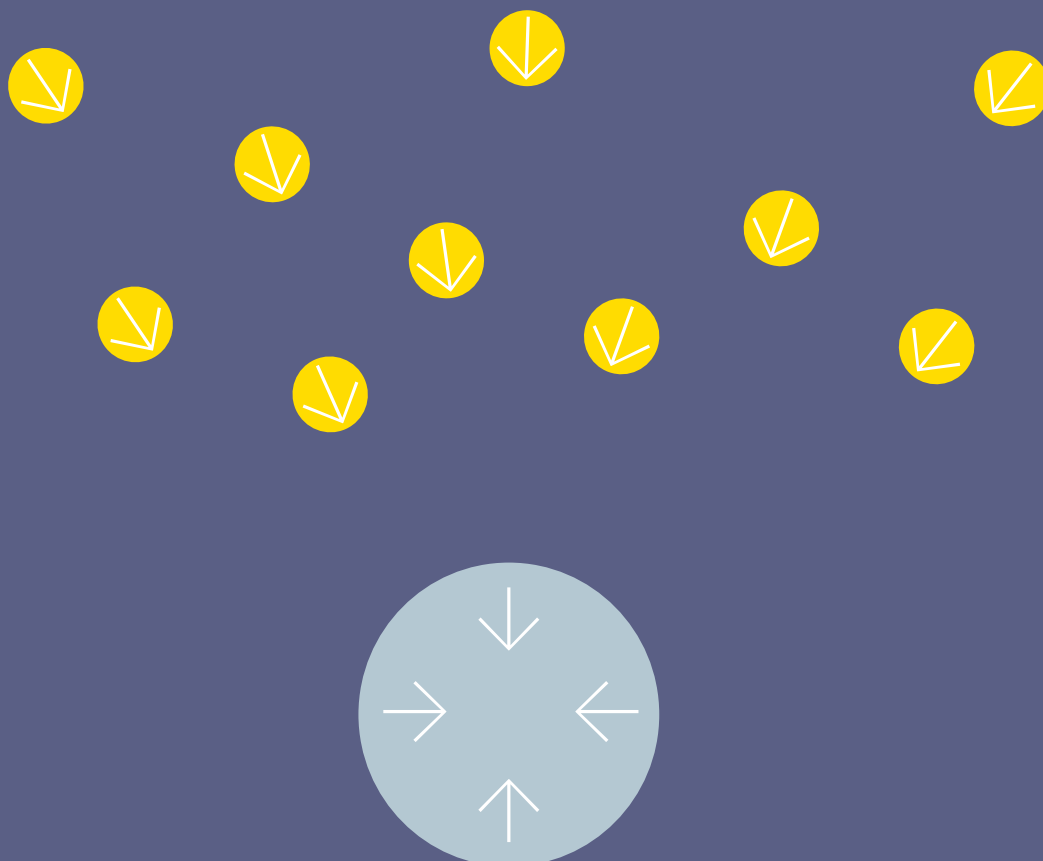


TVOŘIVÁ 1 | 2014 DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE
A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXV | ČÍSLO 71 | ISSN 1211-8001



VOJTĚCH MADĚRYČ: ZDROJE INSPIRACE PRO HERECKOU VÝCHOVU PŘI PRÁCI S DĚTMI
V LITERÁRNĚ-DRAMATICKÉM OBORU ZUŠ

DOMINIKA ŠPALKOVÁ: NAHLÍŽENÍ 2013 – INTENZIVNÍ DÍKY TVŮRČÍM I LIDSKÝM
SETKÁNÍM

ANNA HRNEČKOVÁ-JANA MACHALÍKOVÁ-MONIKA SYBOLOVÁ: COKOLI, CO PŘINESE DO
NÁRODNÍ GALERIE ŽIVOT...

KLÁRA JÍCHOVÁ: HISTORIE (A SOUČASNOST) POHÁDKOVÉ HRY

ANNA HRNEČKOVÁ-TOMÁŠ BĚHAL: MAPOVÁNÍ DIVADLA PRO DĚTI. DIVADLO TOY
MACHINE O. S.

GABRIELA MAGALOVÁ: ROZPRAVA O MEDITATIVNEJ ROZPRÁVKE

KLÁRA FIDLEROVÁ: NA HRANICI MEZI BELETRÍÍ PRO DĚTI A PRO DOSPĚLÉ

TD 1 | 2014

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXV (Divadelní výchova, roč. XXXVII)
Únor 2014

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktor Jaroslav Provazník

Redaktorka Anna Hrnečková

Adresa redakce

NIPOS-ARTAMA | Fügnerovo náměstí 5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2

tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

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

URL www.drama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

NIPOS-ARTAMA | Fügnerovo náměstí 5 | P. O. BOX 12 | 120 21 | Praha 2

tel. 221 507 967-9 nebo 234 244 280-1

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

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

Celoroční předplatné 240 Kč.

Podávání novinových zásilek bylo povoleno Českou poštou, s. p.

OZSeč Ústí nad Labem, dne 21. 1. 1998, j. zn. P-334/98.

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 23. června 2014

ZDROJE INSPIRACE PRO HERECKOU VÝCHOVU PŘI PRÁCI S DĚTMI V LITERÁRNĚ-DRAMATICKÉM OBORU ZUŠ



VOJTĚCH MADĚRYČ

učitel LDO a ředitel Základní umělecké školy
Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec
cipek@centrum.cz

Dramatická výchova je výchovný systém, který žáky rozvíjí v oblasti osobnostní, sociální a estetické. K tomuto rozvoji využívá principů vycházejících z divadelní praxe. Především jde o hru v roli ve fiktivní (dramatické) situaci. Prostřednictvím hry v roli žák prozkoumává okolní svět a sám sebe v interakci s ostatními žáky. V rámci jednání ve fiktivní situaci žák získává nové zkušenosti, kterými si ověřuje, rozšiřuje a případně přehodnocuje dosavadní zkušenosti, názory a postoje, poznává svět lidí a problémy, před které je lidská společnost i jedinec stavěn a které musí řešit. Žák je veden k harmonickému utváření a udržování mezilidských vztahů, k respektování odlišností mezi lidmi, k prosociálnímu a kooperativnímu chování. Orientovanost dramatické výchovy na divadlo a drama tvoří specifikum, kterým

se dramatická výchova odlišuje od ostatních výchovných systémů.

Dramatická výchova má mnoho podob od samostatného předmětu na základních a středních školách přes využití metod dramatické výchovy při výuce jiných školních předmětů či zájmovou činnost při domech dětí a mládeže a v různých zájmových centrech až po literárně-dramatický obor na základních uměleckých školách. Toto využití do značné míry určuje, na kterou rovinu cílů se daný typ dramatické výchovy zaměřuje.

Dramatická výchova jako zájmová činnost je organizována v domech dětí a mládeže, resp. střediscích volného času, v různých dramatických centrech a v základních uměleckých školách. Pro tuto formu dramatické výchovy je příznačná její dobrovolnost, vycházející ze zájmu dětí a jejich rodičů o tuto aktivitu. Domy dětí a mládeže a dramatická centra nabízejí volnější formu realizace tohoto zájmu. Základní umělecké školy hrají v oblasti zájmové činnosti významnou úlohu, protože tvoří součást systému uměleckého vzdělávání v České republice. Obecně lze říci, že základní umělecké školy jako takové dávají žákům příležitost objevovat svět umění a lépe mu porozumět. Prostřednictvím získaných zkušeností a dovedností mohou žáci adekvátně svému věku vyjadřovat své pocity a prožívat tak radost z vlastní tvorby a seberealizace. Žáci si v průběhu vzdělávání osvojují dobré pracovní návyky a učí se využívat spolupráci jako efektivní přístup k osvojování si učiva. Prostřednictvím mnoha možností prezentace výsledků své prá-

ce se aktivně spolupodílejí na kulturních aktivitách obce a získávají tak možnost navazovat nové sociální kontakty a vazby. Náplň vzdělávání upravuje rámcový vzdělávací program, který je podkladem pro závazný školní vzdělávací program. Školní vzdělávací program je systematickým utříděním strategií a postupů, kterých učitel při výuce používá. Činnosti žáků v průběhu vzdělávání tak jsou jasně vymezeny a přesně stanoveny jsou i kompetence, kterých má žák v průběhu studia dosáhnout.

Práce žáků v literárně-dramatickém oboru základních uměleckých škol je od práce žáků v jiných formách dramatické výchovy odlišná tím, že důraz na estetické a umělecké hodnoty je stejně významný jako důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka. Žáci se snaží porozumět divadlu jako kolektivní umělecké výpovědi, která slučuje práci více uměleckých oborů do jednoho uměleckého tvaru. Žáci se při realizaci různých improvizací, etud, dramatických výstupů či divadelních inscenací postupně seznamují mimo jiné i s jednotlivými složkami divadelní tvorby. Touto tvořivou činností jsou u žáků rozvíjeny umělecké vlohy hlavně z dramatické oblasti. Žáci si osvojují vlastní tělo a hlas jako základní výrazové prostředky, poznávají zákonitosti divadelního a slovesného projevu, hereckého projevu, výstavby dramatické situace a dramatického tvaru, seznamují se s uměleckými obory souvisejícími s divadlem, jako jsou scénografie, světelný design, dramaturgie, literatura (nejen texty dramátů) a režie. Žák je veden k formulování a vyjadřování svých emocí, názorů

a postojů formou dramatické hry, hry v roli a jednáním ve fiktivních situacích, čímž mimo jiné neustále získává zkušenosti sám se sebou jako nástrojem a látkou umělecké tvorby. Prostřednictvím různých hereckých cvičení získávají žáci dovednosti, které jim k tomuto sebevyjádření napomáhají.

Tento interní, pro členy skupiny důležitý proces hledání sebevyjádření je významnou součástí výchovného a vzdělávacího působení na žáky v oblasti osobnostní, sociální a estetické. Další součástí se může stát zveřejnění tohoto interního procesu lidem zvenku, tj. divákům. V průběhu hereckých cvičení je proto žák postupně upozorňován na možnost přítomnosti diváka. Žák si uvědomuje, že jeho práce je ve výsledku určena právě divákovi. Divák je ten, na kom si žák ověřuje výsledky své práce. Práce na inscenaci je tedy logickým — ne však nutným — krokem v tomto procesu. Inscenace či krátké veřejné vystoupení je pak obrazným otevřením dveří a oken, zveřejněním práce širší veřejnosti. Pro žáky je to významný okamžik završení jisté fáze hledání, je to shrnutí dosavadních získaných dovedností. Veřejná prezentace se tak stává novým impulzem k hledání, prozkoumávání a osvojování dalších dovedností.

Ač je výchovné působení v rámci základního uměleckého vzdělávání definováno s důrazem na estetickou stránku, nelze tento aspekt v literárně-dramatickém oboru upřednostňovat. Z podstaty dramatické výchovy vychází, že na všechny tři roviny cílů má být kladen stejný důraz. Tato vyváženost vychází z úvahy, že umělecké dílo odráží vztah jedince ke svému okolí. Je tedy nutné rozvíjet a obohacovat osobnost dítěte, aby vyjádření jeho reflexe okolí byla pokud možno osobitá, celistvá a přínosná i pro ostatní jedince. Dalším důvodem pro tuto vyrovnanost je fakt, že divadlo je kolektivním uměním, kde souhra a spolupráce je nutnou podmínkou pro vytvoření uměleckého tvaru. Na úspěšném průběhu práce mají svůj nezastupitelný podíl tedy i cíle v sociální oblasti.

Dramatická výchova využívá dvou principů s divadlem souvisejících, a to principu divadelnosti a dramatičnosti. Princip dramatičnosti se projevuje tím, že je žák veden k zobrazování, jednání a řešení dramatických situací, ve kterých je přítomen konflikt, napětí, střet různých vůlí, názorů, přání či hodnot. Situace je zpravidla tak vyhrcoená nebo se vyhrcoenou stává, že je hráč-žák nucen, aby v dané situaci za danou postavu či sám za sebe začal jednat. Při tomto jednání žák využívá veškerých prostředků, které má k dispozici. Jde především o jeho vlastní tělo a dále o všechny předměty

nacházející se ve specificky určeném prostoru, pomocí kterých může své jednání zobrazit. A zde se dostáváme k druhému principu, a tím je princip divadelnosti. Hráč využívá všech dostupných divadelních prostředků k vyjádření svého stanoviska a k podpoře svého jednání. Mimo herecké interakce s partnery a předměty, které jsou rozmístěny v prostoru (na scéně), to může být i zvuk a světlo. Tyto prostředky, podporující jednání a sdělení, souvisejí s divadlem jako systémem, který zprostředkovává onu dramatickou situaci příjemci, tedy divákovi. Divadlo jako systém, který zobrazuje model skutečnosti, vytváří fiktivní situace. Divák chápe divadelní konvenci, přistupuje na princip „jako“, rozumí zobrazovanému jako nápodobě (ve smyslu mimesis, tedy znázornění či vystižení podstaty daného jevu reality novými, neobvyklými způsoby, a ne jen prostou kopií reality) skutečných reálných situací. A tento odstup od reality, tato fikce je významným principem dramatické výchovy, který umožňuje žákům svobodně a bez následků v reálném životě prozkoumávat svět z pro žáka neobvyklých úhlů pohledu, které mu nabízí hra v roli.

Spolu s Josefem Valentou (Valenta, 2008, s. 42) můžu tedy konstatovat, že ona dramatická je zdrojem obsahu dramatické výchovy. Dramatické situace různých tematických oblastí obsahují vždy konflikt hodnot či postojů vztahujících se k člověku. Proto je možno říci, že učivem v dramatické výchově je sám člověk, jeho život ve společenství a ve světě; toto vše je v dramatické výchově prozkoumáváno z nejrůznějších úhlů pohledu. Divadelnost zase nabízí dramatické výchově odpověď na otázku, jak má ono učivo udělat zjevným, jak ho zpřístupnit a zprostředkovat žákům.

DRAMATICKÝ PROJEV DÍTĚTE S OHLEDEM NA VÝVOJOVOU PSYCHOLOGII

Oscilace dramatické výchovy mezi rovinami cílů v oblasti osobnostně-sociální a esteticko-umělecké vede k úvaze, jak posuzovat projev dítěte v rámci dramatické hry, při níž vstupuje do role. Je-li možno mluvit o herectví a případně, kdy o něm mluvit lze, a kdy nelze, a jak takový projev vlastně nazývat a nahlížet.

Hra není výsadou dětí. I dospělí se rádi odávají hře. Jako by hru potřeboval každý. Je možno říci, že hra nás zbavuje přebytečné energie, kterou ve hře můžeme vybit, že nás zdokonaluje v jistých dovednostech jejich neustálým procvičováním nebo že nás učí chápat nás samé. Jsou to však tvrzení neúplná, nevysti-

hující podstatu hry jako jevu. Hra ve své podstatě není účelná, není určená pro něco jiného, její smysl je v ní samé.

Roger Caillois ve své knize *Hry a lidé* (1998) definuje hru jako činnost bytostně svobodnou, vydělenou z každodenního života, nejistou, neproduktivní, podřízenou pravidlům a fiktivní. A navrhuje tuto klasifikaci her: *agón* (soutěživé hry, ve kterých je výsledek klíčový a ovlivnitelný vůlí a snažením; k těmto hrám patří různé soutěže, většina sportů, zápasů a zápolení), *alea* (hry, ve kterých je lidská vůle zcela potlačena a je vyzdvížen princip náhody a štěstí), *ilinx* (hry vyznačující se závratí, ztrátou rovnováhy a kontroly) a konečně *mimikry* (hry obsahující prvek předstírání; jsou to všechny hry „na něco“, ale také převleky dospělých a masky).

Každá hra má svůj aspekt, který hru odlišuje na škále řízenosti a neřízenosti. Tyto aspekty Roger Caillois nazývá *paidia* a *ludus*. *Paidia* je živelnou hrou, improvizací bez pravidel, čirým uchvácením, které vychází z okamžitého popudu. Jde o spontánní projev herního instinktu. Hra s charakterem *ludus* je naopak vyjádřením hodnot a pravidel společnosti, má jasný řád, kultivuje čiré výbuchy herního instinktu a vyúsťuje v činnost vyžadující a rozvíjející určitou specifickou dovednost. Hry charakteru *ludus* se vyznačují uspokojením z překonávání záměrně vytvářených obtíží a soutěživost již není mezi jednotlivými hráči-rivaly, ale přesouvá se právě mezi hráče a překážku.

Pro dramatickou výchovu jsou nejvýznamnější hry související s předstíráním, tedy podle Cailloisova dělení tzv. *mimikry*. Na škále řízenosti a neřízenosti je možno tyto hry sledovat v dětském opičení, ve hře s panenkami, v oblíbeném převlékání a maskování na straně neřízené aktivity. Divadlo jako umělecký projev se pak na této škále nachází na protilehlé straně jako aktivita řízená. Při takovéhoto hráč se hráč snaží předstírat, „že věří — přesvědčuje o tom sám sebe i druhé —, že je někým jiným, než ve skutečnosti je. Zapomíná na svou vlastní osobnost, schovává ji pod maskou, svléká se dočasně ze své vlastní osobnosti, aby na sebe navlékl osobnost jinou.“ (Caillois, 1998, s. 40)

Princip *mimikry* tvoří jednu podstatnou výjimku co do charakteristiky hry jako takové. *Mimikry* totiž svou podstatou popírají existenci absolutně platných pravidel hry. Při hře založené na tomto principu jde o to, zaujmout pozorovatele, plně ho fascinovat svou hrou a nedopustit, aby divák na vytvářenou iluzi nepřistoupil. Tento princip vyžaduje neustálé a nekonečné vynalézání a vyhledávání možností jak skutečnost maskovat a jak na její místo dosazovat realitu fiktivní. Naproti tomu je

však nutno podotknout, že divadlo jako hra je jev založený na principu *ludus*, je silně organizováno a podléhá pravidlům, která krotí onen spontánní herní instinkt.

Také žák dramatické výchovy prochází vývojem od živelného projevu her založených na principu *mimikry* a postupně se dostává k složitějším, náročnějším formám těchto her, při kterých získává a zdokonaluje své dovednosti. Obdobně jako herec i dítě odsouvá svou osobnost do pozadí a bere na sebe podobu někoho jiného, jedná za někoho jiného a do jisté míry se stává někým jiným. To jsou prvky, které má dětská napodobivá hra společné s herectvím dospělého člověka. Je jen otázkou, do jaké míry je tohoto kroku vědomě schopno dosáhnout dítě a do jaké míry tohoto kroku dosahuje dospělý herec; princip je však společný.

Hry odpovídající principu *mimikry* se nazývají různě. Eva Machková uvádí tyto různé názvy: námětová, fantastická, napodobivá, dramatická či symbolická hra nebo také předstírání a nápodoba (Machková, 2007, s. 13).

Dramatická hra a hra v roli

Hra jako taková je jedním z principů, na kterých je dramatická výchova založena. Hra a hravost by měla být neodmyslitelnou součástí práce s dětmi. Hra pomáhá pedagogovi a žákům v průběhu hodiny. Pedagogovi usnadňuje motivaci žáků a poskytuje mu vodítko při organizování jednotlivých lekcí. Pro žáka je hra známým a atraktivním způsobem poznávání a prozkoumávání reality. V rámci dramatické výchovy se nejčastěji hovoří o dramatické hře, i když své místo zde mají také hry kompetitivní a kooperativní.

Dramatickou hrou je myšlena taková hra, při které jsou hráči plně zaujati fiktivní situací a jejich jednání se proměňuje tak, aby takové situaci odpovídalo. Hráči se případně zaměřují na sociální prvky a konflikty, které mohou v takové situaci být obsaženy. S tím souvisí také napětí vyplývající z nejistoty, jak celá hra dopadne. Toto napětí v sobě skrývá prvky dramatickosti. Je to tedy hra, která obsahuje dramatické jednání, tj. takové jednání, při němž jednotlivé postavy působí na sebe navzájem, vstupují do interakcí a ovlivňují tak další průběh chování a jednání svého i ostatních postav. V průběhu takové hry hráč v ideálním případě vstupuje do role, vzniká dramatická či mezilidská situace, tj. existence postav s různými vzájemnými (konfliktními) vztahy ve vymezeném časoprostoru a okolnostech a prostřednictvím jednání hráčů v řádu rolí, které přijali, vzniká (dramatický) děj. Jde o ideální podobu, z čehož vyplývá, že ne všechny podmínky bývají v průběhu spontánní dramatické

hry splněny. Nicméně dramatická výchova využívá právě této spontánní dramatické hry, aby dovedla hráče k tvaru, který splňuje výše zmíněný ideál nebo se mu alespoň hodně blíží.

V dramatické hře vstupují do interakce hráči s různými úlohami, v různých rolích. I v běžném životě je každý z nás představitelem mnoha rolí. Jsou to role, které vycházejí z autentického sociálního kontextu (učitel, lékař, cestující MHD apod.). Člověk však může přijímat i role, které z tohoto autentického sociálního kontextu nevycházejí. Jsou to role, které přijímá právě při příležitosti hraní si. Může tak přijímat role fiktivních, fantastických bytostí, může si hrát sám se sebou, přikrknout si vlastnosti, které mu nejsou vlastní a sledovat tím různé záměry v interakci s ostatními lidmi, a konečně může vstoupit do role divadelní postavy.

Roli v divadelní terminologii je možno rozumět jako textu určité postavy dramatu, ale také jako uchopení tohoto textu hercem a jeho jevištní realizaci. Také je možno ji rozumět jako tomu, co vnímá divák, když sleduje divadelní představení. V každém případě je pro teatrologii významné tyto tři stupně rozlišovat, neboť v rámci úvah o herecké tvorbě a vůbec divadle je důležité orientovat se, o které fázi vnímání role je právě řeč.

Ve vztahu k výchově je možno roli definovat jako „učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu“ (Valenta, 1995, s. 33). Hra v roli je aktivita, při níž hráč v roli vstupuje do fiktivní situace, ve které je nucen jednat.

Míra vstupu hráče do role je závislá na věku hráče, na jeho schopnostech a dovednostech a v neposlední řadě také na záměrech a cílech učitele. Proces vstupu hráče do role se skládá z několika kroků, které zároveň vymezují a definují hru v roli. Prvním krokem je skutečnost, že role je souborem očekávaného chování a jednání v interakci s ostatními jedinci. Tento soubor očekávání, určený sociálním kontextem a potažmo i očekáváním ostatních jedinců, zásadně určuje a ovlivňuje chování a jednání hráče vstupujícího do dané role. Druhým krokem je uvědomění si proměny vztahů hráče k ostatním jedincům právě prostřednictvím subjektivní reflexe postavení hráče v roli v rámci sociálního kontextu. Hráč se tak vnitřně „nalaďuje“ na změnu svého chování vůči ostatním hráčům dané fiktivní situace. Třetím krokem je pak skutečnost, že hráč přijímá změnu těchto vazeb a pracuje s takto proměněnými vazbami a projevuje je svým chováním a jednáním vůči ostatním hráčům v dané fiktivní situaci.

Hra v roli není jev, který by byl vlastní jen dramatické výchově. Vstupu do role je užíváno v divadle a rovněž v jiných paradivadelních systémech (psychodrama, sociodrama, sociálně psychologický výcvik či osobnostní a sociální výchova). Hru v roli je možno využít i jako techniku v rámci výuky různých předmětů. Pro dramatickou výchovu je to však klíčová metoda, kterou je dosahováno pedagogických i uměleckých cílů, které si dramatická výchova klade. Hraní rolí v dramatické výchově „vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců) zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejm. osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.) vč. možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“ (Valenta, 1995, s. 32)

Dramatická hra v sobě hru v roli implicitně obsahuje a hráč ji přijímá jako podmínku vstupu do hry. Jednání ve fiktivní situaci rolíovou hru vyžaduje, bez rolíové hry v podstatě nelze o fiktivní dramatické situaci uvažovat a ani ji nelze vytvářet. Rolíová hra je jedním z předpokladů pro vznik fiktivní dramatické situace. Fiktivní situace naproti tomu tuto rolíovou hru opodstatňuje, dává jí smysl a legitimizuje hráčův projev v modu „jakoby“.

Typologie hry v roli a dramatického projevu dítěte

Hra v roli je činnost, při níž se hráč aktivně učí poznávat druhé lidi, nahlížet motivace jejich chování a jednání, vcítovat se do nich a přijímat tak odlišné motivace, názory a postoje jako možné a oprávněné, učí se empatii a toleranci a zároveň prozkoumává sám sebe, své postoje a emoce, získává zkušenosti se sebou samým v různých situacích, experimentuje na poli vlastní psychiky a v rámci interního procesu dramatické výchovy tak vytváří jakýsi „laboratorní“ prostor pro toto objevování. Dětský hráč v dramatické výchově může vstupovat do role v různé míře. Z hlediska hráčovy proměny v někoho či něco jiného je možno uvažovat o třech typech rolíové hry.

Simulace

V simulaci se hráč projevuje sám za sebe, nikterak se neproměňuje jeho charakter ani fyzický projev, „pouze“ přistupuje na to, že se sám ocitá v situaci, která je reálně možná, přípustitelná nebo i vymykající se realitě, vždy ale v situaci fiktivní, tj. v rámci „kdyby“. V simulaci si hráč zkouší své postoje, prozkoumává své názory, ověřuje své domněnky, čímž

získává zkušenost sám se sebou, možnost ověřovat si různé postoje a uvědomit si důsledky těchto postojů. V rámci herecké práce zde dítě získává zkušenost se spontánním autentickým projevem, s okamžitou reakcí sebe sama na podnět ve formě změny okolností situace. Učí se tyto změny přijímat a pružně na ně reagovat.

Simulace se jako spontánní chování projevuje již v předškolním období vývoje dítěte. Ve věku čtyř až sedmi let je dítě schopno porozumět vlastním komplexnějším emocím a citovým projevům jiných lidí. V tomto věku je dítě schopno chápat samo sebe ve fiktivní situaci a uvědomovat si důsledky vlastního rozhodování a chování. V symbolické hře se dítě záměrně stává aktérem situace, kterou bylo v realitě emočně zasaženo a s níž se snaží vyrovnat právě přehráním si takové situace. To mu umožňuje zpracovat si problematickou situaci podle svého, jak ono potřebuje. Formou asimilace se tak vyrovnává s realitou jako s obecně platným a jeho osobní zájmy přesahujícím faktem. V rámci typologie hraní rolí využívá simulace schopnost dítěte vstupovat do fiktivních situací a jednat v nich samo za sebe. Typickými tématy hry dětí v předškolním období je téma péče (péče o mladšího a slabšího jedince, péče o nemocného apod.), dále téma moci (vůdcovské postavení, vysoký status) a téma agrese (násilí, bitvy, rvačky apod.).

Alterace

Alterace využívá principu dramatické hry tematické (námetové), v níž dítě vstupuje do různých sociálních rolí. Hráč přijímá fakt, že v situaci nejedná za sebe, ale za někoho jiného. Tento typ vstupu do role vede hráče k zobecnění. Hráč vytváří obecnou charakteristiku, souhrn jemu dostupných a známých projevů a znaků, kterými ztvárňovaná role disponuje. Tato role bývá obvykle rolí sociální (prodávka, doktor) nebo existenční (otec, matka). Hráč vstupem do takové role zaujímá postoje a vztahy k jiným postavám fiktivní situace, nejedná (na rozdíl od simulace) za sebe, ale v modu já jako někdo jiný. Hráč zde začíná objevovat a chápat motivy jednání jiných lidí. Prostřednictvím alterace hráči prozkoumávají okolní svět, snaží se mu porozumět, uchopit a znázornit ho. Je to nejobvyklejší a nejpoužívanější způsob vstupu do role a jednání v ní na poli dramatické výchovy.

Z hlediska vývojové psychologie je alterace jedním z mnoha projevů dítěte již předškolního období (3–7 let). Dítě se námětovou hrou pokouší o jednání za někoho jiného. Samozřejmě že v raném stadiu předškolního období vychází tento projev hlavně z nápodoby a identifikace dítěte se svými nejbližšími. Tím, jak

dítě rozšiřuje své obzory a zkušenosti, stává se alterace pestřejší a přesnější znázorněním. Odpovídá to rozvoji vnímání jedince, kdy v raném školním věku (7–9 let) se vnímání dítěte stává diferencovanějším a integrovanějším než v předešlém období. V tomto období dochází k vývoji konkrétních myšlenkových operací, které vedou k obecnějšímu myšlení na základě konkrétních předmětů, které si dítě dokáže názorně představit. Tím vznikají abstrakce, tj. pojmy. Dítě je schopno vnímat více než jen jeden aspekt takového pojmu, je schopno chápat kauzální souvislosti a vyvozovat z toho důsledky. Dítě je schopno anticipovat, tj. předjímat, vytvářet úvahy o tom, co bude následovat, vytvářet různé modely vývoje situace. (Vágnerová, 2008, s. 239 ad.).

Charakterizace

Charakterizace v podstatě rozvíjí to, co je naznačeno v alteraci. Hráč prohlubuje motivace jednání postavy. Již se nespokojí s jednáním motivovaným očekávaným chováním v dané roli, ale zabývá se vnitřními motivacemi, oněmi jemnými nuancemi, které souvisejí s individualitou každého člověka, která do značné míry ovlivňuje konkrétní jednání v dané situaci.

Z toho vyplývá, že k tomuto způsobu hereckého projevu může dojít nejdříve až ve vývojovém období staršího školního věku (tj. 13–15 let), ve kterém se dítě začíná zabývat svými vlastními vnitřními pocity a prožíváním a postupně začíná jevit zájem o tento jev i u ostatních lidí. Hráč zaměřuje svou pozornost na individuální rysy dané postavy, na její vnitřní prožívání a snaží se tyto vnitřní pochody zobrazit vlastním tělem v jednání za postavu. Hráč tak pracuje v modu já, když zobrazuje postavu, nebo já, když nechávám postavu v sobě ožít a projevit se.

Takto členěná hra v roli poukazuje i na metodické směřování k výchově žáka v oblasti dramatického projevu. Žák je v průběhu vyučování veden k jednání v různých typech rolí hry, což s dramatickým projevem žáka úzce souvisí. Přesto bych ale dramatický projev dítěte od rolí hry odlišil. Hru v roli zde vnímám jako činnost, kterou žák vykonává na základě působení metody. Je určena k osvojení si určitého učiva a jako taková podléhá výchovnému a vzdělávacímu záměru pedagoga. Učivem mohou být samozřejmě i herecké dovednosti, ale spíše jsou tu důležité různé osobnostní a sociální cíle, jako jsou komunikační dovednosti, empatie či naslouchání druhým, nebo faktické vědomosti například z dějepisu či literatury. V dramatickém projevu oproti rolí hře spatřuji zájem zaostřený více na diváky (jak z řad spolužáků,

tak i z řad obecnstva). Důraz v dramatickém projevu je pak kladen na estetické a umělecké cíle, i když cíle osobnostní a sociální nejsou a nemohou být opominuty. Dramatický projev hráče zde tedy vnímám jako směřování k estetizované komunikaci s diváky, při níž hráč využívá získaných schopností a dovedností právě pro úspěšné sdělení divákům. Má tedy dosah nejen pro hráče, ale zabývá se i dopadem sdělení na diváky. Rozdíl mezi dětským dramatickým a hereckým projevem spatřuji pouze v tom, že mluvit o herectví u dětí je nepatřičné, neboť dítě není tohoto druhu projevu schopno a pouze se k němu může, a to až v období adolescence, přibližovat.

Z výše uvedeného vyplývá, že rolí hra se vyskytuje převážně v dramatické výchově jako školním předmětu či v dramatické výchově jako metodě užitě při výuce jinému předmětu.

I při školní dramatické výchově je samozřejmě možno pracovat na tvaru určeném pro diváky — a zde je již o dramatickém projevu dítěte možno mluvit. V rámci literárně-dramatického oboru na základních uměleckých školách by dramatický projev dítěte měl být častou součástí práce, i když rolí hra je také zastoupena. Rozdíl je možno popsat i jako v daném okamžiku převládající zaměření na cíle osobnostně-sociální, nebo naopak na cíle estetické či ještě jinak, zda jde o interní proces v rámci dramatické výchovy, nebo o prezentaci produktu tj. představení.

Herecký projev obecně spočívá v schopnosti herce jednat jako někdo jiný či něco jiného, než je on sám, a v tvořivém pojetí a uchopení replik dramatického textu, tj. dramatické postavy. Tvořivým uchopením dramatické postavy hercem vzniká „hercovy pojetí a provedení role, tj. způsob, jak svou „osobu“ zahraje viditelně a slyšitelně“ (Zich, 1986, s. 46). Otakar Zich tento výsledek hercovy práce a vlastně jeho umělecký výtvar označuje jako hereckou postavu. Dále O. Zich upozorňuje na fakt, že divadlo se stává divadlem až ve chvíli, kdy je realizováno na jevišti pro diváky v hledišti. Zde totiž dochází k vnímání hercovy práce jejími adresáty, tj. diváky. Diváci vnímají vše, co se na jevišti odehrává, a vytvářejí si tak svou představu o dramatickém ději a dramatických osobách. Dramatická osoba je vlastně divákův vjem, tedy to, co divák vidí a slyší. Řečeno slovy O. Zicha: „herecká postava je útvar rázu fyziologického, dramatická osoba útvar rázu psychologického“ (Zich, 1986, s. 45). Pojem dramatická osoba v sobě zahrnuje formou reflexe diváka práci herce na roli a zároveň myšlenkové vyznění celé inscenace, které je divákovi předkládáno mimo jiné právě hereckými výkony.

Tvůrčí proces, probíhající od textu k herci a režisérovi až k divákovi, je proces, který počítá s tím, že všichni zúčastnění jsou dospělými a vyzrálými osobnostmi, se specifickými schopnostmi a dovednostmi. Dospělý herec je tak schopen vytvářet hereckou postavu z materiálu svého těla a své psychiky. Ovládá vnější a vnitřní hereckou techniku, a je tedy schopen uvěřitelnosti svého výkonu v divákovi vyvolat onen důležitý pocit sounáležitosti a ztotožnění se s postavou.

Dramatický projev dítěte souvisí s přirozenou tendencí dítěte ke hře. Spontánní dramatická hra je aktivita, při které se dítě postupně přibližuje podstatě herecké práce. Dítě při hře zdokonaluje napodobováním své výrazové schopnosti, postupně vyjadřuje i svůj vztah či postoj k napodobovanému člověku či jevu. Pokouší se tak o vyjadřování svých vlastních představ, stylizuje své chování a jednání. Tím se proměňuje i význam takového hry. Již nejde o kopii skutečnosti, ale o pokus tvořivě uchopit a převést skutečnost do reflektujícího a kriticky hodnotícího tvaru, který může mít i své estetické hodnoty.

Dětský dramatický projev je nutno nahlížet z perspektivy charakteristických vývojových etap dítěte. Při práci s dětmi je nutno mít neustále na zřeteli výjimečnost tohoto procesu, a vést tedy práci s ohledem na specifika dítěte. Dětský hráč je schopen být přirozený a autentický ve chvílích, kdy může jednat v daných a pro něj pochopitelných okolnostech. Dítě potřebuje srozumitelnou motivaci, která ho vede k jednání za sebe sama. Spíše než vnitřní stav je dítě schopno řešit nesnáze, vypořádávat se s problémy vyplývajícími z dané situace, tedy obecně řečeno jednat v dané situaci. Dítě více než charakterizaci postavy využívá vstupování do okolností a situací, ve kterých je samo sebou.

Dětský dramatický projev je proto možno rozdělit právě podle stupňů rozvoje charakterizace postavy, kterou představuje, tj. podle míry pohroužení se do postavy. Toto třídění navrhla Eva Machková v knize *Dětské divadlo* (1976) a koresponduje s jednotlivými psychologickými fázemi vývoje dítěte. Tato stadia na sebe navazují, všechna jsou platná a svou podstatou odpovídají i hereckému umění dospělých.

Znakový projev

Znakový projev dítěte spočívá v dětské hře, kdy dítě je pohrouženo do hry, v níž základním principem je tzv. jakoby. Dítě si hraje na prince, jedná jako by chtělo useknout drakovi hlavu, jako meč drží v ruce větev a hlavy saně můžou být buď zcela imaginární, či se jimi mo-

hou stát větve stromů či cokoliv jiného. Dítě je schopno z této fikce kdykoli vystoupit a tak celou hru ukončit.

Znak zastupuje realitu, jev či věc. Využitím znaku jako části celku v dětské hře je na celek poukázáno a tak je onen celek přítomněn tady a teď; dítě věří v reálnost své představy. Znakem se stává nejcharakterističtější rys daného celku. Může jít o gesto, pohyb, naznačení atributu znázorňované postavy či výraz obličeje.

Znakový projev se začíná vyskytovat u dětí předškolního věku (3–7 let), kdy je dítě schopno představit si označovaný předmět, jev či postavu na základě něčeho jiného, co označovaný předmět označuje. Tento projev může být trvalou součástí dramatického projevu dětí i dospělých v různých fázích vývoje jedince, jeho užití je ve vyšším věku spíše závislé na záměrné stylizaci dramatického projevu.

Typový projev

O typovém projevu je možno mluvit vždy, když dítě znázorňuje danou postavu, ale této postavě nepřiznává žádné individuální charakterizační prvky. Princ je neustále princem v obecné rovině, sice již nemá jenom meč, ale k dalším prvkům jeho charakterizace přibyla např. vzorná čůza, vzletná řeč, chrabrost, patrná z jeho jednání, apod.

V období raného školního věku (7–9 let) se dítě začíná zajímat o vnější projevy chování lidí ve svém okolí a snaží se prozkoumávat a chápat souvislosti takového chování. Typový projev je pak založen na poznání kauzálních souvislostí jednání jedince. Dítě, které vstupuje do role inspirované jakoukoli postavou z literární předlohy či skutečně se vyskytující v jeho reálném životě, si vždy klade otázku, jak se bude ona postava chovat a jednat v dané situaci. Dítě tak prostřednictvím svých schopností a dovedností vyjadřuje chování a jednání za danou postavu. Významná je však skutečnost, že dítě neztrácí ze zřetele samo sebe a vyhledává takové reakce, které jsou pro něj samotné adekvátní a přijatelné v rámci daných okolností, a neopouští tak rámec autostylizace. Dítě tak, na základě podobnosti, vytváří soubor jistých dispozic odpovídajících dané skupině lidí či jevů. Čím je dítě starší a čím více zkušeností má, tím je tento soubor dispozic podrobnější a konkrétnější a tím víc dochází k podrobnějšímu rozlišování nuancí mezi jednotlivými lidmi či jevy. Rozvojem formálního myšlení (ve věku 11–12 let) dochází k zabstrahování myšlení. Dítě již nepotřebuje konkrétní předmět či představu předmětu, pro jeho myšlení mu stačí slovně formulovaný výrok o předmětu nebo vztazích. Dítě je schopno uvažovat hypoteticky, vytváří varianty, porovnává je, hodnotí

je a zobecňuje je. Dítě je schopno reflektovat samotný proces myšlení, je schopno vytvářet si systém hodnot a uvažovat o organizování těchto hodnot do hodnotového žebříčku. Dochází tak ke stále přesnější charakterizaci ztvárňované postavy či určitého jevu na základě hlubší úvahy, podrobnější konstrukce představy o postavě či jevu a také na základě sebereflexe hráče (viz Vágnerová, 2008, s. 238–243, 332 atd.).

Civilní projev

Civilní projev je, stejně jako předešlé dva projevy, založen na principu autostylizace, tj. vlastní reakce jsou přiřazovány, přizpůsobovány a připodobňovány reakcím ztvárňované postavy. Nelze proto mluvit o herectví v pravém slova smyslu, ač tento projev je tzv. charakterovému (psychologickému) herectví nejbližší.

Tohoto projevu je dítě schopno na přelomu období rané adolescence (11–15) a pozdní adolescence (15–20). Souvisí to s jeho zaměřením na vlastní psychické pochody a začínajícím zájmem o tyto vnitřní stavy a motivace u ostatních lidí. Protože se však hráč teprve orientuje ve světě vnitřních pochodů, snaží se ho pochopit a ovládnout u sebe samého, nemůže dojít k dostatečnému pochopení a interpretaci cizí psychiky. Postupem času je dospívající schopen interpretovat psychiku dané postavy. A opět je to cesta individuální a dílčí, závislejší na zkušenostech, schopnostech a dovednostech každého jedince.

Žák v dramatické výchově prochází cestou od hraní si přes vědomou autostylizaci, vstupování do různých rolí až k prvkům charakterového herectví, tj. jistých kvalit vnitřní herecké techniky. Pověstí jde o to, aby byl hráč při jednání v roli autentický a přirozený, aby své reakce propůjčoval reakcím postavy, aby víc než postava byl zjevný hráč, jeho postoje a jeho emoce. Žák literárně-dramatického oboru by měl být mimo tento autentický projev vědomě směřován k hlubšímu porozumění a rozvoji esteticky a umělecky hodnotného dramatického projevu a měl by se tak přibližovat k herecké práci.

Aby žák dramatické výchovy mohl projít touto cestou, je zapotřebí si uvědomit, že významnou podmínkou je právě jeho angažovaná účast při této cestě. Pouze v případě zájmu žáka je možno se pustit do hlubšího prozkoumávání a chápání postavy a identifikace s ní. Norah Morganová a Juliana Saxtonová ve své knize *Vyučování dramatu* (2001, s. 40–46) pojmenovávají jednotlivé stupně účasti žáka v procesu dramatické výchovy ve své taxonomii osobní angažovanosti. Prvním stupněm je zájem (podaří-li se učiteli vhodnými strategiemi a techni-

kami probudit zvědavost žáků, může jim pomáhat vstupovat do světa fikce), druhým zapojení (souvisí s aktivní identifikací s rolemi a situacemi ze světa fikce), třetím zaujetí (hráč očekává, co se bude dít, je napjatý a zvědavý na další průběh, a proto akceptuje omezení a odpovědnost, která s přijetím fikce souvisí), čtvrtým zvnitřnění (hráč přispívá svými nápady, postoji a vztahy a tyto podněty podřizuje roli a uvádí je do souladu s ní), pátým interpretování (souvisí s kontextuálním výběrem, jehož cílem je zpřehlednění komunikace, nikoliv vědomá divadelní tvorba; dochází k výběru, praktickému ověřování, analýze a reflexi navrhovaných nápadů, myšlenek a pocitů) a konečně šestým je hodnocení (souvisí s prozkoumáváním významu prostřednictvím cílevědomé práce, v níž je využívána umělecká forma).

Dále Norah Morganová a Juliana Saxtonová nahlížejí problematiku hry v roli z pohledu identifikace hráče s rolí. Tato klasifikace se blíží Valentově, hra v roli je zde však nahlížena s větší zaměřeností na výraz (vnější projev), tedy přesněji vystihuje stupně dramatického projevu dítěte (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 46–52).

EXKURZ DO DĚJIN HERECTVÍ

O znakovém hereckém projevu je možno uvažovat v souvislosti s antickým dramatem 5. století před n. l., kde pro jednotlivé postavy tragédie a komedie byly určeny masky, které vyjevovaly podstatu znázorňovaných postav. Staří Řekové soudili, že maska svým neměnným tvarem vystihuje lépe podstatu postavy právě díky své statičnosti. Tvář člověka sice dokáže obrázet povahu člověka a jeho psychické stavy, ale pro svou proměnlivost a detailnost odvádí pozornost právě od toho podstatného a neměnného. S ohledem na dva žánry, tedy tragédii a komedii, lze mluvit o dvojnásobu pohybu proměny toho, kdo představoval postavu v antickém dramatu. V tragédii šlo o pohyb vzhůru, tedy k zbožštění, v komedii o pohyb dolů, tedy do světa hraničícího se světem zvířat. V obou případech maska nezakrývala, ale naopak označovala, vystihovala podstatu. Jako znak odkazovala na zpřítomňovaný jev, věc či postavu ve své kondenzované podobě. Postavy se projevovaly činy a tyto činy byly to podstatné a znázorňované na scéně. Masky znemožňovala ukázat a projevit psychické projevy. Divák mohl sice psychické podněty k těmto činům tušit, ale divákova pozornost byla obrácena k činům.

I herci komedie dell'arte užívali masky. Již to nebyly celoobličejové masky, ale polomasky,

kteří hercům umožňovaly lépe promlouvat. S komedií dell'arte je obecně spojován pevný charakterový typ postav. Typ jako způsob uchopení charakterizace postavy není samozřejmě dílem pouze komedie dell'arte, která nicméně tento způsob herectví dovedla k jistému vrcholu.

Typové herectví je založeno na stylizaci herce do postavy-typu, která je tvořena souborem charakterových vlastností. Herec tak využívá jisté zkratky, zjednodušenosti, na jejímž základě je jeho jednání vysvětlitelné a pochopitelné pro diváky. To vede herce k vnějšímu projevu chování, pohybuje se v oblasti zjevného. Typ zaručuje herci jeho zařazení do systému vztahů postav dramatu, zajišťuje a objasňuje jeho místo a postoje v dramatické situaci. Z toho vyplývá, že hranice mezi tvůrčí hereckou prací a šablonovitým jednáním je zde velmi tenká.

V dávných kulturách byl umění přírůstek transcendentální charakter. Ve východních kulturách je tento charakter dokonce dodnes zjevný díky důraznějšímu lpění na dlouholeté tradici. V antickém Řecku, kolébce divadla západního světa, bylo umění otázkou inspirovanosti, kdy múza umělci vkládala do úst či do rukou tvůrčí nápad a elán, které byly pro uměleckou práci považovány za to nejpodstatnější. Dlouhou dobu se věřilo, že tyto polibky či doteky múz jsou božského původu a že dodávají umělci onu lehkost, spontaneitu a inspirují ho k výkonům přesahujícím běžné lidské schopnosti a možnosti.

Francouzský encyklopedista Denis Diderot ve svém *Hereckém paradoxu* tuto božskou inspiraci nahrazuje prací herce na postavě. Herec v soukromí spontánně prožívá osudy postavy, ale pak celý proces fixuje, aby do menšího detailu mohl takto uchopenou postavu na jevišti reprodukovat. Projevy herců čekajících na božskou inspiraci, která se má na scéně dostavit, odsuzuje pro jejich nevyrovnanost a nestálost výkonu.

Charakterové herectví je výsledkem dalšího vývoje hereckého projevu od dob komedie dell'arte. Pevný charakterový typ se proměnil v herecký obor. Například ve Francii jsou to tragické obory (vladaři, tyrani, milenci, princezny, matky a milenkyně) a komické obory (starci, milenci, sluhové, sedláci, stařeny, kokety a subřety). V Rusku jsou to obory: první, druhý a třetí komický a tragický milenec, šlechtetný otec, komický otec, první a druhý sluha, moralista, zřízenec, důvěrník, první a druhá komická a tragická milénka, první a druhá komorná, stará žena a důvěrnice (Brockett, 2008: s. 354, 396). Herec hrající „svou postavu“ patřící do jeho oboru využíval známých, dostupných a obecně uznávaných

projevů odpovídajících jeho postavě. Herec tak využíval svých jistých psychických a fyzických předpokladů pro modelování a ztvárnění psychických vlastností, jednání a projevů chování jím ztvárňované postavy.

