

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE A DIVADLE PRO DĚTI
A MLÁDEŽ ROČNÍK XXIX \ ČÍSLO 84 \ ISSN 1211-8001

2 \ 2018



PŘÍBĚH DOROTHY HEATHCOTEOVÉ

SIGNÁLY A PODNĚTY DĚTSKÉ SCÉNY 2018

DĚTSKÁ SCÉNA PŘEDNESOVÁ

METODA AUTOBIOGRAFICKÉHO DIVADLA ANEB SUSANNE SCHRADER

ZLATÁ PRIADKA 2018

KDYŽ SE POTKÁ FILOZOFIE S DRAMATICKOU VÝCHOVOU...

TVOŘIVÁ DRAMATIKA A DIVADLO PRO DĚTI V NEW YORKU

THEATRUM NEOLATINUM – LATINSKÉ DIVADLO V ČESKÝCH ZEMÍCH

S JANOU ŠRÁMKOVOU O KNÍŽKÁCH (PRO DĚTI)

TD 2 \ 2018

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXIX (Divadelní výchova, roč. XII)
Září 2018

Vydává NIPOS — pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU
ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnecková a Jaroslav Provazník

Adresa redakce

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

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

ADISERVIS, s. r. o. Na Nivách 18 \ 141 00 \ Praha 4
e-mail adiservis@seznam.cz
tel. 603 215 568 nebo 241 484 521
URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

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

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

*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 10. října 2018

PŘÍBĚH DOROTHY HEATHCOTEOVÉ



MICHAELA VÁŇOVÁ

myskin.sen@gmail.com

Divadlo Minor, Praha; poslu-
chačka magisterského studia
dramatické výchovy na katedře
výchovné dramatiky DAMU,
Praha

„Ve čtrnácti letech textilní dělnice, ve dvaceti čtyřech již učitelka na Kings College, po její transformaci na univerzitu dokonce v jejím čele. Neúnavná cesta za propojením světa výchovy a světa divadla. Aplikace dramatu v nejrůznějších oblastech a pro nejrůznější adresáty: od předškolních dětí až po dospělé a hodně dospělé, od mentálně handicapovaných až po špičkové pracovníky managementu, od školství až po plánování měst a rozvoje průmyslu.“ (Kasíková, 1995)

Učitelka dramatické výchovy, která se vždy dokázala citlivě naladit na své žáky přiměřenou komunikací, otevřeností a důvěrou ve všechny, s nimiž pracuje. Během lekcí se vždy snažila druhým neříkat, co mají dělat. Vždy toužila po tom, nepoužívat svou moc k znevýhodnění ostatních, ale naopak vycházet z podnětů a rozhodnutí, která dělali sami účastníci. Díky svým hereckým a pedagogickým dovednostem vytvořila a rozvíjela dramatické postupy, jakými jsou např. učitel v roli (*teacher in role*), plášť experta (*mantle of the expert*), zakázky (*commission*) nebo putující role (*rolling role*), ale pojmenovala například i metody, jakými je možné docílit aktivní spolupráci žáků, kteří si vytvářejí lekcí dramatu na základě vlastních skupinových rozhodnutí. Mnozí jistě znají slavný

výrok, že jejím úkolem je odhalit to, „co děti už samy vědí, ale ještě nevědí, že to vědí“ (Wagner, 1976, s. 13), kterým ve zkratce vystihuje základní princip své práce se žáky, tedy propojování dosavadních vědomostí a zkušeností žáků s vědomostmi a zkušenostmi novými, získanými skrze herní prožitky společně vytvářeného dramatu. Vždy vkládala obrovské množství energie jak do učení, tak do svých studentů, na jejichž konzultace si mnohdy udělala čas třeba i v pět hodin ráno. Její studenti říkají, že v nich vždy dokázala vidět to nejlepší, což jim dodávalo odvahu a podporu.

Dorothy Heathcoteová je pojem, v představách většiny „nedostupná osobnost“ oboru dramatické výchovy, a přesto je její život pro mnoho zvědavých studentů a učitelů z velké části utajen. Snad o žádné jiné osobnosti takového formátu se nedá v češtině dočíst tak málo. Necháme-li stranou několik letmých zmínek v diplomových pracích studentů oboru a citací na webových stránkách některých lektorů a učitelů, můžeme se o ní prakticky dozvědět snad jen z několika příspěvků v *Tvořivé dramatice*. Navazují tedy na tyto odkazy a nabízíme několik momentů z jejího života, které by snad mohly pomoci dokreslit osobnost, jíž v podtitulu knihy *Dorothy Heathcote's Story (Příběh Dorothy Heathcoteové)* z roku 2003 nazval její autor a Dorothin mnohaletý kolega a přítel Gavin Bolton jako „pozoruhodnou“ (*Biography of a Remarkable Drama Teacher*). Jeho kniha je pro následující řádky inspirací a vodítkem.

Dorothy Heathcoteová se narodila 26. srpna 1926 na severu Anglie (ve vesnici Steeton, v hrabství West Yorkshir). Její matka, Amy Sugdenová, později provdaná za Williama Shutta, ovdověla ještě několik let před Dorothiným narozením. Dorothy tak dostala příjmení Shuttová. Jejího skutečného otce jí rodina tajila: „Přestože nikdy nebyla dobrá v matematice, dokázala si spočítat, že ten muž, který zemřel několik let před jejím narozením, rozhodně nemohl být jejím otcem! Nedokáže si vybavit, kdy přesně si to uvědomila, možná

v sedmi nebo osmi letech. V určité chvíli se na to zeptala matky a musela se spokojit s ujištěním, že „její pravý otec byl gentleman“ — a už se o něm nikdy víc nemluvilo.“ (Bolton, s. 8)

Byla vychovávána v milujícím a podporujícím prostředí, převážně mezi ženami (bydlela v jednom domě s maminkou, dědečkem, babičkou a několika tetami). Rodina byla velmi chudá, ale Dorothy sama říká, že se doma chudí nikdy necítili, spíše „dost bohatí na to, aby vystačili“ (Bolton, s. 11). „Vždycky měla na paměti, že nesmí své matce přidělovat starosti a mít na ni zbytečné požadavky. Nesmělo být tedy vidět, že je smutná, když její matka v sobotu v noci odcházela do práce na další týden. A proto využívala zaneprázdněnost k zamaskování svých pocitů. Když se s ní matka přišla rozloučit, Dorothy se vždy odvrátila k nějakému úkolu, jako k „hraní si s dědečkovými drobnými“. Moc dobře věděla, že nemají žádné přebytky peníze, a vzpomíná si, jak se v kostele upřeně dívala na své boty a modlila se, aby už její nohy nerostly, protože jí její matka mohla zvětšit punčochy, ale boty zůstanou tvrdohlavě pořád stejně velké. Jaká pro ni byla úleva, když ve čtrnácti letech mohla začít pracovat, a tak dávat matce svou týdenní mzdu z továrny, jednu libru týdně.“ (Bolton, s. 11)

Celé dětství trápila Dorothy její velikost. Připadala si vždy „příliš vysoká, příliš široká, příliš těžká, příliš silná, takže vždy vnímala sebe sama starší, než byla. Styděla se, když jí matka v autobuse platila poloviční jízdenku. Jen když hrála, mohla být tak velká, jak chtěla.“ (Bolton, s. 14)

Lásku k herectví cítila už od malička. Na základní škole prohlásila před celou třídou, že jednou bude filmovou hvězdou. A své dovednosti začala brzy cílevědomě rozvíjet. Po neúspěšných přijímacích zkouškách na gymnázium ještě chvíli navštěvovala základní školu, ale těsně před čtrnáctými narozeninami začala pracovat jako tkadlena v místní továrně (což nebylo nic neobvyklého). Pět let pracovala od půl sedmé ráno do půl šesté se dvěma půlhodinovými

přestávkami, stejně jako stovka dalších žen. Gavin Bolton trefně poznamenává: „Vědomí, že se Dorothy stala známou učitelkou dramatu, nám možná ztíží pochopit tu radost, jakou jí práce přinášela. Vyžadovala jak schopnost koncentrace, tak zručnost. Dorothy byla velmi spokojená, že měla přesnou ruku i přesné oko. Vždy se zaměřovala na dokonalost, protože chyby byly časově i finančně nákladné — začínala válka. Její místo bylo v továrně a nic jiného neznala, dokud se nesetkala s Mollie Sugdenovou...“ (Bolton, s. 18) Přestože většinu peněz dávala matce, mohla si něco ušetřit na hodiny přednesu, které Mollie Sugdenová (později známá televizní herečka a komička) nabízela. „Dorothy si lepila sonety a delší básně na tkalcovský stav a učila se během práce.“ (Bolton, s. 18) Postupně také začala zpívat s kvartetem, se kterým byla občas pozvána na nějaký koncert v okolí. Zanedlouho také začala hrát s místním ochotnickým souborem Bingley Players. Během dospívání pak chodila každý týden do divadla, kde ji fascinovalo, „jak se herci týden za týdnem proměňují v nejrůznějších rolích. Neměla na mysli barvení vlasů na šedivo a hrbení zad, ale způsob, jakým herci objevují druhé v sobě.“ (Bolton, s. 13)

