

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

1/2012

ročník XXIII

číslo 65

ISSN 1211-8001

Patří umění do škol?
A co dramatická výchova?

Nahlížení 2011

Síla v nás...? Ohlédnutí
za světovým kongresem
Drama in education 2011

Dramatická výchova jako cesta
k rozvoji dětského čtenářství

Příběh o dramatice
v mateřské škole

Teroristé v mateřské škole

Současná poezie pro děti –
nová zlatá éra?

Vydává Artama NIPOS ve spolupráci
se Sdružením pro tvořivou dramaturgii
a katedrou výchovné dramatiky DAMU

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

Redakční rada PhDr. Hana Cisovská, Ph.D.,
Roman Černík, Eva Davidová, Ph.D.,
Jakub Hulák, Eva Gažáková, doc. PhDr.
Hana Kasíková, CSc., doc. Markéta
Kočvarová-Schartová, Irena Konýv-
ková, PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.,
prof. PaedDr. Silva Macková, doc. Eva
Machková, doc. Radek Marušák, doc.
Jaroslav Provazník, Veronika Rodrigu-
ezová, Gabriela Sittová, Dominika Špal-
ková, doc. Irina Ulrychová, doc. PhDr.
Pavel Vacek, Ph.D., doc. PhDr. Josef
Valenta, CSc., Magda Veselá

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktor Antonín Šimůnek

Adresa redakce ARTAMA, Blanická 4,
P.O.BOX 12, 120 21 Praha 2,
tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1
fax 234 244 281

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

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava, sazba Radek Pokorný

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Distributor předplatného

A.L.L. PRODUCTION, s.r.o.,

P.O.BOX 732, 111 21 Praha 1,

tel. 840 306 090, **fax** 234 092 813,

e-mail predplatne@predplatne.cz

URL www.predplatne.cz

Pokud se rozhodnete objednat časopis
pomocí SMS zprávy, za zprávu v max.
délce 160 znaků zaplatíte 6 Kč (včetně
DPH). SMS zprávu pošlete na číslo
900 11 06 (platí pro všechny operáto-
ry). SMS zprávu posílejte ve formátu
OBJ DRAMA JMENO PRIJMENI ULICE C.DOMU
MESTO PSC. (Při psaní zprávy používejte
velká písmena bez diakritiky.)
Cena jednoho čísla (včetně textové
přílohy Dětská scéna): 80 Kč

Vychází třikrát do roka

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

Uzávěrka příštího čísla: 15. června 2012

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Jaroslav Provazník: Patří umění do škol? A co dramatická výchova? 1

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Nahlížení 2011. 22. celostátní dílna středoškolské dramatiky
a mladého divadla Bechyně 20.–23. října 2011 3
Zuzana Jirsová: Nahlížení 2011 3

DRAMATIKA VÝCHOVA ŠKOLA

Dominika Špalková: Síla v nás...?
Ohlédnutí za světovým kongresem Drama in education 2011 7
Dílna Györgye Vidovszkyho 9
Marie Pavlovská–Lenka Remsová–Dušan Klapko:
První kroky k výzkumu v interaktivním divadle s Johnem Somersem 11
Ája. Pracovní scénář interaktivního divadla 17
Markéta Popelová Nečasová:
Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství 19
Markéta Popelová Nečasová: Prostor, kde se daří fantazii. Lekce pro žáky
4. ročníku ZŠ nad knihou Astrid Lindgrenové Ronja, dcera loupežníka 23
Markéta Popelová Nečasová: Jazykové prostředky.
Lekce pro žáky 4. ročníku ZŠ 25
Klára Fidlerová: Básně pro teenagery... Lekce literární výchovy pro žáky
sekundy, tercie a kvarty víceletého gymnázia 27

REFLEXE RECENZE INFORMACE / Odborná literatura

Eva Machková: Příběh o dramatu v mateřské škole 29
Eva Svobodová–Hana Švejdová: Teroristé v mateřské škole 30

REFLEXE RECENZE INFORMACE / Umění pro děti a mládež

Jaroslav Provazník: Současná poezie pro děti – nová zlatá éra? 33
Eva Machková: Nic nalaného, máloco pravda
aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 2 42
Daniela von Vorst: KinderKinder. 25. ročník mezinárodního festivalu divadla
a hudby pro děti v Hamburku 48
Luděk Korběl–Eva Davidová–Antonín Šimůnek–Lucie Kudělová–
–Andrea Pavlíčková: Nahlížení do nových knih 50

DĚTSKÁ SCÉNA 37

Kateřina Oplatková Rezková a divadelní soubor Roztočená Vrtule:
Anděl nepřišel? 1
Kateřina Oplatková Rezková:
Dlouhá a nelehká cesta k inscenaci Anděl nepřišel? 10
Leo Pavlát: O konci světa 20

Obsah všech dosud vydaných čísel Tvořivé dramatiky a veškeré důležité infor-
mace o dramatické výchově najdete na internetové adrese www.drama.cz
Pokud vám chybí některé z loňských čísel Tvořivé dramatiky, můžete si je objed-
nat do vyčerpání zásob na adrese NIPOS, Blanická 4, P.O.Box 12, 120 21 Praha 2
nebo elektronicky na adrese www.nipos-mk.cz v sekci Naše časopisy. K ceně časopisu
bude účtováno rovněž poštovné.

Patří umění do škol? A co dramatická výchova?



JAROSLAV PROVAŽNÍK

jaroslav.provaznik@damu.cz

Je tomu už dvě desetiletí, co dramatická výchova vstoupila do českých základních a středních škol. I když už pomalu přestává být vnímána jako kuriózum, jako cosi, co ve „vážné“ škole nemá co dělat, naráží stále na bariéry předsudků a stereotypů.

Nedávno jsem oponoval jednu disertační práci, která se mj. zabývala také tím, jak funguje dramatická výchova v Libereckém kraji. Součástí výzkumu byly mj. dotazníky pro ředitele základních škol. Jedna z otázek dotazníku se ptala na to, jak ředitelé plánují realizovat dramatickou výchovu v nejbližším časovém horizontu. Výsledky této části výzkumu byly víc než výmluvné: Začlenění dramatické výchovy jako samostatného povinného předmětu do výuky v horizontu jednoho roku až dvou let plánuje minimum ředitelů základních škol v Libereckém kraji. Větší zastoupení má mít v jejich školách dramatická výchova jako volitelný předmět (8,6 %), středních hodnot dosahuje začlenění metod dramatické výchovy, které jsou nebo mají být využívány v různých předmětech, průřezových tématech nebo v projektovém

vyučování (40–60 %). Reakce ředitelů na podobu samostatné dramatické výchovy (tedy nikoliv jen na jednotlivé dramatické metody aplikované v různých předmětech) je příznačná: třetina ředitelů projevila zájem o realizaci dramatické výchovy pouze formou dramatického kroužku v rámci školní družiny nebo jako mimoškolní aktivity, což svědčí o přetrvávajícím odsouvání dramatické výchovy (ale mnohdy i jiných estetickovýchovných předmětů) na vedlejší kolej – jen do zájmové oblasti, jako by šlo o cosi zbytečného, jako by šlo pouze o rekreaci či zábavu, která do „vážného“ výchovného a vyučovacího procesu nepatří.

Mám za to, že je třeba vzít konečně na vědomí, že umění nemůže být ve výchově a vzdělávání jen cosi okrajového a zbytečného. Umění je nepominutelný prostředek poznávání světa, poznávání kvalitativně jiného, než které zprostředkovávají jiné obory, ale stejně důležitého. Proto by škola měla poskytovat pokud možno nezkreslený obraz celé oblasti umění. Podle stávajících českých kurikulárních dokumentů to vypadá, že umění a kulturu tvoří jen hudba a výtvarné umění. Slovesné umění (krásná literatura) je u nás tradičně tvrdošíjně degradováno jen na nástroj, jakýsi „přílepek“ jazykové výuky. Je tomu tak jak v RVP pro základní vzdělávání, tak v RVP pro gymnázia. A divadlo a dramatická umění vůbec jsou podle RVP záležitostí zcela marginální: Dramatická výchova je v RVP pro základní vzdělávání „řešena“ jednovětou zmínkou o tom, že vzdělávací oblast Umění a kultura lze rozšířit o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova a ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je poznámka: „Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.“

Proč je důležité, aby se s dramatickou výchovou setkávaly všechny děti, nejen ty, které navštěvují základní umělecké školy nebo zájmové kroužky ve volném čase?

S dramatickým uměním v různých podobách a s dramatickými a divadelními prvky a principy se všichni od malička dnes a denně setkáváme, a to zdaleka ne jen tehdy, když se vypravíme do divadla nebo do kina. Dramatičnost a scéničnost nás obklopuje od rána do večera, protože televize, video a počítače jsou už samozřejmou součástí našeho světa, do něhož patří mj. i reklamy. Ačkoliv to všechno se na děti valí od narození, mají ve škole pramalou příležitost se v té záplavě dramatičnosti a scéničnosti orientovat, učit se ji vnímat. A také bránit se nevkusy a zjevně i skrytě manipulaci, která – například právě v reklamě nebo v počítačových hrách – cíleně maže hranici mezi realitou a fikcí. Dramatická umění a podstatu dramatičnosti a scéničnosti je ovšem stěžejí možné poznávat jen faktograficky (podle vzoru: „Shakespeare se narodil..., zemřel..., napsal...“). Stejně důležité je pronikat k jádru věci, poznávat to, co je podstatou divadla a dramatu, a toho, jaké zákonitosti v nich fungují. To je však možné pouze prostřednictvím praktických činností, tedy takovými cestami, s nimiž se pracuje v dramatické výchově. Díky nim se žáci učí o divadle, o světě a o sobě především přímým prožitkem a vlastní zkušeností, a to v mimetické, rolové hře – tím, že svým jednáním vytvářejí fiktivní postavy a situace. Platí tu dvojnásob deweyovské „learning by doing“. V estetickovýchovné oblasti to není nic překvapivého. Analogicky vyučují svým předmětům tvořiví pedagogové výtvarné nebo hudební výchovy, protože ani tady se žáci neučí jen fakta o malířích, skladatelích, historii..., ale

zásadní jsou tu praktické činnosti, při nichž mohou žáci zakusit zážitek vlastní tvorby, aby se *prakticky* dotkli podstaty, principů, zákonitostí, daného umění, a tím se přirozeně také kultivovali.

Specifikou dramatické výchovy – která je na jedné straně její výhodou, ale na druhé straně z ní vyplývá i její náročnost – je to, že jako jediný z estetickovýchovných oborů pracuje s celou osobností člověka, s osobností jako psychosomatickou jednotou, a se vztahy, které k ní patří a do nichž vstupuje. V dramatické výchově je tedy příležitost učit se jak o divadle, tak o světě a společnosti, protože učí žáky dívat se na věci z různých úhlů pohledu, rozvíjí schopnost reflektovat vlastní i cizí chování a jednání, stejně jako domýšlet z toho plynoucí důsledky – a to vše skrze mimetickou hru, tedy v bezpečí fikce.

S tím souvisí další výhoda dramatické výchovy: Více než v jiných estetickovýchovných oborech tu je díky fikci, která vzniká „teď a tady“, příležitost učit se, jak důležitá jsou pravidla nejen pro hru, ale i pro život, a také – učit se rozeznávat hranici mezi fikcí a realitou.

Jestliže byla zatím řeč především o dramatické výchově jako součásti výuky v základním a středním školství, neznamená to, že nejsou důležité aktivity mimoškolní, zájmové. Naopak, ideální je, když děti, které na základě školní dramatické výchovy získají hlubší zájem o tento obor, mohou navštěvovat zájmový divadelní nebo dramatický kroužek nebo se ve svém volném čase věnovat přednesu. Existují školy, kde je činnost mimoškolních dramatických nebo divadelních kroužků podporována (včetně účasti na přehlídkách a dílnách) a kde je vnímána jako důležitá součást života školy a vítané rozšíření školního vzdělávacího programu. Není to však bohužel pravidlem. Je proto s podivem, že Ministerstvo školství je vyhlášovatelem pouze přehlídek LDO ZUŠ (a to ještě ne každý rok), zatímco u hlavní akce oboru – celostátní přehlídky dětského divadla a přednesu Dětská scéna, programově otevřené všem dětským dramatickým souborům a třídám, – je pouze spoluvyhlášovatelem, protože ji má v oficiálním Vyhlášení soutěží a přehlídek, kterým se ředitelé škol

řídí, zařazenu pouze mezi akcemi tzv. typu B, jako by se resortu školství týkala jen zčásti. Zařazení Dětské scény jako hlavní akce v oboru dramatické výchovy do kategorie B není zdaleka jen formalita. Ministerstvo školství tím dává školám a veřejnosti najevo, že jde podle něj o akci druhořadou, která se vzděláváním vlastně nespojuje. Přitom otevřené přehlídky – celostátní Dětská scéna i její krajská předkola – jsou významným prostředkem rozvoje oboru, protože je to půda, na které prezentují a reflektují svou práci jak skupiny žáků základních uměleckých škol, tak soubory z jakýchkoli jiných zařízení – základních škol, středisek volného času, občanských sdružení atd. – a na kterých mají příležitost k dalšímu vzdělávání pedagogové ze všech typů školských zařízení. (Ostatně dílny a semináře pořádané v rámci Dětské scény jsou akreditovány MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.) Podstatný na těchto přehlídkách je jejich pracovní a nesoutěžní charakter. Protože soustředění v umění a potažmo v estetické výchově, kde jde o rozvíjení kreativity a osobitých přístupů, je z principu nesmysl a ve svém důsledku může být zcela kontraproduktivní.

Závěrem několik námětů k úvaze:

V současné době se pracuje na úpravách *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a na tzv. standardech. Z toho, co můžeme zaslechnout nebo vyčíst z různých vyjádření a reakcí současného ministra školství nebo jeho spolupracovníků, lze vytušit snahu vytěšňovat ze škol všechno, co není měřitelné a exaktně „otestovatelné“. Jenomže škola je zařízení, kde se mají žáci nejen vyučovat, ale také *vychovávat a kultivovat*. A **výchova se bez umění, potažmo umělecké a estetické výchovy** – neredukované, nezužované jen na některé oblasti – **neobejde**. V této souvislosti jsem přesvědčen, že přišel čas uvažovat o **zařazení dramatické výchovy jako regulérního** (nikoliv jen doplňujícího) **oboru do vzdělávací oblasti Umění a kultury**.

Dramatická výchova dnes disponuje množstvím profesionálů. Bakalářské a magisterské studium dramatické výchovy na obou uměleckých školách (DAMU a DiFA JAMU) i studium specializace dramatická výchova na pedagogických fakultách absolvovalo od první poloviny 90. let už nezanedbatel-

né množství plně aprobovaných učitelů. Je tedy na čase rozšiřovat možnosti vysokoškolské přípravy učitelů dramatické výchovy a teď už i **na pedagogických fakultách iniciovat vznik specializovaných kateder dramatické výchovy** – analogicky ke katedrám výtvarné a hudební výchovy. Takové katedry by mohly zajišťovat studium dramatické výchovy nejen pro studenty tohoto oboru, ale mohly by nabízet i kurzy dramatické výchovy pro další obory, které o to jeví zájem, např. pro speciální pedagogiku, vychovatelství, občanskou výchovu, literaturu apod. Zajímavou možností a nesporným přínosem pro pedagogické fakulty by bylo zakládat podle možností katedry dramatické a pohybové výchovy.

Výraznou pomocí školám by v tomto oboru (ale i v dalších estetickovýchovných oborech) mohla být **profesionální centra dramatické výchovy (dramacentra)**, která by disponovala kvalitními odborníky (lektory, konzultanty), literaturou a prostory s alespoň základní divadelní technikou. Taková zařízení, která se osvědčila např. ve Velké Británii nebo v Nizozemí, by mohla školám nabízet spolupráci při výuce dramatické výchovy, připravovat pro ně výukové programy nebo projekty podle jejich potřeb apod. Zárodky dramacenter existují už dnes díky iniciativě odborníků na dramatickou výchovu v různých krajích. To, co dnes chybí, je vytvoření institucionálních a finančních podmínek, aby centra mohla začít naplno pracovat.

A konečně mám za to, že je třeba navázat na zkušenosti z první poloviny minulého desetiletí, kdy existoval jakýs takýs dialog mezi resortem školství a resortem kultury, a obnovit nebo spíš nově zřídit pracovní **skupinu expertů (meziresortní komisi)**, která by měla možnost diskutovat o všem, co se týká obou resortů, dávat podněty a návrhy k řešení toho, co který z oborů v daném okamžiku potřebuje.

Několik poznámek z vystoupení, které zaznělo na Diskusním fóru Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí, které se konalo v Praze na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy a na Ministerstvu kultury 22.–23. září 2011.

Nahlížení 2011

22. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Bechyně – 20.–23. října 2011

INSCENACE NAHLÍŽENÍ 2011

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec
(ved. Vojta Maděryč)

Hollywoodská kuřata

Předloha: povídka Terryho Pratchetta
Hollywoodská kuřata z knihy *Divadlo krutosti*

Dramatizace: soubor a jeho vedoucí

Režie: Vojta Maděryč

Použitá hudba: Queen

Výprava: soubor a jeho vedoucí

Sedum divů světa, Gymnázium F. Křížka, Plzeň (ved. František Kaska)

Je mi patnáct

Autor: kolektiv souboru

Režie: František Kaska

Písňe: Jan Vodňanský, Petr Skoumal, Pavel Šrut, Zdeněk Svěrák, Jaroslav Uhlíř, Ivan Hlas, Jaroslav Jurečka, František Kaska

Hudební spolupráce: Štěpánka Lišková

Patologické jahody, SPgŠ Futurum, Praha 10 (ved. Jiří Rezek)

Vrátit se 2

Předloha: povídka Sławomira Mrożka
Hlídač čínské vazy z knihy *Kohout, lišák a já*

Dramatizace a režie: soubor

Výprava: soubor

Hudba: reprodukována

Slepice, LDO ZUŠ Strakonice

(ved. Jiřina Lhotská)

Elvis aneb To učíte mluvit i krávy?

Předloha: Sakiho povídka Kocomour

ze výboru *Léčba neklidem*

Dramatizace: Jiřina Lhotská a soubor

Režie: Jiřina Lhotská

Děti veselé, LDO ZUŠ Iši Krejčího, Olomouc (ved. Magda Veselá)

Pokojská

Předloha: Markus Orth: Pokojská

Dramatizace a režie: Magda Veselá

Hudba: kompilát

Výprava: soubor

Nazabití, LDO ZUŠ Brandýs nad Labem (ved. Irina Ulrychová)

Grotesky

Autor: Nataša Tanská

Režie: Irina Ulrychová

Roztočená Vrtule, Slaný

(ved. Kateřina Oplatková Rezková)

Anděl nepřišel?

Autor: Kateřina Oplatková Rezková
s využitím pohádky O konci světa Leo Pavláta z knihy židovských příběhů *Osm světů*

Režie: Kateřina Oplatková Rezková
a soubor

Použitá hudba: Metallica, Chesed

Poetický soubor Divadla Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec (ved. Michaela Homolová)

Kabaret Spiegel

Autoři: Hugo Ball, Tristan Tzara, Hans Arp a další

Režie: Michaela Homolová

Hudba: Mechanix

Výprava: soubor v inspiraci tvorbou Marcela Duchampa

DOPLŇKOVÁ INSCENACE

Regina, Gymnázium Břeclav (ved. Martin Janků a Zdeněk Miklín)

K. H. M.

Texty Karla Hynka Máchy rozstříhali a scénář slepili Martin Janků a Zdeněk Miklín

Režie: Martin Janků a Zdeněk Miklín



ZUZANA JIRSOVÁ

Základní umělecká škola Vítězslava Nováka,
Jindřichův Hradec

Organizátorům 22. celostátní dílny středoškolské dramatiky a mladého divadla se podařilo sestavit program, který divákům umožnil zhlédnout a sdílet aktuální paletu podob divadla hraného mladými lidmi. Podle výběru látky, témat a způsobů zpracování pak NAHLÉDNOUT pod políčku jednotlivým souborům – tedy postřehnout nasazení a vybavenost aktérů pro danou věc a způsob zobrazení – jinak: míru souznění se zvoleným námětem,

formou a tématem. A v sepětí s tím z pozadí tušit způsob vedení skupiny a vnímat mentalitu vedoucího.

Uvedené skutečnosti mohou působit obecně, frázovitě. Avšak právě díky různorodé nabídce letošního NAHLÍŽENÍ vynikla širší postojů k látkám a k jejich převedení do divadelního tvaru.

Čas inscenace v souvislosti s tématem

Jediná inscenace, která nevycházela z literární předlohy a ani se jí nedotkla,



Patologické jahody, Praha
VRÁTIT SE 2

nesla název *Je mi patnáct*. Autory jsou plzeňští gymnazisté (soubor Sedum divů světa, vedoucí František Kaska). Na principech divadelní koláže vytvořili úsměvně-vážnou zprávu o střetech dospívajícího člověka s okolím i se sebou samým. Obecně lze říci, že osobní témata, která jsou v čase tvorby a počátečních repríz žhavá, dodávají hráčům energii, hereckému projevu autenticitu, celku dynamiku. V takové podobě bylo možno tuto inscenaci vidět například na jarní přehlídce v Dobrušce. S postupujícím časem zobrazovaná témata nemusí být již těmi nejaktuálnějšími, potřeba hráčů sdělovat slabé a zvolené formy ztrácí jiskru. Nastává čas na hledání způsobů jak získat odstup, nadhled. Anebo jít za novým tématem, novým způsobem pojetí.

Do podobné fáze se pravděpodobně dostala úspěšná inscenace *Grotesky* (soubor Nazabití, vedoucí Irina Ulrychová). Intelektuální přídech textu Nataši Tanské, který je založený na hře s významem slov a na slovním humoru, soubor šťastně vyvážil reálnými a rustikálními rekvizitami (například množstvím nákupních tašek, zeleniny nejrůznějšího druhu atp.). Rekvizity se pak staly znakem pro stav, v němž se hrdinky příběhu ocitají. A v některých případech pak dobře fungují i jako rekvizity zástupné. Avšak princip ztvárnit role uštvaných žen-manželek-matek z pohledu dospívajících dcer se od



LDO ZUŠ Jindřichův Hradec
HOLLYWOODSKÁ KUŘATA

času vzniku a prvních repríz vyčerpal, postavy ztratily původní náboj a tím byla oslabena i grotesknost hraných představ. Je možné, že budoucnost poskytně dívkám výbavu, která umožní pohlédnout na postavy a téma této hry zevnitř – i shora. A je také možné, že se jim pak tato hra v mysli vrátí a možná si v ní již někde jinde i zahrají.

Poezie na divadle, autorský přínos tvůrců a také:

Adresátem sdělení jsou žáci základních a středních škol

Romantismus a dada – už na první pohled hodně vzdálené literární oblasti. Přesto inscenace *Kabaret Spiegel* a *K. H. M.* měly hodně společného. Podobná byla míra nasazení hráčů pro danou oblast poezie, porozumění textům i kontextu, tedy vědomí, proč právě toto a takto divákům sděluji. A pak dopadem na diváka, kterému je prostřednictvím divadelního zážitku přiblížen pro někoho archaický a „povinný“ Mácha nebo pro jiného zprvu výstřední a těžko uchopitelný Hugo Ball, Tristan Tzara, Hans Arp.

Impulzem pro vznik inscenace s výraznými znaky montáže nazvané *K. H. M.* byla snaha zpřístupnit mladším studentům, kteří již mají povědomí o Máchovi a jeho *Máji*, cestu k tomuto autorovi. A skutečně se zde „socha“ básníka postupně stává člověkem. Daří se to díky kompozici inscenace a díky důvěře hráčů v text, akci a celek. Charakteristické

jsou střihy, ve kterých se šikovně snoubí nebo neméně šikovně perou úryvky *Máje* s děním na jevišti. Slovo spolu s akcí probíhá na kukátkovém jevišti – a tu zazní hlas odjinud. Máchovy dopisy jsou čtené ze zcela jiného divadelního prostoru. Jejich apel je postaven často a opět do kontrastu se slovem a chováním hráčů na jevišti, které má místy nakročeno do oblasti travestie. Dobré by bylo upřesnit role „neutrálních“ postav, které chůzí oddělují jednotlivé etapy, čili divákovi ještě více zpřístupnit vnímání funkčně ustrojeného celku.

Potěšitelné je, že tento současný a vypovídající tvar vznikl v podmínkách středoškolského divadla (soubor Regina, vedoucí Martin Janků a Zdeněk Miklín), které jsou daleko složitější než například podmínky základních uměleckých škol.

Poetický soubor Divadla Vydýcháno ze ZUŠ Liberec svou inscenací *Kabaret Spiegel* reprezentoval tyto specificky zaměřené školy velmi úspěšně (vedoucí Michaela Homolová). Po stránce technické jsou hráči výborně vybaveni jak v oblasti pohybu, citění prostoru a partnera a rytmu, tak v oblasti mluvy, výrazu. Z projevů na jevišti však technická dovednost neční, ale zvnitřku slouží vznikajícím obrazům a interpretaci dadaistických textů. V řádu dada je zde velice výrazným prostředkem výtvarno inspirované tvorbou Marcela Duchampa, které umožňuje divákovi ukotvit se



Sedum divů světa, Plzeň
JE MI PATNÁCT

v čase a mentalitě tohoto stylu. Životaschopnost a prolnutí dada do současnosti potvrzují například akce s kolážemi soudobými, vytvořenými souborem. Velmi důležitým komponentem je v této hře intenzita, s jakou se hráči ztotožňují s formou a obsahem. Energie jimi vyzařovaná umožňuje navázat velmi rychle kontakt s publikem a získat ho na stranu svou i na stranu dada. Proto tato inscenace může být prskavkou, která doplní a rozsvítí výuku literatury a probudí zájem studentů o poezii.

Prvotními adresáty autorského počinu *Anděl nepřišel?* jsou žáci základních škol (autorka a vedoucí souboru Roztočená vrtule: Kateřina Oplatková Rezková). Obraz holocaustu v podání mladých lidí věkem a způsobem života tolik vzdálených od děsivé skutečnosti druhé světové války však zaujme a osloví i širší okruh diváků – jak bylo patrné z reflexí účastníků bechyňského Nahlížení. Klíčovým principem inscenace je zaostření na příběh židovské dívky a její matky, na původní vztahy této dívky s vrstevníky a posléze na proměnu daných vztahů způsobenou nacistickou demagogií. Paralelu tématu tvoří text Leo Pavláta O konci světa, zde postavený do pozice pohádky, kterou židovská matka vypráví své dceři. Inscenaci prospívá pojetí rolí ve stylu typového herectví, které koresponduje s převážně symbolickým scénickým prostředkem – s výraznými

mi a proměňujícími se bílými liniemi. Tento prostředek funguje a oslovuje zejména tam, kde slouží obraznému sdělení vztahů a atmosféry doby. Nadbytečně může působit (a zároveň zpětně oslabovat exponovaná místa poselství) tam, kde vyzní zdobně nebo se změní v rekvizitu. Bílé linie, které v podstatě neustále protínají scénu, jsou tvořeny proměnami spojnic drah širokého pásu bílé gumy. A plastičnost materiálu může být kromě jiného i podobností ohebnosti a ovlivnitelnosti naší někdy pochybně lidské povahy.

Přístupy k látkám známých a hraných autorů

Východiskem k inscenaci *Vrátit se 2* je text Sławomira Mrożka *Hlídač čínské vázy*. V podání souboru Patologické jahody z Prahy (vedoucí Jiří Rezek) je původní krátký příběh hlídače vzácného exponátu transformován do složité divadelní kompozice. Čili: je doplněn četnými epizodami a obohacen o další příběh – autorský. Epizodní postavy zobrazují návštěvníky muzea, kteří se někdy ocitají ve vyostřených situacích, jindy záměrně působí komicky a v některých případech hráči postavy karikují. Vzniká otázka, jakou mají tyto vstupy funkci a v jakém vztahu jsou k ději, do jaké míry děj a téma rozměňují. A pak zde výrazně figuruje příběh zcela nový, který inscenací prostupuje a rámuje ji. Stručně: Dvě postavy z dávné minulosti a formy jejich existence



Poetický soubor Divadla Vydýcháno, Liberec
KABARET SPIEGEL

jsou přímo svázané s „osudem“ hlídané vázy a hlídač svým činem nevědomky tyto postavy osvobodí. Úmyslně rozbije vázu, kterou léta bedlivě střežil, a tak svým způsobem osvobodí i sám sebe. Akcentováním této zajímavé tematické paralely může inscenace velmi získat.

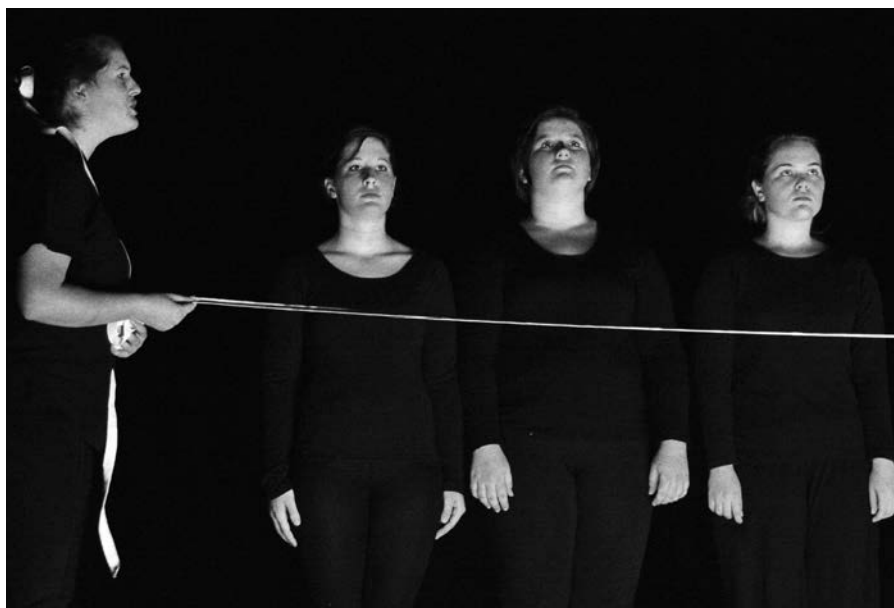
Pod názvem *Elvis aneb To učíte mluvit i krávy?* se skrývá známý Sakiho Kocomour. Po zhlédnutí zatím načrtnutého pojetí (strakonický soubor Slepice, vedoucí Jiřina Lhotská) je divákovi jasné, proč tato změna titulu a proč změna jména samotného protagonisty – lidské řeči naučivšího se kocoura. Sarkastický obrázek staroanglické společnosti je transponován do současnosti a prezentován prostřednictvím shluku současných mladých movitých „dam“. Lze tušit, že téma Sakiho povídky a inscenace strakonického souboru vyzní paralelně – což není v žádném případě na škodu. Literární předloha je bohatá na situace obsahující tajemství, budící zvědavost a očekávání i na momenty nečekaných zvratů. V Bechyňi soubor umožnil divákům sledovat rozpracovanou podobu hry a v další etapě tvorby se jistě situacím, které skýtají příležitost k výstavbě napětí a zlomů, bude věnovat.

Objevy z oblasti literární a divadelní

Terry Pratchett zajisté není objevem ve sféře literární. Je čten a přijímán poměrně širokou vrstvou čtenářstva. Avšak zpracován a viděn na divadle je

poměrně zřídka. Není divu. Jeho rozsáhlé příběhy ve stylu fantasy jsou mnohaposťavové, mnohavrstevnaté, vícetematické. Avšak existují i povídky. Méně známé, krátké, vtipné – a z pohledu divadelního též těžko uchopitelné. Soubor ZUŠ Jindřichův Hradec se pod vedením Vojty Maděryče pustil nevyšlapanou cestou a přeložil Pratchettova slova do jazyka divadelního, zejména pak do pohybu, který je místy vhodně doplněn promluvou z reproduktoru. Neutuchající snaha kuřat překonat překážku a jít dál je takto postavena do kontrastu s odcizenými a často nescelnými komentáři pána tvorstva – člověka. Smělý čin, ač nebyl diváky bezvýhradně přijat, nabídl a posléze v diskusi vyvolal paletu úvah o tématu – přičemž nebylo pochyb, že sdělení tu je. Spíše probíhalo zajímavé srovnávání a doladování názorů na poselství, které vyznělo ze závěru inscenace. Pokud se souboru podaří zúspornit některé sekvence tak, aby hra a hravost (která často budí příjemný dojem vzniku tady a teď) byly ve službách temporytmu, pak bude možné bez obav pozvat Terryho Pratchetta k podívání se na česká divadelní *Hollywoodská kuřata*.

Autorem literární předlohy pro stejnojmennou inscenaci *Pokojská* je Markus Orth. Křehký příběh dívky a její cesty osamělosti se může jevit (pokud uvažujeme o tom, že bude zahrán mladým souborem) jako velice tenký led. Olomoucký soubor Děti veselé na tento led vstoupil a pohyboval se po něm, aniž křehkost příběhu porušil. Jistotu hráčům poskytl dramaturgicko-režijní přístup Magdy Veselé, která výběrem situací, jejich řazením a volbou prostředků umožnila hlavní postavě (a nejen jí) sdělovat obrazy pocitů a vnitřních pochodů. Výrazným prostředkem jsou zde úsporný a kultivovaný herecký projev a scéna. Umístění hráčů v prostoru často vypovídá o vztazích a stavu, ve kterém se postavy právě ocitají. Mizanscéna též napomáhá zobrazení erotických momentů, které tak získávají silnou výpovědní hodnotu. Intimitu celku zatím narušují časté přestavby. Z diskuse vyplynula potřeba dovědět se víc o příčině vstupu hlavní postavy do zvláštního způsobu bytí, do jejího kontaktu se světem zpod postele. Inscenace je zatím v raném stadiu, čas na doladování a vývoj má ještě před sebou. Lze tedy



Roztočená Vrtule, Slaný
ANDĚL NEPŘÍŠEL?

jen poděkovat za objev a zpracování látky, která poskytuje divákovi možnost pozorovat pozorující. Dívka se ve svém úkrytu pod postelí stává tichým účastníkem situací – „výstřižků“ ze života hotelových hostů, divák se stává svědkem vnitřních pochodů a proměn této osamocené mladé ženy.

Dílňky a diskuse

Devět představení bylo probíráno v dílnách, které již tradičně fungují bez vedoucího (lektora). Úkolem bylo nejen o viděném pohovořit, ale *reflektovat inscenaci formou scénicky provedeného encyklopedického hesla*. Dle vyjádření účastníků tato poměrně složitá formulace některé skupiny přibrzdžovala – snaha dodržet zadanou formu ubírala čas na dotažení výstupu, který měl zachytit jejich pohled na inscenaci. Přesto mnohé výstupy měly velkou výpovědní hodnotu, byly výstižné a divadelně zajímavé. Škoda jen, že někteří tvůrci nevyvážili míru kritiky i vyjádřením pozitiv.

Takto scénicky zpracované reflexe otevíraly diskusi. Veliký a početný kruh a mnohdy mnohé ruce hlásící se o slovo umně kočírovali Lenka Novotná a Jiří Provazník. A právě pro velký počet diskutujících a zprehlednění poradí by organizátoři mohli zauvažovat dokonce o trojici moderátorů. Lektori – Tomáš Volkmer a Zuzana Jirsová (tedy já a Tomáš) – si svá vyjádření nechávali většinou na konec. (Dle názoru někte-

řích účastníků jsme byli mlčenlivými lektory, jinými naše nezasahování do tříbení myšlenek mladších bylo přijato s povděkem.) V průběhu diskusí bylo zajímavé sledovat mladé divadelníky a jejich snahu nebo i schopnost formulovat otázku, názor, pochvalu i rozličné způsoby vyslovení poznámek kritických.

A nakonec krátce o tom vedlejší

K bechyňskému Nahlížení již tradičně patří „rodinný servis“, který poskytuje vedení a zaměstnanci bechyňského Kulturního střediska města Bechyně. Díky jim za všechny služby, za poskytnutí prostorů a za přátelské přijetí. Existuje takové rčení: Hladový herec – dobrý herec. Avšak vše má své meze, a proto díky dobrým lidem z Artamy za všechny ty čaje, kávy, chleby, máslička, džemy, pomazánky a paštiky, které přicházely v ústrety unaveným umělcům vždy a právě včas.

A v říjnu 2012? Na shledanou v Bechyni.

Fotografie Lenka Novotná



Síla v nás...?

Ohlédnutí za světovým kongresem Drama in education 2011



DOMINIKA ŠPALKOVÁ

Divadlo DRAK, Hradec Králové,
posluchačka doktorského studia Divadelní fakulty AMU,
Praha

„POWER AND POWERLESSNESS“

Světový kongres *Drama in education 2011*, pořádaný AITA/IATA, se vloni konal po osmnácté. Místem setkání byla rakouská usedlost Retzhof nedaleko Grazu. Hlavní téma kongresu, který se odehrával mezi 15. a 20. dubnem 2011, bylo zformulováno: „Síla a bezmocnost“ („Power and powerlessness“).

Do Rakouska jsem se vydala vlakem. Když jsem vystoupila v malém městečku Leibnitz, řekla jsem si, vzhledem k časové rezervě, že se do místa, kde se kongres odehrává, projdu pěšky. Ušla jsem sotva pár kroků, když u mě přibrzdilo luxusní a silné (power...) auto. V kontrastu s černým lakem karoserie na mne po stažení okénka zaútočila bílá řada zubů v širokém úsměvu asi šedesátileté řidičky, oblečené ve zdejším kroji. Hned řekla, že určitě mířím na kongres do Retzhofu a že je to daleko, že mě tam hodí svým autem. Přiznám se, že její spontánnost a odzbrojující úsměv a asi hlavně ten kroj... mne učinil bezmocnou (powerlessness...)

a pozvání na stop bez stopování jsem přijala. Vzhledem k ujetým skoro deseti kilometrům jsem byla nakonec moc ráda. A ve stejné přívětivém, otevřeném a bezpečném duchu, který na mne dýchnul z bezprostředního kontaktu s místní obyvatelkou, se nesla i atmosféra celé konference.

Při prezenci jsme se zapsali do jedné ze čtyř cca patnáctičlenných skupin a s tou jsme pak pracovali po celou dobu konference. Každý den však pod vedením jiného lektora, a to: Judith Acroydové z Velké Británie, Györgye Vidovszkyho z Maďarska, Alexandra Fedorova z Ruska a Brendona Burnse z Velké Británie.

Rána začínala společnými „warm up“, tedy rozehrávacími hrami a cvičeními, které vedli a ve kterých se střídali sami účastníci kongresu.

Většinu účastníků konference tvořili Rakušané, ale objevily se i Chorvatky a jedna Slovenka. Spektrum jejich zkušeností s dramatickou výchovou bylo opravdu velmi široké. Většinou zde byli lidé pracující v sociální oblasti a na základních školách, kde postupy dramatické výchovy využívají (v převaze pak teprve chtějí začít využívat) ve výuce dalších školních předmětů.

Každý den byl po večeri vyhrazen čas pro bližší představení práce jednotlivých lektorů a jejich vztahu k tématu konference. Bylo potěšující a inspirativní, že organizátoři pozvali jako hosta také slavného maďarského filmového režiséra Istvána Szabóa. Ten kromě níže uvedeného a na konferenci hned první večer předneseného příspěvku strávil v Retzhofu také pár dní a navštívil postupně jako pozorovatel všechny pracovní skupiny. V dobrém slova smyslu bylo znát, že přítomnost osobnosti světového formátu přispěla k důležitosti vnímání oboru divadla a vzdělávání jako velmi potřebného a také svým způsobem světového...

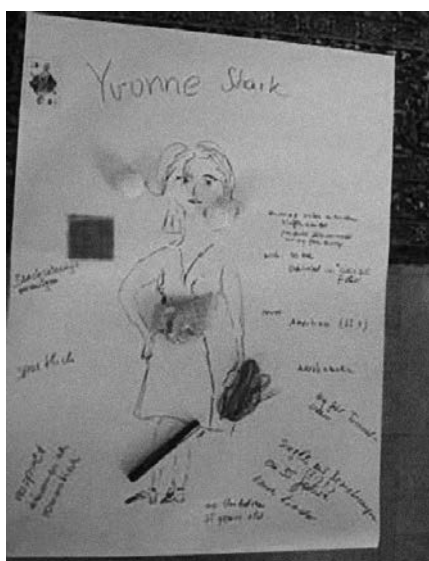
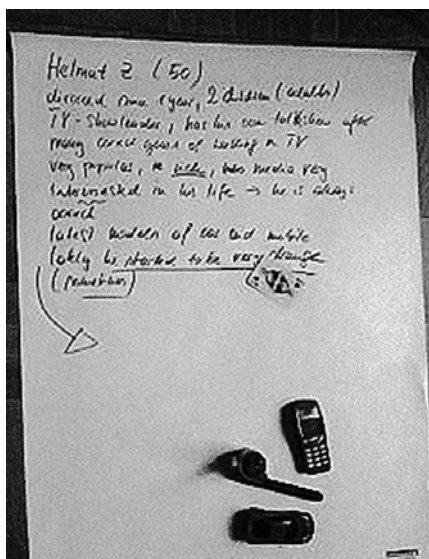
Tímto úvodem jsem chtěla jen trochu odlehčit jinak závažné a velmi aktuální

téma, které konference přinesla. Prostřednictvím workshopů se jednotliví lektori snažili nahlížet na téma síly a bezmocnosti z nejrůznějších úhlů pohledu. Jednou prostřednictvím patové situace postavy ve strukturovaném dramatu, jindy příběhem utlačované skupiny nebo otázky síly při výběru a rozhodování i následné odpovědnosti za něj a pak také (i když nezáměrně) otázky síly a manipulace samotného vedení... Autoři tématu konference vycházeli z předpokladu, že v mezilidských vztazích bez ohledu na společenské vrstvy se běžně potkáváme s těmi, kteří projevují svou převahu nad ostatními. Je otázkou postoje, jak se k takovému člověku zachováme a jak se s nastolenou situací vyrovnáme. Konference nepřinesla jednoznačné návody ani rady. Ale otevřela diskusi a nabídla spektrum možností, a hlavně posílení odvahy k tomu nepodlehnout útlaku a předcházet stavům bezmoci. Což je jistě samo o sobě pro dnešní mladé lidi, stejně tak jako kdykoli v historii lidského společenství, stále ožehavé a silné téma. Dokladem toho byl i příspěvek režiséra Istvána Sabóa, který se nad problematikou moci a bezmocnosti zamyslel prostřednictvím příkladů ze svého života a filmografie. A protože to byla úvaha, která se dotýkala hlavního tématu kongresu, zastavím se u ní.

