEATRE

Anna Hrnecková: The 2019 Children's Stage – A report from the 48th Children's Stage national festival held from 7 to 13 June in Svitavy. It brings short characteristics of all 19 performances chosen at regional festivals held this spring to be shown at the all-national event. The reporter notices that many of the children groups deal with serious issues

such as bullying or manipulation. Among the most inspiring she mentions a devised piece of theatre called *A Friend* created by the MAŠ MYŠ group from Prague. She also appreciates several interesting dramaturgical experiments and discoveries such as dramatizations of short stories by Shaun Tan or Michelle Paver as well as the montage *Journeys* by Story Theatre, Class Acts, Prague. Every year, workshops constitute an integral part of the festival. Keith Homer from the United Kingdom was this year's foreign guest; he led a workshop called *From the studio to the stage*.

Kateřina Žarníková: Diverse Ways to a Precise Theatrical Shape: Keith Homer's Workshop at the 2019 Children's Stage – A detailed report on the workshop led by the British teacher Keith Homer, the director of many years of the Redbridge Drama Centre in London that inspired the establishment of the first drama centre in Czechoslovakia in the 1980s, which was opened in Brno.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Hana Kasíková: School Through Drama Play – A review of an extensive book *School Through Drama: Drama Education in Primary School* published by the University of Ost-rava. Hana Kasíková from the Faculty of Arts of the Charles University appreciates that the authors of this collective text (with the experienced Eva Machková as the main editor) provide a number of self-contained drama lessons, numerous creative games and exercises as well as a list of inspiring literary texts on which primary school drama lessons can be based. Yet the main benefit of the book seems to be something else: the effort to view drama education in primary schools as one integral whole involving a combination of field theory with specific examples the theoretical principles being applied in the lessons.

Tomáš Doležal: Play and Theatre by Nina Martínková – At the end of 2018, Czech-language field literature on drama was enriched by a publication dealing with the methodology of teaching creative drama. It was written by a pedagogue of many years of the Dpt. of Drama in Education at the Prague Faculty of Theatre, Nina Martínková.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Eva Machková: Jan Vladislav and His Fairy-Tales – An article dealing with the work of an outstanding Czech translator and author who collected fairy-tales and adapted them for young readers. Jan Vladislav who died ten years ago (3 March 2009) made Czech

readers acquainted with fairy-tales from all kinds of cultural backgrounds. His adaptations possess high language quality and are considered classic.

Helena Zbudilová: Comics and the Contemporary Readers – An essay considering the potential of comics and graphic novels in developing literacy.

Zuzana Jirsová: Mark Twain: Old, Modern and Unexpected – A review of new Czech translations of the two classic books by Mark Twain, *The Adventures of Tom Sawyer* and *The Adventures of Huckleberry Finn*, but especially of the story *The Purloining of Prince Oleomargarine* that Philip Stead wrote on the basis of notes made by Mark Twain that were, thanks to a series of good luck, recently found in the author's archives at the University of California in Berkley.

Luděk Korběl-Michaela Lažanová-Gabriela Zelená Sittová-Lucie Šmejkalová-Marta Žilková-JG Růžička: Peeping into Books and Performances for Children and Youth – Reviews of new books and two radio plays for children and youth that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

Jaroslav Provazník: Looking Back at a Book that Should Not Be Forgotten – In this issue of *Tvořivá dramatika*, reader's attention is drawn to the unjustly forgotten book *Crazy Stories (Praštné pohádky)* by Ludvík Aškenazy that was published only once, in 1965.

CHILDREN'S STAGE 59

The text supplement brings a script to the performance *A Friend (Kamarádka)* created by the MAŠ MYŠ group, one of eight children and youth theatre groups gathered under the roof of the „Theatre for Zličín” project of amateur theatre. The performance, which is a nice example of devised theatre with children, received a lot of praise at this year's Children's Stage national festival. It deals with the issue of manipulation in girls' groups, examining its inconspicuous but dangerous strategies and their impact on an individual who becomes its target. The script is accompanied by an article written by the group leaders Dana Svobodová and Karel Tomas, in which they describe the ways in which the children proceeded from the first idea of the theme over improvisation to the final theatrical shape.

The contents of all published issues of Tvořivá dramatika (Creative Drama), the archive of earlier issues and all important information on drama education can be found on the website www.drama.cz.

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

Vojtěch Löffelmann Současné podoby dramatické výchovy v České republice **1**

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Dětská scéna 2019: 48. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů.

48. celostátní přehlídka dětského divadla, Svitavy 7.-13. června 2019 **23**

Anna Hrnečková Dětská scéna 2019 **28**

Kateřina Žarníková Rozmanitá cesta k preciznímu divadelnímu tvaru: Seminář Keithe Homera na Dětské scéně 2019 **32**

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Hana Kasíková Škola dramatickou hrou **40**

Tomáš Doležal Hra a divadlo Niny Martínkové **41**

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Eva Machková Pohádkář Jan Vladislav **43**

Helena Zbudilová Komiksový příběh a současný čtenář **50**

Zuzana Jirsová Mark Twain starý, novější a již zcela neočekávaný **53**

Luděk Korbel-Michaela Lažanová-Gabriela Zelená Sittová-Lucie Šmejkalová-Marta Žilková-JG Růžicka

Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež **55**

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – Ludvík Aškenazy: *Praštěné pohádky* **63**

DĚTSKÁ SCÉNA 59

Dana Svobodová-Karel Tomas a MAŠ MYŠ Kamarádka **1**

Dana Svobodová-Karel Tomas Jak se tvořila Kamarádka **12**

Hana Císovská Kamarádka očima lektorského sboru Dětské scény 2019 **16**