Vypadalo to, že by hodiny přednesu a hraní s ochotnickým souborem mohly uspokojit její divadelní touhy, ale jakmile se v roce 1945 v novinách dočetla, že se nedařilo otevřít nová divadelní škola, která by měla vychovávat jak profesionální herce, tak učitele herectví, věděla, že to musí zkusit: „Dorothyinou první reakcí bylo: ‚Já bych tam chtěla!‘ Samozřejmě věděla, že to nejde, protože byla jedinou žitelkou rodiny, její matka se musela kvůli špatným nohám vzdát práce. Ale na konkurz Dorothy jít chtěla, aby zjistila, jestli má talent. Její matka trvala na tom, že tam s ní počká, a tak seděla v zadních řadách bradfordského divadelního sálu, za zkušební komisí, ve které byli Esmé Churchová, J. B. Priestley a Rudolf Laban. Dorothy, která se z pochopitelných důvodů vyhýbala hrdinkám, zahrála Volumnií a Královnou Markétu. Ihned po skončení konkurzu jí Esmé Churchová nabídla místo. Dorothy se omlouvala: ‚Nemůžu jít na divadelní školu. Nemám peníze na poplatky..., ale chtěla jsem vědět, jestli mám talent.‘ ‚Rozhodně máš talent.‘ V tomto okamžiku se ozval ze zadu hlas její matky, která oznámila, že má nějaké úspory. Esmé Churchová pro pořádek řekla, že tohle je jejich rozhodnutí a že jí má Dorothy dát vědět, jestli nabízené místo chce. Když šla na autobus zpět domů, věděla víc než kdy dříve, že to chce!“ (Bolton, s. 20)

Mnozí jistě ve spojení s Dorothy Heathcoteovou slyšeli spojení *Three Looms Waiting* (do češtiny bychom ho mohli přeložit: *Tři stavy, které čekají*), což je název dokumentu BBC z roku 1972, díky němuž se z Dorothy stala slavná učitelka dramatu. V první řadě je to ale výrok vedoucího továrny, který si nechal Dorothy zavolat, když si v lokálních novinách přečetl titulky: „TKADLENA MÁ ŠANCI NA HERECKOU KARIÉRU“:

„Tohle jsi ty?“ ukazoval prstem na nadpis v novinách. [...] Máš nějaký peníze? „No, ne... Já tam nemůžu jít... Moje máma nemá moc peněz... Zkrátka, není na tom příliš dobře.“

„Zvládne tkalcovský stav?“ „No, nedělá na žakárových strojích..., jen na listovkách.“

„Je tam pár listovek... Může mít listovky... a já budu platit to školné. Na jak dlouho to bude?“

Dorothy omluvně: „Dva roky.“ „Dobře, to je dobrý... Tak tři stavy tu na tebe budou čekat, až skončíš.“ (Bolton, s. 20–21)

A tak Dorothy začala studovat. Od zavedených divadelních škol se tato lišila v tom, že se v ní věnovali dětskému divadlu. S produkcemi pro dětského diváka hodně cestovali, což se Dorothy stalo velmi dobrým základem i pro budoucí práci s amatérskými dětskými skupinami. Ke konci studia si ji pozvala ředitelka školy a vysvětlila jí, že je velmi talentovaná, ale nemá vzhled odpovídající rolím, které by mohla hrát, a nabídla Dorothy, aby se raději začala věnovat učení. Dorothy nejdříve odmítla. Ale ředitelka trvala na svém: „Má drahá..., teď odejdu ven z místnosti..., a až se vrátím..., ty půjdeš učit.“ Odešla z místnosti, zamkla Dorothy, a když se vrátila, Dorothy se na ni obrátila s otázkou, jakou má o učení představu. A díky Esmé Churchové začal postupně kystalizovat v Dorothyině mysli obrázek budoucí práce s dramatem ve školách, kterému začala říkat „drama myslí“. Namísto toho, aby žáci připravovali občasná školní představení na dny otevřených dveří pro rodiče a přátele apod. by mohli společně vymýšlet svou vlastní hru o věcech, které je zajímají. (Bolton, s. 23) V těchto podmínkách se tedy začala rodit osobnost pozoruhodné učitelky dramatické výchovy.

Během studia divadelní školy se Dorothy setkávala s nejrůznějšími, mnohdy zcela specifickými skupinami studentů. „Dvě pololetí probíhal každé páteční odpoledne nějaký typ praxe na střední škole. Když ředitelka školy, která zjevně zapoměla, že má Dorothy přijet, zahlédla hlouček chlapců vyhozených

pro špatné chování, kteří stáli na chodbě u dveří do různých učeben, zavolala na ně a oznámila jim: ‚Tohle je slečna Shuttová, bude s vámi dělat drama.‘ A Dorothy udělala to, co dělala po zbytek své kariéry. Prostě vymyslela otázku, která překvapila, zaujala a okamžitě zrušila to, že chlapci nejsou ‚těmi správnými‘“ (Bolton, s. 24)

Jeden z Dorothyiných zdrojů příjmů pro divadelní školu bylo to, že dávala hodiny přednesu členům divadelních společností a vedla kurzy pro dospělé. Na jednu z těchto společností Dorothy vzpomínala: „Byli tam učitelé a právníci, odborníci, kteří se připojili k tomuto přátelskému divadlu... Byla tam nenucenost a vzájemná tolerance... Z toho, že mi důvěřovali, jsem byla ohromená...“

Ve svých kurzech pro dospělé také potkala Sheilu Sandersonovou, učitelku angličtiny z dívčí školy, která požádala Dorothy o pomoc se školní divadelní produkcí. Pozvala si ji, aby jí pomohla s kostýmy, rekvizitami i svícením. „A tak se Dorothy poprvé cítila ve škole dobře, protože její dovednosti a zkušenosti byly užitečné. Tohle nebylo páteční odpolední setkání ve škole, kde jí dělali laskavost tím, že jí uměle vytvářeli skupinu. Bylo to poprvé, co pocítila, že je ve škole přijata a respektována jako odborník.“ (Bolton, s. 30)

Sheila Sandersonová byla prvním člověkem, který dal Dorothy nějaký vhled do fungování školy a s nímž mohla diskutovat o vzdělávání. Byla to také ona, kdo Dorothy přinesl ukázat inzerát vzdělávacího institutu Durham University Institute of Education na pozici lektora učitelů s kvalifikací na „řeč a drama“. Je až podivuhodné, že si ředitel institutu Brian Stanley vybral v roce 1951 právě Dorothy, která kromě pár doporučení neměla oproti ostatním téměř žádnou praxi: „Neměla žádné formální vzdělání, žádnou národně uznávanou učitelskou kvalifikaci a prakticky žádnou zkušenost s učením dětí, a přitom měla vzdělávat zkušené učitele.“ (Bolton, s. 34) Přesto se tak stalo a o několik let později Dorothy stejného ředitele následovala i na Newcastle University, kde pak učila až do odchodu do důchodu v roce 1986.

Dorothy k úkolu přistoupila po svém. Nezátížená zvyklostmi univerzity, sama chodila do tříd svých studentů-učitelů a na jejich žácích zkoušela svůj vlastní přístup. Základem pro ni byly příběhy, dramata s vnitřním konfliktem. A to taková, která si skupina vymyslela a tvořila do značné míry vlastními rozhodnutími sama. U všech lekcí nechávala Dorothy ostatní učitele sedět na kraji místnosti a pozorovat, co se v hodině děje. Tak učila učitele. Po hodinách s nimi diskutovala a rozebírala, co v lekcích

fungovalo a co ne. Gavin Bolton zachycuje reakci, kterou její přístup vzbuzoval: „[...] byla pro odborníky dramatické výchovy vyvrhelem, jak pro tradicionalisty, kteří její práci vnímali jako odmítání skutečného divadla, tak pro progresivisty, protože podle nich porušovala všechna pravidla dětského dramatu.“ (Bolton, s. 37)

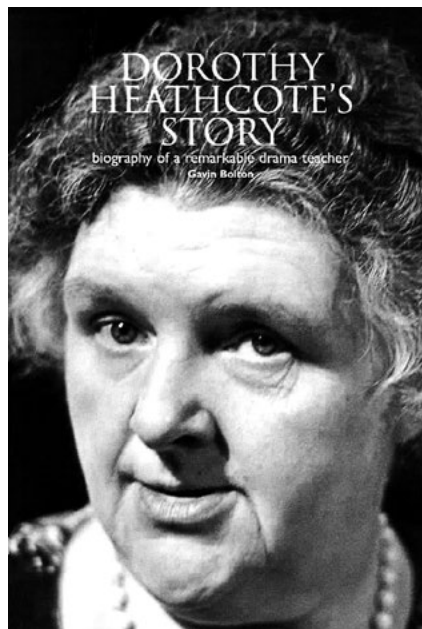
Vedle učení na univerzitě v té době také sama hrála a režistrovala v souboru People's Theatre.