NĚKTERÉ MYŠLENKY FILMOVÉHO REŽISÉRA ISTVÁNA SABÓA

Jsem filmař, tudíž mohu přistupovat k tomuto tématu pouze prostřednictvím filmů, umění a svých vlastních zkušeností, uvedl svůj příspěvek István Szabó. Možný bod, z něhož mohu vyjít, je fakt, že většina mých příběhů řeší vztah mezi mocí a individualitami. Prožívání jejich životů v jistých historických a politických obdobích – od

tuhé diktatury přes „lehčí“ diktaturu až po demokracii. Jsou to příběhy hrdinů, kteří mají různé vztahy k autoritě nebo moci. Je zvláštní, že když se dívám zpět na tyto filmy, nemohu si nepovšimnout, že všechny postavy v nich bez výjimky bojují o pocit bezpečí. Tento boj může být do filmu vložen během natáčení dokumentárními metodami, jako tomu bylo u mého prvního filmu, který jsem natočil mezi svým dvacátým pátým a dvacátým šestým rokem. Příběh může být o překonávání dětských traumat – jako u mého druhého filmu. Může to být také příběh o surrealistických snech nebo příběh talentovaného herce za dob nacionálního socialismu či příběh ambiciózního důstojníka v Rakousku-Uhersku za vlády císaře Franze Josefa. Vyprávění může mít dvě hrdinky, učitelky v Budapešti, anebo může být o dirigentovi Wilhelmu Furtwänglerovi, případně o stárnoucí herečce, která se snaží co nejdéle zůstat ve světle reflektorů a udržet si svůj vliv na jevišti. Žádný z těchto hrdinů nedělá nic jiného, než že se snaží dosáhnout pocitu bezpečí. Tento boj pohání tyto postavy ve společnosti během měnících se historických období labyrintem politických změn a častokrát tento boj, nebo řekněme strategie přežití končí selháním. Při natáčení jsem nevěděl, že stále sleduji tuto ideovou linii, oddal jsem se příběhu a po nějakém čase hledání jsem natočil film. Můžeme to nazvat vyprávěním příběhu. Když se ale ohlédnu zpět, mohu říci, že celá moje práce byla o tomtéž, o někom, kdo bojuje s okolnostmi, aby dosáhl toho, po čem touží, toho, pro co má talent, čemu věří nebo čemu je sám věrný, jedním slovem po tom, co mu dává pocit bezpečí. Co může být důvodem tohoto striktního přístupu? Bude to pravděpodobně tím, že jsem žil, stejně jako moji rodiče a prarodiče, v části světa, kde neustálé politické změny způsobily permanentní nestabilitu a politická moc vždy zakrývala svoji nezpůsobilost a neschopnost vytvářením falešného obrazu nepřítele, podporováním nenávisti mas. Toto úsilí se může prosadit jenom tehdy, pokud se stane obecně přijatým povědomím. Můžu například potvrdit, že jedna z nejkrásnějších tříd v Budapešti změnila jméno šestkrát jenom během mého života. Je to tím, že každý režim



chtěl prosadit svoji pravdu a právo-platnost zvolením jiného nebo nového jména. Nakonec se člověk ani nemusí stěhovat, aby šestkrát změnil adresu.

Mohu pokračovat ve vyprávění tím, že vzpomenu na to, co nám říkali ve škole, a o čem jsme naopak nemohli mluvit. Od čeho jsme byli chráněni a co od nás na druhou stranu ve škole požadovali v kontrastu s tím, co jsme slyšovali. Nebo za co jsme byli chváleni, ale doma nás to vůbec netěšilo. Pomalu postupem času jsme tak tro-

chu předčasně zestárli. Naučili jsme se žít dvojitý život: tady mohu říct to, a jinde něco jiného. V základní škole mě vyučovali jeptišky a kněží, později mě přeřadili jinam a z ministranta se stal pionýr. A moc se mi to líbilo! Bylo to zábavné pro desetiletého kluka. Každopádně víc než být ministrantem.

Když v roce 1956 vypukla revoluce, bylo mi osmnáct. Mě a mé spolužáky zahanbilo, že jsme se nechali tak snadno zmanipulovat okupanty a jejich diktaturou a chtěli jsme je následovat. Jenže druhá světová válka byla stále v živé paměti a byli jsme proti krveprolití. Po revoluci nás dostali do situace, která je dnes snadno napadnutelná. A ti, kdo dávají přednost volání po politické zodpovědnosti místo konstruktivní práce, toho mohou zneužít. Po dlouhou dobu se národy střední Evropy učily a hledaly příležitosti k přežití spíše než k žití samému. To všechno dotváří příběhy o cestách jak přežít, o postavách, hrdinech, kteří každodenně bojují za svoje bezpečí. István Szabó v této souvislosti připomenul několik filmů, které natočil: *Otce* (1966), *Vypůjčený domov* (1979), ale především *Mefista* (1981). Takovéto příběhy se v menším měřítku odehrávají v každé komunitě. Síla moci funguje stále a v rámci ní existují lidé, kteří se cítí v nebezpečí.

LEKTOŘI WORKSHOPŮ

Na konferenci se sešli velmi různorodí lektori.

Nezapomenutelné jsou pro mne díla i vystoupení Judith Ackroydové, která je známá i u nás. J. Ackroydová, v současné době děkanka Faculty of Humanities, Arts and Social Science na Regent's College v Londýně, se zabývá především prací s učiteli prvního a druhého stupně základních škol ve Velké Británii i v zahraničí. Má za sebou rozsáhlou publikační činnost, vydává knihy pro učitele, ale i další odborné texty. Judith Acroydová ve svém příspěvku o síle a bezmocnosti ve školních podmínkách všechny strhla svou emotivní řečí o tom, jak je důležité se nebát: pokud je člověk utlačovaný, má povinnost bránit principy humanity. Také její workshop byl velmi živý a akční.

Brendon Burns je zkušený režisér, lektor a facilitátor, který vedl vzděláva-

cí divadelní projekty ve Velké Británii, Evropě a západní Africe. Původně vystudoval herectví a později obor Theatre in Education na Universitě v Midlesexu, v současné době je vedoucím Community Drama na liverpoolském institutu Performing arts a ředitelem nadace Citizen ATS. Ve své dílně v Retzhofu všechny strhnul pevným a svižným tempem, v němž zapojoval také nejmodernější média. Účastníkům ukázal např. systém elektronického hlasování, se kterým pracuje při lekcích s mladými lidmi. Tento způsob umocňuje zodpovědnost člověka za jeho činy a také na druhou stranu občas přílišnou zatěžkanost předsudky.

Alexandr Fedorov je uměleckým ředitelem Moskevského muzikálového divadla, tvořeného výhradně mladými, dospívajícími herci. Zároveň je profesorem na filmové a divadelní akademii v Moskvě a pracuje jako umělecký vedoucí a režisér show popových umělců a skupin (v současné době připravuje se studenty projekt brodwayské verze muzikálu *Oliver*). Tento ruský muzikálový režisér tím, že pracoval s cvičeními K. S. Stanislavského a Petera Brooka, která však byla vytržena z kontextu a byla poskládána bez hlubšího srozumitelného konceptu, předvedl, co znamená mít sílu vedoucího nebo si ji vynucovat. Což bylo asi nechtěné, avšak poučné.

György Vidovszky, režisér a pedagog, narozený v Budapešti a žijící v současné době v Dublinu, který režíroval více než třicet představení s mladými herci a který více než šestnáct let pracoval v Maďarsku jako učitel dramatu a filmu, se ve svém zajímavém strukturovaném dramatu inspiroval filmem dánského režiséra Larsena von Triera *Dogville*. A byla to právě jeho dílna, která podle mého nejvíce vystihovala téma kongresu.

ZÁVĚR

I když možná jednotlivé workshopy a použité techniky nebyly v kontextu české dramatické výchovy neznámé a kdovíjak objevné, samotné téma konference se ukázalo být tím nejdůležitějším přínosem. Přinesla řadu otázek – především jak naučit mladé lidi rozeznávat rozdíl mezi silou, která je potřebná a správná, a tou, která je

zneužitá. Kdy je člověk neschopen se bránit? Co znamená být bezmocný? Kde vzít potřebné nástroje k správnému jednání, když se cítíme bezmocní?

V materiálech ke konferenci se uvádí: „Cítit se bezmocný jako jehně před porážkou by znamenalo dávat za pravdu těm, kteří jednali proti lidským právům, humanismu, toleranci a demokracii. Měli bychom se zaměřit na problémy využívání síly a přesily nad slabšími jedinci hlavně u dětí a mladistvých od jejich raných let, protože to ovlivňuje formování celé společnosti. To se projevuje hlavně ve skupinách, kde můžeme narazit na lidi, kteří vůbec nedokážou vědomě či nevědomě autoritě odolat. Celá lidská historie používá sílu ať už z nezbytnosti, nebo proto, že ji záměrně zneužívá. Kdo ale naučí mladou generaci rozpoznat to, zda bylo nutno síly použít, či zda bylo její použití zneužito? Kdo je naučí rozpoznat, kdy je ten správný moment k použití síly? Jak se to pozná?“

Vždy mne znovu překvapí, jak se vedlejší produkt takovýchto setkání – jakýsi osobní dotek s tématem –, projeví na konci setkání různou měrou, ale u všech zúčastněných. Důvodem je osobní prožitek, který měl každý účastník konference v různých rovinách během workshopů a diskusí. A tak téma nebylo nikým vnímáno jako povrchní, ale naopak všechny účastníky zasáhlo.

Svůj článek o kongresu v Retzhofu bych chtěla uzavřít postřehem, který mi přišel sympatický a hodný následování. Ocenila jsem zdravé sebevědomí rakouských učitelů, jejich aktivitu při diskusích, v nichž dávali najevo své suverénní občanské a hodnotové postoje, a měli odvahu se ptát a oponovat. Protože síla je především v nás samých, a pokud ji s pokorou rozvíjíme sami u sebe a u těch, které učíme a od kterých se učíme, můžeme předejít mnohým disharmoniím, konfliktům a možná se i vyhnout škatulkování na „silné“ a „bez-mocné“. Na konferenci zaznělo, že vůbec nejhorší je stav, kdy míra zneužívání síly jednoho nad druhým je tak velká, až nám to začne připadat úplně přirozené a všichni okolo se tomu přizpůsobí. Což je celkem – bohužel – aktuální myšlenka v kontextu současného politicko-společenského klimatu v České republice. A zároveň možná dobrý a provokativní námět pro práci se studenty...

Dílna Györgye Vidovszkyho

Následuj vedoucího: Skupina stojí v kruhu a vedoucí zadává jednotlivé úkoly, které skupina plní, když uslyší určité číslo. Číslo byla spojena s domluvenými pohybovými aktivitami. Například když lektor řekl číslo jedna, všichni ve skupině se museli dotknout rameny, dvojka znamenala dotknout se kolena, trojka dotknout se ušima. Postupně se přidávaly úkoly k dalším číslům a zvyšovala se rychlost jejich obměny.

Stop-Go-Jump-Duck: Další rozehrávací cvičení, při kterém skupina chodí po místnosti a ve chvíli, kdy vedoucí řekne: „Stop-Go-Jump!“ nebo: „Duck!“, musí se každý po místnosti pohybovat tak, aby předvedl slovo v akci. Tedy buď se zastavil-šel-vyskočil, nebo šel v podřepu. Když si skupina vyzkouší všechna zadání, přichází obměna. Tentokrát na slova, která říká vedoucí, musí každý zareagovat opakem. Např. když zazní slovo „Go!“, znamená to „Stop“, když zazní „Jump!“, znamená to „Duck“, když zazní „Stop!“, znamená to „Go“, a když se řekne „Duck!“, znamená to „Jump“. Rychlost se postupně zvyšovala do té míry, že účastníci nejsou schopni provést zadání.

O čem vypovídá předmět: Po rozehrávacích cvičeních vedoucí skupiny rozložil doprostřed místnosti nejrůznější předměty, které spolu na první pohled nijak nesouvisely a značně se od sebe lišily. Např. se zde objevila svíčka, bič, vánoční řetězy atd. Účastníci si měli vybrat bez jakýchkoli podrobnějších instrukcí jeden z těchto předmětů a později ostatním ve skupině po kruhu popsat, proč si konkrétní předmět vybrali, co je na něm zaujalo.

Rozdělení do dvojic: Během následujícího cvičení si měli frekventanti najít takový předmět, se kterým by z jakéhokoli důvodu mohl ten jejich tvořit pár. Takový, který je bez dlouhého rozmyšlení při představě páru něčím nadchnul nebo zaujal. Když se vytvořily dvojice spárovaných předmětů, měli účastníci postupně skupině vysvětlit,

proč si vzájemně vybrali předmět partnera. Takto zvolená dvojice spolu nadále spolupracovala při jednotlivých zadáních v průběhu celého workshopu. Tvorba postavy: Vzniklé dvojice měly dále za úkol prostřednictvím zvolených předmětů vytvořit společnou postavu. Vedoucí o postavě pouze prozradil, že bydlí společně s ostatními postavami ze skupiny v malé vesnici. Každá dvojice dostala balící papír, na který měla vymyslet a napsat jméno postavy, popsat její fyzickou stránku, určit profesi, věk a následně ji představit celé skupině. Tím byly vytvořeny postavy budoucího příběhu. Po krátké přestávce se prostřednictvím zadání vedoucího pomalu rozvíjely charakter vyvořených postav a jejich životní okolnosti. Úkolem bylo tedy nyní ve dvojicích vymyslet a následně na papír zaznamenat:

- Jaký je životní cíl postavy.
- Co jí chybí (peníze, láska apod.).
- Jaké skrývá osobní tajemství.

Po tomto úkolu si měli účastníci ujasnit, jaké postavení zaujímá vytvořená osoba ve vesnici. Z balíčku hracích karet si následně dvojice vybrala tu, která tento status vyjadřovala. Vedoucí poté řekl, že koberec v místnosti představuje prostor vesnice a stolička uprostřed symbolizuje postavení krále v kartách. Účastníci měli nyní ztvárnit pozici prostorově, každý zvlášť za postavu zaujmout místo a svůj postoj následně přede všemi zdůvodnit.

Zápletka: Lektor nyní doplnil příběh o nové informace: „Jednou v noci obyvatelé vesnice uslyšeli výstřel ze zbraně. Do vesnice hned nato přiběhla cizí žena a naléhavě obyvatele vesnice prosila, aby ji schovali na noc. Představila se jako Angelika a řekla jim, že výstřel pocházel od gangsterů, kteří ji pronásledují. Vesničané se rozhodli dívce pomoci a další den se plánovali společně sejít a tuto situaci podrobněji probrat na veřejném shromáždění.“ Lektor ještě přidal poznámku, že se později ukázalo, že vesničan, který Angelice nabídnul na tuto noc úkryt, se do ní zamiloval.

Veřejné shromáždění: Nyní byli hráči vyzváni vést diskusi týkající se Angeliky a rozhodnout, zda může ve vsi zůstat, či ne. Bylo řečeno, že je dívka vyděšená a bojí se o svůj život, ale

nemůže říct důvod, proč ji zločinci pronásledují. Lektor následně rozdál barevné kartičky a účastníci se výběrem jedné ze dvou barev měli rozhodnout, zda dívku budou hájit a do vsi ji přijmou, či nikoliv. Účastníci se tímto krokem podle svého postoje rozdělili na dvě barevně odlišné skupiny. Následně se vedla diskuse o tom, co vedlo vesničany k postojům v této situaci.



György Vidovszky

Klady a zápory: Účastníci si měli rozmyslet a napsat na papír klady a zápory v případě, že Angelika ve vsi zůstane. Po té, co skupina prodiskutovala všechna zaznamenaná pro a proti, bylo vedoucím řečeno, že Angelika ve vsi nakonec zůstala a že jí vesničané nabídli práci v podobě různých malých úkolů, aby ji přes týden zaměstnali. Židle, kterou vedoucí umístil doprostřed místnosti, měla nyní představovat postavu Angeliky a skupina byla vyzvána k rozehrání scény, ve které obyvatelé vsi Angelice nabízejí nejrůznější drobné práce. Vedoucí do této scény pustil v podkresu hudbu z CD přehrávače.

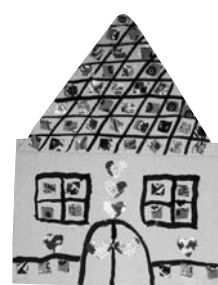
Dvouminutové monolgy: Každá postava si měla nyní připravit dvouminutový monolog. Během něho měla možnost promluvit s Angelikou o samotě o tajemství, které každá postava skrývá. V příběhu tak teď naplno vstupuje do popředí téma moci a bezmoci. Angelika zná totiž od tohoto okamžiku tajemství všech vesničanů, a je tím tedy najednou ona v pozici síly.

Další zápletka: Lektor skupině sdělil, že Angelika je ve skutečnosti hledána policií za přepadení banky a za její dopadení je vypsána milionová odměna. Na základě tohoto nového faktu svolal lektor znovu radu vesnice (veřejné shromáždění), aby obyvatelé mohli prodiskutovat nové okolnosti ohledně Angeliky a dát návrhy, jak se pod vlivem této nové informace zachovat. (Někteří se báli o svou vlastní bezpečnost a bezpečnost ve městě, zatímco jiní chtěli Angelice pomoci.) Po tomto veřejném shromáždění umístil lektor doprostřed koberce opět židli, která zastupovala postavu Angeliky, a vyzval obyvatele vsi, aby zaujali nyní novou pozici s ohledem na informaci o účasti Angeliky na bankovní loupeži. Každá postava pak měla svůj nový postoj ozřejmit/vysvětlit ostatním.

Reflexe: Skupina nyní rozebírala to, jak se postavy chovaly při veřejných diskusích, a debatovala o odlišných postojích a motivech postav a jejich chování vůči Angelice. Poté se lektor zeptal, jak si účastníci myslí, že jsou jako skupina a také jako jednotlivé postavy vnímány Angelikou. A kdy a v jakých situacích účastníci pocítili dynamiku tématu moci a bezmoci, která vznikala a narůstala v průběhu celého procesu.

Konec příběhu: Lektor dovypráví konec příběhu, kdy gangsteři přijíždějí pro dívku do vesnice. Někdo ji odvede stranou a volá telefonem. Vychází najevo, že šéf gangsterů je Angeličin otec. Oba dlouze debatují, všechno probíhá velmi poklidně. Všude okolo jsou ještě další lidé, kteří se šéfem gangsterů přijeli, a mají zbraně v ruce. Drama uzavírá lektorova otázka, jaký by byl poslední vzkaz účastníků Angelice...

Foto Dominika Špalková



První kroky k výzkumu v interaktivním divadle s Johnem Somersem



MARIE PAVLOVSKÁ

katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno
pavlovska@ped.muni.cz

LENKA REMSOVÁ

katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno
lenkar@centrum.cz

DUŠAN KLAPKO

katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno
klapko@ped.muni.cz

Představovat Johna Somerse čtenářům Tvořivé dramatiky je asi zbytečné, přesto nám dovolte jen několik krátkých připomenutí. John Somers je emeritním pedagogem na Univerzitě v Exeteru ve Velké Británii, dramatikem, zakladatelem odborného časopisu *Research in Drama Education*, zabývá se výzkumem v dramatické výchově, je badatelem, cestovatelem, spisovatelem, zakladatelem Exstream Theatre Company, kde pracuje jako umělecký ředitel a zabývá se interaktivním a sociálním divadlem. V roce 2004 napsal a režíroval hru o problémech britského zemědělství, která se hrála přímo v plenéru, v jednotlivých zemědělských podnicích; v roce 2005 vytvořil interaktivní divadlo zaměřené na poruchy přijímání potravy; za hru *On the Edge*, která byla šest měsíců hrána na turné po Velké Británii, získal prestižní ocenění American Alliance of Theatre in Higher Education Special Recognition Award, které je udělováno lidem pomáhajícím při integraci osob s duševním onemocněním do běžného životního procesu. V současné době se věnuje komunitnímu divadlu se společností Tale Valley Community Theatre Company. Pro nás, kteří ho známe osobně, je především „velkým člověkem“, který umí dávat a naslouchat. V dlouholeté spolupráci s brněnskou Pedagogickou fakultou se zaměřoval zejména na školní dramata. Od roku 2008 nám nabídl v týdenním workshopu připravit a zrealizovat představení tzv. interaktivního divadla.

Interaktivní divadlo je jednou z forem divadla ve výchově, v němž je divák zapojen do divadelního představení. Pro interaktivní divadlo je navíc typické, že akcentuje aktuální problémy cílové skupiny diváků. Samotné představení interaktivního divadla je zasazeno do kontextu dlouhodobější

ho programu zaměřeného na vybranou problematiku, který se sestává z několika fází (Somers, 1996, 2008). Dalo by se říci, že program interaktivního divadla má následující fáze:

1. Úvod – složený podnět
2. Divadelní představení
3. Interaktivní část
4. Edukativní část.
5. Evaluace

Úvod – složený podnět (Compound stimulus) se stává startovacím bodem, pomocí něhož se postupně odkrývá příběh, s nímž divák dále pracuje. Startovacím bodem se může stát jakýkoliv předmět, kostýmní prvek apod., který je zakomponován do příběhu a pomáhá diváka vtáhnout do děje. Složený podnět by měla skupina účastníků obdržet přibližně týden před realizací samotného představení, prozkoumat ho za asistence pedagoga a diskutovat o něm. Smyslem práce cílové skupiny se složeným podnětem ještě před představením není nalezení přesného znění příběhu, kterého se bude skupina posléze účastnit, ale navázání pouta mezi hlavní postavou příběhu a diváky. Co bude tvořit složený podnět-lákadlo, to záleží na tématu interaktivního divadla.

Samotnému představení interaktivního divadla předchází práce tzv. facilitátora se složeným podnětem, který jej s diváky krátce zrekapituluje a umístí do příběhu, do světa fikce, čímž se odstartuje divadelní představení. V jednotlivých scénách divák postupně odkrývá děj příběhu hlavní postavy a klíčové okamžiky, které jsou spojeny a zakódovány ve složeném podnětu (např. dopis rodičům ve školní brašně, nepěkná sms od spolužáků v mobilním telefonu, žiletka ve školním pouzdře atp.).

„Výzkum v dramatu je varná konvice plná studené vody, kterou zatím neumíme zapnout.“
John Somers

Divadelní představení (Performance Element) vzniká na základě spolupráce režiséra, herců, facilitátora, hudebního doprovodu a techniků. Ti se nejprve společně domluví na tématu a cílech představení a utvoří rámcový scénář představení, který je postupně naplňován živými obrazy, hereckými improvizacemi atp. Všichni, kdo pracují na interaktivním divadle, jsou stejně důležití s výjimkou role facilitátora, kterou můžeme označit jako nejdůležitější, neboť facilitátor se stává prostředníkem mezi herci a diváky, zajišťuje jejich vzájemné pochopení a zároveň přes něho divák komunikuje s hercem; facilitátor usměrňuje diskusi nad problémovou situací a sděluje hercům názory diváků na daný problém a také jejich způsob řešení.

Interaktivní část (Interactivity) má ve své režii facilitátor (1), jehož úkolem je zapojit diváka tak, aby došlo ke komunikaci s postavami z příběhu (technika horkého křesla) a zároveň k hledání východiska z problémové situace. Interaktivní část interaktivního divadla je časově omezena většinou na 20 až 30 minut, což vytváří u diváků napětí a snahu danou situaci vyřešit v tomto časovém limitu (2). Řešení, na němž se diváci dohodnou, a jeho důsledky posléze herci improvizují na jevišti.

Edukativní část (Follow up) začíná zhruba týden po samotném představení. Učitel dostane od skupiny tzv. balíček pro učitele, který obsahuje další informace, odkazy na internetové stránky a literaturu a dále metodiku navazujících aktivit ke sledovanému problémovému tématu.

Evaluace (Evaluation) může probíhat například formou dotazníků, open space, uskutečněním diskusního fóra po představení. Způsob evaluace závisí na možnostech, vyspělosti a vztazích dané skupiny, na možnostech herecké skupiny, výzkumnících apod. John Somers doporučuje zaměřit se na porovnání názorů týkajících se dané problematiky před představením, bezprostředně po představení a za delší časový interval, např. za jeden rok.

Na základě těchto informací se nám interaktivní divadlo začalo jevit jako vhodná metoda pro zkoumání problé-

mových sociálních situací s různými cílovými skupinami. Rozhodli jsme se představení připravit tak, abychom mohli cíleně pracovat na řešení sociálně patologických jevů ve prospěch podpory a rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí u žáků základních škol. Pod vedením Johna Somerse jsme v roce 2008 připravili představení interaktivního divadla *Ája*.

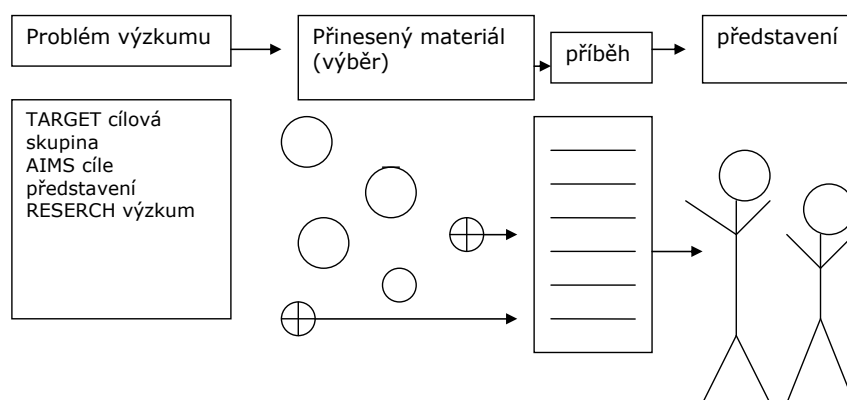
Tematické zaměření programu interaktivního divadla *Ája* vycházelo z rámcové analýzy dokumentů, v našem případě textů zacílených na věkovou populaci teenagerů (časopisy, internet, literatura, texty populární hudby). Zaznamenali jsme v nich velké množství témat, z nichž jsme pro naše představení vybrali nejčastěji se vyskytující témata: sebevražda, vztah mezi rodiči a dětmi, vyloučení z kolektivu na základě sociálních rozdílů mezi žáky, šikana, ekonomické zázemí žáků.

důsledky – ať už pozitivní, či negativní – jimi navrženého řešení.

Po interaktivní části představení následovala zpětná vazba / výzkumná část.

Nepředstíraná chuť žáků aktivně se podílet na realizovaných představeních nás postupně přivedla k myšlence zabývat se problematikou využití interaktivního divadla v rámci pedagogického výzkumu, resp. předvýzkumu.

John Somers nás od počátku práce na programu interaktivního divadla vedl k tomu, abychom na něj nahlíželi jako na výzkum. Paralelu z oblasti výzkumu pro výběr tématu představení jsme tedy našli v tzv. analýze dokumentů (srov. Hendl, 2008) jako metodě sběru dat (články časopisů zaměřené na populaci teenagerů, internetové odkazy, texty populární hudby, módní trendy) a ve vybraných postupech rámcové analýzy (srov.



Struktura vzniku interaktivního divadla (Pavlovská; Remsová, 2008)

Divadelní představení, které vzniklo, je retrospektivním vyprávěním čtrnáctileté Áji. Začíná i končí stejnou scénou, kdy Ája sedí ve svém pokoji a uvažuje o sebevraždě jako o jediném východisku ze své beznadějně situace (nefungující komunikace v rodině, tíživá ekonomická situace rodiny, tíha ze školního prostředí a bezohledné chování spolužáků).

Interaktivní část představení spočívala v aktivizaci diváků, kteří začali diskutovat o tom, jak nejlépe pomoci Áje z této situace, na kterou z postav příběhu by se podle jejich názoru měla obrátit a proč. Uvedenou diskusi řídil facilitátor, shrnoval nápady a pobízel diváky k dalším. Navržené řešení diváků posléze zahráli herci. Diváci tak měli možnost vidět

Hendl, 2008), z níž jsme se zaměřili na nejčastěji se vyskytující témata ve zkoumaných dokumentech, jak bylo uvedeno výše.

Z pohledu výzkumníka můžeme, i když poněkud odvážně, prohlásit, že scénář interaktivního divadla je vlastně společnou interpretací jednotlivých témat výzkumu kolektivem výzkumníků. Také můžeme na realizaci představení interaktivního divadla s diváky pohlédnout jako na možnou dialogickou metodu sběru dat v oblasti kvalitativního výzkumu; na dialog facilitátora představení s diváky, jako na sběr dat prostřednictvím metody skupinové diskuse; na zpětnou vazbu s diváky po představení jako na metodu ohniskových skupin atd.

PŘEDVÝZKUM, MAPOVÁNÍ ÚČINKŮ INTERAKTIVNÍHO DIVADLA

Po odjezdu Johna Somerse jsme vytvořili výzkumný tým (Dušan Klapko, Marie Pavlovská, Lenka Remsová), který se začal zabývat možnostmi výzkumu v propojení s metodou interaktivního divadla a vzniklého představení *Ája*. Pustili jsme se do předvýzkumu, abychom vyzkoušeli a abychom si ověřili zvolené výzkumné metody na náhodně zvoleném vzorku žáků (ZŠ a VOŠ) a získali tak možnost pro odstranění či opravu nedostatků v plánovaném následném výzkumu. V našem předvýzkumném šetření jsme si položili následující otázky, chápané jako výzkumné problémy (srov. Klapko; Pavlovská; Remsová; 2010):

1. Je tzv. interaktivní divadlo efektivním prediktorem, resp. projektivní metodou analýzy sociálně patologických jevů?

2. Lze dokázat tvrzení, že tzv. interaktivní divadlo je výzkumnou dialogickou metodou/strategií v rámci kvalitativního výzkumu?

3. Je tzv. interaktivní divadlo efektivním didaktickým prostředkem rozvíjícím tzv. kritické myšlení žáků v duchu konstruktivismu?

4. Je tzv. interaktivní divadlo efektivním didaktickým prostředkem zachycujícím extremistické názory a jednání žáků ZŠ, VOŠ?

Dále jsme se dohodli (srov. Klapko; Pavlovská; Rusová, 2010), že předmětem našeho výzkumného šetření bude systematické zmapování účinků interaktivního divadla na názory žáků vzhledem k realizovaným představením. Rozhodli jsme se analyzovat nikoli postoje žáků, ale jejich aktuální názory na probírané tematické oblasti jako důsledek vlivu působení interaktivního divadla.

V souladu s výzkumnými problémy jsme definovali následující cíle předvýzkumu.

Cíl obecný:

Zmapovat účinek tzv. interaktivního divadla na názory žáků ZŠ a VOŠ o sociálně patologických jevech.

Cíle konkrétní/dílčí:

Zmapovat strategie řešení problémového tématu u žáků ZŠ a VOŠ (v rámci výzkumné metody focus group).

Zmapovat změny názorů žáků ZŠ a VOŠ po působení tzv. interaktivního divadla (v rámci výzkumné metody focus group).

Zmapovat potenciální vliv tzv. referenčních skupin na názory žáků ZŠ a VOŠ (v rámci výzkumné metody focus group).

Metodologický plán předvýzkumu se odvíjel od stanovených výzkumných cílů korespondujících s navrženými výzkumnými problémy. Jako metody sběru dat jsme zvolili metodu nedokončených vět (20 minut před realizací divadelního představení) a metodu ohniskových skupin (okamžité zhodnocení prožitku po divadelním představení).

Projektivní **metoda nedokončených vět** (srov. Svoboda, 2010) měla výzkumníkům poskytnout vstupní informační materiál. Smyslem užití výzkumné metody bylo především získat představu, jakým způsobem žáci chápou sledované jevy a rovněž jak své chápání dovedou písemně prezentovat. Je důležité připomenout, že nedokončené věty byly v předvýzkumu vždy aplikovány těsně před divadelní prezentací. Za nevýhodu takového postupu jsme považovali sníženou motivaci žáků, kterým vyplňování formuláře mohlo připadat jako písemné zkoušení ve škole. Vyplněné formuláře jsme potřebovali k pozdější komparaci výpovědí v souvislosti s aplikováním druhé výzkumné metody ohniskových skupin, neboť tímto se nám naskytla možnost srovnání dvou výzkumných metod a zároveň i srovnání chronologické, tzn. výpovědi těsně před a těsně po představení. U projektivní metody nedokončených vět byly v každém tématu vytvořeny baterie po osmi výpovědích. Žáci měli za úkol z nabízených témat vybrat nejméně dvě a věty doplnit.

Ohnisková skupina (focus group) podle Davida L. Morgana (2001) představuje výzkumnou metodu, pomocí níž získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v diskusi na předem stanovené téma. Ohniskovou skupinu doporučují teoretici kvalitativního výzkumu (Morgan, 2001, Sedláček, 2007) využít při zkoumání témat, při nichž tyto skupinové faktory hrají klíčovou roli. Při využití ohniskové skupiny musí být výzkumníkovi jasné téma,

ohnisko se pak odvíjí od výzkumného problému a přesně řízených výzkumníkových otázek. Při aplikaci této metody je důležitá velikost skupiny, která by neměla přesáhnout osm lidí. Klíčovou roli pro ohniskovou skupinu má moderátor, jehož úkolem je podněcovat diskusi, zapojovat všechny účastníky ve skupině, pomáhat jim prezentovat jejich názory, postoje i pocity. Aby práce v ohniskové skupině probíhala bezproblémově, vyškolili jsme několik moderátorů a seznámili je se zásadami vedení skupiny.

Výpovědi žáků získané metodou nedokončených vět byly kategorizovány podle významu a rozříděny podle četnosti na základě vybraných postupů kvalitativní obsahové analýzy (více Klapko, 2010). Pro analýzu dat z ohniskové skupiny (více Remsová, 2009) jsme zvolili fázi otevřeného a částečně i axiálního kódování jako součást metody zakotvené teorie (srov. Strauss; Corbinová, 1999).

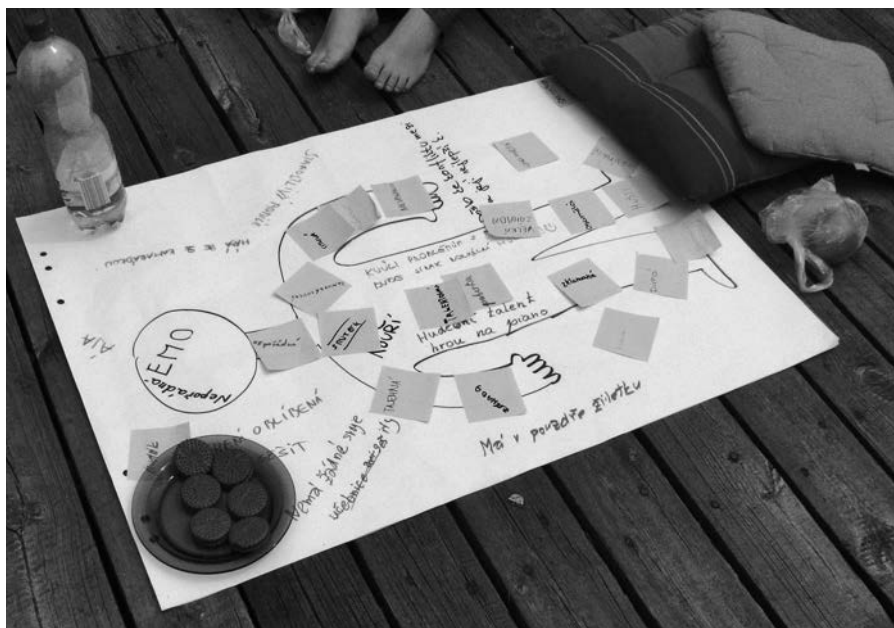
Ve snaze odpovědět na naše výzkumné cíle jsme se pokusili porovnat kategorie získané oběma výzkumnými metodami. Při porovnávání jsme narazili na následující úskalí. Prvním problémem bylo sladit výzkumná zjištění dvou odlišných výzkumných metod. Konkrétně šlo o šířku kontextu analyzovaných výpovědí. Metoda nedokončených vět měla pozitivum v určené strukturovanosti sběru dat a v oslovení každého informanta. Na druhou stranu metoda trpěla relativně úzkým kontextem, který se skládal z osmi až deseti vět na jedno téma. Rovněž zde nešlo uplatnit vyprávěcí linii příběhu. Metoda focus group naopak nabídla několik příběhů. Šlo o sdílení vlastní životní zkušenosti, porovnávání s divadelním příběhem, resp. osudy jednotlivých hrdinů, s nabídkami vlastních způsobů řešení, teoretickými předpoklady. Fikce a realita zde vzájemně komunikovaly.

Druhý problém se týkal určení kritériálního měřítka. Vzhledem k cílům výzkumu nás nejvíce zajímala zjištění týkající se mapování účinků interaktivního divadla na žáky. Proto se prioritou naší interpretace, vycházející z třídění kategorizovaných dat, stala jednotlivá témata v oblasti sociálně patologických jevů.

Při komparaci obou výzkumných metod jsme postupovali tak, že sle-



Práce facilitátora s rolí na zdi jako s výstupem motivační lekce



Role na zdi jako výstup práce žáků ZŠ s úvodním podnětem

dované výpovědi vzniklé při metodě nedokončených vět jsme porovnávali s kódováním ohniskových skupin. Důvodem byla snaha mapovat korepondenci mezi názory informantů na sociálně patologické jevy před realizací a po realizaci příběhu zpracovaného v podobě interaktivního divadla. Jako hlavní osu komparace jsme sledovali účinky interaktivního divadla, které se projevovaly v názorech informantů. V podstatě tak šlo o zpracování názorů informantů do pěti určených tematických okruhů: o vztahu rodiče-děti, o vyloučení z kolektivu, o šikaně, o ekonomickém zázemí, o sebevraždě. Vytvořený diskusní prostor nabídl škálu různorodých výpovědí žáků. Vzhledem k počáteční fázi mapování účinků interaktivního divadla na názory žáků o sociálně patologických jevech nebylo zatím nutné utvářet závěry mezi nabízenými skupinami žáků, například podle pohlaví, věku, tematiky nebo extrémních názorů.

Cílem předvýzkumného šetření se stala deskripce výpovědního pole žákovských názorů v kontextu mapování účinků interaktivního divadla.

Pro podrobnější analýzu, komparaci a interpretaci konkrétních dat vás odkazujeme na uvedený článek kolektivu autorů (Klapko; Pavlovská; Remsová, 2010). Na tomto místě se spokojíme s tím, že čtenářům přiblížíme

závěry předvýzkumu, ke kterým jsme dospěli z hlediska problémových otázek a výzkumných cílů (srov. Klapko, 2010; Klapko; Pavlovská; Remsová, 2010; Remsová 2010).

ZÁVĚRY

Vydeme-li ze stanovených výzkumných otázek, můžeme rozdělit účinky interaktivního divadla do dvou rovin, edukační a metodologické. Z hlediska mapování účinků interaktivního divadla na názory žáků jsme v naší výzkumné komparaci zaznamenali doklady o efektivitě jak v rovině edukační, tak i v rovině výzkumné.

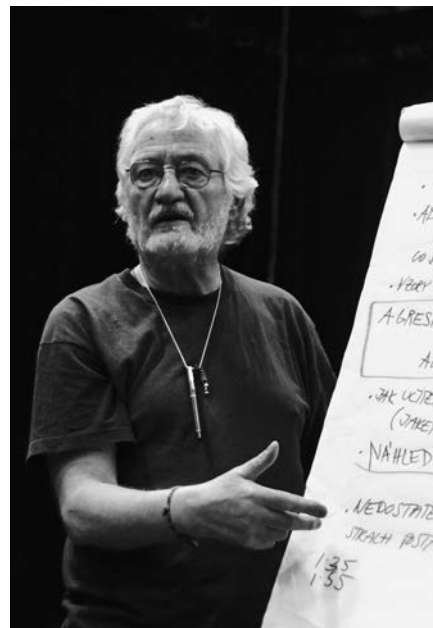
Edukační rovina nabízí prostor k realizaci sociálního učení, k řešení problémů, kritickému myšlení, vede k dovednosti efektivní mezilidské komunikace, k aktivnímu přístupu k životu, k prožívání autentického učení či konceptu vzdělávání životem. Síla prožitku umožněná divadelním ztvárněním spojuje žáky různého kognitivního nadání prostřednictvím akcentu sociální dimenze mezilidského jednání a poznávání. Při celkovém hodnocení edukační roviny divadelního představení účastníci vypovídali o věcech, které na ně v představení nejsilněji zapůsobily, o věcech, které si z představení odnesou. Pozitivně hodnotili interaktivitu divadla, možnost komunikovat a řešit problém

přímo na jevišti a také možnost podívat se na důsledky jejich rozhodnutí ve hře na jevišti. Cítili se spoluzodpovědní za to, jak příběh dál dopadne, za to, jak jej ovlivní. V důsledku prožité divadelní zkušenosti, účastníci konstatovali, že získali kompetence k jednání v podobné situaci, kdyby se do ní dostali v reálném životě. Věřili, že se budou lépe umět vcítit do postav, jako je Ája, hlavní hrdinka našeho příběhu. Dále účastníci reflektovali svou zkušenost, kterou získali v průběhu práce s dramatickou motivační lekcí a posléze při představení, a to, že není dobré dát pouze na první dojem o člověku. Rovněž reflektovali zkušenost týkající se řešení osobních problémů prostřednictvím svěření se někomu blízkému. Uvedené závěry nám poskytují odpověď na jednu z problémových otázek, kterou jsme si na začátku výzkumu kladli.

Máme za to, že edukační potenciál interaktivního divadla nelze oddělit od jeho estetické složky. Účastníci popisovali, že se jich divadelní ztvárnění příběhu dotklo daleko osobněji než film, zprávy a jiné formy mediálního sdělení, neboť do příběhu byli silně vtaženi díky estetické síle představení. Vyvolání silného prožitku u diváka považujeme za jeden z cílů představení interaktivního divadla, jehož dosažení zároveň považujeme také za startovací bod pro následující vzdělávací proces (učení se vlastní zkušeností).



Facilitátor a Ája



John Somers (foto Martin Novák)

Metodologická rovina nabízí širokou škálu metod analýzy dat účinků interaktivního divadla. Samotné divadelní představení lze svým vícesmyslovým působením označit za velmi vhodný prostředek pro fázi sběru dat (lze je spojit i s metodou videostudie, diskusními technikami dramatické výchovy, pozorováním atp.). Sběr a interpretace výzkumných dat v souslednosti metody nedokončených vět, realizace interaktivního divadla a metody focus group vedly k nasycenosti problému, a tím k částečnému zodpovězení výzkumných cílů (vzhledem k charakteru předvýzkumu). Uvedený výzkumný postup nám však i v rovině předvýzkumné poskytl prostor pro zmapování strategií řešení problémů u žáků ZŠ a VOŠ spojených se sociálně patologickými jevy, dále nastínil porozumění kontextu názorů žáků ZŠ a VOŠ po působení tzv. interaktivního divadla. Zaměření na extremistické referenční skupiny jsme v předvýzkumném šetření zkomponovali spíše latentně a zřejmě z tohoto důvodu nedošlo k prokazatelné evidenci extremismu v názorech zkoumaných žáků, je-li nějaká.

Zvolený kvalitativní výzkumný přístup považujeme z hlediska interaktivního divadla za přínosný. Důvodem je snaha postihnout konkrétní výpovědi žáků v kontextu jejich životní zkušenosti a aktuálních životních pohledů na problematiku sociálně patologických

jevů. Podle stanoveného výzkumného cíle (viz výše) pak můžeme volit pro analýzu a interpretaci dat různé kvalitativně orientované přístupy, např. sémantickou hermeneutickou analýzu výpovědí pomocí metody kvalitativní obsahové analýzy (Mayring), fenomenologickou analýzu pomocí metody MCA (Sages), konstruktivistickou metodu PCA (Kelly) nebo diskursivní analýzu zaměřené na sociální jednání z pohledu užití jazykových prostředků (Potter, Wheterrel, Wodak ad.).

Pokusíme-li se zhodnotit přínos obou zvolených výzkumných metod, lze říci, že metoda ohniskových skupin se nám na rozdíl od metody nedokončených vět jevila pro účely výzkumu v interaktivním divadle jako mnohem vhodnější.