D. Diderot svým spisem této proměně pomohl. Poukázal na rozpor existující v herecké praxi. Je to rozpor mezi prožíváním a napodobováním, ztotožněním a odstupem. Další vývoj herectví je možno vnímat v intenci tohoto „protikladu“. Protiklad je to však z dnešního úhlu pohledu jen domnělý, neboť spíše než o protikladu lze mluvit o různých způsobech hercovy stylizace projevu a přístupu k postavě. D. Diderot svými úvahami naznačil cestu intelektuálního přístupu k roli v opozici vůči přístupu emocionálnímu. Tento protiklad je v dnešní době opět možno vnímat spíše jako dvě různé možnosti než nesmiřitelná opozita. Intelektuální přístup k roli je prvním pokusem o definování tvorby herecké postavy. Maximální míra oddělení herce od postavy, od jejího prožívání emocí může vést k odtržení postavy a herce, který v krajních případech do postavy nevkládá nic ze sebe, ze svého prožívání. Takto formulovaný přístup k uchopení postavy je ve výsledku také formulováním krize tohoto způsobu herectví. Herec vyjadřuje afekty, které nesdílí, stává se jen jejich nositelem a reproduktorem.

V druhé polovině 18. století začaly vznikat první herecké školy, kde se herci učili deklamací (technika dikce, dýchání, nasazení hlasu, mimika a gestika), tedy řemeslu. Herci se učili svému oboru, přičemž se využívalo povahových rysů herce a principu autostylizace herce. Ten se snažil dotvářet svůj sebeobraz na základě ideální představy o sobě. Herec rozvíjel své individuální psychofyzické dispozice, čímž se přibližoval typu charakterové postavy, která byla jeho dispozicím nejbližší. Obor určoval herci způsob stylizace postavy. Herec pak svou originalitou mohl tuto stylizaci obohacovat a vylepšovat svou osobní invencí a charismatem, nicméně se mohl také plně spokojit s tím, co mu obor nabízí. Bylo pak otázkou dovednosti herce, zda postavu daného oboru zvládl předvést. Práce herce tak spočívala v ovládnutí řemesla stylizace, čímž se postupně vytrácel hercův tvůrčí přínos a herectví se stalo reprodukcí, řemeslnou šablonou.

Herectví oborů umožnilo vystoupit do přední a na výsluní slávy silným a výrazným hereckým osobnostem. Divadelní praxe 19. století je pak silně poznamenána systémem hereckých hvězd. Výrazná herecká osobnost se stala hlavním a stěžejním prostředkem celé divadelní inscenace, stala se lákadlem pro diváky, stala se ale i zdrojem mnoha neshod

a rozporů v divadelních souborech. Oproti této tendenci se v druhé polovině 19. století objevuje tzv. ansámblové vedení souboru, kde je důraz kladen na spolupráci všech členů hereckého souboru na vznikající inscenaci a kde není herci umožněno, aby se vyvyšoval nad ostatní kolegy.

Důvodem krize hereckých oborů se stala nemožnost herců zobrazovat skutečné vnitřní stavy postav. Tato potřeba vyšla na povrch v 2. polovině 19. století, kdy člověk začal být nahlížen jako svébytná jedinečná bytost se svým vnitřním světem prožitků a kdy se takový člověk stal předmětem zájmu nejen umělců, ale i vědců. V tomto období průmyslové revoluce byl posílen vliv vědeckých postupů na poznání veškerých jevů, tedy i společenských. Víra, že věda a technika vyřeší lidské problémy jednou provždy, byla hnacím motorem pro další vědecká zkoumání. Proto se člověk jako takový a jeho postavení ve společnosti stali předmětem vědeckého bádání. Vznikají sociologie a psychologie, nové vědy, jejichž objektem pozorování a zkoumání je právě člověk. Tyto vědecké postupy se nevyhnuly ani umění. Realismus v umění je odezvou na všeobecně zvýšený zájem o realitu. Realismus se snaží o komplexní a věrné zachycení skutečnosti, běžného každodenního života obyčejného člověka. Hrdina realistického románu či dramatu se proměňuje, prochází vývojem a jeho život je do značné míry určován dobovými a společenskými podmínkami. Naturalismus jde v zachycení reality ještě dále. Snaží se člověka zobrazovat jako tvora řízeného společností a zvýrazňuje pudovost jeho jednání oproti racionalitě.

V divadelní praxi se tak začíná projevat nová tendence, která spočívá v realistickém zobrazování skutečných situací („výseků ze života“), a s tím související reálné (přirozené) chování herců. Do popředí zájmu se tak dostává tvůrčí akt, onen aktivizovaný inspirovaný stav, umožňující herci projevit, co se děje v nitru ztvárňované postavy. Zájem o jevištní pravdivost, neskrývanost, snaha o odhalení člověka v jeho přirozeném prostředí vedla k pokusům o převod všech reálií na scénu. Takto uspořádaná scéna vyžadovala i jiný způsob hereckého projevu. Nebylo možno využívat efektních velkolepých gest, příchodů a odchodů klasicistního a romantického herectví. Herec se musel zaměřit na detail, na přesnější charakterizaci postavy a připodobňoval tak svůj projev reálnému jednání postavy v jejím přirozeném prostředí a vztazích. Zájem byl zaměřen na skutečné chování lidí, herec se zabýval detailními projevy chování lidí a takto získaný materiál se stal základem jeho jevištního projevu. Herec již nepředváděl ideální

obraz afektu, nýbrž se snažil zobrazit jedinečný, neopakovatelný a charakterizující projev afektu ztvárňované postavy. Vnější nápodoba reálného chování a prožívání, tato detailnost a přesnost, vycházela i z proměny dramatického textu. Realističtí a naturalističtí spisovatelé a dramatikové vytvářeli své postavy jako svébytné bytosti plné vnitřního pnutí, jejichž vyostřené, vyhraněné a silně individuální chování je tímto více či méně uvědomovaným pnutím určováno.

Proměna požadavků na herecký projev vyžadovala i proměny divadelního prostoru a techniky. Plynové a později elektrické osvětlení umožnilo práci s detailem, dokázalo ovlivnit, co a jak moc bude na scéně osvětleno. Zařízení scény se začalo blížit dobovému koloritu, tedy realitě odpovídajícímu vybavení interiérů historické epochy, ve které se děj odehrával. Tím stoupaly nároky na divadelní mašinerii, prostor nad jevištěm a pod jevištěm se zvětšoval, počet technického personálu se zvyšoval, využívalo se tahů, výtahů a hydrauliky k rychlým proměnám scén. Obdobným tendencím se nevyhnuly ani kostýmy herců, které se musely přizpůsobit osobitým požadavkům výpravy a musely působit jednotně.

Od herce se požadovalo, aby se v takto vymezeném prostředí pohyboval jako v reálném prostředí. Herec byl veden k realistickému projevu, k promluvám směřovaným ke svým partnerům a ne k divákům, patrný byl odklon od monologu jako nepřirozeného projevu. Začala se uplatňovat tzv. čtvrtá stěna kukátkové scény, kterou divák nahlíží do světa odehrávajícího se na scéně, čímž byla podporována iluze reálnosti děje na scéně.

A právě tyto požadavky na proměnu herecké práce vedly k zamýšlení se nad metodami herecké práce. Jedním z prvních pokusů byl systém vytvořený Françoisem Delsartem. Ten se snažil prozkoumat zákony jevištního výrazu a analyzovat vnější projevy emocí. F. Delsarte „rozčlenil lidskou zkušenost a chování na fyzické, mentální a spirituální a uvedl je do vztahu ke každému jednání, myšlence a emoci“ (Brockett, 2008, s. 472). V pokusech dalších divadelníků šlo hlavně o odstraňování konvenčních pohybů, deklamace a typických projevů hereckých oborů (šarží). Herec byl veden k přirozenému chování na scéně.

Mezi nejvýznamnější metody herecké výchovy, které začaly na počátku 20. století vznikat právě za účelem probuzení hercovy tvůrčí aktivity, patří bezesporu systém Konstantina Sergejeviče Stanislavského. Stanislavskij se snažil oživit v herci jeho individualitu, jeho jedinečnost a aktivitu, která s uchopením postavy jako jeho individuální uměleckou výpověď sou-

visí. Oproti Diderotovi vede herce k vyjevení skutečných emocí, vyvěrajících z jeho prožitků. Stanislavskij chce od herce právě onu citovou angažovanost, díky které se herec v situaci na scéně stává pro diváka skutečným a uvěřitelným. D. Diderot požaduje po herci napodobení emoce a odstup od postavy, K. S. Stanislavskij oproti tomu vede herce k prožitku a k ztotožnění se herce s postavou. Hercova osobnost a tělo jsou oněmi významnými prostředky, které má herec k dispozici. Text se proměňuje ve zdroj inspirace, který je nutno pochopit a divákovi patřičně sdělit a objasnit. K. S. Stanislavskij se snaží najít takové prostředky, „které by dovolily herci zachovat základní povahu materiálu, v němž se vyjadřuje a který vždycky míří k ostenzi, a přitom zároveň zobrazit a sdělit ty znaky textu, jež svým významem jsou modelem jiné skutečnosti. (...) Subjekt herce, který komunikuje svým fyzickým aparátem, má za úkol najít takové prostředky, jež mu slova textu (literaturu) umožní právě tímto fyzickým aparátem, tělesností sdělit v celém rozsahu jejich významů modelového sdělení.“ (Císař, 1981, s. 13)

Stanislavského způsob uchopení postavy hercem, který v sobě nachází vhodné výrazové prostředky pro vyjádření charakteru a jemné psychiky ztvárňované postavy, je výzvou k dalšímu bádání a experimentaci. Celé 20. století je hledáním odpovědí, pokračováním, odmítáním a navrhováním jiných cest k herecké práci, tj. k uchopení postavy. K. S. Stanislavskij dokázal svůj systém obohatovat a revidovat do konce svého života. Nicméně další vývoj poetiky nového divadla dal prostor jeho žákům, neboť koncepce vnějšího výrazu jako příznaku vnitřního podvědomého nitra, ze kterého vše vychází a je odvozeno, se zdála být vyčerpána.

Na jeho metodu navázalo mnoho jeho žáků. Uvedu zde Michaila Čechova, který se odklonil od analytičnosti Stanislavského systému a svůj zájem soustředil na hercovu zvýšenou citlivost a intuici vyjevující se prostřednictvím pozornosti k atmosféře, improvizaci a fyzicky pohybové složce hercovy projevu.

Jako antipsychologické reakci na Stanislavského systém je možno rozumět Mejercholodově biomechanické metodě. Tato metoda se zaměřuje na pohyb herce v analogii k pohybu pracujícího člověka, kde účelné a efektivní pohyby nahrazují emoce a prožitky herce. Pohyb herce se promítá do celého těla, čímž nabývá na vnitřní dramatičnosti (předgesto).

Další možná cesta vede přes individualitu herce, která vnáší do uchopení postavy další element, a tím je sebevypověď. Tuto cestu radikálně prosazoval expresionismus. Herec

se měl oprostít od charakteru, naturalistického napodobení a psychologické interpretace postavy. Herec se měl stát „médiem duchovních bytostí — Hamletů, Tellů, Richardů nebo Moorů, reprezentujících vnitřní osudové podstaty“. (Hyvnar, 2000, s. 145) To vedlo herce k projevům, které s projevy v běžném životě nemají mnoho společného, k projevům, které je možno označit za projevy extáze či vnitřního pohroužení do mystických stavů. Herec nechává na sebe působit tyto stavy a převádí je nezprostředkovaně do svého těla. Herec se tak stává ozvučnicí duchovního světa, se kterým hercova duše vstupuje do kontaktu. K tomuto směru je možno přiřadit Maxe Reinhardta či Franka Wedekinda. Příbuznost je možno nalézt v eurytmii Rudolfa Steinera, eukinetice Rudolfa Labana či tanci Isadory Duncanové. Expresionismus měl velký vliv na další divadelníky hlavně v Německu. S vlivem expresionismu na německých jevištích se museli vyrovnat i Erwin Piscator a Bertolt Brecht.

B. Brecht vytvořil hereckou metodu, která pomocí zcizovacího efektu měla divákovi znemožnit vžívání se do osudů postav. Účelem byla divákova aktivizace přemýšlení, kritického hodnocení a posuzování jednotlivých postav. Herec byl veden k jednání ve dvou plánech, v prvním hrál dramatickou postavu a v druhém narušoval kontinuitu jejího vývoje komentáři (písňemi, vystupováním z role, přednesem scénických poznámek apod.).

Jinou možností je proměna herce v nadloutku. Tento ideál, který prosazoval Edward Gordon Craig, vychází z úvah symbolistů, kteří v herci vidí překážku k vyjádření abstraktních idejí a k vytvoření estetické formy a stylu právě v hercově individualitě, která předurčuje jeho jednání hledáním psychologických konstrukcí. Stanislavského pokusy zrekonstruovat na scéně skutečný život jim připadají jako nepotřebné. Divadlo by mělo nalézt svou vlastní estetickou formu. Bylo zapotřebí vyzkoušet nové techniky, hledat nové výrazové prostředky k vyjádření světů tolik odlišných od toho běžného reálného. Proto se objevily úvahy o loutkách, maskách a dalších výtvarných prostředcích k nalezení nové estetiky na jevišti. Symbolistické hry (např. Maeterlinckovy) však narážely na nepochopení u umělců romantického ražení (nejen herců), kteří v divadle spatřovali v duchu idealistické estetiky nástroj duchovní obnovy. Nedovedli si představit, jak herec může na scéně zahrát hry, ve kterých se zobrazuje peklo, sny, maškarády s postavami dvojníků nebo somnambulní postavy. Toto vše zvládne zahrát Craigova nadloutka, ne však herec. Herec se stal „překážkou“ pro nové divadlo.

Divadlo by mělo být syntézou herecké akce, literatury, výtvarného a hudebního umění. Tuto syntézu provádí režisér, který se stává umělcem a inscenace je jeho umělecké dílo. Herec se tak stal nástrojem v rukou režiséra, který se snažil vytvořit umělecké dílo, které herce a jeho projev značně přesahovalo. Tato tendence se v divadelní historii objevuje již v souvislosti s režijním přístupem J. W. Goetha, R. Wagnera, souboru Meiningenských a dále se rozvíjí v díle V. S. Mejercholda. Základy tohoto uvažování na počátku 20. století zaktualizoval a v souvislosti s novými tendencemi divadelní praxe rozvedl právě E. G. Craig.

V 60. letech 20. století se oživil zájem o herce jako člověka, o jeho osobitost a jeho osobní výpověď, a tedy tvořivost. Praxí se ověřovaly teoretické úvahy Antonina Artauda a spolu s orientálními divadelními technikami a rituálními praktikami se staly významnými zdroji inspirace pro tzv. divadelní antropology, jako jsou Jerzy Grotowski, Peter Brook či Eugenio Barba.

A. Artaud je věčným hledačem metafyzického divadla, ve kterém se herec proměňuje, naslouchá svým instinktům a strhává diváka do společného nebezpečí. Je věčným pozorovatelem sebe sama, stává se zahleděncem do vlastního nitra a experimentuje se sebou samým. V Artaudových úvahách nabývá na větším významu pohyb. Pohyb je základním projevem herce. „Tělo herce se stává duchovním tělem a jeho fyzický pohyb symbolickým pohybem.“ (Hyvnar, 2000, s. 220) Herec musí znát své tělo, musí znát jednotlivá centra, ze kterých vyvěrá energie. Inspiraci nalézal v józe, akupunktuře či v dávných rituálech a mystériích. Jeho přístup byl značně asketický, směřoval k divadlu, které bylo místem ohrožení, kde se každý večer odkrývá něco jedinečného jak pro herce, tak pro diváka. Herec i divák se v divadle proměňují, získávají nový rozměr, stávají se novými bytostmi, jsou obohaceni o poznání světa vyššího řádu; v divadelním prostoru se odehrává iniciační cesta, cesta k prvopočátku.

A. Artaud nebyl první, kdo upozornil na rozsáhlou možnost inspirace v orientálním divadle a rituálech různých kultur, rozhodně ale byl jedním z nejvýznamnějších a nejinspiračnějších „teoretiků“ divadla. Svým totálním přístupem k experimentu a průzkumu sebe sama se stal vzorem pro mnoho dalších divadelníků, kteří hledali v nitru člověka odpovědi na otázky, které si ve 20. století kladl člověk západní civilizace.

Peter Brook experimentoval s Artaudovými myšlenkami o divadle. V Brookově přístupu je možno vyzorovat několik podobností a myšlenek, které z Artaudova odkazu vychá-

zejí. P. Brook kladl důraz na divadlo specifické právě okamžikem a místem, ve kterém se děje. Je to významný okamžik, ve kterém se hromadí energie, snažící se pomocí výrazových prostředků (těla, pohybu a hlasu herce) odkrýt svět skrytý, běžně nepozorovaný. Přitom událost odkrytí tohoto světa není nic, co by se nemohlo udát v běžném životě, ale právě divadelní prostor umožňuje daleko větší míru pozornosti a vnímavosti k těmto jevům.

P. Brook chápal divadlo spíše v rovině „jednání, prožívání a člověk“ než v rovině „hraní, předvádění a herec“. V zájmu své představy divadla jako živé události (jedinečného okamžiku) hledal organický kontakt s divákem. Chápal, že diváci svým kulturním dědictvím zásadně ovlivňují porozumění představení a jeho vyznění. Hledal proto výrazové prostředky, které by byly univerzální. Divák ani herec však nemohli konkrétně rozumět „řeči“, kterou P. Brook herce učil. Ve výsledku šlo o směs zvuků, výkřiků a nesrozumitelných slov, šlo o jazyk, který neměl systém, který neoznačoval označované. Divák i herec byli odkázáni na své citové reakce. Herec se tak musel stát daleko citlivějším vůči své emocionálnosti, která umožňovala herci rozpoznávat kvality projevu vlastního i projevu svých partnerů. Herec musí vnímat, naslouchat celým svým tělem.

Tělo je pro P. Brooka nástroj, který mají všichni lidé, a právě díky této všem společné zkušenosti těla je možno nalézt porozumění. Tělo umožňuje herci jednat organicky, tj. v jednotě s psychikou. Tělo musí být neustále připraveno jednat tady a teď. Postupně se herec dopracovává k pohybu, kde není již nic navíc, kdy je vše očištěno od nánosů a je prosté. Tento pohyb však není vybroušenou technikou, není to taneční pohyb vedený technickým pocitem těla (představou technické dokonalosti pohybu), je to pohyb vedený vnitřní představou, která je prvotním impulzem k výrazu. Impulz nevychází z těla, ale z představy činnosti. P. Brook jde ve své práci s herci za vnější projev a hledá tak svět, který předurčuje a konstituuje pohyb vedený vnitřní představou.

Peter Brook vedl herce k tomu, aby jednal vždy v neopakovatelném okamžiku, který musí být intenzivnější než událost v běžném životě. Jenom tak dokáže herec překonat vzdálenost mezi sebou a divákem. Jenom pak je možné divákovi předvést stylizované gesto či verš tak, že mu porozumí; divadlo je bezprostřední událost, při níž musí herec nejprve „oživit nebo vyplnit prázdný prostor dynamikou mezilidských vztahů“ (Hyvnar, 2000, s. 237). Nalezení této rezonance v prostoru mezi hercem a divákem je jako kouzlo setkání

dvou lidí. To, co se pak děje mezi nimi, je jejich společné dílo; významy vytvářejí společně.

ZDROJE INSPIRACE PRO HERECKOU VÝCHOVU V LDO

Význam herecké výchovy v dramatické výchově spočívá v tom, že pomáhá žákům seznámit se s vlastním tělem a hlasem jako základním výrazovým prostředkem a učí je tento prostředek vhodně používat. Napomáhá žákům orientovat se v jejich psychice, brát ji jako součást sebe sama a používat ji jako základní podnět procesu sebevyjádření. Prostřednictvím různých cvičení si tak žák osvojuje dovednosti z oblasti dramatického umění, rozvíjí své schopnosti a obohacuje tak svůj dramatický projev vyvrážděnější vnější i vnitřní technikou hereckého projevu. Takto získané schopnosti a dovednosti pak může uplatňovat a ověřovat ve hře v roli ve fiktivní situaci jak v rámci interního procesu dramatické výchovy, tak i v rámci inscenačního procesu a prezentování výsledků před publikem.

Dále umožňuje žákům porozumět práci herce, uvědomit si její nezastupitelnou a zodpovědnou úlohu v inscenačním procesu, její podřízenost dramaturgicko-režijní koncepci a zároveň její tvořivý potenciál vycházející z neopakovatelnosti lidského jedince. Přispívá tak k celkové orientovanosti žáka v oboru a vede tak k výchově poučeného diváka, který je schopen kriticky hodnotit divadelní představení. Umožňuje také žákovi zapojit se do aktivního tvůrčího procesu (např. působením v amatérském divadelním souboru) a poučeně tak v oboru působit a rozvíjet dál své schopnosti a dovednosti.

Působení pedagoga dramatické výchovy na žáka v oblasti rozvoje jeho schopností potřebných pro dramatický projev by mělo být soustavné, poučené a mělo by žákovi nabízet jistou kontinuitu celého procesu. Pedagog by tedy měl mít jasnou představu, které schopnosti chce rozvíjet, jak je chce rozvíjet, jak je chce uplatnit v praxi a v jaké posloupnosti je chce žákům předkládat. Tuto představu by měl rozhodně mít pedagog působící na základní umělecké škole, kde je na rozvoj uměleckých vloh žáka směrem k divadelnímu a slovesnému projevu kladen větší důraz (viz *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, s. 47).

Herecká práce je v současné době obecně vnímána jako propojení řemesla a umění. Herec se učí ovládnout pravidla a postupy, které mu umožní zvládat jednání na jevišti. Osvojuje si podle terminologie K. S. Stanislavského

vnější a vnitřní techniku a tím se učí řemeslu a uměleckému výrazu.

Vnější technika spočívá v ovládnutí jednotlivých prvků hereckého projevu. Jde o tyto prvky:

- ~ jevištní řeč (dech — nádechový a výdechový proud jako předpoklad správné tvorby hlasu, fonace — znělost hlasu, využívání rezonančních dutin, hlasové rejstříky a hlasový tón, melodičnost promluvy, dikce — přesná výslovnost, rytmičnost promluvy, provázanost řeči a gesta a obecně pohybu);
- ~ pohyb (sportovní, gymnastické a taneční dovednosti, správné držení těla — vědomí těžiště, energetického centra, vertikální a horizontální osy těla, výrazový pohyb spojený s vnitřní představou — vnímání pohybu od centra do periferie a jeho přesah mimo hranice fyzického těla, rozvíjení pohybu na základě vnějšího a vnitřního impulsu, dráha pohybu, jeho temporytmus a dynamika, pohyb mimických svalů — spontánní zachycení podnětů niterného stavu, zablokování mimiky za účelem zvýraznění ostatních výrazových prostředků, provázanost pohybu a řeči a obecně dechu).

Vnitřní technika je zaměřena na psychické procesy probíhající v herci. E. Machková uvádí, co všechno by měl herec z vnitřní techniky ovládat (Machková 2007, s. 168). Herec:

- ~ dovede chápat širokou škálu duševních hnutí lidí,
- ~ má v tomto směru zásobu poznatků a zkušeností,
- ~ ví, jak se do výrazu člověka tato hnutí promítají, dovede je vyčíst z výrazu, umí s nimi vědomě pracovat,
- ~ je-li potřeba, dovede si navodit záměrně a vědomě prožitky daleko přesahující jeho povahu a osobní zkušenost,
- ~ je schopen hrát bez ohledu na svoje osobní city, stresy, nálady a problémy,
- ~ ovládá tzv. citovou paměť, tj. dovede si zapamatovat své minulé prožitky (včetně prožitků zprostředkovaných uměním), zapamatovat si, jak vznikaly city, jak probíhaly, jaké měly projevy,
- ~ dovede fixovat svůj výraz tak, aby výkon byl kdykoli opakovatelný ve stejné podobě,
- ~ dokáže toto vše spojit s vnější hereckou technikou.

Stanislavského systém je v metodice dramatické výchovy nejvýznamnějším zdrojem práce s žáky. Principem psychosomatické jednoty, vnějšího projevu vyvěrajícího z vnitřního prožitku a představy a opírajícího se o ně, nejlépe odpovídá psychologickým aspektům vývoje dítěte. Tento systém byl do dramatické výchovy začleněn a mnohá cvičení a postupy práce s dětmi se o Stanislavského systém opírají.

V oblasti práce s dětmi v rámci dramatické výchovy se Stanislavského metoda stala velkým zdrojem inspirace pro práci Miloslava Dismana, Hany Budínské, Josefa Mlejnků, Soni Pavelkové a mnoha dalších. Dále se budu zabývat prací M. Dismana a S. Pavelkové, neboť jejich práce nabízí ucelený přístup k rozvoji dramatického projevu dítěte.

Dismanův *Receptář dramatické výchovy* (1976) je i v dnešní době kvalitním zdrojem inspirace nejen pro jednotlivá cvičení či pro rozvoj celých oblastí schopností a dovedností, ale i po stránce metodické je to neustále aktuální a poučná odborná literatura. Obdobně je na tom publikace *Dramatická výchova* (1983) Soni Pavelkové, která se více soustřeďuje na metodický postup rozvoje jednotlivých oblastí schopností a dovedností. Zároveň je celý výklad doprovázen ukázkami jednotlivých cvičení a metodickými komentáři a osobními zkušenostmi.

U obou těchto metodik však postrádám inspiraci jinými hereckými systémy. Budu se proto více zaměřovat právě na systémy, které ze Stanislavského vycházejí či jsou časově mladšími systémy, a přesto mají pro dramatickou výchovu svůj význam. Všimnu si proto i dalších významných českých pedagogů dramatické výchovy a herectví na středních a vysokých školách, kteří zapracovali do systému dramatické výchovy či do systému vlastní herecké metody odkazy výše citovaných tvůrců hereckých metod (K. S. Stanislavskij, M. Čechov a J. Grotowski).

Miloslav Disman

Miloslav Disman (1904–1981) své celoživotní zkušenosti s dramatickým projevem dítěte rozčlenil podle psychických funkcí. Toto členění dále rozšířil s ohledem na vývojové etapy dítěte. Tím jako jeden z prvních konkretizoval, které složky osobnosti může dramatická výchova u dítěte rozvíjet a jakými prostředky toho dosahovat. Jeho práce je tedy přínosná nejen přístupem k dítěti jako osobnosti, kterou je možno vhodným způsobem kultivovat a rozvíjet, ale i po stránce metodologické.

Dismanova práce je založena na psychologickém pojetí dramatického projevu. Od dítěte nežadá nic, čeho by nebylo schopné. Vychází z jeho možností a využívá jich k rozvoji jeho vloh do souborů schopností a dovedností. Svým pedagogickým přístupem umožňuje dítěti ponořit se do hry a do zobrazované situace, s níž je dítě schopno, za předpokladu dostatečného pochopení a nahlédnutí, se plně ztotožnit. Je to postup od reálných věcí či objektivního nahlížení jevů k možnostem práce s imaginárními předměty či k subjektivnímu vnímání pod-

nětů. Realitu vždy bere jako výchozí materiál určený k prozkoumání a k získání zkušeností, které dítě může dále využít ve hře či ve fikci.

Pro M. Dismana není v otázce účasti dítěte v uměleckém souboru na prvním místě talent, nýbrž zájem o tuto práci. Otázka talentu je až kdesi v pozadí. Zájem a soustředění nad vlastními pokusy dítěte jsou předpokladem pro rozvoj vloh a jejich sdružování v nadání. A právě tento rozvoj vloh vnímá jako to nejvýznamnější, co může pedagog učinit ani ne tak pro výchovu uměleckou jako spíše pro výchovu estetickou, citovou a mravní, a tím vytvořit základ pro budoucí charakter a osobnost člověka. M. Disman se tak snaží rozvíjet osobnost dítěte komplexně, brání se specializaci, nevychovává herce a recitátory, nýbrž vnímavé a kulturně zaměřené lidi.

Základní rozdíl mezi dětským dramatickým projevem a projevem hereckým M. Disman spatřuje v tom, že dítě není schopno podřídit se všem požadavkům režijním a inscenačním, vzdát se spontánní dramatické hry, aniž by ztratilo svou přirozenost a spontaneitu. Proto vychází z této spontánní hry dítěte, podporuje ji a rozvíjí, aby dítě bylo schopno i v případě práce na jevišti nejen působit přirozeně, ale přirozeně i být. K tomu vede cesta jediná, stručně a výstižně popsána takto: „(...) naučit dítě hrát na scéně znamená odnaučit je „hrát“, předstírat, napodobovat. Nechť i na pódiu a na divadelních prknech dítě zůstává samo sebou — a má-li jednat jinak, než je mu vlastní, ať tuto postavu a situaci „nehraje“, nýbrž ať si „hraje na ni.““ (Disman-Kubálek, 1968, s. 103) Tento názor je obdobný názoru Stanislavského, který kladl důraz na prožívání, tj. na vnitřní stránku jednání, a vnější projev jednání (chování) nechával vyplynout z vnitřních motivací a uvědomování si jich. „Na scéně je třeba jednat. Na jednání spočívá celé dramatické i herecké umění. (...) Na scéně je třeba jednat účelně a produktivně, čili opravdově. (...) Herec nesmí postavy a vášně hrát, musí v postavách a ve vleku vášní jednat.“ (Lukavský, 1978, s. 24)

Dítě, když si hraje na něco či na někoho, velice hojně využívá principu *jako*. Tento princip umožňuje dítěti realizovat svou hru, svou hrou odkazovat na objektivní skutečnost kolem sebe a zároveň tak projevit svůj vztah k této realitě. Při tom všem dokáže svou hru velice intenzivně prožívat. Téhož účinku dosahuje K. S. Stanislavskij prací se svým pojmem *kdyby*, který je základním prostředkem vyvolávajícím v herci prožitek. Pro herce je to nástroj, jak se z reálného života přenést do fiktivní situace, v níž má jednat. V dnešní době je v praxi dramatické výchovy toto *kdyby* používáno zcela běžně.

M. Disman při práci s dětmi vychází z tzv. analytického postupu rozvíjení dětského dramatického projevu. Tento postup je zaměřen na podchycení obecnější nálady, podchycení zážitků a zkušeností dětských hráčů. Postupně hráči víc a víc konkretizují, upřesňují a ujasňují zpracováváný materiál. Skupina se dělí do menších skupinek, ve kterých zpracovávají jednotlivé úkoly a připravují se tak na práci ve dvojicích, případně na práci individuální. Tento postup je v dramatické výchově běžně užívanou praxí, zaručuje motivování a následné zapojení většího počtu hráčů, vede ke spolupracujícímu chování a zbavuje ostychu méně zkušené hráče, a hlavně umožňuje hráčům vyjít z vlastních zkušeností, tyto zkušenosti konfrontovat a obohacovat. Postupně hráči získávají více a více konkrétních poznatků, řetězí se jim logický sled událostí a dospívají k hlubšímu prozkoumání problematiky vycházející ze zážitků a zkušeností samotných hráčů. Hráči jsou pak schopni individuální práce založené na hlubší znalosti problematiky. Taková práce může končit etudou malé skupiny či etudou jednotlivce.

Jednotlivé fáze tohoto postupu M. Disman rozděluje takto:

- ~ podchycení obecnější nálady, vycházející z události dne, ze zájmu většího počtu členů souboru, z očekávání, jež „visí ve vzduchu“, apod.;
- ~ přechod k masovým, kolektivním hrám, k hromadnému řešení širších úkolů, jež umožňuje zapojení co největšího počtu hráčů (přesněji „hrajících si“) dětí;
- ~ rozčlenění úkolů a seskupování dětského kolektivu do skupin, hlavně „protihráčských“ nebo v nejrůznějším smyslu spolupracujících, v nichž se vyhraňují, komplikují a zároveň upřesňují vztahy mezi dílčími kolektivy;
- ~ stále výraznější konkretizace jednotlivých úkolů, hlavně klíčových scén připravované hry, a to ve scénickém kontaktu menšího počtu dětí a nakonec ve dvojicích (řešení dílčích souhrových, dialogových úkolů);
- ~ teprve potom případné sólové vystoupení, monolog, diskusní vystoupení, improvizovaná reportáž atd. (Disman-Kubálek, 1968, s. 103)

Je to postup, který podporuje kolektivní souhru, vyžaduje spolupráci všech členů kolektivu a využívá potenciálu všech. Tímto způsobem můžou vznikat celá představení, kdy je kolektiv po celou dobu spoluautorem jevištního tvaru. Je to postup pro hráče poutavý a přínosný jak po stránce získávání zkušeností s prací na inscenačním tvaru, tak po stránce získávání zkušeností s prací v kolektivu, vedoucí k uvědomění si všech výhod kooperativního chování.

M. Disman v práci s dětmi postupuje svou analytickou metodou podobně jako K. S. Stanislavskij se svými herci, s tím rozdílem, že dětem celý proces zprostředkovává, řídí ho a má ho jako pedagoga pod kontrolou. K. S. Stanislavskij vyžaduje fixaci hereckého výkonu, M. Disman vyžaduje v první řadě uplatnění zažitého v osobnostně sociálním rozvoji dítěte.

Podle K. S. Stanislavského by měl herec v sobě vyvolat pocit pohroužení do hry prostřednictvím soustředění se na nejmenší detaily a okolnosti, utvořit si takový okruh pozornosti, který mu umožní soustředit se pouze na to, co se děje na jevišti, a nechat se tak plně zaujmout a unést hrou jako takovou. M. Disman tuto část Stanislavského metody herecké práce moudře skrývá do autostylizovaného dětského projevu. Vychází z poznatku, že dítě není schopno plně se pohroužit do postavy, kterou představuje, a ztotožnit se s ní. Spíše je schopno v případě citlivého a cílevědomého vedení pochopit určitou dramatickou situaci, ztotožnit se s ní a v ní pak jednat autenticky samo za sebe. K tomu, aby dítě určitou situaci bylo schopno pochopit, plně se v ní orientovat a rozumět jednotlivým stanoviskům, která se v situaci objevují, využívá M. Disman právě práci s představivostí dítěte. Vede děti k vnímání co nejširšího okruhu okolností a podrobností, které se k situaci vážou, které ji vymezují a dotvářejí, a tím umožňuje dítěti situaci lépe pochopit. Tím, že M. Disman po dítěti nepožaduje herecký výkon spočívající na charakterizaci postavy, ale jen to, aby si hrálo, je schopen dosáhnout autentického dětského projevu. Dítě se na hru může plně soustředit, protože je obklopeno svými představami o problematice a situaci, v níž jedná.

Analytický postup rozvíjení dětského dramatického projevu vyžaduje od pedagoga citlivý přístup nejen k problematice, kterou se skupina zabývá, ale i ke skupině a jedincům ve skupině. Na místě jsou časté reflexe jednotlivých her, cvičení, improvizací a etud. Je to cesta k uvědomělému přístupu k tvořivé práci, zodpovědnému přístupu k učení a zodpovědnosti za svou práci v kontextu práce celé skupiny.

Soňa Pavelková

Soňa Pavelková (1932–2008) ve své práci vychází ze svých hereckých zkušeností. Za základní předpoklad pro práci ve skupině považuje její soužití. Z počátku zaměřuje tedy pozornost na sociabilitu jednotlivých členů. V této fázi práce se skupinou jde hlavně o to, aby skupina nebyla jen formálním seskupením lidí, ale aby si žáci mezi sebou vytvořili přátelský a důvěryplný vztah, aby se všichni žáci mohli ve skupině

projevit bez obav, že je někdo bude nepřiměřeně kriticky posuzovat a že se stanou terčem posměchu. Dále jde o základní přijetí pravidel hry, spolupráce a vzájemného vnímání se.

Dalším úkolem, navazujícím na činnosti podporující sociabilitu, jsou činnosti vztahující se k rytmu, k jeho vnímání, reprodukci a vytváření. Na vnímání rytmu S. Pavelková kladde důraz již v prvních okamžicích práce žáků. Rytmus a s ním související tempo chápe Pavelková jako jeden ze základních elementů dramatického projevu a herecké práce. Rytmus slouží ke zkáznění a k pohybovému uvolnění dětí. „Pro děti je rytmus pravidlem, ve kterém hra dostává určitý řád, formu. (...) Rytmus by měl tedy být organizujícím principem v dramatické výchově.“ (Pavelková, 1983, s. 10)

Neméně důležitým okruhem zájmu je prostorové citění. Žák se učí vnímat prostor, pohyb svůj i partnerů v prostoru. Osvojuje si jednání v daném prostředí a okolnostech. Této dovednosti pak využívá při práci na divadelním tvaru, kdy hráči již sami dovedou respektovat prostor a podřizovat své rozmístění a jednání v prostoru právě s ohledem na celkovou kompozici. Vedoucí-režisér pak jen dotváří a upřesňuje toto rozmístění v prostoru a vyvarovává se tak mechanickému aranžování a manipulaci s hráči v prostoru, které vede k nepřirozenému dětskému projevu.

Další okruh, soustředění a vnímání, úzce souvisí s okruhem předchozím. Soustředění je předpokladem k práci ve skupině, kde každý žák může pracovat na svém dílčím úkolu, zatímco skupina jako celek pracuje na úkolu společném. Je to jeden z předpokladů kooperativního chování a v obecné rovině vede žáky k cílené a dobře vykonávané práci. Žák se učí pečlivě pozorovat, sledovat a rozvíjet svůj postřeh. Žák je veden ke zdokonalování flexibility pozornosti, aby se dokázal rychle zaměřovat na různé podněty, rychle je zpracovával a reagoval na ně. Také záměrné vyřazování jednoho či více smyslů pomáhá k uvědomění si významu daného smyslu a naopak učí žáka využít ostatních smyslů nad rámec běžné praxe.

Fantazii a představivosti věnuje Soňa Pavelková velkou pozornost. Pro hereckou práci jsou natolik významné, že jejich rozvíjení je u žáků v podstatě nutností. Zde se silně projevuje vliv K. S. Stanislavského a jeho *kdyby*; žák si hraje na různé možnosti, jak by se situace mohla dále vyvíjet a jak by se v dané situaci zachoval. Zde dochází k aktivní vědomé práci s představou jako základním impulzem pro hereckou akci. Dané okolnosti jsou pak rozvíjením hry založené na *kdyby*. Na základě *kdyby* a daných okolností vzniká vnitřní opodstatnění jednání hráče, jeho vnějšího projevu.

S tím úzce souvisí pozornost k napětí a uvolnění, k různým druhům proměn od napětí k uvolnění a obráceně. S. Pavelková rozlišuje napětí a uvolnění na vnitřní a vnější. Vnější souvisí se svalovou aktivitou a vnitřní s představami a uvědomováním si proměn pocitů a vztahů v situaci prostřednictvím proměny daných okolností. Základní svalové uvolnění a napětí, jeho uvědomění je předpokladem pro další rozvoj vnitřního a vnějšího napětí a uvolnění.

V další fázi S. Pavelková umožňuje žákům prozkoumávat základní pocity (odpor, strach, zlost, žalost, radost a šťastné vzrušení). Dále žák prochází proměnou těchto základních pocitů prostřednictvím změny okolností.

Rozvoj citu pro dramaticčnost a napětí je dalším významným cílem. Konflikt různých chtění (různých „chci“) dvou hráčů či dvou skupin hráčů může být podnětem pro mnoho improvizací, na nichž si hráči uvědomují, jak se jejich chování proměňuje ve chvíli, kdy musí konfrontovat toto chtění (zadaný úkol) s chtěním (zadaným úkolem) jiného hráče či skupiny. Tím si hráči vytvářejí cit pro napětí a výstavbu dramatické situace. Žáci si postupně uvědomují, že jejich jednání v daných okolnostech je určováno city a pocity. Žáci si dovedou vybavit své vlastní i obecné reakce na impulzy typu „je ti zima“, ale dokázat tyto impulzy smysluplně rozvíjet je dovednost, kterou si žáci musí teprve osvojit. Je důležité, aby si žák uvědomil, že další jednání (rozvinutí počátečního impulzu) je podmíněno myšlením v řádu daných okolností. Na vnitřním konfliktu různých chtění jedince je možno právě tuto dovednost rozvíjet. Učitel může žákovi pomoci tím, že z počátku za něj vnitřní monolog řekne nahlas. Postupně si hráč uvědomí, že pro jeho pravdivé jednání v daných okolnostech je toto vnitřní jednání bezpodmínečně nutné a zároveň, že mu toto pravdivé jednání přináší uspokojení z dobře odvedené práce.

Dalším okruhem zájmu je rekvizita. Soňa Pavelková postupuje logicky od konkrétní rekvizity přes zástupnou až k imaginární. Práce s rekvizitou jakéhokoliv druhu není jen cvičením pro zdokonalování pantomimických a hereckých dovedností, je i prostorem, kde se může opět uplatnit představivost, fantazie a tvořivost žáka. Vede ke vztahu k reálným rekvizitám na scéně, které mají žákům pomáhat v jejich dramatickém projevu, žák si postupně uvědomuje zásadu opodstatněnosti všech předmětů na scéně a vede tak i k citlivému scénografickému vnímání zobrazované reality.

Kultivování pohybu je důležitou součástí herecké výchovy. Soňa Pavelková vede děti od útlého věku k pohybovému vyjádření v souvis-

losti s mluvním projevem, od popisného pohybu k pohybu ve znakové a metaforické rovině. Žáci jsou vedeni k izolovanému pohybu části těla za doprovodu citoslovce (např. ruka nebo hlava zastupuje celého člověka). Inspirací pro různá cvičení a etudy slouží S. Pavelkové jiná umění, jako např. literární text, obrazy, sochy, hudba, ale také běžná realita, chůze různých lidí, jejich charakteristická gesta nebo podněty smyslů hmatu, čichu a chuti.

Dále se S. Pavelková zabývá prací s textem. Při výběru textové předlohy dává přednost spíše dovednostem dětí a od těchto dovedností odvíjí výběr textu. V textu by se pedagog neměl zhlížet a snažit se jím prezentovat cosi svého. Předloha by měla být přístupná hlavně dětem a měla by jim nabízet možnost vyjádřit své názory a postoje. Zároveň by jim měla nabídnout dostatek příležitostí k využití dovedností, které si již osvojily. Soňa Pavelková zdůrazňuje dramaturgickou práci pedagoga, který je plně zodpovědný za srozumitelnost a sdělnost případné inscenace.

Práci na inscenaci předchází improvizované dramatické hry inspirované námětem předlohy. Každý hráč tak má příležitost zahrát si všechny postavy příběhu, vyzkoušet si různá řešení dramatických situací a prozkoumat tak různé možnosti dalšího vývoje příběhu. Zde pedagog usměrňuje invenci hráčů vhodnými impulzy tak, aby co nejvíce odpovídala zpracovávané předloze. Až ve chvíli, kdy si žáci ve hře najdou zalíbení a hra se jim daří, seznámí Soňa Pavelková hráče s možností realizace hry pro veřejnost. Rozdělení rolí je tak již předběžně jasné, neboť hráči si vyzkoušeli, které role jim jdou a které je oslovují a lákají. S. Pavelková často volila možnost alternací, díky nimž u žáků předcházela pocitům nadřazenosti a vzájemné rivalry.

Technice řeči věnuje Soňa Pavelková velkou pozornost. Je složitou a náročnou oblastí nejen u S. Pavelkové. Dechová cvičení, modulace hlasu, artikulace, rytmus řeči a fonace jsou okruhy, do kterých S. Pavelková tuto problematiku rozděluje.

Soňa Pavelková navrhuje ucelenou a přehlednou metodiku dramatické výchovy, které je možno se přidržet a rozvíjet ji o podněty z dalších hereckých systémů vzniklých ve 20. století.

Vliv Čechovovy metody na dramatickou výchovu a mé zkušenosti z praxe

Dramatická výchova v Čechách nemohla zcela snadno zapracovat Čechovovu techniku do své metodiky, protože dlouho nebyly k dispozici překlady Čechovova díla. Knižně u nás vy-

šly dvě jeho knihy až v 90. letech 20. století. Přesto Čechovovo dílo nebylo v Čechách zcela neznámé. Odkaz na Čechovovo dílo v metodikách dramatické výchovy však není častý jev. Lze tu pozorovat jistou zdrženlivost kvůli nevhodnosti některých Čechovových postupů pro rozvíjející se psychiku dítěte. (Blíže se o nevhodnosti některých Čechovových postupů zmiňuji v kapitolce Představivost a vnímání a Přístup k roli.) Přesto je ale možné vyhledávat ty oblasti Čechovovy metody, které jsou aplikovatelné na práci s dětmi v rámci dramatické výchovy.

Dominika Špalková ve své diplomové práci *Hra, herectví a děti: Některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví* (2002) vyznačila body, ve kterých se dramatická výchova a Čechovova metoda setkávají, kde může dojít k obohacení práce v rámci dramatické výchovy. Výčet těchto bodů je následující:

- ~ představivost a vnímání,
- ~ tvorba atmosféry,
- ~ uvědomění si centra,
- ~ technika improvizace.

(Špalková, 2002, s. 41–42)

Podívejme se na tyto čtyři body podrobněji, abychom naznačili příbuznost některých postupů M. Čechova s postupy dramatické výchovy.

Uvědomění si centra

M. Čechov umísťuje imaginární centrum do hrudi herce několik centimetrů pod žebra. Z tohoto centra vycházejí impulzy, které řídí veškerý pohyb těla. Herec si ho má představovat „jako zdroj své vnitřní aktivity a energie“ (Čechov, 1996, s. 16). Tuto energii má vysílat do celého těla. Herec si má představit, že jeho končetiny vycházejí z tohoto centra a ne z kyčlí a ramen. S touto představou má herec vykonávat různé jednoduché pohyby. Energie vycházející z centra by měla předcházet skutečnému pohybu. Pohyb tak nabude plynulosti a půvabu. Po ukončení pohybu by energie měla plynout dál, vyzařovat za hranice hercovy těla a do prostoru kolem něj. Tato energie by tedy měla každému pohybu předcházet a měla by ho i následovat. Herec by si měl toto centrum energie osvojit, mělo by se stát přirozenou součástí jeho těla.