V roce 1954 jela Dorothy vypomoci jedné své přítelkyni na její školní výlet jako dozor. Podobně přemluvili i Raymonda Heathcotea, Dorothyina budoucího manžela, aby doplnil počet dospělých na výletě. Raymond byl inženýr, který pracoval pro firmu Reyrolles, která stavěla po celém světě elektrárny. Po návratu z výletu nabídl Dorothy, že ji odveze domů a při loučení, jak Dorothy vzpomínala, řekl poněkud riskantně a velmi opatrně: „Myslím, že bych si vás chtěl vzít.“ (Bolton, s. 47) A v říjnu 1956 se v kostele St. Paul's Church v Newcastlu opravdu vzali a přestěhovali se do velkého domu v Gatesheadu, který byl nejen jejich domovem, ale i útočištěm a druhým domovem mnoha studentů, kteří toužili učit se od Dorothy.

Dorothy s Raymondem v té době nemohli mít děti, a tak zvažovali adopci. Raymond se ale na roli dobrého otce necítil a ani Dorothy si tím rozhodnutím nebyla jistá. Trávili spolu mnoho času ať už zařizováním svého domu, zahradničením, nebo pravidelnými návštěvami filmového klubu, divadel a výstav. Na dovolenou jezdili společně po celé Evropě, do míst, která byla poprvé po válce otevřena turistům. Dorothy perfektně udržovala chod domácnosti díky přesně naplánovaným akcím, včetně nákupů a vaření. „Jak se její práce stávala náročnější, zahajovala Dorothy svůj den ve čtyři hodiny ráno, protože byla přesvědčena, že večere by měla být časem pro rodinu, bez hromady učebních povinností, které si vynucují její pozornost.“ (Bolton, s. 55) Rodina pro ni byla závazkem, kterému vždy věnovala dost času.

V 50. a 60. letech posílil vliv progresivního hnutí ve výchově a vzdělávání a přinesl s sebou větší počet kurzů, které stavěly na kreativitu dětí a výuce zaměřené na žáka. Spolu s nimi došlo k výraznému nárůstu vzdělávacích kurzů i v oblasti umění a k jejich podpoře v rámci vzdělávacího systému, přičemž ředitelé a učitelé byli odměňováni za své další studium. V roce 1962 se na podnět ministerstva školství začala formovat nová podoba dvouletého univerzitního kurzu dramatické výchovy (*Advanced Diploma*), který byl účastníkům proplácen

jako plný úvazek. Dorothy byla jednou z těch, kdo jeho koncepci vymýšleli, a sama jej pak také vedla. A tak se v rámci příprav jela podívat do Birminghamu na práci Petera Sladea, který byl již v tu dobu jedním z předních osobností dětského dramatu (*child drama*). Na cestu se vydala s Gavinem Boltonem, v té době hlavním vedoucím dramatu (*drama organiser*) pro kraj Durham. G. Bolton vzpomíná: „Byli jsme pozváni zúčastnit se jednoho z jeho [míněno Petera Sladea] slavného pohybového semináře s dospělými v Rea Street Drama Centre. Z gramofonu se ozvala dojemná hudba a lidé kroužili kolem místnosti, občas uchopili židli jako tanečního partnera. Tanec se židlí byl testem ladnosti a síly. 'Přidáte se?' vyzval nás Peter. Vytvaroval jsem pus,



abych vyslovil 'Jistě!'; když v tom jsem zaslechl Dorothyin hlas, která se vedle mě ošívávala na dřevěné židli, jak říká: 'Nemyslím si.' A mé 'Jijistě' se náhle proměnilo v 'Jjen se budeme dívat?' Sladeova blondatá štíhlá 'princezna' Sylvia Demmerová, která před námi vypichovala v černém trikotu piruety, se zdála zvlášť znepokojená naší blízkostí, zatímco ostatní pluli kolem místnosti. Výraz v její tváři byl extatický. Cítil jsem, jak se Dorothy vtlačuje do židle. Naštěstí jsme byli u zdi, takže se nemohla převrhnout. Nemůžu se dívat na její výraz v obličeji! Když to skončilo a my byli pozváni k Sylvii na drink, trval jsem na tom, že jí dáme bonboniéru. Jestli myslíš, že je to dobrý nápad, Gavine, platím polovinu,' souhlasila ve snaze o spolupráci. 'A co horšího,' řekla po návratu domů další den mé ženě, 'ty bonbony se jmenovaly Kontrast!'" (Bolton, s. 56) Přestože Dorothy měla v porovnání s Peterem

Sladem odlišný přístup, k jeho práci vždy cítila úctu a studenti jejího kurzu vždy šest týdnů pracovali i s ním.

Kurz začal v akademickém roce 1963/64 na Newcastle University (v době, kdy tento kurz začínal, rozdělila se Durham University na Durham a Newcastle University). S novým kurzem přišlo i mnoho nových učitelů, které Dorothy svým přístupem ovlivnila a zasáhla. Pro mnohé z nich ale i po přímé zkušenosti s jejím stylem výuky vyvstávaly otázky a obavy, jak dosáhnout toho, aby mysleli jako Dorothy, jak vycítit, co je podstatné? Dorothy jim poskytovala lekce, na kterých si zkoušeli, co se od ní naučili, a sama v nich zjišťovala, co je vůbec možné druhým předat. Pro mnohé z nich byl její přístup nedosažitelnou metou.

V roce 1964 byla vyzvána organizací British Council, aby se jela podívat na vzdělávání dívek v Sarawaku v Indii. Díky manželově válečné zkušenosti letce v Indii dostala Dorothy nejen rady, ale i vybavení, aby se v lednu a únoru následujícího roku mohla vydat na cestu po dívčích školách v nejhudších čtvrtích města. Byla to jedna z prvních dlouhých cest odloučení, které následně provázely celé jejich manželství.

O rok později Dorothy během umývání auta ucítila škubavou bolest v podbřišku, a přestože už byla smířena s tím, že s Raymondem nebudou mít děti, okamžitě věděla, že je těhotná. „Dorothy s Raymondem i dalšími diskutovala o tom, zda by se měla vzdát práce, jakmile dítě přijde na svět. Každý, kdo jí byl blízký, věděl, že dokáže být (Dorothy trvala na tom, abych změnil 'dokáže být' na 'pokusí se být') matkou i učitelkou.“ (Bolton, s. 76) V roce 1966 se jim narodila dcera Marianne.

Gavin Bolton popisuje způsob, jakým Dorothy organizovala svůj rozvrh a vytvářela přísná pravidla týkající se cest do zahraničí, aby mohla zodpovědně plnit svou rodičovskou roli. Při cestách se snažila vždy uspořádat program do jediného dne a mezinárodních cest se účastnila jen minimálně. Nikdy si pobyty neprodložovala, aby nebyla příliš dlouho pryč. K velkému štěstí měla také nevídanou podporu svého vedoucího: „Pokud by si katedra, která vychovává učitele, nedokázala poradit s dítětem, co asi tak uděláme?“ (Bolton, s. 76) Dorothy věděla, že to nebude snadné, ale díky své vynalézavosti dokázala vždy najít řešení: „Zatímco studenti si zvykli mít dítě ve třídě, delegáti konferencí byli někdy překvapeni, když zjistili, že si jejich hlavní přednášející položila dětské nosítko na stůlek k mikrofonu.“ (Bolton, s. 76) Když byla Marianne větší, dům Heathcoteových se stal centrem

dětských her a návštěv s dveřmi dokořán otevřenými všem dětem ze sousedství. Marianne tak vyrůstala napůl mezi dětmi, napůl mezi studenty Dorothiných kurzů a přátel, kteří je často navštěvovali.

Významným momentem, díky němuž Dorothy získala mezinárodní postavení, bylo zachycení její práce ve filmu *Death of President (Prezidentova smrt)*, dokumentu BBC z roku 1966 o dramatu, ve kterém chlapeci z nápravného zařízení Aycliffe Approved School hrají mladé pachatele, kteří si uvědomují, jak mohou důsledky jednání jednotlivce ovlivnit komunitu. Protože natáčení probíhalo jen pár dní po jejím návratu z porodnice, její matka se mezitím starala ve vedlejší místnosti o právě narozenou Marianne.