Metoda ohniskové skupiny je podle našeho názoru vhodným metodologickým nástrojem pro zjišťování účinků interaktivního divadla na názory účastníků představení, tedy žáků. Jak se projevilo ve výpovědích účastníků ohniskových skupin, metoda nabízí hlubší vhled do sledované problematiky. V součinnosti s účinkem interaktivního divadla je tak možné získat relativně celistvý pohled na probírané jevy očima účastníků. Jistě důležitým aspektem je realizace ohniskových skupin ihned po divadelním představení. Na součinnost metody interaktivního divadla a metody ohniskové skupiny lze pohlédnout i z opačného

pohledu. Účastníci ohniskových skupin byli velice otevření a sdílní. Domníváme se, že tento efekt lze přičítat vhodné motivaci a silným prožitkům v průběhu představení interaktivního divadla.

Analýza dat získaných z ohniskových skupin nám pomohla lépe pochopit proces interaktivního divadla z pohledu účastníků. Skrze výpovědi účastníků ohniskových skupin se nám potvrdila výpovědní hodnota divadelního tvaru, neboť všechna námi zamýšlená témata dokázali účastníci v příběhu bezpečně rozpoznat.

Kromě edukačního účinku můžeme předpokládat, že interaktivní divadlo má velký vliv i na sociální stránku osobnosti účastníků. Zesílení účinku interaktivního divadla spatřujeme právě v koexistenci s realizací metody ohniskových skupin. Bude jistě zajímavé pokračovat ve zkoumání problematiky interaktivního divadla i do budoucna za využití dalších výzkumných metod. Pro zvýšení validity našich interpretací předpokládáme například využití videoprojekce.

Největší význam pro nás měla metoda ohniskových skupin z hlediska zpětnovazební reflexe účastníků. Možnost vytvářet a hodnotit edukační, estetické a výzkumné účinky interaktivního divadla za spoluúčasti a vzájemného prolínání se všech jeho aktérů (výzkumný tým, herci, účastníci = žáci) se z našeho pohledu jeví jako klíčový



Příprava technického týmu

faktor úspěšného bádání na tomto důležitém poli sociální reality.

Od našeho společného workshopu s Johnem Somersem uplynuly zhruba tři roky, v nichž systematicky rozvíjíme poznatky získané předvýzkumným šetřením mapování účinků interaktivního divadla. Na Pedagogické fakultě MU od té doby vznikla další představení interaktivního divadla, ať již jako výstupy studentských závěrečných projektů, či bakalářských prací (Žákovský, 2009; Freibergová, 2011), nebo v opětovné spolupráci s Johnem Somersem, na kterého se máme možnost těšit také v dubnu letošního roku.

POZNÁMKY

(1) Roli facilitátora nelze zaměňovat s rolí jokera v divadle fóru. Máme za to, že způsob komunikace facilitátora s diváky v interaktivním divadle se liší od komunikace jokera s diváky v divadle fóru. Facilitátor se stává jakousi postavou – rolí, která se prolíná se světem fikce divadelního představení a reality. Jako součást scénáře facilitátor vstupuje do příběhu a rozehrává s hlavní postavou určité scény.

(2) Zamyslíme-li se dále: Joker v divadle fóru vyzývá diváky k akci na jevišti a společně s diváky-herci pátrá po mnoha strategiích jednání v určité problémové situaci a jejich efektivitě. Facilitátor

v interaktivním divadle, jak nás s ním seznámil John Somers, vede skupinu diváků ke skupinové diskusi o možnostech jednání hlavní postavy v problémové situaci a výběru pouze jedné strategie jednání pro hlavní postavu, kterou považují za nejlepší a kterou po vzájemné domluvě nabídnou hercům k realizaci. V interaktivním divadle zůstává divák divákem a přibírá roli rádce.

LITERATURA

FREIBERGOVÁ, Iveta. *Strukturovaná dramatická lekce jako prostředek ke zmapování pohledu žáků ZŠ na agresivitu*. Brno, 2011. 67 s. Diplomová práce (Bc.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra sociální pedagogiky.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 2., aktual. vyd. Praha: Portál, 2008 [2005]. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

KLAPKO, Dušan. Výzkumné zjištění metody nedokončených vět v rámci mapování účinků interaktivního divadla. In VÍTKOVÁ, Marie; HAVEL, Jiří (eds.). *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of pupils with special educational needs: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2010, s. 14. ISBN 978-80-7315-199-7.

KLAPKO, Dušan; PAVLOVSKÁ, Marie; REMSOVÁ, Lenka. Zmapování účinků interaktivního divadla jako primární prevence žáků v oblasti sociálně patologických jevů. In VÍTKOVÁ, Marie; HAVEL, Jiří (eds.). *Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of pupils with special educational needs: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2010, s. 11. ISBN 978-80-7315-199-7.

MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Přel. Jana Krchová. Tišnov: Sdružení SCAN; Brno: Psychologický ústav Akademie věd: Sdružení Podané ruce; Boskovice: Albert, 2001. 100 s. Ed. Scan, sv. 40, Metodologie 2. Přel. z: Focus groups as qualitative research. ISBN 80-85834-77-4.

REMSOVÁ, Lenka. Využití interaktivního divadla v rámci předvýzkumného šetření metodou focus group. In VÍTKOVÁ, Marie; VOJTOVÁ, Věra (eds.). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of Socially Disadvantaged Students; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of Pupils with Special Educational Needs: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-188-1.

REMSOVÁ, Lenka; PAVLOVSKÁ, Marie. Dramatická výchova a interaktivní divadlo – John Somers. In BEDNÁŘOVÁ, Jana aj. (eds.). *Tvořivost učitele v primárním vzdělávání: sborník prací z mezinárodní konference konané 2. a 3. října 2008 na katedře primárního vzdělávání FP TU v Liberci*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 176-179. ISBN 978-80-7372-422-1.

SEDLÁČEK, Martin. Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor. In ŠVARČÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára aj. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 184-192. ISBN 978-80-7367-313-0.

SOMERS, John. The Nature of Learning in Drama in Education. In SOMERS, John (ed). *Drama and Theatre in Education: Contemporary research*. North York (Canada): Captus University Publications, 1996. ISBN 1-895712-88-2.

STRAUSS, Anselm L., CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce; Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 344 s. ISBN 978-80-7367-706-0.

ŽÁKOVSKÝ, Luděk. *Interaktivní divadlo jako prostředek ke komplexnímu zmapování problému agresivity mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami*. Brno, 2009. 56 s. Diplomová práce (Bc.). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra sociální pedagogiky.

DALŠÍ ZDROJE

SOMERS, John. *Interaktivní divadlo*. Přednáška na Pedagog. fakultě MU v Brně, 2008.

Ája – Pracovní scénář interaktivního divadla

Scénář vznikl v Brně během pracovní dílny v roce 2008, kterou vedl anglický lektor John Somers pro studenty Pedagogické fakulty MU

ROLE:

Ája, hlavní postava
Matka Áji / Otec Áji
Markéta, Ájina kámoška
Mates, spolužák
Nikol, spolužačka
Tereza, spolužačka
Paní učitelka klavíru – hlas
Paní učitelka
Facilitátor

1. Videoprojekce + hudba

Fotografie z Ájina života, od narození po dnešek.

2. Ája přichází na jeviště

ÁJA (pláče, usedá na zem, chce si žiletkou podřezat žíly)

Hudba – zpěv, scéna – prázdné jeviště, 1 židle, tma.

3. Přichází facilitátor

FACILITÁTOR: Ájo, počkej,... nedělej to,... chceme ti pomoci... Řekni nám, co se stalo...

ÁJA: Opravdu vás to zajímá?

FACILITÁTOR: Zajímá.

ÁJA: Tak já vám to tedy povím. (Odchází)

Živá hudba – buben, dřívka, xylofon, triangel.

4. Škola

MARKÉTA (přichází za Ájou): Čau, Ájo, co to máš?

ÁJA: Ahoj! No včera jsem dostala od učitelky nový noty, víš? Jsou fakt skvělé. Dívej, tady. A kdybys slyšela, co mi řekla!

Střih, štronzo, přichází učitelka, světlo na ni.

UČITELKA KLAVÍRU: Ájo, jsi opravdu výborná. Máš obrovský talent!

Střih, jsme zpět ve třídě.

MARKÉTA: Hmm, dobrý. Ty jo a ty se v tom fakt vyznáš, jo?

ÁJA: No jasně, podívej tady, to staccato. To je skvělá pasáž tady.

MARKÉTA: Ty jo, to jseš fakt dobrá, tomu vůbec nerozumím.

OSTATNÍ SPOLUŽÁCI (přicházejí)

MARKÉTA (odtáhne se od Áji a vehementně zdraví spolužáky, zdraví se navzájem)

TEREZA: Čau, Markét...

NIKOL: Čau, oškливо...

MATES: Čau, Markét...

TEREZA (k Markétě): Tak jak je po včerejšku? To byla akce, co?

MARKÉTA: No to jo, drsný... (Není ráda, že je slyší Ája)

ÁJA (k Markétě): Počkej, a vy jste včera někde byli?

MARKÉTA: Noo, byli no...

TEREZA: Jo, a bylo to hustý...

NIKOL: Na diskotéce přece...

ÁJA (k Markétě, hází hlavou směrem k Matesovi): Byl tam i Mates? Proč jsi mi nedala vědět?

MARKÉTA: No, já jsem chtěla, víš... (Vymlouvá se) Ale neměla jsem kredit a my jsme se s děckama domlouvali přes ICQ, že? (K ostatním)

TEREZA: No jasně, jak jinak...

NIKOL: A ty prej nemáš ICQ, jo? (Výsměch)

ÁJA: No ona mamka říkala... (Do ztracena)

OSTATNÍ SPOLUŽÁCI (vysmívají se jí, že je „socka“ apod.)

MARKÉTA (moc se nezapojuje)

TEREZA: Vždyť ani neví, co to je...

NIKOL: Chudinka, nemá internet...

TEREZA: Socka..., nemá ICQ... Ale byla to dobrá akce...

Štronzo, hudba, tma.

5. Doma u Áji

ÁJA (leží na pohovce, čte si noty)

MATKA (přichází, utahaná z práce, bolí jí hlava, nemá dobrou náladu): Ahoj, Alenko.

ÁJA: Ahoj mami. (Chce jí říct o internet)

MATKA: Vzala sis tu hrachovku?

ÁJA: Já jsem neměla hlad.

MATKA: Já se s ní vařím, abys měla co jíst, a ty si pak ani nevezmeš?... A vyžehlilas aspoň to prádlo, doufám!

ÁJA: No... ještě ne, mami, ale já to udělám.

MATKA: To si ze mě děláš legraci, Aleno? A cos teda celý den dělala?? Já přijdu utahaná z práce, a ty nejsi schopná za celý den ani vyžehlit prádlo? Takhle mi pomáháš?! (Vytáhá se čím dál víc) Budeš mi, holčičko, muset víc pomáhat, je ti to doufám jasné?! Je potřeba uklidit, vyžehlit, uvařit... Já to všechno sama nezvládnou, tak by ses, děvenko, mohla trochu víc snažit!

ÁJA: Já ti pomůžu, mami...

MATKA: No to jsem zvědavá...

ÁJA: Mami, a můžu se na něco zeptat? Víš, oni ve škole mají všichni internet.

MATKA (odsekně): No a co já s tím?

ÁJA: No jestli bysme si ho jako taky nemohli pořídit?

MATKA: No to si ze mě snad děláš legraci, ne? Víš vůbec, kolik taková věc stojí? Nevíš, kde bych na to asi vzala peníze? Tak tak nás užívím. Dru od rána do večera. To nemyslíš vážně?! Na to teda hodně rychle zapomeň, holčičko. Žádný internet nebude. Navíc si to ani nezasloužíš!! (Zapálí si cigaretu) Jestli se nudíš, když potřebuješ internet, tak stačí říct...

ÁJA: No mami, hlavně že máš na cigáru!

MATKA: Co si to dovoluješ? Takhle se mnou mluvit nebudeš! Ty snad nejseš moje dcera!! (Naštvaně odchází, Ája zůstává sama)

Štronzo, hudba, tma.

6. Ája s Matesem

Ája, Markéta a Mates sedí ve třídě na svých místech. Holky stojí opodál.

MARKÉTA: Jé, Ájo, co se zase učíš?

ÁJA: No fyziku přece, vůbec to neumím...

MARKÉTA: Hmm, tak to já taky ne...

TEREZA: Hele, Markét, půjdeme večer někam?

MARKÉTA: No jasně! (Jde za nimi) Tak řekneme i Áje, ne?

NIKOL: No jasně, ale... Pojd' sem...

TEREZA: Nás napadlo, že bys jako...
(Šušká si s Markétou a Nikolou)

MARKÉTA: Néé, ty jo, to je blbý, ne?

TEREZA: Ale není.

NIKOL: Jó, to bude sranda...

MARKÉTA: Ty jo, já nevím, ona bude naštvaná.

TEREZA: My jí to pak vysvětlíme.

NIKOL: Jo, fakt to bude sranda, tak běž...

MARKÉTA: Fakt mám, opravdu? No tak... (Spiklenecky se vrací za Ájou) Hele, Ájo... (sebere jí sešit) Ježíš, neuč se chvilku, ne? Hele, poslouchej. Víš, jak já chodím vždycky s Matesem domů? (Mrká směrem k němu, ten si tam něco hraje)

ÁJA: No a co?

MARKÉTA: No tak on mi včera říkal, že se mu jako líbíš.

ÁJA: Co?? Jako já?

MARKÉTA: No ty! Fakt normálně mi to říkal.

ÁJA: To kecáš, ne?

MARKÉTA: Fakt! Říkal, že by tě rád někam pozval, ale víš, on si netroufá.

ÁJA: Ty si ze mě děláš srandu!

MARKÉTA: Nedělám! Proč bych si dělala srandu? Fakt mně to říkal! Tak běž za ním, ne?

ÁJA: Já nevím... A co mu mám jako říct?

MARKÉTA: No co, však si něco vymyslíš.... No běž, on na to čeká!! Běž... (Vystříjí ji z lavice)

ÁJA: Tak já jdu... (Nesměle se blíží k Matesovi) Ahoj.

MATES: Čau, co chceš?

ÁJA: Niiic... Já jen že jsem se bavila s Markét...

MATES: No a co jako?

ÁJA: No jako já jen, že bych s tebou klidně šla někam...

MATES: Cože? Jak jako šla?

ÁJA: No Markét říkala..., že... že prej se ti jako líbím, tak jsem myslela...

MATES: Cože? Ty, jo? Vždyť se na sebe podívej, jak vypadáš, ty nádhro! To je tak o ostudu akorát!

ÁJA (s brekem utíká, ještě se zastaví a podívá směrem k partě holek, ty se jí vysmívají)

MARKÉTA: Počkej, vždyť to byla jen sranda ne?

Štronzo, hudba, tma.

7. Malér s penězi

Ve třídě, parta se domlouvá na večer, Ája vybírá peníze.

TEREZA: Hele, tak co večer podnikneme?

NIKOL: No půjdeme někam, ne?

MARKÉTA: No jasně a kam?

MTEREZA: Tak třeba na Špilas, ne?

TEREZA: Jo, to je dobrej nápad.

NIKOL: No a koupíme nějaký krabičky, to bude dobrý...

MARKÉTA: Tak super a v kolik?

TEREZA: Nevím, tak třeba v osm?

NIKOL: No to je dobrý... Tak fajn, už se těším.

ÁJA: Hele, prosím vás, děcka, kdo jste mi ještě nedal ty peníze na kino? Já to musím dneska odevzdat...

NIKOL: Co zas otravuje?

TEREZA: Cože? Jaký peníze zas chce?

ÁJA: No na to kino přece.

MARKÉTA: Já už jsem ti to dala, že? Jo dala.

TEREZA: Aha, vlastně... Tak na, ty nádhro... A, kup si něco lepšího na sebe!

NIKOL: Tady to máš, socko.

ÁJA (smutně): No tak už je to snad všechno. (Strčí obálku do batohu) Markét, pohlídej mi to prosím, já jdu ještě na záchod. (Odchází)

MARKÉTA: Zase já?

NIKOL: Hele, děcka, já mám nápad! (Vytáhne jí obálku z batohu a vyndá z ní peníze)

TEREZA: Hezky, to bude sranda...

Ukaž, já to schovám.

MARKÉTA: Počkejte, to je už trochu blbý, ne?

TEREZA: Ale neboj ...Bacha, už jde.

ÁJA (vrací se)

UČITELKA (vchází): Dobrý den, postavte se... Sednout. Kdo chybí? (Třída hlásí)

Ájo, máš pro mne ty peníze?

ÁJA: Ano, mám. (Dá jí prázdnou obálku a sedne si)

UČITELKA (podívá se do obálky): No to je trochu hloupý vtip. Kde jsou ty peníze?

ÁJA: Ale já... přece..., vždyť... Já jsem je teď přepočítávala!!

UČITELKA: No a kde tedy jsou? Tady žádné nejsou.

NIKOL: To jako ukradla naše peníze, jo?

UČITELKA: Ájo, je ti doufám jasné, že to budeš muset zaplatit? Měla jsi to přece na starost!

ÁJA: Ale já...

UČITELKA: No teď to nebudeme řešit, stavíš se za mnou po vyučování. Otevřete si učebnice na straně...

Štronzo, hudba, tma.

8. Dopis a mobil

Prázdná tmavá scéna.

ÁJA (odchází s dopisem pro rodiče, čte si ho): Ach jo, mamka mě zabije... To je ne-

spravedlivý, já za to přece nemůžu! (Vzlyká, vytáhne mobil a zjistí sim kartu, rozbrečí se)

Štronzo, hudba, tma.

9. Vnitřní hlasy

Ája sedí uprostřed, kolem stojí její spolužáci a matka, hudba - bubny.

TEREZA: Socko, nemáš ani ICQ!!! (Po každé replice přiloží ruku na Áju)

NIKOL: Ukradla naše peníze!!!

TEREZA: Podívej se na sebe, jak vypadáš!!!

MATKA: Ty snad nejsi moje dcera!!!

Pauza, bubny zesílí.

MARKÉTA: Sranda ne?!!!

Společně shodí Áju ze židle, otočí se zády k publiku, štronzo.

Hudba - zpěv, světlo na Áju.

10. Ája je na zemi s žiletkou

Hudba - zpěv, slabé světlo.

ÁJA (obrací se k Facilitátorovi): Už víš, proč jsem to chtěla udělat?

FACILITÁTOR: Ájo, je zbytečné, co chceš udělat... My ti můžeme pomoci! Nech nás, abychom ti pomohli.

ÁJA: Ale já mám jen dvacet minut, potom přijde mamka z práce a já se s ní nemůžu setkat...

FACILITÁTOR: Dobře, Ájo, dvacet minut, máme dohodu.

ÁJA: Dobře... (Odchází)

11. Hra facilitátora a diváků

Jak mohou Áje pomoci? - Diskuse.

Lze pozvat dvě postavy a mluvit s nimi.

Co lze udělat jinak?

12. Videoprojekce - statistika sebevražď

Foto Lenka Remsová



Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství



MARKÉTA POPELOVÁ NEČASOVÁ

ZUŠ Jana Štursy, Nové Město na Moravě
marketapopelnecas@gmail.com

„Sloveso čist nestrpí rozkazovací způsob,“ píše Daniel Pennac ve své knize *Jako román* (2004, s. 13). A nečist je podle D. Pennaka nezadatelným právem čtenáře. I když tento názor respektujeme, přesto toužíme po tom, aby děti četly. Jak jim k tomu otevírat cestu? A jak v tom může pomoci dramatická výchova?

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ CESTY KE ČTENÁŘSTVÍ

Dramatická výchova je výchovně-vzdělávací systém, komplexní obor estetické výchovy, který učí o světě a vztazích mezi lidmi a který k tomuto učení využívá metody dramatu a divadla. Žák je v tomto systému aktivním činitelem, ne pouhým příjemcem poznatků. Obsah dramatické výchovy tvoří transformace věd o člověku, divadelní a dramatická umění, tvořivé aktivity a hodnoty humanismu a demokracie (Machková, 2007, s. 48). Cíl dramatické výchovy je harmonický rozvoj osobnosti učícího se v citové, rozumové i volní oblasti.

V této definici jsou už obsaženy spojnice mezi dramatickou výchovou, literaturou a čtenářstvím. Obsahem dramatické výchovy jsou rozmanité formy života, ze stejných zdrojů čerpá své náměty i literatura. Dramatická výchova je výchovou estetickou, kultivuje mimo jiné i umělecké vnímání a vyjadřování dětí. Literatura je svébytným uměním a estetická kultivace nám usnadňuje porozumění tomuto umění. Pro optimální rozvoj čtenářství je třeba harmonicky rozvinutá osobnost dítěte (Chaloupka, 1982). A o tento harmonický rozvoj dramatická výchova usiluje.

Z uvedeného se dramatická výchova jeví jako ideální metoda podpory čtenářství u dětí. Pokusím se hledat podrobnější vazby mezi konkrétními postupy dramatické výchovy a podporou čtenářství, které by tento předpoklad prověřily.

FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A ROLE LITERATURY V NICH

V rozlišování forem dramatické výchovy se autoři různí. Pro potřeby tohoto textu jsem se rozhodla je pracovní rozdělit na průpravné hry a cvičení, práci zaměřenou na prozkoumání námětu nebo tématu a práci na divadelním tvaru. Je to dělení poněkud nesystematické, protože každý následný krok může obsáhnout ty předchozí (např. v rámci přípravy inscenace se děti věnují i průpravným hrám i zkoumání tématu). Toto dělení volím s ohledem na to, že každá ze tří „forem“ bude pracovat s literaturou jinak.

Průpravné hry a cvičení

Tato oblast dramatické výchovy nabízí systém cvičení a her na různé úrovni komplexnosti. Každé cvičení a hra rozvíjí více dovedností a schopností dítěte.

Učitel, který s průpravnými cvičeními pracuje, má jako hlavní cíl rozvoj konkrétní dovednosti (schopnosti). To ostatní vnímám jako „přidanou hodnotu“ cvičení. Nepopírá se tím, že hry a cvičení mají potenciál zasáhnout celou osobnost a rozvíjet dítě všestranně. Zacielení je však důležité proto, aby práce pedagoga byla promyšlená a smysluplná. Zaměřenost cvičení může být užitečná i pro rozvoj jednotlivých složek čtenářské kompetence.

Literatura v průpravných hrách a cvičeních slouží většinou k tomu, že cvičení nebo hra uvádí, otvírá, a to několika možnými způsoby:

~ jako inspirace: Eva Machková (2007, s. 128) uvádí například hru podle Jiřího Havla *Co kdo tajně dělá?*, ke které jako inspirace slouží autorova stejnojmenná báseň; jako úvod pro práci vytváření textů s určitým omezením může sloužit Werichova pohádka *Chlap, děd, vnuk, pes a hrob*;

~ jako motivační uvedení: např. pro hru *Hlídač* (Soňa Pavelková, 1983) lze jako představení hlídače přečíst úryvek o Mnohočetné Igramul z Endeho *Nekonečného příběhu*; před pohybovým cvičením lze dětem přečíst úryvek z kapitoly *Kráva*, která tancovala z *Mary Poppinsové* od Pamelý L. Traversové;

~ jako zdroj dramatickosti: chceme-li, aby hra obsahovala dramatickosti vyplývající z fikce a vztahů mezi postavami, můžeme jako motivaci ke hře využívat příběhy.

Ve všech případech by mělo být použití literatury opodstatněné a účelné, nikoli na hru naroubované proto, „aby tam byla literatura“. Pokud se to podaří, může literatura pomáhat cvičením, rozšiřovat jejich účinek, dělat je zajímavými, zjasňovat instrukci učitele apod.

Takovéto používání může být nepřímou podporou čtenářství. Jednak je možné, že se některé z dětí na úryvek „chytnou“ a bude si chtít přečíst kníž-

ku celou. Jednak se děti setkávají se zajímavě a kultivovaně použitým jazykem. Kromě toho používáním literatury v hodinách učitel signalizuje, že je tento druh umění pro něj zajímavý a důležitý.

Průpravná cvičení a hry nebývají používány izolovaně. Většinou je učitelé využívají pro přípravu dětí k dalším formám práce – ať už k interní práci, nebo při tvorbě inscenace. Promyšlená a poměrně dlouhodobá pozornost k jednotlivým cvičením a hrám má svoje místo například tam, kde se utváří nová skupina a pedagog chce touto cestou nejprve posílit vazby mezi dětmi a utvořit důvěrné pracovní prostředí. Důležitá je také tam, kde se děti (nebo spíše dospívající) chtějí zdokonalovat v jednotlivých složkách práce s dramatickými uměními.

Práce zaměřená na prozkoumávání tématu, námětu

Do této oblasti patří např. procesuální drama, ale i další formy práce zaměřené především na antropologické a sociální učení dětí (např. dramatické improvizace)¹. Tento typ práce je interní, jeho výsledky nejsou primárně určeny k ukazování veřejnosti. Nejde tu obvykle v první řadě o rozvoj uměleckého vyjadřování, i když se umělecká stylizace využívá při stavbě lekce. Umělecké prostředky totiž „přinášejí do procesu zásadní kvality – expresi, činnost, prožitek, afektivní základ pro hledání smyslu, sdílenou subjektivnost, kreativitu, ozvláštnění, celostní vnímání subjektů procesu, spolubytí pochopení a porozumění, otevření se souvislostem, a to i v rovině symbolů, znaků, metafor“ (Marušák, 2008, s. 79).

Literaturu využívá učitel při tvorbě procesuálního dramatu, protože nabízí, jak píše Irina Ulrychová (2007, s. 70):

- ~ „osobitě viděné a zpracované téma“,
- ~ „řadu událostí propojených chronologicky a kauzálně“,
- ~ problémové situace,
- ~ postavy,
- ~ čas a prostor,
- ~ jazyk.

Učitel nemusí samozřejmě využívat pouze jedinou ze zmíněných potencialit díla. Přístupy k literatuře při tvorbě strukturovaného dramatu jsou v podstatě dva: „(...) drama může na straně jedné sloužit jako prostředek objevení,

prozkoumání a pochopení literárního příběhu, stejně tak jako na straně druhé tento příběh může být jen inspirací a východiskem dramatu, které na jeho základě vytváří příběh vlastní.“ (Ulrychová, 2007, s. 72)

Na rozdíl od použití literatury v jednotlivých cvičeních a hrách nabízí delší a hlubší práce na procesuálním dramatu prozkoumání literárního díla z různých pohledů. V procesuálním dramatu je práce komplexnější. Hráči mají možnost zvolené téma prozkoumat různými rozumovými i mimorozumovými cestami. Pokud se stane námětem pro procesuální drama podstatná část literární předlohy, mohou hráči o díle získat zajímavý a hluboko uložený obraz. Pokud je námětem jen určitý detail, situace nebo postava a hráči vědí, ze kterého literárního díla učitel čerpal, mohou se učit uvažovat nad dílem analyticky.

Tento typ práce může být používán jako metoda literární výchovy. Může cílevědomě pomáhat žákům (studentům), aby uměli vnímat umělecké dílo („dílo si adekvátně osvojit“, Nezkusil, 2004, s. 31).

Výběr literatury pro tento typ práce je dán jednak požadavkem školy (co by děti měly znát, číst), jednak nároky skupiny (co děti chtějí a mohou znát, číst), jednak nároky metody samé (co je možné uchopit dramaticky a divadelně).

Práce na inscenaci

Během práce na inscenaci se v přípravných fázích mohou samozřejmě uplatnit jak hry a cvičení, tak dramatické improvizace nebo procesuální drama. Jak píše Eva Machková, práce na inscenaci je „součástí dramatické výchovy, její speciální formou“ (2007, s. 164). V této podkapitole mám na mysli především tvarování inscenace, tedy tvorbu, která vědomě směřuje k divadelní inscenaci.

S literaturou a jejím zkoumáním souvisí nejzřetelněji hledání námětu pro inscenaci (pokud tedy půjde o práci podle literární předlohy, která je v dětském divadle častá). Hledání může být čistě v rukou pedagoga, který má v tom případě příležitost (ale i odpovědnost) nabídnout dětem zajímavý a hodnotný text. Hledání se mohou aktivně účastnit i děti, které v této fázi práce přinášejí svoje náměty a oblíbené

knihy. Tento způsob hledání může být silným zdrojem motivace ke čtení – někdy děti záměrně hledají něco, co by je bavilo, někdy se vzájemně inspiroují přinesenými knihami.

Podle zvolené literární předlohy vzniká postupně autorský scénář inscenace. Různí pedagogové nechávají větší či menší podíl na vytvoření scénáře na dětech. Toto adaptování literatury pro divadlo vyžaduje poctivé zkoumání díla. Nejen od pedagoga, ale v ideálním případě i od dětí. K nutnosti důkladného a poctivého zkoumání uvádí Eva Machková (2007, s. 166): „Má-li inscenace něco sdělovat, musejí inscenátoři vědět a chápat mnohem více, než kolik jim vystačí při jednorázovém (čtenářském nebo improvizacním) setkání s námětem, tématem či předlohou.“ Prozkoumávání zvolené předlohy se může nejprve odehrávat v čistě verbální rovině. Časem ale přechází k improvizacím a zkoumání dramatickou akcí. Děti se (kromě jiného) učí analyzovat dílo, hledat v něm sdělení (téma), nechat se jím inspirovat, provokovat. Živelnost a nespoutaná tvořivost (ne ze strany pedagoga, ten si je vědom toho, co dělá, jaký materiál sbírá, kam děti vede) této fáze je v jistém smyslu podobná prvnímu čtení, které je ve víru dojmů, strháváno dějovým napětím, spěchá od jedné emoce ke druhé.

Tvarování a hledání konkrétních inscenačních prostředků vypadá, jako by už se čtenářstvím a literaturou nemělo společného mnoho – dílo je vybráno, prozkoumáno a je třeba jej ztvárnit. Ale právě toto zacílené hledání prostředků sdělení umožňuje hráčům, aby se textem zabývali znovu, tentokrát jinými cestami.

Jestliže jsem si první fáze inscenování dovolila přirovnat k prvnímu čtení, pak hledání tvaru je jako čtení opakované, důkladné. Alena Palarčíková (2001) uvádí, že inscenování umožňuje prozkoumávat text, vytěžit námět a zacílit kreativitu dětí. Právě zacílenost, jasné směřování k divadelnímu tvaru může hrát roli v motivaci dětí nejen k práci na divadelních dovednostech, ale i k prozkoumávání textu.

Zajímavým bodem této fáze je „zespolečňování“ literárního díla. Čtenář může být s dílem sám, dílo komunikuje s jeho vnitřním světem cestami známými jen jemu. Při společném improvizování a dramatickém zkoumání

tématu dochází ke sdílení komunikace dílo-čtenář ve skupině. Při tvarování inscenace dochází navíc ke konsensu – hráči (pod vedením pedagoga) si hledají společnou interpretaci díla, aby ji pak mohli sdělovat.

PŘEDNES

Přednes definuje Ema Zámečnicková (2009, s. 10) jako tvůrčí hlasovou realizaci literárního textu, jehož autorem není recitátor, jako sdělování, komunikační akt, v němž interpret je zprostředkujícím článkem mezi dílem (autorem) a posluchači. „Vždy by mělo jít o citlivou komunikaci mezi autorem, recitátorem a publikem.“ (Zámečnicková, 2009, s. 10)

Z přednesu jako „dlouhodobého tvořivého procesu“ (Zámečnicková, 2009, s. 14) se práce s literaturou nejvýrazněji dotýká jeho první dvě fáze – výběr textu a jeho rozbor. Hledání textu, pokud probíhá tak, jak popisuje Ema Zámečnicková (2009, s. 27-40), může vést k čtení a vede k hledání osobního vztahu já-dílo. Tento osobní vztah je důležitý nejen pro přednes, ale i pro čtenářství. Přednes má oproti jiným podobám dramatické práce tu výhodu, že se tu pracuje (samozřejmě jde-li o sólový přednes) s jedincem, stejně jako čtení díla probíhá na individuální úrovni. Během rozboru textu se přednášeč posouvá v dovednosti vnímat literární dílo. Může uplatnit jak syntetické postupy (dojmy, spolupřijetí, představy), které se dostávají i při prvním čtení, tak analýzu textu, která možná už tak častá není.

Výběrem a rozбором textu samozřejmě práce s literaturou v přednesu nekončí. Ani to z definice není možné. Celý proces přednesu je spjat s interpretovaným dílem. Jako u vytváření inscenace platí u přednesu výhoda, že práce je určena ke sdělování. Potřeba sdělit vede k potřebě co nejhloběji porozumět.

METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ

Za základní metodu dramatické výchovy považujeme hru v roli – skutečné jednání ve fiktivním světě. Vstupování

do rolí se objevuje v různých technikách a na různých úrovních. Dramatická výchova využívá mnoho dalších technik a metod, přičemž v některých se shoduje s dalšími na základem orientovanými způsoby učení. Používá jich k rozvoji dovedností a schopností dítěte, k budování intraskupinových vazeb, k prozkoumávání tématu a budování kontextu.

Věnujme pozornost tomu, jak hraniční roli a ostatní techniky používané v dramatické výchově rozvíjejí jednotlivé složky čtenářské kompetence.

Koncentrace

Schopnost koncentrace pozornosti na určitý jev je závislá na zralosti retikulárně aktivního systému. Během vývoje se zdokonaluje. Koncentraci po dětech vyžaduje (ačkoli se ji většinou nijak nesnaží cíleně rozvíjet) škola a také mnoho zájmových činností. Dramatická výchova tak může dětem posilováním koncentrace mimo jiné i usnadnit práci ve škole.

Dramatická výchova vnímá koncentraci ve vztahu s uvolněním. Děti by měly být schopny obojího. Často vlastně využívají obojí současně – musejí se umět uvolnit, aby se mohly věnovat tvořivé činnosti, ale zároveň jsou při ní vysoce soustředěny na práci.

Protože je dramatická výchova systémem, který je orientovaný na dítě, neměla by vyžadovat koncentraci nad úroveň jeho možností. K tomu, aby nebyla koncentrace pro děti (zvláště ty menší) tolik obtížná, má pedagog několik nástrojů. Je to například střídání metod, volba takového obsahu a metody práce, které si přitahují pozornost svou zajímavostí.

Představitost a fantazie

Rozvíjení těchto psychologických funkcí je pevně zakotveno v systému dramatické výchovy. Pokud se podíváme do různých metodik a zásobníků her, např. Soni Pavelkové (1983), Miloslava Dismana (1976), Hany Budínské (2008), Kristy Bláhové (1996), najdeme tam k rozvoji představitost a fantazie zvláště určená cvičení a hry. Eva Machková uvádí mezi úkoly tvořivé dramatiky: „Nejvíce nasnadě je úkol rozvíjet a obohacovat obrazotvornost, tj. představitost a fantazii...“ (2007, s. 18)

Dramatická výchova chce představitost rozvíjet nejen proto, že je to důle-

žitá psychologická funkce, ale také proto, že hra v roli a práce s fikcí vůbec je na představitost závislá. Pokud mají hráči přijmout „hru na“, pokud mají vstoupit do fiktivního světa, musí být schopni představit si a nechat na sebe představy působit. Pak dokážou vmyslet se do situace, ve které mají jednat.

Představy hráčů se mohou vázat k prostředí i vnitřnímu životu postav. Tato aktivita probíhá na třech úrovních. Jednak hráči při improvizacích neustále anticipují děj, vymýšlejí vlastní jednání a v představě rychle ověřují, jak na něj ostatní zareagují. Dále si skrze vlastní představy hráči dotvářejí, doplňují a obohacují fikci, aby v ní byli schopni věrohodně jednat. Třetí úroveň představ je spojena s vcítěním do postavy – hráči si představují, jak se postava může cítit v dané situaci. Tady se ale od představ rychle dostávají k prožitku situace.

Tvořivost

V dramatické výchově je ve většině aktivit tvořivost nejen možná, ale i žádoucí. Její rozvoj podporuje učitel ponejvíce tím, že kreativitu žáků připouští a očekává, a také tím, že buduje bezpečné pracovní prostředí, kde se děti mohou projevoval (srov. Machková, 2007, s. 18-20, 2011, s. 80-84).

Emocionalita

Vzhledem k tomu, že se dramatika týká lidí a jejich vztahů, musí se emocí nutně dotýkat. Samostatná cvičení na její rozvoj se ale v systému dramatiky tak hojně nevyskytují (výjimku tvoří *Receptář dramatické výchovy* Miloslava Dismana, který věnuje rozvoji citů speciální kapitulu s cvičeními). Pomáhá ji totiž rozvíjet jinak: bere emoce a jejich projevy jako legitimní součást bytí člověka. Dále může emocionalitu podpořit tréninkem vnímání a sebeuvědomění. Nejdůležitější a ryze dramatickovýchovou cestou k emocionalitě je však hra v roli.

Empatie, sociální inteligence

Sociální inteligenci posiluje dramatická výchova po dvou liniích. Jednou z nich je to, že mezilidské vztahy a lidský život jako takový jsou předmětem zkoumání, je to to, o čem dramatická výchova učí. Druhou z nich je fakt, že učení probíhá (musí probíhat) ve skupině a děti mají možnost spolupra-

vat, spoluvytvářet a vůbec spolubýt. V této druhé linii mohou sehrát roli průpravné hry a cvičení zaměřené na budování skupiny.

V oblasti prozkoumávání a učení se o mezilidských vztazích je hra v roli opět „královskou disciplínou“. Děti mají možnost jednat v různých situacích a za různé postavy a v bezpečném prostředí vyzkoušet různá, často riskantní řešení. Důvěra ve fikci a rozvíjené schopnosti výrazu umožňují, aby bylo hraní rolí v dramatické výchově věrohodným a plným.

Abstraktní myšlení

Dramatická výchova se proti tradičnímu vzdělávání dětí u nás vymezuje důrazem na komplexní rozvoj osobnosti, partnerství, aktivitu dítěte a prožitkovost. Avšak právě prožitkovost někdy může zastínit jeden z rovnoprávných cílů dramatické výchovy – rozvoj myšlení.

To, že dramatická výchova učí žáky myslet kriticky, snad tolik nepřekvapí. Je to zakotveno v možnosti světa fikce podívat se na situace z různých úhlů pohledu vyzkoušet si je vícekrát, vstupovat do nich, ale zase z nich vystupovat a reflektovat je.

KAM DRAMATICKÁ VÝCHOVA NEMŮŽE..., A LITERATURA ANO. NEBO NAOPAK?

Dramatická výchova stejně jako kniha vedou člověka do světa fikce. Dramatická výchova volí cestu jednání ve skupině, literární dílo buduje fiktivní svět v představě čtenáře. Obě cesty jsou směřovány esteticky. „Veškeré umění tím, že vytváří estetický odstup, tvaruje a artikuluje, činí příjemným rozjímání o tom, co by bylo bolestné zažít, nebo – ve skutečném životě toho být svědkem.“ (Wellek-Warren, 1996, s. 303)

Pokud se podíváme na seznam cílů dramatické výchovy, které uvádí Josef Valenta (2008, s. 63-64), a porovnáme je s fenoménem čtenářství, najdeme mnoho společného. Některé cíle si slibují dosáhnout u dětí nejen metody dramatické výchovy, ale i četba umělecké literatury. Některé cíle dramatické výchovy si bere čtenářství jako nutné dovednosti a schopnosti.

I přes toto nepřehlédnutelné propojení jsou obě umění, literatura a umění

dramatická, svébytná. Metody dramatické výchovy se nehodí k prozkoumání každého literárního díla. Čtenářský zážitek zase nejde vnímat jako „náhražku“ zážitku ze hry v roli.

Výrazný rozdíl mezi dramatickými uměními a literaturou by se dal vyjádřit kontrastem objektivitu a subjektivitu. Pramení především z toho, že v literatuře nám příběh zprostředkuje vypravěč, který může komentovat, náš osobní stanovisko, vybírat situace i to, jak nám je ukáže. Drama je postaveno na jednání více postav. Subjektivita žádné z nich nepřeváží nad ostatními, vidíme přímo postavy, nikoli to, jak je vidí a zprostředkovává někdo jiný. Čtenářský zážitek je ovšem také subjektivnější, intimnější – a to i v případě, že nám někdo předčítá. Fiktivní svět, do kterého nás autor vede, si tvoříme ve své mysli a je na nás, jestli se o něj rozhodneme s někým dělit a do jaké míry. V dramatické výchově vytváříme fikci především jednáním, tedy něčím, co s námi druzí (spoluhráči, diváci) sdílejí, co zahrnuje více subjektů.

S tímto rozdílem souvisí také to, že některé oblasti dokáže lépe zprostředkovat literatura, protože pro dramatickou výchovu nenabízejí dostatek situací, s nimiž by mohla pracovat. Podrobně se této problematice věnuje Eva Machková (2000). Látky, které se výrazně týkají vnitřního života jedince, zápasu osamělého člověka s přírodou, látky, které stojí především na poetickém zpracování a na obrazech apod., jsou pro dramatickou výchovu přístupné obtížněji. Nejsou ovšem dramatické výchově zapovězeny.

Existuje také literatura, která už promlouvá k dětem jako ke čtenářům, ale děti-interpreti, a dokonce děti-hráči by ji měly potíže uchopit. Prožitek, který je jim dostupný v subjektivitě a intimitě, by třeba nebylo možné zpracovávat v danou chvíli ve skupině. To, co si už umění představit, ještě nemusejí umět převést do světa výrazu a jednání. Ale domnívám se, že to může platit i naopak.

Některé dílo může být dětem těžko přístupné jako literatura, ale pokud mohou jeho témata sdílet ve skupině a rozklíčovat jednáním, mohou do něj proniknout a pochopit ho.

POZNÁMKY

¹ Termín antropologické a sociální učení používá Josef Valenta (2008, s. 40) a já si ho vysvětluji jako „učení o životě“, nabývání zkušeností a poznatků o mezilidských vztazích.

LITERATURA

BLÁHOVÁ, Krista; VACEK, Pavel; ULRYCHOVÁ, Irina; PROVAZNÍK, Jaroslav. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS-ARTAMA; Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1996. 84 s. ISBN 80-7068-070-9.

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 7., uprav. vyd. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2008 [1984]. 28, 16, 218 s. ISBN 978-80-7068-217-3.

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 148 s.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii, 2007 [2004]. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

---. *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: NIPOS, 2011 [1978]. 156 s. ISBN 978-80-7068-250-0.

---. *Volba literární předlohy pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramaturgii, 2000. 126 s. ISBN 80-85883-54-6.

MARUŠÁK, Radek. Některé aspekty pojetí lekce jako jednotky procesuální. In PROVAZNÍK, Jaroslav (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramaturgii Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramaturgii*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgii DAMU, 2008, s. 76-90. ISBN 978-80-903901-2-6.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin metodiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií): Z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 168 s. ISBN 80-7290-160-5.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Praha: STD; Společnost Amatérské divadlo a svět, 2001. 144 s. ISBN 80-901660-5-9.

PAVELKOVÁ, Soňa. *Dramatická výchova*. České Budějovice: Krajské kulturní středisko, 1983. 72 s.

PENNAC, Daniel. *Jako román*. Přel. Helena Beguivinová. Praha: Mladá fronta, 2004. 172 s. Přel. z: Comme un roman. ISBN 80-204-1140-2.

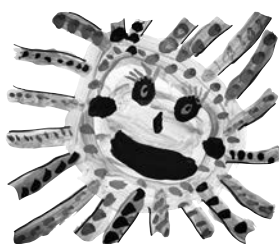
ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teorie literatury*. Přel. Miloš Calda. Olomouc: Votobia, 1996. 560 s. Přel. z: Theory of Literature. ISBN 80-7198-150-8.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Emilie. *Cesta k přednesu aneb Průvodce pro pedagogy a mladé recitátory*. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2009. 144 s. ISBN 978-80-7068-236-4.