M. Čechov nabízí celkem čtyři základní druhy pohybu (modelování, plutí, létání a vyzařování), při nichž již počítá s aktivním vědomím imaginárního centra. „Modelování“ je pohybem v prostoru, kterým se herec snaží tvarovat prostor kolem sebe a sebe sama vnímá jako pohybující se tvar. Tato kvalita pohybu učí herce cítit formu a určitost tvaru,

vede herce k nespokojenosti „se všemi neurčitými a beztvarymi pohyby a amorfními gesty, ale i s neurčitými a beztvarymi myšlenkami, city, řečí a volnými impulsy. (...) Pochopíte a přesvědčíte se, že neurčitost nemá v umění místo.“ (Čechov, 1996, s. 18). „Plutí“ je pohyb plynulý, provázaný, kde jeden pohyb navazuje na druhý, lehce klouže vzduchem. Všechny pohyby musí být určité, bez zbytečného svalového napětí, ale nesmí být slabé, nedokončené či beztvaré. „Létání“ je inspirováno letem ptáků. Herec si má navodit představu letu celého těla v prostoru. Vnější projev může být v podstatě statický, důležitý je vnitřní pocit lehkosti a vznášení celého těla ve vzduchu. Herec překonává gravitaci, váhu svého těla. Dostavuje se pocit radostné lehkosti a volnosti. „Vyzařování“ principiálně souvisí s vědomím imaginárního centra a vysílání energie z tohoto centra do celého těla i za hranice těla. Rozdíl spočívá v tom, že tato energie má konkrétnější, jasnější kvalitu (např. při vstávání ještě před tím než skutečně herec vstane, by měl vyzařovat energii, která ho nutí k vztyku, a i po uskutečnění této akce by tato energie vztyku měla z herce nadále vyzařovat).

Metodicky pro všechny tyto druhy pohybu platí, že herec vychází ze svých představ, sleduje proměnu svých pocitů a pohyby vede od velkých, širokých, ale jednoduchých pohybů (rozkročení, rozpažení, klek, sepnutí rukou...) přes prosté přirozené pohyby (zvednutí ruky, předpažení, upažení ruky, chůze v prostoru, leh, sed, vztyk apod.) až k pohybům izolovaným (jen rukou, prsty...). Michail Čechov nezapomíná zdůraznit, že každý takovýto pohyb je malým uměleckým dílem, tedy že herec již tímto vnitřně opodstatněným pohybem tvoří.

V dramatické výchově jsou známá cvičení, kdy si hráči představují, že konečky jejich prstů jsou namočený do barev a malují jimi do prostoru, jejich pohyb je tak zaznamenáván na neviditelné ploše po celém prostoru. Cvičení lze různě obměňovat, například lze hráče motivovat, že celé jejich tělo zanechává barevné otisky v prostoru. Jinou motivací modelování pohybu může být představa, že se hráči pohybují v prostoru, který vyplňuje hmota kladoucí odpor (olej, hustší těsto...). Pro druh pohybu „plutí“ je vhodné pohyb hráčů motivovat představou proudu řeky, případně že uvnitř jejich těla je písek, voda či olej, které se každým jejich pohybem přesouvají a tím vyvolávají další pohyb. „Létání“ je možno motivovat představou, že hráči jsou listem ve větru, peříčkem nebo že jsou ptáky.

Při zkoušení „létání“ jsem omezil hráčům pohyb z místa a výsledek byl velmi zajímavý.

Soustředění na vnitřní představu bylo zřetelnější a v reflexích se hráči vyjadřovali v tom smyslu, že toto omezení jim dalo větší vnitřní svobodu. S „vyzařováním“ nemám mnoho zkušeností, nenašel jsem zatím vhodnou motivaci, která by hráče vedla k této kvalitě pohybu. Nicméně na uvědomění si imaginárního centra a jeho přemísťování v těle hráče existuje v dramatické výchově celá řada cvičení pracujících s centrem, s navozením energie, vnitřního napětí, uvědomění si celého těla (ono známé světýlko v hrudi, hrud' jako příď lodi, rozrážející vlny, případně motivace chůze za nosem, za čelem, za rameny, s těžkým zadkem...). Zde se již dotýkám i Čechovem vyznačené cesty charakterizace postavy, spočívající v práci s pohyblivým imaginárním centrem. Jako podstatné vnímám i to, aby ona „vyzařovaná energie“ či představa ovlivňující psychofyzický stav hráče nebyla ukončena náhle, rázem po dokončení fyzické aktivity, ale aby ji hráč nechal v sobě dozít, aby ctil svůj vnitřní svět představ a zacházel s ním s úctou.

Představivost a vnímání

Představivost je jedním ze základních předpokladů tvůrčí herecké práce vůbec a pro M. Čechova je základem celé jeho metody. V představě se odehrávají veškeré děje, zobrazují se nám jevy, lidi a fantastická stvoření. Důležité ale je, že jsou to naše vlastní představy, vycházející z našeho podvědomí či nevědomí, a tedy nevidíme jen povrch, ale více či méně zřetelně vidíme i vnitřek jejich života. Můžeme tak vést rozhovor nebo přikazovat svým představám, aby nám poodhalily svá tajemství. A právě takto dialogicky a sebereflexivně můžeme představivost rozvíjet a obohacovat. Představivost je zdrojem inspirace, je zdrojem tvořivosti herce a herec (jeho tělo) následující svou tvořivou fantazií se stává „citlivou membránou, která je schopná zachycovat a vysílat psychologické impulzy vaší (hercovy) duše.“ (Čechov, 1996, s. 32)

M. Čechov rozvíjení představivosti člení do těchto kroků:

- ~ zachycení první představy — první představa na nějaký podnět objevující se před „vlastními zraky“, v podstatě jakási „hmatatelná“, přesněji řečeno obrazová asociace,
- ~ pozorování jejího nezávislého života — sledování, jak se tato představa proměňuje, jak se pohybuje, mluví, jak žije svým životem,
- ~ spolupráce s představou — kladení otázek a dávání příkazů a tím ovlivňování průběhu chování představy, která tak vyjevuje odpovědi na položené otázky,
- ~ pronikání do vnitřního života představy — uvědomění si, že vnitřní život představy je

vlastně odvislý od našeho života, našich citů, pocitů a zkušeností,

- ~ rozvíjení pružnosti představivosti — vytvoření plynulého „záznamu“ proměny představy, jakoby plynulý filmový záznam (např. mladý muž postupně stárne a naopak; zimní krajina se proměňuje v průběhu ročních období; začarovaný zámek se mění v ubohou chatrč apod.),
- ~ práce s postavami vytvořenými fantazií — sledování a představování si postavy v různých prostředích a situacích, sledování reakcí, rozvíjení charakteristických rysů a zvláštností takovéto vymyšlené postavy,
- ~ studium techniky ztělesňování představ — co nejvěrnější fyzická imitace představy pohybu vlastního těla; zkoušení aplikace stejného postupu na představy postav z her či románů ve chvíli, kdy city této představy probudí city v nás samých. (Čechov, 1996, s. 32)

V praxi dramatické výchovy jsou žáci vedeni k rozvoji své představivosti a fantazie, k reflektování tohoto procesu, je jim zpravidla věnováno významné místo. V útlém věku můžeme sledovat časté a silné projevy představivosti a fantazie. Zaměřit pozornost žáků na tuto mnohdy až příliš „živou“ fantazii se z dlouhodobého hlediska vyplácí. Jinak řečeno, proč nechat zakrtnět něco, co časem budeme jako pedagogové a vedoucí dětských divadelních souborů potřebovat? Důležité je vést děti v reflexích k tomu, aby si uvědomovaly potenciální magičnost fantazie a tím si vytvářely k tomuto vnitřnímu procesu důvěru a pozitivní vztah. Jenom tak může hráč postupovat od prvních dvou odrážek dál. Poslední dvě odrážky jsou již opravdu nad rámec možností dětí, ale v adolescenci se k těmto odrážkám může hráč postupně přiblížit.

Osobně postupuji tak, že hráčům poskytnu nějaký podnět, impuls, který pak mají ve své představě rozvinout, sledovat, jak se proměňuje. Například si mají představit trs vodní trávy, jak se hýbe v proudu vody, který je všude kolem něj. Jako další impuls použít hudbu. Po této fázi následuje reflexe, kde sleduji, jak se hráčům pracovalo, zda jim ona představa „naskočila“ a vyvíjela se. Zároveň zjišťuji, jak se jim představa proměňovala, kam až se jejich fantazie rozběhla a snažím se hráče vést k zaměření se na ty detaily, které s původním impulzem souvisejí, aby si uvědomili, že je zapotřebí i svou představivost a fantazii „krotit“, aby se jim kupříkladu z vodní trávy v říčním proudu nestala tramvaj jedoucí po kolejkách. Další fází je dílčí zapojení pohybu do představy. Žádám hráče, aby si znovu vybavili trs vodní trávy, aby se nechali inspirovat svou fantazií, případně aby se ne-

chali inspirovat nápady ostatních hráčů. Pouštím hudbu a po chvíli požádám hráče, aby jednou rukou pohybovali tak, jak to odpovídá jejich představě. Postupně přidávám instrukce vedoucí k zapojení celého těla s tím, že musí zůstat ležet a nesmějí opustit své místo (toto omezení je nutné, neboť ve větším množství či při divočejší představě by mohlo snadno dojít k nekontrolovanému střetu, neboť hráči mají v průběhu cvičení celou dobu zavřené oči; také by je to mohlo svádět k otevření očí a tím ke zvýšení pravděpodobnosti, že se budou navzájem pozorovat a rušit se). Podle počtu hráčů a podle jejich zkušenosti, případně na základě jejich výslovného přání, jim umožním, aby celé cvičení provedli ještě jednou a mohli při tom využít i pohyb v prostoru.

Tvorba atmosféry

Michail Čechov vychází z tvrzení, že atmosféra je obsažena všude kolem nás a ovlivňuje naše chování. To je umožněno tím, že atmosféra obsahuje dynamickou či hnací sílu, která na člověka působí a probouzí v něm city a tvůrčí impulzy. M. Čechov ve svých cvičeních probouzí citlivost k atmosféře prostřednictvím pozorování a vnímání jednoduchých situací z běžného života, v nichž se atmosféra vždy, i když třeba v nenápadné podobě, vyskytuje. Postupně vede herce k schopnosti podřídit se vědomě a záměrně určité atmosféře, naučit se jí naslouchat a nechat ji, aby ovlivňovala jeho jednání. Pak přichází fáze, v níž herec atmosféru vytváří prostřednictvím své představy, inspirované uměním, dějinami či vlastní fantazií. Vědomě pak může takovou situaci nechat ve své představě proběhnout znovu, ale záměrně pozměnit atmosféru. Atmosféra proměňuje vše, co se v situaci odehrává. Dalším krokem je dokázat vyvolat atmosféru ve své představě bez pomoci události, situace či prostředí. Poté se herec má pokusit udělat jednoduchý pohyb rukou, tento pohyb by měl nastat až ve chvíli, kdy si herec představí atmosféru všude kolem sebe. Pohyb by měl být v souladu s atmosférou. Herec tento pohyb několikrát opakuje, až bude jeho ruka prostoupena zvolenou atmosférou. Pak může herec přejít ke komplikovanějším pohybům. Na řadu přichází slovo spojené s pohybem. Pohyb vedený v souladu s atmosférou je zapotřebí rozvíjet do delšího jednání. Tak vzniká krátká jednoduchá scéna. Tato cvičení je možno provádět i ve skupině, což je výhodné, protože se tak může silněji projevit sjednocující moc atmosféry. Při práci ve skupině je důležité nepoužívat příliš slov, která brzdí jednání a nahrazují ho intelektuálními obsahy. Pak takové cvičení ztrácí svůj smysl a stává se pouhým

rozhovorem. Herec by měl být schopen vytvářet si na základě čtení dramatických textů předloh tzv. scénáře atmosféry a uvědomovat si i celkovou atmosféru díla.

V dramatické výchově je mnoho příležitostí sledovat atmosféru hry, prozkoumávat možnosti, jak se která aktivita promění, když se vědomě promění její atmosféra, které v této fázi můžeme rozumět jako změně daných okolností (postupovat lze i obráceně, že například honičku budou hráči hrát jako zpomalený film, čímž se soutěživá, bojovná či nebezpečná atmosféra promění v atmosféru hravosti, komediálnosti či exaltovanosti). Dosti obtížnou fází je propojení pohybu a slova motivovaného atmosférou. Osobně se mi osvědčilo využívat jenom pohyb a zvuk; slovo vůbec nepřidávat. Celá oblast těchto cvičení probíhá skupinově, neboť to vnímám jako snazší a celkově pro hráče přijatelnější cestu.

Patří sem cvičení, jako je „dělej, co chceš“. Cvičení spočívá ve volném pohybu všech hráčů. Úkolem hráčů je nechat se inspirovat pohybovými motivy ostatních hráčů, přebírat a rozvíjet je, vytvářet společné skupinky či se vůči takové skupince vyhranit, využívat jako podnět pro rozvoj svého pohybu všech dostupných impulzů, jako např. rytmus, atmosféru, zvuk, hlas.

Jiným cvičením je „přehazování energií“. Dvě skupinky hráčů stojí proti sobě, jedna skupinka společně vytváří imaginární hmotu (kouli) a s jistou energií a vztahem k oné hmotě-kouli ji posílají druhé skupince. Ta po celou dobu sleduje vývoj hmoty-koule a přijímá ji odpovídajícím způsobem. Hmota-koule se jim proměňuje v jinou kvalitu a posílají ji zpět první skupince hráčů. Tímto způsobem výměny pokračují. Ve své inscenaci povídky Raye Bradburyho jsem využíval různé chůze motivované atmosférou, zvukové plány situací, které hráči vytvářeli na základě společné představy situace či atmosféry (zvukový plán autonehody). Dále spatřuji citlivost k atmosféře jako velmi vhodnou pro tvarování dramatických situací, kdy hráči mají za úkol určitou atmosféru v situaci vytvořit či zdůraznit.

Technika improvizace

Michail Čechov postupuje od individuální improvizace a vychází při tom z předpokladu, že herec je jedinec, který se musí vyrovnat s řadou vnějších požadavků, které jsou na něj kladeny ze strany režiséra, dramaturga, dramatického textu apod. Herec se tedy v individuální improvizaci učí neztrácet svou osobitost a tvořivost pod nátlakem těchto požadavků. Individuální improvizace vychází z počátečního a konečného bodu, které mají být v sil-

ném kontrastu (např. herec začíná tak, že si vesele a spěšně obléká kabát, klobouk a rukavice a končí tak, že si zničeně, téměř v slzách, sedne). Co se děje mezi těmito dvěma body, je zcela jeho tvůrčí práce. Postupně mezi dva hraniční body vkládá další a další okamžiky, které má ve své improvizaci dodržet. Takto vybudovanou situaci má pak obměňovat pomocí změny tempa v průběhu improvizace nebo si klade za úkol vytvořit kolem sebe jistou atmosféru a zachovávat ji, používat různé kvality pohybu nebo si hrát s různými charakterystikami postavy apod. Principem takové improvizace je, že „každý následující okamžik (...) improvizace by měl být psychologickým (ne logickým) důsledkem okamžiku předchozího“ (Čechov, 1996, s. 34). Obdobné improvizace navrhuje i pro skupinu dvou a více herců. Upozorňuje však na to, že před takovou improvizací by si herci měli „v sobě vypěstovat citlivost k tvůrčím impulsům ostatních“ (Čechov, 1996, s. 36). To znamená, že každý náznak od partnera se může stát hybatelem dalšího dění. Je to neustálý proces dávání a přijímání.

Improvizaci vnímám jako vrchol, jako uzavření předešlých cvičení. Neznamená to, že bych improvizaci nezařazoval v průběhu práce s dětmi v různých vývojových etapách, vždy ji ale řadím k závěru hodiny či bloku v hodině, kde předtím rozvíjím pozornost k sobě, své představivosti, fantazii a tvůrčímu elánu a samozřejmě i pozornost k partnerovi, ke všemu, co každého z nás obklopuje a co se může stát tvůrčím podnětem. Některá cvičení na pozornost vůči partnerovi přecházejí v improvizaci. Jsou to obvykle improvizace pohybové (dělej, co chceš, souboj dvou bojovníků imaginárními zbraněmi, stroj na výrobu čehokoli, samuraj a vesničané apod.)

Ač si uvědomuji rozdíl mezi improvizací v duchu Čechovovy metody a improvizací vycházející z tzv. divadelních sportů, často ve své práci využívám také improvizčních her a cvičení, která mohou vyústit až v tzv. kategorii, která je užívána v improvizčních zápasech České improvizční ligy. Tyto kategorie jasně určují a vymezují, co se v které improvizaci může dělat, co je jejím záměrem a cílem. Hráči tak mají zadaný úkol a jeho dosažení závisí hlavně na jejich otevřeném a spontánním přístupu k úkolu a partnerovi. (Například kategorie Duet, ve které dva hráči stojí k sobě zády a ve chvíli, kdy dostávají jednoslovný námět společné improvizace, se otáčejí k sobě čelem a začínají improvizovat na dané téma. Improvizaci si ukončují hráči sami pohledem do publika.)

K Čechovově improvizaci tak přibývá i aspekt verbální a myšlenkové pohotovosti, která rozvíjí podnět od partnera pohybem a slovním jed-

náním. Dochází tak k zpracování podnětů do běžných životních reálií nebo do fantaskního světa fikce či nonsensu, čímž improvizace získává onu aktuální, „angažovanou“ a konkrétní podobu. Hybatelem tak na rozdíl od Čechovovy improvizace nejsou „jen“ impulzy v podobě atmosféry, napětí, vyzařování energie či emoce, ale i vnější impulzy „reálného“ světa věcí a jeho reflexe v podobě různých asociací. Pohybová vybavenost, pružnost reakce na pohyb vlastní i partnerův, na vznikající atmosféru a probouzející se pocity je dobrým základem k zdárnému průběhu takovýchto improvizací. Zároveň jsou tyto „abstraktní“ Čechovovy improvizace jistým protikladem někdy až příliš „racionálně“ pojatých improvizací jednotlivých kategorií divadelních sportů. Oba druhy improvizace však spojuje spontánnost, uvolněnost a přirozenost psychofyzického projevu hráče.

Přístup k roli

Až sem je možno využívat Čechovových postupů při práci s dětmi v různých vývojových etapách. Zadávání a motivace cvičení přizpůsobené věku dětí ve skupině je samozřejmostí, ale tato cvičení mohou u různých věkových kategorií (v různých vývojových etapách) fungovat velmi dobře. Další části Čechovovy metody jsou pro děti až do adolescence v podstatě nepřístupné, neboť využívají procesu představivosti a hlubinné reflexe vlastní psychiky v míře, které nejsou žáci až do adolescence schopni. Některé postupy jsou natolik abstraktní a vyžadují od herce nejen koncentraci, ale i víru a důvěru v tyto postupy, že tak znemožňují žákům až do adolescence tyto postupy využívat. Nejsou totiž zakotveny v běžné zkušenosti, nevycházejí z ní, a žák tedy nemá možnost se o svou zkušenost opřít. Myslím hlavně práci na charakterizaci postavy, kam patří psychologické gesto a tzv. oblékání postavy. Z vlastní zkušenosti učitele literárně-dramatického oboru však mohu potvrdit, že ve věku od šestnácti let je možno s psychologickým gestem a s oblékáním postavy začít experimentovat. Pro hráče je to zajímavý způsob zamyšlení se nad postavou a příběhem. Hráčům pomáhá uvědomit si zlomové okamžiky v příběhu a nahlížení těchto okamžiků „tělem postavy“. Takto objevený materiál je možno přímo využít v dramatickém projevu dítěte a stává se tak dalším příspěvkem inscenačního procesu, kterým hráči aktivním a tvůrčím způsobem obohacují vznikající inscenaci. Psychologické gesto je skvělým prostředkem k uvědomění hlavního úkolu postavy, jeho hlavní a stěžejní úlohy v celém příběhu, je rekapitulací, shrnutím proměny, kterou postava v příběhu prochází. Vědomí této proměny,

která souvisí s „vítězstvím či prohrou“ v konfliktu hodnot příběhu, dává herci náskok před diváky, herec o své postavě od samého začátku ví, co ji čeká a nemine, a právě toto vědomí posiluje hereckou akci, zabarvuje ji jistým nádechem, tušením toho, co bude. Jednotlivá dílčí psychologická gesta se mi osvědčila hlavně v těch situacích, v nichž se odehrávají vnitřní konflikty postavy, a kdy je těžké hledat vnější projev boje, který se v postavě odehrává. (Prakticky jsem toho využil v inscenaci *Abigail*, kde Abigail v závěru inscenace přechází most a rekapituluje a bilancuje svůj dosavadní život.) U adolescentů jsem si ověřil i fungování představy těla postavy. Hráči si měli svou postavu představit, představit si její imaginární tělo na základě charakteristických rysů, které u své postavy „vypozorovali“. Do tohoto imaginárního těla se hráči oblékli a nechali ho na sebe působit. Měli prozkoumávat, jak na ně působí, jaké pocity jsou s takovým tělem spojeny, jak se proměňují jejich pohyby. Výsledky byly pro mne skoro neuvěřitelné. To, co bych pracně vyhledával, vymýšlel a s hráči zkoušel, se mi rodilo před očima. V každém případě však musím přiznat, že to byla spíše práce vnitřní, která přispěla k většímu soužití s postavou, k vybudování vztahu k postavě a příběhu, než že by se tato práce nějak významně projevila ve vnějším výrazu hráčů. Rozhodně se však projevila v angažovanosti hráčů jak při práci na představení, tak i při veřejné produkci.

Michail Čechov však nenabízí pro přístup k roli jen psychologické gesto a práci s imaginárním tělem. Mezi další možnosti, které je možno různě kombinovat, patří vnímání atmosféry, jež spoluurčuje chování postavy. Uvědomění si atmosféry dané situace může značně pomoci hráčům objasnit si, jak může jejich postava v takové situaci jednat. S tím úzce souvisí typické rysy postavy, které se mohou stát inspirací pro specifický způsob pohybu, chůze, gesta či posuňku. Zajímavým aspektem přístupu k roli je také uvědomění si, jak se která postava chová v kontaktu s jinou postavou hry, což se může stát námětem mnoha improvizací. Ty pak mohou hráčům o jejich postavě sdělit něco nového a pomoci jim tak postavu zpřesnit a udělat ji „živější“. M. Čechov doporučuje najít hlavní cíl postavy. Tento hlavní cíl zřejmě mladším dětem mnoho v uchopení postavy nepomůže, přesto ale od tohoto hlavního cíle odvíjet cíle v jednotlivých situacích je zajímavou alternativou obvyklého Stanislavského přístupu od dílčích úkolů k úkolu hlavnímu. Oba přístupy pokládám za užitečné a oprávněné a v případě práce na autorské inscenaci mi přijde užitečné mít více možností, jak poodhalovat jednotlivé postavy příběhu.

Grotowského metoda a dramatická výchova a mé zkušenosti z praxe

Grotowského metoda jako celek není vhodná jako výchozí (stěžejní) metoda pro práci s dětmi ani s adolescenty, neboť klade velmi vysoké nároky na herce a počítá s vyzrálostí jeho osobnosti. Je to metoda fyzicky i psychicky náročná jak pro žáky, tak i pro pedagogy. Od vedoucího vyžaduje vlastní praktické zkušenosti s prací podle této či obdobné psychofyzicky náročné metody. Svou fyzickou náročností však nabízí cosi, co není v literárně-dramatickém oboru zcela běžné. Fyzicky náročná cvičení uvolňují bariéry, odkazují na naše fyzické a psychosociální hranice a tím je umožňují lépe poznat a případně je posunout dále za horizont. Tohoto principu využívá například zážitková pedagogika. Pedagog dramatické výchovy by však v žádném případě neměl přeceňovat síly svých žáků a neměl by je vystavovat příliš extrémním situacím. Měl by mít na mysli atmosféru bezpečí a plně využívat principu hry v roli ve fiktivní situaci a předcházet tak situacím, v nichž by mohl narušit psychosomatickou rovnováhu žáka. Využití fyzicky náročnějších cvičení však někdy může pomoci zdolat a překonat nejednu překážku, vyvolat silný prožitek a tím více a silněji motivovat žáky k další práci. Je-li si pedagog vědom všech těchto rizik a pracuje-li s touto možností přístupu citlivě, může ji využívat jako dobrou motivaci a postupně se s žáky pouštět do náročnějších úkolů.

V prvním sešitě publikace *Divadlo J. Grotowského I* (Vinař, 1986, s. 41–73) popisuje Josef Vinař strukturu jeho tréninku a některá konkrétní cvičení. Podívejme se na ně s ohledem na možnosti využití v dramatické výchově.

Fyzická cvičení

Fyzická cvičení sledují vztah herce a těla; jeho já a jeho těla. Jerzy Grotowski poukazuje na dlouholetou tradici evropské kultury, kdy je já od těla odděleno, z čehož vyplývá hercova nedůvěra ve vlastní tělo, v sebe sama. Člověk je tak rozdělen, není jednotným a nemůže plně (celistvě) existovat ani tvořit. Fyzická cvičení směřují herce k akceptaci sebe sama. Při fyzických cvičeních je herec postaven před zdánlivou nemožnost, neuskutečnitelnost, před cosi, co herec nedokáže udělat. Je to pro herce výzva k sebepřekonání. Musí to však být konkrétní a objektivně uskutečnitelný úkol. Tím je herec postaven do situace, ve které se nemobilizuje, neboť sebepřekonání nevyžaduje přístup, kdy je herec připraven bojovat sám se sebou, ale naopak přístup vycházející ze sebe sama, uvolněného a otevřeného ke všemu, co přichází. Cvičení mohou být fyzic-

ky náročná a někdy i bolestivá. Přijetí i těchto aspektů napomáhá k uvědomění si celistvosti. Je to onen zvláštní stav, který každý více-méně zažívá, když se snaží překonat fyzickou bolest. Boj s bolestí vysiluje tělo i duši člověka, přijetí bolesti jako cosi vlastního, patřícího k vlastnímu bytí, pomáhá akceptovat sebe sama. V žádném případě však nejde o sebe-trýznění či mučení herce.

U fyzických cvičení je důležité dodržovat konkrétnost jednotlivých elementů pohybu. Existují různé technické problémy, jako např. rovnováha. Rovnováha je možno dosáhnout technicky, J. Grotowski však směřuje k rovnováze jako organickému projevu, spatřuje v její ztrátě příznak nedůvěry v sebe sama. Fyzická cvičení pak vedou herce k opětnému nalezení důvěry, a tedy i rovnováhy. A takto to je se všemi fyzickými cvičeními. Zárukou smyslnosti těchto cvičení, tedy zabránění tomu, aby se tato cvičení stala jen technickou záležitostí, je právě onen nemobilizovaný přístup. Spontánně a z těla je určován rytmus, uspořádání jednotlivých cviků, jejich přesah a neprostá konkrétnost. Pak se tato cvičení stávají tělesným žitím, jsou organickou součástí pohybového vybavení herce. J. Grotowski tuto kvalitu aplikace fyzických cvičení nazývá organickou akrobacií, která vychází z potřeby každého herce, je individuálním a osobitým způsobem přijetí sebe sama, touhy po vlastní přirozenosti a spontánnosti.

~ Rozcvička — běh po špičkách: Tělo musí pocíťovat plynost, pocit letu, beztlíže. Podnět vychází z ramen. Už v této fázi rozcvičky je kladen důraz na odůvodněnost každého detailu reálným či pomyslným obrazem. Cvičení je prováděno správně pouze tehdy, jestliže tělo neklade při provádění zmíněné představy žádný odpor.

V dramatické výchově je velmi často využíváno různých druhů chůze a honiček motivovaných různými pohybovými impulzy, jako je chůze po patách, po špičkách, po vnitřní či vnější hraně chodidel, honička-čhřipka, která se pohybuje jako nebezpečný virus a tímto svým pohybem nakazí každého, koho se dotkne. Základem všech těchto chůzí a běhů je jasně zadaná motivace či představa žáka.

~ Cvičení na uvolnění svalů a páteře: Jsou to různá cvičení obratnosti a pružnosti celého těla. Účelem je provádět je s důrazem na to, aby se neprováděla automaticky a bezduše, neboť slouží k hledání; není to jen masáž či jen uvolnění. Herec se soustředí na těžiště těla, mechanismus stahování a uvolňování svalů, funkce páteře při různých prudkých pohybech, přičemž se celý tento vývoj komplexně analyzuje a zařazuje do repertoáru každého svalu a kloubu.

Osobně z těchto cvičení zařazují cvičení na rovnováhu. Stoj na jedné noze, různé poskoky z jedné nohy na druhou či poskoky na jedné noze. Oblíbeným cvičením je hra s rovnováhou při stožení na jedné noze. Hráč má za úkol stát na jedné noze a pohybem celého těla hledat mezní pozice, které je ještě schopen ustát, aniž by se musel dotknout země jinou končetinou. U kluků je oblíben i cvik, kdy v podřepu vzepřou nohy v oblasti kolen o lokty a přenáší váhu směrem vpřed, až z dřepu přechází do „dřepu na rukách“ s nohama zapřenými o lokty.

~ Cvičení hlavou dolů: Jde o různé stoje na hlavě s oporou dlaní, předloktí, ramene. Tato cvičení se provádějí pomalu v souladu s hatha-jógou, smyslem je studium změn dýchání, srdečního rytmu, zákonů rovnováhy a vztahu mezi polohou a pohybem.

Z těchto cvičení nezařazují ve skupinové práci nic. Nicméně základ akrobacie (kotoul vpřed a vzad, parakotoul, stoj na hlavě, stojka a hvězda) bývá někdy požadavkem při přijímacích zkouškách na konzervatoř a zabýval jsem se jimi při přípravě jednoho studenta v individuální práci.

~ Let: Hráč je svinut do klubíčka, poskakuje a kolébá se jako pták chystající se k vzletu. K tomu slouží ruce jako křídla, která napomáhají pohybu. Za stálého poskakování se přechází do stoje, ruce přitom mávají jako křídla, aby se tělo vzneslo. Je to něco podobného jako plavání. Tělo provádí plovoucí pohyby, hráč stojí pouze na špičce jedné nohy, rychlé skoky vpřed provádí stále na špičce nohy. A zde je další metoda: vzpomenout si na pocity letu, které člověk zakouší ve snu, a spontánně tuto formu znovuvytvářet. Závěrem by měl hráč přistát jako pták. Toto cvičení lze kombinovat s ostatními, která jsou založena na padání, nebezpečném skoku, odrazu.

Opět v malých skupinách či v individuální přípravě zařazují let ptáka, vycházející ze hry balancování na jedné noze. Pro nácvik dynamiky pohybu používám cvičení, které nazývám zvoník. Cvičení spočívá na představě, že taháme za lano zvonu, který je zavěšen ve výšce, zvon postupně rozhoupáváme, vkládáme do pohybu víc a víc energie, pohyb se zvětšuje, zvýrazňuje a zároveň zpřesňuje, jde od pohupování na špičkách až po několik kroků vzad, podřep, zhoupnutí se na zádech a to už tělo nese protilehlý pohyb zvonu zpět na nohy a následuje pár kroků vpřed a výskok. Vše je odvislé od co nejpřesnější a nejkonkrétnější představy a pocitu. Sen a snové fantazie jako zdroj inspirace a motivace letu jsou silné pro každou věkovou skupinu.

~ Skoky a přemety: Toto je pro dramatickou výchovu dost nepoužitelná část, jedná

se o různé skoky, přemety vpřed, vzad, tygří skoky apod. Nicméně kombinace různých skoků, přískoků, úskoků, výpadů a vykřívání v bitevní situaci s použitím imaginárních zbraní (v případě žáků ve věku kolem 16–17 let jim svěřím i bambusové tyče) jsou skvělou pohybovou rozcvičkou. V případě, že ostatní hráči vše doprovázejí zvuky, může se toto cvičení změnit v drobnou etudu s významným rytmickým potenciálem. U mladších žáků je často problém, že se ještě nedokážou oprostit od fyzického kontaktování se navzájem a nedokážou si ještě pohrát s představou, že tento boj není o tom, kdo koho dřív fyzicky skutečně zpacifikuje, ale právě o oné hře s napětím a měřením sil. Mezi podobná cvičení patří i Samuraj (viz kapitolu Vliv Čechovovy metody na dramatickou výchovu a mé zkušenosti z praxe).

~ Cvičení nohou: Chůze po hranách nohou, po patách, špičkách, špičkami k sobě, od sebe, přitahování prstů nohou k chodidlům, potom vzhůru v opačném směru, zdvihat prsty u nohou různé předměty.

Využívám tato cvičení pro zcitlivění nohou. Osobně si myslím, že citlivá chodidla jsou dobrým základem pro přenos pocitu, představy či obrazu do pohybu celého těla. K zcitlivování chodidel a celých nohou využívám nejrozličnějších narativních pantomim pro motivování chůze po různých površích. Žáci vedu k tomu, aby onu představu nejdříve směřovali do plochy chodidel, kterou se zrovna dotýkají, a z tohoto místa doteku se teprve šíří dál do celého těla. Vyhýbám se tím oněm po povrchu klouzajícím a povrchním projevům pocitů a vedu tak žáky k větší míře abstrakce. Tímto zaměřením na místo, odkud impuls přichází, a na způsob jeho šíření do celého těla se snažím u hráčů dosáhnout zvýšené pozornosti na proces zpracování impulsu. Aktivizuji tak jejich představivost, zvyšuji jejich citlivost vůči vlastnímu tělu a rozvíjím tak jejich vnitřní hmat a cit.

Plastická cvičení

Plastická cvičení mají za cíl zmapovat a pochytit vnitřní impulsy, které se projevují v pohybech herce. Herec se snaží zdokonalit jednotlivé detaily pohybu, vytvářet různé pohybové řady, které jsou dovedeny k technické dokonalosti. Problémem je, že v tu chvíli je značné riziko ztráty oduševnění a spontaneity tohoto pohybu. Onu spontaneitu těla je možno zachovat pouze v případě, že pohyb není pouze gestem, tedy pohybem ruky či nohy, ale vychází z celého těla, tedy když je pohyb zakořeněn v tělovém celku. Detail či pohyb má vznikat z vnitřního impulsu, tento

impuls musí mít v těle svůj zdroj. Jerzy Grotowski ho umisťuje do spodní části páteře, tedy do oblasti kříže. Předem varuje, že to není všelék ani jediná pravda, ale zdůrazňuje, že herec se musí soustředit na pohyb v celém těle a nesoustřeďovat se jen na oblast kříže, neboť by tím zablokoval tělo jako celek. Nicméně toto centrum impulsů je zapotřebí mít neustále na zřeteli. Zachovat spontaneitu pohybu, svobodu těla, aby mohl reagovat na impulsy vždy znovu, aby se reakce nestala nacvičeným pohybem, vyžaduje od herce, aby se spolehl na paměť těla, přesněji tělo-paměť. Když tělo samo může určovat pořadí, nejrozličnější rytmické změny, ale i výběr pohybového detailu, pak pohyb zůstává ve spontánní rovině. Vládu nad pohybem tak přebírá tělo-paměť a možnost projevit se dostává tělo-život. Herec tak nesleduje, ne-reflektuje a nezkoumá vlastní tělo v rovině vědomí, a tedy racionálně, ale v rovině impulzivní a nechává volný průběh projevu těla. „Tělo-žítí prožívá („polyká“) přes sebe sama existující detaily a přeměňuje je na vnější preciznost. Ovšem z rozmístění jakoby „uvnitř“, přes onen životní impuls. (...) Osvobodili jsme zrno, tvůrčí jádro: mezi břehy detailů plyne nyní „řeka našeho života“. Spontaneita i disciplína.“ (Vinař, 1981, s. 68)

~ Protisměrné rotace: Různé protisměrné rotace (doprava paží v rameni, doleva v lokti a doprava v zápěstí; pohyby hlavou, rukou a nohou opět v protisměrech; vychylování trupu s co největším vychýlením dopředu a dozadu).

Tato cvičení jsou zařaditelná v rámci individuální přípravy žáka. Jsou ideální pro uvědomění si provázanosti pohybového aparátu, jeho navyklého pohybového vzorce a obohacení tělového prožitku o nové možnosti pohybu. Nezařazuji však náročnější cviky (propojení hlavy, ruky a nohy) už jenom z důvodu, že je sám neovládám. S žáky pracuji i na izolovaných pohybech trupu, kdy je mou snahou, aby žák dokázal oddělit pohyb hrudníku a pánve. Snažím se vést žáky k předozadní a pravolevé pohybové vlně od hlavy ke kostrči.

~ Improvizace s rukama: Osahávat rozličné předměty, materiály, látky, dotýkat se jich, ohmatávat je a hladit. Celé tělo se zúčastní a přijímá tyto hmatové počítky. Totéž lze dělat i nohama. Cvičení je výborné na zcitlivění celého těla. Uvědomění si hmatu, využití kontaktu s povrchy různých struktur jako zdroje impulsu pohybu, pocitu. V učebně máme závěsy ze sametu a prostěradel, dále využívám laminátové podlahy, dřevěných praktikáblo- vých desek, topení, zdí apod. Tato cvičení jsou zajímavá v reflexích u malých dětí (7–10 let),

ve věku kolem 12–14 let je možno diskutovat, ale pohybové reakce zbažené trapností, nechápavostí, přeháněním či zlehčováním na takový podnět se mi zatím nepodařilo dosáhnout. U žáků ve věku 15 let a výše je to zajímavý zdroj jak pro pohybové vyjádření, tak i pro reflexi celého procesu. Hmatový kontakt s materiálem spojují se zavřenými očima, aby se hmat „posílil“. V reflexích dochází žáci k zajímavým osobním objevům typu „netušil jsem, že dokážu pohybem vyjádřit hrbatost topení či hladkost sametu; překvapilo mě, jakým způsobem se vlastně vůbec hýbu“. Představy žáků o tom, co je tanec, se s tímto způsobem pohybu neslučují, což je pro tento druh práce výhodou. Žáci tak netančí, a nehlídají tedy na formu projevu, ale hledají vnitřní zdroje pohybu, soustředí se na hmatový impuls, který jejich pohyb motivuje.

~ Hry s vlastním tělem: Herec má konkrétní úkol postavit jednu část těla proti druhé. Pravá strana je půvabná, lадná, obratná, krásná, se svůdnými a harmonickými pohyby. Levá strana žárlivě střeží pravou. Útočí na ni, aby pomstila svou podřadnost, a snaží se ji degradovat a zničit. Levá strana vítězí, ale zároveň je odsouzena k prohře, protože bez pravé strany se nemůže hýbat. Tělo je možno rozdělit i horizontálně, jednotlivé údy mohou být postaveny proti sobě (ruka proti noze, noha proti noze, hlava proti ruce). Je důležité zapojit veškerou představivost, která má dát život a smysl nejen těm údům těla, které jsou zapojeny přímo, ale i ostatním. Například při boji mezi oběma rukama mají nohy vyjadřovat strach a hlava ohromení.

Tato cvičení pokládám za zajímavá a podnětná. Nic podobného mě nikdy nenapadlo a určitě se pokusím zadat takto motivovanou etudu. Přijde mi výhodná hlavně proto, že je individuální. Ve chvíli, kdybych takové zadání o boji dal mezi dva hráče, bych nemohl očekávat nic jiného než šarvátku či potyčku. Ale boj se sebou samým již není tak obvyklý, nelze uplatnit běžné pohybové kreace z akčních filmů a může to být zajímavá motivace i pro dívky. Pohyb se zde může stát výrazovým prostředkem vnitřního konfliktu, což může být inspirativní a pro hráče obohacující jejich poznání v oblasti práce s napětím a konfliktem.

Skladebná cvičení

Jde o etudy, které spojují různé pohybové vzorce v jeden organický, spontánní celek. Variací je nepřeberné množství. Herec se stimuluje vlastní představivostí a odhalením prvotních lidských reakcí v sobě samém. Výsledný projev herce je živoucí forma, vyznačující se spontaneitou a bezprostředností.

~ Tělo se rozvíjí a vadne: Rytmičká chůze. Jako v rostlině stoupá míza od nohou vzhůru a rozlévá se do celého těla, dosahuje paží, které začínají kvést, jako ostatně celé tělo. Během druhé fáze, údy-větve jeden po druhém vadne a umírá. Cvičení končí rytmickou chůzí jako na začátku.

~ Obraz zvířete: Jde o obrazné napodobení. Herec nesmí jednat jako zvíře, ale zaútočit na své podvědomí a vytvořit podobu zvířete, jež vlastní charakter vyjadřuje určitý aspekt lidské existence. Je třeba vycházet z asociace, nemusí jít o omšelá klišé (liška-lstivost, lev-síla), jde o to najít centrum vitality zvířete.

~ Květina: Nohy jsou kořeny, tělo lodyhou a ruce představují korunku. Celé tělo žije, třese se a chvěje v naléhavém procesu etapy vývoje květu, řízeném vlastními představami. Květina je oddělena od procesu, který ji tvoří, a tato část vyjadřovaná rukama je užívána jako rétorické gesto v dialogu.

~ Bosé chůze: Herec si představuje, že chodí po různých površích, jako např. bahno, písek, žhavé uhlíky, povrch kluzký, vrásčitý, jemný, píchající, suchý apod. Herci cvičení dále provádějí i v botách a pokoušejí se udržet expresivitu bosých nohou. Totéž lze aplikovat na ruce. Veškeré podněty jsou v tomto případě imaginární (čímž se liší od improvizace rukama v pasáži o plastických cvičeních).

~ Studium různých typů chůze: Typy chůze určené stářím člověka, s důrazem na přenesení centra do různých částí těla, chůze odvislé od temperamentu, různých emocionálních stavů.

Podobná cvičení zařazují u starších žáků (15 let a výše) a liší se od různých narativních pantomim tím, že nechávají hráčům volné pole působnosti jejich fantazii a imaginaci, kterou zpracovávají zadání. Onen „představový pás“ si vytvářejí již sami. U mladších žáků postupují tak, že k ztvárnění zadání jim použijí vhodnou hudbu jako vodítko pro rozvíjení pohybu. Hudba může pro ně být partnerem, protivníkem a v případě, že jim nevyhovuje či je neoslovuje, ji mohou zcela ignorovat a pracovat si podle sebe. Velice často se stává, že hudba je natolik silný prostředek, že ji hráči využívají jako partituru pohybu a pohyb se tak stává popisným a odvislým od hudby a je spíše tancem. I tak je ale podle mne možné s nižší věkovou kategorií tímto způsobem pracovat (hlavně s žáky v pubertě). Pro žáky ve věku 8–10 let hudbu využívám spíše ve fázi, kdy si mají něco představit, tedy jako jistou inspiraci pro jejich představivost a fantazii. Pro samotný pohyb pak využívám jejich představ takto získaných a hudbu jim již k pohybu nepouštím, protože

v tomto věku je tendence k tanečnímu pohybu nejvýraznější.

Cvičení obličejové masky

Jerzy Grotowski z počátku svého výzkumu považoval za nutné cvičit i tvář, protože ji považoval za místo silného odrazu vnitřních impulzů. Tvář je využívána i v běžném životě, kdy se jejím prostřednictvím projevují různé automatismy. J. Grotowski se domníval, že tyto automatismy brání celostnímu aktu stejně jako automatismy těla. Uvažoval obdobně jako u jiných cvičení, že i zde platí, že celé tělo je provázáno, a co se odráží v tváři, přepisuje se do celého těla.

Zdrojem inspirace pro jednotlivá cvičení byla aplikace Delsartovy metody. Tu ale nebylo možno převzít automaticky. Byla určena pro herce 19. století. Bylo proto třeba dát jim čistě osobní interpretace. Reakce tváře měly přesně odpovídat reakcím celého těla. Cílem tréninku bylo kontrolovat každý sval obličejové masky a překonávat stereotypní mimiku. Bylo velmi důležité, aby herec byl schopen rozkrývat současně, ale v různých rytmech obličejové svaly. Například velmi rychle mrkat, zatímco lícni svaly se chvějí pomalu nebo reagují živě v levé části tváře, zatímco pravá část zahálí.

O cvičeních tváře a očí se J. Grotowski s odstupem vyjádřil, že nebyla pro práci jeho herců příliš přínosná, a nakonec od nich ustoupil. Dospěl k závěru, že tvář přijímá svoje specifické masky v případech, kdy herec najde při práci na roli zkušenost z vlastního života. Tvář a její rysy jsou stopy života, je možno v ní číst. Tvář (masku) postavy není možno vystavět, vytvořit ji na základě charakteru či osobitosti postavy, nelze na ni pospíchat a urychlovat vznik její podoby. „Jestliže v práci na roli naleznou (vyvolám z vlastního života takovou zkušenost) přirozeně „okušenou“ [zkušenost] vlastního života a koherentně i totéž v prostoru role, pak si tvář stvoří masku sama od sebe.“ (Vinař, 1981, s. 73)

V dramatické výchově je tato oblast zcela vynechávána. Domnívám se, že všechna tato cvičení by se zvrtila v „ksichtění se“ a zcela by se minula účinkem. Při práci na roli je mimika tím posledním, čím se zabývám (přesněji řečeno se mimikou vůbec nezabývám). Vycházím z pozdější úvahy J. Grotowského, že mimika je obrazem vnitřních psychických procesů a nemá cenu tuto práci jakkoli ovlivňovat. Ostatně je to myšlenka, která se objevuje již u K. S. Stanislavského, a v práci (nejen) s dětmi je tento názor na místě.

Hlasová technika

Hlas je pro J. Grotowského spojen s dechem. Dech jako impuls, který nese hlas, musí pro-

jít tělem volně, bez překážek. Proto se J. Grotowski soustřeďuje na volný průchod nádechu i výdechu. Rozlišuje tři druhy dýchání. Hrudník, kdy je nádech prováděn jen do hrudníku (často spojeno se zvedáním ramen), břišní, kdy nádech prochází hrudníkem do břicha a hrudník není aktivní, a totální dýchání, kdy je zapojen hrudník i břicho. Je to dýchání pro herce nejvýhodnější a nejhygieničtější.

V hlasových cvičeních požadují po svých žácích při lehu na zádech, aby sledovali dráhu svého dechu. Aby prozkoumali, jak jejich dech vstupuje do jejich těla a jak z něj odchází. Vycházím z předpokladu, že děti mají obvykle dech přirozený, organický, a tedy odpovídající hrudně-břišnímu dýchání. Pro zintenzivnění nádechu žádám žáky, aby si prsty rozšířili nosní dírkou a aby si představili, že to jsou široké nozdry. Jindy využívám ucpání jedné dírkou pro nádech a ucpání druhé dírkou pro výdech. Dýchání se tak zintenzivní, je hlubší a více vynikne „dráha dechu“. Aby dráha dechu byla uvolněná, je zapotřebí si uvědomit možné chyby, které této uvolněnosti mohou bránit. Jde hlavně o uzavřený či přizavřený hrtan, nedostatečně uvolněnou spodní čelist či dokonce tenzi v oblasti lícnicích kostí.

S dechem souvisí rezonátory těla, které umožňují zesílení hlasu. J. Grotowski přistupuje k tělu jako univerzálnímu rezonátoru. Pokud má herec dostatek představivosti, může rezonovat z jakéhokoli místa na svém těle, může si umístit ústa na hlavu, do břicha, do zad apod. J. Grotowski k nejvýznamnějším přiřazuje rezonátor lebeční, týlní, prsní, hrtanový, břišní, čelistní (před čelistmi), páteřní. J. Grotowski při práci s rezonátory vede herce k tomu, aby mimo hlavní rezonátor zapojili i rezonátory vedlejší, které pro daný hlasový projev obvykle neužívají. Tím se prohlubuje v herci pocit těla jako jednoho velkého rezonátoru.