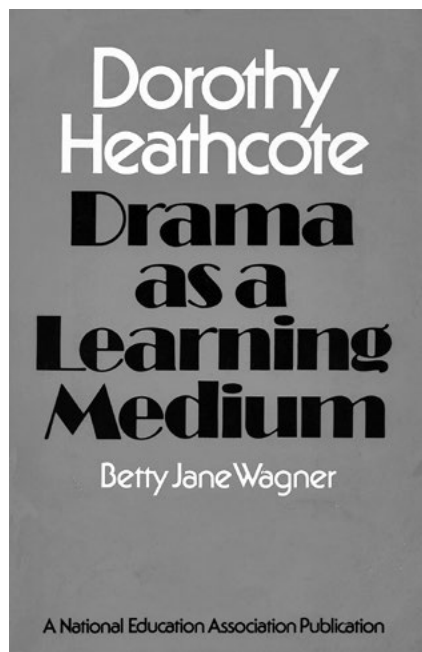
O šest let později, v roce 1972, se Dorothy objevila v dokumentárním seriálu BBC nazvaném *Omnibus* v dílu, který představoval její práci (přesněji řečeno zlomek práce — natočených 80 hodin lekcí a rozhovorů bylo sestříháno do 58 minut), přibližně nazvaném *Three Looms Waiting*. Dokument dobře zachycuje i radikální změnu směru, jak Gavin Bolton nazval Dorothino období konce 60. let. Dorothy se během ní vzdaluje od svého úspěšného divadelního a vzdělávacího využití dramatické hry a vydává se se svými studenty do nápravných zařízení pro mladistvé a do nemocnic a institucí, kde pracuje s těžce postiženými: „Vyměňuje zkušenost bytí v kůži druhého v dívání se na něj zdálky, bytí ve sledování. Nicméně ‚sledování‘ není to správné slovo, protože nejde o sledování zábavy jako v divadle, následování příběhu a vtažení do světa fikce. Není to sledování, protože to předpokládá jít po ději. ‚Účast‘ nebo ‚rozvažování‘ jsou možná přesnější, protože naznačují zaujetí upoutáním pozornosti na jednu věc.“ (Bolton, s. 94)

Dorothy nastoluje herní situaci (jako příklad je v knize Gavina Boltona uvedena žena houpající kolébku nohou) a tu nechává pozorovat dětmi se speciálními potřebami. Její studenti-učitelé pak mají těmto dětem pomoci uvažovat o tom, co se za situací skrývá. Spolu se svými studenty tak prochází zkušeností, v níž se učí číst ve specifických projevech postižených. Tato citlivost na vyjádření druhých a jejich porozumění se stává významnou součástí kurzu. Dorothy věří, že setkání s těmito lidmi rozvíjí v učitelích vedle citlivosti také základní lidskost.

Na základě obou zmíněných filmových dokumentů se Dorothy stala slavnou téměř po celém světě, což znamenalo, že se s jejím přístupem najednou mohli seznámit učitelé, kteří by se jinak k její práci nedostali. Tisíce lidí z celého světa vidělo její praxi, nápady

a strategie, které mohli sami uplatnit. Díky této „slávě“ přicházelo na univerzitu velké množství mezinárodních studentů a mnozí z nich se stali doslova dokumentátoři její práce. Začala být také zvána do zahraničí, až už na univerzity, kde demonstrovala svou práci se skupinami žáků, nebo na konference a setkání učitelů oboru.

Spolu s její slávou se ale samozřejmě objevovaly i kritické hlasy. Zastánci divadla hraného dětmi kritizovali zejména její vstupování do hry v rámci učitele v roli, které je protikladem jejich snahy o kultivaci dětské tvořivosti skrze svobodné, nespoutané vyjádření. Jiní odsuzovali práci napříč kurikulem a neopodstatněné povyšování univerzálních lidských témat při dosahování divadelních dovedností. Dorothy se s tako-



vyými názory opět vypořádávala po svém: „Vzpomínám si na jednu situaci z roku 1974, kdy jsme oba vedli letní kurzy pro Anne Thurmanovou na Northwestern University [USA]. Učil jsem v jinou hodinu, takže jsem se mohl jít podívat, jak Dorothy demonstrovuje svou práci s velkou skupinou starších žáků. Vypadalo to, že drama nikam nepovede. Dorothy bojovala o jejich pozornost v momentě rozhodování o dalším pokračování lekce. A když bylo rozhodnuto, ukázalo se, že se vzalo do hry rozhodnutí jen několika žáků, kteří s dramatem šli, nikoliv rozhodnutí celé skupiny. Po skončení lekce si pozorovatelé mezi sebou vyměňovali názory. Zaslechl jsem několik komentářů o ztrátě studentů ke konci hodiny a přemýšlel jsem, zda by rozdělení tříd do malých skupin v dřívějším bodě lekce skupině nepomohlo v této nepříjemné slepé uličce. Bláhově jsem

tento názor, jako by byl můj vlastní, vyjádřil v otevřené diskusi, která probíhala klidně a nekriticky, neboť jsem cítil, že by to mohlo být smysluplné. Musel jsem se v tu chvíli Dorothy dotknout, protože se na mě obrátila a řekla: ‚Jestli si myslíš, že práce v malých skupinách je řešení, měl by sis to raději ještě jednou promyslet!‘ Byl jsem tou odpovědí překvapený. Po tomhle už žádná další kritika od posluchačů nepřišla. Jedna významná kanadská lektorka zažila v Kalifornii něco podobného, když Dorothy na její otázku odpovídal: ‚Pokud to nevíte, neměla byste učit drama.‘“ (Bolton, s. 114)

Další proměna pak nastala v časných 80. letech, kdy se Dorothy vrátila zpět do školy s přístupem, který nazvala pláštěm experta (*mantle of the expert*). Pro demonstraci jej používala zejména před učiteli, kteří měli málo dramatických zkušeností a nevěděli, jak dramaturgicky pracovat s napětím lekce. A dále proto, aby zbavila děti potřeby hrát a jednat za někoho jiného. Skupina má v tomto přístupu společný úkol, za který je zodpovědná. Učitel v roli „mistra“ nabízí podněty k plnění dílčích úkolů. Žáci se tak stávají spíše kolegy než fiktivními postavami hry.

Poslední léta před odchodem do důchodu Dorothy pokračovala v učení dospělých učitelů. Od roku 1970 ale byla poněkud nešťastně sloučena dvě pracoviště — The Institute of Education, kde probíhal Dorothin kurz pro učitele (*Advanced Diploma*), a mnohem větší Departement of Education, který měl magisterské akademické studium (M.Ed.). Na Dorothy se pohlíželo jako na lektorku kurzů, ne jako na „akademického pedagoga“. Své místo musela před ostatními kolegy nepříjemně obhajovat a sama měla pocit, že její práci na univerzitě vlastně nikdo nebere příliš vážně: „Bylo to v zimě 1984. Dorothy seděla na poradě. Téma bylo PGCE [*The Postgraduate Certificate in Education* — učitelská kvalifikace]. Dorothy nikdy s tímto kurzem nebyla spokojená. Dostala pro kurz dramatu pouze jednu hodinu týdně, což znamenalo, že studenti neměli čas vidět její výuku ve školách, pokud se nepropašovala do jejich pauzy na oběd, aby měla hodinu delší, což dělala, kdykoliv to bylo možné. Na této poradě poslouchala, jak učitel zeměpisu říká: ‚Problém s těmito studenty je, že se nevěnovali dost zeměpisu.‘ Dorothy nemohla uvěřit svým uším, neboť podle definice právě absolvovali tříletý vysokoškolský kurz, který byl na tento předmět zaměřen. Dorothy se ozvala: ‚Ale není to tak, že teď už nepotřebují pomoci s předmětem samotným, jako spíš s tím, jak dětem tento fascinující předmět představit?‘

Nastala pauza. A pak udělali to, co po celý Dorothin profesní život — ignorovali ji. Profesor Edwards [Dorothin šéf], který seděl vedle Dorothy, do ní šťouchnul a pošeptal: „Zkuste to znovu.“ Specialista předmětu společenských věd potvrdil obavy zeměpisáře a stěžoval si, že studenti mají malé znalosti tohoto oboru. Dorothy to zkusila znovu: „Já si stále myslím, že nejde o to, kolik zeměpisu znají nebo kolik toho vědí o společenských vědách, ale o to, jak pomoci žákům, aby tyto předměty milovali.“ Dorothy byla opět ignorována, a když Tony Edwards řekl: „Myslím, že Dorothy chtěla...“, ignorovali i jeho. V tu chvíli to uvnitř Dorothy přestalo vřít, neboť si pomyslela: Odejdu, už toho mám dost, tady můžu skončit, tohle už nemusím poslouchat, Raymond nedávno předčasně odešel do důchodu, Marianne je v posledním ročníku na univerzitě a já taky odejdu do důchodu.“ Místo toho, aby se zvedla, se rozhodla — a své rozhodnutí hned po skončení oznámila Tonyemu Edwardsovi v jeho pracovně. Řekl, že z důvodu ekonomické krize, kterou škola prochází, nemůže být její pozice nikým nahrazena. Zeptal se jí: „Nemohla byste zůstat ještě pár let? Mohla byste učit jakýkoli kurz byste chtěla... a zanechat všeho, co nechcete.“ (Bolton, s. 156) Dorothy na základě toho požádala o dva roky částečného úvazku, aby všichni místní učitelé, kteří navštěvovali její kurz (a všichni další, kteří byli pravidelnými pozorovateli) měli šanci na intenzivní studium, a aby opět mohla pracovat ve svých školách.