Část diplomové práce obhájené v roce 2010 na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze.



Prostor, kde se daří fantazii

Lekce Markéty Popelové Nečasové pro žáky 4. ročníku ZŠ nad knihou Astrid Lindgrenové Ronja, dcera loupežníka

ZAMĚŘENÍ LEKCE

Lekce je součástí projektu na podporu čtenářství. Jeho jednotlivé části, realizované během několika týdnů s jednou skupinou, se zabývaly složkami literárního díla (děj, postava, prostředí, téma...). Časová dotace uvedené části projektu byla čtyři vyučovací hodiny.

CÍLE

- ~ Děti si dokáží vybavit v představě konkrétní místo a mluvit o něm.
- ~ Děti si dovedou konkretizovat v představě obecně zadané prostředí.
- ~ Děti kriticky přistupují k vlastním nápadům, posuzují, jestli jsou v souladu s danými informacemi.
- ~ Děti tvořivě doplní informace získané v textu a vytvoří fantazijní představu neexistujícího tvora a místa.
- ~ Děti vymyslí děje a situace, které se do nastoleného prostředí hodí, které by se v něm pravděpodobně odehrály.
- ~ Děti vytvářejí slovní zásobu vhodnou pro dané prostředí.
- ~ Děti hledají výrazové prostředky pro vyjádření své představy – komunikují svoji představu a hledají shodu ve skupině, sdělují svoji představu divákům a snaží se, aby porozuměl, konkretizují svoji představu do jednání.

PRŮBĚH LEKCE

1. Společné přivítání.

2. Jít lesem (motivovaná chůze)

Chodíme prostorem a rovnoměrně ho zaplňujeme. Následuje instrukce, aby si děti představily, že jdou mechem, přes potok, vysokou trávou, po horkém jehličí. Jednotlivá prostředí jsou zpřesňována dodáváním dalších podrobností (např. je horké odpoledne,

ale mech je chladivý a vlhký, hluboký tak, že se do něj mohou bořit nohy; na místě, kde k potoku přicházíte, je písek, můžete jít po dně potoka, jdete proti proudu studené vody atd.). K prohloubení představy jsou děti vedeny také otázkami, např.: Našlapujete jinak? Jdete jinou rychlostí? Je to vašim chodidlům příjemné? Studí to?...

3. Představa „mého“ místa

Děti se posadí a vybaví si místo v lese, kde už několikrát byly a kde to mají rády. Když si všechny děti vzpomenou na nějaké takové místo, zavrou si oči a zkusí si to místo představit. Bočním vedením je učitel vede ke konkrétní a jasné představě, k vnímání detailů. Po chvíli může učitel pokládat otázky, na které odpovídá vždy jen ten, koho se dotkne. Příklady otázek: Jaké je tam počasí? Jaké tam rostou rostliny? Jak to tam voní? Jsou tam nějaká zvířata nebo lidé? Co bys tam nejraději dělal?

4. Jak může být v lese lidem? (rozhovor v kruhu)

„Byli jste někdy v lese úplně sami? Je to jiné než tam být spolu s někým?“

5. Místa v lese (sochy – improvizace)

Děti chodí po prostoru. Na signál se zastaví. Učitel jím sdělí, v jakém se nacházíme prostředí. Úkolem dětí je udělat sochu něčeho, co by v daném prostředí mohlo být – nějaké věci nebo rostliny. Příklady prostředí, která hráči mohou projít: starý les, u tůňky, skalka v lese, paseka, les mladých stromků. V každém zastavení se učitel několika dětí zeptá, čím v daném prostředí jsou. Zpočátku budou mít děti patrně spíše povrchní a otřelé nápady. V průběhu hry se však začnou objevovat osobitě a neotřelé nápady, podložené konkrétními představami.

Pozn.: Všechna tato cvičení mají za cíl povzbudit v dětech schopnost si vybavovat a vytvářet živé představy, hlavně představy vizuální, protože vizuální představa je většinou lidí nejněsněji dostupná.

6. Les daleko na severu (fotografie a brainstorming)

Děti se dozvídají, že náš příběh se odehrává v lese, ale pravděpodobně trochu jiném lese, než jaký dneska známe. Je to les daleko na severu a taky kdysi

dávno. Společně si prohlédneme několik fotografií skandinávských lesů. Pak zazní otázka: „Co nebo koho by člověk mohl v takovém lese potkat?“ Nápady, které padnou, si zapisujeme na velký papír.

7. Šedivíci, čumbrci a bludičky (práce s textem, živý obraz)

Na papír z předchozího cvičení (představa severského lesa kdysi dávno) položí učitel úryvky z knížky Astrid Lindgrenové *Ronja, dcera loupežníka* textem dolů, viditelně je napsáno jen to, o jaký druh bytosti v úryvku jde. Děti se rozdělí do tří skupin, každá skupina si vybere jednoho tvora. Děti si přečtou text a dostanou za úkol vymyslet, kde v lese tvor žije, čím se živí, čím se zdá být, když nechce být spatřen lidmi, jakým zvukem se může projevovat. Nakonec děti ve skupinách hledají způsob jak svůj nápad ukázat ostatním (např. rozžité živé obrazy).

Úryvky o bytostech z lesa:

ŠEDIVÍCI

A tu uviděla něco, co ji vylekalo. Všude mezi stromy blýskaly oči, ano, kolem kamene se utvořil kruh očí, které ji sledovaly, a ona si toho nevšimla. Nikdy předtím neviděla oči, které by mohly takhle ve tmě svítit, a vůbec se jí to nelíbilo.

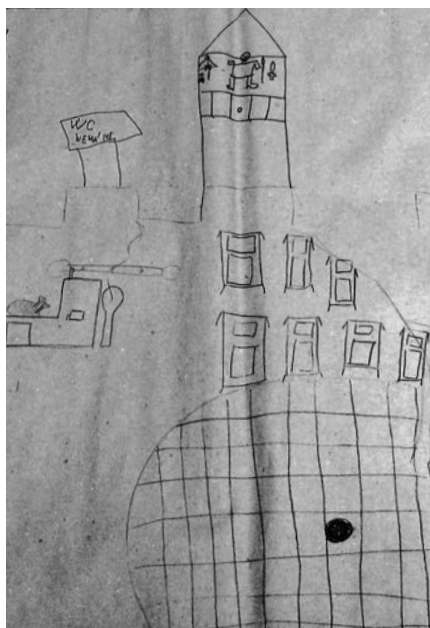
„Co chcete?“ vykřikla. Ale nikdo neodpověděl. Místo toho se oči blížily. Pomalu, krok za krokem se blížily víc a víc, a bylo slyšet mumláni hlasů. Byly to zvláštní, staré šedivé hlasy, které mumlaly a žvatlaly všechny najednou:

„Šedivíci, šedivíci, je tu člověk, je tu člověk v našem lese, kousejte a bijte, šedivíci, kousejte a bijte, šedivíci!“

A najednou byly všechny ty podivné šedivé bytosti, které jí chtěly ublížit, přímo pod kamenem. Neviděla je, ale cítila, že tam jsou a běhal jí z toho mráz po zádech. (s. 17)

ČUMBRCI

Ze zdola slyšela nějaké mumláni a nejdřív nevěděla, co to je. Ale tu najednou uviděla, jak se jen kousek od ní plazí hejno čumbrků. Jsou lehko k poznání, mají široké zadečky, malinké vráscité tvářičky a rozčepýřené vlasy. Jsou to většinou hodní a mírumilovní skřítko-



Ronja – rozpuštěný hrad

vé, kteří nikomu neubližují. Ale ti, co tu teď stáli a přihloupě se na ni koukali, se zlobili. Chrochtali a vzdychali a jeden z nich řekl pochmurně: „Copa je to, toleto?“ A ostatní se hned přidali: „Copa je to, toleto? Střech namaděru, copa to?“ (s. 50)

BLUDIČKY

Najednou se z mlhy ozvaly tiché, tklivé a žalostné tóny, najednou zazněla píseň, nejpodivuhodnější píseň. Nikdy nic takového neslyšela, ach, ta byla nádherná, celý les naplnila líbezností. (...) „Jdi po cestě,“ křičel Birk. „Jestli tě zlákaží bludičky, je s tebou konec!“

O bludičkách už slyšela. Věděla, že vylézají ze svých tmavých děr do lesa jen za mlhy. Nikdy žádné neviděla, ale teď by za nimi šla kamkoli. Chtěla být s jejich písněmi, i kdyby celý život musela žít v podzemí. (s. 40)

8. Mattisovi loupežníci (vyprávění)

„Uprostřed lesů byla vysoká skalnatá hora, na jejím vrcholku stál starý hrad a ten byl útočištěm loupežnické bandy. Loupežníků bylo dvanáct, kromě nich žil na hradě jejich vůdce Mattis a jeho žena Lovisa.“

9. Loupežnický život (rozhovor v kruhu)

„Jak asi mohl vypadat obyčejný loupežnický život? Co dělali loupežníci? A co Lovisa?“ Nejdřív se patrně objeví

nápady, které jsou pro další rozvíjení hry těžko přijatelné (např. loupežníci s laserovými zbraněmi apod.). Učitel proto v rozhovoru spolu s dětmi citlivě vytrídí nápady a představy o loupežnickém životě tak, aby odpovídaly prostředí a času, v nichž se příběh odehrává – tak, aby děti získaly základ pro následující aktivitu.

10. Loupežnický život (živé obrazy v malých skupinkách)

Děti se rozdělí do smíšených skupin. Každá skupinka má za úkol udělat dva živé obrazy zobrazující situaci z obyčejného života loupežníků. Skupiny si vzájemně obrazy ukážou. Pak by měla následovat krátká reflexe: co jsme viděli, v čem si obrazy byly podobné, mohlo to takhle na loupežnickém hradě vypadat?...

11. Rozlomení hradu (čtení úryvku)

Čtení úryvku z knihy, v němž se popisuje bouře, při které blesk rozdělil hrad na dvě poloviny.

12. Jak mohl hrad vypadat? (kreslení)

Děti společně kreslí loupežnický hrad. Před kreslením je vhodné si připomenout, co jsme viděli v živých obrazech z loupežnického života – jaké tedy náležitosti hrad potřebuje?

13. Šíp, soutěska, potok (hra s pravidly)

Všichni hráči stojí v zástupu uprostřed třídy, jen dva jsou na stranách třídy – kutálí si po zemi jeden druhému míček z jednoho konce třídy na druhý, přičemž každé vyslání míčku doprovázejí heslem „soutěska“, „potok“ nebo „šíp“. Pokud zazní heslo „soutěska“, musejí hráči, kteří jsou v zástupu uprostřed, nechat míč prokutálet mezi rozkročenýma nohama, pokud zazní heslo „potok“, musejí hráči míček přeskočit snožmo. Pokud řekne ten, kdo míček kutálí, slovo „šíp“, pak musí míček hodit a někdo z hráčů jej musí chytit. Při hře se vypadáva, ale právě chycením „šípu“ mohou hráči vypadlého vrátit do hry. Postupně se v kutálení míče mohou děti podle zájmu vystřídat.

Pozn.: Cílem aktivity je především to, aby děti měly možnost se protáhnout a odpočinout si. Hru je však vhodné motivovat tím, že jde o prastarý trénink loupežnických dovedností.

14. Loupežnické nadávky (samostatná práce)

Hráči vymýšlejí, jaké by mohli loupežníci používat nadávky a v jakých situacích by je použili. Úkolem hráčů je vymyslet nadávky nové, ryze loupežnické. Používání známých nadávek není dovoleno. Svoje nápady si hráči zapisují.

15. Nepřátelské bandy

Děti se rozdělí na dvě skupiny – ve skupině si přečtou svoje nápady a vyberou si pět nadávek, které je zaujmou, a ty pak seřadí od nejmírnější po nejhorší. Až děti dokončí tuto část práce, učitel jim sdělí, že v kraji nežila jen jedna loupežnická tlupa, ale dvě. Ty dvě tlupy se nenáviděly odnepaměti. Když se loupežníci potkali, většinou to dopadlo špatně. „Jak by mohl vypadat začátek takového setkání?“

Děti si ve skupinách stoupnou proti sobě – na dva břehy řeky (ty si můžeme vytvořit třeba ze dvou řad židlí) – a vstoupí do role loupežníků ze dvou nepřátelských tlup. Střídavě na sebe volají nadávky. Předem je však potřeba domluvit pravidla, formu tohoto loupežnického klení: tlupy se musejí pravidelně střídát a postupně se zvyšuje intenzita – ve vzteku loupežníků, v závažnosti nadávek i v síle hlasu. Rytmus střídání je možné určovat například hrou na buben.

16. Jak mohlo nepřátelství vzniknout? (práce v malých skupinách, vyprávění)

„Všechno, co o nenávisti dvou loupežnických rodů víme, je, že trvala odedávna a že byla až za hrob. Proč se ale dvě tlupy kdysi tak zneprátelily?“ Úkol pro děti: vymýšlet různé důvody, proč nepřátelství mohlo vzniknout.

17. Narození Ronji (práce s textem ve skupinách, živé obrazy)

Děti se rozdělí na tři skupiny. Každá skupina dostane jiný úryvek z knihy. První je o narození Ronji, druhý o tom, jak loupežníci obdivují Ronju, třetí o tom, jak Mattis krmí Ronju. Děti mají za úkol si úryvek přečíst a vytvořit živý obraz, který by vystihoval situaci z textu. Při předvádění se na učitelův pokyn mohou obrazy na několik okamžiků rozzít, případně mohou být ozvučeny nebo doplněny replikami postav.

18. Reflexe

„Co jsme viděli a co jsme se dozvěděli?“ Učitel spolu s dětmi pojmenovává, co

bylo možné vyčíst z obrazů zejména o Mattisovu vztahu k Ronje.

19. Mattisovo poučení pro Ronju (čtení úryvku)

Jednoho krásného dne však Mattis pochopil – ačkoli se mu to moc nelíbilo –, že už přišel čas.

„Loviso,“ řekl ženě. „Holka se musí naučit žít v Mattisově lese. Pusť ji ven!“

„Tak vida, konečně jsi na to přišel,“ poznamenala Lovisa. „Kdyby bylo po mém, stalo by se to už dávno.“

A tak Ronja mohla běhat, kam se jí zachtělo. Ale nejdřív ji musel Mattis poučit.

„Dej si pozor na divé větrnice, trpaslíky šedivíky a Borkovy loupežníky,“ řekl.

„A jak poznám, kdo je divá větrnice, kdo trpaslík šedivík a kdo Borkův loupežník?“ zeptala se Ronja.

„To uvidíš,“ utrousil Mattis.

„No dobře,“ řekla Ronja.

„A dej si pozor, ať v lese nezabloudíš,“ pokračoval Mattis.

„A co mám dělat, když v lese zabloudím?“ zeptala se Ronja.

„Musíš najít správnou cestu,“ odpověděl Mattis.

„No dobře,“ řekla Ronja.

„A dej si pozor, ať nespadneš do řeky,“ poučoval ji Mattis.

„A co mám dělat, když spadnu do řeky?“ zeptala se Ronja.

„Plavat,“ řekl Mattis.

„A dej pozor, ať nespadneš do Pekelné tlamy,“ pokračoval Mattis. Měl na mysli průrvu, která půlila Mattisův hrad.

„A co mám dělat, když spadnu do Pekelné tlamy?“ zeptala se Ronja.

„To už nemusíš dělat vůbec nic,“ řekl Mattis a pak zařval, div se mu prsa neroztrhla.

„No dobře,“ pípala Ronja, když Mattis přestal rvát.

„Já tedy do Pekelné tlamy padat nebudu. Ještě něco?“

„Jo,“ řekl Mattis. „Ale to ostatní poznáš sama. A teď už jdi!“

(s. 14-15)

20. Ronjin den v lese (simultánní improvizace s bočním vedením)

Děti se stanou Ronjou (klukům můžeme nabídnout, aby byli loupežnickým synem). Jsou v hlubokém lese samy, mají celý den pro sebe. Podle potřeby může učitel dodat informace o tom, kudy Ronja mohla jít, co jí mohlo přijít

do cesty (nějaká voda, něco k jídlu...), jak se mohla cítit (Není unavená? Není hladová? Nebojí se?).

21. Ronja (horká židle)

Nejprve učitel s dětmi v kruhu promluví o tom, co by ještě potřebovaly o Ronje vědět. Pak dětem oznámí, že si Ronju pozveme sem a budou se jí moci za sebe na cokoliv zeptat. Učitel vstoupí do role Ronji a v roli odpovídá na otázky dětí.

22. Závěr

Učitel vystoupí z role a krátce s dětmi shrne, co už o Ronje víme – nejen z rozhovoru, ale z celé lekce. Nakonec učitel dětem ukáže knihu Astrid Lindgrenové a navrhne jim, že pokud se chtějí dozvědět, co se dělo s Ronjou dál, mohou si knihu samy přečíst.

Jazykové prostředky

Lekce pro žáky 4. ročníku ZŠ**ZAMĚŘENÍ LEKCE**

Lekce je částí projektu na podporu čtenářství. Časová dotace lekce je pět vyučovacích hodin.

CÍLE

~ Děti vědí, že jazykových prostředků je mnoho (grafické, zvukové, obrazná pojmenování, lexikální).

~ Děti chápou, že skrze jazyk se dostávají ke sdělení díla, vnímají jazyk jako důležitou součást knížky.

~ Děti si vyzkouší pracovat s některými jazykovými prostředky (lexikální prostředky, přirovnání, zvukové prostředky).

~ Děti vědí, co je limerick, a zkusí jej napsat.

PRŮBĚH LEKCE**1. Staňte se... (improvizované živé obrazy)**

Děti chodí po místnosti, na signál se zastaví a v krátkém čase udělají ze svého těla sochu podle zadání. Nejprve



vytvářejí sochy samy, pak ve dvojicích, v malých skupinkách, nakonec v celé skupině. Při společných obrazech se lektor ptá dětí, čím konkrétně v obraze jsou. Zadání: loď, koráb, loďka, plavidlo, bárka, člun, parník. „Když už máme dopravní prostředek, můžeme se podívat, s kým budeme cestovat.“

2. Jak kdo mluví (lexikální prostředky)

a) Děti dostanou seznam slov. Mají za úkol si je přečíst a vymyslet, kdo by tato slova asi často používal – co to je za člověka, který tímto způsobem mluví. Až budou mít představu, zkusí vstoupit do role toho člověka. Jdou na nádraží koupit si lístek, spěchají. Sejdou se ve frontě. Učitel v roli hraje pokladního/pokladní. Hromadná improvizace (nejdříve řízená bočním vedením, pak učitelem v roli).

b) Děti zkusí říct, kdo kým byl. Každé dítě hledá druhé do dvojice, které s ním podle něj mělo stejné zadání.

c) Nakonec děti zkusí napsat krátký příběh, v němž použijí zadaná slova – jde o synonyma nebo slova významově blízká, ale patřící do různých stylistických rovin (jízdenka / lístek, vlak / vláček, pít / bumbat...). Příběhy si přečteme, přečteme si zadaná slova. Otázka pro rozhovor: „Proč myslíte, že vznikly různé příběhy, když byly inspirovány slovy, která znamenají skoro totéž?“

3. Co si dovezli z cest (obrazná pojmenování – přirovnání, metafora)

a) Hádanka: „Z cest si lidé přivážejí různé věci. Co si podle vás přivezl ten-

hle cestovatel: Nemá to huby, ale tři zuby, u jídla slouží, po něm netouží?“

b) Hmatová hádanka: Děti si ohmatají předmět se zavřenými očima, pak ho vrátí učiteli a mají ho zrakem poznat mezi ostatními předměty. V dalším „kole“ opět předmět ohmatají a pak ho mají popsat tak, aby ho poznali ostatní. V posledním „kole“ zkusí vymyslet hádanku, ve které bude předmět schován.

c) Rozhovor: „Setkali jste se někdy s tím, že by v knížce autor nepojmenoval věci přímo, ale jakoby opisem nebo hádankou?“

4. Jak získali památku na cesty (návrat k lexikálním prostředkům – etuda)

Děti se rozdělí na dvě skupiny. Každá skupina si vybere jeden předmět a zahraje, jakým způsobem ho cestovatel získal. Po přehrání etud se pracuje s použitým jazykem – s omezením (v situaci smí zaznít jen pět slov) a s omezením slovního druhu (v etudě smí zaznít jen podstatná jména, jen slovesa, jen citoslovce). Poté následuje reflexe. Zkoumáme, zda změny v jazyce proměnily situaci.

5. Byl jeden dědeček... (grafické a zvukové prostředky – verš, rým, rytmus)

a) Kruh rýmů (variace na kruh asociací): Začne se jedním slovem a děti říkají, co je napadá, že se k danému slovu rýmuje. Po vyčerpání nápadů se slovo obmění.

b) Kdo je odkud? (hra s pravidly): Vyvolávání a tleskání (původně hra na

jména). Jako přezdívkou si každý hráč zvolí nějaké město. V krátké reflexi se věnujeme funkci rytmu ve hře.

c) Vytleskávání a opakování rytmů: Každý si vymyslí nějaký rytmický celek, ten zatleská a jeho soused v kruhu po něm zopakuje. Nejprve stejně a potom se změní, ale takovou, aby byl ještě poznat původní rytmus. Podobně jako je to s rytmem verše, který se také někdy opakuje úplně stejně a jindy s obměnou.

d) Limericky: Děti dostanou každé jeden limerick v původní podobě, jeden přepsaný jako prózu a jeden převyprávěný. Texty si přečtou a ohodnotí je (podle toho, jak se jim líbí, u kterého se baví, který je podle nich nejobtížnější vymyslet).

d) Rozdíly mezi limericky: Děti ve dvojicích (v předchozím cvičení pracovaly se stejným textem) zkusí pojmenovat, jaké jsou rozdíly mezi třemi verzemi limericků. Svoje postřehy zapíší. Pak následuje společný rozhovor – dvojice shrnou, k čemu došly, čteme si limericky v jejich původní podobě.

e) Doma nejlíp (hra s pravidly): Děti se pohybují po prostoru mezi židlemi. Židlí je méně než hráčů. Když učitel řekne nějaké české město, musí se hráči posadit (na koho nezbude židle, vypadne). Když učitel řekne cizíměsto, nesmí si naopak sednout nikdo.

f) Co to vlastně je limerick? (rozhovor): Pokusíme se dát společně dohromady základní znaky této básnické formy. Znaky zapíšeme na tabuli, aby byly pro další cvičení na očích.

g) Autoři limericků: Děti si vyberou město a zkusí na něj napsat limerick. Města na vybranou: Klenčí, Adiss Abeba, Lidečko, Vídeň, Paříž, Jablonec, Koněprusy, El Paso, Singapur, Bagdád.

h) Spisovatelé limericků v pořadu pro veřejnost (plášť experta, čtení napsaných limericků a limericků od Edwarda Leara): Učitel v roli moderátora vítá hráče v pořadu o limericích, hráči v rolích znovu opakují (fiktivnímu publiku) znaky limericku. Pak čtou své limericky. Učitel doplňuje příslušné limericky Edwarda Leara.

6. Plakát dnešní hodiny (shrnutí a ucelení, tvorba společné mentální mapy)

Na velkém papíře je uprostřed namalovaný kruh (ve kterém není nic napsáno). Děti kolem dopisují věci, které se v hodině dozvěděly, o kterých se mluvilo. Jednotlivé nápady se spojují a inspirují další. Pak všichni společně zkouší najít slovo, které by mohlo dnešní hodinu nějak propojovat – to se napíše doprostřed plakátu.

Limericky Edwarda Leara v překladu Antonína Přídala:

*Jeden starý člověk z Chile
počítal si pošetile.
Sedl si na schody
a jedl jahody,
ten starý hazardér z Chile.*

*Jeden starý člověk v Brestu
nosil světle modrou vestu.
Když se ptali: „Padne ti?“
řekl: „Jako praseti!“
ten starý nelida v Brestu.*

*Byla jedna slečna v Nizze,
nos jí sahal po stěvěce.
Najala si babičku
jako stálou nosičku
nejdelšího nosu v Nizze.*

*Byla jedna stará dáma ve Smyrně,
která sebou vrtěla tak nesmírně,
že se díky svému zvyku
zavrtala do chodníku
k žalosti všech kolemjdoucích ve Smyrně.*

*Byl jeden dědoušek v Istrii,
kterému lezl brouk po šiji.
Křikl: „Vezmu tlouk,
roztlouknu ten brouk!“
Tak zlý byl ten dědoušek v Istrii.*

Básně pro teenagery...

Lekce literární výchovy Kláry Fidlerové ze Střední odborné školy pedagogické v Čáslavi pro žáky sekundy, tercie a kvarty víceletého gymnázia

ZAMĚŘENÍ LEKCE

Lekce je součástí programu literární výchovy *Trocha poezie nikoho nezabije*. Časová dotace uvedené části je dvě hodiny.

CÍLE

- ~ Motivovat žáky ke čtení poezie.
- ~ Seznámit žáky s autory poezie, která by se jim mohla líbit a obohatit je.
- ~ Vést žáky k hlubšímu pochopení textu.

PRŮBĚH LEKCE

1. Etudky na téma „Typický puberták“

Ve dvojicích, každá dvojice připraví dvě (případně tři) etudy na téma „Typický huberták“. Každá etuda musí začít živým obrazem a bude ukončena cinknutím. Po fázi přípravy se každá skupina pokusí z hromádky textů vybrat úryvek básně, který by dobře odpovídal tématu dané situace, etudy. Pokud takový text najde, zakomponuje ho do připravené etudy třeba jako komentář – na začátku či na konci. Následuje diskuse, zda jsme něco typického neopomněli, a shrnutí toho, co je na tomto věku krásné, co naopak těžké.

2. Cibule

Nabídneme hráčům další básnický pohled na tento věk a jeho problémy. Učitel přednese (přečte) báseň Jana Kašpara „A s mámou? Mámě říkám“ z knihy *Tulíkráska* a nechá hráče, aby se podle rýmu pokusili doplnit poslední slovo básně „Duše to je...“ Oním slovem má být cibule. Hráčů se ptáme, proč autor, nebo dívka, která v básni promlouvá, vidí duši jako cibuli. Snažíme se děti motivovat k tomu, aby řekly co nejvíce nápadů (má mnoho vrstev, nikdo nevidí až úplně dovnitř, nutí nás plakat...). Poté



Model duše

vyndáme obrázek cibule s vepsanou předchozí básní (něco jako kaligram) a s nalepenými lístečky, na nichž budou kousky následující básně. Každý si vezme jeden lísteček a všichni společně se pak pokoušejí poskládat celistvý text básně Mileny Lukešové „V noci nevím, či jsem“ ze sbírky *Nahej v trní*.

A s mámou? Mámě říkám

*Pláčeš pláčem nad cibulí
a umíš jenom slibovat
a nemáš na tváři uhry
a nechceš mě litovat*

*Já pláču i bez cibule
nevím ale z kterých míst
duši tu jsem neviděla
o ostatním nevím nic*

*Ted' však začínám mít jasno
a nemám to z tabule:
duše není žádné krásno
duše to je CIBULE*

(Jan Kašpar)

V noci nevím, či jsem

*Když spím,
spí ve mně*

*abeceda,
násobilka*

a hlad
a žízeň,

výjimky z pravidel
i hmaty na kytaře.

Zabalený jen
sám do sebe

ve spaní lítám
a narážím do hvězd,

protože sháním
to všechno,

čím já
jsem já.

(Milena Lukešová)

Prosil jsem

- Aspoň psa,
když ne koně.

Ani
to ne.

Prý když,
tak andulku.

Nechci.

Nikoho
v kleci.

(Milena Lukešová)

Ráno

Lámu skálu
probouzení,

místo poctivého
křemene

mám v hlavě jenom
úlomky a drť,

jestli je první hodinu
matyka,

jsem
napadrt.

(Milena Lukešová)

3. V noci nevím, čím jsem

Hráči poskládají báseň a nalepí ji na papír tak, že před verši „Zabalený jen / sám do sebe“ nechají vynechaný volný prostor, kam nyní dopíší každý jeden verš sám za sebe, co v nich, v jejich duších spí, když spí i oni sami. Následuje skupinová recitace s tím, že každý přednese svůj verš a verše, které si předtím vybral z obrázku cibule. Skupinový přednes necháme hráče několikrát vyzkoušet, měnit podle vlastních návrhů či návrhů učitele (např. zpomalit, říkat verše jako ve snu, zrychlit, veseleji...).

4. Výstava s názvem „Dušičky“

a) Modely duše: Zeptáme se hráčů, zda vědí, co lidem pomáhá, když nevědí, či jsou, když je bolí duše apod. „Jednou z možností vybití těchto úzkostí, z možností hledání je umění... Tak proč ho nevyzkoušet!“ Každý nakreslí model své duše jako něčeho, co mu přijde přiléhavé.

b) Básničky o duši: Po nakreslení se pokusí napsat báseň, která by odpovídala nakreslenému obrázku, modelu duše. Žáky upozorníme, že vůbec není třeba, aby se báseň rýmovala. Může být psána volným veršem jako u Mileny Lukešové, jeho dělení je pak věcí jejich citu a snahy vyjádřit něco např. tím, že některá slova spojí v dlouhém verši, jiná od sebe oddělí do kratičkých.

c) Výstava „Dušičky“: Nakonec uspořádáme výstavu obrazů, pod nimiž budou umístěny i básně, které k nim patří. Výstavu trochu ironicky navštívíme svíčkami, nikoli však přímo hrbitovními.

NĚKOLIK POZNÁMEK K REALIZACI LEKCE

I když jde o lekci určenou především pro literární výchovu, je v ní využito několik dramatickových metod a technik včetně metody plné hry (etudky na téma Typický puberták). Na pomezí dramatické a literární výchovy je skupinový přednes, který vytváří most k vlastní literárněvýchovné práci při rekonstrukci a doplňování textu (Cibule, V noci nevím, čím jsem) a při vlastní tvorbě na dané téma (Básničky o duši).

Etudky vytvářeli žáci s opravdovým zaujetím. V každé jsme pak společně našli i více typických problémů dětí

v pubertě. Objevila se témata neuznávání autorit, zhoršený prospěch, konflikty s rodiči, první lásky, experimentování s cigaretami apod., zmatenost a další. I následná diskuse přinesla detailnější pohled do duší lidí tohoto věku. Mluvili jsme o konfliktech se sourozenci a jejich důvodech, o větší svobodě, která děti nenutí dělat věci, které dospělí zkrátka musejí dělat, aby se postarali o rodinu a živobytí.

Oproti původnímu plánu jsem za báseň V noci nevím, čím jsem zařadila živé obrazy, které měly vyjádřit téma básně. Díky tomu se mi podařilo dovést žáky k tomu, že si básničky nejen přečetli, ale dokonce jsme se dostali i k diskusi o tom, co je to téma a jaké je téma každé z básní, jež si vybrali. Živé obrazy, které děti vytvořily, byly někdy až překvapivě symbolické, skutečně se vztahovaly k tématu, nejen k epizodce naznačené básní. Mám za to, že tato technika je při práci s tématem, jehož hledání v literárním textu nás vede k abstrakci, výhodná a přínosná.

Přes vytváření živých obrazů jsme pak došli k vytváření „neživých obrazů“, modelů duše. V „mezistupni“, v práci s básní V noci nevím, čím jsem mě překvapilo, jak velké problémy měly děti s vepisováním toho, co mají v duši, když spí. Aktivitu rozproudilo až to, když jsme si řekli, o čem se nám často zdá, co se nám míchá do snů z předchozích zážitků atd.

Malování modelů duše všechny velice zaujalo. Příjemně mě překvapilo, že i pro ty modely duše, které nepatřily k zvlášť nápaditým (kapka, flek), měly děti své poměrně poetické a trefné vysvětlení, které vepsaly do svých textů k obrázkům.

Nakonec si každý sám vystavil své výtvary na tajuplné půdě školy, kam do té doby nikdo z nich nevskočil. Výstava v tomto místě působila opravdu poeticky a byla krásným uzavřením tohoto bloku.



Příběh o dramatice v mateřské škole



EVA MACHKOVÁ

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

Stává se velmi často, že na katedru výchovné dramatiky nastoupí nový ročník studentů a mezi nimi jedna nebo dvě učitelky mateřské školy nebo absolventky SPgŠ či bakalářského studia předškolní výchovy, a očekávají, že jim zadám základní studijní literaturu o dramatické výchově v mateřské škole. Až dosud jsem je vždy musela zklamat, k dispozici byly jen sborníčky statí či projektů, výborné či dobré, užitečné a inspirativní, ale přece jen kusé a dílčí.

Dramatická výchova je sice jedna, ale má celou bohatou škálu nejrozličnějších podob, odlišujících se ve větším či menším počtu parametrů podle věku zúčastněných hráčů, přičemž se rozprostírá od mateřinek po domovy důchodců. Liší se ale také podle instituce, kde se koná, ve škole, v klubu, v muzeu či galerii..., a také podle toho, zda je to dramatická výchova zájmová, povinná či volitelná a zda sleduje hlavně sociálně-osobnostní či naopak estetické a ryze divadelní cíle.

Pro učitelky mateřských škol je bezpochyby možné a užitečné číst a studovat literaturu o dramatické výchově obecně, ale speciální knížka je prostě k nezaplacení, a to jak pro učitelku z praxe, která se chce vůbec něco o tom dozvědět, tak pro student-

ku střední či vysoké školy, která si potřebuje v tom, co umí a zná, udělat v hlavně pořádek. Proto chci Evě Svobodové a Haně Švejdrové v první řadě podělovat, že zúročily svou dlouhou, a nutno říci, že dálkovou spolupráci na trase Třeboň-Klatovy, a vtělily její výsledky do knížky sice útlé, ale nabitě poznáním a inspirací.

Předností této knihy je fakt, že je čtenářsky přitažlivá a sdělná, a přitom není povrchní a nepřesná, ale naopak dokáže sdělit i zarytému praktikovi teoretická a didaktická východiska praxe, kterou umí živě a čtivě popsat. Liší se tak výrazně od příruček a studií, které se snaží dodržet pravidla vědeckého stylu tak důsledně, že budí dojem jakoby odtrženosti, odlehlosti od praxe a odrazují mnoho čtenářů od přemýšlení o principech a podstatě, o souvislostech, příčinách a důsledcích, nejen o vnější podobě věcí. Praktici pak často nechápou smyslnost teorie a bývají odkázáni jen na nápodobu toho, co viděli nebo zažili na vlastní kůži, a to může být velmi ošidné. I nápodoba má své místo, ostatně je to nejstarší učební strategie, ale také ta nejprimitivnější a sama o sobě nestačí – je třeba vědět a rozumět.

Další významnou předností knížky je osobní, lidsky angažovaný přístup autorek k tématu. První tři kapitoly, nazvané Příběh o autorkách, Příběh o knize a Příběh o příbězích, vysvětlují, jak se Eva s Hankou seznámily při studiu dramatické výchovy, jak spolu dále spolupracovaly, co společně napsaly a vymyslely za ta léta – za patnáct let, neboť studium končily v roce 1997! – a proč příběh považují za tak důležitý právě v mateřské škole a v dramatice zvláště. Tím čtenáře nejen vtáhnou do příběhu dramatické výchovy předškolních dětí, ale také ho ujistí, že je to všechno vyzkoušeno, zažito, že to reálně existuje. Ani ten nejpodezřívavější čtenář si tedy nemůže myslet, že je to – s prominutím – „vycucáno z prstu“, což bývá dost

častý jev u nezasvěcenců, kteří netuší, že práci s dětmi lze dělat i docela jinak, než bylo dosud zvykem.

Na knížce je důležitý fakt, že se autorkám podařilo látku výborně strukturovat, a to hned v dvojím smyslu. Za prvé každá kapitola má dvě části – popis praxe, která byla reálně uskutečněna, obsahující i vysvětlení a zdůvodnění postupu; tyto popisy jsou založeny na různých námětech – jsou tu Bruknerovi Pejskové z malého náměstí, Šla Nanyňka do zeli, Perníková chaloupka, Teroristé v mateřské škole a Stromy pod heslem, že mezi rostlinami je jediný strom králem s korunou. Přitom autorky postupují od začátků práce, od seznamování a začleňování do skupiny a seznamování dětí také s technikami dramatické výchovy, až k náročnějším formám aktivit.

Druhá část každé kapitoly, nazvaná Exkurs..., tuto zkušenost reflektuje a uvádí do souvislosti přesahujících jedinou lekci nebo sérii lekcí. Zde vytváří strukturu knížky sled témat: na počátku je to zcela nejdůležitější – pohled moderní psychologie na dítě (Berne, Erikson, Maslow, Matějček) a z toho plynoucí vztah k dětem, způsob chování učitelky, vytváření vstřícného, přátelského, bezpečného klimatu v MŠ, vtahování dětí do hry, jejich respektování. Tato kapitola je příznačně nazvána Když se spolu potkáme, dramatická výchova může začít.

Druhá kapitola se zabývá principy dramatické výchovy a její podstatou – systémem dramatické výchovy, jejím procesem, aktivitou, prožitkem, zkušeností, hrou obecně a hrou v roli speciálně, tvořivostí, fikcí, partnerstvím, experimentací a improvizací, psychosomatickou jednotou, empatií.

Třetí kapitola pojednává o metodách. Zde jen drobnou poznámku: Autorky metody řadí podle toho, jak se v textu vyskytly. Myslím, že přehlednější by bylo uspořádat je podle principů, na nichž jsou založeny; ale to je jen drobná piha na tváři knížky.

Ve čtvrté kapitole se autorky zabývají pohádkou a jejím významem v dramate, v páté cíli a cílevědomostí práce, tématem a obsahem vzdělávání, v předposlední konají „malý exkurs do života“ – zabývají se významem činností, prožitků a kompetencí – a konečně v poslední shrnují látku pod záhlavím „Jak to udělat, aby nám spolu bylo dobře“.

Autorky v závěru konstatují, že cesty mohou být různé. A mají pravdu. Velmi mnohé z toho, co popsaly, může mít nespočet variant, látek, témat, odlišných metod. Ale principy zůstanou stejné. Každá z těch kapitol nebo jejich témat by se dala rozvinout do značné šíře, z každé by mohla vzniknout nová kniha, a kéž by se tak brzy stalo! Nicméně Eva Svobodová s Hanou Švejdivou vy-



tvořily základní práci pro tento obor, na niž další autoři budou navazovat nebo možná s ní polemizovat, ale v každém případě se jí nebudou moci vyhnout, protože autorky téma pojaly komplexně, zabývaly se všemi jeho podstatnými složkami a přispěly k nim zásadním způsobem, dokázaly praxi nejen spojit s teorií, ale prolnout je navzájem, a to z toho úhlu pohledu, který je pro každého praktika i studenta naprosto srozumitelný, a navíc schopný vzbudit jeho – či většinou její – zájem.

Portál mívá na počátku z opatrnosti velmi malé náklady. Předpokládám, že na dotisky této knihy dojde co nevidět.

SVOBODOVÁ, Eva; ŠVEJDIVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. 168 s. *ISBN 978-80-262-0020-8*.

Teroristé v mateřské škole



EVA SVOBODOVÁ

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice
eva.svobodova@eleo.cz

HANA ŠVEJDIVÁ

Mateřská škola Klatovy
hanka.klatovy@seznam.cz

Jednoho dne si paní učitelka v mateřské škole libovala, jakou si dnes děti vymyslely krásnou hru. Z batůžků, ve kterých si nosily do mateřské školy svačinu, začaly vyndávat krabičky, provázky a zmuchlané kusy papíru. Tento materiál společně spojovaly a vytvářely tak zvláštní prostorový artefakt. Učitelka v duchu jejich činnost pochvalně ohodnotila a všimla si také, že vůdčí osobou je chlapec, kterého se všichni ptají na názor, a on určuje, kam bude který kus materiálu umístěn a jak připojen k ostatním. Ten kluk má skutečně organizační talent, pomyslela si učitelka, a je dobře, že ho dnes využil k takové kooperativní činnosti. Obvykle jeho organizace spočívá v rozdělení dětí na zloděje a policisty a pak následují nebezpečné honičky a pranice. Učitelka odklonila pozornost k dětem, které hrály loutkové divadlo, a pomohla jim upravit kulisy. Když se znovu soustředila na druhou skupinu, uviděla, že iniciátor hry právě vytáhl z batůžku zápalky a snaží se zapálit provázek, kterým jsou jednotlivé části artefaktu pospojovány. Učitelka se musela vzdát role pozorovatele

a vstoupit do hry dětí: „Vidím, že máš zápalky, a ty jsou velmi nebezpečné. Kdybys provázek zapálil, mohl by od něj chytit papír a všechno by nám tu shořelo. Dej mi, prosím, ty zápalky.“

Chlapec ale schoval zápalky za záda. „Nemůžu ti je dát, protože je potřebuju.“ „A na co je potřebuješ?“ zeptala se učitelka. „Já jsem terorista a musím zapálit ty bomby, aby to mohlo bouchnout!“

Prostorový artefakt se rázem proměnil v teroristickou zbraň. Je to vůbec možné, aby tak malé děti chtěly vyhodit do vzduchu mateřskou školu? Učitelka vyděšeně zírá na chlapce se sirkami za zády a hlavou se jí honí myšlenky. Aha, „známá firma“, měla jsem to tušit, že to nebude jen tak! Jak ho to mohlo napadnout? To tak nerad chodí do školky, že ji chce vyhodit do povětří? Včera se ke mně přišel pomazlit, a dneska mě ohrožuje jako terorista. Co si o tom mám myslet? A hlavně, co s tím teď budu dělat? Ty děti musí pochopit, že terorismus je odsouzeníhodný jev, který může napáchat obrovské škody. Ale jak to mám zařídit?

Tento příběh jsem slyšela vyprávět

několikrát a v různých variantách. Někdy byl hlavním teroristou kluk, jindy holčička a někdy byli teroristé bez vůdčí osoby. Jednou chtěli vyhodit do vzduchu altán na zahradě, jindy třídu ve školce a jednou směřovaly jejich snahy k sídlu paní ředitelky. Není divu. S fenoménem terorismu se dnes v televizi setkávají i malé děti. Rozličné byly způsoby, jak na situaci reagovala učitelka. Řekneme si dvě varianty, z nichž jednu by mohla realizovat učitelka, které metody dramatické výchovy nejsou cizí, a následně se podíváme na rozdíly v dopadu na dítě.

Varianta první

Tak tohle nemohu jen tak nechat, rozhodla se učitelka. „Okamžitě mi dej ty sirky. Děti, tak tuhle hru zakazují. Posbírejte krabice a provázky, všechno hodte do koše a jděte si ke stolečkům kreslit nebo se dívat na divadlo, co hrají děti. A ty půjdeš se mnou.“ Učitelka dovedla chlapce do ředitelny a tam všechno vyprávěla ředitelce. Společně pak podrobily chlapce křížovému výslechu. Dozvěděly se krutou skutečnost, že chlapec by chtěl být teroristou, protože se díval v noci na film, ve kterém byl jeden terorista, který měl skvělé zbraně, a všichni se ho báli. Terorista ukradl letadlo a on by také chtěl ukrást letadlo, protože na to, aby si ho koupil, jsou moc chudí a táta říkal, že mu nemůže koupit ani koloběžku, která se mu rozbila, protože s ní skákal z obrubníku. Paní ředitelka pak chlapci domlouvala, ale zdálo se jí, že ho nemůže přesvědčit. Rozplakal se až ve chvíli, kdy mu řekla, aby si představil, že mu teroristé zabili maminku a on už ji nikdy neuvidí. Že přijde domů a maminka tam nebude. Nikdo mu neuvaří večeři, nikdo se s ním nepomazlí. Tatínek bude plakat a řekne: „Už nemáme maminku, teroristé nám ji zabili.“ Pak se chlapec rozbřečel, chtěl utéct z ředitelny a křičel: „Já chci domů, pusťte mě domů!“ Museli ho hlídat až do odpoledne, než si pro něj přišel tatínek, na kterého už čekala ředitelka. Ta mu pověděla, co se přihodilo, a požádala ho, aby dítěti domluvil, a hlavně zajistil, aby se podobná situace neopakovala.