Práce s rezonátory je pro děti dosti zábavná. Motivují ji různými zvířaty, jako jsou kočka, pes, kráva, opice apod. Až v průběhu práce vedu žáky k tomu, aby si uvědomili, kde se onen zvuk tvoří, kde cítí jeho zdroj. Opět vycházím z předpokladu, že dítě je schopno užívat hlas funkčně a že je schopno svými pozorovacími schopnostmi odkoukat a hlavně odposlouchat kvalitu zvuku a dokáže ho velice dobře reprodukovat.

Hlasová základna je nutným předpokladem k účinnému využití rezonátorů. J. Grotowski uvádí několik cest k uvědomění si této základny. Nejčastěji užívanou cestou je roztahování a stahování břišní stěny. Je to způsob užívaný u operních pěvců, kteří si zkrácením rukou na břiše vytváří tuto oporu. Obdobného způsobu je možno dosáhnout silně utaženým opaskem.

Ten pak stlačuje břišní svaly a vytváří tak onu základnu. Jako cestu bez využití mechanických prostředků J. Grotowski nabízí možnost, že se břišní svaly stlačují po nádechu (hrudně-břišním) a zároveň jsou boky tlačeny vpřed. Jedinou, zato častou chybou bývá brzké stahování břišních svalů, které vede k uzavření hrtanu. Stlačení břišních svalů musí být pozvolné. Herec by měl ovládat více způsobů pro vytvoření hlasové základny a užívat je podle potřeb role, kterou herec ztvárňuje.

Cílem cvičení na hlasovou základnu je pro mne uvědomění si práce bránice. Onen „trampolínový“ pohyb související s postupným stažením břišních svalů je typický pro štěkot psa či pro opičí řeč „huhuhuhu“. Opět vycházím z toho, že dítě je schopno spontánně navázat na takový podnět, jako je opičí řeč, štěkot psů či vytí vlků, a vstoupit tak do „dialogu“, který s ním vedu. Je to cesta snazší a účinnější než popsání tohoto procesu. U žáků v pubertě přistupuji k vědomému postupu, neboť v tomto věku žáci obvykle nebývají ochotni štěkat jako psi či si povídat jako opice. Podrobněji se hlasové průpravě věnuji hlavně v hodinách přednesu, kde je méně žáků najednou, a práce může být tedy individuálnější.

Když při práci s hlasem dochází k pozorování dechu a potažmo celého hlasového aparátu, je vlastně narušován organický proces tvorby hlasu. Ve výsledku J. Grotowski dospěl k tomu, že hlasová cvičení jsou neúčinnější, když herec necvičí a nepozoruje sebe sama. Toto poznání vedlo J. Grotowského k pokusům v oblasti naslouchání si z vnějšku a k prostorové představivosti znělosti vlastního hlasu (echo). Herec tak byl vystaven konfrontaci s vnějšími impulzy a jeho pozornost byla odvrácena od sebeopozorování. „Tím, že echo působí v reálném prostoru, v různých směrech, způsobuje, že nejrozličnější vibrátory počínají pracovat ze sebe sama. Hlas však není ani automatický, ani tvrdý, ani těžký. Je živý. Celá naše pozornost je napnuta směrem vně (mimo): vytváří se echo, mimořádná (hlasová) vnější forma. Přirozeně, že se i poslouchá jako forma vnější. Neboť herec nemůže uniknout přirozené tendenci se vposlouchávat. Proto své echo poslouchá. Ale i v takovém případě může být proces organický.“ (Vinař, 1981, s. 48)

Se zkušenějšími žáky v hodinách přednesu provádím cvičení, která jsem se naučil u Ivanu Vostárkové při výuce hlasové výchovy. Žák si má dlaněmi zvětšit své uši a promlouvat do prostoru (směřovat svůj hlas ven, zaplnit celý prostor kolem sebe) a snažit se slyšet svůj hlas zvnějšku, a neposlouchat se zvnitřku. Postupně se tzv. sloní uši zvětšují, dlaně již nejsou přiloženy k ušním boltcům, ale tvoří jakési

rozšířené ucho, ruce jsou rozpaženy a dlaně zachytávají a odrážejí hlas z prostoru směrem k našim uším. Toto cvičení velmi účinně proměňuje hlasový projev žáka. Žák v ideálním případě slyší svůj hlas jinak než obvykle, není zaposlouchán do svého hlasu, který mu zní v hlavě, ale slyší svůj hlas, jako by to byl hlas někoho jiného.

Další oblastí spojenou s organickou tvorbou hlasu je oblast organického pohybu celého těla. Přesněji řečeno je celý proces tvorby hlasu odvislý od tělového impulzu, který hlasu předchází. J. Grotowski tvrdí, že „není možné pracovat hlasem, jestliže se nepracuje tělem-životem“ (Vinař, 1981, s. 50). Tělový impulz v organickém procesu tvorby hlasu předchází hlasu.

Opět vzpomenu na Ivanu Vostárkovou a její „hlas doprovázený pohybem“. Jak výrazně pomáhá konkrétní pohyb, a tedy i představa s pohybem související při organickém hlasovém projevu. Volání do dálky s mávnutím ruky daleko za horizont, „vrtání“ hlasem do zdi spojené s pohybem ruky jako vrtačkou pronikající do zdi, různé pinkání rukou a hlasem. A jak výrazný byl rozdíl v hlasovém projevu, když pohyb byl jen naznačený, aby se neřeklo, a když byl skutečně prostoupen představou. Při hlasových cvičeních vedu své žáky i prostřednictvím takového funkčního, o představu opřeného pohybu či gesta.

Václav Martinec

Václav Martinec (1937) ve své praxi vychází z dostupných hereckých technik. Využívá tedy K. S. Stanislavského, A. Tairova, A. Artauda, J. Grotowského, P. Brooka a mnoha dalších teoretiků a praktiků herectví. Svou prací naznačuje jednu z mnoha možností jak dospět k metodice herecké výchovy sloučením většího množství hereckých systémů. Tento postup je výhodný hlavně pro svou otevřenost různým vlivům, objevům a cestám k tvůrčímu aktu herce a otevírá tak různé možnosti jak herci pomoci prozkoumat hlubinné zdroje herecké tvorby a jak mu umožnit zdokonalit svůj projev po stránce vnější a vnitřní techniky.

Vnější technika

Základem Martincovy práce s hercem je plná koncentrace herce na zkoušku, jeho připravenost jak duševní, tak fyzická. Herec má před zahájením zkoušky opustit běžné každodenní starosti, ukončit nezávazné povídání si s ostatními herci a měl by se odpovědně zamyslet nad tím, čeho chce na zkoušce dosáhnout. Koncentrace je stav těla a mysli, kdy je herec schopen okamžitě reagovat (jednat) na podnět. V. Martinec tento stav nazývá stavem

nula. „Nejvýstižněji to představuje pozorný, ale uvolněný stav číhající kočky na lovu — těsně před svalovým výbuchem skoku na kořist. Koncentrace je schopnost být připraven takto rychle a účelně jednat.“ (Martinec, 2003, s. 33) Jako nejvýhodnější prostředek koncentrace spatřuje V. Martinec soustředěné sledování základních životních funkcí, tedy dechu a tepu srdce. Herec vleže sleduje svůj dech a tep a převádí ho do pohybu. Pravou rukou sleduje pohyb nádechu a výdechu, jemným zavíráním a otevíráním prstů na levé ruce sleduje tlukot srdce. Takto koncentrovaný herec postupně z lehu přechází v chůzi, aniž by opustil sledování dechu a tepu přeneseného do pohybu rukou. Jiným způsobem koncentrace herce může být soustředění se na vnímání jednotlivými smysly, na koordinačně náročný pohyb, tvar svého těla, na reálný předmět či představu předmětu, na vyprázdněnost vlastních myšlenek (snažit se nevnímat okolí, sebe sama ani vlastní myšlenky).

Dalším elementem herecké koncentrace je probuzení tvůrčí aktivity. Ta se nejlépe probouzí fyzickou aktivitou, která následuje po koncentračních cvičeních. Herec individuálně procvičuje jednotlivé prvky hereckých výrazových prostředků, které bude při zkoušce potřebovat nejvíce s ohledem na jím určený cíl právě začínající zkoušky. Někdy tuto aktivitu vede jeden z hráčů, aby nabídl svou cestu, aby se podělil o svůj způsob rozvoje herecké techniky.

V hodinách dramatické výchovy se přidružují jiného modelu organizování hodiny. Vycházím od fyzických aktivit (různé honičky) přes uvolňovací a zklidňující část (relaxace, koncentrace na představu, soustředění se na vlastní tělo) k části, ve které si hráči uvědomují sebe a své partnery v prostoru. Tento model je podle mne nejvýhodnější pro všechny věkové kategorie, ale někdy musím volit i jiné zahájení hodiny z důvodu malého počtu žáků. V takovém případě vynechávám fyzické aktivity a přistupuji rovnou ke koncentraci na vlastní tělo (vnímání vlastního dechu, tepu srdce) a meditativními postupy koncentruji hráče na další práci, která je zaměřena na individuální pohyb v prostoru a postupné uvědomění si partnerů v společném prostoru. Pro většinu hráčů je to zajímavá změna, ozvláštnění obvyklého postupu a takto zahájené hodiny se významným způsobem neliší od hodin uvedených mým obvyklým způsobem.

Další oblastí Martincovy práce s hercem je koncentrace pozornosti na dech. Obecně je známo, že dech je materiální podstatou hlasového projevu. Na výdechovém proudu se nese hlas, modulovaný v rezonančních dutinách do

řeči. Pro V. Martince je dech základní životní funkce, dechem život začíná a končí, dech projevuje naše okamžité emocionální naladění, náš psychický stav. Dech může být také zdroj emocionálního naladění, tedy dokáže působit i obráceně a změnou dýchání můžeme ovlivňovat i změnu našeho aktuálního psychického rozpoložení. Tento aspekt dechu je možným zdrojem meditací i pohybových improvizací. S dechem a jeho vlivem na emocionální naladění úzce souvisí i jeho vliv na proměnu výrazu obličeje. „Dýchání ovlivňuje a propojuje hlasový i pohybový projev a zároveň přináší obtisk našich vnitřních dějů — emocí i myšlenek —, můžeme ho divadelně využívat jako „genetický kód“ charakteru vytvářené postavy.“ (Martinec, 2003, s. 53)

Václav Martinec popisuje pět dechových oblastí: břicho, záda (oblast ledvin), spodní žebra, hrudní kost a klíčkové dýchání (v oblasti klíčních kostí a ramen). Herec musí mít tyto oblasti osvojené, musí být schopen dýchat do jednotlivých oblastí s vyloučením ostatních oblastí, což napomáhá herci získat nad svým dechem kontrolu.

V. Martinec využívá dech jako impuls pro pohyb a vychází z přirozeného jevu, že při dechu se tělo dostává do pohybu. Herec si má v prostoru najít směr a cíl vydechovaného proudu vzduchu a v pohybu těla najít soulad s výdechem, nádechem a případným krátkým zadržením před výdechem a před nádechem. Ke konkrétnímu místu v prostoru má herec upnout veškerou svou pozornost, výdech, pohled i pohyb. Výdechový proud se stává nástrojem, kterým herec prozkoumává zvolené místo a posléze celý prostor, ve kterém cvičení probíhá. Takto se dech může stát impulsem pro pohybové improvizace. Pohybový projev na zadané téma s pozorností na dech může být pro herce zajímavým materiálem pro poznání vnější reality i vnitřního světa vlastního těla a duše. Obecný poznatek, že nádech souvisí s rozpínáním pohybu a výdech s pohybem dovnitř, využívá V. Martinec ve cvičeních, kdy herec při nádechu vleže své tělo otevírá, protahuje a při výdechu ho smrskává. Jde o princip kontrakce přejatý z techniky Marthy Grahamové.

Dech je samozřejmě i zdrojem hlasového projevu. Velice inspirativní může být dýchání spojené s ozvučením dechu přes uvolněné hlasivky. Takto vznikají různá citoslovce a herec je veden k co nejcitlivějšímu rozlišování kvalit těchto citoslovců. K tomu slouží cvičení, kdy má herec pomocí ozvučeného dechu vyjádřit zadané téma (např. bolest zubu, chůze v dešti apod.).

Jiné inspirativní cvičení je „dýchání ve čtyřech fázích“: „nádech (nabírání energie, vnímání atmosféry, prostředí, partnera), zádrž

před výdechem (chvilka pozornosti, uvědomění, formulování myšlenky, kterou chci vyslovit), výdech (je výrazem síly, výdechovým proudem vzduchu se vyslovuje myšlenka, do výdechu se obtiskuje momentální stav naší osobnosti, výdechová fáze je z hlediska divadelního výrazu nejpodstatnější, proto na ni klademe při herecké průpravě podstatný důraz), zádrž po výdechu (uvědomuji si, co jsem udělal, co jsem vyslovil). Zde už nejde o „cvičení“, ale o způsob myšlení prostřednictvím dýchání.“ (Martinec, 2003, s. 48)

V. Martinec nabízí mnoho inspirativních cvičení a nápadů, ty nejzajímavější a uskutečnitelné v rámci dramatické výchovy jsem uvedl. Je zde však i mnoho cvičení, která se mi nezdaří jako vhodná pro práci s dětmi, jako je například přepínání nádechu s přidechováním až k pocitu prasknutí a k zadržení takového nádechu co nejdéle, aby pak nastal rychlý výdech s třemi dodatečnými výdechy na závěr. Diskutabilní mi přijde i záměrné ovlivňování naladění žáka prostřednictvím dechu. Je obecně známo, že dech může fungovat jako stimul pro emocionální naladění. Skutečnost, že dech má na náš emocionální život a psychickou vyrovnanost značný vliv, ve mně budí spíše respekt, než abych s ním tímto způsobem experimentoval. To ovšem neznamená, že nevedu žáky k reflexi práce s dechem. Jen záměrně nevyvolávám proměnu nálady či psychického stavu dechem. K tomu využívám změnu daných okolností, představy či motivace. Změnu způsobu dýchání (přerývaný či jinak temporytmicky upravený dech, izolovaně klíčkový, břišní či hrudní dech) pak žákům v reflexích umožňuji poznávat jako průvodní jev, jako projev psychosomatické jednoty, který souvisí s jejich organickým jednáním v dané situaci. Adolescentům již tento „obrácený“ přístup nabídnou, vždy ale kladu velký důraz na žákovo bezpečí a zdůrazňuji, že tato cvičení jsou svým způsobem nebezpečná. V případě jakéhokoli nepříjemného pocitu či stavu souvisejícího se změnou dýchání mají žáci s takovým způsobem práce přestat a vrátit se k obvyklému břišně-hrudnímu dýchání.

Ozvučený dech je cestou k citoslovcům. Citoslovcem V. Martinec objasňuje vznik řeči, což v žádném případě nechce dokazovat na odborné půdě, je to spíše jeho soukromá teorie bez nároku na objektivní pravdu. Herec má projev citoslovcem napodobit zvuky přírody, civilizace, představit si prvního člověka, který přes shluky citoslovců promluvil první slovo, větu, magické zařádkadlo. Jinou oblastí hercova prozkoumávání je jeho vlastní vývoj hlasového projevu. Od křiku a žvatlání novorozence až k promluvě prvních slov. Herec má do improvizace zahrnout i vývoj pohybový.

Václav Martinec dělí citoslovce do těchto kategorií:

- ~ dechové šumy — zvuky, které vznikají bez použití hlasivek, jenom proudem vzduchu, který naráží na zuby nebo rty, a jazyk proudění vzduchu různým způsobem usměrňuje a tím pozměňuje charakter šelestů,
- ~ explozivní nehlasivková — zvuky, které vznikají jemným rázem bránice, ale především razantním výbuchem vzduchu mezi rty, či kmitáním jazyka v proudu vydechovaného vzduchu, hlasivky do znění stále nezapojujeme,
- ~ explozivní hlasivková — variace předchozí kategorie zvuků, ale zvuků jasně znělých s použitím hlasivek,
- ~ zvuky brániční — zvuky, které vznikají velkým a prudkým pohybem bránice, mnohdy je doprovázíme i silným rázem trupu (smích a pláč, kašlání a dušení, hekání, vzdychání, vytí, jekoty...),
- ~ citoslovce tvořená při zavřených ústech — ozvučený výdech proudí jenom nosem (Martinec, 2003, s. 56–57)

Herec má dvě možnosti přístupu k práci s citoslovcem. Může jít o emocionální výraz, vycházející ze zadaného tématu (např. vyjádřit bolest zubu). Herec může ale postupovat i obráceně, technicky, kdy teprve z kvality znělosti vzniklé „promluvy“ vzniká celkový smysl a s tím související emocionální výraz. Citoslovce a etudy s citoslovcem jsou základem pro vznik vlastní řeči. Martinec ji nazývá babylónštinou, v kontextu dramatické výchovy je často užíváno označení svojština či zástupná řeč.

V. Martinec využívá babylónštinu mimo jiné k prozkoumání artikulačních, rezonančních a hudebních možností rtů, zubů a jazyka. Herec si tak osvojuje poznatky z hlasové průpravy a může je pak snáze aplikovat na správnou výslovnost. V. Martinec rozvíjí myšlenku, že každý člověk má dvě mateřštiny. Jedna je ta, kterou běžně mluví, a druhá je utajená, patřící jen jemu. Této myšlenky využívá k hlubinnému průzkumu hercovy osobnosti. Herec má získat důvěru v proces vznikání své řeči, má dát volnost svým mluvidlům a vše nechat plynout na dechovém proudu. „Podmínka úspěchu při hledání vlastní utajené mateřštiny je jediná — prorazit krunýř naučených dikčních stereotypů.“ (Martinec, 2003, s. 64) Pomocí babylónštiny si herci mohou na počátku práce na představení ověřovat své představy o vytvářené postavě a tak si nezávisle na textu dramatika ujasňovat své domněnky a představy, improvizovat různé dílčí situace a dozvídat se o postavě nové skutečnosti.

Význam zástupné řeči v dramatické výchově je obecně známý. Z mé vlastní zkušenosti

musím ale říci, že čím jsou žáci starší, tím je užítí zástupné řeči náročnější, jako by na tuto řeč již dávno zapomněli. Osvědčilo se mi využívat cvičení, které jsem se naučil u Ivany Vostákové. Hráč „mele slovo“, což vypadá tak, že využívá ozvučeného výdechu a nádechu i dalších výše specifikovaných citoslovcí, až mu z tohoto mletí vypadne slovo konkrétní, obecně známé. Postup je možno i obrátit, tedy od běžného slova, jeho „kafemlýnkového“ opakování až ke ztrátě přesných obrysů slova a ke vzniku zvuků a šumů. Tímto způsobem učím starší žáky zástupné řeči. Mladším žákům zástupná řeč nedělá mnoho problémů, ale v případě delšího mluvení v zástupné řeči se jim často stává, že se zaseknou v jistém stereotypu a nedokážou se ho zbavit. Pak přichází na řadu cvičení „mletí slova“. Zástupnou řeč je možno obohatit pohríváním si s modulací hlasu, dynamikou a temporytmem promluvy. K takové řeči patří i výrazná gestika, mimika a pohyb celým tělem. Takto nenásilnou cestou vedu hráče ke spontánnímu projevu, který je celistvý, tj. při němž dochází k propojení pohybu, dýchání a mluvení. Hráči se nemusí soustřeďovat na konkrétní význam slov, jejich emotivní sdělení je výrazné právě absencí konkrétního významu. Fantazie a tvořivost hráčů se tak může více projevit. Improvizace ve dvojicích v zástupné řeči je sice náročným cvičením, nicméně když se hráči naučí soustřeďovat na tento specifický zdroj impulzů, probíhá improvizace hladce, neboť nebezpečí, že se improvizace zvrtné v nezáživný rozhovor o ničem, je o dost menší, než v případě užítí běžné promluvy.

V úvahách o hereckém pojetí pohybu Václav Martinec spatřuje inspiraci v těch údobích dějin lidstva, ve kterých bylo pojetí tělesnosti a duchovnosti chápáno jako princip života a kdy vědomosti o tomto nepřetržitě prolínání a ovlivňování byly rozšiřovány a prohlubovány (magie šamanů, jóga, některé mystické proudy křesťanství, hudebně-taneční projevy etnických kultur, obsahující mnoho rituálně divadelních prvků, moderní psychologie a psychoterapie). Pohybovou průpravu herce tedy V. Martinec nevnímá jako pouhé technické procvičování a zdokonalování pohybu, nýbrž jako rozvoj osobitě interpretační dovednosti. V. Martinec vede herce k tomu, aby dokázal „vyjádřit svým pohybovým projevem autentickou jedinečnost vlastní osoby či vytvářené jevištní postavy — a to i se všemi vadami a nedokonalostmi, které život lidskému jedinci přináší.“ (Martinec, 2003, s. 85)

Základním principem v pohybové průpravě je využívání dynamické proměnlivosti, neboť právě proměna je jedním z principů divadelní

ho projevu. Dále rozděluje práci na dvě základní oblasti. První oblastí je napodobování pohybu a druhou oblastí je vytváření vlastních pohybových prvků. Aby herec dosáhl schopnosti vytvářet vlastní pohybové prvky, musí se nejprve napodobováním mnoho pohybových prvků naučit. Až pak je herec schopen vytvářet vlastní pohybové prvky a obohacovat tak svůj herecký výraz. S tím úzce souvisí cit pro proměnu temporytmu, neboť tvar těla a dráha jeho pohybu je „pouze“ obsah sdělení. Aby však toto sdělení mělo sílu, jasnou strukturu a řád, je zapotřebí právě temporytmu, který je zárukou jistého výrazu; pohyb prostřednictvím temporytmu získává svou charakteristiku.

V. Martinec v pohybové průpravě využívá mimo jiné i principy taneční školy Marthy Grahamové. Jedním ze základních principů je pohyb vycházející z centra do periferií. Kultivovaný pohyb vychází z centra (u M. Grahamové je to trup) a směřuje do periferií, kde však nekončí a má tendenci pokračovat i za hranice těla. Dochází tím k další prohlubující provázanosti pohybu s psychikou tanečnicka či herce. Dalším principem je aplikace izolovaného pohybu jednotlivých částí těla a uvědomění si tak jejich vzájemné provázanosti. Již výše jsem se zmínil o principu kontrakce, tedy provázanosti procesu pohybu v polaritě protažení a stažení, který souvisí s mezními situacemi lidského života (narození, smrt, plazení, nádech a výdech).

Významným aspektem všech cvičení z oblasti napodobování, ale i z oblasti vlastních pohybových prvků je, že jsou provázána s hlasovým projevem, konkrétně s citoslovcí. V. Martinec se zde opírá o dechová a hlasová cvičení, která si herec osvojuje či již osvojil. Při cvičení vlastních pohybových prvků vychází V. Martinec z přirozeného pohybu herce při ranním protahování se. Dalším cvičením na uvědomění si vlastního pohybového materiálu těla je stoj v klidu. Herec, aniž se snaží dát svému tělu vědomě pokyn, se po chvíli dostává do pohybu. Při hledání vlastních pohybových prvků herec vychází ze studia pohybu zvířat. Výběr zvířete je zpočátku odvislý od příbuznosti či podobnosti s hercovou vlastní osobností. Postupně si herec může pohrávat s různými zvířaty či si vytvářet svoje snové zvířata.

Více než jednotlivá cvičení mi přijde zajímavý a podnětný celkový přístup k pohybové průpravě herce a provázanosti pohybu a mluvního projevu. Cvičení jsou totiž obdobná těm, která běžně užíváme v dramatické výchově. Důležitý je ovšem onen propojující princip, totiž dýchání je pohyb a dýchání je zvuk, který dovede hercovo tělo oduševnit.

Vnitřní technika

Pro herce a jeho vnitřní prožívání je důležité, aby mohl získávat co nejpodrobnější informace a podněty ze svého okolí. K tomu mu slouží jeho smysly. Herec tedy musí své smysly třbit, rozvíjet a cvičit, aby mu mohly dobře sloužit. V. Martinec nabízí mnoho cvičení, která slouží k procvičování smyslového vnímání, a mnoho z nich dramatická výchova běžně využívá. V tomto ohledu je velkým zdrojem inspirace *Receptář dramatické výchovy* M. Dismana. Mimo tato cvičení nabízí Martinec ještě další zajímavé podněty, hlavně pro starší žáky.

Pro sluch nabízí podnětná cvičení s nahrávkami promluv či dialogů v cizích jazycích. Tyto nahrávky jsou impulzem pro pohybové vyjádření pocitu, který promluva v herci vyvolává. U dialogů se nabízí možnost pohybové improvizace dvou herců. Ostatní herci slovně vyjadřují své dojmy z pohybové improvizace, snaží se verbalizovat příběh, který zhlédli, a vystihnout podstatu vztahu mezi postavami. V případě, že k nahrávce v cizím jazyce existuje i český text, je možno porovnat emocionální náboj obou variant.

Pro hmat nabízí zajímavá cvičení související s citlivostí k oblečení a potažmo kostýmu či kostýmnímu prvku. Herec má vnímat oblečení na celém povrchu svého těla. Uvědomovat si teplotní rozdíly na svém těle v závislosti na tom, kterou část těla oblečení kryje a kterou ne. V chůzi si má herec uvědomit pohyb oblečení na svém těle, tření oblečení o kůži a stahování oblečení v mezních pozicích těla. Herec si má uvědomit proměnu svého pohybu, když si na sebe oblékne určitý kostýmní prvek, jako například slaměný klobouk s širokou střešou, holínky či pevně utažený opasek.

Obecně V. Martinec nabízí v těchto cvičeních možnost pro uplatnění pohybových a zvukových výrazových prostředků. Herec tříbí a zkoumá své smyslové vnímání a zároveň pohybem a hlasem reaguje na vjemy, které prostřednictvím smyslového vnímání přijímá. Etudy, kdy si herec představuje, že celé jeho tělo je okem, rukou, nosem, uchem či jazykem, vedou herce k výraznému pohybovému a hlasovému projevu a prohlubují hercův smysl pro divadelní metaforu.

Emocionální paměť je zdrojem pro veškerou hereckou akci. Herec by měl tedy svou emocionální paměť rozvíjet, obohacovat a vědomě si do ní ukládat citové a estetické zážitky. Herec pomocí přehrávání si zajímavých detailů chování lidí ukládá do své paměti ty detaily, které ho zaujaly. Tento materiál má pak herec volně k dispozici, aniž musí pracně konstruovat jakýsi vzorec chování či vytvářet sled výrazových prvků, aby jejich pomocí vyjádřil vnitřní život postavy.

Emocionální paměť je složitou symbiózou psychických funkcí a technických dovedností herce. Vnímavost všech smyslů je logickým předpokladem k tomu, aby se do paměti mělo co ukládat. Z paměti je však zapotřebí tento uložený materiál umět vyvolat. Proto je nutno cvičit obrazovou, situační, textovou i pohybovou paměť, aby si herec dokázal vybavit konkrétní vjemy, které určitý pocit vyvolaly, neboť ty nabízejí herci popudy, které mohou pomoci ony pocity znovu navodit. Herec musí mít osvojenou vnější techniku, aby technicky dokázal takto vyvolaný emocionální materiál vyjevit vnější akci a jednáním.

Fantazie a představivost jsou zdrojem neřeberných impulsů jak přímo pro hereckou akci a jednání, tak i pro obohacování emocionální paměti o materiál, který by herec nemohl nikdy nastrádat z vlastní životní zkušenosti ani z pozorování okolí.

Myšlení a logiku herec potřebuje ke kompozici svého díla, tj. slovy Otakara Zicha (1987) herecké postavy. Dané okolnosti jsou vlastně logickým konstruktem, svou pravděpodobností, kauzálností a celistvostí dokážou působit na herce jako dokonalá simulace reality, a pomáhají mu tedy v jednání v řádu takto vybudované situace. Otázkami typu kdo, kde, kdy, proč, jak, s kým, pro koho se herec dokáže racionální cestou dostat k určitějšímu obrazu vytvářené postavy a situace.

Vnitřní herecká technika propojuje jednotlivé psychické procesy a vlastnosti do jedinečného hereckého nástroje, který dokáže oduševnit jednání herce na scéně a obdařit tak hereckou postavu životností a celistvostí.

Pomocí různých narativních pantomim u žáků rozvíjím jejich schopnost zapojení vnitřní představy jako impulsu pro jednání. U mladších žáků nabízím touto narací možnost, jak by se daný impuls dal rozvíjet, neboť mladší žáci ještě povětšinou nedokážou udržet zaměření či zaostření na dané téma. U starších žáků (12–15 let) již naraci střídám s jejich vlastní představou, nechávám jim možnost, aby daný impuls sami rozvíjeli. U starších žáků často užívám cvičení, kdy si mají vybavit určitou situaci ze svého života, kdy prožili jistou emoci či emocionální stav (např. zvědavost), a vytvořit sochu, která tento stav vystihuje. Počítám jim při tom do deseti, aby věděli, kolik času ještě mají na promýšlení, vybavování si situace a vytváření vlastní sochy. Dalším krokem je, že jim zadám jiný emocionální stav (např. zděšení, hrůza). Hráči si mají opět vybavit situaci, ve které tento emocionální stav prožili, a vytvořit si ve své představě sochu, která by tento emocionální stav vystihla. Dalším krokem je, že si hráči během mého počítání mají představit situaci, při které se je-

jejich původní emocionální stav, tj. zvědavost, promění v druhý emocionální stav, tj. zděšení, a současně s tím mají plynulým pohybem proměnit sochu emocionálního stavu ze zvědavosti do zděšení a ukončit pohyb tím, že zaujmou pozici, kterou si předtím pouze představovali. Po takovém cvičení následuje reflexe, při níž si žáci vzájemně mohou sdělit obsahy svých představ a zároveň i popsat, jak jim cvičení šlo a co bylo pro ně těžké. Při opakování těchto cvičení vedu žáky k uvědomění si stavu vlastního těla, které zaujalo jistý tvar v podobě sochy, směřuji jejich pozornost na dech, napětí jistých svalových partií, mimiku obličeje. Žákům tak zprostředkovávám kontakt s jejich vlastním tělem, rozvíjím jejich schopnost pozornosti k vnitřnímu životu těla, aby si osvojili i vnitřní hmat a cit.

Hráčům všech věkových skupin nabízím samozřejmě i možnost volného působení jejich fantazie a představivosti. Jsou to obvykle simultánní improvizace na různá témata či impulsy, kdy pomocí pohybů a zvuků mohou svou fantazii a představivost nechat projevovat ve vnější akci. Dobrymi náměty jsou zvířata, fantazijské formy života či přírodní živly, jako oheň, voda, vzduch, země. Při těchto improvizacích si hráč sám zpracovává impulsy vycházející z jeho představivosti a fantazie a hledá vhodné výrazové prostředky pro jejich vyjádření. Přírodní živly je možno využít i při kolektivních improvizacích, kde vodítkem vývoje může být klidový stav živlu přes jeho rozběsnění až k opětovnému zklidnění.

Práce na jevištní postavě

Václav Martinec nabízí několik metodických postupů jak v herci probudit a oživit postavu, kterou má ztvárnit. Vychází ze své praxe pedagoga na vysoké škole, a tedy začíná prací s textem. Zde se opírá o Stanislavského přístup k textu, jeho rozbor, porozumění, vyhledávání míst, která v herci probouzí jisté pocity, záchvěvy, kdy se herec cítí textem a postavou osloven, kdy jí rozumí. Herec se učí vyhledávat podtexty, informace o své postavě z replik vlastních i replik ostatních postav, nacházet tzv. neuralgické body role, kdy postava nejedná v souladu se svými zásadami, a tedy jak by sama chtěla, kdy si protiřečí a kdy se chová nelogicky. Vede herce k zájmu o životní dráhu postavy, vytváří životopis postavy, ve kterém se zaměřuje na zlomové okamžiky v jejím životě, zabývá se touhami a sny dané postavy. Tento materiál se stává součástí improvizací a obohacuje tak postavu a dodává jí tím plastičnost a životnost.

Dále se zabývá fixací textu, kdy se herec nemá text učit plošně tak, jak jdou jednotlivá slova replik za sebou, ale naopak měl by si

uvědomovat emotivní a racionální okamžiky promluv. Vyhledáváním míst v textu, kde se postavě myšlenka rodí, kde je dobré místo pro vyjádření vnitřního stavu postavy, herec získává podněty pro improvizace, v nichž může své domněnky ověřovat a rozvíjet a budovat tak vlastně charakter postavy. Takto osvojený text se stává organickou součástí postavy, herec se učí za postavu myslet a cítit, a dokáže tedy za postavu jednat i v situacích, kdy mu text vypadne či nastane jakákoli jiná nepředvídatelná obtíž. Text je tak vázán na pohyb, pocity a vztahy s partnery, a je tedy fixován „globálně“.

Než nastane fáze hledání prostorového řešení herecké akce, vede herce k říkání si dialogů zády k partnerovi. Herec tak není vázán na prostorové vztahy a může jednání své postavy rozvíjet dle své představivosti a fantazie. Z těchto improvizací vznikají prvky budoucího aranžmá.

Dialog je založen na reagování na partnera. Herec by měl svou pozornost směřovat ke klíčovému slovu svého partnera. Toto klíčové slovo je impulzem od partnera a vyvolává v herci proměnu jeho jednání. Tuto proměnu musí divák vidět či slyšet. Tento impuls vyvolává v herci reakci, při níž se herec racionálně rozhoduje o svém budoucím jednání, a zároveň v herci vzniká emocionální napětí, které ovlivňuje následnou intonaci repliky a jednání postavy. Jinak řečeno herec vnitřně jedná a prožívá ve chvíli, kdy mluví jeho partner, a jeho vlastní promluva jakožto reakce na jeho vnitřní jednání a prožívání je prostorem pro vnitřní jednání a prožívání druhého herce. „Herecký dialog je vlastně nepřetržitým dvojhlasem dvou odlišných citových i myšlenkových toků i různých výrazových prostředků. Jeden hovoří a druhý jedná: někdy navenek, ale zcela určitě vždycky ve svém nitru.“ (Martinec, 2003, s. 131)

Herecká postava je poskládána z různých dílčích prvků (např. gesto, replika ve vypjaté situaci, charakteristický pohyb pro postavu, hlasové zabarvení, kostýmní prvek...), které jsou propojovány do větších celků. K významným prvkům patří temporytmus hereckého projevu, energetický potenciál, tj. temperament postavy, způsob chůze postavy, vztah postavy k prostoru, její otevřenost či uzavřenost vůči okolí a v neposlední řadě také kořeny postavy v dětském věku, kde mají povahové rysy a vlastnosti postavy svůj počátek. Sledování těchto impulsů, jejich rozvíjení a propojování do celistvějších ploch je podstatou herecké práce na postavě.

Herec tak nashromáždí velké množství materiálu, který využívá k propojování jednotlivých dílčích situací do celku hry. Často se

stane, že se v průběhu této práce ztrácí ze zřetele technická stránka celého projevu, a proto je nutno veškerý materiál projít se zvýšenou pozorností na vnější techniku a vybrat z něj ty prvky, které jsou pro celkové vyznění inscenace potřebné, a vyřadit ty, které jsou přebytkové. V každém případě veškerý takový materiál vytváří zázemí pro život postavy. Vyřazený materiál tedy není odpad, který se nikam nehodí; je to materiál, který herec nadále využije, jen není zjevný, zůstává před zraky diváka ukrytý, ale neustále se podílí na životnosti a plastičnosti postavy.

Tento postup vytváření jevištní postavy není v rámci dramatické výchovy zcela obvyklý. Vedoucí zpravidla nenabízí žákům hotový text a nerozebírá ho s žáky na čtených zkouškách. Nicméně dílčí kroky jsou nejen proveditelné, ale jsou i žádoucí. Martincem nabízený způsob fixace textu je vlastně obvyklý způsob, jakým hráči v rámci dramatické výchovy postupují při hledání vhodných replik textu. Hráči jsou v improvizaci postaveni do konkrétní situace, mají představu toho, jak se situace má vyvíjet, mají orientační představu o typu či charakteru postavy, kterou znázorňují, a na základě těchto podnětů improvizují danou situaci. Tím se o postavě i dané situaci dozvídají víc, prohlubují svou znalost postavy a svým osobním vkladem ji obohacují o jedinečné charakterizační prvky. Tento postup je obdobný ve všech věkových kategoriích a s přibývajícím věkem a zkušenostmi žáků jde čím dál tím víc do hloubky psychologie postavy.

Uplatňování prvků vnější techniky je nutnou součástí práce pedagoga dramatické výchovy. Práce na roli však obvykle není individuální, ale společná, všichni žáci se podílejí na vzniku postavy svými aktivními pokusy i svými příspěvky a postřehy jako diváci. Prostředky vnější techniky jsou spíše pomocníkem v rukách vedoucího, který jejich pomocí zpřesňuje dramatický projev dítěte (zatímco v rukách herce je vnější technika vědomým nástrojem, který mu jeho projev pomáhá formovat a kultivovat). Například při práci, kdy se celá skupina zabývá charakterizací jedné postavy, kdy se soustředí na dílčí prvky postavy (na chůzi, charakteristické gesto, zvuk, pohled, mimiku, dynamiku pohybu...), vzniká bohatý výrazový materiál. Takto získaný výrazový materiál mohou hráči od svých spoluhráčů kdykoli přijmout, zkusit rozvinout či se jím nechat ovlivnit ve své vlastní tvůrčí práci. Vedoucí také může nabízet ve zkušební situaci různé možnosti aranžmá, mizanscény, dávat hráčům drobné úkoly zdánlivě nesouvisející s námětem situace či odporující typu či charakteru postavy. A takto vzniklým průběžným

jednáním hráčům nabídnout podnět či jistou alternativu k obohacení dosavadní práce na postavě a situaci.

Vedoucí využívá hlavně spontánního projevu hráčů, nastoluje situace tak, aby byly pro hráče srozumitelné, případně je vede k pochopení ztvárňované situace. Vydává se tak spolu se svými žáky na cestu objevování, kde může jednotlivé postřehy o výstavbě dialogu, napětí, vztahu mezi postavami, konfliktech postojů a hodnot využívat ve svém vedení těchto aktivit. Nemůže ale očekávat, že děti tyto postupy budou znát a budou je využívat samy od sebe. Jejich uplatňováním v procesu hledání smyslu a významu však tyto postupy nabízí žákům jako vhodný způsob přístupu k zadanému úkolu, a tím ve svých žácích může vytvářet vhodné podhoubí pro jejich budoucí vědomé uplatňování. Například mladší žáky (8–11 let) provádím celou situací, kterou mají improvizovat, objasníme si spolu všechny motivy jednotlivých postav a objasníme si tak i stanoviska a postoje jednotlivých postav k danému problému. Když narazíme na něco, na co nedokážeme jednoznačně odpovědět, nebo nezavládne o této věci shoda, nechávám hráčům možnost, aby uplatnili svůj názor či nápad s tím, že po předvedení improvizované situace uvidíme, který přístup k „teoreticky neřešitelnému problému“ se v praxi ukázal jako nejvýhodnější a nejfunkčnější. Takto prozkoumáváme jednotlivé situace příběhu či situace vztahující se k zadanému tématu. U starších žáků (12 a více let) nechávám celé práci volnější průběh. Nechávám žáky, aby si v menších skupinkách sami definovali téma situace, vyjasnili si vztahy mezi postavami a určili jejich motivace, postoje a názory k tématu situace. Tu se pak pokouší převést do jevištní podoby. Pak si všichni společně prohlédneme takto vzniklé situace a diskutujeme, jak jsme co pochopili. Zde již žáci sami uplatňují postup práce, kterým jsem jim v nižších ročnících pomáhal situace chápat a převádět do jevištní podoby. V průběhu této samostatné práce jsem samozřejmě vždy plně k dispozici, mohu poradit, navrhnout jiné řešení, případně posunout úvahu o situaci směrem vpřed, pokud si skupina se zadaným úkolem neví rady.

Charakterizace postavy je pro žáky dramatické výchovy náročný úkol, který se snaží osvojit jak v interním, tak v inscenačním procesu. Míra charakterizace je závislá na věku a zkušenostech dítěte. V. Martincem nabízené rozvíjení jednotlivých dílčích prvků, které hercovo oduševnělé tělo zpracovává, až z nich začnou vznikat celistvější plochy pojetí postavy, je možno v plné míře uplatňovat nejdříve v adolescenci. Nicméně jednotlivé postřehy a podněty mohou obohatit přístup vedoucího,

který tak může nabídnout zajímavý podnět k prohloubení hráčova chápání postavy a jeho vztahu k postavě nebo obohatit hereckou akci o zajímavý prvek podporující celkové vyznění situace či inscenace.

ZÁVĚR

Hlavní snahou pedagoga dramatické výchovy by měl být rozvoj osobnosti žáka. Měl by působit na jeho individualitu, vést ho k tvořivému a jedinečnému přístupu k realitě a zároveň podporovat jeho kolegiálnost, empatii, toleranci, solidárnost a sociabilitu. Otázka ale je, jak vlastně rozvíjet osobnost žáka, jak mu pomoci v jeho osobním hledání a formování jeho charakteru. Divadlo jako kolektivní umění, kde se na úspěchu podílejí všichni zúčastnění, se zdá být ideálním prostředkem. Aby však bylo možno těchto úspěchů dosáhnout (a tím opravdu nemyslím úspěchy na různých přehlídkách, ale úspěchy vnitřní, osobní, dosahované ve skupině a mnohdy vlastně ani nepředváděné divákům, spočívající v radosti z objevování, dozvídání se nových věcí, využívání nových dovedností), je nutné se neustále zamýšlet nad tím, jak vlastně žáky k těmto vnitřním úspěchům dovést. A zamýšlení se nad hereckou výchovou je vlastně zamýšlením se nad jednou z možností, jak těchto vnitřních radostí z objevování sebe sama a partnerů dosahovat.

Pokusil jsem se postihnout některé inspirační zdroje, které mohou obohatit přístup pedagoga k herecké přípravě žáků v dramatické výchově. Ve své práci rozlišuji žáky na mladší a na starší. Za mladší žáky považuji děti ve věku 8 až 10 let a za starší považuji žáky ve věku od 11 let výše. Pro potřeby úvah o možnostech uplatňování některých postupů práce na postavě a vůbec dramatického projevu dítěte je ale vhodné skupinu starších žáků ještě jemněji dělit. Období rané adolescence, kdy dítě prochází fází tělesného a pohlavního dozrávání, tj. puberty, je možno přibližně ohraničit věkem 11 až 15 let. Následné období, označované jako pozdní adolescence, zahrnuje přibližně 15. až 20. rok života. Toto věkové rozpětí naznačuje skutečnost, že osvojování hereckého řemesla a umění je celoživotním úkolem a náplní. V rámci základního uměleckého vzdělávání je tento fakt zohledněn možnostmi studia pro dospělé.

Obecně lze shrnout, že pro mladší žáky je výhodné a účelné využívat postupů, které vycházejí ze Stanislavského systému a jsou zaměřeny na psychické funkce. Mladší žáci se učí ovládat své tělo a hlas, rozvíjejí smyslové vnímání, pozornost, soustředění, představi-

vost a fantazii. Osvojují si smysl pro výstavbu napětí a dramatické situace, učí se vnímat sebe i partnera v prostoru a tím se učí pracovat s prostorem jako jednou ze základních veličin jevištních zákonitostí. Jsou to základní předpoklady další práce, které je nutno neustále rozvíjet a na jejichž základě je možno si osvojovat další divadelní výrazové prostředky, jako je charakterizace postavy, herecká stylizace odpovídající danému žánru, scénografie, hudba.

U žáků tohoto období je možno pozorovat značný pohybový neklid, potřebu hýbat se a vydávat ze sebe přebytek energie. Více než textové východisko je pro toto období vhodné pro práci ve skupině volit východisko předmětné a pohybové. Tímto přístupem se pedagog může vyhnout častému problému s uchopením psaného textu, kterému žáci nejsou ještě schopni dostatečně porozumět, a tak ho ani přiměřeně interpretovat. V činnostech využívajících pohybových a předmětných impulsů je možno prozkoumat tematiku textu a dopracovat se i k textu replik postav. Žáci jsou pak schopni takto vytvořený textový materiál používat a organicky ho zapojovat do svého jednání. Zde je i prostor pro uplatňování dílčích prvků metodik J. Grotowského či M. Čechova. Pro rozvoj pohybového a hlasového projevu je možno využívat abstraktních zadání, která jsou žáci schopni pochopit ze souvislosti svých vlastních životních zkušeností nebo která se odvolávají na jejich vlastní představivost a fantazii. Uplatňování těchto postupů je výhodné i pro další práci ve vyšších ročnících 1. a 2. stupně základních uměleckých škol, kdy žáci představivost využívají při zvládání složitějších abstraktních zadání, směřujících k podrobnější charakterizaci postavy a k uchopení témat přesahujících aktuální životní zkušenosti žáků. Žák se tak připravuje na práci s divadelním znakem a metaforou.

Mladší žáci jsou schopni dramatického projevu, který je založen na důkladném pochopení vztahů mezi postavami v dané situaci a na možnosti ztvárnění postavy formou autostylizace, kdy žák může uplatnit své vlastní postoje, názory a povahové vlastnosti. V tomto období se dramatický projev dítěte začíná rozvíjet od znakové k typové charakterizaci postavy, při níž hráč využívá souboru charakterizačních prvků k vyjádření charakteru postavy. Zde je velmi jemná hranice mezi tvůrčí prací hráče a šablonovitým jednáním. Této skutečnosti by si pedagog měl být dobře vědom, neboť typová charakterizace postavy je v dramatickém projevu dítěte velice častá. Pedagog by měl proto sledovat, zda se hráč pohybuje v rámci stylizace, a hlavně autostylizace svého projevu v oblasti vyhledávání a využívání typové charakterizace, či zda se již v této typové

charakterizaci zabydlel a přestalo tak docházet v jeho projevu ke konfrontaci osobnosti hráče a souboru charakterizačních prvků daného typu. Právě tato konfrontace zaručuje, aby hráč neustrnul v šabloně. Jeho neustálá aktivita ve vztahu k ztvárňované postavě je možnou cestou k hlubší charakterizaci a k postupnému zvnitřňování motivů jednání dané postavy.

Vyhledávání těchto charakterizačních prvků je opět prostorem, kde je možno uplatnit Čechovovu práci s pohyblivým centrem (pohyb za nosem, za bradou, za břichem...), se čtyřmi základními druhy pohybu („modelování“, „plutí“, „létání“ a „vyzařování“) či budováním atmosféry. Žák v tomto období není schopen vnímat postavu vcelku, rozumět její celistvosti v emocionálním prožívání ani v rozvoji motivací jednání. Je proto vhodné nabízet žákům dílčí přístup, postavu zachytit v jejích vypjatých okamžicích a tím fixovat její výstavbu. Zde je možno využívat různých živých obrazů, pohybového a zvukového vyjádření nálady či atmosféry vlastním tělem, prostřednictvím rekvizit nebo materiálu (šátek, papír, rytmické nástroje...).