V roce 1986 odešla ze školy do důchodu, ale nepřestávala pracovat. Dál psala články do časopisů, občas přijala pozvání na některé z konferencí a stále dávala konzultace.

V roce 1995 jí byla zjištěna rakovina dělohy, o které se dozvěděla těsně před konferencí, v jejímž rámci měla mít ukázkové hodiny. Nejspíš není překvapením, že Dorothy podstoupila operaci a jen pár dní na to s pomocí Raymonda a svých nejbližších kolegů hodiny i přes to odučila. Z rakoviny se vyléčila.

V roce 2001 srazilo Raymonda auto a následkem toho po nějaké době v nemocnici zemřel. Po jeho smrti se Dorothy přestěhovala do Derby, kde žila v blízkosti Marianne a její rodiny. Nebyla by to ale Dorothy Heathcoteová, aby nepřestala svou práci posouvat dál. „Pochopit Dorothy znamená pochopit, že má poslání.“ (Bolton, s. 180) A tak objevila a pojmenovala přístup zakázky (*commission*).

G. Bolton píše, že to, co se nikdy v jejím přístupu nezměnilo, byla její snaha o maximální práci žáků s jejich odpovědností za

společné dílo. Vždy chce ve studentech podněcovat vrozenou zvědavost, propojovat vědomosti a dát nahlédnout do důsledků nakládání s nimi. Zakázka vše naplňuje. Jejím smyslem je předložit skupině výzvu, úkol, zakázku, kterou všichni členové, komisaři, pod vedením svého agenta řeší. Na rozdíl od pláště experta, který pracuje s fiktivním rámcem, zakázka je skutečná. Každý učitel, který se zakázky se skupinou zúčastní, přispívá svým vlastním oborem, který vyučuje. Jeden z žáků, který zakázku v roce 2002 pod vedením Dorothy a dalších osmi učitelů na Queen Elizabeth High School v Hexhamu zažil, řekl: „To bylo poprvé, co jsem ve škole udělal něco, co bylo pro někoho důležité.“ (Bolton, s. 184)

Kniha Gavina Boltona rokem 2002 končí. I v sedmdesáti šesti letech se Dorothy účastnila konferencí, učila hodiny dramatu, nabízela u sebe doma konzultace zájemcům. Stále měla vizi, poslání, ke kterému celý život směřovala.

Dorothy Heathcoteová začínala s pestrými skupinami studentů na středních školách a postupně pracovala se všemi věkovými kategoriemi, s lidmi s různými handicap, s různými profesními skupinami. Její učení provázelo mnoho nepředvídatelných situací a překážek, které pro Dorothy nikdy nebyly problémem, ale výzvou. Gavin Bolton poznamenává, že si nikdy nepřipouštěla selhání. Ne proto, že by je nezakoušela, ale rizika a nejistotu brala jako samozřejmou součást své práce, ve které nic není chybou. Pokud se jí něco nepovedlo, považovala to za nejlepší zkušenost, jak být příště lepší.

V roce 2005 jí univerzita udělila čestný titul Doctor of Letters [LittD] a v roce 2011 byla jmenována členkou Řádu britského impéria [MBE] za služby výchově dramatem.

Pracovala až do své smrti, 8. října 2011.

LITERATURA

Přestože Dorothy Heathcoteová pečlivě zkoumala svoji práci, nebyla „akademickou spisovatelkou“, a tak její práci často dokumentovali nebo publikovali její studenti nebo spolupracovníci. Patří mezi ně především bývalá studentka Betty Jane Wagnerová, která zdokumentovala její postupy, z nichž vznikl zásadní text *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* (Wagner, 1976). Liz Johnsonová a Cecily O'Neillová shromáždily, uspořádaly a k vydání připravily její spisy pod názvem *Dorothy Heathcote: Writings on Education and Drama* (Johnson & O'Neill, 1984). A pak je to samozřejmě Gavin Bolton, který ve

spolupráci s Dorothy Heathcoteovou vysvětluje základní principy její práce a úvahy o nich v knihách *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education* (Heathcote & Bolton, 1995) a *So You Want to Use Role-play?: A New Approach in how to Plan* (Heathcote & Bolton, 1999). Poslední knihou od téhož autora je *Dorothy Heathcote's Story: Biography of a Remarkable Drama Teacher* (Bolton, 2003). Kromě knih je možné mnoho poznámek, rozhovorů a videozáznamů s Dorothy Heathcoteovou nalézt také v archivu, který je v současné době uložen na Manchester Metropolitan University a některé z nich jsou již dostupné online. Na serverech Youtube a Vimeo lze také najít videoukázky její práce (dokument *Three Looms Waiting* [Smedley, 1971] má v současné chvíli téměř 15 000 zhlédnutí!).

BOLTON, Gavin M. *Dorothy Heathcote's Story: Biography of a Remarkable Drama Teacher*. Stoke on Trent (UK); Sterling (USA): Trentham Books, 2003. 196 s. ISBN 1-85856-264-3.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. x. 222 s. ISBN 0-435-08643-X.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin M. *So You Want to Use Role-play?: A New Approach in How to Plan*. Stoke on Trent: Trentham, 1999. 192 s. ISBN 1-85856-196-5.

HEATHCOTE, Dorothy; JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily. *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson, 1984. 218 s. ISBN 0091492610.

HOLDER-MANSFIELD, Mitch; HULSON, Maggie; WILLIAMS, Guy; WOOSTER, Roger (eds.). *The Journal for drama in education: Dorothy Heathcote Special Issue*. London: NATD, The National Association for the Teaching of Drama, 2012. 72 s. Charity Number 1135-457.

KASÍKOVÁ, Hana. Betty Jane Wagner: Dorothy Heathcote — Drama as a learning medium: Pokus o recenzi s ukázkami. *Tvořivá dramatika*. 1995. roč. VI, č. 2, s. 24–28. ISSN 1211-8001.

WAGNER, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, D. C.: National Education Association, 1976. 240 s. ISBN 0-8100-1383-2.

DĚTSKÁ SCÉNA 2018

47. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů

47. celostátní přehlídka dětského divadla

Svitavy 8.–14. června 2018

INSCENACE DĚTSKÉ SCÉNY 2018

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

Bylo nás pět

Předloha: Karel Poláček: *Bylo nás pět*

Dramatizace a režie: Lenka Tretiagová

IDI klub, Gymnázium Františka Křižíka,
Plzeň (ved. František Kaska)

Řvi potichu, brácho

Předloha: Ivona Březinová: *Řvi potichu, brácho*

Dramatizace: František Kaska, Aleš Sutnar

a Kateřina Vernerová

Režie: František Kaska

DDS Tři boty, Základní škola a Mateřská
škola Třebotov (ved. Václava Makovcová
a Jana Barnová)

K neuvěření

Předlohy: Terry Jones: O zapomněnkách;
Mick a Mack (z knihy *Pohádky k neuvěření*)

Překlad: Petr Matoušek

Dramatizace a režie: Václava Makovcová,
Jana Barnová

Dramatický kroužek při Umělecké akademii
ZŠ Hovorčovice (ved. Martina Deliřová)

Óda na lelky

Předlohy: básně Pavla Šruta (z knih *Veliký
tůžle a Příšerky a příšerí*) a Emanuela
Frynty (z knih *Písničky bez muziky*
a *Závratné pomyslení*)

Scénář montáže a režie: Martina Deliřová

Divadelní studio Kampak! Dům dětí a mlá-
deže Praha 8 — Spirála (ved. Dana Bláhová)

Rozum a Štěstí

Předloha: Jan Werich: *Rozum & Štěstí*
(z knihy *Fimfárum*)

Dramatizace: Markéta Schartová (z časo-
pisu *Loutkář*. Praha: Sdružení pro vydávání
časopisu *Loutkář*, 2000, roč. L, č. 4)

Dramaturgická úprava: soubor

Režie: Dana Bláhová

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

**Běž, chlapče, běž (Nechci, abyste mě litovali, to je
k ničemu)**

Předloha: Uri Orlev: *Běž, chlapče, běž*

Překlad: Lenka Bukovská

Dramatizace a režie: Irena Konývková

Dětské studio DĚS, Divadlo loutek Ostrava
(ved. Hana a Tomáš Volkmerovi)

Babičko, vyprávěj nám něco...

Autor: Tomáš Volkmer v inspiraci drama-
tickým textem Arnošta Goldflama *Pohádky
pro zlobivé...*

Dramaturgická úprava: Hana Volkmerová

Režie: Hana a Tomáš Volkmerovi

DDS NEMÁME, SVČ Lužánky, Brno
(ved. Petr David a Monika Jelínková)

Idol!