Varianta druhá

Tak tohle nemohu jen tak nechat, rozhodla se učitelka. „Tak vy si hrajete

na teroristy?“ zeptala se děti. „A tyhle bomby jste si vyrobily doma?“ Děti přitakávaly a učitelka se divila: „To musí být strašně nebezpečné, vyrábět takové bomby. A vy jste měli velké štěstí, že se vám nic nestalo.“ A pak si učitelka nechala ukázat od dětí, co kdo připravil a donesl z domova. „No to by byla škoda si na to nezahrát. Můžeme si hrát s vámi? Dej mi zápalky, já vám to podpálím sama, aby se někdo nespálil.“ Když dostala zápalky, otočila se na ostatní děti, které nebyly teroristy. „Děti, potřebuji vaši pomoc. Máme tady skupinu teroristů a asi se tu brzy něco přihodí. Budeme potřebovat hasiče a lékaře a sestřičky a možná i policisty, asi celý integrovaný záchranný systém. Chtěl by být někdo doktorem nebo hasičem?“ Nabídnutá hra byla pro děti lákavá. Kluci chtěli být hasiči nebo policisté, holčičkám se zase líbily role zdravotníků. Ještě košťata jako hasičí trubice, připravit provizorní nemocnici z lehátek a jdem na to. Učitelka převzala vedení hry. „Tak integrovaný záchranný systém se odsune do herny, zdravotníci do nemocnice a teroristé kladou bomby. Pozor, škrtám...“ Učitelka jako škrtne a pokračuje: „Bum a bác, rána a druhá. Tady to bouchlo a támhle také, pozor, teroristé jsou zranění. Jedna bomba vybuchla těsně vedle teroristy. Co se ti stalo, vidím, že máš zraněnou ruku!“

„Já ji mám utrženou!“

„Tak to je těžké zranění, zdravotníci, honem ho odvezte do nemocnice a zkuste mu ruku přišít. A vedle vůdce teroristů také vybuchla bomba, také vidím velmi těžké zranění. Co se ti stalo, teroristo?“

„Mně to utrhl nohu...“

„Ó jé, to je špatné, zdravotníci, honem, utržená noha!“

Tímto způsobem oslovila učitelka všechny teroristy, všichni přiznali nějaké zranění a všichni byli uloženi na lehátka v provizorní nemocnici a ošetřeni. Paní učitelka si nasadila brýle a v roli moudrého pana doktora naordinovala teroristům léčebný režim: „Takže především budete ležet. Svačinu dostanete do postele, a pokud by se někomu chtělo na záchod, musí ho tam dvě sestřičky dovést a zase přivést. Jinak by se nám ta zranění nezahejlovala. Vždy u vás bude jedna sestřička, která dohlédne na to, abyste z postele nevstali.“ Roli hlavní hlídací sestřičky

ochotně přijala druhá učitelka a postarala se o to, aby teroristé splnili vše, co jim pan doktor naordinoval.

Integrovaný záchranný systém ukulil nepořádek v herně, všichni se nasačili a sedli si do kruhu. Jen teroristé chyběli, museli ještě ležet v posteli, a tak se stali diváky toho, co následovalo dále.

„Co myslíte, děti, co se asi dělo doma u teroristů?“ zeptala se učitelka.

„Přijeli tam policajti a řekli jim to.“

„Co jim řekli?“

„Že jsou v nemocnici a musí ležet.“

„Aha, tak já jsem jako maminka teroristů a vy policajti můžete přijet.“ Učitelka si přehodila přes ramena šátek a stala se maminkou. A tak si společně odehráli situaci, kdy policisté přišli sdělit rodině, že někdo z rodiny je zraněný a leží v nemocnici. Když policisté odešli, přehodila učitelka šátek přes židli a řekla:

„Policisté odešli a maminka si sedla na židli. Hlavou se jí honila spousta myšlenek. Co myslíš, na co asi maminka myslela?“

„Aby neumřeli...“

„To může být, možná si v duchu pořád říkala větu: „Ať neumřou, ať neumřou...“ Pomůžeme mamince a budeme to říkat s ní.“ – A všichni nejdřív potichu a pak zesilují až do křiku maminčino přání.

„A co ještě si mohla maminka přát?“ ptá se učitelka, a tak se teroristé dozvěděli, že maminka o ně má strach, že by si přála, aby neumřeli, byli už zdraví, vrátili se domů, ale také že by jim nejraději dala na zadek. Po každém nápadu může následovat zvuková koláž, ve které je nápad jednotlivce opakován všemi dětmi nejprve potichu a pak graduje až téměř do křiku.

Učitelka dále mohla dětem nabídnout, že se stanou všichni policejními experty na boj s terorismem a budou hledat způsoby, jak zabránit tomu, aby se příště něco podobného nestalo. Nebo by mohla navrhnout, že se stanou experty-soudci a budou soudit teroristy za to, že podpálili a zdemolovali budovu školy. To vše by mělo proběhnout bez iniciátora hry a jeho teroristických přátel, ti do toho nemohou zasahovat, ti leží v nemocnici a nechtěně se stávají diváky. Předpokládám, že na závěr by učitelka řekla: „To jsem ale ráda, že to všechno byla jen hra. Že tu ve skutečnosti nemáme



Není perník jako perník



Volná hra je základ pohody

teroristy, ale naše děti. Protože kdyby to byli skuteční teroristé, tak by teď leželi ve skutečné nemocnici a jejich maminky by byly skutečně nešťastné a možná by je i zavřeli do skutečného vězení. Ale takhle teď můžou vstát a jít s námi na zahradu...”

Porovnání variant

Tyto dvě varianty řešení příběhu, který se neudál jenom v jedné mateřské škole, jsou diametrálně rozlišné. V obou variantách učitelka vnímá, že situace je závažná a je třeba ji vyřešit, ale ve variantě druhé navíc chápe dítě, rozumí jeho duševním pochodům a zná metody, které jsou dětskému věku blízké a srozumitelné. První učitelka řešila situaci domlouvami a výčitkami, katastrofickými scénáři a výhrůžkami. Tedy komunikačními technikami, o kterých víme, že jsou neefektivní a mohou vést k psychickému zranění dítěte. Druhá učitelka použila dramatickou hru v roli, ve které nechala děti nanečisto zažít možné důsledky terorismu. Hru postavila na vlastních zkušenostech a prožitcích dětí.

Učitelka, která pracuje metodami dramatické výchovy, je neuznává pouze v řízených činnostech, ale měla by je umět použít i v běžných denních situacích. Dramatická výchova není jen předmět či souhrn metod, ale systém osobnostního a sociálního učení, který by měl být vědomě aplikován do všeho, co se v mateřské škole děje. V této formě

je velice náročná na schopnosti učitelky citlivě vnímat děti, odhadovat jejich prožitky a vědomě s nimi pracovat, tedy na schopnost pedagogické improvizace. Zároveň je ale náročná i na celkové klima ve skupině, na způsob komunikace učitelky s dětmi v průběhu celého dne, stejně jako na její hlasové a výrazové dovednosti. Velmi snadno by se mohlo stát, že se závažnost situace zvrátí v legraci. Záleží na učitelce, nakolik hlasem a osobním zaujetím udrží situaci – např. v momentě zvukové koláže „ať neumřou“. Do značné míry hraje roli zkušenost učitelky s dětmi i dramatickou výchovou.

Josef Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy* upozorňuje ve vztahu k dramatické hře na formu od spontánní zcela nepřipravené improvizace až po totální připravenost vyžadující přesný postup podle naplánovaného schématu. Vyjme-li z této interakce pedagoga, můžeme konstatovat, že v pedagogické praxi se setkáváme jednak s učiteli, kteří pracují na základě přesně připravených a promyšlených příprav, v nichž je naplánován každý krok, každá další věta, a učitel má předem stanoveno, jak zareaguje v případě, když děti udělají to, či ono. Druhou krajní variantou je pedagog, který zná cíl a téma, ale někdy i téma nechá na výběru dětí. Ví jen, co chce děti naučit, jakou hodnotu jim předat, k čemu je dovést.

V případě našeho příběhu téma přinesly děti. Učitelka by sama od sebe

nikdy téma terorismu do mateřské školy nepřinesla, ale to, že děti zaujalo, ji nemůže nechat chladnou. Z tématu totiž jasně vyplývá vzdělávací záměr, který přišel na mysl oběma zmiňovaným učitelkám. Přece nemůžeme nechat děti, aby si myslely, že terorismus je něco, co je v pořádku, co patří k našemu životu a v podstatě je to povolání jako třeba prodavač v cukrárně! Terorismus je jev, který je potřebné z naší společnosti vymýtit a děti by si měly uvědomit, jaké důsledky může přinést. Ale pozor, dětské duše jsou křehké a neměli bychom je při tom emočně zranit, ale najít přesnou míru, aby téma prožily a pochopily. Ideálním prostředkem k tomu je právě dramatická hra, která operuje ochranným mechanismem rolí a je velmi dobře aplikovatelná do běžných situací v mateřské škole. V této podobě se dramatická výchova stává situačním učením a tím i přirozeným způsobem, jak získat zkušenosti přínosné v dalším životě.

Je jasné, že práce v mateřské škole vyžaduje obě krajní varianty připravenosti a volné improvizace pedagoga, ale současně i ono široké spektrum mezi nimi. Do jaké míry bude působení pedagoga připravené, určuje především to, jestli reaguje v okamžité situaci, nebo jestli jde o dlouhodobě plánovaný projekt či činnost, ale i míra zkušeností učitelky.

Že zavolám policajty!

Podívejme se společně ještě na jednu obdobnou situaci, kterou jsem zažila jako mladá začínající učitelka v mateřské škole.

Děti si tenkrát hrály na podlaze s kostkami a autíčky na dopravu. Nejvíce se jim líbilo malé policejní autíčko, které si přinesl do školky Honzík. Najednou ale bylo autíčko pryč. Honzík plakal, paní učitelka se zlobila. Nejdřív na Honzíka, proč si autíčko neohlídal. Potom na ostatní děti, kam autíčko daly a ať ho koukají honem najít. Ale autíčko nikde, ať se paní učitelka zlobila, jak chtěla. Učitelka prohledala policičky v šatnách a kapsy u bundiček. Nikde nic.

„Tak víte, co teď udělám?“ rozčílila se paní učitelka doopravdy. „Zvednu telefon a zavolám policajtům, ať sem přijedou s čmouchacím psem, a ten vyčmouchá, kdo autíčko ukradl. No a až to budou vědět, tak si ho odvezou a rovnou do polepšovny!“

Děti ztichly a napjatě poslouchaly fingovaný telefonát učitelky s policejní stanicí. Učitelka odložila sluchátko a řekla: „Tak a je to. Za chvíli tu budou.

Máte poslední šanci to autíčko najít!“

A jak to všechno dopadlo? Autíčko se nenašlo a policajti nepřijeli. Učitelka byla rozzlobená a děti vystrašené. Až po několika týdnech se autíčko našlo na dně krabice s velkými kostkami.

Možná si teď říkáte, co má tento příklad (mimo jiné mapující dost běžnou situaci i v dnešní mateřské škole) společného s dramatickou výchovou?

Tento příklad je exemplární ukázkou toho, jak může učitelka nedůvěřovat dětem. Jak může ve třídě vytvořit „drama“ z malého konfliktu, jak může vést děti ke vzájemné nedůvěře a podezírání. A navíc vede děti k tomu, aby se bály policistů, což může mít důsledky přímo fatální (např. že dítě v ohrožení se bojí oslovit policistu).

Důvěřující učitelka by řekla: „Honzíku, to je mi ale líto, že nemůžeš najít autíčko. Ale počkej, poprosíme kamarády o pomoc: Děti, kdo by si chtěl zahrát na policajty? Honzíkovi se ztratilo autíčko, potřebujeme ho vypátrat!“ A děti v roli policistů pátrají po třídě. Možná by někoho napadlo vysypat kostky z krabice a autíčko by se našlo. Možná ne, ale

aspoň by děti neztratily důvěru ve své kamarády.

Schopnost improvizovaně reagovat v určité situaci nespočívá pouze v tvořivosti, nápaditosti a zkušenosti učitelky. Její základ tkví v *důvěře v děti*, ve víře v to, že žádné dítě se ráno neprobouzí s myšlenkou na to, co komu dnes vyvede, koho našťve či rozčílí. Každé dítě si naopak ve skrytu duše přeje prožít krásný den, a pokud se mu to nedaří, není to obvykle jeho chyba, ale důsledek problému, který způsobili dospělí okolo něho. Pokud učitelka vnímá dítě jako zlé a zlomyslné, měla by se rozmyslet, má-li toto povolání nadále vykonávat (a v tomto případě rozhodně neomlouvá ani délka praxe, ani stav pedagogické opotřebovanosti). Potom jí totiž ani sebedokonalejší znalost metod dramatické výchovy není nic platná.

Ukázka z 5. kapitoly knihy Evy Svobodové a Hany Švejdové Metody dramatické výchovy v mateřské škole (Praha: Portál, 2011)

Foto Hana Švejdová

Současná poezie pro děti – nová zlatá éra?



JAROSLAV PROVAŽNÍK

katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU, Praha
jaroslav.provaznik@damu.cz

V české poezii pro děti je možné označit přinejmenším dvě období za její „zlatá léta“, období, kdy její obraz spoluvytvářely skutečné básnické osobnosti a kdy se v poezii pro děti otevíraly nové cesty a prostory. Prvními „zlatými léty“ byl beze sporu konec 19. století, kdy zazářilo trojhvězdi Sládek-Rais-Kožíšek plus F. S. Procházka, a druhým takovým plodným obdobím byla 40. léta 20. století, kdy současně, vedle sebe tvořily výrazné osobnosti různých poetik – především V. Nezval a F. Halas, F. Hrubín a jeho následovníci či soupeřníci (J. Čarek a brzo nato F. Nechvátal), básníci Skupiny 42, tedy hlavně I. Blatný, ale vlastně i J. Kainar, křesťanští básníci J. Zahradníček a V. Renč, a navíc také J. Seifert. Třetím obdobně plodným obdobím pro českou

poezii pro děti byla ovšem i 60. léta 20. století, která zčásti na předchozí „zlatá léta“ tak či onak navázala (zejména tím, že se někteří tehdy mladí básníci hlásili především k avantgardním poetikám, respektive k tomu, co do poezie pro děti vnesli V. Nezval a F. Halas).

Hodnotit literární situaci bez odstupu, tedy tvorbu jen několik let starou, nebo dokonce současnou, je samozřejmě ošidné. Přesto mám za to, že nepominutelná řádka knih veršů pro malé čtenáře, které vycházejí zejména od poloviny prvního desetiletí nového století, načrtává zajímavý obraz současné české poezie pro děti. Ve srovnání s prvním desetiletím po Listopadu, kdy česká poezie pro děti – na rozdíl od jiných oblastí literatury – byla jaksi bezbarvá, jako by žila v bezčasí, jako

by se jí současnost netýkala, a její podobu určovala z velké části komerční a často i diletantská produkce, lze v posledních letech pozorovat v české poezii pro děti více než zajímavé pohyby. Zatímco ještě v druhé polovině 90. let stojí poezie pro děti ve stínu prózy a i ta její ambicióznější a kvalitnější část opakuje osvědčené postupy (týká se to zejména autorů, kteří těží z tvorby tak či onak související s nonsensem), od přelomu tisíciletí se situace mění. A co je pozoruhodné, po letech je možné sledovat oživení zájmu o poezii pro děti mezi básníky původně se věnujícími jen tvorbě pro dospělé. Souvisí to nepochybně i s odvážnými edičními projekty, do kterých se někteří nakladatelé (Baobab, Meander, dybbuk...) pouštějí, kterým dávají prostor a které zjevně sami iniciují. Sympatické je, že to už nejsou jen izolované pokusy, výjimečné experimenty, ale lze zaznamenat zřetelnou programovou snahu o tvorbu kvalitní knihy pro děti.

Kontinuita, setrvačnost a... vyprázdnění

Obraz současné poezie pro nejmenší čtenáře ovlivňují přirozeně z velké části osobnosti, které se této tvorbě věnovaly už v posledních desetiletích. Josefu Bruknerovi, jenž je po Františku Hrubínovi naším největším básníkem pro děti druhé poloviny 20. století (viz jeho vrcholné sbírky *Obrazárna*, 1982, a *Pojďte s námi za zvířaty aneb Malování zvířat*, 1995), vychází v roce 2007 leporelo *Samá voda*. I v těchto miniaturách, nepopisných,



akčních momentkách „ze života vody“, se projevuje jako suverénní a nápaditý básník. Jeho verše jsou přirozené, hravé, obrazivé, nikde u něj nenajdeme mechanické rýmování, naopak – s obdivuhodnou lehkostí, bez nejmenšího násilí si v nich pohrává s rytmem. A byť jsou tyto verše určeny předškolním dětem, nikde neupadávají do polopatismů, nepodbízejí se, nejsou primitivní ani plytké.

Na svou předchozí tvorbu navazuje

v posledních letech několika kvalitními knihami také Věra Provazníková, bez níž si nelze představit českou poezii pro děti posledních desetiletí. Věra Provazníková má v české literatuře pro děti (a vlastně nejen pro děti) zvláštní postavení. Je to už přes čtyřicet let, co začala vstupovat do literatury – nejprve pod vlivem V. Holana verši pro dospělé (v časopisech *Divoké víno*, *Host do domu*, *Sešity* atd., v roce 1969 knihou *Dítě se zvonce*) a záhy tvorbou pro děti, a přece stojí dodnes stále jaksí v pozadí. O tom, že neprávem, podala přesvědčivé svědectví její nejobsáhlejší knížka veršů *Padla Madla do říkadla* (1998), která je svým způsobem žní, byť sympaticky neokázalou, říkadel, pohádek a hádanek. Poetika V. Provazníkové těží tvořivě z folkloru, v jejím případě by se dalo docela dobře hovořit o novodobých ohlasech. K nejzajímavějším básnickým prostředkům V. Provazníkové patří metafora. Sluší se dodat, že hra s básnickými obrazy jí neslouží k exhibování, k samoučelnému oslňování, jak dovedné obrazy dokáže vymyslet, ale je invenčním prostředkem k podněcování dětské představivosti (krásnou ukázkou jsou hádanky), k odkrývání jemných nuancí češtiny, ke hře se známými příběhy (to je především případ variací na známé pohádky). Za zvláštní pozornost stojí verš V. Provazníkové. Oscilování mezi pravidelností, až průzračnou přehledností, která má kořeny ve folkloru, a záměrným vybočováním z této pra-



videlnosti (nečekané proměny délky veršů, náhlé „mizení“ rýmů na místě, kde bychom je čekali, práce s různě stavěnými strofami...) blokuje upadání do mechanického odříkávání veršů, slouží kompozici a – nikoliv na posledním místě – vytváří humorný efekt. To všechno je dobře vidět i na nejnovějších knihách, které V. Provazníkové vyšly: *Piki piky ententýny* (2004) a *Elce pelce kotrmelce* (2006), v nichž variace na

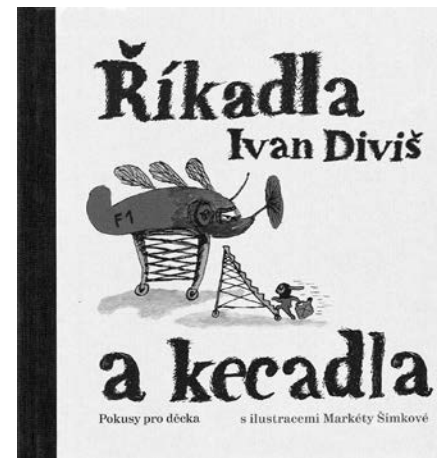
folklorní verše doprovázejí obrázky Josefa Lady, *Když na hrůšce buchty zrály* (2009) a také *Pošlem Anku pro hádanku* (2004), což je další kniha invenčních hádanek, v nichž se V. Provazníková cítí jako doma.

Obohacením současného kontextu a zároveň připomenutím plodných 60. let byl výbor ze starších veršů pro děti Karla Šiktance *Spadl buben do kedluben* (2005), který vyšel zásluhou Jiřího Brabce, a nová sbírka Iva Štu-



ky *Kde bloudí velbloudi* (2003). Zmínit je třeba také nové knihy autorů, jejichž tvorba spoluvytvářela hlavně obraz poezie pro děti 60.-80. let, Ljuby Štíplové a Ludvíka Středy, kteří si udrželi svůj standard i v posledním desetiletí – z knih L. Středy připomeňme např. *Knoflík pro štěstí* (2005), *Medvěd na plovárně* (2004), *Svět zvířat* (2002) nebo *Zvířata a zvířátka* (2003).

V posledním desetiletí došlo také k zajímavému doplnění obrazu před-



chozího vývoje: Po Ivanu Blatném, jehož sbírky pro děti ze 40. let *Jedna, dvě, tři, čtyři, pět* a *Na kopané* mohly být na počátku 90. let konečně znovu vydány (a vřazeny tak do kontextu české poezie pro děti), zprostředkovalo na-

kladatelství Baobab svým čtenářům pohled do pracovny Ivana Diviše. Zásluhou jeho syna Martina a redaktora Jana Šulce vyšly v roce 2004 náčrtky veršů I. Diviše *Říkadla a kecadla* s podtitulem *Pokusy pro děcka* jako doklad toho, že 60. léta se v poezii pro děti nevracela jen k Nezvalovi a Halasovi (byť tato inspirace byla tehdy dominantní), ale že zcela zapomenuta nebyla ani poetika Skupiny 42.

Když uvažujeme o tom, jak se na obrazu současné poezie pro děti podílí tvorba spadající do předchozích desetiletí, nelze nechat stranou ani překlady. Básník Petr Motýl, který zatím vstoupil na pole dětské literatury pouze prozaickou knihou *O strašném drakovi pod krakovským hradem a jiné polské pohádky*, nově přeložil několik čísel z díla polského klasika Jana Brzechwy, kterého jsme zatím měli jen v těžkopádném a dnes už i poněkud obstarožně působícím překladu Jana Pilaře, a vydal je pod titulem *ZOO a jiné básně pro děti* (2010). Aktualizoval v nich některé motivy, přiblížil je současným dětem, ale hlavně se mu podařilo pohrát si s jazykem invenčněji, což daleko více konvenuje Brzechwovým veršovaným groteskám. Petr Motýl má zásluhu na tom, že přetlumočil i několik veršovaných grotesek mladšího polského básníka Łukasze Dębského, jehož tvorba pro děti u nás zatím nevyšla, a vydal je pod titulem *Kačky a žvýkačky* (2010). Jejich kvalita je už proměnlivější – najdeme tu básničky vtipné, založené na situačním vtipu, ale vedle toho i verše vyznívající trochu samoučelně nebo neobratně.

K obrazu současné poezie pro děti patří ovšem i tvorba básníků aktivních v 70. a 80. letech – zhusta velmi plodných dodnes –, jejichž poetika se však léty opotřebovává a vyprazdňuje. To, co působilo za normalizace jako osvěžení – hravost, inspirace poetickými hříčkami, jako jakýsi „soft nonsens“ – postupně zplahuje nebo dokonce degeneruje. Typickým příkladem je Jiří Žáček, který chrlí verše – ale i prozaické knihy – bez jakékoli sebekritiky (*Basta fidi trumpetu*, 2001; *Jak šlo vejce na vandr*, 2001; *Nemalujte čerta na zeď*, 2001; *O perníkové chaloupce*, 2001; *Pohádky na dobrý večer*, 2001; *Žáčková encyklopedie pro žáčky*, 2002; *Krtek kamarád*, 2003; *Nesedejte na ježka!*, 2003; *Dvakrát dvě je někdy pět*, 2004; *Hádanky a luštěniny*, 2004; *Pohádko-*

vý nezbedník, 2004; *Veselý rok*, 2004; *Můj přítel yeti*, 2005; *Na svatýho Dyndy*, 2005; *Kočkování: Knížka pro malé i velké přátele koček*, 2005; *Hádej, hádej, hadači*, 2010...). Vedle „klasického“ Žáčka, který dokáže být dodnes ve svých verších technicky zručný a v rýmech nápaditý, narážíme v jeho tvorbě z posledních dvaceti let až příliš často na rýmovánky ryze „spotřební“, narychlo spíchnuté, chtěně hravé a někde až nevkusné, zejména tehdy, když se autor snaží o humor za každou cenu.

Kdysi nadějný Ivo Odehnal, který se v 80. letech vydal ve stopách Jiřího Žáčka, ale hledal své vlastní cesty, se dnes bohužel stal dodavatelem substandardních textů pro nakladatelství Junior, velkovýrobce nevkusných lepoporel (*Barevná abeceda*, 2001; *Kačer Čvachta*, 2001; *Koník Toník*, 2001; *Ovečka Líza*, 2001; *Pejsek Dan*, 2001; *Veselí kamarádi*, 2002; *Kamarádi z lesa*, 2002; *Kamarádi ze dvora*, 2002; *Náš dvůr*, 2003; *Náš les*, 2003...). Podobně nová sbírka Jiřího Faltuse *Říká myška myšce* (2005) je jen odvarem jeho prvních sbírek. Najdeme tu bohužel jen plytké rýmovánky na stokrát ohrané náměty, trapné deklamovánky, které postrádají sebemenší vtip („Cimčarara: Čimačarara, čím, čím čím, / přejeď se vrabeček, / tahá břicho jehličím. // – Je to tím, že necvičím?“).

Na pomezí žáčkovského nezávazného rýmování a zajímavé cesty do hloubi jazyka (např. nápadité využívání lámaných veršů, které nejsou jen nahodilými, samoučelnými hříčkami) je ovšem překvapivě svěží kniha *Neříkejte teleti aneb knížka básní pro děti*, kterou v roce 2008 v Albatrosu vydal textař a scénárista Pavel Žiška, který se před časem podílel – což v této souvislosti není nepodstatné – na knize překladů *Morgerstern v Čechách*.

Uvažujeme-li o prosakování poetik předchozích desetiletí do současného kontextu, není možné pominout stále přítomný typ idylických miniatur, jehož kořeny je možné hledat kdesi u Františka Hrubína nebo ještě hlouběji v historii. Takové veršovánky opakují mnohokrát vyzkoušené postupy a obvykle mají dnes bohužel podobu plytkých, podprůměrných, mnohdy i kyčovitých rýmovánek, které si nic nezadají s deklamovánkami 19. století à la František Doucha. Kromě zmíněného Iva Odehnala patří k nejpłodně-

ším autorům tohoto typu Dana Winklerová, dvorní dodavatelka textů pro nakladatelství Junior.

Z ambicióznějších autorů je to např. Jiřina Salaquardová, jejíž sbírka *Letěl motýl z buku...* (2005) obsahuje někdy hravé, ale málokdy originální rýmovánky o dětech, zvířatech, rostlinách, přírodních jevech, které jsou typologicky blízké F. Hrubínovi, nedosahují však jeho nápaditosti, hravosti a svěžesti.

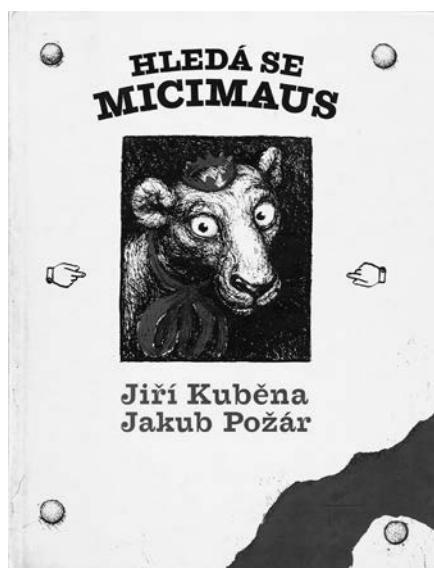
Substandardním veršotepcem je ovšem Jaroslav Cita, jehož sbírka *Hledám, hledám nit* (1997) a řada lepoporel působí dojmem, že se vynořily z hloubi první poloviny 19. století. Podobně diletantské veršovánky pouští do světa např. Jaroslava Horáčková, autorka zásobující kroměřížské nakladatelství Gabriely Přikrylové Plus (např. *Hrajeme si s pohádkou Medvídkovic rodinka: pohádka, písničky a říkanky pro poučení i zábavu*, 2008; *Pohádkové snění: veršované pohádky pro děti*, 2009; *Rok ve verších a písničkách: písničky a říkanky pro děti*, 2009...), anebo Jan Kratochvíl, který je pro změnu dvorním autorem pražského nakladatelství KRIEGL. Exemplárním příkladem banality v poezii pro děti je jeho *Dobrodružství kapky rosy* (2008), které postrádá nejen vtip, ale i elementární míru vkusu. Podobnými neduhy trpí kniha sentimentálního rýmování *Jak přišly na svět pampelišky* (2006) Ireny Gálové nebo *Řikanky pro prťata i školáky* Svatopluka Kutěje, které vyšly v roce 2010 v nakladatelství Miloš Palatka – ALMI v Blansku.

U starších autorů, kteří se věnují poezii pro děti, se dnes často setkáváme s veršovanou epikou, především s veršovanými pohádkovými příběhy. Vedle osobitých variací na klasické pohádky Věry Provazníkové a už zmíněného Jiřího Žáčka, který však produkuje další a další veršované příběhy pochybné kvality, se na tomto poli výrazně realizuje také Michal Černík (*Za pohádkou pohádka pro kluky a děvčátka*, 2002), další z prominentů poezie pro děti 70. let. Zcela pokleslou epiku posílá do světa Zuzana Kopecká (*Špalíček pohádek*, 2005), která je typickým reprezentantem komerční produkce posledních dvaceti let. (Mimochodem její *Básničky od srdíčka*, které poprvé spatřily světlo světa v roce 1992 a v roce 2003 vyšly už ve 13. vydání [!], nebo *Hádanky od srdíčka* a další knihy jsou odstrašujícím příkladem diletantského veršování,

kteřé neuměle rozmělnuje sládkovsko-čarkovsko-hrubínovskou poezii.)

Podivuhodné je, že když si Jiří Kuběna udělal odbočku do poezie pro děti – v roce 2001 vydal veršovanou „pohádku“ *Hledá se Micimaus aneb Baron & Lvíce* – paradoxně se přiblížil Žáčkovým veršovaným plytkým variacím na pohádky. Výsledek Kuběnova výletu do poezie pro děti není přesvědčivý. Zdá se, že tvorba pro děti je Kuběnovi bytostně cizí. Upadá v ní do sentimentu, do překvapivě nenápaditého veršování, uchyluje se k laciným rýmům (mašli / našli, zvířátka / pohádka...) a jeho skladba se dostává až na hranici plakátu (vykreslování „šlechtnosti“ barona Haase, který miloval zvířata a „nepotrpěl si na tyranství“).

K objevům české poezie 60. let patří legendární sbírka Mileny Lukešové *Big beat a aritmetika*, určená čtenářům tzv. apoetického věku. K tomuto typu holubovské, věcné, a přece metaforické poezie se Milena Lukešová vrátila ještě v 80. letech ve sbírce *Nahej v trní*, která na tu první přímo navázala.



O podobnou poezii autentické výpovědi se pokusil v druhé polovině 80. let, byť pravda méně přesvědčivě, Jan Kašpar ve své *Tulíkrásce*. V roce 2007 ho následoval Pavel Cmíral v knize *Milujem se čím dál víc*. Avšak v tomto případě jde bohužel o velmi problematický, v podstatě prvoplánový, podbízející pokus o poezii pro teenagery. Svým způsobem připomínají Cmíralovy texty Jana Schneidera ze 60. let pro rozhlasový pořad *Písničky pro Petra a Lucii*, vydané ve sbírce *Pro Petra a Lucii* (1967). Na rozdíl

od Kašpara a Schneidera jsou však Cmíralovy texty křečovitě ve své snaze podbízet se dětem v pubertě (v doslovu P. Cmíral píše: „Na Pubertu ale vzpomínám s láskou a občas zjistím, že mě tak úplně neopustila...“). Jde o jakési kvazideníkové záznamy, výkřiky, stylizované do pubertální dikce tu chlapce, tu dívky, ale bohužel nepřesvědčivé, násilné. Autor se nevyhne ani banálním rýmům, které sice můžeme číst jako autorský záměr, ale ve výsledku vyznívají prvoplánově a někdy až trapně: „Milujem se čím dál víc! / Báječní v rolích spiklenců. / Utrácíme sladké nic, / to bohatství všech milenců. / Žít své kdysi dnes už odmítám, / má skvělá láska, / moje láska // deštěm líbaná!“ P. Cmíral se pokouší vytvořit jakési „vnitřní fotografie“ puberťáka, ale protože tu téměř chybějí básnické obrazy, ústí jeho pokusy většinou do sentimentu nebo prázdného patosu. Relativně zdařilá je závěrečná báseň jeho knížky (13 až 15), protože teprve tady nachází autor odstup, využívá nápaditějších rýmů a asonancí, objevuje metaforu jako prostředek, který čtenáři umožňuje cestu pod povrch textu („Neslyší, jak mi v duši / kručí?...“).



Návrat lyriky

Zajímavým rysem současné české poezie pro děti je cosi, co bychom mohli označit s trochou nadsázky jako návrat „čistokrevné“ lyriky, ovšem s novými, v poezii pro děti zatím málo běžnými tóny. Když vydal Radek Malý svou první samostatnou sbírku veršů pro děti *Kam až smí smích* (2009), dal najevo explicitně, pojmenováním jejích oddílů, že mu jde v první řadě o lyriku. (Příznačné je i to, že svou sbírku otevírá „dopisem čtenářům“, v němž vysvětluje, proč se

lyrice říká lyrika.) Nejzajímavější čísla obsahuje první část jeho knihy – Lyrika přírodní (a pro R. Malého je typické, že nejsilnější jsou ta z podzimního oddílu Čas pavoučků, havranů a strakatého listí) – a zčásti i druhá část – Lyrika školní. Najdeme tu prosté, kultivované lyrické obrázky, jejichž osobitost spočívá v tom, že jsou nabitě drobnými akcemi, což výborně konvenuje dětskému vnímání. Přitom tu však lyrický hrdina není vždycky stylizován do podoby dítěte. Radek Malý nezapře ani tady svou poetiku, ke které patří výtvarně budované miniatury, cit pro zvukovou kvalitu slov, suverénní práce s veršem – pravidelným i volným –, hra s přesahy ze strofy do strofy a také jemná melancholie. „Ne vždy jde ale jen o veselé, dobře řemeslně napsané veršovánky (což je spíš až ve třetí části sbírky) – některé texty mají významové přesahy (tematika stárnutí, času, např. Babí léto, Kam se asi ztrácí utržení drací?) nebo ironický nádech, hořkost (Prázdniny),“ poznamenává Eva Brhelová ve své recenzi v *Tvořivé dramatice* (2010, roč. XXI, č. 2, s. 66).

Listonoš vítr (co přinesl a co mi šeptal), nejnovější Malého sbírka pro děti, která



vyšla na jaře 2011, je v hledání možností přírodní, a dokonce reflexivní (!) lyriky pro děti ještě odvážnější. Některá čísla jsou do poslední slabiky, do posledního verše dokonale vybroušenými lyrickými miniaturami, které nezapřou autora sbírky pro dospělé *Větrní* (2005). Tady už R. Malý vytváří svět ze svých oblíbených podzimních motivů (kaštiny, spadané listy, vítr, mlha...), ale opět jsou tyto barvitě lyrické obrázky budovány prostřednictvím miniaturních dějů, nebo dokonce

mikropříběhů, vnímáme za nimi konkrétní zážitky, dojmy, pocity. Ostatně příznačné je i to, že některé básničky jsou přesně lokalizované anebo odkazují ke konkrétnímu roku, nebo dokonce i ke konkrétnímu dni. Dalším důležitým rysem poetiky Radka Malého je jeho úcta k jazyku a respekt k síle slova: Není náhoda, že svou knihu otevírá citací folklorních veršů (Zaklínání staré) a že motivy zaklínání a čarování se ve sbírce několikrát vracejí. Na mnoha místech si básník hraje se slovy, ale vždy opatrně a jemně, a kouzlí z nich metafory (Zaklínání psi), vytváří obrazy jako hádanky k luštění, jako výzvu k hledání tajemství pod jejich povrchem (Zaklínání kočiči), využívá je v rýmech (viz mistrná báseň Listůpád) a objevuje čtenáři nové a nové souvislosti a konotace.

Tady je na místě připomenout, že tento originální básnický počín není v současnosti úplně osamocený. Díky dvěma nakladatelstvím Baobab a Meander se vedle dvou sbírek Radka Malého dostaly čtenářům do ruky další dvě knihy, v nichž najdeme přírodní lyrické miniatury, kde jsou metafory přímo podmíněné výtvarným viděním.

lu. Na první pohled jsou to zcela prostá konstatování, která však otevírají pohled do hloubky. Autorka váží každé slovo, dokonce každou slabiku a pohrává si i s trháním slov, kterým se odkrývají nové významy (Mravenčí říkadlo). Stejně jako je D. Mrázková střídá v barevnosti svých ilustrací, šetří ve verších i rýmem – v celé básničce psané volným veršem se objeví třeba jen jediný rým, ale přesně na tom místě, kde musí být, aby báseň dostala jemnou pointu (Skála). Sbírka *Písň mravenčí chůvy* je kniha v tom nejlepším slova smyslu exkluzivní, která obohacuje poezii pro děti o meditativní lyriku, tedy o takový typ poezie, který je v tvorbě pro děti výjimečný.

Jako zajímavé připomenutí jiného přístupu k lyrice v dětské poezii, připomenutí jiného „kořene“, totiž poetiky Skupiny 42, lze vnímat soubor veršů Josefa Hiršala, doprovázený kresbami Petra Nikla, který sestavil v roce 2009 Radim Kopáč pod názvem *Hiršalův skicák* a dodal mu podtitul „básně & domalovánky pro děti“. Kombinace starších Hiršalových veršů ze 40. až 60. let, které mají blízko k lyrice „všedního dne“, a výtvarných her Petra Nikla vytváří zajímavý efekt: bytí jde z větši

Nonsens unavený a nonsens revitalizovaný

Nonsens se těší v české literatuře od přelomu 80. a 90. let velké oblibě, a zejména fryntovská inspirace, která má hlavní (ale nikoliv jediný) kořen u Edwarda Leara, nepřestává působit. Zatímco před lety byl tento typ jazykové hry čímsi osvěžujícím a produktivním a přinášel svého času dokonce i osobité „novotvary“ (viz např. první dvě knížky Jiřího Weinbergera *Povídá pondělí úterku*, 1995, a *Ach ty plachty*, 1996), v posledních letech působí poněkud unaveným dojmem. Jako by český nonsens pro děti ztrácel dech, jako by se vyčerpával sám sebou. Nemluví o dnes už bohužel zcela pokleslých textech Jana Vodňanského, který má zřejmě svou zlatou éru (*Šlo povídko na vandr*) už dávno za sebou, ale mám na mysli autory v nejlepším slova smyslu ambiciózní, kteří stále patří ke špičce české poezie pro děti: Jistou opotřebovanost nonsensových schémat bylo možné pozorovat už v *Abecedníku* Iva Štuky (1999). Ale opakování vyzkoušených postupů a nezáměrné i záměrné citování sebe sama i druhých můžeme sledovat i u již zmíněného Jiřího Weinbergera – viz jeho



V roce 2009 vydal Baobab *Písň mravenčí chůvy* Daisy Mrázkové, verše, které mají kořeny v 60. letech, v dobách, kdy vznikaly dnes už klasické poetické prózy této autorky. Jak to je u knih této autorky pravidlem, její texty jsou bezprostředně svázány s jejími ilustracemi či přesněji výtvarnými variacemi na daná témata. Její maximálně úsporné volné verše jsou stylizované jako pohledy očima „mravenčí chůvy“, tedy pohledy z takové perspektivy, která umožňuje zastavení, vnímání nejmenšího přírodního detailu.



části o verše „neexperimentální“, setkáním s P. Niklem dostaly jiné vyznění – vyniká v nich více hra s jazykem, která je ovšem pro J. Hiršala klíčová. I když některá čísla by bylo bývalo lepší nezařazovat (např. Časné ráno po budíčku...), jde o soubor záslužný, který dokládá, že J. Hiršal vládl veršem dokonale a vedle invenčních, rafinovaných experimentů uměl napsat i docela prosté, ale svižné lyrické momentky, záznamy, téměř „fotografie“ z běžného života (V dešti).



Kroky po krách (2006), Jiřího Dědečka (1953) – tomu v roce 2001 vyšla kniha nonsensových hříček *Šli červotoči do houslí* a v roce 2005 vydal sbírku *Uleželé želé*, Jiřího Slívy (*Všechno dobře dopadne*, 2000), ale i u Pavla Šruta. Na rozdíl od prózy, kde se P. Šrut pohybuje s obdivuhodnou suverénností, mají jeho veršované knížky – *Veliký tůdle* (2003), *Příšerky a příšeři* (2005) a *Šišatý švec a myšut* (2007) – proměnlivou kvalitu a prakticky těží z toho, co si už vyzkoušel mnohokrát dřív. Ve sbírce veli-

ký *tůdle*, kterou můžeme vnímat trochu jako Šrutovy sebrané básnické spisy pro děti, je větší část čísel převzata z víc než dvacet let starého *Hlemýžďe Čilišneka*. A upřímně řečeno, právě tato starší vrstva Šrutových básniček se z dnešního pohledu jeví jako nepřiliš objektivní variace na fryntovskou notu. Naproti tomu výborné jsou Šrutovy překlady dvou básniček Ogdena Nasha a jedné Jamese Reevese, které už v 80. letech vyšly ve vynikajícím souboru světové poezie pro děti *Ostrov, kde rostou housle*. I Miloš Horanský se ve svém *Pohádkáři* (2005), kterému dal příznačný podtitul „Říkačky, říkadla, říkánky a říkátká“, spokojuje pouze s málo nápaditými a někde až křečovitými jazykovými hříčkami.

Když se probíráme knížkami, v nichž narážíme na unavený nebo už vyčpělý nonsens, nelze – bohužel – pominout ani Jiřího Žáčka, který se se svými *99 dědečky a 1 babičkou* (2001) pustil do exploatování principu learovských limericků – ale i v tomto případě se sporným výsledkem. Jako už nescíslněkrát i v této knize Jiří Žáček prokázal, že je básníkem obratným, že mu to „veršuje“ jaksi samo. Jeho limericky rytmicky nekulhají, naplňují žádoucí „normu“ (rýmové schéma aabba), respektují learovský model. Problém je však v tom, že nepřinášejí nic nového, J. Žáček je tu jen zručným – do slova a do písmene – veršotepcem. Čísel, která přinášejí alespoň drobný nápad a dokáží s ním pracovat, je tu žalostně málo. Spíš se na nás z každé stránky valí tuny banalit a prvoplánových rýmovánek a bohužel i nemálo ordinérních kousků, které básník formátu (a nadání) Jiřího Žáčka věru nemá zapotřebí.