V období rané adolescence (tj. 11–15 let) je problém udržet spontánnost projevu a mnoho pohybových i hlasových cvičení je problematických. Přesto ale navozováním různých představ a následným jednáním v řádu těchto představ je přeci jen možné v těchto cvičeních pokračovat. Dokonce vnímám jako důležité neztratit kontinuitu pohybových a hlasových cvičení z období před pubescencí a nadále je zařazovat, i když jsou zpravidla žáky kriticky posuzována a přijímána. Osobně jejich aplikaci do značné míry omezují. Po překlenutí puberty jsou však tato cvičení přijímána a prováděna se vši vážností a zájmem. Žáci tak neztrácejí onu kontinuitu a spontánnost projevu se při aplikaci takových cvičení vrací rychleji.

U starších žáků je v rané adolescenci využívání postupů vycházejících ze Stanislavského metody opět výhodné, neboť žáci jsou rozvojem svých psychických funkcí a vlastností postupně připravováni k práci s vnitřní hereckou technikou. Žák se postupně pokouší o zvnitřnění motivací postavy, snaží se tyto motivace nejen pochopit, ale i ztotožnit se s nimi, uvědomit si, jaký asi je člověk, který na základě takových motivací jedná, a postupně proniká do psychologie postavy. Nicméně je to proces, který trvá několik let, a na základě vlastních zkušeností bych o psychologickém herectví nemluvil. Přikláněl bych se spíše k formulaci, že hráči jsou schopni si tuto hlubší psychologii postavy uvědomovat a zabývat se jí, že jim pomáhá v uchopení postavy, ale uceleného psychologického profilu postavy nemohou obvykle ještě dosáhnout.

K tomu slouží různé techniky mapující vnější i vnitřní život postavy před událostmi daného příběhu, při nich a po nich. Pro žáky je tato práce na postavě ideální příležitostí jak uplatnit svou představivost a tvořivost. Okolo 14. roku je možno začít experimentovat se vstupováním do představy postavy (Čechovovo oblékání postavy) či s vyhledáváním výrazových prostředků odpovídajících dané postavě, která může být i značně odlišná od osobnosti žáka, pomocí „dotazování se postavy“, co a jak v dané situaci udělá, jak se zachová. Taková práce na postavě může být inspirující a může poskytnout materiál i pro zodpovězení otázek, které kolikrát žák klade sám sobě a jejichž pomocí se snaží pátrat po své vlastní identitě.

V závěru období rané adolescence je mnoho příležitostí využívat postupy opírající se o vlastní osobnost žáka, a dokonce si myslím, že toto zaměření se na osobnost žáka, zvýšený zájem o jeho prožívání, sebereflexi a experimentování s vlastními psychickými procesy je pro žáky lákavým předmětem zájmu. Nemám teď na mysli jenom různé postoje a názory na problémy a konflikty jedince či na problematické společenské jevy, ale myslím tím i zájem o jeho vnitřní svět fantazie, představivosti a sebepoznání. Pohybová a hlasová cvičení zaměřená na vnitřní svět člověka, na jeho vnitřní citění a vnímání jsou pro uspokojování těchto potřeb žáků velmi přínosná.

Rozvoj abstraktního myšlení probíhající v rané adolescenci má pak značný vliv na průběh pohybových a hlasových cvičení. Do těchto cvičení přináší novou kvalitu. Je to smysl pro abstraktní stylizaci pohybu, jeho metaforickou a znakovou kvalitu a totéž lze vysledovat i u hlasového projevu žáků. Různé šelesty a šumoty najednou fungují jako významotvorný prvek, kvalita pohybu, jako je plynulost či dynamika, přinášejí nové významy a možnosti a žáci jsou schopni o těchto kvalitách uvažovat. Tyto „drobné“ prvky pak hráči využívají při improvizacích, stávají se součástí procesu práce na postavě a takto získaný materiál je cenným zdrojem pro hlubší charakterizaci postav.

K plnému využití těchto proměn myšlení dochází v období pozdní adolescence. Žáci jsou již schopni nahlížet i své partnery jako zdroje významných impulsů pro své jednání a dochází tak k plnému využití dialogického přístupu k dramatické situaci. Žáci přistupují ke svému fyzickému tělu jako k autentickému zdroji tvořivých impulsů a spolu s ostatními impulzy (partner, téma hry, hlavní úkol či cíl postavy, prostor, atmosféra, kostým) tak dosahují organického dramatického projevu, který do jisté míry překračuje autostylizaci.

Mnohdy si říkám, že není rozhodující, jak moc jsou žáci technicky vybaveni, že důležité přeci je, že žáci rozumějí tomu, co na scéně předvádějí. A že technická vybavenost hráčů dokáže překlenout nedostatky (samozřejmě pouze v rozumné, přijatelné míře) v oblasti pochopení ztvárňované situace či dramaturgického uchopení tématu či předlohy. Pravda je patrně někde uprostřed. Snahou pedagoga by měl být vyvážený výkon jak po stránce dramaturgické (pochopení ztvárňované situace a jejího tématu), tak i po stránce technické vybavenosti žáků. Soustředění na cvičení z oblasti herecké výchovy rozhodně není ztrátou času a na druhou stranu takto získaná technika se může úspěšně projevit jen v takové situaci, která je hráči dobře pochopena a do podrobnosti prozkoumána, protože jen takovou situaci a jen takto prozkoumané téma dokážou hráči divákům sdělit. Jinak řečeno, dramatický obsah je možno sdělit a předat divákovi jen ve chvíli, kdy jsou jeho nositelé či představitelé schopni jej divadelně zpracovat a ztvárnit. A opět jsme u principu dramatickosti a divadelnosti, které odpovídají na základní dvě otázky CO? a JAK?

Při tom všem je ovšem nejdůležitější, aby pedagog dokázal pro žáky poutavou formou nastínit problematiku dramatického umění a dokázal tak v žácích vzbudit o tento obor zájem. Osobní zainteresovanost žáka je to, co pedagog v každém případě potřebuje, aby mohl své žáky něco naučit, třeba právě i z herecké techniky.

LITERATURA

BERNARD, Jan [=KOPECKÝ, Jan]. *Co je divadlo*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 330 s.

BOLESLAVSKÝ, Richard. *Herectví: Šest prvních lekcí*. Přel. Kateřina Borková. Praha: Československé filmové nakladatelství, 1948. Přel. z: Acting. The First Six Lessons [1933]. 124 s.

BRAUN, Kazimierz. *Druhá divadelní reforma?* Přeložil Jiří VONDRÁČEK. Praha: Divadelní ústav; Praha: Městská knihovna; Praha: AMU; Brno: JAMU, 1993. 176 s. Přel. z: Druhá reforma teatru? ISBN 80-7008-037-X. ---. *Divadelní prostor*. Přeložil Jiří VONDRÁČEK. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra scénografie, 2001. 268, s. Přel. z: Przeźrzenie teatralna. ISBN 80-85883-73-2.

BROCKETT, Oscar G. *Dějiny divadla*. Přeložili Milan LUKEŠ a Zdena BENEŠOVÁ. Praha: Na-

kladatelství Lidové noviny; Praha: Divadelní ústav, 1999. 948 s. Přel. z: History of the Theatre. ISBN 80-7008-096-5 (Divadelní ústav). 80-7106-364-9 (Lidové noviny).

CÍSAŘ, Jan. Proměna herectví. In KOPÁČOVÁ, Ludmila; PATEROVÁ, Jana; ROUBÍNEK, Otakar (eds.). *Nad současným českým herectvím*. Praha: Divadelní ústav, 1981. Ed. České divadlo, sv. 4. 135 s. ISSN 5491-53.

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé*. Přeložila Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 216 s. Přel. z: Les Jeux et les Hommes. ISBN 80-902482-2-5.

ČECHOV, Michail. *Hercova cesta*. Přel. Zoja OUBRAMOVÁ. Praha: Panorama, 1990. 224 s. Přel. z: Путь актёра. ISBN 80-7038-154-X.

---. *O herecké technice*. Přel. Zoja OUBRAMOVÁ. Praha: Divadelní ústav; Praha: DAMU, 1996. Přel. z: To the Actor. 134 s. Edice Světové divadlo. ISBN 80-7008-054-X.

DIDEROT, Denis. Herecký paradox. Přel. Jan BINDER. In DIDEROT, Denis. *O umění: výbor statí a textů*. Praha: Odeon, 1983. 436 s. Ed. Estetická knihovna, sv. 9. Přel. z: Paradoxe sur le comédien.

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

DISMAN, Miloslav; KUBÁLEK, Vratislav. *Dětský přednes a dramatický projev*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 160 s.

FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Přeložil Miroslav PETŘÍČEK. Praha: Český spisovatel, 1993. 272 s. Přel. z: Spiel als Weltsymbol. ISBN 80-202-0410-5.

FRANKOVÁ-HNILČKOVÁ, Hana. Cesta s dítětem k roli na profesionálním jevišti. *Tvořivá dramatika*. 2005, roč. XVI, č. 1, s. 22-37. ISSN 1211-8001.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Přeložil Jaroslav VÁCHA. Praha: Mladá fronta, 1971. 228 s. Edice Ypsilon, sv. 13. Přel. z: Homo ludens.

HYVNAR, Jan. *Herec v moderním divadle*. Praha: Pražská scéna, 2000. 296 s. ISBN 80-86102-07-6.

KRČKOVÁ, Stanislava; STÁREK, Jiří (eds.). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělec-*

ké vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-37-3.

LUKAVSKÝ, Radovan. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 156 s.

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

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

---. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007 [1998]. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva (ed.). *Dětské divadlo: sborník her pro dětské divadelní soubory*. Praha: Albatros, 1976. 288 s.

MARTINEC, Václav. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby: Příručka pro adepty a studenty herectví*. Praha: Pražská scéna-IPOS-Vyšší odborná škola herecká, 2003. 192 s. ISBN 80-7068-171-3.

---. *Lidské tělo — inspirace a nástroj dramatického projevu*. Praha: ÚKVČ, 1975. 100 s. Knihovnička divadelní výchovy, sv. 8.

MILLAR(OVÁ), Susanna. *Psychologie hry*. Přel. Jarmila MILNEROVÁ. Praha: Panorama, 1978. 360 s. Přel. z: The Psychology of Play. Edice Pyramida.

MORGAN(OVÁ), Norah; SAXTON(OVÁ), Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přel. Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: STD, 2001. 252 s. Přel. z: Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.

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

PAVLOVSKÝ, Petr (ed.). *Základní pojmy divadla: Teatrogický slovník*. Praha: Libri; Praha: Národní divadlo, 2004. 352 s. ISBN 80-7277-194-9 (Libri); ISBN 80-7258-171-6 (Národní divadlo).

POŠÍVAL, Zdeněk. *Základy pojmů v dramatickém umění: Volně podle Otakara Zicha*. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1988. 120 s.

ŠPALKOVÁ, Dominika. *Hra, herectví a děti: Ně- které zdroje, podmínky a možnosti dětského dra- matického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Praha, 2002. 71 s. Diplomová práce (MgA.). Akademie múzických umění v Praze, Diva- delní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: Hraní rolí ve výchově a vyučová- ní (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice). Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí (děti a dospělých)*. 1995. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.

---. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VINAŘ, Josef. *Divadlo J. Grotowského I: První sešit*. Praha: Kulturní dům hl. města Prahy, 1986. 78 s.

---. *Elementy herectví*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra teorie a kritiky, 1999. 182 s. ISBN 80-85883-41-4.

---. *Moderní systémy herecké hry*. Praha: OKS- Praha západ, 1982. 226 s.

VOSTRÝ, Jaroslav. *O hercích a herectví*. Praha: Achát, 1998. 280 s. ISBN 80-902221-7-X.

---. *Proměny herectví: Metodický materiál pro potřeby amatérských divadelních souborů*. Pra- ha: OKS Praha-západ, 1983. 58 s.

ZICH, Otakar. *Estetika dramatického umění: Te- oretická dramaturgie*. 2. vyd. Praha: Panora- ma, 1987 [1931]. 416 s.

Podstatné části z diplomové práce, která byla obhá- jena na KUD DAMU v roce 2011

NAHLÍŽENÍ 2013

24. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla

Bechyně 17.–20. 10. 2013

INSCENACE NAHLÍŽENÍ 2013

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec (ved. Zuzana Jirsová)

W. S. věčné téma

Předloha: hry Williama Shakespeara

Scénář: soubor a Zuzana Jirsová

Slepice, LDO ZUŠ Strakonice (ved. Jiřina Lhotská)

Vítejte v Brook Valley

Předloha: N. Richard Nash: *Děvčata z Brook Valley*

Dramaturgická úprava: Jiřina Lhotská

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

brigita heinze nenávidí

Předloha: Elfriede Jelineková

Scénář: Barbora Chovancová, Jana Posníková a Magda Ada Veselá

Ročníkový soubor divadla Vydýcháno, LDO ZUŠ Liberec (ved. Michaela Homolová)

Něco z Adriana

Předloha: Sue Townsendová: *Tajný deník Ad- riana Molea*

Dramatizace: Michaela Homolová a soubor

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

Proč se dítě vaří v kaši

Předloha: Aglaja Veteranyiová: *Proč se dítě vaří v kaši*

Dramatizace: soubor Jatka veselé

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

Pětkrát člověk

Předloha: Ernst Jandl a Friderike Mayröckerová

Dramatizace: Irena Konývková

Brnkadla — Žabinec, SVČ Lužánky, Brno (ved. Dora Rodriguezová a Jitka Svobodová)

Pí a jeho život

Předloha: Yann Martel: *Pí a jeho život*

Dramatizace: Dora Rodriguezová a Jitka Svobodová

Vrtule, Slaný (ved. Kateřina Oplatková Rezková)

Vsobě

Předloha: Petra Soukupová: *Marta v roce vetřelce*

Scénář volně podle Petry Soukupové: Kateři- na Oplatková Rezková

DOPLŇKOVÝ PROGRAM

Nazabití, ZUŠ Brandýs nad Labem (ved. Iri- na Ulrychová)

Kdopak se vám vo to vůbec prosil

Předloha: Irena Dousková: *Oněgin byl Rusák*
Dramatizace: Irena Ulrychová

NAHLÍŽENÍ 2013 — INTENZIVNÍ DÍKY TVŮRČÍM I LIDSKÝM SETKÁNÍM



DOMINIKA ŠPALKOVÁ

Divadlo DRAK, Hradec Králové; posluchačka
doktorského studia DAMU, Praha
domenika@seznam.cz

Od roku 2002, kdy došlo k proměně formátu bechyňského Nahlížení směrem k divadelní přehlídce, jsem akci navštívila v roce 2013 po šesté. Myslím, že loňská přehlídka nabídla maximum v nahlížení na divadlo hrané mladými v tom nejlepší slova smyslu. Její jasná a promyšlená struktura, v níž jsou zahrnuty představení a diskuse, zároveň nedává prostor ke strnulosti (kterou v sobě každá struktura jaksi vnitřně nese) díky tematickým tvůrčím dílnám. Ty probíhají během přehlídky paralelně a loňské téma architektury, které směřovalo k akčnímu vyjádření jednotlivých skupin ke zhlédnutým představením a jejich stavbě (každá skupina — diváci i hrající soubor — měla za úkol vytvořit stavbu, která by vystihovala danou inscenaci, přičemž tyto stavby byly odrazovým můstkem k diskusi o představení), jí dodalo živost a spontánnost až s momenty scénických překvapení.

Samotná přehlídka je tak z mého pohledu koncipována v něčem podobně jako proces každé umělecké tvorby, ve kterém se spojuje určitý jasný záměr společně s otevřeností a prostorem pro hru a intuici (samozřejmě v tom lepší případě). A to myslím dělá Nahlížení

v Bechyni výjimečným. Necítím potřebu věnovat se v této úvaze podrobnému hodnocení jednotlivých představení, která už ve většině případů prošla řadou rozborů na předchozích postupových přehlídkách, ale ráda bych se zamyslela nad tím, co tvoří tuto přehlídku tak kvalitní a nezastupitelnou pro všechny, kteří se vážně zabývají mladým divadlem.

Jedinečnou atmosféru bechyňské přehlídky zaručuje hned několik okolností najednou. Jedinečnost času — podzim s prvním popadaným listím i první melancholií ve vlhkém vzduchu, jedinečnost místa — samotné město Bechyně a jeho genius loci — a jedinečnost děje — nesoutěžní divadelní přehlídka se skvěle a pečlivě sestavenou dramaturgií a organizací. Tyto tři faktory způsobují specifický druh souznění, které poskytuje bezpečí v takovém „nebezpečí“, jakým je pronikání do křehkých zón tvorby divadla s dospívajícími a odhalování jeho zákulisí. Samozřejmě že zmínovaný poslední faktor je zároveň oním motorem a smyslem, který každoročně do Bechyně přivádí tolik mladých lidí, které baví zabývat se divadlem nebo kteří až při rozbořech a práci v dílnách zjistí, že je to odtud zajímat naplno začne, nebo taky: nikdy víc. Chuť otevřeně se v diskusích i mimo ně podělit o nadějně vyhlídky a beznadějně propasti při divadelní práci s dospívajícími je tu mezi vedoucími soubory, lektory a organizátory také nějak koncentrovanější než jinde. Vzhledem k soustředěnosti všech zúčastněných — na ranní chleby se strouhaným sýrem, hrací časy představení, účast na rozborových seminářích i na občerstvení v místních restauracích mezi bohatým programem — je Bechyně vždy intenzivní díky tvůrčím i lidským setkáním.

Týmu, který pod vedením Jakuba Huláka pečlivě vybírá představení pro přehlídku, se vloni podařilo sestavit zajímavou dramaturgií. Do programu byly záměrně zařazeny úspěšné inscenace, které zaujaly na přehlídkách, spo-

lečně s inscenacemi nehotovými či vyvolávajícími nějakou polemiku. Ta se zároveň dotýkala i obecnějších jevů v oblasti studentského divadla. Někde v tomto věkovém období dospívání se totiž tvoří už vážnější zájem o divadlo nebo vyjadřování prostřednictvím umělecké akce či tvorby. A to nabízí i podnětná témata do diskuse, která přináší něco víc než hodnocení zhlédnutých představení. Dostává zde prostor také přesah ve vnímání vztahu umění a témat současné společnosti, který vede k vědomému myšlení a tím zaujetí osobního postoje, tvoření svobodného názoru a hodnot. Díky otevřené atmosféře diskusí na Nahlížení tak mají vedle sebe prostor různé úhly pohledu ze strany studentů, vedoucích i lektorů, které nenabízejí hotové teze a řešení, ale dovolují mladým lidem samostatně objevovat vnitřní logiku věcí. Na druhou stranu specifické vývojové změny s dospíváním spojené, kdy mladí lidé nabývají životní zkušenost a procházejí — každý po svém — bouřlivým obdobím, jsou vždy stejně tak zatěžkávací zkouškou jako uměleckou výzvou pro vedoucí souborů. Je namístě vyjádřit podporu a obdiv k jejich práci, při které se střídá pedagogické nadšení s uměleckým vzrušením, nečekaná ztráta a znovuožiování motivace, někdy s příděchem dekadentní otázky po smyslu bytí, která se odkudsi zjeví, protože k tématu dospívajících zkrátka také silně patří...

Pro výše uvedené důvody, kdy k hodnocení divadla hraného studenty nelze přistupovat jen z hlediska tzv. divadelních kritérií, mne na přehlídce asi nejvíc zaujala představení vycházející z literárních předloh současných autorů Elfriede Jelinekové (**brigita heinze nenávidí**), Aglaji Veteranyiové (**Proč se dítě vaří v kaši**) a Petry Soukupové (**Vsobě**). Především odvážným hledáním na cestě k současným scénickým prostředkům, záměrně na současných předlohách a tématech. Další sympatický pól v sobě nesla silným vnitřním



↑↑↑ *Vítejte v Brook Valley*
 ↑↑ *brigita heinze nenávidí*
 ↑ *Pětkrát člověk*

↑↑↑ *W. S. věčné téma*
 ↑↑ *Něco z Adriana*
 ↑ *Proč se dítě vaří v kaši*

nasazením a radostí ze „hry na hru“ v paralele teenage vztahů představení **W. S. věčné téma** a **Něco z Adriana**. Obě si hrála jednoduchými divadelními prostředky s tématem dospívání s vnitřním nadhledem. Představení **Vítejte v Brook Valley** zastupovalo žánr konverzační hry a cenné na něm bylo vědomé vedení směřující k výchově k činohernímu herectví. A i když dobrý a čtivý scénář hry **Kdopak se vám vo to vůbec prosil** na motivy knížky Ireny Douskové na jevišti tentokrát neožil ve svém plném rozsahu a u montáže textů Ernsta Jandla a Friderike Mayröckerové (**Pětkrát člověk**) nepřeskočila jiskra mezi nastolenou poetikou a vnímáním diváckým, i tato představení měla v Bechyni svůj nezastupitelný význam. Přiváděla totiž v diskusi k zamyšlení, jak by se s látkami dalo ještě pracovat divadelně tak, aby se posílila témata, která nesla. Představení **Pí a jeho život** bylo zástupcem ryze studentské práce bez vedení zkušeného dospělého. Nabízelo proto ostatním studentům možnost jakéhosi zrcadla, jak je nebo není lehké utkat se samostatně s tématem a látkou na jevišti.

Všechna představení letošního Nahlížení tak, jak byla do programu zařazena, přinesla dohromady cennou výpověď o současném stavu a podobách divadla hraného dospívajícími. Je to oblast už svou povahou živá a proměňující se. Někde tady se totiž objevují a tvoří momenty vedoucí k uměleckému vyjádření. A tím je Nahlížení v Bechyni velmi inspirativní nejen pro studenty...

Foto Jasanka Kajmanová



- ↑↑↑ *Pí a jeho život*
- ↑↑ *Vsobě*
- ↑ *Kdopak se vám vo to*

COKOLI, CO PŘINESE DO NÁRODNÍ GALERIE ŽIVOT...

Mozaika o dramatické výchově v Národní galerii v Praze
(a o jedné pozoruhodné knize)



ANNA HRNEČKOVÁ
redaktorka Tvořivé dramatiky
annahrneckova@gmail.com

Ačkoli to z českých médií není vždy zjevné, v Národní galerii v Praze se dějí mnohem zajímavější věci než je jmenování a odvolávání nového ředitele. Necháme-li stranou (nebo spíš k posouzení jiným periodikům) základní kurátorskou činnost galerie, je například bez přehánění velkolepé, že ve Veletržním paláci funguje už druhou sezonu kvalitní, v Čechách zcela jedinečná divadelní scéna Studio Hrdinů pod vedením Jana Horáka a Michala Pěchoučka. Prostorové, pracovní, ale i tematické propojení galerie a divadla provokuje nové úhly pohledu na umělecká díla a odhaluje překvapivé významy a konotace.

Neméně zajímavé, ačkoli často mnohem méně viditelné věci se však dějí v lektorských

odděleních Národní galerie. Lektorské oddělení nemá na starosti pouze komentované prohlídky a programy pro školy, i když jsou jeho nejvýraznější činnosti. Jeho aktivity jsou mnohem širší. Doprovodné programy mají podobu přednášek, diskusí, procházek Prahou, jednodenních plenérů, několikadenních seminářů, krajinářských a jiných výtvarných dílen, netradičních publikací, her, scénických čtení, tanečních improvizací, divadelních představení atd. Jsou určeny všem věkovým skupinám od předškolních dětí po seniory.

Nejaktivnější se v tomto smyslu zdají být lektorská oddělení Sbírký moderního a současného umění, která sídlí ve Veletržním paláci a Sbírký umění 19. století. Obdivuhodně



široký byl například seznam doprovodných programů k již ukončené výstavě *Jakub Schikaneder*: Kromě komentovaných prohlídek zahrnoval třeba internetovou aplikaci *Případ kocoura Kuby*, improvizace na motivy obrazů Jakuba Schikanedera, komponované *Vražedné odpoledne* s diskusemi a čtením z románu, procházky Prahou Jakuba Schikanedera, detektivní program pro školy *Na stopě* či publikaci *Deník Jakuba S.* (o kterém referovala TD 2013/2). Obdobně vybavené jsou i další výstavy. Široká je potom také nabídka programů ve stálých expozicích.

Programy určené školám jsou v propagačních materiálech nejen rozděleny podle místa konání, ale jsou také odlišeny barevně podle věkových kategorií. Pod názvem každého pro-

gramu jsou uvedeny zkratky školních předmětů, jejichž obsah program rozvíjí, a také ikony metod, které využívá.

Kvantita ani kvalita aktivit by možná v tak prestižní instituci, jakou je Národní galerie, nemusela stát za zmínku, stejně jako evidentní péče a vkus, které jsou z celé koncepce doprovodných programů zjevné. Edukace v Národní galerii však krom jiného stojí za povšimnutí díky intenzivní a poučené orientaci na dramatickou výchovu. Dramatickovýchvonné metody zde nejsou experimentem či občasným zpestřením, ale pevnou součástí vzdělávací strategie. Takovou situaci lze považovat za výjimečnou a inspirativní.

Dramatickou výchovu do Národní galerie v Praze přinesly v roce 2001 Jana Machalíková

vá s Hanou Patrasovou (tehdy ještě Šimonovou). V současnosti zde pracuje několik v oboru vzdělaných lektorů. Jejich programy jsou dobře promyšlené, lektoři jsou přirození, pohotoví, u všech lze mluvit i o jistém hereckém talentu a schopnosti improvizace. Vedle programů s dílčím zapojením dramatickovýchvonných technik zde najdeme i programy, kde jsou lektor i účastníci většinu času v roli.

Abychom dali najevo, že takový stav není samozřejmostí a vede k němu dlouhá cesta a že není třeba velkých systémových kroků a rozhodnutí, ale spíše úsilí hrstky odhodlaných, nabízíme následující „mozaiku příspěvků“. Pevně věříme, že nám také pomůže nastínit, co dramatická výchova může přinést do světa výtvarného umění.

KTERAK JANA S HANOU PŘINESLY DRAMATICKOU VÝCHOVU DO VELETRŽNÍHO PALÁCE



JANA MACHALÍKOVÁ

Národní galerie v Praze, katedra výtvarné výchovy a katedra primární pedagogiky,
Pedagogická fakulta UK, Praha,
a o. s. Zdravotní klaun
machalikova@centrum.cz

Před dvanácti lety jsme byly s kamarádkou Hankou Šimonovou osloveny, abychom v Národní galerii v Praze vytvořily sobotní otevře-

nou dílnu pro rodiče s dětmi. Realizovaly jsme tenkrát dílnu na téma divadelní scénografie a přirozeně, vzhledem ke své profesní orientaci, jsme v ní uplatnily metody dramatické výchovy. První pokus byl, mírně řečeno, náročný. Měly jsme jen velmi nejasnou představu o tom, kdo se dílny zúčastní. Překvapilo nás velké věkové rozpětí účastníků — od malých dětí až po jejich rodiče. Nebyly jsme však připraveny ani na to, že může být pro skupinu problém zvládnout aktivity, které jsme v našich „dramaťácích“ běžně používaly.

Naše práce pro Národní galerii však tímto pokusem neskončila. Realizovaly jsme další dílny a pokoušely se je zjednodušovat a variovat pro různé věkové skupiny a různý počet účastníků. Přes veškerou snahu a dílčí úspěchy nebyly však dílny příliš navštěvované. Asi po dvou letech bylo zjevné, že je třeba naše aktivity v Národní galerii posunout dál. Tak vznikl nápad některé zdařilejší dílny přepracovat pro školy.

V té době již lektorská oddělení SUDS a SMSU Národní galerie nabízelo velké množství kvalitních a úspěšných programů pro školy. Nebyl žádný velký důvod zavádět pořady další, které budou pracovat jinými než výtvarnými metodami. Naše programy navíc byly nákladnější, protože jsme trvaly na tom, aby je vedli vždy dva lektoři. Ve srovnání s ostatními programy byly i časově náročnější. Postupně za pomoci katedry výchovné dramatiky DAMU se nám podařilo přesvědčit tehdejší lektorská oddělení, že přes všechny komplikace má zavádění těchto programů smysl.

S letáčky v ruce jsme s Hankou začaly obcházet školy kolem Veletržního paláce a nové programy nabízet. Ačkoli o ostatní programy byl velký zájem, naše nabídka málokoho zaujala. Učitelé od galerie automaticky očekávali spojení s výtvarnou výchovou a vyhledávali zejména dílny založené na výtvarných technikách. „Naše“ programy se tak prosazovaly opravdu krůček po krůčku. Nejlepší propagací

byla osobní zkušenost. Paní učitelka, která na program přišla, ho doporučila kolegům a za tři roky přivedla svou další třídu. A během deseti let se programy staly pevnou a oblíbenou součástí nabídky lektorských oddělení.

Dlouho jsme programy s dramatickou výchovou „chodily“ (jak se v galerii slangově říká vedení programů) jen dvě. S přibývajícím oblibou programů však tato situace nebyla dále udržitelná. A tak se lektorky NG začaly přihlašovat na třísemestrální kurzy dramatické výchovy (organizované Sdružením pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU) a lektorů schop-

ných pracovat dramatickovýchovnými metodami přibývalo.

Prvním nadšencem byla Lucie Štůlová Vobořilová, která na kurzu oslovila další skvělou lektorku Annu Kotrbovou Rejchrtovou. Do lektorských oddělení byla přijata Pavla Váňová Černochová, která byla prvním interním zaměstnancem Národní galerie se vzděláním v oblasti dramatické výchovy. Po ní přišla Martina Lachmanová a v současné době Veronika Výprachtická. Monika Sybolová v Lektorském oddělení Sbírky umění 19. století propojuje svou literární a historickou vášně s dramatickou výchovou tak vynalézavě, že se

sama vždycky naučím něco nového. Neméně významnou osobou je i Hana Rosenkrancová, která nám vždycky byla skvělou oporou a inspirací. Kvalitních lektorů je však mnohem více.

Troufám si říci, že dramatická výchova ovlivnila celkové ovzduší vzdělávacích programů Národní galerie. Přinesla nejen nové metody, ale proměnila i přístup k dětem, k vedení lekce a ke vzdělávání vůbec. V současné době jsou metody dramatické výchovy obsaženy ve velké míře i v programech, které tak nejsou přímo označeny.

Jsem velmi vděčná, že mohu být při tom.

LEKTOŘI STAVÍ MOSTY A OTEVÍRAJÍ DVEŘE

Rozhovor s Monikou Sybolovou z Lektorského oddělení Sbírky umění 19. století
Národní galerie v Praze

Vzpomínáte si na začátky pronikání dramatické výchovy do vzdělávacích programů Národní galerie? Národní galerie má dvousetletou historii a je vůči novým trendům lehce hostilní. Většinou dlouho trvá, než tu něco začne. Hana Šimonová s Janou Machalíkovou byly na počátku velmi statečné. Nelze říci, že by je v Národní galerii přímo nechtěli. Musely však velmi trpělivě obhajovat přínos dramatické výchovy v instituci tohoto typu. Velmi v tom pomohl například Jaroslav Provazník, tehdejší šéf katedry výchovné dramatiky DAMU, který v dopisech Lektorskému oddělení opakovaně vysvětloval široké možnosti a smysl dramatické výchovy.

Podstatným momentem bylo také setkání s Radkem Marušákem a jeho programem *Když hořelo Národní divadlo*. Bylo to v souvislosti s přípravou doprovodných programů k výstavě Františka Ženíška. Hledali jsme kontext, který by k výstavě přivedl učitele základních škol, a zaměřili jsme se na výtvarníky Národního divadla. Kolegyně Lucie Štůlová Vobořilová program o požáru Národního divadla zažila

a vzpomněla si na něj. Radek Marušák nám tehdy udělil licenci k provozování a jeho program žije v galerii dodnes.

Jaké byly v té době vaše vlastní zkušenosti s dramatickou výchovou?

Já jsem na začátku byla velmi skeptická, nebo přinejmenším opatrná. Nebyla mi příjemná míra vlivu dramatickovýchovných metod na účastníky. Bála jsem se, že můžete člověku skrze prožitek v roli přivodit psychický stav, ze kterého mu potom nebudete umět pomoci. Vnímala jsem dramatickou výchovu jako manipulaci s informacemi a se skutečností.

Dá se říct, že jsem byla přímo nebezpečná. Jednou jsem třeba Janě Machalíkové úplně zhatila program o portrétech a významech atributů na nich. Při počátečním výkladu jsem hezky prozradila všechno, na co si účastníci měli sami přicházet po celou dobu programu. Myslím si, že mě Jana musela chtít v tu chvíli zabít.

Zlomilo mě právě až setkání s programem *Když hořelo Národní divadlo*. Jako nevěřící Tomáš jsem nejprve musela projít dvěma typy pro-

gramů k jedné výstavě, abych pochopila, o co vlastně jde. K výstavě Františka Ženíška byla i běžná komentovaná prohlídka s pracovním listem a úkoly. Děti, které zažily prohlídku, byly úplně jiné, než ty, které prošly dramatem Radka Marušáka. Ty druhé měly radost z toho, na co přišly. Živé diskutovaly o požáru a o panu Kořínkovi a panu Vorlovi, různě spekulovaly a bylo evidentní, že je to baví, že se s tím tématem identifikovaly. Nejen, že měly v hlavách informace, ale měly je navíc dobře „zasíťované“. Myslím, že si toho hodně pamatují dodnes.

Dramatická výchova je totiž skvělá právě v tom, že klade otázky, ale nedává jednoznačné, „správné“ odpovědi. Chce po účastnících, aby domýšleli příběhy a hledali vlastní řešení. A někdy je krásné, že to, co děti vymyslí, se vlastně nakonec velmi podobá tomu, jak se to ve skutečnosti stalo.

A potom jsem absolvovala třísemestrální kurz pod vedením lektorek Ivany Sobkové a Olgy Králové v Centru tvořivé dramatiky Červený Vrch. Byla to pro mě mnohdy taková léčba šokem. Pochopila jsem, že dramatická výchova je také

o posouvání hranic komfortu. Že vás staví do situací, kdy jste překvapení nejen z reakcí druhých, ale i ze svých vlastních. Když umíte dobře pracovat se sebereflexí a zpětnou vazbou, tak vás může v osobním růstu nesmírně posunout.

Při programech ve Veletržním paláci mě udivovala vysoká úroveň lektorek. Všechny byly přirozené, dobře vybavené... Jak to děláte?

Jsem moc ráda, že to říkáte. Jsme velmi opatrní už při výběru nových lektorů. Hraje nám pochopitelně do karet i to, že Národní galerie

Zaznamenali jste naopak nějaké výhrady k programům s metodami dramatické výchovy?

Některé paní učitelky měly pocit, že děti z galerie skoro nic neviděly. To je pochopitelně pravda, programy se většinou týkají jen několika málo děl. Jenže v našich programech obecně není kvantita prioritou. Někdy také může vzniknout pocit, že jsou programy příliš hravé, a tedy „banální“. Opak je ale pravdou, vše je pečlivě promyšlené a připravené tak, aby se děti nenudily, ale nebyly ani vyděšeny složitou technikou.

Do jaké míry v tomto směru spolupracujete se Studiem Hrdinů, které má stálou scénu ve Veletržním paláci?

Herci Studia Hrdinů několikrát četli texty v rámci našich akcí, některá představení studia se odehrála přímo v expozici, třeba ve Slovancké epopeji. Podstatnější jsou však méně explicitní souvislosti. Repertoár Studia Hrdinů se soustřeďuje na texty a problematiku 20. století, stejně jako expozice Veletržního paláce. Některé inscenace také řeší problematiku tvorby konceptuálního výtvarného umění atd.



je prestižní institucí, navíc v hlavním městě, takže si vybírat můžeme. Jana Machalíková s Veronikou Výprachtickou zvažují velmi zodpovědně, koho vůbec osloví. Dělalí to vždy na základě vlastní dobré zkušenosti nebo doporučení. Běžné jsou potom náslechy na programech nových lektorů. I po náslechu je ještě otevřená možnost se s lektorem rozloučit. Nejsou však výjimkou ani pozdější náslechy u již zaběhnutých externích lektorů.

Všichni naši dramatictí lektori jsou vzdělaní v oboru dramatické výchovy, ať už přímo na vysoké škole, nebo ve vícesemestrálních kurzech pořádaných Sdružením pro tvořivou dramaturgii. Přesto pro ně občas pořádáme ještě jednodenní semináře o hlase, pohybu, improvizaci atd. Všichni jsme také absolvovali kurz Respektovat a být respektován.

Naším cílem je, aby se v NG neobjevovaly problematické, leč stále běžné „školské“ manýry. Ironizování, ponižování dětí, peskování, vyzdvihování těch „nejlepších“ apod. Chceme vytvářet bezpečné prostředí, které funguje ne na bázi moci, ale partnerství, společné tvorby.

Lze vysledovat, zda si někteří učitelé vybírají programy právě kvůli obsahu dramatickových metod?

Tu možnost jim poskytujeme. V našem přehledu programů má dramatická výchova svou ikonu a není tedy těžké takové programy rozpoznat. A víme, že už jsou učitelé, pro které je takhle ikona při výběru podstatná.

V jakých podobách a jakých typech programů se tedy dramatická výchova v Národní galerii objevuje?

Chceme, aby každé lektorské oddělení — tedy minimálně Sbírka moderního a současného umění a Sbírka umění 19. století — mělo pro každý školní stupeň vždycky jeden dramatický program. Snažíme se ale také, aby se dramatické prvky objevovaly i v dílnách pro starší studenty a dospělé. Vytvořili jsme například jednodenní plenéry *Na návštěvě u paní Múzy* v ateliéru Zdeňky Braunerové v Rostokách u Prahy, *Mařákovi žáci znovu v akci* v Zákolanech a okolí nebo pořad o Karlu Hynku Máchovi *Daleká cesta má, marné volání!*, který je původně určený pro Kokořínsko, ale lze ho realizovat i v Jelením příkopě na Pražském hradě. V programech tohoto typu jsou metody dramatické výchovy využívány cca v padesáti procentech času, pomáhají stmelovat skupinu a motivovat ji mezi výtvarnými akcemi. Dramatickou výchovu využíváme ale i na krajinářských dílnách, většinou při ranní aktivizaci.

Měli jsme dokonce týdenní dílnu pro adolescenty, která obsahovala výhradně dramatickovýchvonné metody. Realizovala ji Jana Machalíková s Lucií Pospíšilovou k výstavě Jakuba Schikanedera. Na jejím konci vzniklo krásné představení.

Komentované prohlídky se snažíme zpestřit dalšími programy, například čtením vzpomínek, dopisů, divadlem, tancem..., i když to už nemluvíme o dramatické výchově.

Možností spolupráce se nabízí mnohem více a v budoucnu se jistě leccos uskuteční. V tuto chvíli je však Studio Hrdinů doslova přetížené, ve velmi malém počtu lidí provozují repertoárovou scénu vysoké úrovně a pracují všichni na sto padesát procent. Někdy je lepší dát věcem čas.

Nicméně jsme si vědomi toho, jak podstatné Studio Hrdinů pro Veletržní palác je. Přitahuje nové zajímavé lidi, pomáhá galerii být výjimečnou institucí. Měli bychom si ho hýčkat.

Můžete nějak stručně popsat, o co vlastně Lektorskému oddělení jde především?

Myslím si, že Národní galerie by neměla být jen místem, kde se opatrují obrazy, ale měl by odsud vycházet relevantní názor na umění. Měla by být společností vnímána jako jakási přirozená autorita, jako je to v případě některých francouzských či anglických muzeí.

Lektorské oddělení vnímá Národní galerii jako veřejný prostor. Místo pro setkávání, kde umělci, badatelé a návštěvníci vytvářejí kolem výtvarného díla jakýsi kruh interpretace, informace, a hlavně zážitku. Lektori zajišťují prostor pro komunikaci, staví mosty, otevírají dveře. A činí tak nejrůznějšími způsoby, využívají přednášky, diskuse, drama, divadlo, tanec, literaturu..., cokoli, co přinese do Národní galerie život.

S Monikou Sybolovou (na snímku v pravém sloupci) rozmlouvala Anna Hrnecková

VE STŘEHU

Program Lektorského oddělení Národní galerie

ANOTACE PROGRAMU

Už jste někdy cíhali s nastraženými ušima a očima na šťopkách na...? V takových chvílích vnímáme i ty nejtisší zvuky z okolí a naše představivost pracuje naplno. Zveme vás na výpravu krajinou zvuků a představ, v níž narážíme na postavu velkého lovce ve chvíli nejhlubšího soustředění. Co asi v dále pozoruje? A kdo nebo co pozoruje jeho?

Program je určen dětem předškolního věku (mateřské školy) jako jedna z prvních návštěv galerie. Děti objevují prostory galerie, co se v nich skrývá, stejně jako když objevují skrytá místa v přírodě. Program je vystavěn po jednotlivých krocích, které mají děti naladit na téma a připomenout jim to, co už samy znají, rozvinout fantazii při poslouchání zvuků a při chůzi v imaginární přírodě. A to vše k tomu, aby byly schopny vejít do expozice galerie a stát se lovci, kteří hledají, co se uvnitř skrývá. Aby jejich smysly byly připravené vnímat všechno, co vidí i slyší. Seznámení s uměleckým dílem je pak přirozené — děti čekají objev, nevnímají sochu jen jako objekt, ale postavu, která patří do jejich příběhu. A co postava loví? Co všechno může lovec lovit a čeho si všímá? Děti rozvíjejí příběh s lektorem a nakonec dostihnou s lovcem i lovenou laň.

Každý program má své hlavní téma — umělce, umělecký směr či výtvarný problém (barva, linie...), k němuž vedou všechny aktivity přímo v expozici galerie nebo v ateliéru. Program *Ve střehu* je vázán k soše *Héraklés — Lučištník* (1909) od sochaře Émila Antoina Bourdella. Děti se učí pozorovat sochařské dílo, pojmenovávají jeho vlastnosti (velikost, barva, tvar, materiál), pracují s hlasem a zároveň prostřednictvím pohybových etud rozvíjejí kooperativní dovednosti a smyslové vnímání.

VÝSTUPY PROGRAMU

Dítě:

- ~ využívá všech smyslů, záměrně pozoruje,
- ~ zaměřuje se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhaluje podstatné znaky, vlastnosti předmětu),
- ~ propojuje obraz a zvuk,
- ~ spolupracuje s ostatními.

SCÉNÁŘ PROGRAMU

Úvodní motivace

Úvodní rozhovor a otázka po kroužku: *Máte nějaké oblíbené místo v přírodě? A poznali byste ho i se zavřenými očima? Jsou tam slyšet nějaké zvuky (voda, listí, vítr, ptáci, praskání větviček...)? Někdy slyšíme zvuk, ale nevíme, kdo nebo co ho vydává.*

Poslechová hádanka

Lektor: *Máme tady pro vás věci z přírody schované v krabičkách, zkusíme je rozpoznat jen podle zvuku.*

V kroužku kolují krabičky naplněné listím, kameny, pískem a vodou. Děti chrastí krabičkami a zatím nemluví.

Lektor: *Co vám připomněly zvuky? Co by mohlo být uvnitř krabičky?*

(Z časových důvodů lze zvolit variantu, že krabice nekolují a lektor s nimi chrastí sám.) Potom postupně krabičky otevíráme a díváme se, co krabičky ukrývají.

Zvuky přírody

Lektor: *Zkusíme si teď, jak slyšíme v přírodě — zvuk vás do přírody. Můžeme si představit, že ležíme uprostřed krajiny se zavřenými očima a jen posloucháme.*

Děti poslouchají zvuky přírody, které jim lektor pustí na CD (vítr, cvrček, sova, jelen, voda, včely...).

Lektor: *Dokázali byste říci, co nebo kdo zvuky vydává?*

Příprava na výpravu

Lektor: *Vydáme se společně do přírody. Nejprve se procházíme po louce, v lese a najednou přijde*



Émile Antoine Bourdelle: *Héraklés*

podzim, listy opadá a my se brodíme po kolena suchým listím, jehličím. Pak přijdeme na poušť a jdeme po horkém písku, po ostrých kamenech, mělkou a hlubokou vodou...

Lektor navazuje na zvuky a přírodniny, které byly v krabíčkách. Děti mohou k pohybu doplnit i zvuk.

Lektor: ...přeskočíme potok, skákejte za mnou, pozor nízké větve! Možná že pod větvemi slyšíme zvuky — vítr. Najednou přijdeme ke křoví, ze kterého se ozývá nějaký zvuk.

Každý si může představit, co by mohlo vycházet z křoví, a zvuky můžeme společně nebo postupně napodobit.

Lektor: Jaké zvuky jste slyšeli? Koho jste předváděli? (Had, šelma...)

Cesta

Lektor: Nyní nás čeká výprava galerií — smysly musíme mít zbystrěné, nikdy nevíme, co nás v neznámé krajině může překvapit.

Při cestě se plížíme, přidržujeme se kmene stromu (zábradlí), schováme se za skálu (skleněný reliéf).

Lektor: Táhle je lovec, jmenuje se Héraklés. Co dělá? Je soustředěný, neví o nás, zkusíme se připlížit, aby o nás nevěděl, nesmíme se ho dotknout — rozrušili bychom ho.

Lovec

Lektor: Napodobíme lovce, jak se soustřeďuje, jak stojí. Na něco číhá. Natáhneme těživu, vystřelíme. Je mezi skalami v přírodě. Zkusíme se v tu přírodu proměnit. Já jsem rybník, a co jsi ty?

Každé dítě se promění na část přírody — strom, potok, veverku, trávu, keř, kámen, louku... Lektor zopakuje, co jej obklopuje (děti jsou stále v roli).

Lektor: Héraklés číhá a vedle něj je rybník, strom, za ním je potůček... Možná že číhá na nějakou šelmu. V okolí jsou velké kameny, balvany, které vrhají stíny, připomínající různá zvířata. Ať jsou z nás ty kameny! A Héraklés nevěděl, zda se za kameny neskrývá šelma, nebo jestli to jsou pouhé stíny. Stíny se pohnuly. Teď! Herkules na ně namířil, ale už se nic nepohnulo. Bylo to jen mámení, pouhé stíny, nebo se za balvany skutečně skrývájí šelmy? Všichni jsme naráz šelmy a zkameníme.

Lektor se stává lovcem a v momentě, když se otočí, musí děti zůstat ve štronzu.

Stíny

Lektor: Vymodelujeme teď v dlani ty kameny, které kolem Héraklea vrhaly stíny.

Děti vytvářejí kameny z modelíny v dlani a sesednou se s kameny kolem meotaru. Meotar svítí na panel těsně před lovce, čímž zůstává zajištěn přímý kontakt se sochou, a Héraklés se stává součástí prostředí, které vytvořily děti kameny.

Hérakleova cesta

Lektor nejprve na meotar položí obrys lovce. Začíná vyprávět příběh o Hérakleovi a pokládá vymodelované kameny na meotar (3–4 kusy zároveň). Zároveň vypráví příběh.

Lektor: Héraklés byl hrdina. Pověst říká, že měl za úkol ulovit laň. Musel dávat pozor na různá

nebezpečí. Třeba různé šelmy. Tenhle stín mu připomínal hada, tenhle hlavu divočáka a co by mohlo být toto? Jaký zvuk se mohl nést třeba za tímto kamenem?