Autoři: Monika Jelínková a Petr David

Režie: Monika Jelínková a Petr David

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

My, vrabčáci

Předloha: Jordan Radičkov: *My vrabčáci*

Překlad: Hana Reinerová

Dramatizace: Pavel Soukup

Dramaturgická úprava a režie: Lada
Blažejová

Divadelnice z Vikýře, DDM Vikýř, Jablonec
nad Nisou (ved. Alena Štěpánová)

Stojí hruška

Autorka: Milada Mašatová na motivy lido-
vých pohádek

Inspirace: Strom na rozcestí (z knihy *Pro-
daný sen: Japonské pohádky vypravují
Zlata Černá a Miroslav Novák*)

Dramaturgická úprava a režie: Alena
Štěpánová

Dismanův rozhlasový dětský soubor, Český
rozhlas, Praha 2 (ved. Jana Franková)

Do velké krajiny Dudědu

Předlohy: Ivan Martin Jirous: *Magor dětem*

a Ivan Martin Jirous a Juliana Jirousová:

Ahoj, můj miláčku

Scénář montáže a režie: Jana Franková

Režijní a technická spolupráce: Jan Hnilička

DLS Ani Muk, LDO ZUŠ Turnov

(ved. Romana Zemenová)

Jak se hledají princezny

Autorka: Milada Mašatová na motivy
pohádky Karla Jaromíra Erbena Dlouhý,
Široký a Bystrozraký

Dramaturgická úprava a režie: Romana
Zemenová

LDO ZUŠ Jindřichův Hradec

(ved. Vojtěch Maděryč)

O sedmi bratřích ve studni

Předloha: Henri Pourrat: O sedmi brat-
řích ve studni (z knihy *Poklady z Auvergne:
pohádky a povídky z větrných hor*)

Překlad: Jiří Reynek

Dramatizace: Vojtěch Maděryč a soubor

Režie: Vojtěch Maděryč

7. ročník LDO ZUŠ Jindřichův Hradec

(ved. Jiří Rezek)

Zrádce

Předloha: Ivan Vyskočil: Zrádce (z knihy
Vždyt přece lézat je snadné)

Dramatizace a režie: Jiří Rezek

DDS Paramian, Dramatická školička Svitavy
(ved. Jana Mandlová)

Šťastný princ

Předloha: Oscar Wilde: *Šťastný princ*
(Praha: Artia, 1971)

Překlad: Arnošt Vaněček

Dramatizace a režie: Jana Mandlová
a soubor

DDS Kastrol, SZUŠ Trnka, Plzeň

(ved. Michal Ston)

Králíci

Autoři: členové souboru

Dramaturgická úprava a režie: Michal Ston



↑↑↑↑ *Babičko, vyprávěj nám něco...*

↑↑↑ *Bylo nás pět*

↑↑ *Idol!*

↑ *K neuvěření*

↑↑↑↑ *Běž, chlapče, běž*

↑↑↑ *Do velké krajiny Duďědu*

↑↑ *Jak se hledají princezny*

↑ *Králici*



↑↑↑↑ *My, vrabčáci*
 ↑↑↑ *Óda na lelky*
 ↑↑ *Řvi potichu, brácho*
 ↑ *Šťastný princ*

↑↑↑↑ *O sedmi bratřích ve studni*
 ↑↑↑ *Rozum a Štěstí*
 ↑↑ *Stojí hruška*
 ↑ *Zrádce*

HOSTÉ PŘEHLÍDKY

Studio DAMÚZA, Praha
Z tajného deníku Smolíčka Pé
 Režie: Jakub Vašíček

MajTo, LDO ZUŠ Žamberk
 (ved. Olga Strnadová)
Šťastný princ

Předloha: Oscar Wilde: *Šťastný princ*
 (Praha: Artia, 1971)
 Překlad: Arnošt Vaněček
 Dramatizace: Karel Šefrna
 Režie: Olga Strnadová

Céčko, Svitavy

Hotel

Autor: Matěj Šefrna
 Dramaturgická úprava, hudba a režie: Karel Šefrna

DDS DRIM, LDO ZUŠ Jozefa Rosinského,
 Nitra, Slovensko (ved. Marica Šišková)
Vlna.sk

Autoři: Marica Šišková a členové souboru
 na motivy německého filmu *Die Welle* (režie
 Dennis Gansel)
 Dramaturgie: Šimon Spišák
 Režie: Marica Šišková

NEZAŘAZENÉ INSCENACE (DOPORUČENÍ DO ŠIRŠÍHO VÝBĚRU)

DDS Pod střechou, LDO ZUŠ F. A. Šporka,
 Lysá nad Labem (ved. Kateřina Urbánková)
Rychlé šípy na scéně a něco navrch
 Předloha: Jaroslav Foglar-Marko Čermák:
Rychlé šípy
 Dramatizace a režie: Kateřina Urbánková
 a soubor

YOUNG Prkno, Veverská Bitýška
 (ved. Jarka Vykoupilová)

Macešky

Předloha: Olga Černá: *Klárka a II. babiček*
 Dramatizace a režie: Jarka Vykoupilová

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

Povídka canterburská

Předloha: Geoffrey Chaucer-Eleanor Farjeonová:
 Povídka ženy z Bathu (z knihy *Canterburské
 povídky*)
 Překlad: Hana Skoumalová
 Dramatizace a režie: Richard Koníř a Pavel
 Horák

Žlutý citrón, LDO ZUŠ Louny (ved. Oksana
 Kaplanová)

Ela a Lila

Předloha: Elena Ferrante: *Geniální přítel-
 kyně: Dětství a dospívání*
 Překlad: Alice Flemrová
 Dramatizace: Oksana Kaplanová a soubor
 Režie: Oksana Kaplanová

Taneční studio Light při ZUŠ Na Popelce,
 Praha 5 (ved. Lenka Tretiagová)
Dobrodružná četba paní učitelky Pipkové
 Literární inspirace: Miloš Kratochvíl:
Pachatelé dobrých skutků 2: Duchaři
 Dramatizace a režie: Lenka Tretiagová

DDS Kosáci, KOS, Planá, okres Tachov
 (ved. Gabriela Berková)

Kde domov tvůj?

Autoři: členové souboru
 Režie: Gabriela Berková

DDS ZŠ Rousínov (ved. Michaela Kyjovská)
Krakonošův dar

Předloha: Josef Kozíšek: *Krakonošův dar*
 Dramaturgie a režie: Michaela Kyjovská
 a děti ze souboru

DDS Rytíři a Víly, LDO ZUŠ Roberta Schu-
 manna, Aš (ved. Pavla Hošková)

Deník praštěný ségry a šíleného bráchy

Předloha: Oldřiška Ciprová: *Deník praštěný
 ségry a šíleného bráchy*
 Dramatizace a režie: Pavla Hošková a soubor

DDS Parta Kámošů, kroužek pod ZUŠ Boro-
 vany (ved. Jana Wertigová)

Astlavista, Pedro!

Předloha: Pavel Šrut: Jak se Pedro dostal do
 nebe a z nebe (z knihy *Precek Tom a Dlouhán
 Tom a jiné velice americké pohádky*)
 Dramatizace a režie: Jana Wertigová
 a soubor

DDS Semínka, LDO ZUŠ Leoše Janáčka, Frý-
 dlant nad Ostravicí (ved. Jitka Kvasničková)

A.T.R.E.B.U.P

Předlohy: Marie Vodičková (ed.): *Kostko-
 vaný ideály* a Jiří Dědeček: *Uležel žele*
 Scénář montáže a režie: Jitka Kvasničková

DDS JuFaFaK, LDO ZUŠ Horažďovice
 (ved. Tomáš Machek)

Máte plíce? My ne...

Předloha: Petr Chudožilov: *Na velrybě*
 Dramatizace a režie: Tomáš Machek
 DDS Dramatická Ondatra, LDO ZUŠ Jihlava
 (ved. Martin Kolář)

Standy kopeck

Autoři: Martin Kolář a soubor
 Režie: Martin Kolář

4. ročník LDO ZUŠ Nové Město na Moravě
 (ved. Lada Hubáčková Pokorná)

Grulík

Předloha: Petr Nikl: *Přeshádky*
 Scénář a režie: Lada Hubáčková Pokorná
 a soubor

DDS Pískající vršky, LDO ZUŠ Mohelnice
 (ved. Martina Kolářová)

Čuníkův superdeník

Předloha: Emer Stampová: *Čuníkův super-
 tajný deník*
 Překlad: Martina Buchlová
 Dramatizace a režie: Martina Kolářová

DDS Jitřenka, Loutkové divadlo SVČ, Opava
 (ved. Petra Bublíková)

Sněhová královna

Předloha: Hans Christian Andersen: *Sně-
 hová královna*

Dramatizace: Luděk Richter (z časopisu
Divadlo pro děti [Divadlo dětem]: Jaro '12.
 Praha: Společenství pro pěstování diva-
 dla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem,
 2012)
 Dramaturgická úprava a režie: Petra
 Bublíková

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

Krypín zmizel

Autor: Ondřej Šulc
 Dramatizace a režie: Ondřej Šulc

DDS Partička ze Žábokudel při ZUŠ Vla-
 dimíra Ambrose, Prostějov (ved. Hana
 Šprynarová)