Standardní úroveň – v tom nejlepším slova smyslu – mají knihy jazykových her Jiřího Havla *Smějeme se celý rok* (2006) a *Kdo má smysl pro nesmysl* (2007). Především tato poslední kniha, kterou výborně graficky upravil a ilustroval Jindřich Kovařík, nabízí čtenářům – jak jsme na to u J. Havla zvyklí – bohatou škálu her s písmeny, hláskami, slovy a vůbec s různými elementy jazyka, zkrátka texty, které jsou aktivizační, které vybízejí čtenáře k tomu, aby sám s jazykem experimentoval a objevoval jeho zákoutí a nuance.

V posledním desetiletí se však i v této oblasti poezie, tedy v nonsensu, v tvor-

bě, která staví na tematizaci jazyka a na experimentování s ním, pohnuly ledy. Vedle nonsensu, který má kořeny u Lewis Carrolla a Edwarda Leara (a dalo by se jít zpět až k některým numery rhymes, chůvím rýmům) a který do české poezie vnesli autoři, kteří začínali publikovat v 60. letech, lze dnes zaznamenat i jiné typy nonsensu: je tu znovu aktualizovaný Christian Morgenstern, ale také „radikální nonsens“ jako cesta



k elementům a mechanismům jazyka, v níž by bylo možné detekovat dědictví Raymonda Quenaua, skupiny OULIPO a vůbec experimentální literatury 50.-60. let. Reedice zapomenuté knihy Josef Hiršala a Bohumily Grögerové z roku 1964 *Co se slovy všechno poví*, kterou připravilo nakladatelství Portál v roce 2007, připomněla, že experimentální poezie se nemusí týkat jen úzké skupiny literárních „labužníků“, ale může obohatit i tvorbu pro děti.

To podstatné se ale odehrálo v původní, nové tvorbě. Tím, kdo na přelomu století vtrhl do literatury pro děti s vehemencí sobě vlastní a otevřel nonsensu nové cesty, je Petr Nikl.

Kdybychom chtěli najít společný jmenovatel všech aktivit tohoto básníka, textaře, hudebníka, výtvarníka, divadelníka a – jak se dnes módně říká – performerera, byla by jím beze sporu hra. Hra jako princip, hra jako pohled na svět a na život; skoro by se chtělo říct hra jako způsob života. A to dokáže výborně uplatnit i ve svých knížkách, kde si hraje prakticky s čímkoli – s písmeny, se slovy, verši, rýmy, linkami, barvami, bílými místy, papírem a jeho hranice-

mi... V prvních dvou knihách, v nichž Petr Nikl zabrousil do sféry dětí, v *Pohádce o Rybitince* (2001) a v knize *O Rybabě a Mořské duši* (2002), byly objektem jeho hry především obrazy – básnické i výtvarné, i když smysl pro barvy a vůně slov projevil Petr Nikl už tady. Ale v *Lingvistických pohádkách* (2006) se stal jazyk hlavním objektem jeho hry. A v dalších dvou knihách *Zá hádky* (2007) a *Jěľňoviti* (2008) pokročil v tomto směru ještě dál

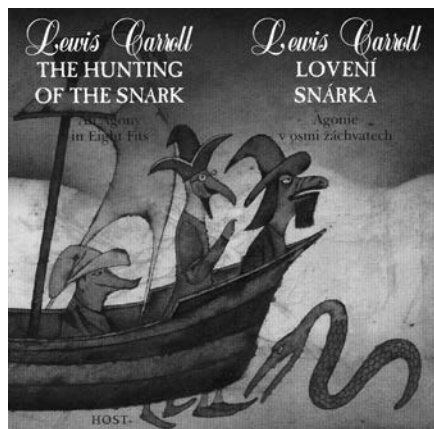


a vedle jazyka a všech možných jeho vrstev a prostředků se objektem jeho zájmu stalo i vyprávění, hra se zárodky příběhů, které se ze slov a obrazů mohou vylíhnout. Součástí ponorů pod povrch jazyka je samozřejmě také hra s rýmem. Bohatý rým – a nejen na konci verše – je v mnoha případech dokonce klíčem ke hře. Využívání lámaných rýmů se promítá i do „lámání“ slov, díky nimž autor objevuje v docela obyčejných, zdánlivě vyčpělých slovech nové významy. A součástí této hry jsou i nápadité asonance, které dodávají hře se slovy na magičnost a tajemnost. Někde bychom u P. Nikla mohli uvažovat dokonce i o dadaisticko-surrealistických kořenech jeho experimentů.

V *Niklově bláznivku* (2009) a *Přes hádkách* (2010), dvou zatím posledních knihách, rozvíjí Petr Nikl dál svou tvorbu pro děti – bohužel však spíš jen extenzivně, a tak vedle pozoruhodných čísel, která posunují nonsens do nových poloh (z jazykové hry vznikají situace a takto vzniklý fantaskní básnický obraz se rozžívá a konfrontuje s obrazem reálného světa), sem zařazuje autor i taková čísla, která možná mohla zůstat v šuplíku.

Zajímavý pokus o nový přístup k nonsensu, i když s proměnlivou úrovní, přinesla také *Šmalcova abeceda* (2005), v níž obrázky Petra Šmalce verši „ilustrovali“ Jiří Dvořák, Markéta Šimková, a také Radek Malý.

Zajímavé pohyby v nonsensové tvorbě pro děti dokreslují také překlady – od nepříliš obratných převodů chůvích rýmů (Zdenka Strnadová: *Anglická říkadla / Nursery rhymes*, 2005) po mimořádné nebo alespoň pozoruhodné počiny. K nim rozhodně patří *Learovy třesky plesky česky*, tedy překlady limericků Edwarda Leara, a to z pera Jana Vladislava. Edward Lear se v české literatuře zabydlel od



přelomu 70. a 80. let díky překladům Antonína Přidala. Tato kniha, která vyšla v roce 2004 díky nakladatelství BB art v edici Versus, vznikla už v 80. letech – tehdy ji Jan Vladislav vydal samizdatem k Vánocům 1986. O další překlad Lewise Carrolla se pokusil Václav Z. J. Pinkava – *The Hunting of the Snark. An Agony in Eight Fits / Lovení Snárka. Agonie v osmi záchvatech* (2008). A zmínit bychom měli také překlad australského klasika dětské literatury Normana Lindsayho *Kouzelná bašta aneb Dobrodružství Bořivoje Blahovičnicka a jeho přátel Billa Bouřňáka a Karla Kruťase* (2009). S těmito carrollovskými příběhy z roku 1918, které kombinují prózu s verši, si výborně poradila překladatelka Hana Zahradníková.

A pak tu jsou nová vydání překladů z Christiana Morgensterna: Kniha *Ferda Páv a všelijaká zvířata* (2002), která je dílem Josefa Hiršala, je přepracovanou verzí knížky *Všelijaká zvířata pro kluky a děvčata* z roku 1959. A samozřejmě je třeba zmínit ještě výjimečnou knihu Morgensternových textů, jejímž spoluautorem je výtvarník Adolf Born – *Zbornaplaz* (2009), která, pravda, nevyšla pro děti, ale při uvažování o recepci Christiana Morgensterna v českém prostředí ji nelze nevzít v úvahu. Adolf Born si touto knihou podle svých slov splnil svůj celoživotní sen – ilustrovat

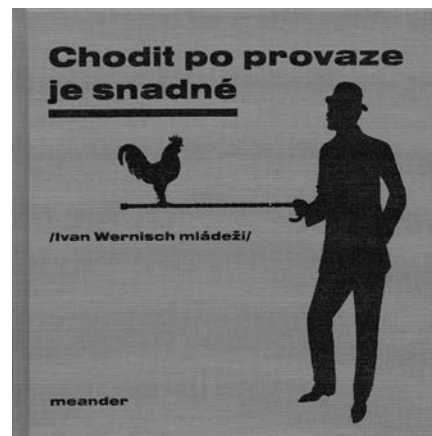
svého oblíbeného autora, přičemž poslal do světa knihu, která představuje různé přístupy k překladu tohoto osobitého německého klasika nonsensu. *Zbornaplaz* obsahuje kromě několika Morgensternových textů v němčině a „klasických“ překladů Josefa Hiršala také další pokusy o zdolání Christiana Morgensterna: překlady Egona Bondyho, Josefa Bruknera, Emanuela Frynty, Rudolfa Havla, Vladimíra Holana, Jindřicha Hořejšího, Davida Hradila, Martina Charváta, Ludvíka Kundery, Jiřího Plose, Erika A. Saudka, Ivana Wernische a Pavla Žišky.

Zabýváme-li se tím, jakými proměnami prošla nonsensová tvorba pro děti v posledních letech, je třeba zmínit ještě jeden překlad, tentokrát ze slovenštiny. Jde o výjimečnou knihu, slušelo by se napsat exkluzivní – co do textu i co do výtvarného zpracování –, totiž „konceptuální knihu pro děti“ Viliama Klimáčka *Noha k noze* (2005), s níž si jako překladatel výborně poradil Joachim Dvořák. Podtitul této knihy je více než výmluvný: „*Pohádky, básničky, hry, ale i hádanky s pátráním po všelijakých stopách vymyslel a napsal Viliam Klimáček a nakreslil Dezider Tóth pro všechny, kterým roste noha, ale hlavně pro ty, kteří si dovedou hrát a dívat se*“. A leccos napovídá i hravě nadsazené věkové určení: „Od 6 do 66 let“. Tyto informace ještě výstižně doplňuje na zadní straně obálky charakteristika, která není jen prázdným propagačním sloganem: máme opravdu co do činění s knihou interaktivních her pro děti a jejich rodiče. Viliam Klimáček je jedním z neoriginálnějších současných slovenských autorů, pro něhož je jazyk především objektem hry. Ze hry, někdy až ostentativně „neukázněně“, s písmeny, hláskami, slovy, grafikou, obrazy dokáže vytěžit gejzíry nápadů. Kniha o sedmi „krocích“ (jak autor nazývá kapitoly své knihy) nabízí pestrobarevnou směsku textů od jednotlivých vět, titulků, „výkřiků“ nebo veršů přes kaligramy, „návody“ k hrám happeningového charakteru až po absurdní pohádkové prózy – to vše za vydatné účasti výtvarníka Dezidera Tótha, bez jehož kreseb, fotografií, koláží a všech nápaditých grafických prvků si knihu nelze představit. A co je obzvlášť sympatické: *Noha k noze* není založena na samoučelném hraní nebo pohrávání si. Kniha je jako celek – včetně obálky, předsádek nebo třeba i obsahu –

nápaditým průvodcem kusem života, kterým projdou autoři knihy spolu se čtenářem: „Krok za krokem, / z roku do roku, / co krok – to rok, / co rok – to krok, / to je / HRA NA KAŽDÝ / (K)ROK.“

Cesty ke kořenům nonsensu a dobrodružné výpravy za jeho hranice

Koncem roku 2011 se Ivan Wernisch rozhodl vytěžit ze svých starších knih



pro dospělé knihu „mládeži“, která vyšla s wernischovsky lehce provokativním titulem *Chodit po provaze je snadné*. Shrnuje sice z větší části texty známé z několika starších knih, kde vyšly Wernischovy verše nebo prózy ať už pod jeho jménem, nebo jako fingované překlady – „překrady“. A přece je tato nová kniha tím, co lze označit za počín, který poezii pro děti – tentokrát spíše starší – obohacuje nejen o nové polohy zábavné hry s jazykem, ale také, a především o wernischovskou ironii. Soubor sedmdesáti čísel obsahuje, zejména v prvním oddílu (určeném – ani tady se Wernisch-ironik nezapře – „dítěm“), někdy zdánlivě bezstarostné hry s jazykem, hry s rozebíráním či rozbalováním slov, objevováním jejich nových zákoutí a experimentování s veršem. Jenže postupně autor „přitvrzuje“ a „dítěm“ a „dospělejší české mládeži“ (které je „dedikován“ druhý oddíl) neváhá předkládat třaskavé texty s absurdním podtextem, které jsou pro tohoto autora tak typické. Sbírka *Chodit po provaze je snadné* je tak bohatým „vzorníkem“ nejen nonsensu, ale noniluzivní tvorby vůbec – různých podob a odrůd této ponorné řeky „vážné“ literatury, tvorby, která tematizuje jazyk a je výsledovatelná odedávna, od středověku po avantgardní směry 20. století až po současnost. Objevíme tu

learovské a carrollovské žonglování s rýmy a slovy, ohlasy na Christiana Morgensterna, texty, v nichž lze vytuší dadaistické podloží nebo inspiraci kubo-futuristickými básněmi-obrazy, variace experimentální poezie 50. a 60. let, ale také nahořklé absurdní příběhové nebo lyrické miniatury, které sem doputovaly především z *Doupěte latinářů* (1992) nebo ze *Zlatomodrého konce staříckého léta* (1994).

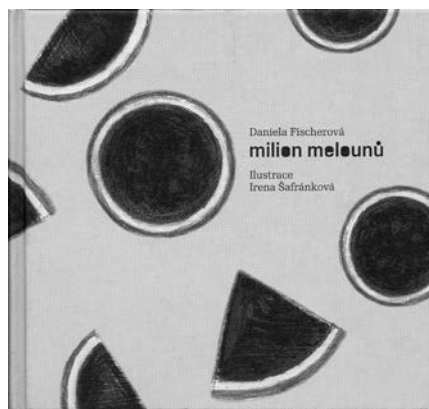
Wernischova nová kniha je ovšem zajímavá ještě z jednoho důvodu. Vtipnou pointu pro dospělé v ní vytváří poznámka pod čarou, kterou Ivan Wernisch svůj nový soubor uzavírá. V ní se čtenářům omlouvá za to, že některé své texty publikoval jako překlady cizích autorů, protože za „normalizace“ patřil mezi ty, kteří nemohli prakticky vůbec publikovat, nanejvýš se jeho jméno smělo objevit v dětských časopisech anebo mohl existovat jen jako překladatel. Týká se to nejen „průhledných“ mystifikací z knihy *Frc: překlady a překrady* (1991) nebo z knihy rafinovanějších mystifikací *Beránci vlci aneb Marcipán a pumpkník* (1985), ale také některých textů ze svého času (kniha vyšla v roce 1987!) zcela unikátní antologie poezie pro děti *Ostrov, kde rostou housle*, kterou sestavili Josef Brukner a Pavel Šrut. Do tohoto souboru byly totiž tehdy zařazeny také některé básně, pod nimiž je Ivan Wernisch podepsán jako překladatel, ale ve skutečnosti je jejich autorem: Píseň Anně-Marii na cestu (připsaná Jeanu Rousselotovi), Slečno slípko, vy jste husa! (připsaná Gustavu Falkemu), Mistr tesař (ta je uvedena jako dílo Kennetha Grahamea) a Krabíčka s překvapením (jako autor byl uveden Paul van Ostajen).

Loňský rok přinesl však ještě jednu knihu veršů, která – troufám si tvrdit – bude patřit ke zlatému fondu české poezie pro děti a která významně překračuje oblast nonsensu, byť se ho jemně dotýká. Daniela Fischerová je vnímána především jako prozaička a dramaticka. V roce 2011 vstoupila suverénně na půdu dětské poezie sbírkou *Milion melounů*. Její „výlet“ do poezie pro děti není ovšem tak zcela překvapivý. Že umí psát osobité obrazivé verše pro děti, prokázala už ve svých *Duhových pohádkách*, kde tvoří verše, založené na metaforické hře s barvami, lyrické předěly mezi jednotlivými kvazimytickými příběhy o stvoření světa. Ostat-

ně její básničky se tu a tam objevovaly i v dětském časopise *Sluníčko* (v dobách, kdy to byl ještě kvalitní literární a výtvarný časopis).

Duhové pohádky původně vznikly už na počátku 80. let (vyšly roku 1982), ale tím, že je nakladatelství Meander znovu vydalo ve své edici *Modrý slon* (2003) – a je dobře, že tato neprávem pozapomenutá kniha byla znovu připomenuta a zpřístupněna dnešním čtenářům, – vstoupily do současného kontextu a výborně rezonují tematicky i jemnou, citlivou prací s jazykem s novými lyrickými texty. Každá ze šesti básniček o barvách je vlastně paletou asociací, mozaikou barevných obrazů, které jsou neobyčejně dynamické, nepopisné, nabitě drobnými akcemi. Daniela Fischerová má navíc dar překvapovat změnami v intonační lince, hrát si s délkou veršů a rýmů a provokovat čtenářovu (nebo posluchačovu) představivost.

V *Milionu melounů* se čtenář potěší v každé z padesáti básniček brilantní hrou se slovy a jejich konotacemi. Daniela Fischerová, autorka, který je mimořádně citlivá k jazyku, se však většinou nespokojuje s prvoplánovými nápady. Hra s jazykem a s trsy významů, které se kolem slov rozrůstají, s obrazy, které jazyk vyvolává v život, není samoučelná, je to dobrodružství poznávání světa – toho fikčního, který se před námi otevírá v básni, i toho, v němž žijeme ve skutečnosti. Hra s jazykem,



založená např. na žonglování s rýmy, dostává u Daniely Fischerové hlubší smysl, odkrývá tajemství jazyka, barvy, chuť a vůni hlásek a slov: „Hromy hřmí / a blesky srší. / Na návrší / hustě prší, / vichry vyjí, / hromy bijí, / dští a dští / a dšššššššššššššššššš!“ (Liják) Některé na první pohled nonsensové

verše dostávají dokonce až filozofické podtexty (Co všechno je slyšet, když se dobře zacpou uši).

Na rozdíl od veršů z *Duhových pohádek* využívá Daniela Fischerová ve své nové knize více možností, které dává hra s rytmem. Důmyslněji také promýšlí tvar básně a nápaditě přitom využívá pointu. A častěji než dřív se u Daniely Fischerové v této knize probouzí epický živel – v hrách se slovy se rodí minipříběhy. Souvisí to s výraznou dialogičností textu: v mnoha básničkách nacházíme otázky, přímé řeči, rozhovory, které jsou někdy rozehrané do drobných situací. Dokonalou ukázkou je *Ukolébavka*, v níž: „Jednou přišli do školy / pan Nic a pan Cokoli....“

Milion melounů je jedním z vrcholů české poezie pro děti. Je to básnická kniha se vším všudy, v níž se Daniela Fischerová projevuje nejen jako suverénní autorka, která má smysl pro jemný, inteligentní humor, ale která má pokoru před jazykem a jeho tajemstvími.

Nonsens degenerovaný

K veršové produkci, která vychází v současnosti pro děti, patří ovšem ještě jeden jev, který nelze pominout. Je to cosi, co by bylo nejpřesnější nazvat malformace nonsensu. Jde o nonsens, který zmučoval do té míry, že ztratil parametry umělecké tvorby a stal se jen exhibicí nesoudných grafomanů, kteří jsou přesvědčeni o tom, že cokoliv napí-



ší, musí nutně doputovat ke čtenářům.

První příklad takovéto publikace připravilo nakladatelství Thyrus v Praze v roce 2010. Knihu *Ještěrka na šterku a jiné příhody* napsal Jiří G. Mann a shromáždil v ní triviální rýmovačky, které se pohybují na hranici vkusu a nejsou ničím víc než prvoplánovými nápady: „Mamut /

jsa / nadmut / prd / ... / jeho trakt / trávicí / tak / vyslal / zdravici."

Pod další ukázkou pokleslého nonsensu *Dobrý pejsek pro kokinko přeskochí i přes hovínko: neslušné básničky pro chlapečky a holčičky* je uvedeno jméno Hynek Vilém.



Kniha vyšla poprvé v roce 2008 a pro „velký úspěch“ ji nakladatelství Barrister & Principal v Brně vydalo v roce 2010 v 2., doplněném vydání. Jde vesměs o podbízivé, exhibicionistické deklamovánky, v nichž se autor snaží křečovitě vyrábět humor především tím, že využívá motivů a slovníku, které souvisejí nejčastěji s vyměšováním. Mimochodem autor, který se podepisuje jako Hynek Vilém, je patrně specialistou na fekální a vyměšovací tematiku. Je podepsán i pod knihou *Kdo to je, kdo to je, kdo ten záchod blokuje?* autorky Jeanne Willisové („Převzato

Vrcholem pokleslého nonsensu jsou ovšem *Blijící lišky a jiná zvěrstva* (2010) Radka Mikuláše, které vyšly v pražském nakladatelství Dokořán. Je to nejen výron vulgarity, ale hlavně příklad absence jakékoliv sebekritičnosti. V téhle knize se setkáváme s texty, které zjevně vznikly jako výsledek sebestředného chrlení, v němž se uplatní jakýkoliv nápad, které rezignuje na jakékoliv tvarotvorné ambice. Kniha má vzbudit dojem experimentu (což má zřejmě podpořit i grafika). Ve skutečnosti je to ovšem projev pokleslého vkusu toho nejhrubšího zrna a totální ztráty soudnosti.

Tyglík poezie

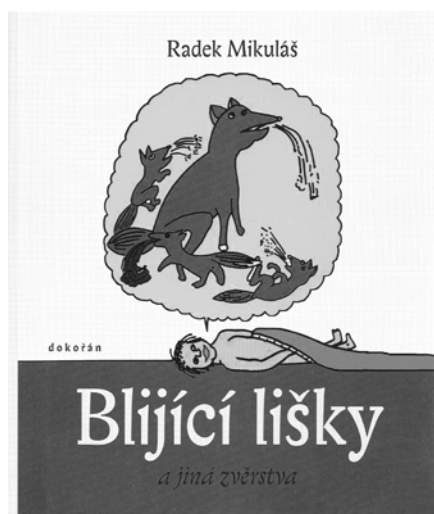
I když poezie pro děti respektuje specifického adresáta, tedy dítě, které má specifické zájmy a potřeby, a především jiné čtenářské a životní zkušenosti než dospělý čtenář, není přesto ostrovem izolovaným od ostatního světa. Je součástí celkového kontextu vývoje literatury a reaguje zcela přirozeně na jeho proměny. Toto zjištění je důležité už proto, že poezie pro děti je nasměrována do budoucna. Protože jedním z jejích důležitých úkolů je připravovat dítě na to, aby bylo schopno vnímat literaturu jako jeden z druhů umění a jako jeden z důležitých způsobů poznávání světa.

Proto je dobře, že se obraz poezie pro děti nevytváří jen původními sbírkami, ale také novými vydáními star-

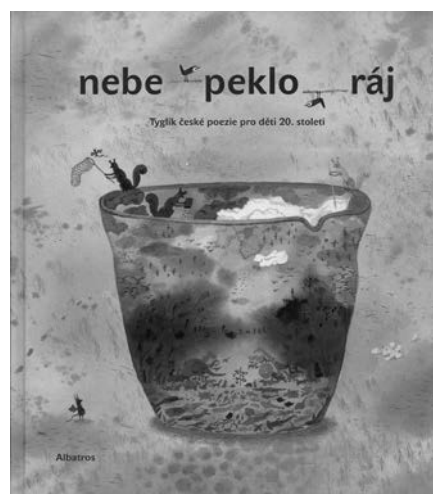
V roce 2006 vyšel výbor z české poezie pro děti *Jak se učil vítr číst: Básně pro děti*, který pro nakladatelství Dauphin připravili Michal Jareš a Jakub Říha. Nevýhodou tohoto svazku je však jeho neprůhledná koncepce. I když obsahuje řadu kvalitních veršů z 60. a 70. let a svým výběrem upozorňuje na důležitou roli kvalitních literárních časopisů pro děti, které se významně podílely na tvorbě kontextu literatury pro děti, zejména se to týká časopisů *Sluníčko*, *Mateřídouška* a *Ohníček*, je tento výbor ve výsledku nepřehledným souborem jednotlivých textů různé kvality, nad nímž si musíme klást otázky, proč je tu právě ta, a ne jiná básnička a proč jsou texty řazeny právě takto, a ne jinak.

Naproti tomu originálním a zdařilým pokusem otevřít dveře dětské poezii do mnoha stran a vsadit ji do širších souvislostí je *Tyglík české poezie pro děti 20. století* (2009) neboli *Nebe – peklo – ráj*, jak zní titul tohoto mimořádného počínu nakladatelství Albatros, pod nímž je podepsán jako editor Petr Šrámek. Tento labyrint básniček autorů 20. století písčících pro děti (Jan Skácel, Jiří Kolář, Jan Vladislav, Ljuba Štíplová, Jiří Žáček, Petr Nikl, Jiří Dědeček, František Hrubín, Jan Čarek, Josef Kainar, Pavel Šrut, Věra Provazníková, Jiří Weinberger, František Lazický, Vítězslav Nezval...), ale i těch, kteří nepatří do literatury pro děti, ale jejichž některé básničky by děti mohly oslovit (Josef Škvorecký, Egon Bondy, J. H. Krchovský, Antonín Sova, Jiřina Hauková, Jiří Orten, Bohumil Hrabal, Jaroslav Pízl, Antonín Brousek, Karel Milota, Zbyněk Hejda, Emil Juliš, Milan Nápravník, Karel Hynek, Bohuslav Reynek...) je výzvou pro vnímavého čtenáře, aby se ponořil do světa obrazů a slov, aby bloudil verši a poetikami a objevoval takové světy, které mu mohou být blízké. Je to originální ediční čin, vynikající kniha, jež hledá kořeny a zdroje i mimo intencionální poezii pro děti.

Článek vychází s laskavým souhlasem redakce kulturně-literární revue Pandora



z anglického originálu *Who's in the loo?*), která vyšla v tomtéž nakladatelství o rok dříve, a pod knihou *Víš, co má v plínce myš?* Guida Van Genechena, která vyšla tamtéž také v roce 2009...



ších textů, jimiž editoři a nakladatelé dotvářejí kontext, a přirozeně také novými překlady. A samozřejmě i výbory a soubory, jež starší tvorbu uvádějí do nových souvislostí.

Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramatickou výchovu 2



EVA MACHKOVÁ

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

V lesích, na lukách a bletech, ve vodě a ve skalách žije v lidovém podání spousta nejroztodivnějších bytostí, sem tam mírumilovných a pomáhajících lidem, ale většinou nebezpečných nebo aspoň krajně nepříjemných. Moderní člověk na jejich existenci nevěří a vyjadřuje to – zejména v českém prostředí – tím, že z nich činí komické postavičky. Svým způsobem se o to zasloužili autoři, jako byl Karel Čapek nebo Josef Lada či Jan Drda, kteří s tím přišli jako s originálním pohledem. Postupem doby, a zejména působením průměrných či podprůměrných autorů se z toho stala macha, hloupý stereotyp, v jehož pozadí můžeme tušit snahu vyhnout se všem nebezpečím tím, že je zesměšíme.

Ale četná nebezpečí, byť nemají podobu čarodějnice či ohnivého muže, na člověka číhají a bát se je přirozené a v jistých situacích i velice správné. Čeho se bát a jak se v nebezpečné situaci zachovat – ignorovat to anebo udělat něco rozumného, jak se chovat v nebezpečí, jak mu čelit? Dá se opravdu nebezpečí odstranit jen

tím, že ho zesměšíme? To je jeden z důvodů, proč by bylo dobré vrátit se k původním bytostem oživujícím českou a ještě snad více moravskou přírodu a venkov. Ten druhý důvod je, že personifikace přírodních jevů přírodu člověku přibližuje a polidšťuje, činí ji jakoby srozumitelnější a člověku bližší, neboť umožňuje jistý druh a míru komunikace.

Pověsti ale nejsou snadnou látkou k dramatickému uplatnění. Liší se to samozřejmě autor od autora, knížka od knížky, ale v zásadě je nutné počítat s řadou překážek, na něž při hledání narazíme – a které také předurčily, z kterých knížek a z kterých autorů jsem vybírala, a z kterých ne.

Jeden z problémů tkví v tom, že v mnoha pověstech převažují vyprávění hromadná, neindividualizovaná, že obsahují časově rozsáhlé úseky, chybí „tady a teď“, dozvídáme se, že všichni lidé v X potkávali bytost Y a ta vždy... Zahrnují velké skupiny lidí bez rozlišení a dlouhodobé děje, které převádějí do konkrétních postav a situací je velmi obtížné, ne-li nemožné, dokonce v některých případech i zbytečné.

V jiných zase vystupuje jen jediný aktér, a pokud vstupuje do kontaktu s nějakou bytostí, je to kontakt chvilkový, jednorázový. Typické je to u pověstí o pokladech, které prakticky vždy vyprávějí o tom, jak v určenou dobu (např. na Velký pátek) kdosi (často chudá vdova nebo jiný potřebný člověk) vstoupil, viděl, nabral si zlata, nesl je domů... Variantou je dítě zapomenuté v sluji, ale v zásadě je to vždy sólová událost, která zasáhne svého aktéra, někdy negativně, jindy pozitivně, ale zápletky založené na mezilidských vztazích chybí, bývá to jen povahová vlastnost (např. chamtivost) nebo sociální situace (bída).

Nebo jiným typem sólové a „bezzápletkové“ pověsti je zpráva o mimořádné

události. Mívá typický začátek: „(...) Jeden hospodář se o půlnoci vracel z města domů, když tu náhle...“ (Grohmann, 2009, s. 63) Některý vesničan se setká s nějakou bytostí, vyvázne, ale nic dalšího z toho neplyne, než že si pak už dává na podobné situace pozor. V *Králi moravských vodníků* (Kiliánová-Sirovátka, 1974) čteme, jak kovář pálil v lese uhlí, navečer se chtěl vrátit, kolem jel kočár a kovář se chytil vzadu. Cestou nahlédl do okénka, zjistil, že je tam vodník, a než stačil seskočit, vjel kočár do rybníka. Kovář naštěstí uměl plavat, ale byl z toho pět neděl nemocný. „Když potom vykládal, co se mu stalo, ti staří lidé z Vilémovic říkali, že to jistě byl král všech moravských vodníků.“ Čili jedna událost jednoho člověka – a konec.

Podobný typ pověsti: Bytost poskytne nějakou pomoc, něco vykoná za vesničana, například mu daruje kouzelný chleba nebo koláč, ale něco za to požaduje (divoženky třeba potřebují dřevěnou lopatu na pečení), ale někdo pak omylem kouzlo onoho daru zruší.

Pro dramatiku málo inspirativní jsou také příběhy, v nichž dominantní roli hraje vesnický život, resp. vesnické práce (tj. jednání lidské, ale nedramatické), zvířectvo, vybavení, materiály, hospodářské práce, řemesla atp.).

Jindy jde sice o jednání dramatické, založené na vztazích, ale jeho prostředky jsou hmotné, třeba v pověsti *Ďáblovo mýto u Karlštejna* v knize *Živá voda* (Sirovátka-Šrámková, 1986) ovčák odstraní čerty, kteří tu přepadávají lidi, a to tím, že trouští hrách promíchaný se solí. Čerti ho sbírají, jedí, sůl je donutí pít, hrách jim v těle nabobtná a puknou – těžko hratelné fyziologické dění.

V Grohmannově knize, která vyšla v němčině v roce 1863 a až v roce 2009 česky, píše v doslovu Petr Janěček, že je to „(...) syntetické dílo (...), popisující české démonologické,

ale i místní, historické a legendární pověsti v celé jejich šíři a pestrosti“ (Grohmann, 2009, s. 238), což v české literatuře chybí. Grohmannem uváděné české pověsti obsahují i úvody k jednotlivým okruhům, resp. příběhům démonických bytostí, zabývající se vývojem jejich chápání a pojmenování, vazeb na germánskou a slovanskou mytologii, variantami u jiných národů. Výběr oddílů z knihy: Hrdinové ukrytí v hoře, Bílá panna a Bílá a černá paní, Strašidelní jezdcí, Strašidelné vozy, Duchové vod, Trpaslíci, Šotkové, Zvířecí démoni, Jezera a studánky, Propadlé zvony, Pověsti o pokladech, Pověsti o kouzlech. Vyskytují se tu i zvláštní bytosti, jinde neuváděné, např. ludkové, tj. trpaslíci z okolí Varnsdorfu a Frýdlantu, jimž vadí zvony (k vztahu trpaslíků ke zvonům viz dále jednu Hulpachem přeprávenou pověst z Žatecka a Lounska). V jednom případě odcházejí do Lužice, aby se zbavili zvonů, a do Čech se vrátí, až odejdou zvony: „Zpátky přijdeme, až budou zvony odstraněny, a Sasko se zase vrátí k Čechům.“ Pak prý podle nich nastanou lepší časy.“ (Grohmann, 2009, s. 127)

Ale cosi jako „soustavnou demonologii“ najdeme i u moderních českých autorů. Tento charakter mají četné knihy brněnského folkloristy Oldřicha Sirovátky a jeho spoluautorek nebo *Báje českého Pošumaví* Adolfa Daňka (1994). *Báje českého Pošumaví* mají oddíly O vodníku, hastrmankách a vodních pannách, O světlých, O divém a ohnivém muži, o psu s ohnivými očima, O čarování a čarodějnicích, O mŕkách, O šotkovi, O pokladech a modrém plamínku. Každý oddíl má vždy obsáhlejší text na začátku, v němž si vyprávějí vesničané při prástkách, báby na poli, dřevorubci u ohýnku nebo vypráví sedlák – písmák a jeho syn – univerzitní student. Texty obsahují drobné epizody o určitém typu démonických postav, v některých oddílech navazují samostatné, o něco rozsáhlejší příběhy, ale i ty jsou epizodické, o jednorázové události. Takových knih pověstí je velký počet a snad by se hodily jako základ pro jevištní montáž nebo koláž, snad pro divadlo malých dětí nebo začátečníků, neboť jejich výhodou je nenáročnost postav a jednoduchost výstupu, epizody či etudy.

A jako kuriozitu ještě chci zmínit Hradilovu knížku *Skřítkové a víly v pověstech a na zahradě* (2008) – publikaci z oblasti zahradní architektury, ekologie a démonologie. Podle poznámky o autorovi působil Radomil Hradil jako zahradník „v biologicko-dynamických a ekologických podnicích v Německu, Švýcarsku, Norsku, v České republice“. Kromě toho je překladatelem antroposofické literatury – ojedinělá kombinace kompetencí i ojedinělá koncepce knížky: zabývá se démonickými bytostmi jakožto „řemeslníky přírody“, jejich popisem, tříděním a historií, v pověstech i v zahradní architektuře, zahradními skulpturami, zobrazením různých démonů na fasádách staveb, až po ty sádrové trpaslíky. Jsou tu i některé příběhy, resp. jejich úryvky, je tu také spousta fotografií, a v neposlední řadě i ekologicky zaměřené praktické rady pro zahrádkáře a zahradníky... Zkrátka zajímavé počtení, zajímavý úhel či spíše úhly pohledu.

Práci v dramatické výchově nicméně může posloužit řádka pověstí, zejména od autorů, kteří je vyfabulovali a zaměřili je na morální okruhy témat. Dominují mezi nimi některé knížky (ale zdaleka ne všechny) Vladimíra Hulpacha a kniha Miloše V. Kratochvíla *Báje a pověsti z Čech* (1984), z nichž jsem čerpal v první řadě. Moravských příběhů uvádím také celou řadu, neboť moravské pověsti vycházejí v daleko bohatší škále než pověsti z českých krajů.

V PŘÍRODĚ A NA VENKOVĚ ŽIJÍ V LESÍCH A SKALÁCH SKŘÍTCI A TRPASLÍCI...

O trpaslících: U Krt sídlili v jeskyni trpaslíci. S lidmi žili v pohodě, a protože byli zapomenutí, chodili si často do vsi vypůjčovat, co ztratili, hlídali lidem děti, nosili jim med lesních včel, jahody a hřibky. Ale nesnášeli hluk a hřmot. Nejhuř bylo, když v Krtech postavili kostel se zvonem, protože ze zvonění dostávali třesavku. Někteří onemocněli, a tak žádali vesničany, aby se zvoněním přestali. Ale vesničané odmítli a vysmáli se jim, litoval je jen obecní pasáček Věna. Když se trpaslíci rozhodli odstěhovat do Krkonoš, Věna je vezl na svém malém žebříňáku, vystlaném senem. Když se s nimi loučil, nejstarší trpaslík mu řekl, že na

něj čeká bohatství a štěstí. Když pak jednou doma pásl, našel jámu v zemi, kde lidským hlasem mluvící pes hlídá poklady. Za zlatáky z jámy si pak Věna postavil chalupu a oženil se s pěkným děvčetem. Do smrti zůstal laskavý a dobrosrdečný, jak si přáli skřítki. – Téma: co vyhovuje jednomu, může být pro jiné nesnesitelné – možnost například debatovat na téma „my se jenom chceme bavit“ teenagerů, kteří trápí a mučí svoje okolí technem, řvoucími motorkami, sprejováním po zdech a podobnými zálibami. (Hulpach, 1985)

Skalníci: Na kopcích a v lesích na Chodsku žili skřítki skalníci. Měli zlato, stříbro i drahé kameny, které vykutali ze skal. S oblibou dávali lidem hádanky, když neuhodli, něco jim vzali a odměnu dávali jen za uhodnutí hádanky, ale zato bohatou. Jednou potkal skalníka nemluva Psutka, hospodský z Klenčí. Uhodl skalníkovu hádanku a dostal drahokam. Pak dlouho nešel do lesa, až zase jednou jel s povozem přes kopce a skalník-ministr mu zastavil vůz a položil mu tři hádanky. K velkému děsu skřítky hospodský všechny uhodl – teď už na něj mohl jen sám král skalníků. Ten přišel do Psutkovy hospody, dal mu tři početní hádanky, ale hospodský všechno spočítal. Král skalníků byl zdrcen, teď budou muset odejít, ale hospodský mu řekl, že mohou zůstat, jen ať lidem, kteří neuhodnou, nic neberou, o jedné botě se špatně chodí po lese. A tak se skalníci a lidé spřátelili. (Hulpach, 1992)

Zlatá skála na Dobrošově: Náchodský pán byl chamtivý, čarodějnice mu poradila, že svůj majetek rozmnoží, když o svatojanské noci dojde na Dobrošov, skála se otevře a v ní je pramen zlata, co za hodinu vynosí, to bude jeho. Ale pramen hlídají trpaslíci, rytíř nedodrží stanovenou dobu, kdy smí zlato vynášet, a trpaslíci ho uvězní ve skále navždy. – Přímý konflikt se tu sice neodehrává, ale příběh dává možnost jej rozvinout – chamtivost versus ochrana přírodního bohatství. (Horyna, 1947)

Velikonoční vajíčko z Pradědu: Vesnický kantor, vysloužilý voják, byl v Domašově neoblíbený, protože děti nic nenaučil, ale bil je. Byl ale muzikant, a když zemřel, jeho syn Fridolín po něm zdědil housle, na které se naučil výborně hrát. Při velikonoční

koledě chodil s dětmi a hrál na housle, ale nic nedostal, protože byl synem svého otce. Odešel tedy za ves a hrál sám pro sebe – nejednou zjistil, že je obklopen skřítky, kteří ho se zaujetím poslouchali. Odvedli ho k Pradědovi, pánu hory, a ten mu za jeho hru dal zlaté vejce, pak už měl i s matkou vystaráno. (Hulpach, 1998)

O skelníčkovi a skleněné panence: Sklářské skřítky skelníčky skoro nikdo nevidí. Jednoho však viděl sklář Lojzík, spřátelili se a Lojzík skelníčkovi nosil jídlo. Lojzík měl svou Dorotku a skelníček nemohl pochopit, co to ta láska vlastně je. Lojzík mu proto vyfoukal panenku ze skla, hlavně podle Dorotky, ale ještě ji vylepšil. Přestože byl už ženatý s Dorotkou, sám se do panenky zamiloval a vydal se s ní do hor, aby nebyli na očích Dorotce. Jenže skelníček mezitím Dorotku upozornil, ta na ně v horách čekala, pustila se do Lojzíka a nakonec vlepila panence pěknou facku. Panenka se rozpadla a Lojzík se vzpamatoval. (Hulpach, 1992)

...V DOLECH PERMONÍCI...

Permoník: V příbramských stříbrných dolech pracoval chudý havíř s početnou rodinou. Jednou se proboural do jeskyňky se spoustou bohatství a stolem s jídlem – vyrušil permoníky při obědě. Ničeho se ani nedotkl, jen si vzal kámen připomínající postavu skřítky. Ten mu v ruce ožil a permoník mu za to, že se ničeho nedotkl, daroval želízko a perlík, které mu přinesou blahobyť. Havíř se opravdu postupně zmohl, protože nacházel nejbohatší žíly. Neměl nikomu prozradit, od koho dostal to náčiní, a tak když opouštěl havířinu, nevěděl co má s ním udělat. Ale při poslední směně se mu želízko i perlík ztratily, permoníci si je vzali zpět. (Hulpach, 1992)

Pýcha předchází pád: Když byly na Kladně otevřeny doly, pracoval v nich i chudý Vokrouhlík s devíti dětmi a nemocnou ženou. Sám byl tak vychtrlý, že ho v dole k lépe placené práci ani nepustili. Jednou už byl tak zoufalý, že se chtěl oběsit. Vtom se objevil permoník a dal mu stříbrné kladívko, které vždy najde bohatou sloj, jen nesmí propadnout pýše. Vokrouhlík to slíbil a opravdu se mu vedlo stále lépe, až zpychnul, nepomáhal druhým, pohr-

dal chudými – a najednou měl pocit, že si své úspěchy zasloužil vlastními silami. Permoník ho chodil varovat, Vokrouhlík si z toho nic nedělal, až když neakceptoval třetí varování, byl zavalen. Zbohatlictví, zpupnost, ztráta ohledů k druhým, jako by všechno zapomněl. (Kratochvíl, 1984)

O tatrmáncích: Za havířem Vaňkem jednoho dne při svačině přišel malý tatrmánek, Vaňek mu dal kus chleba a tatrmánek svolal svoje kamarády a kopali za Vaňka. Bylo jich pětadvacet a za šichtu mu místo dvou vozíků nakopali čtyřiadvacet. A tak i další den a v sobotu dostal kupu dukátů. Začal tedy nosit pecny chleba a čtvrtky másla pro tatrmánky, šichtu prospal a měl narubáno. Pak tatrmánkům obstaral muziku. Jenže ho přeložili, snad mu někdo záviděl. Horník, který přišel místo něho, tatrmánka odehnal, pokopal ho a nic mu nedal. Došlo k závalu, Vaňek pomohl horníky ještě živé vyprostit a vrátil se pak na svoje místo. Jenže tatrmánci byli pryč a už se nevrátili. (Lazecký, 1983)

...V CHALUPÁCH A NA STATCÍCH HOSPODÁŘÍČCI A DIBLÍCI...