Děti pomáhají s asociacemi na promítané tvary (možnost ozvučit ty tvary, které připomínají zvíře).

Lektor: Héraklés vystřelil a podle pověsti trefil laň, ale kdo ví, třeba to bylo jinak.

Nakonec lektor na meotar položí obrys laně.

Lektor: A to je konec příběhu. Na závěr ještě jednou můžeme vystřelit v pozici lovce.

Reflexe

Lektor: Zkusili jsme být sochaři a vymodelovat své sochy. Teď si můžeme detailně prohlédnout, jak vypadá socha Héraklea — Lučištníka a co všechno musel sochař vytvarovat, aby docílil dojmu soustředěného lovce v krajině. Můžeme porovnat se svými výtvary, jak si poradil s modelací skály. Sochař postupoval stejně jako vy — nejdřív modeloval měkkou hmotu, a aby socha byla pevná, vytvořil formu a odlil sochu do bronzu. Děti společně zrekapitulují, čím v programu prošly a co se jim nejvíc líbilo.

Program byl vytvořen Lektorským oddělením Národní galerie a koná se ve Veletržním paláci. Autorkami programu jsou MICHAELA MATYSOVÁ, JANA MACHALÍKOVÁ a ANNA KOTRBOVÁ REJCHRTOVÁ.

Pro Tvořivou dramatikou upravila VERONIKA VÝPRACHTICKÁ



LEKTOR HERCEM, VYPRAVĚČEM A IMPROVIZÁTOREM

Děti, které přicházejí do Veletržního paláce ze základní školy, mají velmi různorodou zkušenost s dramatickou výchovou. Často je to zkušenost opravdu mizivá, což se projevuje zejména ve schopnosti spolupráce. Proto vždy volíme takové metody, které jsou pro děti snadno zvládnutelné a nepotřebují delší vysvětlování. Nejčastěji pracujeme s živým obrazem (říkáme mu „zastavené video“), štronzem, vnitřními hlasy a jednoduchou plnou hrou.

Když jsme v Národní galerii s dramatickými pořady začínali, stavěli jsme lekce „klasicky“, tedy tak, že se střídaly instrukce lektora s činnostmi účastníků. Soustředili jsme se na to, aby zadání byla co nejpřesnější a nejlépejší a aby účastníci při realizaci dostali dostatek prostoru. Se vzrůstajícími zkušenostmi v oboru jsem však postupně začala usilovat o plynulejší vývoj lekce, tedy zejména o minimalizaci instrukcí a posílení společné hry.

Neúčinnější a nejzábavnější nejen pro účastníky, ale i pro mě samotnou se v tomto směru ukázalo vedení lekce v roli. Zejména mi je sympatická metoda, kdy je lektor vyprávěčem příběhu a v průběhu vlastního vyprávění vstupuje do různých rolí spolu s dětmi, aby si některé situace zahráli a tak i prožili. Je to přímá a přirozená cesta k aktivizaci dětí, získání jejich pozornosti, ale i k vytvoření specifické atmosféry lekce, zapojení všech smyslů a emocí účastníků.

V této technice mohou využít své zkušenosti z oblasti recitace, herectví, vyprávění, ale zejména z improvizace. Přestože každý program má svůj pevný scénář, svou roli se lektor nemůže naučit jako v divadle. V interaktivních programech se vše děje teď a tady. Každá replika, často ale i celé situace či momentální volba role se musí přizpůsobit konkrétní skupině v konkrétním okamžiku.

Je pochopitelné, že programy tohoto typu jsou náročné a požadavky na lektora jsou neskromné: Musí zvládnout stříhem vstoupit do role s vědomou a srozumitelnou aplikací jejích typických vlastností. Pro takový bleskový přerod je nezbytné pracovat aktivně s těžištěm a s tělesným napětím, aby se postava proje-

vila nejen v lektorových slovech, ale i v jeho těle a hlase. Dále musí lektor umět v postavě improvizovat a být připraven reagovat na bemenší impulzy vedené skupiny. Musí mít cit pro temporytmus příběhu, bez nějž může klesnout napětí a s ním i pozornost účastníků, a cit pro dramatickou situaci, protože jen takové situace si žádají řešení a provokují jednání aktérů. Ze hry lektora se ovšem zároveň nesmí vytratit radost. Jedině tak dokáže v dětech vzbudit pocit, že jejich hra je opravdu hrou, ne školní povinností a že on sám je jejich spoluhráčem, ne dalším poučeným a poučujícím dospělým. Pouze takové hry se děti budou účastnit dobrovolně a naplno.

A v neposlední řadě musí být lektor důsledný a trpělivý. Neopomínat v zaujetí hrou důležité informace, pečlivě stanovit, a zejména dodržovat neverbální signály, které pomáhají účastníkům orientovat se v proměnlivé pozici herců a diváků, dodržovat charakteristické znaky konkrétní postavy ve všech jejích výstupech, neustále kontrolovat zapojení a porozumění všech členů skupiny, nespěchat na skupinu a věřit své hře natolik, aby ji nemusel nevhodně bořit verbální instrukcí.

Dramatické výchovné programy v Národní galerii bývají vedeny dvěma lektory. Do hry tak vstupuje ještě potřeba schopnosti improvizace s partnerem. Je to zvláštní druh dovednosti, který má svá vnitřní pravidla. Vyžaduje

vše, co bylo řečeno výše, navíc však ochotu nejen nabízet, ale i přijímat impulzy partnera při samotném řízení lekce. Lektor sám může být svým kolegou inspirován či překvapován, a lekce se tak pro něj samotného stává větším dobrodružstvím a zábavou. Zaujetí společnou hrou lektorů by však pochopitelně nemělo převládat pozornost ke skupině účastníků a pedagogickým cílům programu.

Nový lektor se program učí „chodit“ velmi obtížně. Rozhodně nestačí, aby se seznámil se scénářem. To je jen sled jakýchsi klíčových momentů, ke kterým je třeba se během lekce dostat. Nestačí ani jedno zhlédnutí programu. Teprve když lektor program sám několikrát absolvuje, začne si uvědomovat možné slepé uličky, různé možnosti řešení jednoho problému, vnímá, jaké informace musí bezpodmínečně zaznít, aby se příběh zcela nerozpadl.

V programech v Národní galerii metodu učitele v roli uplatňujeme někdy více, někdy méně. Nejvýraznější je však asi v programu *Pohyblivé obrazy*. Je třeba přiznat, že po absolvování takového programu býváme vyčerpanější než po odehraném celovečerním představení. Z reakcí učitelů, a zejména z nadšené hry dětí je ale zjevné, že se taková práce vyplatí.

JANA MACHALÍKOVÁ



Dílňa k výstavě *Joži Uprky* v roce 2012: *Maryša 10 × jinak*

„LISTUJ, DÍVEJ SE, PŘEDSTAV SI...“



KRISTINA PROCHÁZKOVÁ
absolventka katedry výtvarné výchovy
a katedry českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta UK, Praha
kristinahabova@email.cz

Národní galerie v Praze již dlouhá léta pořádá pro návštěvníky všech věkových kategorií zajímavá a inspirativní setkání se světem výtvarného umění. Bohaté zkušenosti z těchto setkání se letos podařilo zúročit ve velmi podařené a originální knize *František Frank Frantík François Kupka*, která vyšla u příležitosti výstavy *František Kupka: Cesta k Amorfě*, konané na přelomu roku 2012/2013.

Ačkoliv je v dnešní době František Kupka řazen mezi nejvýznamnější umělce 20. století, jeho cesta na tento vrchol rozhodně nebyla jednoznačná a jednoduchá. Jeden z průkopníků abstraktního malířství (narozený v roce

1871 v Opočně, většinu života ale prožil ve Francii, kde také roku 1957 zemřel) měl podobně jako někteří jiní umělci to štěstí (či smůlu), že v mnohém předběhl svou dobu. Jeho originální a novátorské obrazy si na své docenění musely počkat. V dnešní době mají obrazy téměř nevyčísitelnou hodnotu, v době svého vzniku si ale vysloužily spíš posměch a kritiku.

Knih *FFFF Kupka* je zajímavá tím, že nejde o klasickou monografii, která obvykle současně spolu s významnější výstavou vychází. Čtenář v knize nenajde obsáhlé odborné studie o malířově životě a díle, textu je v knize poskrovnu, zato lektorky a autorky koncepce Barbora Škaloudová, Lucie Štůlová Vobořilová a Michaela Trpišová nabízejí intenzivní prožitek pěti Kupkových stěžejních děl ze sbírek Národní galerie v Praze.

Prostřednictvím pěti pečlivě vybraných obrazů autorky sledují Kupkovo výtvarné směřování od figurálního (popisného) malířství k jednoduchosti a abstrakci. Díky drobným interaktivním prvkům (animační fólie, průřezy atd.) kniha vtahuje čtenáře do centra dění v obrazech. Precizní práce s detaily obrazů, jejich inspiracemi a variacemi zase originálním způsobem umožňuje sledovat vztahy mezi jednotlivými obrazy a různými motivy Kupkovy tvorby.

Záměrem autorek je nechat čtenáře proniknout do „zákulisí“ obrazů, prozkoumat je do detailů, nahlédnout do malířovy „kuchyně“, sledovat cestu od popisnosti k organickému hemžení a geometrickému řádu.

Knih je nápaditá nejen obsahem, ale také svou podobou. Vazba knihy je velmi jednoduchá, brožovaná s odhaleným hřbetem, který nechává vyniknout jednotlivým složkám. Svou úlohu hrají také mezilisty, které tvoří barevné přechody mezi jednotlivými obrazy.

Jak již bylo řečeno, text je v knize oproti obrazové části, která na sebe strhává většinu pozornosti, poměrně stručný. Autorky nechávají promlouvat samotného malíře, jednotlivá díla doplňují citace z Kupkových deníků a dopisů. Vybrané citáty podhalují, co se skrývá za obrazy, jaké myšlenkové pochody a inspirace vedly k jejich vzniku. Závěr knihy ještě doplňuje Kupkův životopis v trojjazyčném podání, obohacený dobovými fotografiemi a poznámkami pod čarou.

Originálně pojatá kniha *FFFF Kupka* určena všem čtenářům, dospělým i dětem, „kteří chtějí prozkoumat obrazy výjimečného malíře a průkopníka abstraktního umění“, není ojedinelým projektem Národní galerie. Před časem vyšla také v podobně netradičním stylu kniha o malíři Jakubu Schikanederovi. (*Deník Jakuba S. Nápady a hry pro děti od 5 do 100 let* recenzovala Tvořivá dramatika v č. 2 v roce 2013.) Jelikož jsou obě knihy velmi inspirativní a zdařilé a jelikož dějiny českého výtvarného umění nabízejí mnoho zajímavých osobností, lze jen doufat, že Národní galerie bude v podobných publikacích pokračovat.



ŠKALOUDOVÁ, Barbora; ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Lucie; TRPIŠOVSKÁ, Michaela (autorky koncepce): *František Frank Frantík François Kupka: listuj, dívej se, představ si... / feuillette, regarde, imagine-toi... / browse, look, imagine...* Praha: Národní galerie: 2013. 170 s. ISBN 978-80-7035-520-6.

POZNÁMKA REDAKCE

Příspěvek k tématu galerijní edukace včetně scénáře programu Lektorského oddělení Národní galerie Kubistické proměny byl uveřejněn v TD 2010/3.

Scénář programu lektorského oddělení Národní galerie *Stavby kolem nás* vyšel v knize *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*, jejíž editorkou je Eva Machková a který vydalo nakladatelství Portál v roce 2013.

Více informací o programech Lektorského oddělení Národní galerie v Praze najdete na www.ngprague.cz.

Aktuální nabídka programů Lektorského oddělení Národní galerie ke stažení na www.ngprague.cz/programy-pro-skoly.

HISTORIE (A SOUČASNOST) POHÁDKOVÉ HRY



KLÁRA JÍCHOVÁ

absolventka katedry výchovné dramatiky
DAMU a bohemistiky na Filozofické fakultě UK,
Praha
jichovaklara@seznam.cz

Po *Českém divadle pro děti a s dětmi* autorky Kateřiny Řezníčkové (viz recenzi v TD 2013/3) vychází v edici DISK DAMU a nakladatelství KANT — Karel Kerlický nová publikace Evy Machkové, nestorky teorie české dramatické výchovy.

Po četných titulech zabývajících se zejména výukou dramatické výchovy a prací s literárními náměty se tentokrát Eva Machková zaměřila na téma týkající se více dětského divadla, a to jak divadla hraného dospělými herci, tak dětmi pro děti. Autorka se pustila do náročné sběratelské a výzkumné práce. Přečetla a zhodnotila přibližně polovinu z existujících

1200 titulů původní české pohádkové hry, jak vznikala od počátku 19. století až do konce 80. let 20. století. Zajímal se jak o dramatizaci lidové pohádky, pověsti a autorské pohádky, tak o původní (autorskou) pohádkovou hru.

Čtení to není příliš povzbudivé. Většinou se totiž člověk do minulosti noří proto, aby vynesl na nové světlo určité hodnoty. V našem případě by bylo žádoucí takto „vytáhnout“ kvalitní dětské pohádkové hry, tj. scénáře (po mírných úpravách) použitelné i v dnešním dětském divadle. Anebo alespoň poukázat na nosné postupy — jak při dramatizaci lidových a autorských pohádek, tak při psaní pohádkových her původních. Kniha je ovšem plná příkladů kompletních her i dílčích příkladů, které ukazují kudy cesta nevede. Sama autorka přiznává, že dnes už sotva dovede pochopit, jak takové kvantum převážně brakových textů dokázala přečíst. A dodává: „(...) ale postupně mě zaujalo pátrání, co všechno a co ještě vůbec je možné v této oblasti.“ (s. 10)

S lehkým humorem, sobě vlastním, vzpomíná, jak si připadala jako entomolog zkoumající nový druh odpuzivého hmyzu, u něhož vědecké nadšení převládne nad poněkud nepříjemným objektem zkoumání. Na dvou stech stranách pak poznáváme onen „odpudivý hmyz“ podrobněji — dětskou (pohádkovou) hru, žánr silně zaostávající jak za dětskou literaturou, tak za divadlem. Žánr ve všech

zkoumaných obdobích přinášející (až na pár světlých výjimek) netvořivost, metodu pokus-omyl a cestu nejmenšího odporu.

Kapitola Z historie dramatiky pro děti částečně supluje prakticky neexistující historii dětské dramatiky — zkoumaná pohádková hra je jejím nejčastějším žánrem. Ve zmíněné kapitole se dočteme mj. jak o relativním zlatém věku pohádkové hry ve 30. letech 20. století, kdy vznikala pro profesionální divadlo pro děti a kdy do hry vstoupili kvalitní spisovatelé, tak o totalitních 50. letech 20. století, která pro naše téma paradoxně přinesla možnost dalšího zkvalitnění. Další poznatky z historie dramatiky pro děti lze samozřejmě vyčíst i z následujících kapitol.

Zásadní kapitola Dítě, pohádka a drama se snaží analyzovat příčiny nešťastného stavu pohádkové hry pro děti a dochází k jednoduchému závěru — autoři špatných her a špatných dramatizací jsou vedeni dvěma scestnými názory, a sice že k dítěti je třeba se snížit a vychovávat ho, anebo že se má dítě bavit (a to stačí...). Naprostá většina příkladů v následujících kapitolách pak tyto závěry jen dokládá, a to na materiálu z různých historických období. Posledním zhruba dvaceti letům se autorka nevěnuje, ale úvahu je samozřejmě žádoucí aplikovat i na současnost, protože u nekvalitních současných her (včetně televizních pohádek) lze vysledovat podobnou silnou potřebu pouze vychovávat anebo pouze bavit.

Dalším nešvarem dětské pohádkové hry je nahrazovat dramatické jednání postav pouze pohybovými akcemi nebo na druhou stranu přílišným verbalismem, tj. komunikací pouze slovy. Autorka připomíná důležitost příběhu jak pro evropskou literaturu od renesance, tak pro malé děti, což jako první ve svých hrách pro děti reflektovali obrozenci.

Obsažná kapitola Dramatizace lidové pohádky nejprve seznámí s nejpłodnějšími historickými obdobími týkajícími se tématu a nejoblíbenějšími předlohami. Poté se podrobně věnuje různým možnostem dramatického převodu (od snahy o zachování maximální věrnosti prozaické předloze až po tristní situace, kdy mají hry s původní pohádkou společný jen název) a kritériím výběru předlohy. V podkapitole Redukce a amplifikace postav a motivů přináší Eva Machková jakési stručné know-how dramatičtí — co si může a co si nemůže dovolit na základě abstrahovaných zkušeností pohádkových her minulých. V této praktické „kuchařce“ se dočteme, kdy a jakou formou lze redukovat či rozšířit postavy, funkce či motivy. Jak pracovat s opakováním, s kombinováním více pohádkových příběhů či zmírňováním krutosti.

Pomalou, ale jistě se tak autorka přesouvá ke stěžejnímu tématu, což je téma pohádkové hry. Vyslovuje se pro důležitost opravdového tématu, nejen jakéhosi vágního morálního poselství, jak to bylo běžné v různých epochách pohádkové hry. Sleduje proměnu témat v závislosti na dobové politické situaci, což je téma velice zajímavé, nicméně přesahující rámec práce. Mohlo by však sloužit jako zajímavý podnět pro jinou studii, spíše historickou nebo filozofickou. Zajímavé ale zůstává, že kvalitní hry se po odstranění dobově poplatných přívěšků mohou dobře hrát i dnes (Hrubínova *Sněhurka*, Vaňátkova *Jednou ranou tři sta zabil*).

Autorka ale popisuje i deformace a změny tématu z jiných než politických důvodů. Uvádí řadu příkladů rozměňování nosných příběhů, na druhou stranu i hry výborné, které původní pohádku povýšily (František Hrubín: *Kráska a zvíře*, Jan Jílek: *Pták Ohnivák a liška Ryška*, Popelka a princ, Samuil Maršak: *Dvanáct měsíčků*, Václav Tomšovský: *Tři kmotřinky*). V neposlední řadě jmenuje tituly sporné či snažící se o povýšení cestou přílišné filozofizace či psychologizace.

Závěr kapitoly patří úskalím tendence k realističnosti pohádek a pozitivním dokladům, jak se někteří dramatičtí vyhnuli diktátu realističnosti. Jde o příklady metod použitelných i při dnešním inscenování lidových pohádek, např. využití veršů, folklorních prvků, rytmizace, montáž z kratších scén, využívání vý-

tvarného znaku a znakového herectví, prvky černého divadla či využití zvukových efektů.

Dramatizace lidové pohádky představují podle Evy Machkové to lepší, co v dramatičce pro děti máme. Přesto je hodno doporučení jen asi třicet scénářů představujících 10 % z celkového počtu.



Kapitola věnující se dramatizaci lidové pověsti je podstatně kratší, protože zkoumá jen asi dvacet dramatizací včetně příběhů z Erbenovy *Kytice* a Jirákových *Starých pověstí českých*. Pověsti často nemají dramatickou zápletku, někdy jde o dramatizace osvětové a didaktické, mnohdy xenofobní. S úpravami jsou podle autorky hratelné čtyři hry z 50.–60. let 20. století.

Kapitola Dramatizace autorské pohádky přináší zajímavý postřeh z historie dětského divadla, a sice že byli k dramatizacím autoři vybíráni ne z hlediska literární a potenciálně dramatické kvality svých příběhů s psychologickým zřetelem ke specifičnosti dětského diváka, ale autoři módní, autoři velkých jmen a díla oblíbená, poněkud monotónně se opakující. Eva Machková samozřejmě tento postřeh dokumentuje na množství příkladů. Uvádí dobré dramatizace kvalitních autorských pohádek, určených zejména pro dětské soubory. Dále dobré i špatné dramatizace předloh problematických, příklady nevhodných předloh i rady, za jakých podmínek je možné jejich inscenování. Častou potíží mnoha dramatičtí nejen autorských pohádek je „zpracování“ krutosti a velkých obtíží: „Pro českou dramatičtí pro děti je příznačné otupování čehokoli negativního (...), neboť mnozí autoři soudí, že dětem se mají prezentovat jen pozitivní jevy. Tato tendence je v rozporu s dramatičností,

kteřá je založena právě na nutnosti překonávat nebezpečí a překážky a vstupovat do konfliktů. Zmírňování nebezpečí a obtíží ubírá na účinnosti a vůbec i odůvodněnosti dramatu a dramatičty ve výchově, zbavuje divadlo možnosti připravovat děti na život, jaký opravdu je, a dodávat jim odvahu k skutečnému řešení problémů.“ (s. 89)

Poměrně časté jsou také hry na motivy autorských pohádek anebo jejich variace. Ty však bývají málokdy zdařilé, často svévolně využívající např. jediný detail předlohy. Světovou výjimkou jsou *Červené pantoflíčky* Václava Čapka. Mnohé dramatizace doslova diskreditují původní dílo (např. některé dramatizace Andersenových pohádek).

Autorka sleduje postupně stále vědoměji používanou roli vypravěče, a to zejména u mladších her, vycházejících z principu neiluzivního divadla, a uvádí příklady dramatizací pro vyprávěné divadlo.

Oproti dramatizacím lidových pohádek bývají dramatizace pohádek autorských většinou kvalitnější. Méně trpí verbalismem, o to více však didaktičností. Nosné jsou většinou příběhy nějakým způsobem zobrazující dětský svět.

Autorských pohádkových her vystopovala Eva Machková úctyhodných devět set, k inscenování by jich doporučila přibližně dvacet až třicet. Ze zmíněného nepoměru vyplývá, že se v této kapitole autorka věnuje zejména tomu nepoužitelnému. Představuje dobově populární „dámskou“ pohádku, plnou citového vzrušení s početným komparzem víl, skřítek a květin. Dále pohádku „pánskou“, s humorem ospravedlňujícím cokoli, tzv. veselou hru, oblíbenou od 20. let 20. století. A konečně utilitární a didaktickou pohádku „učitelskou“. Všechny tyto typy pak v různé míře přežívaly i po válce. Učiteli oblíbené pohádce didaktizující se Eva Machková věnuje velmi podrobně a popisuje jednotlivé její podtypy. Veselá „pánská“ pohádka se zase převlékla do populárních a v naprosté většině nepoužitelných pohádek naruby. Světovou výjimkou a perlou mezi nimi je prvorepublikový *Brokát, princ z pohádky* Vaška Sojky.

Při zkoumání dramatizací autorských pohádek není možné minout fenomén „kašpárkovin“. Autorka se mu věnuje jak z pohledu historického, tak v podstatě dramaturgického. Konstatuje nepoužitelnost většiny scénářů, které byly šity velmi horkou jehlou, často z prefabrikátů, a jejichž největším problémem je absence dramatičnosti — pro hrdinu je vše snadné.

Při analýze nepovedených her autorka uvádí i postřehy obecněji platné, např.: „(...) logika pohádky netkví v pravděpodobnosti dějů a situací, nýbrž v jejich vazbě a následnosti, a i když

se v pohádce objevuje mnoho nepravděpodobných činů a událostí, neznamená to, že by v ní bylo možné cokoli.“ (s. 135) „Většinu produkce nemůžeme považovat za tvorbu, protože jí chybí některé důležité atributy: vědomost, záměrnost, skutečná originalita, ale také objektivní platnost.“ (s. 147)

Kapitola obsahuje cenné výčty jednotlivých titulů s krátkými komentáři, svědčícími proti inscenování nebo pro něj, včetně velmi zdařilého *Cínového vojáků* Saši Lichého.

Trochu z jiného soudku je kapitola Hry pro dětské soubory. Autorka nejprve sleduje historickou linii her pro dětské soubory a odhaluje, že první skutečně specializovaný repertoár začal vznikat až v 50. letech 20. století. Od té doby popisuje jednotlivá období, výrazné autory se svými soubory a převažující žánry (např. lyrická pohádka se závažným tématem od 80. let či nové pojetí pohádky lidové od roku 1989). Nechybí samozřejmě stěžejní výčet inspirativních nebo použitelných her.

Jakousi syntézu (zejména toho nepodařeného, bohužel) představuje kapitola Co je pohádkovým hrám společné. Nejprve výčet příčin vytrvale nízké úrovně pohádkových her pro děti, ať již je to nutnost mnoha autorů psát nikoli z vnitřní potřeby, ale z vnější nutnos-

ti, dále neznalost teorie dramatu, literatury, dětské psychologie, jednostranné preferování fabule, touha po (hlasitém) úspěchu u dětského diváctva. Dále nespolečnost se zkušeným dramaturgem, neznalost kvalitních her, absence kritiky a od 60.–70. let 20. století poněkud bezhlavé vydávání textů bez ohledu na jejich kvalitu. Následuje podrobnější analýza jazyka her, komiky, včetně příkladů špatného a výborného humoru.

V závěrečné kapitole Kudy vede cesta z bída? se autorka už poněkud zoufale ptá na to, jak je možné, že v dětské dramatu nefunguje pravidlo Gaussovy křivky, a sice že naprostá většina her není průměrně dobrých, ale silně podprůměrných. Rozum také zůstává stát nad běžnou praxí, kdy se kvalitní hry inscenovaly málo, zatímco špatné i hodně špatné často. Autorka předkládá celou řadu vysvětlení pro tento jev, ať již jde o zálibu v kýči, který by si jinde autoři netroufli projevit, o pohodlnost módy a konformity, přesvědčení o domnělé hlouposti dětí, provozní snadnost, finanční úspěch či mylný názor, že dítě má žít jen v radosti a bezstarostném světě. Špatné studiové televizní pohádky volá k zodpovědnosti za formování špatného pohádkového vkusu. V neposlední řadě je třeba příčinu ne-

slavného stavu přičknout neexistující odborné kritice, a zejména takovému pojetí hrdiny, kdy mu o nic nejde, nemusí nic překonávat a o nic neusiluje.

Knihu mohou s užitekem číst jak učitelé, zísáří a vedoucí dětských souborů z praxe, tak dramaturgové dětských divadel i sami dramatizátoři či autoři, a to jak scénářů pohádkových her divadelních, tak rozhlasových a televizních. Ti všichni zde naleznou množství příkladů jak ne, i tendence hodné následování.

Eva Machková dokázala předložit onen minimální zlatý fond kvalitních pohádkových her, který by mohl tvořit jakési zdravé jádro, se kterým je potřeba další a nově vznikající dramatizace i původní hry porovnávat. Škoda jen že je „roztroušen“ po celé studii a každý zájemce si ho nejprve musí shromáždit sám. Ale jak autorka sama zmiňuje, nešlo jí o to předložit předpřipravený výčet hratelných her, ale vyburcovat k přemýšlení o tom podstatném.

MACHKOVÁ, Eva. *Mezi skutečností a snem: Kapitoly z poetiky pohádkové hry*. Praha: Nakladatelství KANT — Karel Kerlický; připravil Ústav dramatické a scénické tvorby Divadelní fakulty AMU, 2013. 228 s. Ed. DISK — velká řada, sv. 23. ISBN 978-80-7437-101-1

MAPOVÁNÍ DIVADLA PRO DĚTI

Divadlo TOY MACHINE o. s.



ANNA HRNEČKOVÁ
redaktorka Tvořivé dramatiky
annahrneckova@gmail.com

Po portrétu o. s. Damúza v *Tvořivé dramatu* 2013/1 představujeme další pražské divadlo hrající pro děti. Tyto drobné divadelní portréty, které se budou na tomto místě objevovat i v dalších číslech, by neměly být vnímány samostatně. Jsou to záznamy jednotlivých kroků při hledání a formulování kritérií pro kvalitní divadlo pro děti. Jak již bylo řečeno v úvodním článku, podstatným cílem „mapování“ je také pomoci rodičům, učitelům a dramaturgům nejruznějších kulturních center k lepší orientaci v nepřehledné a téměř nereflektované nabídce divadel tohoto typu.

Divadlo TOY MACHINE o. s. založili v roce 2010 tehdy ještě studenti DAMU Tomáš Běhal a Mariana Večeríková spolu s Pavlem Heřman-

nem po té, co se s několika již hotovými inscenacemi rozhodli osamostatnit od produkční záštity o. s. Damúza. Kromě Mariany spolupracoval Tomáš Běhal například s Dorou Bouskovou a jejím divadlem Loutky bez hranic. V současnosti jsou však jeho hlavními spolupracovníky bývalý spolužák z DAMU Tomáš Podrazil a Pavel Heřmann, student ateliéru Divadlo a výchova na DiFA JAMU, který má důležitý podíl zejména na výtvarné stránce inscenací.

Coby studenti katedry alternativního a loutkového divadla z ročníku vedeného doc. Markem Bečkou byli Tomáš Běhal i jeho kolega Tomáš Podrazil nejen připraveni na dráhu loutkoherců, ale byli také vedeni k účtům k loutce a k vynalézavému využívání jejích bohatých

možností. Tyto kořeny jsou v práci TOY MACHINE evidentní. Sám principál divadla Tomáš Běhal se ve svém profilu představuje jako „propagátor loutky“. A „loutková propagace“ je podstatným znakem divadla. V inscenacích lze zaznamenat velké množství typů loutek — od klasických marionet, stínových a plošných loutek přes nejrůznější podoby manekýnů a maňásků až k animovaným předmětům.

Loutky i scénografie jsou většinou dílem Tomáše Běhala a Pavla Heřmanna. Ačkoli se tvůrci nemění, je těžké vypořádat nějaký jednotný výtvarný styl divadla. Materiály, motivy, technologie, to vše se liší inscenací od inscenace, mnohdy i scénou od scén. V jedné inscenaci se bez problémů potkává několik zcela odlišných typů loutek — plastové miminko je vlastním dítětem loutky z klacíků, maličká sériově vyráběná loutka krále hraje otce třikrát větší originální loutce princezny atd. Vedle této stylové svobody je možné za společný rys považovat také jistou zjevnou „rukodělnost“ výpravy. Všem loutkám a scénám jsou společné jasné znaky „domácí výroby“ a recyklace materiálů. Hradby z kartonů, staré kufry, látky, kůže, klacky. Loutky jsou často jednoduché, naivní, bez snahy o prvoplánovou líbivost či realistický detail. To však neznamená, že by to nebyly loutky kvalitní. Při hře prokazují bohaté možnosti výrazu a zdánlivé nedokonalosti či tvarové podivnosti jsou nositeli podstatných charakterových rysů postav.

TOY MACHINE je divadlem výhradně autorským. Náměty a scénáře jsou většinou společným dílem tvůrců na výrobě inscenace zúčastněných a procházejí neustálým vývojem. Texty vycházejí z klasických pohádek a pověstí, výjimečně z umělé literatury pro děti, se známými motivy však nakládají velmi volně, až v pozitivním slova smyslu drze. Práce s jazykem je různorodá, od stylizované archaické pohádkové mluvy po osekání replik na nejjednodušší slova batolecího věku. Dramaturgicky se TOY MACHINE chová trochu bezstarostně. Zvláště v několika inscenacích komponovaných z více drobných příběhů by bylo potřeba škrtnat, někde narážíme na málo přehledné souvislosti mezi jednotlivými částmi a jejich jistou nevyrovnanost, neujasněnost tématu, zahlcení motivy apod. Opět však platí, že tyto nejistoty bývají vyváženy jinou kvalitou a divák, včetně toho dětského, je rád odpustí.

Od TOY MACHINE rozhodně nelze čekat hluboké příběhy s velkým poselstvím. Tomáš a jeho kolegové si užívají spíše humor a akci. Rozhodně není třeba se bát suché didaktičnosti či zahlcení slovy. Loutky za doprovodu citoslovců stále do něčeho narážejí, padají, létají, plavou, skáčou jedna druhé po hlavě... Nutno však říci, že gagy jsou většinou dobře zpracované a načasované.

Akce tedy není jen nejjednodušší cestou k zábavě, ale ukázkou dobré loutkářské průpravy.

Možná však v této sympatické „akčnosti“ jako by někdy chyběly chvíle klidu, místa jemnější, cituplná. Vše se odehrává spíše v rovině žertu a ironie. Snad jde o postřeh ryze subjektivní, ale jako by se tento fakt projevoval zejména u některých ženských postav. Mnohé z babiček, princezen a panenek se pohybují na hraně karikatury, což oslabuje momenty milostných vyznání, projevů smutku a jiných emocí. Zároveň je však třeba říci, že s příchodem Tomáše Podrazilu jsou inscenace TOY MACHINE hudebně bohatší a mnohem intenzivnější, a důmyslněji tak pracují s atmosférou. Tak je do značné míry uchráněno emotivní vyznění inscenace. Výrazná hudební složka v inscenacích *Betlém*, *1000 + 1 noc* a *Rytíři* se také podílí na jakémsi čitelném stylu a kompaktním vyznění inscenace.

Ve všech inscenacích je podstatná komunikace s dospělým divákem. Herci se například nebojí porušit vlastní zvolený styl i jazykový kód a bavit starší diváky drobnými bonmoty. Někdy zdařilejšími, jindy lehce podbíživými a prvoplánovými. Tyto odbočky fungují jako jakési spiklectví s dospělým divákem a je třeba říci, že ten je většinou vděčně přijímá a smíchem oceňuje. Je však dobře, že TOY MACHINE kromě vtípků nabízí i záchvěvy umění, které ze své podstaty komunikuje napříč generacemi.

Hlavní herci současného TOY MACHINE Tomáš Běhal a Tomáš Podrazil jsou velmi sympatickou dvojicí. Jejich projev je charakteristický evidentním potěšením ze společné hry. Nebojí se velkých, mnohdy až s nadsázkou patetických gest a lehce ztřeštěného jednání, ať už se zrovna stylizují do rytířů, nebo andělů. Takový nadšený vztah k vlastní přítomnosti na jevišti zásadně určuje celkový dojem z představení a vlastně sám o sobě tvoří jakýsi rámec inscenace. Potěšení ze hry je nakažlivé, a navíc obhájí i spoustu toho, co bychom třeba při zodpovědném rozboru mohli shledat problematickým. Souhru a společnou energii tohoto typu si troufám označit za jednu z největších deviz TOY MACHINE.

Jako možnou součást představení nabízí TOY MACHINE výtvarnou dílnu. Po skončení představení položí herci doprostřed místnosti starý kufr s výtvarnými potřebami, v krátké a srozumitelné instrukci vyzvou rodiče a děti ke společné práci a pak zmizí v šumícím kroužku účastníků. Pomáhají navrhovat tvary loutek, vystřihovat, lepit. Dobře s dětmi komunikují, nechovají se jako učitelé, ale jako partneři v tvorbě. Přátelsky jásají nad každou novou loutkou a s výše popsaným nadšením zkoušejí, co všechno dokáže. Technologie vyráběných loutek je velmi prostá, a tedy přístupná dětem všeho věku. Výroba nevyžaduje příliš mnoho

času, i malé děti mají tak dostatek trpělivosti svou loutku dokončit. Typ loutek navazuje na výtvarnou koncepci představení, jednou děti vytvářejí loutky stínové, jindy „praloutky“ z klacíků. K provokaci výtvarné činnosti a zároveň jako pomůcka reflexe představení vytvořil Pavel Heřmann také omalovánky, které doplňují program k inscenaci.

Jednoznačně nejsympatičtější inscenací z repertoáru TOY MACHINE jsou *Rytíři*. Děj hry kombinuje různé rytířské příběhy a motivy a připomíná staré ideály ušlechtilosti srdce a chrabrosti činů. Inscenace svébytně odkazuje k tradičnímu kukátkovému divadlu s posuvným pozadím a marionetami. Nabízí šarmantního hlavního hrdinu s lehkým moravským přízvukem. Rytíř Jirka, který své jméno zdědil po svatém Jiří, s přirozeným šarmem zachraňuje staré babičky, vytahuje Merlinův meč, zabíjí draka a nakonec samozřejmě získává za ženu princeznu. Vtipnou průvodní píseň J. H. Plška o rytířích, kteří chodí v brnění, a předchází tak zranění, nelze po mnoho dní dostat z hlavy.

Pro vánoční čas nabízelo TOY MACHINE představení *Betlém* s loutkami vyřezanými z molitanu. Biblický příběh od zvěstování Panně Marii až po příchod Tří králů vypráví dva potřeštění andělé Michael a Gabriel v silonových nočních košilích. Představení střídá komické a zcela „nevánoční“ momenty s dobře provedenými vánočními zpěvy s doprovodem rozmanitých hudebních nástrojů. Komerčně žádanou vánoční atmosféru nám tedy neodepře, ale zároveň rozhodně nestaví pouze na ní. Scénář zajímavě pracuje s postavou krále Heroda. Svérázně uchopený Herodes plní důležitou funkci záporné postavy, která vnímá Ježíška jako konkurenci své královské autority. Z idylického „vánočního“ příběhu je tak vypíchnut motiv často lehce opomíjený, což lze přes veškerou legraci považovat za nejen dramaturgicky, ale i pedagogicky přínosné.

Nejnovější inscenace TOY MACHINE *1000 + 1 noc* kombinuje práci manekýnů s metodou stínového divadla a promítání prostřednictvím zpětného projektoru. Příběhy vyprávěné Šahrazádou působí téměř jako samostatné animované filmy. Představení trochu chybí kontakt s divákem a druhý příběh lehce zaostává za prvním, díky citlivé práci se zvolenou technikou má však zároveň kouzlo, které do konce představení nestihne vyprchat.

Ačkoli je TOY MACHINE divadlem mladým, a to jak dobou své existence, tak i věkem většiny tvůrců, je to profesionální soubor s bohatým repertoárem a kvalitní nabídkou. A protože si navíc v listopadu 2013 pořídilo první automobil a nemusí nadále vyrábět scénografie přepravitelné pouze hromadnou dopravou, jistě se vyplatí jeho činnost dále sledovat.



↑↑↑ 1000 + 1 noc
 ↑↑ Rytíři
 ↑ Skřítky

↑↑↑ Pověsti
 ↑↑ Baron
 ↑ Betlém

LOUTKY JSOU LEPŠÍ HERCI NEŽ JÁ

Rozhovor s Tomášem Běhalem

TOY MACHINE se prezentuje jako „loutkové divadlo pro děti a dospělé“. V repertoáru máte představení působící jako typicky „dětská“. Jaké místo má u vás dospělý divák?

„Pro děti i dospělé“ neznamená, že bychom vedle ryze dětských chtěli nabízet i představení určená výhradně dospělým divákům. Jedno takové máme, ale to je spíš bonus. My se naopak vědomě snažíme, aby všechno, co hrajeme pro děti, fungovalo i na dospělého diváka. Rozhodně si nemyslíme, že se dospělí na našich představeních a dílnách můžou nudit, protože přeci přišli jen kvůli svým dětem.

Rádi bychom nabízeli představení opravdu pro celou rodinu. Aby se rodiče dívali s dětmi na pohádku a potom si s nimi o ní mohli povídat. To považuji za podstatnou součást divadelního zážitku dítěte. Na stejném principu jsou postavené i naše dílny. To, že rodiče pomáhají dětem vyrábět loutky, není naše lektorská rozpačitost, ale záměr. Má to být společný zážitek, společné dílo a společná hra.

Nejsmutnější je, když si nás rodiče pletou s dětským koutkem. Když u nás v hledišti odloží děti, dají si ve vedlejší místnosti kávu, a ještě si u toho nahlas povídají. I to se nám bohužel stává.

Pochopila jsem správně, že nemáte rozdělené ani cílové skupiny dětí?

Na tom si přímo zakládáme. Nejen že chceme pobavit i dospělé, ale věříme, že můžeme hrát stejnou pohádku pro maličké děti ve školce i pro výrazně starší na základní škole. Věkovou skupinu tedy neurčujeme zcela záměrně. Podmínkou takové práce ovšem je, že každé představení hrajeme úplně jinak. Že ho způsobujeme tomu, kdo přijde. Používáme jiný slovník, jiné vtipy, máme jiné tempo...

Řešíte nějaké problémy s nekáznými dětmi?

Moc ne, spíš se velmi často smějeme, jak se nekázně bojí paní učitelky. Jak už dopředu dětem říkájí věty typu: „Teď jste v divadle, takže musíte být zticha. Maximálně si můžete něco krátce pošeptat, když uvidíte něco zajímavého.“ Nebo třeba oblíbená fráze: „A važte si práce těch herců.“ Nedávno nám dokonce nějaká paní učitelka přísně říkala: „Nebudte

moc vtipní, oni se pak toho drží a nedají pokoj...“ (Smích)

Jenže ono je spíš potřeba, abychom byli citliví. Ne každá nekázeň je nekázeň. Někdy jsou děti živé, ale vyjadřují tím naopak zájem o pohádku. Je potřeba vnímat, co je to za publikum a z čeho ten neklid v hledišti vychází. Taky už dneska víme, že v případě přílišného neklidu nemá cenu snažit se děti překřičet. Spíš když máme pocit, že upadá pozornost, zkusíme ještě víc ztišit a zpomalit, přidat na tajemnosti. Ta skvěle přitahuje pozornost.

A co strach?

No, s tím je třeba pracovat. Zvláště, když k nám rodiče děti odloží a odejdou. Přiletí drak, jedno dítě začne plakat, druhé se přidá a představení je rozložené. Vlastně i díky těmhle situacím jsme si zvykli vstupovat s dětmi do kontaktu ještě před představením. To není nic originálního, řekl bych, že jsme to převzali od Buchet a loutek. Je dobré si s dětmi popovídat, připravit je na to, co se bude dít, že se objeví drak nebo zlý skřítek, ale že to bude jen hra.

Když jsme udělali stínovou pohádku o skřítcích, došlo mi, že je potřeba připravit se na to, že bude tma. A že je třeba to nejen říct, ale taky si zkusit, jak taková tma vypadá. U inscenace *1000 + 1 noc* zase cítím potřebu děti uklidnit. Naladit je na to, že s nimi nebudeme příliš komunikovat a že většina věcí se bude meotarem promítat na plátno jako v kině. Radím jim, aby se uvelebili, cítili se jako doma na gauči, klidně si lehli... Takováhle příprava se nesmírně vyplatí.

Jak se vám daří provoz divadla finančně zajistit?

Naprostá většina inscenací vznikla zcela bez grantů a ani provoz nemáme nijak dotovaný. Snažíme se, aby si na sebe divadlo vydělalo samo. Ono to všechno vlastně moc nestojí. Naše scénografie z recyklovaných materiálů mají cenu pár korun, když do toho nepočítáš naši práci. A není to jen z nouze. Mě to baví hledat řešení v rámci omezených možností. Jít po ulici, vidět karton a říct si, aha, to by šlo... Teď to trochu zlehčuju... Chce to přeci jen trochu hlubší úvahu... Každopádně — když si loutky i scénu vyrobíš, máš k nim pak

úplně jiný vztah. Znáš každíčký detail, víš, jak to celé funguje, jak je to křehké... A taky spolu se scénou utváříš postupně i celou režijní koncepci. Vlastně si moc neumím představit, že by mi v tomhle typu divadla někdo vyrobil scénu nebo napsal scénář a já bych to pak měl rozehrát...

Jak úspěšní jste v prodeji představení?

Ještě před několika měsíci jsme neměli žádného produkčního a bylo to na nás. Nebylo ale třeba se moc starat o reklamu, lidi se ozývali sami. Šeptanda je stejně nejlepší reklama. Za minulý rok jsme odehráli 101 představení a to považuju za slušný výsledek.

Teď bychom se ale rádi posunuli dál, zvedli počet hraní a hráli víc pro školy a školky. Našli jsme si tedy produkčního. Zatím se spíš zaučuje, ale doufáme, že jeho práce brzy pone-se ovoce.

Chtěli jste vždycky dělat loutkové divadlo?

Nutno říci, že kdybychom nebyli v ročníku Marka Bečky, možná bychom to vůbec nedělali. Na DAMU se člověk hlásí z různých pohnutek. Já jsem prostě chtěl dělat divadlo, ale netušil jsem jaké. Většina lidí z toho ročníku zůstala loutce věrná. Já sám na loutky nedám dopustit. Jsou nedílnou součástí mého života. Můžu jim důvěřovat. Ony jsou totiž daleko lepší herci než já sám. Loutka je kouzelná a nesmírně přitažlivá. Když vedu nějaký seminář, vidím, jak i ti, kteří k loutce žádný vztah nemají, jejímu kouzlu rychle propadají. Proto je taky mou prioritou, aby se z našich představení neztrácely nejen loutky, ale ani poctivá práce s nimi.

Tomáš Běhal (1987) je loutkoherec, režisér, propagátor loutky a statutární předseda o.s. TOY MACHINE. V roce 2012 absolvoval katedru alternativního a loutkového divadla pražské DAMU, obor herectví, pod vedením doc. Marka Bečky. Je vedoucím loutkářských seminářů (např. na festivalech Loutkářská Chrudim nebo Jiráskův Hronov).

Více informací o TOY MACHINE na www.toymachine.cz.

ROZPRAVA O MEDITATÍVNEJ ROZPRÁVKE



GABRIELA MAGALOVÁ

katedra slovenského jazyka a literatúry,
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita,
Trnava

gabriela.magalova@truni.sk

Slovenská literárna veda, kritika či teória posledných desaťročí opatrne, akoby po špičkách kráča okolo výskumov ideologického či náboženského v literatúre pre deti. Možno je to zdedený strach: ideové „konštanty“ sa menia a vstupom do tejto problematiky ponáhľa výskumník svoje myšlienky napospas hodnoteniu, že je viac motivovaný svojimi svetonázorovými ako vedeckými stimulmi. Západná či anglo-americká literárna veda však túto problematiku vníma s plnou vážnosťou. Rita Ghesquière, profesorka na Katolíckej univerzite v Louvene (Belgicko) (Katholieke Universiteit Leuven), sa systematicky venuje problematike religiozity v textoch pre deti a svoje vedecké úvahy odvíja od špecifikácie samotného pojmu *religion* — *religiosity* — *religious form*. Chápe ich ako termíny, ktoré tvoria komplexnú sieť významov (*complex network of meanings*). V tomto duchu rozlišuje významy, ktoré odkazujú na pojem v zmysle vertikality a horizontality. Texty potom možno sledovať v dvojakej línii: do prvej zaraďuje „*texts dealing with belief and religiosity in the context of the Church*“ (texty zaoberajúce sa vierou a religiozitou v rámci cirkvi — prel. G. M.). Sú to texty, ktoré „*the emphasis may lie on institutionalisation or the socio-ethical dimension*“ (môžu zdôrazňovať inštitucionali-

záciu alebo sociálno-etický rozmer). V druhej línii nájdeme „*books containing a deeper dimension without explicit reference to religion or traditional religiousness*“ (knihy obsahujúce hlbší rozmer bez výslovného odkazu na náboženstvo či tradičné prvky religiozity).