Jak se zbavit mstivý Soni

Předloha: Jiří Holub: *Jak se zbavit mstivý
 Soni*
 Dramatizace a režie: Hana Šprynarová

DLS LDO ZUŠ Strakonice (ved. Ivan
 Křešnička)

Šnofinus a Mordulína

Autor: Alois Gallat: *Šnofonius a Mordulína
 aneb Kam vede tvrdošijnost lstivé frau-
 cimóry: Loutková tragedie pro dospělé
 o dvou jednáních. Podle prvního znění uve-
 řejného anonymně v časopise „Rachejtle“
 (nakl. F. J. Kastránek. v Jičíně v l. 1854–5),
 dále podle textu otištěného v „Humoris-
 tických listech“ r. 1858 a podle novějších
 vydání ve „Švabovské knihovně“ upravil Dr.
 Jan Malík*
 Dramaturgická úprava a režie: Ivan
 Křešnička

DDS Šumák, LDO ZUŠ Turnov (ved. Romana
 Zemenová)

Jak se pěstují hvězdy

Autoři: členové souboru
Úprava a režie: Romana Zemenová

DDS Zbytky, LDO ZUŠ F. L. Gassmanna,
Most (ved. Barbora Gréeová)

Puš ap

Autorky: členky souboru

Režie: Barbora Gréeová

DDS Špenát a kedlubna, LDO ZUŠ F. L. Gass-
manna, Most (ved. Pavel Skála)

Plaznazbor

Předlohy: básně Christiana Morgensterna
v různých překladech

Dramaturgie: Pavel Skála a soubor

Režie: Pavel Skála

DDS Děti v kaši, LDO ZUŠ F. L. Gassmanna,
Most

(ved. Pavel Skála)

Nová Jana

Autoři: členové souboru

Režie: Pavel Skála

DDS Na větvi, LDO ZUŠ Zábřeh

(ved. Pavla Schönová)

14-14: přátelství napříč staletími

Předloha: Silène Edgarová a Paul Beorn:

14-14: přátelství napříč staletími

Překlad: Světlana Ondroušková

Dramatizace a režie: Pavla Schönová

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

Moci není pomoci

Autoři: soubor a Milana Vilušinská

Úprava a režie: Milana Vilušinská

Fotografie Ivo Mičkal



↑↑↑ *Vlna.sk*

↑↑ *Hotel*

↑ *Z tajného deníku Smolíčka Pé*

SIGNÁLY A PODNĚTY DĚTSKÉ SCÉNY 2018



JAROSLAV PROVAŽNÍK

jaroslav.provaznik@damu.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze

JAKÉ SIGNÁLY VYSLALA LETOŠNÍ DĚTSKÁ SCÉNA

Usuzovat na celkovou úroveň divadla hraného dětmi v Česku podle jedné celostátní přehlídky by bylo jistě přehnané, ale signál o hlavních tendencích z ní vysoudit lze. Už proto, že nedílnou součástí celostátní přehlídky je i zpravodajství o tom, jak vypadaly přehlídky krajské, z nichž se vybíralo na celostátní Dětskou scénu ve Svitavách. (Mám na mysli referáty publikované každoročně v nultém čísle *Deníku Dětské scény*, které je pro redakci a organizátora celostátní přehlídky někdy skoro nadlidské sehnat a připravit včas do tisku, ale tvrdošíjně si myslím, že je to mimořádně záslužný počín, ačkoliv se to možná na první pohled nezdá.) Z onoho zpravodajství — a také z programové brožury *Dětské scény 2018* — lze vyčíst, že na čtrnácti krajských přehlídkách po celé republice bylo letos k vidění celkem 134 inscenací, z nichž 40 bylo natolik kvalitních, že je lektorské sbory v krajích doporučily (přímo nebo do širšího výběru) k účasti na celostátní přehlídce. Už z této statistiky lze usoudit, že pedagogů, kteří pracují kvalitně na poli dětského divadla, je dnes úctyhodné množství. (Pro zajímavost: kolem poloviny 90. let se celkový počet inscenací doporučených na celostátní přehlídku — přímo či do širšího výběru — pohyboval jen kolem dvaceti, začátkem století pak kolem třiceti.)

A jaký obraz současného českého divadla hraného dětmi nabídly soubory na třech svitavských jevištích?

Především je potěšující, že to byl obraz typově i žánrově velmi pestrý. Nejčastěji byly zastoupeny příběhy s dětským hrdinou (*Bylo nás pět, Řvi potichu, brácho, Idol!, Vlňa.sk*), v jednom případě situovaný do minulosti (*Běž, chlapče, běž*), třikrát byly zdrojem inscenací folklorní pohádkové předlohy, respektive jejich autorská zpracování nebo variace (*Stojí hruška, Jak se hledají princezny, O sedmi bratřích ve studni*), čtyřikrát byly k vidění autorské pohádkové příběhy (*Rozum a Štěstí, K neuvěření, Babičko, vyprávěj nám něco..., Šťastný princ*), dvakrát sáhly soubory k nonsensové poezii (*Óda na lelky, Do velké krajiny Duďedu*) a po jedné inscenaci byly zastoupeny další žánry: příběh s antropomorfovaným zvířecím hrdinou (*My, vrabčáci*), absurdní povídka (*Zrádce*), a dokonce jsme se letos setkali na Dětské scéně i s hororovým thrillerem (*Králici*).

S tím úzce souvisí také skutečnost, že celostátní Dětská scéna byla velmi pestrá co do věkového rozložení účinkujících: od dětí na počátku školní docházky (nejmladší soubor LDO ZUŠ z Jindřichova Hradce nebo třebotovské *Tři boty*) až po děti, které už vlastně ani dětmi nejsou a mohou si s úspěchem troufnout na náročné divadelní tvary (divadelní studio *Kampak!* z Prahy s inscenací *Rozum a Štěstí* nebo ostrovský soubor HOP-HOP s inscenací *Běž, chlapče, běž*). Tuhle věkovou a zkušenostní pestrost pokládám za důležitou, protože těm, kteří se Dětské scény účastní jako diváci a seminaristé, ukazuje, že má smysl dělat divadlo s různě vyspělými a různě zkušenými skupinami a že i se začínajícími dětmi lze dojít k jevištnímu tvaru, pokud vedoucí respektuje možnosti souboru a pokud si ujasní, jakou funkci taková elementární divadelní práce ve vývoji jeho svěřenců a celého souboru má.

Dále pokládám za zaznamenáníhodné, že vedle autorských inscenací, které samozřejmě převažovaly, se na letošní Dětské scéně objevily hned tři soubory, jejichž vedoucí vyšli

z „hotových“ dramatických textů, tedy textů vzniklých mimo soubor. Ve dvou případech to byly výborné texty Milady Mašátové (*Stojí hruška a Jak se hledají princezny*), v jednom případě to byl text, který vytvořil Pavel Soukup pro dospělé herce a který rozmnožila v 80. letech DILIA (*My, vrabčáci*). Ve všech třech případech se ukázalo, jak je důležité, aby byl zvolený text přečten vnímavým a citlivým vedoucím-dramaturgem a současně aby s ním vnímavý a citlivý vedoucí-režisér pracoval tak, aby se text sešel — svým tématem i ustrojením — s členy jeho souboru, s jejich zájmy, možnostmi, schopnostmi a dovednostmi, jak jsme to mohli vidět v sobotecké inscenaci. Problémy obou inscenací vzniklých na základě textů M. Mašátové vyplývaly především z toho, že se vedoucím nepodařilo dostatečně proniknout k jádru a poetice těchto textů.

Dětská scéna 2018 potvrdila, že se dětské soubory už dávno nevyhýbají ani závažným tématům a složitým látkám. Tuto tendenci, toto „houstnutí“ atmosféry, které se projevuje ve volbě někdy i nepříliš optimistických látek, je možné sledovat minimálně od počátku století. Letos se to projevilo i tím, že se v programu celostátní přehlídky objevila dvě „velká plátna“: plzeňský pokus o dramatizaci románu Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho* o soužití s lidmi, kteří trpí autismem, a velkoryse pojednaná inscenace Ireny Konývkové *Běž, chlapče, běž* podle stejnojmenného románu Uriho Orleva o osudu polského židovského chlapce za 2. světové války. A patří sem i pohostinské vystoupení slovenského souboru z Nitry s veleaktuální inscenací *Vlňa.sk*.