Hospodářiček: V Jalové Lhotě žil sedlák lakomec a chamtivec. Šel se poradit s moudrou bábou jak získat hospodářičku. Když ho získal, vedlo se mu mimořádně dobře, ale čeledína a děvečku špatně platil a šidil na jídle. Skřítek se s čeledínem domluvil, také by chtěl pryč, ale sám nesmí nic říct o tom, jak by ze služby u sedláka vyvázl. Čeledín se tedy vydal k bábě a pak doporučil sedlákovi, aby dal hospodářičce ušít zelený kabátek. Když to sedlák udělal, hospodářička tím osvobodil a pak vyhnal i čeledína. Čeledín a hospodářiček se sešli, teď se vedlo výborně čeledínovi, postavil si chalupu a vzal si děvečku za ženu. Lakomci se vedlo čím dál hůř, až si jeho statek koupil bývalý čeledín. (Kratochvíl, 1984)

Ševcův plivník: Ve Stříbře byl švec neumětel, který svůj neúspěch přičítal nepřízní osudu, ne svému lajdáctví. A chodil si na to stěžovat do hospod. Jednou mu v hospodě jakýsi pocestný poradil, aby si pořídil plivníka – černé vejce může získat od čarodějnice z chaloupky pod Šibeničním vrchem. Ta mu vejce slíbila o svatojanské noci,

ale do té doby nesmí vykonat žádný dobrý skutek, nesmí chodit do kostela, má pít a karbanit... Švec to rád splnil a dostal pak černé vejce, z něhož se vyklubal plivník – kohout, kterému se ze zobáku sypala zlatá zrníčka. Švec si žil jako pán, jenže zrníček ubývalo a kohout se postupně měnil v draka. Rok od chvíle, kdy získal černé vejce, ho plivník zadával. A čarodějnice si odnášela další černé vejce, pro dalšího hříšníka. (Hulpach, 1992)

Diblík (z Hořicka v Podkrkonoší): V Soběšicích měli diblíka – klučinu, který vyvádí spoustu lotrovin, ale nesmí se mu v tom bránit, přináší to neštěstí. Přijali čeledína a nic mu o diblíkovi neřekli. Ten jednou pozoroval, jak diblík proti sobě šťve kozla a psa, dopálil se a zasáhl, ale diblík způsobil, že ihned uhynul dobytek. Hospodyně pak vzala kouzelné koření a dobytek oživil. – Zlomyslnost, popichování druhých, a proti tomu ochraňování jedinců tohoto typu – jak se k takovému chování stavět? (Horyna, 1947)

...A SEM TAM V KOPCÍCH I NĚJACÍ OBŘI

O podbrdských obrech, zvláště pak o jedné obryni: Na Holém vrchu žili obři, kteří měli dceru Marunu, právě na vdávání. Ucházela se o ni řada obrů z okolí a ona si vybrala obra z Plešivce. Rodiče mu ji nechtěli dát, a tak ji unesl. Jenže staří s několika odmítnutými nápadníky Plešivec přepadli, obra zahnali a Marunu přivedli domů. Brzy na to staří zemřeli a Maruna měla v lese bídu, až se z hladu scvrkla. Vydala se pak nastrojená na tancovačku a tam se do ní zamiloval bohatý sedlák a oženil se s ní. Jenže ona snědla, na co přišla, a zase narostla. Vyjedla celý statek a sedlák musel s flašinetem na cesty. Maruna pak projedla zbytek statku a skončila na dobříšském zámku jako kovářka, síly měla dost. (Hulpach, 1992)

V LESÍCH A VODÁCH JSOU VÍLY A RUSALKY...

Vampýři: Na lukách pod Salajkou tančila víla. Kosila tam louku skupina mužských, kteří přespávali ve stodůlce. Z druhého konce louky na ně kdosi hvízdal, ale oni se schovali. Celou noc pak pozorovali tančící vílu. Vyprávěli

o tom ve vsi a fojtův syn se furiantsky rozhodl, že on si s vílou zatančí a přemůže ji. Celou noc s ní zběsile tančil po pokosených lukách. Viděl ho k ránu hajný a zavolal jeho otce, ale ten už našel syna mrtvého. – Téma pýchy, chvástání, přecenění svých sil a možnosti. (Dvořáček, 1967)

Oharka: Oharka byla vodní víla – divoženka v Ohři. Ráda líčila na mládence, kteří se jí líbili, a topila je. Nezdařilo se jí to až s Jozífkem, synem lounského měšťana. Jozífek chodil podle řeky za svou milou Vendulkou, pak se Oharka doslechla, že se chystá svatba, a začala líčit na Jozífka pasti. Zjevila se mu jako babička, která potřebuje pomoc s vědem vody, pak jako štika, která uvízla v kořenech, a nakonec jako topící se Vendulka. Jozífek byl vždy ochoten pomáhat, vždy se také Oharce nakonec ubránil, oženil se s Vendulkou a jejich děti už znaly divoženku jen z vyprávění. – Zneužití ochoty pomáhat, rozmar, který ničí. (Hulpach, 1985)

Rusalka: V Kyškovicích na Labi u Roudnice žil rybářský syn Toník. Rodiče mu našli nevěstu a chystala se svatba. Jednou se vracel ze sousední vesnice, kde byl koupit víno na svatbu a ochutnával ho. U Labe spatřil tančit rusalku, která ho okouzila. Každý večer se chodil dívat, jak tančí, a ona si ho postupně začala všimat. Toník se svěřil matce a ta mu pomohla překonávat zájem o ni. Byla svatba, ženich s nevěstou klečel před knězem, ohlédl se, v otevřených dveřích spatřil rusalku, vstal od oltáře a odešel za ní. Nikdo ho už nikdy nespatriil. (Kratochvíl, 1984)

... DO VSÍ CHODÍVAJÍ KLEKÁNICE A KLEKÁNÍČCI...

Jak v Rokycanech okovali klekáníčka: Místo klekánice měli v Rokycanech klekáníčka. Kromě toho, že sbíral děti, které byly venku po setmění, také svítil, hlavně když šlo o nějakou nekalou věc. Když v roce 1639 přitáhli k Rokycanům Švédové, přistavil jim žebřík k hradbám a posvítíl jim, takže město dobyli. Rokycanští proto klekáníčka proklínali a kovář se ho snažil vyslídit. Ale jednoho dne k němu klekáníček přišel, aby mu okoval kopýtku, Kovář mu je okoval, ale tak, že nemohl došlápnout a navždy už lezl jenom po kolenou. (Hulpach, 1992)

... A KRAJEM SE PROHÁNÍ MELUZÍNA

Meluzíně trochu mouky do komína (příběh z Kumburka a Bradlece u Nové Paky): Na Kumburku měli dvě dcery – oblíbenou Kateřinu a neoblíbenou Meluzínu. Kateřina měla ženicha z Bradlece Vavřince. Meluzína před jejich svatbou vytvořila s ježibabou kouzlo a Kateřina o svatbě zmizela. Vavřinec se pak po létech rozhodl, že si vezme Meluzínu, ale v předvečer svatby pro něj poslala umírající ježibaba, aby napravila svůj hřích. Dala mu jablko pravdy, při svatbě Vavřinec Meluzínu nechal do něj kousnout, ona zmizela a objevila se Kateřina. Meluzínu pak už bylo jen slyšet. (Hulpach, 1992)

V RYBNÍCÍCH, JEZERECH A ŘEKÁCH JSOU VODNÍCI...

Hunčo: Unčovice, ležící mezi Olomoucí a Litovlí, se prý jmenují po vodníkovi Hunčovi. Sídli v místním rybníce a byl to vodník dobrodinec. Staral se o malého sirotka, a aby mu přilepšil, chodil na trh prodávat ryby a raky. Jeho úspěšné obchody vyvolaly žárlivost vodníka Mezíka, který mu na trhu vyždímal šos. Hunčovi se udělalo zle, ale zachránil se skokem do kašny. Pak peníze předal panu rektorovi, aby je dal sirotkovi, místní ho za to oslavovali. Hunčo se ale chtěl Mezíkovi pomstít a vypustil mu jeho malý rybníček. Mezík se spojil s vodníkem Hynkem a vypukla válka, s Hunčem byly bludičky a rusalky i vesničané a spojenými silami oba vodníky přemohli a potrestali. Hunčo dál pomáhal každému, kdo to potřeboval. (Hulpach, 1998)

Zlatý cedníček: Byly tři sestry, dvě starší líné fintilky, nejmladší pilná a skromná. Jedné neděle šly k potoku na procházku a potkaly mužika, který jim nabídl, aby si vybraly z barevných pytlíčků, v nichž najdou svůj osud. Všechny v něm našly sdělení, že budou tři roky sloužit hastrmanovi. Ten je popadl a odnesl je do svého zámku pod vodou. Každý den dopoledne měly za úkol uklízet, odpoledne si mohly dělat, co chtěly, a měly k dispozici spoustu krásných šatů. Obě starší postupně přestaly pracovat, všechno dělala ta nejmladší, starší si žily jako princezny. Na konci tří roků jim hastrman dal

postupně úkoly – umýt křišťálový pohár, vyčistit kouzelné zrcadlo – a obě starší vzácné věci rozbily. Mohly odejít, vzít si šatů, co chtěly, ale cestou se nesměly ohlédnout. Obě to porušily a utopily se. Nejmladší si donesla nůši smetí a troje šaty, cestou se ze smetí vytvořily dukáty. Svezla se s vozkou, ten ji shodil a ujížděl s nůši, jenže dukáty se zase změnilly ve smetí, vozka proto shodil nůši z vozu, dívka ji pak našla a zbylo v ní něco dukátů, bohatě jí to stačilo. Když si pak na jarmarku pořizovala výbavu, nemohla sehnat cedníček. Objevil se její hastrman a věnoval jí zlatý cedník. Za něj si s mužem pořídili dům. (Lazecký, 1983)

Hastrman a pasáči koní: U potoka Porubky sedávala skupina pasáček koní. U ohýnku si povídali. Jednou začali o hastrmanovi, jak na něj nevěří a co by všechno s ním udělali. Povídali, povídali a najednou se hastrman objevil. Všichni se rozutekli. Příště se zase vytahovali, jaké mají úžasné koně, na jednu zase hastrman – sedl si k nim a začal vyprávět historky. Takhle za nimi chodil delší dobu. Pak se jednou zvedl, že ani sám neví proč, ale musí jít utopit děvče. Od té doby se neukázal. Příběh nabízí možnost rámce pro další příběhy na téma vychloubání a planých řečí. (Lazecký, 1983)

... A ČERTI VLEZOU KAMKOLIV

O čertu strážném a jeho mostě: Mládek Ondra se zamiloval do mlynářovy Katrynky, ale oba věděli, že její otec nepřipustí, aby si vzala chudáka. Jednou Ondra vysvobodil z pasti čerta. Ten mu nabízel odměnu, ale Ondra byl opatrný a nakonec mu čert slíbil, že zastoupí jeho anděla strážného. Mlynář přišel na to, že se Katrynka a Ondra mají rádi a dívku zavřel a začal na mládka chystat pasti, aby ho zničil. Ale čert vždy zasáhl a Ondru zachránil. Nakonec mlynář Ondru vyvedl na vysokou skálu a řekl, že Katrynku dostane, když se dostane na protější vrchol. Čert zasáhl, vystavěl most mezi oběma vrcholy a Ondra přes něj přešel. Jenže mlynář se nechtěl vzdát, a tak ho čert shodil do hlubiny. Ondra se pak oženil s Katrynkou a dlouhá léta spolu žili ve mlýně. (Hulpach, 1998)

V LESÍCH POTKÁTE JEZINKY...

Jak Kuba na jezinky vyžrál: Na Hůrce na Klatovsku se Kuba, mládenec na vandru, zastavil večer u chaloupky, kde žil slepý stařec – jezinky ho opily medovinou a vyloupaly mu oči. Kuba u něj zůstal, aby se o něj postaral. Přes varování vyhnal kozy na Hůrku, kde se objevovaly jezinky. První den se ho jezinka pokusila opít medovinou, druhý den mu druhá nabízela koláč a třetí se pak pokusila ho učesat. Ale Kuba ji spoutal šlahounem ostružiny a donutil ji vrátit dědečkovi oči. Vypráví se prý, že je pak Kuba ostružiním uškrtil, jiní říkají, že se odstěhovaly, v každém případě to byly poslední jezinky v Čechách. – Schopnost odolat svodům, včetně krásy všech tří dívek. Možnost hledat ten „správný“ konec. (Hulpach, 1992)

...A LESNÍ DUCHY, HEJKALY A DALŠÍ DIVÉ A DIVNÉ BYTOSTI

Fabián byl lesů pán: Fabián byl bytost žijící v Brdech, vnějškově podobná Krakonošovi. Tropil zlomyslné kousky různým lidem. Jednou honil hajného po celém lese tak, že v jeho blízkosti napodobil kácení stromů. Nakonec na svoje zlomyslné kousky doplatil: v Brdech se utábořili komedianti s opicemi, Fabián se změnil v opici, aby se mohl prohánět, ale komedianti ho chytili, spoutali a pak už jenom s nimi putoval světem. – Postava zlomyslníka, problém zlomyslnosti, snad i šikany, a jak může zlomyslník po zásluze skončit. (Hulpach, 1992)

Hejkal: Pasácci si na pastvě vyprávěli různé historky o strašidlech a jiných bytostech. Jen Štěpán se smál a neustále opakoval, že se nebojí. Když se setmělo a ozvalo se z lesa houkání, kluci usoudili, že je to hejkal, jen Štěpán se kasal, že na něj zahouká. Ale když to udělal, vyřítilo se na něj cosi z lesa a skočilo mu to na záda, jenže ostatní to neviděli. Štěpán se úprkem pustil k vesnici, když spatřil prvního člověka, tíha z něho spadla – byl to hejkal, nebo jeho vlastní strach? (Kratochvíl, 1984)

Húkalky: Francek Tichánků musel na Brňov, sestra Malka ho varovala, aby si dal pozor na húkalky, pomáhá proti nim „vlčí ocas“ (květ vlčího bobu).

Cestou si jeden utřhl, dal ho na klobouk, ale v Brňově ho ztratil a cestou zpátky ho húkalky přepadly a utancovaly do spánku. Malka čekala, a když se nemohla dočkat, šla ho hledat. Potkala stařečka, který jí poradil, že cestu jí ukáže sedmikvítek, s jeho pomocí bratra našla a kapradím ho vzkřísila (Baláš, 1979)

Příběh dívky-vlkodlačice: O vlkodlačích a o způsobech, jak se lidé proměňovali ve vlky, se vyprávějí různé příběhy. Tento se vypráví o mlýně na Chrudimce u Nasavrk. Tam se začala objevovat divoká vlčice. Lidé se začali mlýnu vyhýbat, i pan otec chodil spát raději k dceři do vsi. Jednou ale přišel krajánek Kořínek a ten se rozhodl ve mlýně přespát. O půlnoci se objevila vlčice, shodila kůži, v kuchyni si vzala jídlo a pustila se do něj. Kořínek kůži vzal a přibil na mlýnské kolo, půvabná dívka se už do ní nemohla vrátit a poděkovala Kořínkovi, že ji vysvobodil. Pak se vzali a Kořínek zůstal ve mlýně jako stárek, založil pak s dívkou-vlkodlačicí známý mlynářský rod. (Hulpach, 1992)

O divém muži, malé Maryčce a zbojnickém pokladu: V Beskydech u Bystřičky žil divý muž. Pocestným dělal starosti, nastražoval jim bludné kořeny a tak podobně. Pak ale začal toužit po ženitbě, jenže divoženky se mu nelíbily – mluvily pozpátku, podivně chodily, měly hranatou hlavu. Chtěl nevěstu z vesnice, ale děvčata o něj nestála. A tak se rozhodl ukrást si nemluvně, malou Maryčku a za ni podstrčil dítě divoženky. Rodiče se o ni snažili starat, ale bylo to s ní velmi těžké, a tak se s ní na radu starého podivína a čaroděje Fracka vydali do hor. U ohýnku divého muže předstírali, že malou divoženku chtějí hodit do ohně, to divého muže donutilo vrátit Maryčku a ještě vesničanům pomohl k zbojnickému pokladu, který tam byl zakopán. Pak už byl od divého muže pokoj. (Hulpach, 1998)

VE VESNÍCÍCH A KOLEM NICH ŽIJÍ ČARODĚJNICE A ČERNOKNĚŽNÍCI

O potrestané čarodějnici: Jeden chalupník v Morašicích měl ženu čarodějnici. Žena vzkvétala, muž hubnul. Kdykoli se totiž vypravovala na sněm čarodějnic, hodila mu ve spánku cho-

mout na krk a proměnila ho v koně, který ji tam donesl. Šel se tedy poradit s kořenářkou, ale to byla také čarodějnice, která se nedávno dostala s jeho ženou do sporu. Rozhodla se jí tedy pomstít a řekla mu, aby jí hodil chomout na krk a proměnil ji v koně. Muž to udělal a nechal ji tvrdě pracovat. Konec je otevřený – podle jedné verze koněm zůstala, podle jiné jí vrátil lidskou podobu. Příběh tedy dává možnost hledat závěr. (Kratochvíl, 1984)

Černokněžník a smok: Sirotek Tonek sloužil u sedláka Valigury, jednoho dne na pastvě potkal černokněžníka, který mu nabídl práci a skvělé zaplacení. Sedlák a selka nechtěli Tonka pustit, ale on stejně šel – v jeskyni na Medůvce hlídal černokněžníkovi Halvaruzovi smoka (draka), větral mu sluj a prolétával se na něm. Černokněžník potřeboval drakovy slzy, aby mohl vytvořit kouzelnou vodu pro kupce (zřejmě z Benátek), který mu za to slíbil svoji dceru Silvii. Konečně se to podařilo, Tonek s Halvaruzem na smokovi doletěli až k Benátkám a tam se rozešli. Smok si letěl, kam chtěl, a Tonek dostal dukáty a čepičku, která ho přenesla domů. Zvláštní téma citovosti kouzelníka, jeho laskavosti k sirotkovi. Na rozdíl od lidí vyřídí duchů je v kouzelníkově přítomnosti sirotkovi dobře a dostane dobrý základ do života. (Baláš, 1979)

...ALE TAKÉ SE TU VYSKYTUJÍ RŮZNÉ KOUZELNÉ PŘEDMĚTY...

Zlaté metly: Ve vsi Slotově u Jaroměře žil starý čeledín. Neuměl nic než pást, a tak měl starost, co s ním bude, až už nebude schopen pracovat. Jednou na pastvě usnul a ve spánku se mu zjevil stařec, který mu řekl, že vedle něj vyrostou zlaté pruty, které může prodat, ale nesmí říct, jak k nim přišel. Čeledín je skutečně získal a prodal v městě židovi. Ten se podívoval a ptal se, kde k nim čeledín přišel, ale on neodpověděl. Podruhé už žid víc naléhal a potřetí vyslovil podezření, že zlato je kradené. Čeledín podlehl a vyprávěl, jak to bylo. Pak už nikdy žádné zlaté pruty nezískal, ale mezitím už měl dost peněz, které mu stačily až do smrti. – Téma dilematu – udržet tajemství, nebo pod tlakem porušit slib a tím o svůj tajený zdroj přijít. (Sirovátka-Šrámková, 1986)

O těch kouzelných dudách: Základní schéma příběhu je totožné s pohádkou Obušku, z pytle ven. Zde je příběh situován na Domažlicko, konkrétně do Klenčí, na Haltravu a na trhanovský zámek. Patnáctiletý Martin, syn chudé vdovy, se setkal se starým dudákem – nikdo neví, kdo to vlastně je, on říká, že žije na Haltravě. Chlapec se do něj a do dud zbláznil, byl mu stále v patách, chodil pozdě domů a matka se zlobila. Ale on se od starce naučil hrát na dudy. Pak nastala zima a kvůli neúrodě hlad. Martin se vypravil na práci do Bavorska, ale cestou potkal starého dudáka, který mu daroval dudy, z nichž se sypou zlatáky. Martin rozdál peníze po celém Klenčí a všem se nějaký čas vedlo dobře. Ale dozvěděl se o tom trhanovský pán a dudy zabavil a uložil je do truhly, protože na ně hrát neuměl. V Klenčí byla opět bída, a Martin se tedy vydal znovu za starcem. Tentokrát dostal dudy, z kterých se sype jídlo. Historie se opakovala, jenže tentokrát se trhanovský pán naučil hrát na dudy a chystal hostinu. V Klenčí bylo opět zle. Starý dudák dal Martinovi další dudy, ale s tím, aby je hned odnesl do trhanovského zámku. Martin se tam snadno dostal mezi lidmi sjíždějícími se na hostinu, vzal dvoje dudy z truhly a vložil tam třetí, které si cestou vyzkoušel. Začínala hostina, trhanovský pán vzal dudy a klacky které z nich padaly, zmlátily celou společnost a ta se rozprchla. Zato v Klenčí už se díky dvojím dudám měli dobře. (Hulpach, 1992)

...A NĚKTERÉ PŘÍRODNÍ OBJEKTY MAJÍ KOUZELNÝ PŮVOD NEBO JMÉNO

Studánka Machna: Kdysi se o kus lesa přeli páni z Opavy a z Raduně. Několik let se hádali, pak se deset let soudili. K soudu povolali skupinu starých chlapů z místních vesnic, polovina z nich dosvědčila, že les vždycky patřil opavským pánům, druhá že Raduňským. Soud skončil nerozhodně. Ale opavští páni si usmyslili, že ten les dostanou za každou cenu, a tak podplatili jednoho lakomce z Hlubočce, který slíbil dosvědčit a odpřisáhnout, že les patří Opavským. U soudu dosvědčil, přísahat musel v lese. Vykopali jámu, do ní se postavil, na hlavu mu dali drn – přísahal a propadl se

do země. Na místě, kde se propadl, se vytvořila studánka, nazvaná podle jeho příjmení Machna. Soud přiřkl les pánům z Raduně: „Vždyť ten, kdo je v právu, nikdy se neuchýlí k takovému podvodu...“ (Lazecký, 1983)

Macocha: Sedlákovi ve Vilémovicích zemřela žena, zůstal mu syn Martin. Sedlák se znovu oženil a druhá žena měla také syna. Žárčila, že Martin zdědí všechnu majetek, a chovala se k Martinovi špatně. Sedlák to viděl, ale nechtěl vyvolávat konflikty. Jednou odjel s mladším chlapcem a macecha vyzvala Martina, aby s ní šel do lesa na jahody. Došli k propasti, macecha do Martina strčila a shodila jej dolů. Pak zoufale běhala po lese, když si uvědomila, co udělala, a nakonec do propasti sama skočila. Sedlák se vrátil a hledal je po lese, Martin se zachytil na svaahu a otec se sousedy ho vytáhli. Od té doby se propast jmenuje Macocha. Možná témata: neřešení problému, svědomí. (Kilianová-Sirovátka, 1986)

O Tanečnici: Vyprávějí se dvě pověsti o hoře Tanečnici. Do kraje pod Beskydami přišli lidé a káceli lesy, aby mohli pást ovce. Všichni pracovali, jen Barka celý den spala a každý večer se kamsi vytratila. Pak zjistili, že chodí na palouček tancovat. Pokoušeli se jí domluvit, ale marně. Jednoho dne jí při tanci začaly těžknout nohy – ráno na tom místě byla hora se zvlněnými boky jako rozevlátou sukni, kterou nazvali Tanečnice. Podle druhé pověsti Maryna ráda tancovala, na bál šla dokonce, i když byla její matka nemocná. Jak vyšla z domu, přidal se k ní myslivec, tancovali spolu, až kamarádky Marynu upozornily, že má místo nohou kopyta. Maryna prchala, ale neutekla mu, dostihl ji na kopci nad jejich stavením, roztrhal ji a odnesl si její duši. Kopec pak lidé pojmenovali Tanečnice. (Šuleř, 1990)

PRAMENY

BALÁŠ, Miloslav. *Kouzelný kvítek: Vyprávěnky z Valašska*. Brno: Blok, 1979. 176 s.

DANĚK, Adolf. *Báje českého Pošumaví*. 2., souborné vyd. Praha: Kentaur, 1994. 228 s. ISBN 80-85285-62-2.

DVOŘÁČEK, Karel. *Stará píseň: Zkazky a lidová vyprávění*. Ostrava: Profil, 1967. Ed. Sedmikvítek, sv. 7. 144 s.

GROHMANN, Josef Virgil. *Pověsti z Čech*. Přel. Radovan Charvát. Praha: Nakladatelství Plot, 2009. 256 s. Přel. z: *Sagen-Buch von Böhmen und Mähren: Sagen aus Böhmen*. ISBN 978-80-7428-011-5.

HORYNA, Václav. *Pověsti českého severovýchodu*. Hradec Králové: B. E. Tolman, maj. L. Müller, 1947. 336 s.

HRADIL, Radomil. *Skřítkové a víly v pověstech a na zahradě*. Hranice: Fabula, 2008. 192 s. ISBN 978-80-86600-52-9.

HULPACH, Vladimír. *Kouzelné dudy. Pohádky, báje a kronikářské příběhy ze Žatecka a Lounska*. Ústí nad Labem: Severočeské nakladatelství, 1985. 196 s.

---. *Pohádkové vandrování Moravou*, Praha: Albatros, 1998. 148 s. ISBN 80-00-00607-3.

---. *Pohádkové vandrování po Čechách*. Praha: Albatros, 1992. 376 s. ISBN 80-00-00319-8.

KILIANOVÁ, Eva; SIROVÁTKA, Oldřich. *Král moravských vodníků: Pověsti z Horácka a Podhorácka*. Brno: Blok, 1974. 260 s.

KRATOCHVÍL, Miloš Václav. *Báje a pověsti z Čech*. 2., rozš. a přepr. vyd. Praha: Albatros, 1984. 180 s.

LAZECKÝ, František. *Dukátová stařenka: Pověsti ze slezského a lašského kraje*. Ostrava: Profil, 1983. 376 s.

RAUVOLF, Josef (ed.). *Legendy a pověsti staré Šumavy*. Přel. Josef Ráuvolf. Liberec-Praha: Dauphin, 1996. 264 s. ISBN 80-86019-20-9.

SIROVÁTKA, Oldřich; ŠRÁMKOVÁ, Marta. *Živá voda: Lidové pověsti z Čech, Moravy a Slezska*. Praha: Albatros, 1986. 320 s.

ŠULEŘ, Oldřich. *Nic nalhaného, máloco pravda: pověsti z Valašska: pro čtenáře od 8 let*. Praha: Albatros, 1990. 144 s.



KinderKinder

25. ročník mezinárodního festivalu divadla a hudby pro děti v Hamburku



DANIELA VON VORST

posluchačka katedry výchovné dramatiky, Divadelní fakulta AMU, Praha

Budova bývalé továrny na přístavní jeřáby v Hamburku nevypadá na první pohled jako místo konání jakéhokoliv programu pro děti. Výrobní haly s vysokými stropy a holými zdmi, dlouhé chodby, šedivé roury a ocelové traverzy, interiér zařízený v industriálním stylu, tak typickém pro severoněmecký přístav. Nacházíme se v jedné z nejrespektovanějších moderních kulturních scén Německa – Kampnagel. Pohledem do programu zjistíte, že tady to kulturou skutečně žije. V šesti sálech je zde večer co večer k vidění několik produkcí zároveň – tanečních, divadelních, filmových, hudebních nebo tzv. new-media-performance, pořádají se zde výstavy, workshopy, festivaly jak místní, tak zahraniční provenience, napříč žánry a styly. Teď, v dopoledních hodinách je zde nezvykle klidno. V největší hale, v jakémsi foyer, společném pro všechny sály, se honí děti. Železná vrata s nápisem K3 se konečně otevrou a do tmavého sálu vstupují první diváci. Je téměř vyprodáno, hlučící děti ztiší až zvuk gongu a neformální úvodní slovo brýlatého pána ve smokingu a džínách: „Jsem

rád, že Vás mohu přivítat na festivalu KinderKinder, mezinárodním festivalu divadla a hudby pro děti, který letos slaví své pětadvacetiny! Jedním z narozeninových dárků letošního festivalu je představení Physical Music, které přiletělo z USA do Evropy vůbec poprvé a které za chvíli uvidíte...“. A když po chvíli pán domluví, v sále se setmí, představení začíná...

Oním pánem ve smokingu byl Stefan von Löwis, zakladatel sdružení KinderKinder, které festival pořádá. Díky němu tak mají hamburské děti možnost každoročně zhlédnout téměř šedesát divadelních představení a hudebních programů z celého světa. Samotný festival začíná vždy v neděli před Světovým dnem dětí (v západním Německu se slaví 20.9.); tentokrát vše vypuklo 18. září.

„Když jsme festival před pětadvaceti lety zakládali, tvořilo kulturu pro děti pár víkendových představení, jinak zbývalo na výběr mezi cirkusem a podvečerním programem v televizi. To jsme chtěli změnit,“ řekl Löwis pro deník *Abendblatt*. S finanční podporou z městské pokladny, ministerstva školství, ministerstva kultury, díky sponzorským darům a subvencím soukromých nadací se sdružení KinderKinder podařilo vytvořit tradici kvalitního a především oblíbeného festivalu. Ten se tedy koná od konce září po dobu zhruba sedmi týdnů. Festivalový program probíhá zpravidla o víkendech, což je praktické zejména pro rodiče nejmladších diváků; v pracovní dny jsou ke zhlédnutí představení pro školy a školky. Letos byl v nabídce i týdenní tanečně-hudební workshop *Körperwunder und Klangmagie (Magie zvuku a divy těla)* pro mládež od 10-14 let, který vedli tanečník Philipp van der Heijden a hudebník Sven Kacirek.

O tom, že festival je skutečně multikulturní, přesvědčí letný pohled do skládačky programu: festivalový ně-

mecko-indický divadelní projekt *Sanjay und sein Meister (Sanjay a jeho mistr)*, inscenace *Nasil Anlatsak Şunu (O umění vyprávět)* tureckého souboru **Tiyatrotem**, *Cuentos Pequeños (Malé příběhy)* známého divadla **Hugo & Ines** z Peru, zmiňovaná hudebně-divadelní performance *Physical Music* z USA, tradiční bohaté zastoupení dánského divadla a soubory z Belgie (vedle inscenace souboru De Spiegel také **Max Vandervorst** a jeho produkce *Symphonie d'objets abandonnés – Symfonie pro vyhozené věci*) a Holandska.

To, co dělá festival KinderKinder tak poutavým, je především pestrá dramaturgie a umělecky kvalitní inscenace. Dalo by se říci, že se ve výběru nemůžete trefit vedle. Za dramaturgický výběr zodpovídá také Stephan von Löwis. Všechna představení, která jsem zhlédla, byla velmi originální a divadelně výrazná. Společným jmenovatelem bylo malé obsazení (do tří účinkujících), důraz na výraz a nonverbální komunikaci, značné využití jevištního pohybu a tance, neokázalá, až prostá scénografie a výrazná hudební složka. Například inscenace *Bramborry* (De Spiegel, Belgie) byla celá postavena na komunikaci pomocí živé hudby, konkrétně tří saxofonů. V inscenaci *Malý a velký Klaus (teater2tusind, Dánsko)* účinkovali v rovnocenných rolích jeden herec, jedna herečka a jedny housle. Inscenace *Parade* (Het Lab, Holandsko) využívala pouze reprodukovanou hudbu, a to pouze jednu skladbu, která se nestále opakovala.

Nejvýraznějším příkladem propojení pohybu a hudby byla v úvodu zmíněná performance *Physical Music* americké skupiny **lelavisoin**. Před očima diváků zde vznikala hudba rozpohybováním a roztačením velkých hudebních objektů – jeden připomínal pojezdový katapult, druhý spící sopku ze dřeva a strun, třetí drátěného pavouka s nespočtem dlouhých nohou se zvonečky na koncích. Z dramaturgického pohledu šlo o ja-



Bramborry
DE SPIEGEL (BELGIE)

kýsi hudebně-pohybový cirkus, ovšem esteticky i řemeslně na nejvyšší úrovni. Byla to vkusná a originální podívaná, plná zvuků, tónů, rytmů, barev, tvarů, pohybů, gest a obrazů.

Jiným příkladem představení, ve němž měla hudba na jevišti výraznou roli, byla belgická inscenace Bramborry souboru **De Spiegel**. Zdvojené „r“ v titulu zde není tiskovou chybou - název inscenace odkazuje na český původ ilustrátorky Květy Pacovské. Právě jejími kresbami pro děti a výtvarným pojetím knížek se soubor Der Spiegel inspiroval. Spojením výrazné scénografie a hudby vznikla originální inscenace. Ve vyprávění převzaly hlavní roli saxofony a hrály si na všechno, co je zrovna napadlo - na rytmickou schovávanou, na kočku a myš, skákaly panáka, praly se a udobřovaly, dováděly a zlobily jako děti. Všechno jen pomocí tónů, zvuků, melodií a odpovídajícího pohybu herců. Důležitější než příběh byla samotná komunikace hudbou, převedení řeči do melodie a slov do tónů. Ačkoliv byla inscenace esteticky velmi působivá a hudebně nanejvýš zajímavá, cítila jsem se coby dospělý divák jaksi přesyceně - intenzita zvuků saxofonů, rychle se střídající situace a obrazy, celková dynamika představení i „rušící“ děti a jejich doprovod, to vše dohromady bylo divácky dost náročné. Jsem ale přesvědčena, že děti získaly první kvalitní divadelní zážitek.

Inscenace, která mne nejvíce oslovila, se jmenovala *Jeg ved - hvor din hus den bor!* (*Vím, kde bydlí tvůj dům!*) dánského souboru **Åben Dans**. Účinkovali v ní tři herci/tanečníci a téma představení bylo šlo pojmenovat: co to znamená doma, kde doma je a jakou cenu jsme ochotni za pocit domova platit. V jednotlivých výstupech inscenace se odkrývala aktuální problematika tolerance, otázka hranic a bariér mezi lidmi, mezi státy i v nás samotných. Šlo o samá velká témata, která herci jednoduše a srozumitelně rozehrávali skrze pohyb, situace a vizuálně působivé obrazy. Scénografii tvořilo sedmdesát osm stěhovacích krabic, které zcela zaplnily středně velké jeviště. Celkový dojem dotvářelo výrazné barevné svícení a použití projekce. Díky variabilitě krabic se scéna rychle a funkčně proměňovala a fyzicky a vizuálně podporovala jednotlivé situace. Mnohočetným přestavováním krabic tak vzniklo anonymní město, lepenkový „dům“ bezdomovce, pyramida, po níž herci lezli, vysoká zeď, která bránila v pohybu, utiskovala, ale i ochraňovala či dodávala jistotu. Krabice představovaly osobní překážky v životě, které se herci snažili překonávat, symbolizovaly dychtění po věcech, „hmotných statcích“, byly předmětem touhy stejně jako nesmyslným břemenem. Témata inscenace i její divadelní jazyk byly podle mého názoru a reakcí v publiku určeny spí-



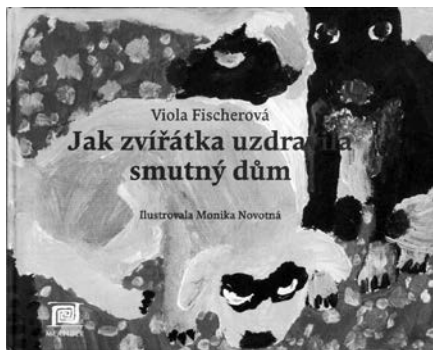
Parade
HET LAB (HOLANDSKO)

še pro starší děti. Doporučený věk byl od 6 let, většině dětských diváků bylo kolem 10 let. V situaci, kdy xenofobní Dán bránil coby nekompromisní imigrační aparát dvěma ostatním hercům - cizincům dostat se na „druhou stranu“ hranice, seděly starší děti tiše a napjatě a leckomu z dospělých diváků možná běhal mráz po zádech. Pohybově stylizované, zoufalé snažení „cizinců“ dostat se do lepšího světa, ke konci i za cenu násilí, vytvořilo působivou scénu. Inscenace byla pro mne jednou z nejpůsobivějších a co do témat nejpalčivější inscenací na programu festivalu. Krátkou (a nerušenou) ukázkou je možné vidět na webových stránkách www.abendans.dk (www.abendans.dk/Jegvedhvor-dinhusdenbor.php).

Jako nezávislý pozorovatel mohu konstatovat, že dnešní hamburské děti si nemohou přát lepší kulturní servis, než jaký jim sdružení KinderKinder už pětadvacet let zajišťuje. A přesto - možná že se za tu dobu kulturní nabídka v Hamburku tak rozrostla, že diváci už nevědí kam zajít dřív. Ačkoliv logo festivalu, puntíkatý mopslík s paraplíčkem na zádech, bylo vidět na leckterém rohu a v mnoha tiskovinách, představení nebyla vždycky zcela vyprodaná. Těžko spekulovat, z jakého důvodu. Každopádně bych tomuto festivalu přála, aby se onen obtloustlý psík spolu s dětmi ještě dlouho a spokojeně usmívali do podzimního Hamburku.

Nahlížení do nových knih

VIOLA FISCHEROVÁ: JAK ZVÍŘÁTKA UZDRAVILA SMUTNÝ DŮM



Ilustrace Monika Novotná. Odpovědný redaktor Radek Malý a Kateřina Machová Novotná. Praha: Meander, 2011. 44 s.

VIOLA FISCHEROVÁ: O KOČCE MŇAUCE, PEJSCE BIBINĚ A MAMINČINĚ LYŽAŘSKÉ BOTĚ



Ilustrace Barbora Šlapetová. K vydání připravila Ivana Pecháčková. Odpovědná reaktorka Lucie Michlová. Praha: Meander, 2011. 28 s.

Téměř souběžně vyšly v nakladatelství Meander dvě knihy Violy Fischerové, které ještě stačila autorsky připravit. Její tvorba pro děti, čítající takto celkem čtyři knihy, ukazuje, jak nenuceně lze psát jemné příběhy, které nemusejí do světa hlásat své kvality. Nekřičí, lépe řečeno neštěkají (jako její oblíbení hrdinové)

o svou pozornost. Spíše jen tak prošly tiše předsíní, otřely se o nohavici a zmizely v travinách a časem mohou čtenářům zase klidně zaškrábát na okno.

Poslední dvě útlé knížky *Jak zvířátka uzdravila smutný dům* a *O kočce Mňauce, pejsce Bibině a maminčině lyžařské botě* uzavírají krátký vývoj jejího díla v této oblasti, který se na první pohled podobá obvyklé cestě úspěšných spisovatelů. Od více experimentující prvotiny *Co vyprávěla Dlouhá chvíle* (2005), v níž rozněcuje vypravěčství i fantazii a za kterou sklídila ihned i ocenění, po texty zklidněné, v nichž se opírá o střídme podání a vnímavě si prohlíží své okolí prostřednictvím zvířat.

Viola Fischerová se s takovým zjednodušeným pohledem mívá už tím, že začala psát pro děti až v pokročilejším věku a žádné „dílo“ na poli tohoto žánru, zdá se, neměla za potřebí vytvářet. Vyhnula se tedy pokusné fázi a mohla psát jen ze své chuti, což není vždy samozřejmé. Podobně jako se vrátila po mnoha letech k poezii, ve které se rozhodla prosit ještě jednou kameny svého osudu. Zatímco v knihách pro děti jako by jí šlo o to ze zbylého písku uhníst hrady lepších okamžiků života.

Kniha *Jak zvířátka uzdravila smutný dům* je příkladem, že i na zakázku se dá psát důstojně. Původně měla vzniknout pro nakladatelství podle autorkou zadaného tématu, kterého se ale čtenář nemusí nutně držet. Příběh vypovídá o jednom činžovním domě, který obývají starší nájemníci, jehož neveselou atmosféru stejně jako nesmlouvavého majitele náhle změní malá psí rodinka.

Největším kladem zůstává ona přiměřenost textu, který není obtěžkaný zbytečnými ozdobami či uličkami ve vyprávění. A snad proto, i když je prostý, neupadá do banálnosti, kam se někdy ubírala předchozí kniha *O Dorotce a psovi Ukšukovi* (2007). Není lehké vybrat příklad toho, jak je text nekomplikovaný, ale zajímavé je už jen uvedení postav na scénu. V první větě zazní: „Dům, v němž bydlela Johančina babička...“ To stačí,

abychom se seznámili s dvěma hlavními postavami. A tak o pár stránek dál může autorka navázat na popis toho, jak je pan domácí krutý, bezprostředním vyprávěním babičky v přímé řeči: „Vracela jsem se z nákupu...“ a pokračováním o tom, jak se k ní zachoval. Uměním je také to, na jak malé ploše lze zachytit všechny obyvatele domu, aby od sebe šli snadno rozeznat a měli své jasné charakteristiky, nemluvě o celkem pěti psech, kteří mají každý své jméno.

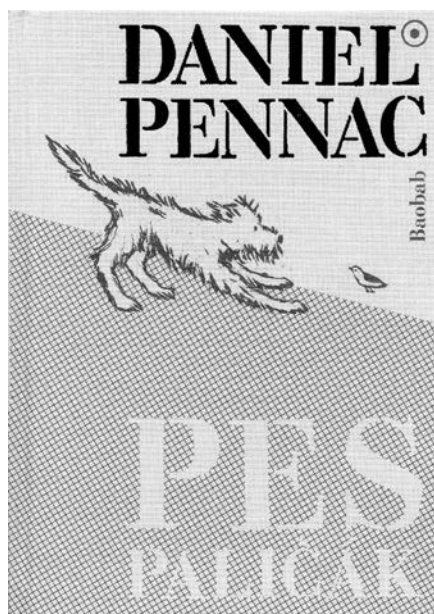
Příběh knihy *O kočce Mňauce, pejsce Bibině a maminčině lyžařské botě* se na první pohled zdá být ještě přehlednější (mohl by být věnován i mladším dětem), ostatně je přesně popsán v názvu. Nicméně na necelých dvaceti stránkách textu se nachází vyprávění o kočičím dobrodružství se sněhem, které má dvě roviny. Jednu prožívá zvíře v přítomnosti a v druhé je převyprávěn jeho nepříjemný zážitek z minulosti. Spojeny jsou motivem, který vyvolá i dávnou vzpomínku. Obě roviny jsou v podstatě polosnové, neboť i to první dobrodružství obestře atmosféra pro hlavní hrdinku nezvykle zasněžené krajiny. Což je umocňováno i ilustracemi Barbory Šlapetové, které se nesou ve vlnách modravého nadreálného světa.

Meander měl šťastnou ruku při výběru výtvarnice i v případě předchozí knížky o psech, tu ilustrovala Monika Novotná a dala jí vlídnou podobu nainvazovaných dětských maleb, které nejsou podbízejí snad i proto, že se přesnější kontury psů a lidí ztrácejí ve flíčcích z hustých barev.

Tak se příběhy Violy Fischerové jemně otiskují ve sněhových závějích a pestrých tazích, jako by v nich zůstávaly stopy zvířecích hrdinů, k nimž se v závěru své tvorby obracela literaturou pro děti. Jednak proto, že její blízcí už tu své stopy zanechali před nimi, a také z toho důvodu, že jí vždy šlo o to s jejich pomocí naznačovat cesty lidského chování.

LUDEK KORBEL

DANIEL PENNAC: PES PALIČÁK



Z francouzského originálu *Cabot Caboche* (Paříž, 2002) přeložila Drahoslava Janderová. Ilustrace Dora Dutková. Praha: Baobab, 2011. 152 s.

Pohled na svět psíma očima není v literatuře ničím objevným – stačí vzpomenout třeba psí road story Louise de Bernières *Rudý pes* (2001). Příběhy s psí tematikou bývají někdy prezentovány jako laskavé, dojemné, někdy nekonfliktní či nereálné. To, že samotný psí pohled na svět ještě nestačí, potvrdila svou recenzi na *Malostranské psí jaro* (2009) v této rubrice před časem i Lucie Kudělová (viz TD 1/2010). *Pes Paličák* si ale čtenáře nechce získat jen laciným „takhle to vidí pejskové“. Úhel pohledu na svět je v knize jen prostředkem k zachycení toho podstatného: smyslu příběhu, kterým je výchovné poselství o vztazích mezi bytostmi žijícími společně (ať už jde o psy, kočky, lidi...), tedy obecněji mezi bytostmi, které se rozhodnou společně žít. Téma, která D. Pennac nastoluje, se týkají lidské důstojnosti a přátelství a jsou v próze zachycené opravdově, bez příkras, v silném dramatickém příběhu.