Publikované výskumy rozprávok s kresťansko-didaktickou tendenciou na Slovensku, ktoré sme realizovali v rokoch 2007–2011, ponúkli len čiastkovú analýzu týchto textov, ale takisto odkryli možnosť sledovať ich v niekoľkých úrovniach. V prvom rade bolo treba priznať historickú povahu načrtnutého diskurzu spojitosti ideológie a jazyka; veď — povedané s Vološinovom — aj sám jazyk je ideologickej povahy (Vološinov, 1930). Presvedčili sme sa, že dejiny literatúry pre deti sú v každej etape nielen hľadaním či nájdením nových estetickotvorivých pohybov, ale i snahou nájsť ideálny pomer týchto ingrediencií. V samom počiatku tvorby intencionálnej literatúry pre deti a mládež (texty z konca 18. storočia) bola výchovná úloha literatúry prvoradá. Glorifikovala sa alebo národná funkcia, alebo mravná funkcia literatúry a v úzkom napojení na pedagogické úsilie sa začalo s odstupom času hovoriť o jej pedagogicko-utilitaristickom chápaní len a len v negatívnom význame slova. Túto dobovú účelovosť je však nutné vnímať nie ako vývojovú brzdu, ale ako zákonitosť. Spája sa s etapou rozvoja národa a pozná ju tak európska, ako i anglo-americká literárna história. Charles Sarland vo svojej stati o ideologických pozíciách cituje Petera Hunta: „(...) *in newly emergent childrens literatures in newly emergent postcolonial countries, moral purpose and didacticism are also high on the agenda.*“ („[...] v novovzniknutých postkoloniálnych krajinách má morálna účelnosť a didaktizmus v literatúre pre deti svoje výsostné postavenie“) (Sarland, 2005, s. 32–33). Vnímanie didaktizmu a účelovej morálnosti v literatúre pre deti dokumentuje citát z Freda Inglise z knihy *The Promise and Happiness* (1981); v ňom — parafrázujúc autora — sa píše, že iba monštrum nebude chcieť dať deťom knihu, ktorá ho poteší a učí ho byť dobrým.

Rozprávka s kresťansko-didaktickou tendenciou tak spoluvytvára historickoliterárny žánrový reťazec, aj keď literárna veda 2. polovice 20. storočia odmietala uznať jej svojbytnosť, dobovú náležitosť i potenciál. Svoj názor podopierala neexistenciou estetických kvalít žánru, či priam jeho gýčovitosťou a jeho jednoznačnou úžitkovosťou či úzkym napojením na ideológiu. Do týchto tendencií často neblaho zasahovalo i konfesiónálne hľadisko samotných tvorcov.

Situácia okolo detskej literatúry v spojitosti s ideológiou a jej formami v 1. polovici 20. storočia bola porovnateľná aj v Čechách. Luisa Nováková dokumentuje tento stav rozborom cyklu Jana Šnobra *Čeští spisovatelé českým dětem*, ktorý vychádzal v 40. rokoch 20. storočia. V monografii *Proměny české pohádky* píše: „*Máme-li posoudit projekt Českých spisovatelé českým dětem jako celek, je nutno říci, že Šnobraův výběr autorů nebyl dostatečně reprezentativní. (A zdá se navíc, že do jeho objektivitě snad zasáhly i mimoliterární faktory. V celém cyklu se například nesetkáme s autory katolické orientace, kteří ani v literatuře pro děti zdaleka nebyli nějakou nevýraznou skupinou...)*“ (Nováková, 2009, s. 34) Autorka dostatočne podčiarkuje nezanedbateľnosť produkcie „kresťanskej spisby“ napriek tomu, že „*většina textů pak spadá do dobového průměru*“ (ibid., s. 35); hodnotu však jednoznačne vidí v oblasti kultúrno-spoločenskej, kde je „*význam jeho edičního cyklu nezpochybnitelný*“ (ibid., s. 35).

Literatúra ako živý organizmus má svoju kontinuitu a každá národná literatúra zákonite prechádza rôznymi sínusoidami hodnôt. Niektoré sa môžu časom ukázať ako netvorivé, nekompatibilné s čitateľskými očakávaniami konkrétnej doby, zostávajú však ako žánrový model, z ktorého sa istým spôsobom stále čerpá. Martina Kubealáková v monografii o knižkách ľudového čítania a ich úlohe v kultúrnej histórii píše: „*Význam literárneho diela nespočíva len v jeho estetickej kvalite, ktorá mu umožňuje zaradenie do elitnej literatúry, ale aj v jeho interakcii k ostatným zložkám literárne-*

ho systému.“ Tu sa už však dotýkame problematiky uznania literárneho kánonu. Súčasný český literárny teoretik a filozof Aleš Haman takisto podčiarkuje procesualný charakter literárnej histórie („historik pohliží na literaturu jako na proces“) a v súvislosti s pojmom literárny kánon sa zmieňuje o názoroch Terryho Eagletona, ktorý upozorňuje, že pojem literárny kánon „lze zneužít jako prostředek ideologické institucionalizace literatury ve prospěch společenského establishmentu“. Súčasná literárna veda je dlhá hľadať kontinuitu bez ideologických nánosov, čo však neznamená, že má obísť odborné reflektovanie problematiky ideológie v literárnych textoch.

Podme ale bližšie k žánru meditatívnej rozprávky — ako sľubuje názov nášho príspevku. Kontinuita meditatívnej rozprávky a žánru rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou sa nám odhalí vo vývinovej línii celkom zreteľne. Spisba pre deti s didakticko-moralistickými a ideologickými ambíciami, ktorá modifikovala rôznorodú tvár neskoršej autorskej rozprávky, zostala aj dnes v hodnoteniach literárnych autorít na tom mieste, kde ju pred polstoročím zanechala socialistická veda. Podobný spôsob pohľadu na vznik autorskej rozprávky sa dá vystopovať i v Čechách; stať o vzniku českej autorskej rozprávky v publikácii Jany Čeňkovej a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury začíná slova- mi: „Pomineme-li moralistní produkci 19. století, vznikala česká umělecká pohádka od sedmdesátých let předminulého století.“* (Dejmalová, 2006, s. 136) V jednom i druhom prípade ide o akúsi presupozíciu, ktorá prijíma historickú kontinuitu iba v línii kanonizovaných diel našej literatúry, a to štafetovým spôsobom. Samo osebe to ešte neznamená nelegitímnosť metodologického postupu, poukazuje sa tým však na potrebu súčasnej vedy citlivejšie vnímať a spracúvať naučené a na prvý pohľad dokončené hodnotové sudy, brať do úvahy celé žánrologické spektrum, ktoré spoluvytváralo literárny priestor v skúmanom historickom období.

Meditatívna rozprávka pomáha hľadať „sacrum“, priestor stojaci v opozícii k „profanum“. Gaston Bachelard vo svojej publikácii *Poetika priestoru* chápe metaforu ako „projekciu ľudskej podstaty na univerzálnu podstatu“. V týchto intenciách možno chápať meditatívnu rozprávku ako priestor, kde sa univerzum rozprávkového princípu dobra viaže na sakrálny priestor, čím sa otvára viacero rovín textového významu.

Pojem sakrálnosť definuje aj Plesníkov *Tezaurus estetických výrazových kvalít*: Je to „spôsob vyjadrenia posvätného ako zdroja maximálnej

úcty i bázne a zároveň ohniska svetového či životného poriadku“, je „najvyšším hodnotovým učeníom, ktoré sa vzťahuje k absolútnu ako prameňu sveta a života aj k pôvodu ich usporiadaní“. Sakrálnosť sa prenáša „na reprezentantov tejto duchovnej moci: na rôzne privilegované bytosti, posvätené osoby, totemické zvieratá a predmety, texty, činy, formy, rituály, slávnosti, slová, znaky, obrazy, zvuky a umelecké diela, ale aj na miesta, vymedzený priestor a určitý čas, ktoré sú zasvätené ústredným mocnostiam a ich vplyvu a líšia sa od bežných priestorov a spôsobov prežívania času (slávnostný čas, sviatky)“. Oblasť sakrálna v spojitosti s umením sa môže interpretovať mnohako, dokonca i v názorovej opozícii, keď niektorí považujú už samotnú oblasť umenia za sakrálnu (každé skutočne umelecké dielo je sakrálné), iní, naopak, túto oblasť vidia ako „ars mundana“, čím naznačujú jeho svetskú povahu napriek tomu, že môže spracúvať náboženské témy. Ani jeden filozofický pól tejto dilemy však nezmení fakt, že oblasť sakrálna, spracúvaná v umeleckých textoch, sa vyčleňuje osobitým prístupom k zobrazenému priestoru a času. Tým zároveň vyžaduje od recipienta naladenie na iný príjem (atmosféra týchto textov je „iná“ ako v ostatných).

Je potreba hovoriť o meditatívnej rozprávke? Nie je meditatívna rozprávka to isté ako filozofická rozprávka? Jednou z ciest etablovania filozofickej rozprávky je jej transformácia z pôvodnej kresťansko-didaktickej rozprávky, ktorá tvorila významný odrazový mostík vzniku autorskej rozprávky na našom území. Akcentáciou jej filozofického (kresťanského) postulátu na úkor didaktizmu sa začína žáner meniť, presúvať do inej roviny, v ktorej už postupom času autoritatívne nezaznieva apel plnenia prvého Božieho prikázania (veľbiť Boha), ale skôr ďalšie príkazy z Desatora, ktoré majú platnosť všehumánnych právd (nemôžeš zabíjať, kraďnúť, mať v neláske rodičov a pod.), čím sa zdôrazňuje jej filozofická platnosť. Tá ale nemusí a môže spracúvať oblasť sakrálna. Všimnime si, že už sám pojem filozofická (či filozoficko-symbolická) rozprávka vidia autori rôzne.

Ako príklad rozprávok s filozoficko-symbolickým kontextom Ján Sedlák (1972, s. 59) uvádza tvorbu H. Ch. Andersena (Cisárove nové šaty, Cínový vojačik, Rajská záhrada), v období modernizmu zasa tvorbu Antoina de Saint-Exupéryho *Malý princ*. Kateřina Dejmalová pri mene H. Ch. Andersena výraz „filozofický“ v súvislosti s jeho rozprávkovým korpusom vôbec nepoužíva, hovorí o Andersenovom skepticizme (Dejmalová, 2006, s. 131), ironickým nadhľadom či silným dôrazom

na kresťanské hodnoty (zmienka o Exupéryho *Malom princovi* sa ale v kapitole Vývoj autorské pohádky nenachádza vôbec). Ján Kopál si vo svojich vysokoškolských učebných textoch vydaných v roku 1985 všimá Andersenovu tvorbu inak a v duchu socialistických požiadaviek vedy kladol zasa do popredia anderse- novské „hlboké sociálne motívy, opreté o skutočný život v triednej spoločnosti, (...) túžbu ľudí roztrieštiť taje prírody (ktoré sa opierajú) o pokrok vo vede a technike 19. storočia, obdiv k vynájdeniu železnice... (čím chcel naznačiť), že sa už treba odtrhnúť od starého sveta feudalizmu.“ O dva roky neskôr vydáva Ján Kopál v spoluautorstve ďalšie vysokoškolské učebné texty a pri mene H. Ch. Andersena takisto neoperuje termínmi „filozofický“ či „symbolický“; tento termín používa v súvislosti s tvorbou Oscara Wildea (Preložníková, 1987, s. 157–158). Radoslav Rusňák vo svojich materiáloch (Rusňák, 2009) Saint-Exupéryho *Malým princem* dokumentuje nie filozofickú, ale symbolickú rozprávku, tú dopĺňa ešte Andersenovou rozprávkou *Malá mořská panna*, Feldekovým *Zlatúškou*, Ďuríčkovou knihou *O Gul'kovi Bombul'kovi* a príbehom E. J. Grocha *Tuláček a Klára*. Nie je už potrebné roztvárať veľa širšie a dokazovať, ako sa pojmy triešťa, kumulujú, spracúvajú či jednoducho preberajú.

V našom ponímaní je filozofická rozprávka subžáner autorskej rozprávky, ktorý využíva rozprávkový kompozično-štylistický inventár a umožňuje vnímať príbeh v rovine viacerých významov. Očakávaná línia v zmysle dejového ukončenia je často nahradená nutnosťou hľadania subjektívnych odpovedí v mimotextovej realite. Dávame prednosť pojmu filozofická rozprávka pred pojmom symbolická rozprávka, pretože v istom slova zmysle je symbolická (znaková) povaha inherentnou vlastnosťou každého umeleckého textu. V literatúre pre deti a mládež ide o nefrekventovaný, pomerne vzácny žáner spisby, paradoxne sa ale v hodnoteniach najkrajších kníh Slovenska často objavuje práve on.

Filozofický rozmer rozprávkových útvarov však nemusí nutne inklinovať ku kresťanskej filozofii (aj keď v intenciách slovenskej spisby je táto forma najčastejšia), môže smerovať k všeobecnohumánnym princípom ľudského bytia a spolunažívania, ktoré — ak vynecháme tézu o ich spirituálnom pôvode — majú širšiu platnosť (prototypom takejto filozofickej rozprávky je už spomínaný *Malý princ* od A. de Saint-Exupéryho). Významové terasy textu neodkazujú k žiadnym religiozitám, nesignalizujú spojitost s nábožensky vnímanou realitou. V meditatívnych rozprávkach však reali-

zovaná filozofická platforma priamo spracúva priestor „sacrum“, tvoriaci opozitum k pojmu „profanum“.

V Plesníkovom *Tezauze estetických výrazových kvalít* sa dočítame o pohyboch medzi sakrálnym a profánnym. Hranice pojmov sa posúvajú: sakrálnosť sa môže v súčasnosti pociťovať pri prežívaní miesta-domova, času, prírody a pod. Tieto posuny opisuje rumunský religionista Mircea Eliade; v predslove k jeho knihe *Dejiny náboženských predstáv a ideí I* Ján Komorovský (1995, s. 20) formuluje tri zásady morfológie posvätna: 1. náboženský jav sa nám ako taký odhalí vtedy, keď sa bude chápať na základe vlastných existenčných podmienok, keď sa bude bádať v náboženskej rovine; 2. náboženské štruktúry sú bezčasové, neviahajú sa nevyhnutne na čas; 3. v základe každej náboženskej štruktúry je zmysel pre sacrum. Aplikácia pôsobenia týchto troch postulátov v literatúre vyžaduje síce istý posun, ale pomáha v následnosti pochopiť rozdiel v pojmoch filozofický a meditatívny. V naviazanosti na pojem „sacrum“ a jeho bližšie vymedzenie totiž začíname chápať odlišnosť autorského tvorivého prístupu v jednom i druhom prípade v nadväznosti na žáner rozprávky.

Kategóriu sakrálného času v zmysle poznania M. Eliadeho (v sakrálnom čase nejestvuje ani minulosť, ani budúcnosť, všetko sa deje teraz, všetko sa sprítomňuje) možno pokladať za jednu z najvýraznejších kategórií meditatívnej rozprávky. Povedzme však, že princíp bezčasovosti či časovej neurčitosti (a z toho vyplývajúcej neohraničenosti v zmysle aktualnosti textu a jeho morálneho posolstva) je dobre známy z ľudových rozprávok. Tie však — tak ako texty meditatívnej rozprávky — majú blízko k mýtu, k mýtickému, teda sakrálnemu priestoru.

Natíska sa otázka: je nutné žánrologicky vyčleňovať ďalšie podkategórie autorských rozprávok? Je nutné vnímať meditatívnu rozprávku v opozícii k filozofickej a zamýšľať sa ešte nad jej ďalšími žánrovými formami? Odpoveď na túto otázku môže byť vecou individuálneho autorského pohľadu, ten je napokon silne prítomný už pri samotnej klasifikácii autorských rozprávok. Filozofická rozprávka takisto ako meditatívna využívajú esteticko-literárne prostriedky na to, aby v sémantickej mnohoznačnosti výpovede nastoľovali otázky o zmysle života. Z tohto pohľadu sa termín meditatívna rozprávka javí len ako pomocná kategória, ktorá toto hľadanie spája s priestorom „sacrum“. Ak sa však chceme na problematiku vzniku autorskej rozprávky pozrieť v historicko-spoločenských súvislostiach, odhaľuje sa nám reťazec modifikácií pôvodného žánru

rozprávky s kresťansko-didaktickou tendenciou a jej postupných premien. V 40. rokoch 20. storočia žáner vo svojej „klasickej podobe“ zaniká: v zmysle dobových požiadaviek sa explicitný didaktizmus tlmí a modifikuje sa aj pôvodná kresťanská platforma rozprávok. Z desiatich Božích prikázaní sa už neakcentuje prvé z nich (velebiť Boha), ale tie, ktoré v rozprávkovom texte spracúvajú všeobecne platné zásady morálky, čím sa pôvodný žáner modifikuje smerom k filozofickej (nie moralistickej, didaktickej) platforme. V symboloch a umeleckých postupoch sa tu ale stále sprítomňujú isté archetypy postáv, ktoré odkazujú na sakrálny priestor. A v tomto reťazení sa už javí meditatívna rozprávka ako síce príbuzný, ale predsa svojbytný typ autorskej filozofickej rozprávky.

LITERATÚRA

BACHELARD, Gaston. *Poetika priestoru*. Prel. Michal BARTKO. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1990. 360 s. Ed. Rozpravy zv. 12. Prel. z: *La poétique de l'espace* [1957]. ISBN 80-220-0005-1.

DEJMALOVÁ, Kateřina. Vývoj autorskej pohádky. In ČEŇKOVÁ, Jana aj. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006, s. 127–148. ISBN 80-7367-095-X.

EAGLETON, Terry. *Úvod do literárnej teórie*. Prel. Petr ONUFER. Praha: Triáda, 2005. 364 s. Prel. z: *Literary Theory: An Introduction* [2001]. ISBN 80-86138-72-0.

ELIADE, Mircea. *Dejiny náboženských predstáv a ideí I: Od doby kamennej po eleusínske mystériá*. Prel. Ľubica VYCHOVALÁ. Bratislava: Agora, 1995. 400 s. Prel. z: *Histoire des croyances et des idées religieuses*. ISBN 80-967210-1-1

HAMAN, Aleš. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Praha: H&H, 1999. 180 s. ISBN 80-86022-57-9.

HUNT, Peter (ed.). *Understanding Children's Literature*. 2. vyd. [1992]. London: Routledge, 2005. 228 s. ISBN 0-415-37547-9.

INGLIS, Fred. *The Promise of Happiness: Value and Meaning in Children's Fiction*. Cambridge (VB); New York: Cambridge University Press, 1981. 336 s. ISBN 0521231426.

KOMOROVSKÝ, Ján. Mircea Eliade a jeho morfológia posvätna. In ELIADE, Mircea. *Dejiny náboženských predstáv a ideí I: Od doby kamennej po eleusínske mystériá*. Bratislava: Agora, 1995, s. 13–20. ISBN 80-967210-1-1.

KUBEALÁKOVÁ, Martina. *Literatúra z okraja: Kničky ľudového čítania mladšej proveniencie v kontexte slovenskej národnej kultúry. Dobrodružno-ľúbostné prózy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011. 278 s. ISBN 978-80-7368-949-0.

NOVÁKOVÁ, Luisa. *Proměny české pohádky: (K historii žánru ve čtyřicátých letech dvacátého století)*. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně č. 384, 2009. 200 s. ISSN 1211-3034.

PLESNÍK, Ľubomír aj. *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2008. 472 s. ISBN 978-80-8094-350-9.

PRELOŽNÍKOVÁ, Eva. Zo svetovej literatúry pre deti a mládež. In KOPÁL, Ján aj. *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 151–187.

RUSŇÁK, Radoslav. *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. 204 s. ISBN 978-80-555-0071-3.

SARLAND, Charles. Critical tradition and ideological positioning. In HUNT, Peter (ed.). *Understanding Children's Literature*. 2005, s. 30–49. ISBN 0-415-37547-9.

SEDLÁK, Ján. *Epické žánre v literatúre pre mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972. 272 s.

VOLOŠINOV, Valentin Nikolajevič. *Марксизм и философия языка Основные проблемы социологического метода в науке о языке*. Leningrad, Priboj: 1930. 188 s.

NA HRANICI MEZI BELETRIÍ PRO DĚTI A PRO DOSPĚLÉ



KLÁRA FIDLEROVÁ

Gymnázium a SOŠPg Čáslav

tinkerbelle@centrum.cz

Romány *Dárce* a *Posel* sdílejí hned několik společných vlastností, přičemž klíčovým styčným bodem obou knih je takřka shodné společensky závažné téma a klíčovou odlišností věková kategorie cílového adresáta. Důvodem pro tuto dvojrecenzi je tedy možnost popsat, jak odlišně, a přitom v obou případech velice působivě lze psát pro mladé lidi různého věku o něčem tak zásadním, jako je rostoucí lhostejnost v mezilidských vztazích, odvaha a odpovědnost za kvalitu života nás samých i celého lidského společenství.

Hrdiny obou knih jsou mladí muži, devatenáctiletý Ed (*Posel*) a dvanáctiletý Jonas (*Dárce*). Běžně bychom chlapce Jonasova stáří označili za dítě, ovšem v Jonasově komunitě je už považován za dospělého. Není náhodou, že oba hrdinové stojí ve své kultuře na prahu dospělosti. Jejich věk je předurčuje k proměně, která spočívá zejména v jistém prozření a přijetí odpovědnosti za vlastní život. K tomu je v obou případech vede vyšší instance.

Jonase provází tzv. příjemce paměti, člověk vysoké společenské prestiže, který mu předává vzpomínky na dávnou minulost lidstva, jež v něm vzbudí hlubokou nespokojenost se současným stavem civilizace. Eda pak k zásadní změně postoje k životu vedou úsporně formulovaná poselství zasílaná na hracích kartách. Kdo za nimi ale stojí, vyjde najevo až na samém konci příběhu. Zusakovo řešení

je překvapivé, ovšem ne nepodobné Gaardetrovu v *Sofině světle*.

V tematické rovině se zdá být podivuhodně nápadnou již podobnost titulů obou knih. Názvy *Posel* a *Dárce* odkazují k nějaké funkci, chceme-li, poslání člověka ve společnosti. Jsou charakteristické i svou lakoničností, která odpovídá jednoznačnému tematickému vyznění obou textů. Jonas a jeho příběh jsou dárce, Jonas daruje své komunitě dávno zapomenuté bohatství, jeho příběh pak čtenářům docenění dnešních hodnot. Ed a „jeho“ kniha jsou zcela přiznaně posly. Posly zpráv, které mohou změnit něčí život. Pro obě knihy je příznačné, že se titulní pojmenování v průběhu děje přesouvá, u *Dárce* z postavy na postavu, u *Posla* z postavy na knihu jako takovou či na autora samotného.

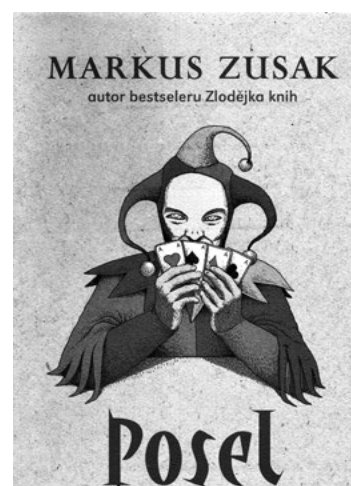
Pro mladého čtenáře bude však daleko důležitějším, že obě knihy ho dokážou vtáhnout do děje od první stránky, i když každá tak činí po svém. Lois Lowryová buduje napětí skutečně od první věty jednak emocí úzkostného očekávání hlavního hrdiny Jonase, který je znepokojen nastávajícím obřadem Dvanáctek, v němž má být rozhodnuto o jeho zařazení (rozumějme celoživotním povolání), jednak samotným uvedením čtenáře do zcela neznámého časoprostoru. Informace o něm autorka dávákuje tak obratně, že čtenáře žene celým příběhem

hlavně touha odhalit, jak, kde a v jaké době Jonasova společnost vzývající jednotu funguje.

Posel Marcuse Zusaka pak začíná absurdně humornou situací bankovního přepadení, jehož nechtěným účastníkem je protagonista a vypravěč, „ztracený případ“ Ed Kennedy. Ed se tváří v tvář lupiči zachová nečekaně jako hrdina. Krátce poté dostává do schránky kárové eso s třemi adresami a časy a pochopí, že se po něm chce něco víc než jezdit s taxíkem a hrát s kamarády u piva karty. Že je třeba, aby lidem žijícím na daných adresách doručil poselství. Jaké poselství a jakým způsobem to udělá, je jen na něm.

Obě knihy jsou nesmírně čtivé. Přečtete je jedním dechem přímo zběsilým tempem, ale když si vydechnete, může vás dostihnout mírný pocit nespokojenosti. Méně dokonalým textům byste to odpustili, ale když máte po těch dvou stech, resp. třech stech padesáti stranách pocit, že čtete literární perlu, můžete mít dojem, že *Dárce* k dokonalosti něco chybí a *Poslovi* cosi přebývá. V obou knihách přitom budeme pravděpodobně hovořit o týchž entitách — množství a charakteristice postav, dějovosti a emocionalitě textu.

Jak již bylo řečeno, u *Dárce* čtenáře k textu poutá hlavně neobvyklý časoprostor. Jonasův svět je totiž lákavý i hrůzný. Lákavý proto, že je bezpečný a pohodlný. Neexistují sociální,



rasové ani náboženské odlišnosti, životní rozhodnutí dělá za každého povolání Rada starších, vše se řídí předem danými pravidly, která jsou to jediné, co se lidé musejí učit. Zlověstně na nás samozřejmě působí plochost emocí, sešňerovanost veškerého lidského konání a z něj plynoucí nemožnost volby. Jonasův svět je fascinujícím podobenstvím o tendencích soudobé společnosti k vytvoření bezpečného a pohodlného prostředí pro život.

Příběh samotný však místy pokulhává. Poté, co je Jonas vyvolen za nového příjemce paměti a začíná se školit, odhaluje skutečnosti, které ho vzrušují a nutí kriticky zhodnocovat uspořádání světa, v němž žije, avšak na další opravdovou zápletku si musíme počkat skoro sedmdesát stran. Nová kolize vzejde z Jonasova zjištění, co ve své pravé podstatě znamená hojně užívaný termín „vyřazení“ člověka ze společnosti. Vzápětí je určeno, že vyřazením má projít batole, o které se Jonas staral. Rozuzlení této zápletky přichází snad až příliš rychle na to, jak si s napětím autorka dokázala pohrát v úvodní části knihy.

Posel je obestřen tajemstvím, to ale na rozdíl od *Dárce* zdaleka není hnací silou tohoto textu. I kdyby zůstala otázka po původci karet s poselstvími nezodpovězena, na spád, působivost a tematickou sdělnost děje by to nemělo téměř žádný vliv. V *Poslovi* nás jednoduše pohltí příběh sestávající z pestré řady dalších víceméně obyčejných příběhů lidí, do jejichž života má hlavní hrdina Ed zasáhnout.

Markus Zusak ze střípků nenápadných životních epizod dokáže stvořit mozaikovitý proud nevšední emocionální síly. Emoce jsou u něj základním stavebním kamenem zápletek a vztahů mezi postavami. Jsou nejsilnější, ne-li jedinou motivací jednání postav. A zhmoťují se prostřednictvím velice bohatého, jak jinak než citově zabarveného, jazyka, jenž činí styl australského spisovatele ještě osobitějším.

Tato všudypřítomná citovost však místy balancuje na hranici sentimentality. Autorovi je ovšem ke cti, že si je toho vědom a rozkolísanou rovnováhu se snaží udržet. V celé knize mu k tomu pomáhá mimo jiné vyprávění v nespisovném jazyce, věrohodně stylizované do úst nezletilého taxikáře.

U *Dárce* by naopak hlubší emocionalita neškodila. Příběh je sice zasazen do společnosti, která si zakládá na přesném vyjadřování, pudové emoce tlumí a ostatní zevrubnou analýzou rozměňuje, nicméně jakási opravdová citovost chybí i vzpomínkám, které příjemce předává Jonasovi jakožto esence ztracených emocí. V těchto pasážích se neubráníme do jmu jisté prvoplánovosti, až povrchnosti (rodina u vánočního stromku představuje lásku,

na bojišti umírající mladík bolest apod.), jakkoli dialogy a Jonasovy úvahy od těchto zážitků se odvíjející v žádném případě povrchní nebo prvoplánové nejsou. Ba naopak, kladou na dospívajícího čtenáře poměrně velké nároky a vedou ho k hluboké reflexi. Lois Lowryová je schopna s výše zmíněným emocionálním odstupem výborně popsat situace, při kterých čtenáře zamrazí (např. chvíle, kdy se Jonas zeptá svých rodičů: „Máte mě rádi?“). Čtenáři pak ale přijde líto, že s těmito nosnými momenty autorka dále nepracuje.

Obě knihy se také vyznačují překvapivými postmoderními závěry. *Posel* zasáhne čtenáře Zusakovou hrou s fikcí, do níž autor vstoupí jako literární postava. *Dárce* ho znejistí otevřeným koncem, který dětští čtenáři mohou interpretovat různě v závislosti na své čtenářské zkušenosti i osobním ladění, jak dokumentuje ve velmi přínosném doslovu sama autorka.

Dárce a *Posel* jsou svým nábojem jako rozum a cit. Věkem svých hrdinů a dílčími problémy, které tito řeší, osloví jeden titul pu-

bescenty, druhý adolescenty. Jeden nadchne příznivce science fiction, druhý snad milovníky amerických seriálů pro středoškoláky. Přesto je spojují myšlenkové i čistě literární hodnoty, které mají sílu bořit hranice mezi beletrií pro dospělé a knihami pro děti a mládež.

A proto je třeba poděkovat. Poděkovat nakladatelství Argo, že se nebojí vydávat díla zneklidňující, bytostně nelhostejná, která jsou, řečeno s Markusem Zusakem, poselstvími.

ZUSAK, Markus: *Posel*. Z anglického originálu *The Messenger* přeložila Lucie Simerová. Přebal s použitím ilustrace Nikkarina a grafickou úpravu navrhl Libor Batrla. Praha: Argo, 2012. 352 s. Redigoval Oldřich Vágner. Odp. red. Alena Pokorná.

LOWRYOVÁ, Lois: *Dárce*. Z anglického originálu *The Giver* přeložila Dominika Křesťanová. Ilustrace na obálce Nikkarin. Grafická úprava a sazba Vojtěch Domlátil. Praha: Argo, 2013. 208 s. Odp. red. Alena Pokorná.

Inzerce

17. – 25. května 2014
TÝDEN
UMĚLECKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ
A AMATÉRSKÉ
TVORBY



Přidejte se k nám!
Přihlašujte se již od ledna 2014 na našich stránkách
www.amaterskatvorba.cz



NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

PETR STANČÍK: MRKEV HO VCUCLA POD ZEM

Ilustrace Jiří Stach. Grafická úprava Jan Čumlivski.
Praha: Meander, 2013. 128 s. Ed. Modrý slon, sv. 57.
K vydání připravila Ivana Pecháčková.



„Čas tluče na buben a nikdo neví proč. Když skončí povodeň, začíná povonoč.“

Knižka Petra Stančíka *Mrkev ho vcuclo pod zem* není zvláštní jen touto úvodní básničkou, vlastně básničkami na začátku každé kapitoly, hádankami na konci kapitol, názvem, ilustracemi, třemi konci, ale i neuvěřitelným příběhem, vtipem, autorovou i ilustrátorovou fantazií a prací s jazykem...

Ale po pořádku.

Samotný příběh je vlastně velmi jednoduchý. Jednoho dne pošle maminka Ctibora před obědem pro mrkev do polévky. Místo toho, aby Ctibor vytáhl mrkev ze země, tak mrkev vcucne Ctibora pod zem do podzemní říše obra Drtihnáta. Obr chce, aby mu Ctibor sloužil. Tomu se to ale nelíbí. V kleci pod ním je sympatický zakrslý slon Alfrééd, se kterým se Ctibor odhodlá k útěku. Po cestě se dají dohromady ještě s myší Hryží a vznikne tak trojice uprchlíků, která se snaží najít cestu ven dříve, než je najde obr Drtihnát. Cesta podzemím je strašidelná, některé obrazy působí jako z hororu, ale

i plná nečekaných setkání a vtipných situací.

Každá z dvaceti sedmi kapitol začíná básničkou, kterou Ctibor vymyslel, když byl ještě uvězněný v kleci. Tématem se vždy nějak dotýká následující kapitoly, ale často je v ní schován ještě i nějaký další význam. Autor nejen zde, ale i v jiných částech knihy pracuje s mnohoznačností slov („*Na zelené travičce / domlouval jsem travičce: / lepší nežli lidi trávit / je čas na výletě trávit. / Tak co říkáš, jedem? Odvětila: Jedem! / Když mě pak dívky do rakve omyly, došlo mi, že tak vznikají omyly.*“), s asociacemi (slon má sestřenici chobotnici, vždyť jsou přece oba chobotnatci) či snovými představami.

Knižka je plná různých nástrah, které se objevují nejen před hlavním hrdinou, ale i před čtenářem. Na konci každé kapitoly čeká na čtenáře jedna hádanka. Stejně jako úvodní básnička, i hádanka se tematicky dotýká příslušné kapitoly. Některé hádanky jsou jednoduché, ale řada z nich je složitá i pro dospělé. U každé hádanky je také určený počet hvězdiček, které si čtenář připsá za správnou odpověď. Ty po sečtení ukáží, který z konců knihy si čtenář zaslouží.

Kniha má totiž konce hned tři. Nejdelší a nejpropracovanější pro ty, kteří se snažili a získali hodně hvězdiček. Pro ty, kteří získali méně hvězdiček, je konec druhý, o trochu kratší, ale přesto originální a nápaditý. Pro ty, kteří získali jen málo hvězdiček, je pak konec třetí, jen na pár řádek, s autorovým vysvětlením: „*Já vím, tenhle konec je vysloveně odfláknutý, ale vy jste ty hádanky taky odbyli.*“

Autorova fantazie, a hlavně schopnost práce s jazykem se zdá být nekonečná a neuvěřitelně hravá. Každá z bytostí, které Ctibor a jeho kamarádi po cestě potkávají, má za sebou pozoruhodný příběh. Jako první se Ctibor setká s houbou — Mochomůrkou Velelbeznou, ta mu dá semínko kytičky Mydlíce Lékařské, která pro něj vyrobí mýdlo, z něhož si pak Ctibor udělá mýdlové bubliny a v největší z nich se společně s Alfréédem snesou ze zavěšené klece k zemi. Dále se setkávají s krevetou Vl-nomilou, která provozuje ve svém domečku

prádelnu. Oboživelná obluda Salamandra se svými bradavicemi připomíná spíše postavu z hororu než z dětského pohádkového příběhu, jednorožec Pegakornus je synem Pegase a Unikorna, a co teprve nešťastný příběh pavouka Pavky, který šíje šaty své vyvolené, a přitom se dívá na obrázky svých šesti bratrů, kteří byli při svatební noci snědzeni, a ví, že ho čeká stejný osud...

Knižka *Mrkev ho vcuclo pod zem* vyšla v umělecké edici Modrý slon nakladatelství Meander, kde jsou vydávány knihy nejen literárně, ale i výtvarně a graficky zajímavé. Ilustrace fotografa Jiřího Stacha jsou samy o sobě magickým světem, občas milým, občas strašidelným, ale vždy hravým, až snovým. Jsou laděny do oranžovo-fialové a jejich přechodů. Působí jednoduše, a zároveň precizně a výstižně. Na dvoustranách působí ilustrace jako samostatné obrazy, umělecká díla moderního umění.

Kniha *Mrkev ho vcuclo pod zem* zkrátka baví, překvapuje a fascinuje po všech stránkách, ve všech složkách, v každém detailu i jako kompaktní celek.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

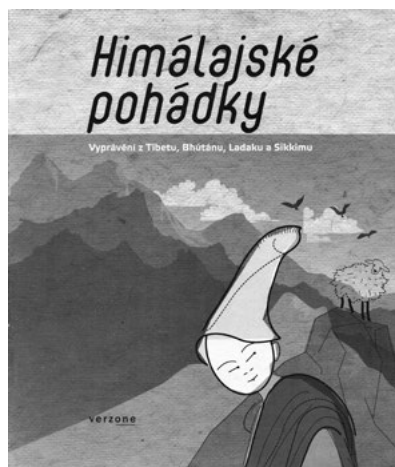
MIROSLAV POŠTA: HIMÁLAJSKÉ POHÁDKY. VYPRÁVĚNÍ Z TIBETU, BHÚTÁNU, LADAKU A SIKKIMU

Vybral, přeložil, podle anglických a tibetských pramenů v překladu Tändzin Džigmeho a Dordže Rinčena převyprávěl, úvodní kapitolu, slovníček a doslov napsal Miroslav Pošta. Ilustrace, grafická úprava a sazba Lenka Jasanská. Typografická spolupráce Michal Kopecký. Praha: Verzone, 2012. 154 s. Jazyková spolupráce Lenka Vosičková.

K sepsání pohádek inspirovaly Miroslava Poštu jeho pobyty v Ladaku a jiných částech Himálaje. Pohádky potom sbíral z již vydaných anglických a tibetských pramenů, několik příběhů lze však považovat za sběratelské objevy, neboť jsou zaznamenány a přeloženy do

angličtiny vnukem vypravěče a dosud nebyly publikovány. Záměrně jsou vybírány pohádky národů, jejichž kultura a s ní i lidové příběhy, jsou úzce příbuzné s kulturou Tibetu. Proto jsou vynechány např. příběhy nepálské, neboť, jak vysvětluje autor, etničtí Nepálci jsou Indo-evropané a jejich kultura se od té tibetské liší.

Kniha k — zjednodušeně — tibetské kultuře odkazuje skrze její výrazné znaky v textu i v obraze. Hrdinové pijí tibetské pivo čang nebo slaná čaj s jačím máslem, meditují v jeskyni, pykají za špatné skutky z minulých životů, vzácné šperky jsou většinou z tyrkysů či hnědobílých kamenů zi, místo krav tu běhají jaci a dzo atd. Celá sbírka je potom uvedena coby večerní vyprávění malým neposedným mnichům v klášteře. Ilustrace naznačují tradiční oblečení chudých i bohatých s vysokými klobouky a košilemi s postranním zapínáním, skalnatou krajinu s typickými stupňovitými kláštery a hliněnými domky s rovnou střechou, objevují se tu buddhistické modlitební praporky. Zajímavější je však číslování kapitol tibetskými číslicemi, představení tibetské abecedy či slovníček českým čtenářům nesrozumitelných výrazů v závěru knihy.



Pověstná barevnost tibetské kultury spolu s tržními motivacemi by mohla vést k potřebě vytvořit efektní pestrobarevné dílo s vyvedenými detaily. Ilustrátorka však s barevností zachází mnohem důmyslněji. Celá kniha je laděna do jemných, potlumených barev hnědé, zelené a modré, od nejsvětlejších odstínů po nejtmaší, občas se objeví oranžový detail, korespondující s hnědými odstíny... Černé a bílé je tu velmi málo. Dokonce i písmo a obrysy obrázků jsou tmavomodré, ne černé. Stránky jsou různě barevné od světle béžové až po tmavě modrou, rozrušené jemnou strukturou původního papíru. Otevřená dvoustrana včetně písma někdy funguje jako celistvý obraz. Ačkoli je každá stránka úplně

jiná, díky společnému ladění barev působí kniha kompaktním a harmonicky sladěným dojmem. Vazba v kartonu s odhaleným hřbetem je jen dalším důkazem pečlivé snahy o jednotný výtvarný koncept.

Příběhy vyprávějí o hrdinech lidských i zvířecích, v jednom případě je hrdinou dokonce kozí ocásek, jinde mstivé vejce, hřebík, kladivo či kravinec. Nejvýraznější postavou, která vystupuje ve více příbězích, je však šprýmař Akhu Tānpa, jakýsi tibetský Enšpígl, který dokáže napálit každého, kdo si to zaslouží. A takových je mnoho, protože být bohatý zde automaticky znamená být lakomý a podlý. Chudoba je naopak spojena se ctí. Akhu Tānpovy nápady jsou obdivuhodné a v kontextu našich pohádek často překvapivé a originální. Komu by byl tento hrdina zvlášť sympatický, může nyní sáhnout i po jeho lechtivých a dětem většinou nepřístupných dobrodružstvích, která v překladu autora *Himálajských pohádek* vyšla v předvánočním čase pod názvem *Šprýmař Akhu Tānpa* v nakladatelství Apostrof.

Ačkoli jsou pohádky z jiného kontinentu, je až překvapivé, jak výrazně se podobají našim. A to jednotlivými motivy, zápletkami, ale i celými příběhy. Liší se pouze prostředí, kouzelné atributy či druhy zvířat. Pohádka O dívce, která si za muže vzala hada kopíruje naši Panu a netvora včetně ovčívělného otce, dvou starších dcer bez soucitu a nejmladší, která se obětuje, aby uchránila otcův život, a vysvobodí tak ze zakletí krásného prince. Najdeme zde však i pohádku o králi s oslíma ušima, zlou macechu, která nechá děti v lese zabloudit až k obydlí zlé čarodějnice, nejmladší syny, kteří jsou na tom ze všech nejhůře, aby nakonec dopadli nejlépe, nebo několik příkladů předčasně spálené kůže zakletých manželů.

Jsou zde však i tvary zajímavé a v našich končinách méně typické. Například několik příběhů, které vysvětlují původ přísloví. To je na konci příběhů uvozeno formulkou „Od té doby se říká...“ a v některých případech v podstatě supluje pointu, která příběhu schází. Nej sympatičtější je zřejmě bhútánský příběh o dědovi Hele Hele, který s radostí mění drahou věc vždy za levnější, až nakonec nemá nic.

Autor píše velmi prostým, nezdobným jazykem. Neobjevují se tu popisy prostředí, příběhy jsou stručné, postavy nic neprožívají, nad ničím moc nepřemýšlejí, spíše rovnou jednájí. Mnohdy tato úsečnost sama o sobě může být zdrojem humoru. Patří však bezesporu k lidovému příběhu a zvláště k drsnému kraji himálajských velehor.

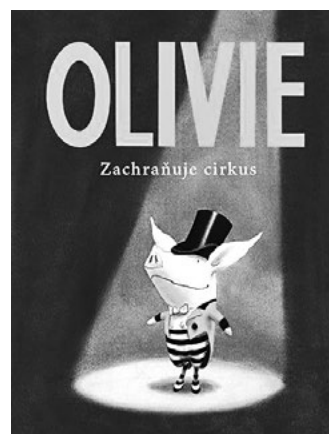
Jakýkoli odkaz k Tibetu bohužel automaticky asociuje zoufalou politickou situaci této země. Tibetské pohádky jsou krásnou knihou,

aktem literárním, ne politickým, a jako takové je můžeme vnímat. Zároveň však je dobré si uvědomit, že udržovat a šířit tibetskou kulturu, mluvit s dětmi o Tibetu, je jednou z mála věcí, kterou můžeme na podporu Čínou okupovaného Tibetu dělat. A tato knížka nám k tomu dává skvělou příležitost.

ANNA HRNEČKOVÁ

IAN FALCONER: OLIVIE IAN FALCONER: OLIVIE ZACHRAŇUJE CIRKUS

Z anglických originálů *Olivia / Olivia saves the circus* přeložily Veronika Kopečková a Gabriela Oaklandová. Ilustrace Ian Falconer. Grafická úprava a sazba Jiří Máčík. Brno: Nakladatelství B4U Publishing s. r. o., 2013. 32 s. / 40 s.



Podle slovníku cizích slov je fenomén 1. jev, úkaz, skutečnost, 2. neobyčejný zjev, mimořádný člověk. A tím vším Olivie je. Není sice člověk, ale nic lidského jí není cizí (a právě v tom tkví jeden z jejích mnoha půvabů).

Fenomén prasátka Olivie se v Americe utváří již třináct let. Olivie má své internetové stránky, výrobky se svou podobiznou, ply-

šovou hračku atd. V roce 2006 se objevila na známkách vydaných v rámci série „oblíbená zvířátka z knížek pro děti“. O rok později byla kniha zařazena do Top 100 dětských knih a v roce 2012 do seznamu Top 100 obrázkových knih všech dob (*School Library Journal*). Oliviiiny příběhy ožily v roce 2008 v animovaném seriálu a v roce 2011 vznikla dokonce interaktivní aplikace pro iPad s názvem *Olivia Acts Out (Olivie a školní besídka)*.

Autor postavičky Olivie Ian Falconer se narodil 25. srpna 1959 v Connecticutu. Vystudoval historii umění a malbu a věnoval se především tvorbě kostýmů a scénografi. Je také autorem asi 20 titulních stran pro časopis *The New Yorker*.

Světovým se však stal až jako autor textu i ilustrací k dětské knize o prasátku Olivii, kterou původně zamýšlel pouze jako dárek pro svou malou neteř (rovněž Olivii). Nechal se ovlivnit úsporným stylem Theodora Seusse Geisela alias Dr. Seusse (u nás méně známý tvůrce knížek pro děti, který je ale v Americe velmi populární) a vytvořil minimalistický osobitý styl černobílé ilustrace, zvýrazněné červenými detaily (v některých dalších pokračováních Oliviiiných příběhů sporadicky přidává další barvu, např. modrou). Minimalistický je i doprovodný text.

V prvním díle je nám představeno prasátko Olivie, které dělá všechno, co lidské holčičky. V knize je zachycen Oliviiin obyčejný den — spory s bratrem, holčičí parádění, výlet na pláž a do galerie, večerní čtení knížek... Zejména však poznáme, co Olivie — se sebevědomím sobě vlastním —, všechno umí. Je toho opravdu hodně. Dovede malovat stejně jako Jackson Pollock, ale také může být baletkou, popřípadě zpěvačkou, neboť zná čtyřicet velmi hlasitých písní. „*Nejlépe umí utahat všechny okolo a někdy vyčerpá i sebe.*“

Ve druhém díle *Olivie zachraňuje cirkus* vypráví Olivie s již známou samozřejmostí ve škole, co dělala o prázdninách. Nedokázala nic menšího než zachránit cirkusové představení. Všichni účinkující měli příušnice, a tak Olivie vystupovala se slony, krotila lvy, chodila po provaze, zaskočila za akrobatku a stala se slavnou. „*Jak bylo ve škole, miláčku?*“ zeptala se maminka Olivie jako vždy. „*Dobře,*“ odpověděla Olivie. „*Co jste dělali?*“ ptala se dál maminka. „*Nic.*“

Obě knihy dostaly řadu ocenění a byly přeloženy do mnoha jazyků. Čtenáři s nadšením přijímali další díly, např. *Olivia's Opposites (Oliviiiny protiklady)*, *Olivia Counts (Olivie počítá)*, *Olivia... and the Missing Toy (Olivie a ztracená hračka)*, *Olivia Forms a Band (Olivie zakládá kapelu)*, *Olivia Helps with Christmas (Olivie po-*

máhá s Vánoce) atd. Do češtiny byly zatím přeloženy první dva díly.