Příběh Psa je vyprávěn ze dvou třetin retrospektivně, závěrečná třetina příběhu je vlastně vyhocením a dovršením rámcové situace, která je impulzem pro Psovo vyprávění (v domácnosti je „dusno jako pod pokličkou“). Zpětné objasňování některých motivů (např. vzpomínky na psí nalezinca, dotyky Opravdového Strachu apod.), ale i letmé návraty k úvodní situaci (tře-

ba prostřednictvím repliky „Takhle už to opravdu nemůže jít dál...“), to vše udržuje čtenářovu pozornost, a přitom mu nechává dostatek svobody pro doplňování souvislostí nedořečených míst, nejednoznačných výkladů (např. v kapitole o Hyeňákově), což je zvlášť u příběhů psaných pro děti potřeba ocenit. Psí vyprávěčskou perspektivu autor opírá hlavně o vnitřní monology hlavního hrdiny, prolínané s živými dialogy postav a s řečí vševědoucího vyprávěče. Tento kompoziční přístup umožňuje zajímavou aktualizaci paralely vztahů mezi lidmi, mezi zvířaty i mezi lidmi a zvířaty: „Tolik slz kvůli smrti obyčejného zvířete! usklíbalí se sousedé, kteří sami poklidně čekali, až budou dědit po babičce.“

V souvislosti s tím je nutné složit poklonu překladatelce Drahoslavě Janderové, díky níž hovorový a nespisovný jazyk neškobrtá, je čtivý a z hlediska postav věrohodný. I názvy kapitol a pojmenování postav mají v češtině originální a přitom výstižné partnery (např. rodiče holčičky zvané Kdoule jsou Velký Pižmoň a Štiplavka). Jména zvířat a lidí (jako např. Divočák, Huhňavec, Černá tlama, Pečlivák, Bílá zástěra) sjednocují styl vyprávění do svébytného pojetí vnímání světa („z pohledu Psa“).

Životní peripetie hlavního hrdiny sledujeme od momentu, kdy měl být jako nevzhledné štěně utopen. Jeho příběh může být velmi výraznou paralelou lidských osudů, konkrétně člověka ze sociálně znevýhodněného prostředí (dítě bez domova, jeho návyky a momenty socializace). Zažíváme s ním první kroky života na skládce u Nice, vychování náhradní matkou, první setkání se smrtí, zásadní životní zkušenosti z psího nalezinca, proces „osvojování“ a následného zavržení malou majitelkou a její rodinou. Následuje útěk, setkání se skutečným přítelem, další kontakty a komunikace s lidmi, zrada, dlouhá cesta, pomsta a zadostiučinění, které se nedostaví, i závěrečný happy end. Ztvárnění klíčových momentů z období dospívání jedince a zobrazení situací a jednání postav – to je v Pennakově podání téměř symbolické ve vztahu ke skutečnému lidskému světu: „Nedůvěřuj lidem, jsou nepředvídatelní.“ Psa Paličáka tedy můžeme vnímat i jako dobrodružný iniciační příběh, hleda-

jící odpovědi na základní otázky: Jak existovat v tomto světě a kam se podíť? Co dělat, abych mohl být šťastný? Jak vycházet a jednat s lidmi?

Z autorova doslovu (a také z interpretace postavy starého italského herce, jehož byt byl otevřený všem lidem i zvířatům) je jasně patrná samozřejmost, s jakou autor pojímá zvířecí postavy knihy. Jsou zachyceny bez sentimentu a pitvoření jako bytosti, které přemýšlejí, vzpomínají, srovnávají argumenty a dělají rozhodnutí. Polidštění postav zvířat je nejvýraznější v situaci, kdy tlupa psů a koček promyšleně ničí vybavení bytu. Čtenář tu zcela ztrácí představu o tom, že jde o zvířata (přitom nejsme v pohádce, ale stále v intencích reálné pravděpodobnosti).

Líčení některých situací je poetické (např. návštěva psího hřbitova). Modrobílé ilustrace Dory Dutkové jako by byly součástí původního francouzského vydání, syté žlutý přebal i grafická úprava knížky podtrhují její neobyčejnost.

V doslovu Daniel Pennac ještě dodatečně ozřejmuje účel svého vyprávění: vyvrací fámy o milovnících psů, naznačuje bolestné souvislosti šlechtění čistých psích ras, zdůrazňuje vážnost momentu rozhodnutí pro osvojení psa. Kniha asi silněji zapůsobí na milovníky zvířat a psů a jejich přátele, ale její poselství („Nedrezírujte ani se nenechte zotročit“) je obecněji platné. Příběh je tak metaforickým, a přitom velmi jednoduchým a reálným poukázáním na tajemství přátelství, důvěry a vzájemného porozumění.

EVA DAVIDOVÁ

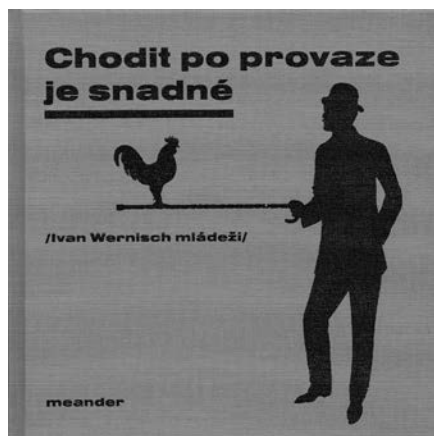
IVAN WERNISCH: CHODIT PO PROVAZE JE SNADNÉ

Vybrala a uspořádala Ivana Pecháčková. Ilustrace Jiří Stach. Odpovědný redaktor Miloš Voráč. Praha: Meander, 2011. 72 s. Edice Modrý slon

Ivan Wernisch se rozhodl věnovat některé své verše, jak píše, „mládeži“. I když pro ně většinou sáhl do police svých předchozích sbírek, mladší čtenář se tak může setkat s texty z různých období tvorby tohoto známého básníka, který publikuje již od přelomu padesátých a šedesátých let.

Autor má za sebou rozsáhlé a velmi zajímavé dílo, ostatně si z něj sám ne-

dávno sestavil i trojdílný velký výbor s názvem *Příběh dešťové kapky* (2010). Jeho verše neobtěžkané složitým slovníkem většinou překračují také ohrady klasických veršových struktur. Jsou k tomu motivovány i starobylými vzory z evropské, především německé, ale i východní poezie, které více či méně



volně převádí do češtiny. Dokládají, že poezie se nemusí nutně prodírat barevným listovým svých metafor, ale může zůstat stát pod holým stromem slov a nahmatávat rukama jeho kůru a kořeny, aby se jim přiblížila. Ostatně Ivan Wernisch se někdy snaží jít i po stopách těch zahradníků, kteří si slov denně hleděli, neboť patřila k jejich živo-bytí, tedy lidových tvůrců, které buď překládá, nebo si jejich údajné texty sám vymýšlí.

Takto vypadá i jeho sbírka pro mladší čtenáře, je jen velká škoda pro tu různorodost pramenů, že nejsou k jednotlivým básním připsány aspoň kratičké poznámky o jejich původním výskytu či v případě volných překladů i o autorství (i ti původní tvůrci si zaslouží pozornost). Pokud má být touto knihou činěn rozdíl mezi literaturou pro děti a mládež a ostatní tvorbou, pak by bylo záhodno čtenářům také nabídnout, kde hledat ostatní autorovy texty, pokud se jim líbí. Čtenáře bych aspoň takto odkázal na zmíněný *Příběh dešťové kapky*, což je chronologicky uspořádaný výbor od té nejranější tvorby po jednotlivých sbírkách až do roku 2009.

Není zřejmé, podle jakého klíče byly básně do souboru vybrány. Byl by bezpočet Wernischových textů, které by se sem daly zařadit, což tak trochu volá po osvětlení, proč právě tyto, a ne jiné. Zdá se, že kniha vznikla také jako

dovětek právě jeho výboru z celoživotní tvorby, jako by si k němu přidal další díl pro děti a mládež. Všechny texty se proto musí číst pomalu a pozorně, protože jejich atmosféra, ale i kvalita je velmi různá, a tak by mohly být spíše vhodné pro nahodilou četbu než soustavné čtení.

Příklad k tomu dávají strany 24-25 (patřící do oddílu „dítčám“). Zde jsou tři básně. První Krabička s překvapením se blíží kaligramu, neboť si pohrává s rozmístěním slov na řádku, poslední Slečno slípko, vy jste husa! odpovídá svému názvu, neboť jde o hravý dialog drzé slípky a kohouta. A mezi ně je zařazen text Slyšíš ty ptáky: „Slyšíš, ti ptáci / volají, / jako by volali / tebe // Ne, mne ne / Volají / mé jméno, / mne ne // Jak rád bych věděl, / co znamená / mé jméno / v řeči ptáků“. Jako by okolní texty tento nějak rušily či odváděly od něj pozornost, i když snaha editorů po kontrastu je zřejmá.

Velmi zajímavý a přiléhavý je obrazový doprovod Jiřího Stacha, který využívá černobílých siluet jako ze starobylých fotografií k vykreslení světa obrazivého, spojuje nespojitelné, ale také hravé a groteskní.

Nejen nepřítomností poctivějších edičních poznámek působí sbírka poněkud lehkovážně, až možná drobet prezíravě. Ostatně už ono „mládeži“ a jakési mechanické rozdělení na část „dítčám“ a „dospělejší české mládeži“ postrádá větší vtip, i kdyby šlo o záměrné naznačení nesmyslnosti takového dělení. Podobný dojem vyvolává i báseň v závěru sbírky o mentorském výkladu básně.

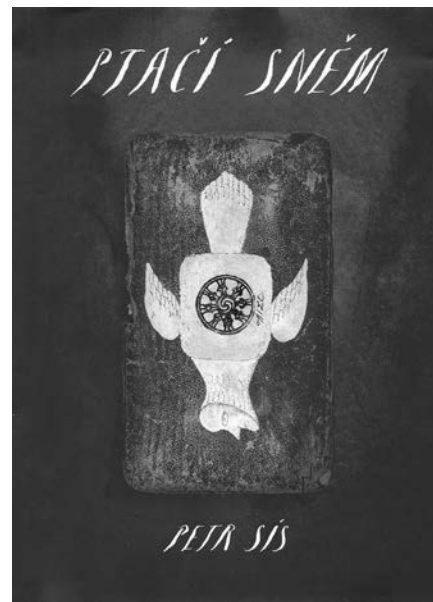
Škoda že se tak zajímavý tvůrce, který se celý život baví poetikou blízkou dětskému vidění, neodvážil pustit do původní sbírky se vším všudy, když už mu byl dán tak souznějící ilustrátor a příležitost v dobrém nakladatelství. Kvalitních sbírek pro děti a mládež není nikdy dost.

LUDEK KORBEL

PETR SÍS: PTAČÍ SNĚM

Z anglického originálu *The Conference of the Birds* přeložil Viktor Janiš. Grafická úprava Claire Naylon Vaccaro. Praha: Labyrint, 2011. 160 s. Edice Raketa.

Petr Sís zve čtenáře tentokrát na trochu jinou cestu, než jsou u něho zvyklí. I když se nijak nevzdaluje svému specifickému grafickému stylu, jeho nejnovější biderbuch jasně vybočuje z řady těch, které už napsal a nakreslil. Na první pohled se knížka liší formátem – je menší, ale zato silnější. Není to náhoda, změnu



formátu si vyžádal jiný způsob vyprávění, vlastně „klasičtější“ a méně sísovský.

Dosavadní obrázkové knihy Petra Sise stály někde mezi populárně naučnou publikací pro děti a krásnou literaturou. Dětskému čtenáři se snažily přiblížit životní příběh a dílo slavné osobnosti, atmosféru města v srdci Evropy nebo šedivého období totalitního režimu. Autor na to šel zvláštním způsobem. Na rozměrných stránkách skládal mozaiku z útržků příběhu, dobových reálií, autentických poznámek, doplnění a komentářů – a to všechno slovy i obrazem. Četba takové knihy připomínala prohlídku muzea nebo surfování v internetové encyklopedii.

Své nejnovější knížce ale položil Petr Sís jiný základ. Tentokrát zpracovává symbolický, mytický příběh, který si vypůjčil od perského básníka Faríddína Attára. Epos z 12. století vypráví příběh o ptácích, kteří se, rozladění stavem světa, vydávají hledat svého krále, jenž by jim uměl odpovědět na všechny jejich otázky. Do čela ptáků se staví moudrý dudek. Právě do postavy dudka se na začátku promění básník Attár a na konci z ní zase vystoupí.

Knížka vypráví příběh o dlouhém a strastiplném putování různorodého

ptačího hejna, příběh mytický, plný symbolů a podobenství, který se dotýká hlubokých existenciálních hodnot.

Právě vzhledem k epickému základu knížky je tentokrát její uspořádání lineární. Čtenářovy oči už nebloudí po stránce a nepátrají, co ještě mezi obrázky a písmeny objeví, ale snaží se sledovat dál dějovou linku vyprávění. Jejich cesta knížkou je rozdělená na pět částí a i ty mají přesně se opakující kompozici, vzorec, který dává knížce jasný rytmus. To ale známe i z dřívějších Sísových děl.

Výtvarná technika, kterou ilustrace vznikaly, i jejich styl přesně navazuje na autorovy předešlé knihy. Dokonce typické sísovské motivy jsou tu ještě koncentrovanější. Opakují se kruhové ornamentální obrázky, které často vyplňují symbolické bludiště, stylizované mapy, pohledy do snové kopcovité krajiny, ilustrace stylizované jako prastaré listiny nebo orientální symbolické malby. To všechno je ještě pregnantnější než v minulých knížkách – možná díky symbolickému a filozofickému ladění příběhu.

Předešlé Sísovy knížky nechaly čtenáře, aby na rozměrných stránkách bádali v textech, faktech a obrázcích. O poznání jednodušší ilustrace a texty v případě *Ptačího sněmu* říkají po vzoru mýtů na malé ploše mnoho a vedou čtenáře k ponoření se do symbolické, existenciální roviny příběhu. Ostatně filozofický a etický rozměr byl silný i v jiných Sísových bilderbuších.

Petr Sís tedy možná nevykročil na novou cestu, jen trochu upravil původní směr. Možná má pocit, že musí formát knížek, ke kterému došel, překonat, aby se nezačal opakovat. Možná se taky jenom chtěl na chvíli zastavit a dát prostor své zálibě, o níž píše v doslovu, – zálibě v malování obrázků létání, svobody a ptáků.

ANTONÍN ŠIMŮNEK

DANIELA FISCHEROVÁ: MILION MELOUNŮ

Ilustrace Irena Šafránková. Praha: Meander, 2011. 48 s. Edice Modrý slon.

Skromná knížka čtvercového formátu s motivem melounů na obálce působí rozverně a vkusně – a to jak na pohled, tak po přečtení. Jde o sbírku devětatřiceti

ceti krátkých, hravých, většinou nonsensových lyrických i epických básní pro děti školou povinné, zejména ty mladší. Jednoduchost, nadsázka, hra se slovy a s jejich zvukovou a rytmickou stránkou, to jsou prvky, které uvedené texty spojují. Podle autorky jde především o hru se skutečností, což je



patrné i v závěrečné básni *Co všechno je slyšet, když se dobře zacpou uši*. Fascinující výčet všemožných zvuků uzavírá nepřímé doznání toho, že vše si autorka jenom vymýšlí (třeba se zcpanýma ušima).

Jednotlivé básnické miniatury, doplněné hádankami a jazykolamy, nejsou tematicky nijak vyhraněné ani uspořádané. Inspirací možná občas byla jen zvuková stránka slova, asociovaná zvukomalba, kterou autorka rozvedla v drobném motivu do několika veršů a která ovlivnila tematické zaměření textu („sobi nejsou snobi, sobi nejsou sobci“). Jde však o inteligentní básničky, které nejsou doslovné či hloupé. Vedle výrazné zvukomalby a nonsensové hravosti je zajímavá jejich rytmická výstavba (týkající se vždy celku i jednotlivých slok). Rytmicko-melodická struktura každé básně, která má víc než sloku, je pokaždé jiná a svěží. Autorka důsledně a s velkým citem pracuje s různými druhy rýmů (absolutní, přerývaný apod.). Hraje si i s délkou veršů a jednotlivých slok. Delší texty (maximálně vždy na stránku) čtenáři a posluchači plynou jako hudební skladba, která má díky zmiňovaným prostředkům vnitřní dynamiku a lehkost (čili štávu, patrně z melounů). Básnička využívá různě rozměrná rýmová schémata a sloky (např. u básně *Skladatelův den*); nebojí se ani lámaného rýmu a synkopy (*Hádanka*). Učí tak bystrému, pozornému a pomalému

čtení veršů, k čemuž dětské čtenáře nabádá i Jiří Stránský v doslovu.

Vrcholem sbírky jsou dva typy básní. Zvukomalba a eufonie nejvíc sluší právě těm lyrickým, které evokují nahlédnutí do nějakého nepochopitelného, a přesto přirozeného, od věků daného chodu přírody, třeba jako v básni *Tajný noční ples*, kde „tou tmou tmoucí jdou dva brouci“. Nebe a země vedou tichý dialog o zimě, voda je tajemná ve své Hádance. Druhý typ básní zjednodušeně nazvu „situační s pointou“ – plně využívají dialogy, rozvíjejí jednoduché situace a tvoří nejen zábavné minipříběhy (*Pavučinka*, *Lžička k dortu*, *Cestovní pas*). Skladatelův den například přibližuje ztrápené nitro hudebního umělce. Komickému vyznění v tomto typu básní nahrává dvojznačnost, zvuková podobnost slov, ožívování předmětů, někdy je pointou sám název (*Pomník*). Dopis Ježíškovi, začínající verši „Mně se tak stejská, / že nemám pejska! / Mně se tak stýská, že nemám pískal“, s něžným vtípem odhalí Ježíškovu lidskou stránku.

Další básně ve sbírce obsažené, většinou drobnější a méně působivé, by se daly rozdělit na ty, které líčí podivné bytosti, a ty, které zastupují čistý nonsens. Podivné bytosti jako *Pan Nic* a *pan Kdokoli* v *Ukolébavce* jsou karikaturou skutečných typů lidí. V podtextu alegorické básně *Dvojice* autorka humorně povzbuzuje sebevědomí dítěte, kterého se může dotknout, nazve-li jej někdo *Nemehlem*, *Nekňubou*, *Nestvůrou*. Pracuje se tu s výraznými protiklady významů i s nedorečeností (*Podivnosti*). Čtvrtý zmiňovaný typ básní, jako *Naopak* nebo *Dvě bedny* v tanci, využívá hravých představ o převrácení reality a významů, ale někdy jen kumuluje slova se stejným slovním základem a přidává k nim dílčí nápady (např. *Tetelení*, *Katka tká*).

Vedle lyrických a epických básní můžeme v knize nalézt i hádanky, jazykolamy, říkadla a zaříkadla – troj- nebo čtyřverší s různými motivy –, které jsou nejslabším článkem sbírky. Opět využívají hru se slovy, ale ne už tak nápadité rýmování (*Keksy*, *Vize*, *Kokršpaněl*, *Smajlíci*, *Ježci*). Vždy ale obsahují nějaký básnický obraz či slovní hříčku (*Tři říkadla o dešti*).

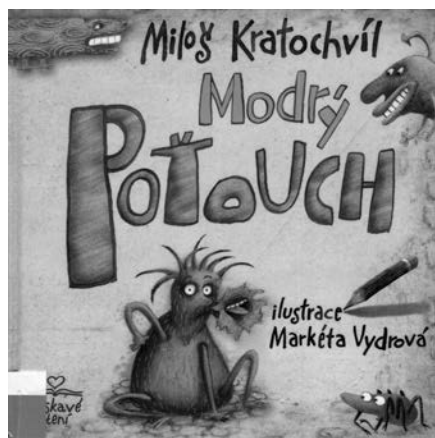
Ilustrace Ireny Šafránkové doprovázejí texty stylizovanými, lehce melancholickými barevnými obrazy.

Symbolické je, že několik básní ze sbírky propojuje motiv spánku, usínání či snění (např. Kočičí škola, Kočky, Ukolébavka, Skladatelův den, Tetelení). Titulní báseň Milion melounů čtenáře (na rozdíl od ostatních, výše uvede- ných) nijak neuhrane. Báseň Naopak asociuje autorčinu poslední rozhlaso- vou hru *Nevděčné děti*, kde jde taky o ob- rácení toku času. Zdánlivě nonsensový motiv zániku („Tik a tak, tik a tak! / Ale co se stane pak?“) a převrácení věci potom dostává ještě jiný než hravý roz- měr – co se stane, až na některé věci lidský rozum stačit nebude a člověk se bude muset podívat sám sobě do očí?

Vrstevnatost a mnohoznačnost au- torčiných děl tedy nechala stopu – být nepatrnou – i v této sbírce hravých veršů pro děti. Nic víc, nic méně. Smysl pro poezii a hru je tu na prvním místě, a proto možná právě ten název.

EVA DAVIDOVÁ

MILOŠ KRATOCHVÍL: MODRÝ POŤOUCH



Ilustrace Markéta Vydrová. Odpovědná redak- torka Jana Henzlíková. Praha: Triton, 2010. 112s.

Bezhlavého rytíře či dvouhlavého psa zná snad každý. Sice jsme je nikdy ne- viděli, ale v každé pořádné knize po- věstí či historek o strašidlech nesmějí chybět. Naopak takový Modrý Poťouch je oříšek i pro odborníky na strašidla. Poťoucha, Závidáka ani Paráďule se sice nikdo nebojí, ale ve skutečnosti jsou to mnohem nebezpečnější straši- dla než ta klasická.

Ona to tedy ani strašidla nejsou, jde vlastně o špatné vlastnosti, lidské ne- švary, kterými trpí naše společnost, ale bez nichž by zároveň lidé nebyli lidmi, protože plně odhalují jejich sla-

bosti. Tyto špatné vlastnosti, ať už jde o závist, lež či parádění, zobrazil autor jako malinká stvoření, která se k člo- věku přísají a už ho nepustí, tedy pokud se nestane něco výjimečného nebo pokud se jich člověk opravdu nechce zbavit. Problém je v tom, že lidé větši- nou nezjistí, že tato stvoření se k nim připoutala, a tak si ani neuvědomí, že by se jich měli zbavit.

Zobrazení špatných vlastností tímto způsobem je pro malé čtenáře velmi přitažlivé a zároveň přístupné. Sou- časně ale dává i naději, že to, co se na nás přísaje, nás může zase opustit (nemáme tu špatnou vlastnost na- vždy). Navíc není součástí člověka jako takového, je to jen jakýsi přida- vek, doplněk, který lze získat a lze se ho také zbavit. Rozkmoťdla, jak se také jinak strašidla nazývají, jsou zobrazena různě, například Závidka Hadí jako zelená ponožka obtočená okolo krku (postupně tak svírá své- mu hostiteli hrdlo závistí), Paráďule jako mūra, která se člověku zamotá do vlasů, nebo Poťouch, různé barev- ná příšerka, která se usadí člověku za krkem (nejlépe se schová za límec), našeptává mu trumpetkovým našep- távadlem přímo do ucha různé špat- né věci nebo ho popichuje k nekalým činnostem (dva z pěti prstů na ruce má výrazně delší, těm se říká popi- chovadla, zbylé tři prsty slouží jako přísavky).

Zuzance se po cestě ze školy usadí za krkem zrovna Modrý Poťouch. Během odpoledne se mu podaří rozkmoťřit celý dům. Do děje zasahuje profesor, který umí s pomocí brýlí a baterky novodobá strašidla odhalovat a rozpo- znávat. Ty mu ale kdosi ukradne. Vedle Zuzanky a profesora se do pátrání za- pojí i Zuzančin tatínek.

Knížka je zajímavě výtvarně řešena – textem se prolínají pěkné a vldné ilu- strace, které reagují přímo na děj. Čas- to jsou u postav na ilustracích i úryvky textu a nechybí ani obrázkový přehled všech novodobých strašidel. Ostatně právě pojednání o strašidlech je nos- nou konstrukcí celé knížky, a samotný příběh Zuzanky, její kamarádky Jitky a profesora Jindráčka mu slouží jako pouhý prostředek. A tak se stane, že knížka končí vlastně bez závěru.

LUCIE KUDĚLOVÁ

EVA PRCHALOVÁ: HROMNICE ANEB PŘÍ- BĚH TAJEMNÉ STOPAŘKY



Ilustrace Zuzana Seye. Grafická úprava Soňa Šedivá. Odpovědná redaktorka Šárka Krejčová. Praha: Albatros 2011. 104 s.

„Nechat unášet ztracený list dál, ve své představě mu být nablízku ještě dlou- ho potom, co jí zmizí z očí. A nejenom list, všechno možné – ptáky, veverky, psy a lidi. Pronásledovat je. Odhalit je! Tak se z ní stala tajemná stopařka.“

Šestiletá holčička Hromnice, která žije se svými rodiči v domku na před- městí, si ráda krátí čas tajemným sto- pováním. Sedává na okenním parapetu a ve svých představách se vydává na daleké cesty s tím, co jí právě při po- hledu z okna zaujme. Jednoho dne se ale Hromnička rozhodne, že je na čase vyzkoušet si stopování doopravdy, aby nahlédla tam, kam ze svého pokoje ne- dohlédne, a tak se ocitá v cizím bytě... Holčička se nakonec v pořádku navra- cí domů, ale život tajemného muže, kterého stopovala, zůstává navždy změněn...

Jemný a současně napínavý příběh tajemné stopařky Hromnice vytvoři- la Eva Prchalová a svými ilustracemi vhodně doplnila Zuzana Seye. Na knih- kupecké pulty se dostal díky svému vítězství v prvním ročníku Literární soutěže nakladatelství Albatros, jejímž tématem byl příběh současných dětí. Eva Prchalová vystudovala herectví na brněnské JAMU, posléze ale zjistila, že je jí bližší psaní. Věnuje se tedy psaní divadelních her, povídek a příběhů pro

děti. V roce 2010 získala Cenu Alfréda Radoka za dramatický text *Závrať*.

Kniha jistě zaujme jak čtenáře dětské, tak dospělé. Zatímco nás dospělé jemným pohlazením zavede zpět do dětství, malí čtenáři zažijí ve svých představách, díky obyčejné holčičce z předměstí mnoho nových dobrodružství. Druhá část knihy již ale potírá věkový rozdíl a všichni čtenáři s napětím očekávají, jak Hromnicino, tentokrát již skutečné, stopování dopadne.

Knihu bychom mohli pomyslně rozdělit na dvě části: V první nás autorka prostřednictvím vypravěče, dívajícího se na svět dětskýma očima, seznamuje s šestiletou Hromnicí a jejím tajemným stopováním. V jednotlivých kapitolách nahlížíme do jejího života. V drobných epizodách první části knihy se dozvídáme, jak získala svého pejska Hroma, jaké to bylo, když musela ležet s hroznou angínou Miladou v posteli, a co se dělo v její dětské duši, když maminka čekala miminko... Sít jednotlivých minipříběhů je protkána několika cestami, na kterých tajemná stopařka Hromnice přechází most mezi realitou a snem. „Bosá, v noční košili sedala každé ráno na studený parapet mezi kaktusy a hleděla do prázdné, mlhou zahalené ulice, která postupně ožívala.“ Přes pomyslný most nás převádí tím, že se ve své fantazii vydává, společně s poletujícím listem nebo psem pobíhajícím na ulici, za horizont skutečnosti. Autorka se nám prostřednictvím této části snaží přiblížit Hromnicin vnitřní svět.

Dalo by se říci, že druhá část knihy je malou detektivkou či thrillerem. Zde se Hromnice rozhodne převést svůj sen ve skutečnost. V den svého svátku a narozenin se vydává do ulic a stopuje muže s čepicí s hadím vzorem a až k němu domů. Tam společně s ní zažíváme chvíle napětí a úzkosti, zjemněné nadějí, kterou stopařce dává malý, neviditelný anděl. To, co jí ale nakonec pomůže ze svízelné situace, není neexistující anděl, ale čistý, dětský pohled na svět.

V závěru knihy dochází k propojení obou částí. Navracíme se k rodinnému životu malé Hromničky a současně se zde dozvídáme, jaký dopad mělo její tajemné stopování na muže v čepici s hadím vzorem.

Obě části textu ale nespojuje jenom závěr. První polovinu knihy tvoří sa-

mostatné celky, které nám sice přibližují život hlavní hrdinky, ale často už se s jejich motivy dále nepracuje. Tyto samostatné minipříběhy (o tom, jak se seznámil tatínek s maminkou, o tom, proč nemá ráda bílou, o tom, jak dostala matrojošku...) jsou jistě samy o sobě zajímavé. Ale ve spojení s další dějovou linií (stopováním, ať už fantazijním, či skutečným), je toho na jedno přečtení až mnoho.

Celkově však text působí příjemně a přináší mnoho témat, která otevírají cestu k přemýšlení nejen dětem, ale i dospělým. Především ponechává velký prostor pro čtenářovo malé fantazijní stopování.

ANDREA PAVLÍČKOVÁ

MARTIN VOPĚNKA: SPÍCÍ MĚSTO



Ilustrace Daniela Olejníková. Odpovědná redaktorka Hana Janoušková. Praha: Fragment, 2011. 270 s.

Knížky s dětským hrdinou, v nichž se několik sourozenců pustí za dobrodružstvím (ať už dobrovolně, či z donucení), nejsou žádnou výjimkou. I klasické rozdělení dva kluci a dvě holky je docela běžné. Co je však na této knize neobvyklé, že naši hrdinové vlastně žádnými hrdiny nejsou. Jsou to úplně obyčejné, nezkušené, malé, naivní děti (je jim od šesti do patnácti let), které mají více špatných než dobrých vlastností, pořád poťukávají nebo si na něco stěžují a přemýšlejí neuvěřitelně dětsky. Je-

jich čistá a nezkažená mysl nedokáže uvažovat v mezích reálného světa dospělých, vždy žily jen v pohodě, bláhobytu, obklopeni rodičovskou láskou a péčí. Toto je fakt, který čtenáři příliš nedovolí se s nimi ztotožnit nebo jim fandit, zároveň ho ale nutí přemýšlet nad světem dětí a dospělých, nad obrovskými rozdíly v názorech, postojích, možnostech a zkušenostech.

Příběh se odehrává v současnosti, ve smyšleném městě Králov, podobném jakémukoli většímu českému městu, a v jeho okolí. Kryštof, Samuel, Kristýna a Ema bydlí se svými rodiči v hezkém bytě, mají se dobře, jsou spokojeni a nic jim nechybí. Jednoho rána se probudí a zjistí, že jejich rodiče ještě spí, i když už by měli být dávno vzhůru. Později přijdou na to, že nespí jen jejich rodiče, ale že všichni rodiče (tedy každý, kdo měl či má dítě) spí a nelze je probudit. Celý svět upadne do chaosu, protože „naživu“ zůstanou jen děti, mládež bez rodičů a bezdětní lidé. Je tak ochromena doprava, dodávky proudu, výroba a prodej potravin atd. Řada lidí se snaží této situace využít, ceny potravin stoupají do ohromných výšek, ve městě se objeví skupiny lidí, kteří rabují obchody nebo vykrádají byty, kde spí lidé, a dokonce se objevují ti, kteří se chtějí obohatit prodejem malých dětí bezdětným párům. Využijí zmatku a snaží se získat co nejvíce malých dětí na prodej. Mezi ně se dostane i malý Samuel, kterého sourozenci bezelstně svěří neznámému pánovi, aby ho odvezl do školy.

Tím začíná velká cesta za Samuelem, kterou jeho sourozenci podniknou, aniž jsou vybaveni základními zkušenostmi v jednání s lidmi a připraveni na to, že ne všichni jsou milí, vstřícní a ochotní pomoci druhým...

Knížka bude mít dvě pokračování: *Spící spravedlnost* a *Spící tajemství*, v nichž se děti budou snažit usvědčit viníky zločinů, které se děly během toho, co jejich rodiče spali, a přijít na to, proč vlastně usnuli.

Příběh s neobvyklými hrdiny (občas spíše antihrdiny) ukazuje rozdíly mezi dětským světem a světem dospělých. Velmi realisticky (možná až příliš výrazně) zobrazuje dětskou naivitu v kontrastu k místy nepřátelské, až kruté realitě. Zajímavé je, že ani jedna z hlavních dětských postav není ty-

picky kladná. Všem čtenář fandí, ale zároveň nechápavě kroutí hlavou nad jejich chováním a myšlením.

Podnět k zamyšlení nabízí nejen chování hlavních hrdinů, ale také samotná situace, do které se dostali. Ve světě na pokraji chaosu se děti snaží přežít, aniž by opustily své rodiče, a vyrovnat se s chováním svého okolí, které jim často není příliš nakloněno. Právě chování lidí, zneužívání síly a moci by mělo vést k zamyšlení nad chováním nás všech.

LUCIE KUDĚLOVÁ

JEŠTĚ JSME VE VÁLCE: PŘÍBĚHY 20. STOLETÍ



Námět a scénář Mikuláš Kroupa, David Bartoň, Adam Drda. Kresba a scénář Nikkarin, Vojtěch Šeda, Miloš Mazal, Prokop Smetana, Martin Piško, Vhrsti, Václav Šlajch, TOY_BOX, Jiří Husák, Jan Bažant, Tomáš Kučerovský, Branko Jelinek, Petr Včelička. Editoři Jana Fantová a Jan Polouček. Ilustrace na obálce TOY_BOX. Lektorovali doc. PhDr. Ladislav Kudrna, Ph.D., Mgr. Libor Svoboda, Ph.D. Praha: POST BELLUM, nakladatelství Argo, 2011.

Historii dávno minulou můžeme rekonstruovat pomocí kronik, úředních dokumentů, deníků, obrazových dokumentů atd. U doby nedávno minulé kromě všech těchto zdrojů můžeme využít i vyprávění pamětníků. S touto možností pracuje již deset let sdružení

POST BELLUM, které pořizuje nahrávky pamětníků událostí minulého století a publikuje je společně s různými fotografiemi a jinými dokumenty na internetovém portálu www.pametnaroda.cz (společném projektu POST BELLUM, Ústavu pro studium totalitních režimů a Českého rozhlasu).

Právě z výběru těchto nahrávek vznikla komiksová publikace *Ještě jsme ve válce*. Autoři zde už poněkoli káté dokazují, že komiks není forma vhodná jen pro zábavné příběhy, ale je možné jeho prostřednictvím zpracovávat i vážná a seriózní témata.

Třináct příběhů odehrávajících se v různých obdobích 20. století (zejména za 2. světové války a během komunistické diktatury) zpracovalo na základě vyprávění pamětníků a všech dostupných dokumentů třináct českých a slovenských komiksových kreslířů.

Lidská paměť je selektivní, a tak jsou vyprávění často subjektivní, akcentují jedny události na úkor druhých. Přesto nám orální historie umožňuje to, co v žádných archivních materiálech nenajdeme: osobním vyprávěním získává historie takový 3D prostor, ve kterém vidíme nejen historické události, ale také jednotlivé lidské příběhy, myšlenky či pohnutky k jednání.

Když k tomuto subjektivnímu vyprávění přičteme ještě zkreslení způsobené kreslířovým pojetím a nutným zjednodušením několikahodinového vyprávění do pár stránek komiksu, dostaneme výsledek, který se řadě profesionálních historiků nemusí zamlouvat. Nam ostatním přesto přináší zajímavé svědectví, podpořené velmi efektivní formou. Příběhy v komiksovém podání jsou silné a jednotlivé obrazy se pak ještě dlouho čtenáři vracejí.

Kromě „tradičních“ osudů z 2. světové války (nacistická perzekuce, koncentrační tábory, židovská otázka), na které je upozorňováno již delší dobu, zde najdeme i řadu příběhů z konce války či z období komunismu. Tyto příběhy jsou o to silnější, že nejde o jeden národ ničící druhý, ale o vlastní národ, o národ ničící sám sebe; navíc se o této době stále nemluví tolik, jak by si zasloužila, zločiny páchané komunistickým režimem nejsou o nic menší než ty nacistické.

Třináct příběhů znamená třináct různých scénaristických i výtvarných

pojetí. Výtvarně je nejoriginálnější pojetý příběh Luboše Jednorozce. Autor zobrazil Lubošovu postavu jako jednorozce a ostatní lidi pak jako další zvířata (vystihl tak jejich vlastnosti: předsedu soudu jako prase, agenta STB jako buvola či hlídače v lágru jako starého kocoura).

V příběhu Chytřejší než oni si hlavní hrdina, konfident STB (i takovéto příběhy jsou zpracovány, jen jich není tolik, protože tito lidé často o svém životě mluvit nechtějí), vždy když jde informovat STB, nasazuje ptačí masku. Myslí si, že když bude mluvit jen o věcech, které jsou neškodné, nebude moct nikomu ublížit a zároveň bude mít dobré místo a jeho děti budou v klidu studovat. Na závěr příběhu si chce opět nasadit masku, ale už to není maska ptačí (ta už mu mezitím přirostla k tělu), ale zpět maska člověka, když chce ukončit práci pro STB. To už je ale pozdě.

Zatímco některé příběhy jsou výrazně kolorované (například příběh Milušky Havlůjové Ten kluk přece nic neudělal), jiné pracují s kontrastní kombinací černé a bílé. V příběhu Česání bílého medvěda je kladen vysoký důraz na kontrast těchto dvou barev, zvláště v části odehrávající se v zimě v lágru na Sibiři je tato výtvarná forma velmi efektivní.

Nejdelší a zároveň nejvíce scénáristy upravený je příběh borského povstání. Na začátku všech událostí je poprava Heliodora Píky, dále jsou zde představeny životy všech zúčastněných a až v deváté kapitole se dostáváme k samotnému plánu na povstání (vzniklého ne v hlavách odsouzených, ale jak už to při vykonstruovaných procesech bývá, v hlavách žalující strany).

Mediálně nejznámějším je pak jistě příběh Františka „Čuňase“ Stárka, signatáře Charty 77 a významné postavy českého undergroundu 70. a 80. let minulého století.

Ale nejsou to jen tyto vybrané příběhy. O každém by se dalo napsat mnohem více, všechny jsou zajímavé a pozoruhodné. Ve všech se dozvídáme něco více o naší nedávné historii, o událostech, na které bychom neměli zapomínat.

LUCIE KUDĚLOVÁ

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Jaroslav Provazník: Does art belong to schools? And does drama education? – „It has been twenty years since drama entered Czech primary and secondary schools,” introduces the author his article. „Although it has gradually ceased to be seen as an oddity, it still has to overcome barriers of stereotypes and prejudice.“ Only few schools have introduced drama as a subject – the most common form is drama as a method used in the teaching of other subjects. The author points out that the Czech primary school curriculum includes visual arts and music, whereas drama or dance are only optional subjects, which means schools can, but do not have to make them part of their curricula. Yet school education should provide a holistic picture of the field of arts. The author concludes by proposing several issues to be discussed: He believes the time has come to include drama as a regular subject in the primary school curriculum. This would necessitate the founding of new specialised departments of drama at pedagogical faculties that would complement the two existing drama departments at the faculties of theatre in Prague and Brno, which have been successfully working for the past two decades. The last thing the author calls for is encouraging ministries to establish professional drama centers similar to those existing in the United Kingdom, the Netherlands and other countries.

DRAMA-ART-THEATRE

Zuzana Jirsová: Insights 2011 (Nahlížení 2011) – A report on the 22nd workshop of youth theatre held in October 2011. The author appreciates that the dramaturgy of the festival included a rich programme that enabled the audience to get acquainted with the up-to-date forms of theatre played by youngsters.

DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Dominika Špalková: The Power in us...? A Look Back at Drama in Education 2011 – The subject of the world congress organised by AITA/IATA in the Austrian town of Retzhof in April 2011 was Power and Powerlessness.

Marie Pavlovská-Lenka Remsová-Dušan Klapko: The First Steps to Research in Interactive Theatre with John Somers – John Somers, professor emeritus at the University of Exeter in the United Kingdom, playwright and founder of the Research in Drama Education journal, led a week-long workshop on interactive theatre at the Pedagogical faculty in Brno in 2008. This became an impulse for the teachers and students from the faculty to initiate a project of researching possibilities of interactive theatre as a method of dealing with negative social phenomena and developing personal and social competences of primary school pupils.

Markéta Popelová Nečasová: Drama Education as a Way to Children's Literacy – A description of a project in which the author explored ways of using drama methods in developing children's literacy. First she deals with elementary exercises, proceeding to structuring drama work, as this type of drama offers tools to examine the theme, problem situations, characters, time, environment and language in a literary text. Special attention is of course paid to theatrical work, especially one that has the nature of devising theatre, and poetry reading. At the end of her article the author presents two drama lessons based on literary texts: **A Space Where Imagination Thrives** (a lesson for 4th grade pupils based on Astrid Lindgren's book *Ronia, the Robber's Daughter*) and **Language Tools** (a lesson for 4th grade pupils based on Edward Lear's rhymes).

Klára Fidlerová: Poetry for Teenagers... Another sample lesson based on literary texts, this time aimed at teenagers. It was designed to take children under the surface of reflexive lyric poetry.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

The first block of this section, FIELD LITERATURE, brings a review by **Eva Machková** called **The Story of Creative Drama in Kindergarten**. She appreciates that the reviewed book *Drama Education Methods in Kindergarten* (Praha: Portál, 2011) written by Eva Svobodová and Hana Švejdová is well-researched and broadly conceived. Its authors „have dealt with all essential elements of drama for pre-schoolers, enriching it by their own experience. They have not only combined theory and practice, but found meaningful links between them.“

Eva Svobodová-Hana Švejdová: Terrorists in Kindergarten – A sample chapter from the book reviewed above.

The section ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH contains the following materials:

Jaroslav Provazník: The Contemporary Poetry for Children – a New Golden Age? – This overview of Czech poetry for children written in the last decade.

Eva Machková: No Lies and Little Truth: Legends for Drama – The second part of a study on legends and the possibilities they offer to theatre and classroom drama.

Daniela von Vorst: KinderKinder. The 25th International Festival of Theatre and Music for Children in Hamburg – A report from the festival that annually provides children in Hamburg with the opportunity to see about sixty theatrical and music performances from all over the world.

Marta Žilková: The Metamorphoses of the Radio Fairy-Tale – A teacher at the Institute of Literary and Art Communication, Philosophical Faculty in Nitra (Slovakia), reviews several Slovak radio plays for children and youth.

Luděk Korbel-Eva Davidová-Antonín Šimůnek-Lucie Kudělová-Andrea Pavlíčková: Reviews of new books – Reviews of new books for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 37

The text supplement of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama) brings the script to the performance which dealt with the subject of holocaust **The Angel Has not Come?!** by **Kateřina Oplatková Rezková** she created together with her secondary-school theatre group *Roztočená Vrtule* from the town of Slaný.



JAROSLAV PROVAZNÍK ZUZANA JIRSOVÁ DOMINIKA ŠPALKOVÁ MARIE PAVLOVSKÁ LENKA REMSOVÁ DUŠAN KLAPOK
MARKÉTA POPELOVÁ NEČASOVÁ KLÁRA FIDLEROVÁ EVA MACHKOVÁ EVA SVOBODOVÁ HANA ŠVEJDOVÁ DANIELA VON
VORS LUDEK KORBEL EVA DAVIDOVÁ ANTONÍN ŠIMŮNEK LUCIE KUDĚLOVÁ ANDREA PAVLIČKOVÁ