V čem je tedy Oliviiino kouzlo? Vždyť její zážitky jsou velmi všední, její aktivity obyčejné. Vtip je však v tom, že Olivie dělá všechno naplno a s nadšením. Dokáže se stoprocentně soustředit na přítomný okamžik, nikam nespěchá, každou chvíli beze zbytku prožije. A nic jí v tom nezabrání, ke všemu přistupuje beze strachu a s dech beroucím (a nesmírně vtipným) sebevědomím. Děti Olivii rozumějí, dospělí se s ní baví, ale v duchu vědí, že by se od ní měli učit. Olivie a její knihy jsou proto opravdu přínosem pro celou rodinu.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

ERLEND LOE: KURTovi PŘESKOČILO

Z norského originálu *Kurt blir grusom* přeložila Daniela S. Zouneková. Ilustrace Kim Hiorthøy. Grafická úprava a sazba Juraj Horváth. Praha: Baobab 2012. 96 s. Ed. Mi.Mo. Redakce Jaroslava Vrbová.



Populárnímu norskému autorovi (*1969) u nás vyšel v roce 2012 překlad druhé části pětidílné série příběhů o přistavním dělníku Kurtovi (viz recenze v TD 2010/1 na knihu *Ryba*) *Kurtovi přiskočilo* (nebo taky *Když se Kurt rozzuří*). Autor, jenž se proslavil zejména románem *Naivní*. *Super* (vyd. Doplněk v roce 2005), je pro svůj styl označován jako představitel tzv. nového naivismu, který dokáže jednoduše psát o složitých věcech. Jeho styl vyprávění je prostý, střídavý, až lakonický (kniha ani rozsahem není rozměrná), postoj vypravěče připomíná dětský pohled na svět — nemoralizuje, neinterpretuje chování postav, ale prostě popisuje to, co dělají a říkají, a nechává čtenáře, ať si to vytvoří sám. Zachycuje to, jak se věci jeví.

Někdy jde o výjevy směšné a komické, jindy absurdní, až tragické.

Příběh této prózy pro děti a mládež (v originále vyšla v roce 1995) je zajímavý především tématem, které zobrazuje: Jednoduchý a vtipný syžet ukazuje, jak peníze mění člověka, i když je sám přesvědčený, že se to nikdy nestane.

Začíná se jednou večer rozhovorem v ložnici manželů, rodičů tří dětí, kdy Kurtova žena Anna-Lisa tvrdí: „*Když má totiž člověk příliš mnoho peněz, může se stát, že zapomene být hodný.*“ Kurt jí oponuje a tím startuje téma příběhu. Druhý den Kurt v přístavu zachrání život muže, který mu daruje diamant, jež Kurt prodá za padesát milionů. Naráz se otevře propast mezi Kurtem a rodinou (s výjimkou nejmladšího syna, předškoláka Buda, který se Kurtem nechá uplatit), jeho život se postupně mění, Kurt se chce za peníze nejprve bavit a pak taky mít vliv a moc. Chce se stát předsedou vlády. Zlomovým bodem jeho proměny je předvolební kampaň, kdy začíná záměrně lhát. Jeho falešný idealismus postupně přechází v agresi a Kurt se chová (podle slov svého okolí) „hrozně“. Vše vrcholí tím, že opanuje stroj na řezání betonu a asfaltu a postupně ničí vše, co mu přijde do cesty. Když Anna-Lisa mluví do rádia, aby jej zastavila, už už to vypadá na happy end, ale Kurt ji neslyší. Paradoxně čtvrt hodinu poté, co ho posadí do vězení, už Kurt začne litovat. Příběh ovšem má svůj dobrý nezpochybnitelný konec a sám Kurt jej uzavírá: „*Skoro se nechce věřit, jak bohatý a hrozný může člověk být, když dostane dost velký diamant.*“ (s. 94)

Vypráví se stále v přítomném čase, v přehledné chronologii. Přitažlivé na celém textu je to, že vše je popisováno stručně, s věcným odstupem a s lehkostí (právě díky naivitě vyprávění), ale stále je v tom i kus pravdivosti. Čtenář se může v momentě sžít i s tak „hroznou“ postavou, jako je Kurt, když uzná (stejně jako soudce při rozhovoru s Kurtem), že se mu prostě stalo, že se hrozně rozzuřil a vůbec nepřemýšlel. Jakýsi minimalismus ve způsobu vyprávění se doplňuje s opakováním a variováním některých jednoduchých obrátů, které zdůrazňuje naléhavost situace a může připomínat třeba texty J. Fosseho.

Příběh o Kurtově náhlém zbohatnutí líčí komické situace (zdůrazněné ještě stylizovanými groteskními ilustracemi) — třeba prodej diamantu, setkání Kurta s policistou, koupání rodiny v penězích, situace, kdy Kurt náruživě vrtá díry do nábytku nebo skáče na trampolíně apod. Když však Kurt začne ve vzteku vše ničit strojem na řezání betonu a asfaltu, náhle se komika začne vytrácet a vše vidíme spíš jako smutnou frašku.

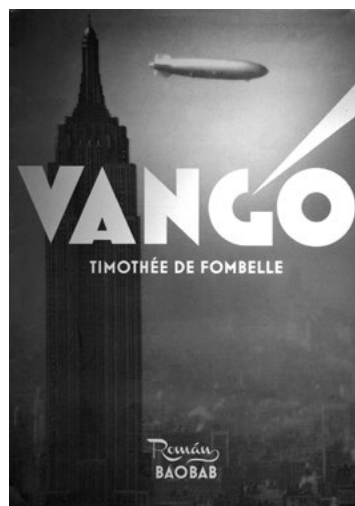
To, jak tenká je hranice mezi dítětem a dospělým, mezi jejich chováním a pohledem na svět a vlastně i hranice mezi komickým a vážným, ukazuje autor zejména na postavě a úloze Kurtova syna Buda. To, jak se malý Bud, navštěvující mateřskou školu, stane šéfem Kurtovy předvolební kampaně, je bizarní, absurdní. Jako celá postava Buda; poté, co Kurt zbohatne, se z Buda (díky tomu, že jako jediný z rodiny Kurtovi neřekne, že se chová hrozně) stane zmenšenina dospělého (nosí oblek a tmavé brýle, vyřizuje telefony, hvízdá na ženy, koriguje Kurtovy nerozváženosti a učí se přetvařovat). Kurt je naopak někdy jako dítě — ať už v expozici příběhu v osobní nezištnosti a upřímnosti, nebo později v prosazování své vůle bezhlavě, panovačně, bez vědomí následků. Nepřímo se tak ukazuje na to, že porušení určitých přírodních zákonitostí je nezdravé, pokřivené a směšné.

I tímto příběhem tedy E. Loe potvrzuje, že dokáže nenápadně a zábavně psát o vážných aktuálních tématech bez násilného moralizování.

EVA DAVIDOVÁ

THIMOTHÉE DE FOMBELLE: VANGO

Z francouzských originálů *Entre ciel et terre a Un prince sans royaume* přeložila Drahoslava Jandarová. Graficky upravil a vysadil Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2013. 704 s. Redakce Kateřina Vinšová.



Thimothée de Fombelle se narodil v roce 1973. Letní prázdniny trávil jeho rodina na francouzském venkově, kde Thimothée získal svou velkou lásku k přírodě. Tady také se svými sourozenci připravoval představení pro své

rodiče a vznikaly tu jeho divadelní hry a romány. V sedmnácti kolem sebe shromáždil uskupení La Troupe des Bords de scène, pro něž vytvářel hry a scénografii. Pracoval nejprve jako učitel literatury, po svém působení v Paříži a ve Vietnamu se rozhodl stát spisovatelem. Po několika divadelních hrách (*Le phare, Je danse toujours*) napsal v roce 2006 svůj první román *Tobiáš Lolness*, neobyčejně úspěšné dílo, přeložené do 29 jazyků.

V roce 2010 nakladatelství Gallimard Jeunesse vydalo první díl dílogie *Vango. Mezi nebem a zemí*, druhá kniha s názvem *Princ bez království* byla vydána v roce 2011. Obě knihy bravurně přeložila do češtiny Drahoslava Jandarová a nakladatelství Baobab je v roce 2013 souborně vydalo pod názvem *Vango*.

Přes svou objemnost nedovolí román čtenáři ani na okamžik vydechnout. Děj je situován do třicátých let 20. století, kdy se v Evropě ujímá moci Hitler, do doby, která odkrývá v lidech dobré a zlé a prověřuje jejich statečnost a přátelství.

Vango je chlapec, kterého moře vyvrhlo na jednom z Liparských ostrovů a který zde pod ochranou Mademoiselle (své chůvy) tráví dětství. Ale protože chce přijít na to, kým je, tyto bezpečné prostory opustí a vydává se hledat své kořeny. Od této chvíle je neustále pronásledován tajemnými muži, kteří usilují o jeho život, ale také nachází ochranu u řady významných i obyčejných lidí.

Společně s hrdinou po mnoha peripetiích odhalíme jeho carský původ — je jediným žijícím Romanovcem (Evangelista Romanov) — a zjistíme, že po jeho zničení neprahne nikdo jiný než samotný Stalin. Stíny, které sledují Vanga na každém kroku, jsou cvičení zabíjáci.

Když Vango odhalí okolnosti smrti svých rodičů, začne pátrat po jejich vraždách. Před svými pronásledovateli se však musí zachránit tím, že předstírá svou vlastní smrt. Z lásky k dívce Ethel však po několika letech vystupuje ze svého úkrytu a vydá se na další riskantní cestu po Ethelině boku. Jeho největší pronásledovatelé jsou nakonec zničeni a on tak může se svými nejbližšími začít nový život.

Je to příběh z našeho světa, plný událostí, které známe z dějepisu. To dodává hrdinům na důvěryhodnosti. Zároveň nám však nabízí možnost podívat se na dějiny z jiného úhlu pohledu. Někdy musíme své znalosti prověřit či srovnat s jinými zdroji, chceme-li si být jisti, kde končí historie a začíná autorova fantazie. Příběh Vanga a jeho přátel je ovšem natolik strhující, že určité nesrovnalosti rádi autorovi odpustíme.

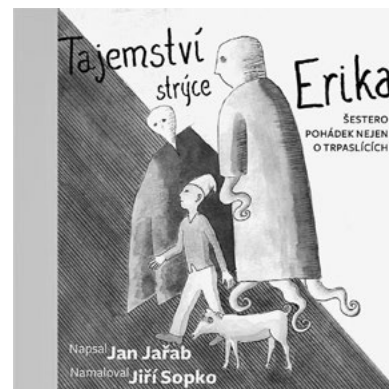
Příběh je určen dospívajícím, ale strhne i zkušené a náročné čtenáře. Autor je mistrov-

ským vypravěčem, svými barvitými popisy nám umožňuje vnímat situace, jako bychom byli přímo jejich svědky. Prostředí, jimiž společně s hrdiny románu procházíme, jsou natolik věrně vykreslena, že máme pocit, jako bychom se sami projížděli po Evropě v rychlých vlacích a autech, létali vzducholodí mezi Evropou a Amerikou, přebíhali střechy pařížských budov, šplhali po newyorských mrakodrapcích a ztráceli se ve skotských lesích. Skvělé jsou i dialogy, díky nimž dokáže autor rozehrát situace a podpořit jejich dramatickosti. Hlavní je ale strhující příběh, který s hrdiny prožíváme od prvního do posledního řádku.

MICHAELA LAŽANOVÁ

JAN JAŘAB: TAJEMSTVÍ STRÝCE ERIKA. ŠESTERO POHÁDEK NEJEN O TRPASLÍCÍCH

Ilustrace Jiří Sopko. Grafická úprava Pavel Kadlec. Praha: Meander — Ivana Pecháčková, 2013. 56 s. Ed. Modrý slon, sv. 67. K vydání připravila Ivana Pecháčková.



Autor knihy *Tajemství strýce Erika* Jan Jařab se rozhodl zapsat některé z pohádek, které vyprávěl svému synovi Danielovi. Udělal to i proto, že sám postupně zapomínal příběhy, které mu vyprávěla jeho maminka. Z autorského samizdatového vydání vybralo nakladatelství Meander šest povídek a vydalo je s ilustracemi Jiřího Sopka.

Každá z pohádek nese poselství umně skryté mezi řádky pro toho, kdo jej chce nalézt. Z každého poselství cítíme otce-spisovatele, který chce citlivě a nenásilně dát svému synovi do života dobrý základ. Povídky Tatínkova prázdná hlava, *Tajemství strýce Erika*, *Strašlivý Břínklouz*, *Zlodějčiči*, *O malinkém mamutovi*, *O mluvícím praseti* vyprávějí o důležitosti rodičů vyprávěných živých příběhů, o sounáležitosti s přírodou, o strachu i o odva-

ze a touze po poznání. Jde o zábavné příběhy s nečekanými pointami a řadou malých překvapení, které udrží zvědavost malého i velkého čtenáře až do úplného konce. Svou poetikou připomínají například dětskou knihu *Pět báječných strýčků* Františka Nepila.

Dospělí lidé v příbězích Jana Jařaba často „osvíceně“ drží krok s fantazií dětí i neobyčejností zvířat. Pohádky se pohybují na pomezí reálného a nereálného světa. Tyto dva světy se neustále prolínají a vypomáhají si navzájem. Zcela obyčejný výlet za strýčkem se tak může proměnit v báječné trpasličí dobrodružství či zcela neobyčejné mluvící prase zatouží místo věčné slávy po všednosti lesního života divočáků. Dějová linka všech šesti pohádek je tak překvapivá jako náhlý autorův nápad, když je vyprávěl poprvé.

Každá z pohádek je doplněna jednou celostránkovou ilustrací Jiřího Sopka. Ilustrace jsou jednoduché a srozumitelné pro malé čtenáře, dokreslují a spoluutvářejí příběh.

Jan Jařab (v současné době vedoucí evropské kanceláře Vysoké komisařky OSN pro lidská práva v Bruselu) se doposud věnoval především překladům dětské literatury, kniha *Tajemství strýce Erika* je jeho prvním a, nutno dodat, zdařilým autorským počinem v této oblasti. Pohlíží neobyčejně na obyčejné věci a znovu nás vrací k tomu, co máme za samozřejmé, a přitom jsme na to dávno zapomněli. Je to kniha plná porozumění, touhy po objevování, zvědavosti a nalézání nových možností, které přináší všední život. Stačí se jen pořádně dívat, poslouchat a občas podlehnout svým snům a fantasiím, příběhy pak přijdou za námi a naše „obyčejné“ životy obohatí a možná i promění.

MICHAELA KORCOVÁ

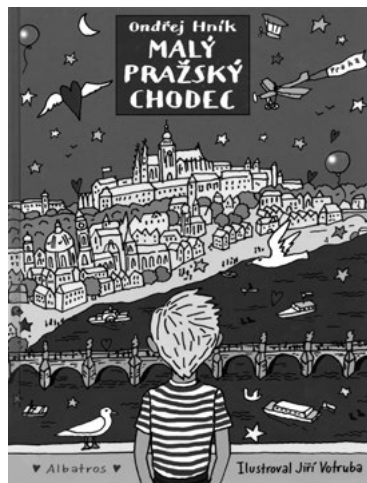
ONDŘEJ HNÍK: MALÝ PRAŽSKÝ CHODEC

Ilustroval Jiří Votruba. Graficky upravil Lubomír Šedivý. Praha: Albatros, 2013. 96 s. Odpovědný redaktor Petr Eliáš.

K tomu, abychom se prošli Prahou, potřebujeme čas, k důkladné procházce moře času, plachty času. K přečtení básní je také nějaký čas třeba, a což teprve k jejich napsání. Autor básní o Praze Ondřej Hník svým básním však nejspíš téměř žádný potřebný čas nevěnoval.

Jeho sbírka se jmenuje *Malý pražský chodec*. Troufalý titul, uvážíme-li, že upomíná na G. Apollinaira či V. Nezvala. A přitom nejde bohužel o dílo žádného chodce, pozorovatele, ani nás neuvádí do světa, kde se v pomalém

tempu můžeme dívat na město utvářené věky. Je to spíše moderní průvodce pro turisty, kterým stačí jen letmý pohled na nejdůležitější památky a místa. Navíc pokud se jen trochu lépe dívají, takového průvodce vlastně vůbec nepotřebují. Jednotlivé básničky jsou téměř jako podle šablony o neznámějších památkách — Karlově mostu, Pražském hradu, orloji, Tančícím domě, Vyšehradě atd. Ani o krok stranou, ani o pohled vedle, jako by čtenář této sbírky přistál uprostřed Prahy a, stržen davem turistů, byl nucen hledět tam, kam oni.



Mnohem tristnější je to ovšem s úrovní jednotlivých veršovanéček. Je zarážející, že autor, mimo jiné pedagog, mohl napsat sbírku pro děti, aniž si všiml, že drtivou většinu jeho textů snadno překoná fantazie každého z nich. Žel musím zacitovat: „Loreta je balzám, je to lahoda, / zvonkohra je víc než lahoda.“ (s. 35) Nebo: „Tančící dům má namále, / on nebyl nikdy na bále!“ (s. 74) Anebo ještě: „Nebojte se, milí zlatí, / ti medvídci jsou oba zlatí.“ (s. 29)

Jako by dětem stačily jen banální verše, ověřená rýmová spojení a psaní tak nekomplikované, až verše ztratí jakoukoliv osobitost.

Bohužel nemůžeme přejít tuto sbírku jako nevinný poklesek v tvorbě pro děti, protože jde o zásadnější problém. Vyšla v nakladatelství Albatros v poměrně výpravné podobě s ilustracemi Jiřího Votruby. Je to přitom autorova prvotina v tvorbě pro děti a mládež, a i když není na poli poezie renomovaným autorem, dostal příležitost mimořádnou, o níž by se mnohým začínajícím autorům mohlo jen zdát.

Je sice chvályhodné, pokud je nakladatelská politika takto přející, ale zkušený editor by měl ve svém vlastním zájmu hledat tvorbu poctivější, zvláště když jde o takové téma. A to nemluvíme o vztahu k dětskému čtenáři, kterému

se takto podává Praha jako párek v rohlíku na Václavském náměstí: „Čechův most svítí barevně, jása, / pod ním je Vltava, živoucí krása. // Když tudy plují parníky, lodě, / je moje nálada na svobodě.“ (56)

Praze se z mnohých autorů zajímavě věnoval například Jiří Žáček ve sbírce z roku 1984 *Kolik má Praha věží*. Tehdy byly ještě jeho verše neotřelé a vtipné (i humor chybí Hníkově sbírce), a navíc jimi sbírka doslova přetéká, takže působí dojmem, jako by byl tento hra- vě odlehčený tón téměř nekonečný.

Velká část sbírky Ondřeje Hníka se věnuje stejným místům i motivům jako kniha Žáčkova. Pokud si Albatros na svou starší tvorbu vzpomněl a chtěl ji inovovat, zvolil způsob nejmeně šťastný. *Malý pražský chodec* nijak Žáčkovy verše kvalitou ani tematicky nepřekonává. Píše se úplně jiný rok a Albatros si nevšiml, že současná poezie pro děti má u nás (naštěstí) nové a zcela odlišné tendence.

LUDEK KORBEL

LENKA WIMMEROVÁ: PRAPSI. JAK PŘIŠLI PRAPSI MEZI LIDI

Ilustrace Denisa Grimmová. Praha: Mladá fronta, 2012. 56 s. Odp. red. Lucie Šavlíková.



Autorka této knihy se věnovala režii především televizních inscenací. Ale v souvislosti s tím, že jí onemocněl pes a musela se mu věnovat, začala pro přátele psát povídky. Jedna z nich — *Prapsi* — vznikla „na zakázku“ k narozeninám malého chlapce Adama, který je tak i hlavním hrdinou knihy.

Celý příběh je psán jako novodobý mýtus o tom, jak vznikli psi a proč se stali ochránci lidí. Ukazuje, jak svět vypadal v prvopočátku: Lidé žili v pěti kmenech, dorozumívali se jen prostřednictvím myšlenek a jejich nepřáteli byla bájná obří zvířata. Na první lidi dohlíželo bratrstvo („Světelné bratrstvo světořádu,

„které řídilo převážnou část života ve vesmíru“) a sesterstvo.

Bájní tvorové, zvaní vračouni, kteří útočili ze vzduchu, sezobli v jednom z kmenů všechny muže, kromě jednoho stařešiny a malého chlapce Adama. Bratrstvo se rozhodlo seslat lidem pomoc v podobě psů. Aby se lidé prapsů nebáli, poslalo bratrstvo vůdcům kmene sen, který je na příchod psa-ochránce připravil. Všechny kmeny svého prapsa přijaly, jen kmen Adamův na něj stále nebyl připraven. Adam, jako prakticky jediný muž ve skupině, však nakonec dokázal prapsa Archibalda do svého kmene přivést. „Pod jeho ochranou vyrostl z Adama zdatný muž, odvážný náčelník Středopásmanů.“

Na knize je třeba ocenit zdařilou výtvarnou stránku. Ilustrátorka kombinovala techniku perokresby s digitálně upravovanými fotografiemi nejrůznějších ploch, které podbarvují jednotlivá témata textu. Mohlo by se zdát, že je text spíše sekundární jednotkou celé knihy. Podle slov autorky, jež lze ověřit v několika on-line prezentacích (www.youtube.com/watch?v=XSDqbNdUIEg), se ale zrodil jako první. Kdyby bylo textu méně a výtvarná podoba v knize dominovala, rozhodně by jí to pomohlo.

V koncepci příběhu a jeho zpracování vnímám několik problémů: Text je nesourodý, jazyk odpovídající mytologickému charakteru příběhu je bez zjevného důvodu narušován zkratkami, citoslovci, prvoplánovým humorem..., které ve většině případů působí rušivě. Stejně jako jazyk je matoucí i děj. Autorka nahodile otevírá témata a vrství různorodé motivy, aniž s nimi dále pracuje. Zdůrazňuje detaily, a jiné opomíjí bez postřehnutelné logiky. Hlavní linie příběhu je nepřehledná, což nutně ztěžuje orientaci v něm. Navíc se domnívám, že většina témat vysoko překračuje věkové rozpětí 4–10 let, které autorka, resp. nakladatelství doporučují.

Přítom kniha nabízí několik zajímavých a nosných témat k dramatickýchovným účelům: Představa prasevta, dobrých i zlých prazvítat, fungování pradávných společenství, komunikace mezi lidmi jen prostřednictvím myšlenek, řízení světa bratrstvem a sesterstvem, vztah člověka a zvířete, komunikace mezi dítětem a dospělými, šumy v komunikaci mezi mužem a ženou... Všechna témata jsou však jen naznačena a bylo by třeba uplatnit notnou dávku invence, aby se kniha stala dobrým východiskem pro vlastní práci.

MICHAELA LAŽANOVÁ

LOÏC DAUVILLIER, MARC LIZANO A GREG SALSEDO: DÍTĚ S HVĚZDIČKOU

Z francouzského originálu *L'Enfant cachée* přeložila Dana Melanová. Praha: Albatros, 2012. 80 s.



L'Enfant cachée je originální název komiksového příběhu, který byl ve Francii vydán v roce 2012. Ve stejném roce vyšel i v nakladatelství Albatros pod názvem *Dítě s hvězdičkou*.

Trojice autorů se zaměřila na události válečného roku 1942 a francouzský antisemitismus. Židé nesměli vykonávat některá povolání a byli omezováni i v dalších oblastech svého života. Jak píše v doslovu Hellen Kaufmannová, předsedkyně AJPN (Sdružení bezejmenných nespravedlivě pronásledovaných během nacistického období ve Francii): „Stejně jako Duňa bylo ve Francii zachráněno 84 % židovských dětí. Za přežití vděčí svým blízkým, židovským organizacím, příslušníkům hnutí odporu a všem těm, kteří odmítali rasismus a zavrhování jiného člověka.“ Autoři knihy se snaží ukázat, že minulost je v přítomnosti velmi významně obsažena a stále zasahuje do života lidí.

Babička Duňa nemůže zapomenout na události ze svého dětství. Jsou pro ni noční můrou, nenechají ji spát.

V jedné takové noci ji zastihne její vnučka Elsa a chce znát důvod babiččina smutku. A Duňa poprvé vypráví o svém dětství:

Malá Duňa je židovka. Žije ve Francii v době 2. světové války. Vinou okolností, kterým nemůže rozumět, je postupně zbavována základních jistot. Nejprve je vyčleněna z přirozeného dětského společenství, její kamarádi mizí. Musí nosit na kabátě žlutou Davidovu hvězdu, o které její tatínek tvrdí, že je šerifská. Nakonec je od rodičů odloučena. Rodiče jsou posláni do koncentračního tábora a Duňa zachrání sousedě, manželé Péricardovi. Dostane novou identitu, stane se z ní Simona a s paní Périgardovou se ukrýje na venkově. Po válce se setká jen s maminkou, tatínek se z koncentračního tábora nevrátí.

Od komiksu bývá tradičně očekáván dynamický a akční děj, v tomto případě to však neplatí. Autoři spíše směřují k zachycení emocí — smutku, nejistoty a zoufalství. Místy lze snad příběhu vytknout až přílišnou rozvlácnost. Popisky i „bublíny“ mají obdélníkový tvar, jsou ostře ohraničené, působí stroze. Jejich tvar se komplikuje jen v extrémně dramatických situacích. Velká pozornost je věnována výrazu obličeje. Ten je navíc zvýrazněn neúměrnou velikostí hlavy vzhledem k tělu postavy. Závažnost tématu je umocňována temnými barvami, které navozují pochmurnou atmosféru a pomáhají vcítit se do pocitů malé Duni. Teprve poslední obraz je barevnější — Elsa s babičkou Duňou a tatínkem stojí v objetí na zeleném trávníku a jejich pes si hraje se žlutým míčem. Žlutá barva působí náhle docela jinak než na Davidově hvězdě z předcházejících obrázků. Čtenář tak může pociťovat jistou katarzi.

Autoři neuvádějí, jaké věkové kategorii je příběh určen. Lze však předpokládat, že jde spíše o mladší čtenáře. Snad i proto autoři zvolili komiksovou formu. Bez základních znalostí historických událostí, v jejichž rámci se příběh odehrává, by však mladší čtenář mohl mít problém situacím porozumět. Jako ideální se tak jeví společná četba dětí a dospělých. Může být východiskem pro kladení závažných otázek, týkajících se např. identity a lidské důstojnosti, hrdinství, hledání životních hodnot, významu rodinných vztahů atd.

Pro dramatickou výchovu je tedy kniha rozhodně inspirující. Dotýká se totiž i dalšího problému, který je aktuální: Je dobré hovořit s dětmi o smutných událostech a nepřijemných pravdách, nebo je před nimi máme chránit? Na to odpovídá motto celé knihy, které cituje Prima Leviho: „Ten, kdo zapomíná na svoji minulost, je odsouzen ji znovu prožít.“

JINDŘIŠKA BUMEROVÁ

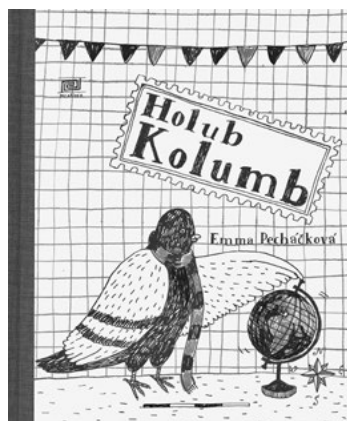
EMMA PECHÁČKOVÁ: HOLUB KOLUMB

Ilustrace Petra Josefína Stibitzová. Grafická úprava Anežka Hrubá Ciglerová. Praha: Meandr — Ivana Pecháčková, 2013. 50 s. Ed. Modrý slon, sv. 62. K vydání připravila Ivana Pecháčková.

Holub Kolumb je jakási *road movie* zamilovaného poštovního holuba ve výslužbě.

Říká se, že láska hory přenáší. A neplatí to zdaleka jen u lidí. Holub Kolumb je vysloužilý závodní poštovní holub, který žije skromně jako starý mládenec. Edith je mladá slavnice s krásným hlasem, která doprovází na cestách svou paní, operní divu Marcellu Buttini.

Oba se setkají v Praze, na jedné ze zastávek celosvětového koncertního turné. Kolumb se do Edith zamiluje a lítá za ní každý den na balkon hotelového pokoje. Jednoho dne však najde balkon prázdný, Edith i její zlatá klec jsou pryč. A tím začíná Kolumbova dlouhá cesta za láskou a za štěstím. Jak už to tak v pohádkových příbězích bývá, je to cesta vyčerpávající, dobrodružná, namáhavá, ale i plná nečekaných a zajímavých setkání, která Kolumbovi přinesou pomoc či alespoň ponaučení.



Cesta za Marcellou Buttini a její slavicí Edith vede Kolumba po několika evropských metropolích (Salcburk, Stockholm, Athény, Paříž), ale i na Dálný východ a nakonec do Ameriky. Z počátku se Kolumb dostává na místo vystoupení se zpožděním, ale později v Pekingu a poté v Las Vegas se s Edith konečně potkává, i když poprvé jen na krátký okamžik.

Po cestě se Kolumb setkává s řadou opeřenců, kteří mu pomáhají a radí mu jak dál. Ti mají být typickými představiteli svých zemí, mají tradiční jména a také druh každého ptáka odpovídá představám o jednotlivých národech (v rakouských Alpách se setká s orlem Helmutem, který ho zdraví Grüss Gott, v Athénách je to stará sova Sofie, ve Stockholmu husa Selma, v Paříži páv Louis, v Pekingu loskuták Zhang a konečně v nevadské poušti sup Bob). S každým z nich mluví Kolumb jejich rodným jazykem (kromě Zhan-ga, s tím mluví francouzsky), jako poštovní holub se totiž na svých cestách lecčemu přiučil, a teď se mu to náramně hodí (tak i udělá první dojem na Edith, když ji ukáže, jak dobře ovládá italštinu: „Italia! Pasta! Ferrari! Parmiggiano! Molto buono!“).

Ilustrace přesně doplňují text, často je jich několik na jedné stránce a odkazují přímo na probíhající děj (někdy jsou k nim připojeny citoslovce či celé věty). Jsou laděné do decentních barev, jednoduché, jasné, popisné, ale zároveň jsou hezké na pohled, doplněné často

o vtipné detaily. Nenajdeme zde nic překvapivého, šokujícího, křiklavého, vše je jaksi poklidné, až idylické.

Holub Kolumb je vcelku vtipně a svižně napsaná knížka s ne příliš obvyklým ptačím tématem (natož pak hlavním hrdinou, jímž není ani orel, ani slavík či páv, ale obyčejný poštovní holub), ale o to klasičtější schématem strastiplné cesty milého za jeho vyvolenou. Je plná drobných detailů (hlavně těch zeměpisných a ze světa ptáků), které můžou zaujmout nejen děti, ale i jejich rodiče.

LUCIE ŠMEJKALOVÁ

CATHERYNN M. VALENTEOVÁ: O DÍVCE, KTERÁ OBEPLULA ČAROZEM V LODI VLASTNÍ VÝROBY

Z anglického originálu *Girl Who Circumnavigated Fairyland in a Ship of Her Own Making* přeložila Eva Dobrovolná. Ilustrovala Ana Juanová. Praha: Albatros, 2012. 232 s.

CATHERYNN M. VALENTEOVÁ: O DÍVCE, KTERÁ SE PROPADLA POD ČAROZEM DO VÍRU BUJAŘENÍ

Z anglického originálu *Girl who fell beneath Fairyland and led the revels there* přeložila Eva Dobrovolná. Ilustrovala Ana Juanová. Praha: Albatros, 2013. 232 s.

Oba díly chystané série bychom mohli označit jako události roku. Autorkou je americká spisovatelka, básnířka a literární kritička C. M. Valenteová (*1979). V její tvorbě se odráží jak vysokoškolské studium staré řečtiny, tak dvouletý pobyt v Japonsku. Tvorbě pro dospělé a mládež se věnuje soustavně. V češtině dosud vyšly některé její povídky, např. *Kouzelné vody klín* (v antologii povídek *Trochu divné kusy* 3, 2007), *Velmi rychle a potichu* (v časopise *XB-I* 2012/11) nebo *Bílé čáry na zeleném poli* (ve svazku *Nejlepší science fiction a fantasy* 2011). Koncem roku 2013 byl v nakladatelství Albatros vydán její román *Nesmrtelný příběh*, určený čtenářům od patnácti let. V něm se postavy ruské mytologie (Kostěj Nesmrtelný, baba Jaga) střetají s ruskou realitou první poloviny 20. století (Stalinem, Trockým atd.).

C. M. Valenteová svou tvorbou pomalu získává významné místo mezi autory fantasy literatury. Její kniha *O dívce, která obeplula Čarozem v lodi vlastní výroby* vycházela nejprve na internetu a v roce 2009 (ještě před svým tištěným vydáním) získala cenu Nebula. Později jí byla udělena cena Andre Nortonové a byla

vyhlášena nejlepší knihou roku 2011. Bývá přirovnávána k Alence Lewis Carrolla (pro postavu hrdinky, absurdnost děje i celkovou atmosféru) a k příběhům Zeměplochy Terryho Pratchetta (mimo jiné i pro potěšení ze hry s jazykem). Anglický spisovatel Neil Gaiman o knize hovoří jako o „nádherném balancování mezi modernismem a viktoriánskou pohádkou“.

V základní dějové linii se autorka neodchýlila od zvyklostí žánru fantasy: Je zde lidská hrdinka — dvanáctiletá September, která se dostává do paralelního pohádkového světa Čarozemě. Jejím úkolem se brzy stane zachránit Čarozem před zkázou, tedy před zlou vládkyní Markýzou. September statečně přestojí mnoho nástrah. Zachrání například malou píku (proměnlivé stvoření, které je chvíli holčičkou, chvíli zvířátkem se šakalíma ušima) před glaštiny („koňomuzi“), přijde tím však o svůj stín. Na její cestě jí pomáhají přátelé. Prvním z nich je Wyvern El (vypadá skoro jako drak, ale má jen zadní nohy), jehož otcem je knihovna, takže je to vlastně knivern a jmenuje se A-až-L (protože zná zpaměti všechna slovníková hesla těchto písmen), September mu ale říká El. Druhým je marid (modrý mořský chlapec) Víkend a třetí lucerna Jasněnka. A ještě je tu potřebný kouzelný atribut — zelené sako, které September chrání.

Do linie, která čtenáře žánru fantasy nepřekvapí, vložila však autorka mnoho originálních nápadů a nečekaných řešení situací. Čtenář je neustále udržován v napětí, jaké tajemství se objeví na další stránce. V napínavých okamžicích však často probleskuje i humor.

Ve druhém dílu *O dívce, která se propadla pod Čarozem do víru Bujaření* se September vydává do Podčarozemě, kde má zjistit, proč se v Čarozemi ztrácejí stíny a mizí kouzla. Podčarozemi vládne vlastní Septembřin stín, o který přišla v prvním dílu a který se nyní stal královnou Halloween. Stíny se však nechtějí vrátit k těm, k nimž dříve patřili. Užívají si svobodu a každý večer se účastní slavnosti Bujaření. September se vydá hledat spícího Prince Myrhu, právoplatného vládce Podčarozemě. Opět prožívá mnohá dobrodružství, aby v závěru prince probudila (a čtenář bude hodně překvapený, kdo je jeho matka), usmířila Halloween s Čarozemí a stínům ponechala svobodnou vůli.

Bujaření je výstižný název pro to, co se v tomto dílu děje s motivy a nápady. Je to gejzír asociací a skrytých odkazů — Théseus, Gilgameš, Artuš, Lancelot, Íason, Mínotaurus, středověké kláštery atd. Tyto odbočky spolu s překombinovanými konstrukcemi vedou ale k tříštění dějové linie. Pro čtenáře od 12 let by příběh mohl být místy nesrozumitelný. Navíc se situace — hlavně v závěru — jeví poněkud sentimentální.

Přes tyto výtky je třeba přiznat, že autorka v obou dílech dokázala vytvořit fascinující svět, do kterého se čtenáři všech generací budou rádi vracet a netrpělivě očekávat další příběhy September, která je typem „nehrdinského hrdiny“, tedy člověka, který přes všechny své nedostatky a strach udělá vždy to, co je třeba.

JINDŘIŠKA BUMERLOVÁ

POSLEDNÍ TRIK GEORGESE MÉLIÈSE

Režie: Jiří Havelka

Dramaturgie: Dominika Špalková

Hudba: DVA

Výprava: Marek Zákostelecký

Divadlo Drak, Hradec Králové

Premiéra 5. října 2013.

V pražské La Fabrice hostovalo 15. prosince 2013 královéhradecké Divadlo Drak s jednou ze svých nejnovějších inscenací s výmluvným názvem *Poslední trik Georgese Mélièse*. Tvůrčí tým v čele s režisérem Jiřím Havelkou vytvořil magickou němou grotesku s prvky absurdity, kterou vzdává hold francouzskému průkopníkovi kinematografie, tvůrci s originální představivostí a svérázným humorem a divadelně filmovému iluzionistovi, jehož první krátké trikové snímky spatřily světlo světa před více než sto lety. Hradečtí se jeho životní příběh rozhodli zpřítomnit formou rafinované hry na život a na smrt, v níž se životodárným motorem stává radost ze hry, a dali vzniknout divadelní oáze, která diváky teleportuje do světa filmu, kouzel a osvobozující Mélièsovy imaginace.

Ocitáme se spolu s Georgesem Mélièsem



v malém černobílém pokoji (ne nepodobném jeho skutečnému filmovému ateliéru), kde se poťouchlý vitální stařík chystá potají sepsat svoje paměti. Ruší ho v tom pouze přísná ošetřovatelka, která jeho činorodost neschvaluje a v pravidelných intervalech kontrolně vtrhává do místnosti. Jakmile však sestřička zmizí za dveřmi, začnou se dít věci: s využitím projekcí, stínového divadla i principů známých z Laterny magiky začíná hlavní hrdina cestovat v čase i prostoru, znovuobjevuje staříčké filmové triky a kouzlí s přechody z filmové reality do té divadelní, aniž opustí svůj pokoj. Inscenace je prošívkována triky a gagy, které postupně nabírají na důmyslnosti a s lehkostí a vtipem provádějí diváka po prvopočátcích filmové historie (včetně odkazů na půvabně naivní Mélièsovův snímek *Cesta na Měsíc* nebo

zpřítomnění prvních filmových pokusů jeho vrstevníků bratří Lumièrů).

Bezstarostně fantaskní výlety do vzpomínek ovšem naruší další tajemný nezvaný host v černém plášti, který se rozhodne Mélièsovým eskapádám učinit definitivní konec. Vyklube se z něj smrták, s jehož příchodem se ovšem hlavní hrdina nehodlá jen tak smířit. Rozjíždí se typická honička jako z němých grotesek, při níž režie prokazuje cit pro načasování, promyšlené časové zacyklení a moment překvapení. Graduující finále není radno prozrazovat, ale můžeme jen podotknout, že spirálu fantazie a čiré hravosti roztáčí na plné obrátky.

Inscenace se téměř obejde bez loutek (ačkoliv principů loutkového divadla a loutkovitosti využívá více než hojně), hlavní prostor získávají samotní herci. Titulní hrdina v podání Dušana Hřebíčka si záhy dokáže získat diváky na svou stranu. Jeho rafinovaný švihák s jiskrou v oku provokuje své soupeře s nezdolnou vitalitou a poťouchlostí a je skvělým pandánem k expresivně strohé a přesné sestře Johany Vaňousové i smrtáckému elegantovi s pokerově ledovou tváří Ludka Smadiše. K dokonalému zážitku stejně tak přispívá skvostné výtvarné řešení Marka Zákosteleckého i hudební podkres indie-popové formace DVA.

Vznikla chytrá, důvtipná, svěží a poetická inscenace, prosycená nakažlivou radostí ze hry, která oslovuje diváky bez rozdílu věku. Fakt, že se děti po konci představení zvědavě vrhají na jeviště a v útrobách scénického mobiliáře hledají zdroje všech kouzel, mluví za vše.

KAROLINA PLICKOVÁ

Foto Ondřej Littera



SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Vojtěch Maděryč: Sources of inspiration for teaching acting to children in drama groups

Drama education is taught as a subject at some of Czech primary and secondary schools, but children also have the possibility to visit various free time centres or schools of art where they can do drama and theatre. The place where they can pursue this interest most systematically and thoroughly is the network of Basic Schools of Art all over the Czech Republic. The characteristic feature of work at these schools is putting equal emphasis on aesthetic and artistic values as on personal and social development of children. Pupils learn to understand theatre as a collective artistic expression, gradually becoming acquainted with particular elements of theatre. Vojtěch Maděryč, a teacher of literary and drama education and headmaster of the Basic School of Arts in Jindřichův Hradec, South Bohemia, discusses the ways in which various acting schools and personalities can contribute to and inspire the acting skills of children and youth. First he examines the typology or role-playing in relation to ontogenesis and then characterises the work of three Czech personalities of drama education and theatre who dealt with ways in which children and youth can approach acting: Miloslav Dismán, Soňa Pavelková and Václav Martinec.

DRAMA-ART-THEATRE

Dominika Špalková: Insights 2013: Intensive experience thanks to creative and personal encounters

Pondering over Insights, the 24th national festival and workshop of secondary school drama and young theatre held in October 2013. The author appreciates the programme which included not only successful performances from other festivals, but also unfinished pieces or performances which arouse doubts or controversy. She also points out that there were enough opportunities for reflection: participants could not only discuss the performances, but also express their opinions and attitudes in practical workshops.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Anna Hrnecková: What can animate the National Gallery... A Mosaic of Observations on Drama at the National Gallery in

Prague (including one interesting book)

In the past few years, the National Gallery in Prague has offered a number of programmes to schools and parents with children, in which elements various drama techniques are used. This type of programme was introduced into the gallery in 2001 by then-students of drama in education at the Faculty of Theatre at the Prague Academy of Performing Arts, Jana Machalíková and Hana Šimonová. Since then the number of lecturers who are able to use drama in the gallery programmes has raised significantly.

Jana Machalíková: The Story of Jana and Hana: Bringing Drama to the National Gallery

The author recapitulates the development undergone by the National Gallery programmes which take advantage of drama, from the beginnings to the present day.

Anna Hrnecková: Lecturers Build Bridges and Open Doors. An interview with Monika Sybolová from the Lecturer's Department of the 19th-century art collection of the National Gallery in Prague

Monika Sybolová points out that drama has significantly enriched the programmes offered by the National Gallery, but emphasises that these need to be led by well-prepared and experienced lecturers.

Michaela Matysová-Jana Machalíková—Anna Kotrbová Rejchrtová-Veronika Výprachtická: On Guard

A description of one of the programmes designed by the lecture department of the National Gallery. It is a programme aimed mainly at pre-school children and relating to the sculpture Heracles — The Archer (1909) by Emile Antoine Bourdelle. Children learn to observe a piece of art, name its characteristics (size, colour, shape, material), use their voice and develop their cooperative skills and sensory perception in movement sketches.

Jana Machalíková: When a Lecturer Becomes Actor, Narrator and Improviser

A lecturer's account of her experience with leading workshops for various age groups at the National Gallery.

Kristina Procházková: „Browse, look, imagine...“ — A review of a book published on the occasion of an exhibition of František Kupka, which is not a traditional catalogue, but a collection of activities to do with children.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Klára Jíchová: The History (and the Present) of a Fairy-Tale Play — A review of a monograph by Eva Machková, teacher at the Dpt. of Drama in Education of DAMU, Prague, called *Between Reality and Dream: Chapters from the Poetics of a Fairy-Tale Play*.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Anna Hrnecková: Mapping Contemporary Theatre for Children. TOY MACHINE

The editor of *Tvořivá dramatika* introduces another theatre group who has been making performances for children and youth since 2010.

Anna Hrnecková: Puppets are Better Actors than I — An interview with T. Běhal, director and actor of the TOY MACHINE theatre.

Gabriela Magalová: On the Meditative Fairy-Tale — A teacher of the Department of Slovak Language and Literature at the Pedagogical Faculty in Trnava, Slovakia, writes on fairy-tales with religious motives and stories that are labelled as philosophical.

Klára Fidlerová: Between Adult and Children Fiction

A review of two inspiring books, one for adults and the other for youth, published recently by the Argo publishing house: Markus Zusak's *The Messenger* and *The Giver* by Lois Lowry.

Lucie Šmejkalová-Anna Hrnecková-Jindřiška Bumerlová-Eva Davidová-Michaela Lažanová-Michaela Korcová-Luděk Korbel-

Karolina Plicková: Reviews of new books and performances for children and youth

Reviews of new books and performances for children that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups.

CHILDREN'S STAGE 43

The Children's Stage national festival held in the town of Svitavy in June 2013 saw an interesting puppet performance by a children's group from Vsetín called **Why Does Something Always Go Wrong for Me?** A dramatisation made by the group leader **Barbora Dohnálková** based on a children's book by the Hungarian author Éva Janikovszky, is published as a text supplement of *Tvořivá dramatika* and accompanied by a commentary, in which **Jaroslav Provazník** points out the particular qualities of the performance.

OBSAH

ÚVAHY POJMY SOUVISLOSTI

Vojtěch Maděryč Zdroje inspirace pro hereckou výchovu při práci s dětmi v literárně-dramatickém oboru ZUŠ | 1

DRAMATIKA UMĚNÍ DIVADLO

Nahlížení 2013. 24. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Bechyně 17.— 20. 10. 2013 | 25

Dominika Špalková Nahlížení 2013 — intenzivní díky tvůrčím i lidským setkáním | 26

DRAMATIKA VÝCHOVA VZDĚLÁNÍ

Anna Hrnečková Cokoli, co přinese do Národní galerie život... Mozaika o dramatické výchově v Národní galerii v Praze (a o jedné pozoruhodné knize) | 29

Jana Machalíková Kterak Jana s Hanou přinesly dramatickou výchovu do Veletržního paláce | 30

Anna Hrnečková Lektori staví mosty a otevírají dveře. Rozhovor s Monikou Sybolovou z Lektorského oddělení Sbírký umění 19. století Národní galerie v Praze | 31

Michaela Matysová–Jana Machalíková–Anna Kotrbová Rejchrtová–Veronika Výprachtická Ve střehu. Program Lektorského oddělení Národní galerie | 33

Jana Machalíková Lektor hercem, vypravěčem a improvizátorem | 35

Kristina Procházková „Listuj, dívej se, představ si...“ | 36

REFLEXE RECENZE INFORMACE

Klára Jířková Historie (a současnost) pohádkové hry | 37

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Anna Hrnečková Mapování divadla pro děti. Divadlo TOY MACHINE o. s. | 39

Anna Hrnečková Loutky jsou lepší herci než já. Rozhovor s Tomášem Běhalem | 42

Gabriela Magalová Rozprava o meditatívnej rozprávke | 43

Klára Fidlerová Na hranici mezi beletrií pro děti a pro dospělé | 46

Lucie Šmejkalová–Anna Hrnečková–Jindřiška Bumerlová–Eva Davidová–Michaela Lažanová–Michaela Korcová–Luděk Korbel–Karolina Plicková Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež | 48

DĚTSKÁ SCÉNA 43

Éva Janikovszká–Barbora Dohnálková Mně se vždycky musí něco stát | 1

Jaroslav Provazník Všetínská inscenace a její scénář | 14

Éva Janikovszká Mně se vždycky musí něco stát | 16

TD 1

2014