Naproti tomu můžeme už delší dobu pozorovat — a letošní ročník Dětské scény to potvrdil — relativně malý zájem vedoucích o kolektivní přednes. Ve Svitavách se objevil jen ve dvou případech — v hovorčovické *Ódě na lelky* a částečně v inscenaci pražského DRDS *Do velké krajiny Duďedu*; mezi inscenacemi doporučenými do širšího výběru, ale nezařazenými do programu celostátní přehlídky najdeme pouhé čtyři takové pořady. Jsem přesvědčený o tom, že je škoda pomíjet

tento „segment“ dramatických výchovných prací. Odliv zájmu o kolektivní přednes možná souvisí i s menší invencí věnovanou jeho přípravě, když už se pro něj někde rozhodnou. Pak není divu, že takové inscenace na krajiských nebo oblastních či okresních kolech zůstanou jaksi v pozadí, protože vedle ambicióznějších divadelních tvarů vyjdou jako chudé příbuzné. Nepléduji pro tuto oblast dramatické výchovy z nějakých sentimentálních pohnutek, byť mám dodnes v paměti řadu skvělých recitačních vystoupení z 80. a 90. let. Zmiňuji se o tom proto, že tehdy se rodilo množství zajímavých recitačních inscenací, pod nimiž byli podepsáni nejen přednesoví „specialisté“, ale i špičkoví vedoucí dětských divadelních souborů (Šárka Štembergová, Eva Magerová-Polzerová, Jiřina Lhotská, Krista Bláhová, Jiří Oudes, Věra Pánková, Eva Kaderková-Venclíková, Ema Zámečnicková, Jaroslav Dejl, Irena Konývková, Lucie Veličková aj.), kteří věděli dobře, co dělají, proč se vedle divadla věnují se svými soubory — nikoli jen nahodile, ale systematicky — také přednesovým jevištním tvarům — „klasickým“ pásmům i montážím nebo divadlům poezie. Práce na přednesovém tvaru, pokud je brána se vši vážností a zodpovědností, může např. soubor obohatit o hlubší pohled na literární text a na literaturu vůbec, může významně pomoci ve vybavování dětí dovednostmi (mluvními a samozřejmě i dalšími), které se zúročí mj. i v divadelní práci, a může být výborným prostředkem k rozvíjení schopnosti vnímat kompozici jevištního tvaru a na relativně malém prostoru poznávat, co je to temporytmus, gradace, pointa atd. atp.

PO JAKÝCH CESTÁCH SE INSCENACE LETOŠNÍ DĚTSKÉ SCÉNY UBÍRALY A JAKÉ PROSTŘEDKY SI VZALY NA POMOC

Vést děti k tomu, aby si aspoň zčásti vyzkoušely „klasické“ realistické herectví, je to, čemu se říká výzva. Samozřejmě to připadá v úvahu až pro tu nejstarší věkovou kategorii a pro soubor velmi zkušený. Ale i když vedoucí takovým souborem disponuje, je to pokus více než riskantní, protože je nezbytné dětem dát takové herecké úkoly, které dokážou zvládnout, a vytvořit jim takové podmínky, aby se na jevišti cítili bezpečně, aby byly přirozené a nemusely sahát k vnějškovým prostředkům nebo dokonce až k šaržím.

Nejpřesvědčivější výsledky jsme v tomto směru viděli ve Svitavách v inscenaci ostrovského souboru *Běž, chlapče, běž* a také ve slovenské inscenaci *Vlna.sk*.

Anna Hrnecková ve svém shrnutí interní diskuse poroty, publikovaném v *Deníku Dětské scény*, o klíči k úspěchu ostrovského souboru napsala: „Ačkoli se inscenace neobejde bez obrazů utrpení a mnoha dospělých postav, herci se svou omezenou životní zkušeností nejsou ponecháni bez pomoci ve složitých emocích či komplikovaných charakterech a dostávají takový úkol, na který stačí. Až na pár momentů přeci jen balancujících na hranici klišé (např. náznaky milostných scén) je herecká práce překvapivě vyzrálá a přesvědčivá a jednání jasné a srozumitelné. V tomto ohledu lze také vnímat běh — zásadní výrazový prostředek inscenace. Neslouží zdaleka pouze rychlému přemístění postav z místa na místo. Pomáhá také hercům autenticky vypovídat o nekončící a nesmírně vyčerpávající nejistotě a utrpení hlavního hrdiny.“

Také v pohostinské inscenaci *Vlna.sk* členové souboru vytvářeli postavy v podstatě na principu realistického herectví. Vedoucí slovenského souboru velmi dobře věděla, co dělá, když situaci vyšetřování sebevraždy spolužáka v reálném gymnáziu v Německu v roce 1930 exponuje tak, že postavy dospělých, které by patnáctiletí stěží přesvědčivě uhráli, nechává za scénou, zatímco inscenace zachycuje vztahy a konflikty mezi studenty, kteří čekají na výsledcích.

S hraním dospělých postav sváděl nerovný souboj plzeňský soubor, když se rozhodl „sehrát“ de facto celý román Ivony Březinové *Řvi, potichu, brácho*, což už samo o sobě (román má víc než 200 stran) byl úkol nad jeho možnosti. Další problém souvisel s tím, že téma příběhu tak, jak je nastaveno v knize, a tak, jak je exponováno v dramizaci, se dotýká především dospělých: jak se vyrovnat s dítětem, které trpí těžkou formou autismu. To vedlo soubor k lavírování mezi realistickým hraním postav, které ovšem v případě dospělých vyznívalo rozpačité (Maminka), a nijak nezdůvodněné stylizaci (postavy Babičky, Dědy nebo Školníka byly hrané v těžko obhajitelných karikaturách, až šaržích). Na druhou stranu je třeba ocenit některé anti-iluzivní prostředky, které měly potenciál metaforicky zobrazit duševní stavy postav. Především mám na mysli meotar, který měl být obrazem svébytného světa autistického Jeremyho, a stroboskop jako prostředek k zobrazení záchvatu. Bohužel však tyto prostředky nebyly využity důsledně a v převažujícím realistickém řádu inscenace nepůsobily organicky.

Zcela bez pomoci nechali na jevišti vedoucí brněnského souboru své svěřence v inscenaci *Idol! Mozaika scének*, mnohdy

spíš intuitivně nahozených než divadelně zpracovaných, kterou teprve v průběhu představení začínáme vnímat jako celistvý příběh, trpí prvoplánovostí a nahodilostí. Situaci nejen divákům, ale i hercům komplikuje i to, že téma inscenace není zcela čitelné (závěrečné deklarace dívek, kdo je pro ně idol, působí jako umělý přílepek). A tak členové souboru necítí jako herci pevnou půdu pod nohama, oporu v situacích, které by měli naplňovat, a místo smysluplného jednání se uchylují k prázdným grimasám.

O poznání lépe se na jevišti přirozeně cítí ti, kteří si spolu s vedoucím našli stylizační klíč ke svým postavám založený na jiném principu, než který je odvozen z realistického herectví, jež je pro děti svou podstatou jen velmi obtížně dosažitelné.

Nejstarší skupina jindřichohradecké ZUŠ pod vedením Jiřího Rezka si už výběrem látky vytvořila dobrý odrazový můstek: zvolila si absurdní povídku Ivana Vyskočila *Zrádce* (v dramizaci svého vedoucího), která nabízí jak jazykový, tak především situační humor, téma oslovující dospívající členy souboru a postavy, které se už svou podstatou vzpírají realistickému zobrazování. Členové souboru si tak užívali modelování postav — zejména ředitele školy a dalších členů pedagogického sboru — jako karikatur. Při hraní by jim však slušela větší kázeň, protože se na celostátní přehlídce občas nechali strhnout k násilnému „vyrábění“ humoru.

Dobрым příkladem, jak dětem pomoci v tvorbě postav a jak je vést k pravdivému jednání pohybem i slovem a k naplňování situací, byla sobotecká inscenace *My, vrabčáci*. Šťastná byla už dramaturgická volba: Pro výhradně klučičí soubor vybrala Lada Blažejová několik epizod z vrabčího eposu či spíš série vrabčích příhod, které napsal bulharský spisovatel Jordan Radičkov, podle jehož knihy vytvořil v 80. letech dramizaci Pavel Soukup. To podstatné pro úspěch inscenace spočívá v šikovné volbě jednoduchého, ale dobře fungujícího stylizačního klíče pro tvorbu postav vrabčáků: vrabci jsou charakterizováni rozcuchanými vlasy, mají plácačky na mouchy, které navíc slouží k speciálnímu „vrabčímu“ rituálu, a jsou neustále v pohybu po celé členité scéně, a dokonce létají i vzduchem — díky trampolíně. Takové metaforické zobrazování postav šlo naproti jak zvolené látce, tak klukům, kteří se svými vrabčáky i jejich příběhy zjevně bavili, a přitom se jim z té zábavné hry postupně rodilo vážné téma: co je to domov a jak je důležité vědomí toho, že někam patříme.

Epické divadlo v divadle hraném dětmi už dávno zdomácnělo. A i letos osvědčilo svoji oprávněnost, zejména v práci s menšími dětmi, a dokonce s dětmi, které teprve získávají první divadelní zkušenosti. To je případ nejmladšího souboru letošní Dětské scény, dalšího souboru jindřichohradecké ZUŠ, který pracoval pod vedením Vojtěcha Maděryče. Jednoduchý příběh *O sedmi bratřích ve studni*, vybraný ze souboru, který z monumentální sbírky lidových vyprávění shromážděných Henrim Pourratem vybral a přeložil Jiří Reynek, byl pro tuto skupinu šťastnou volbou. Citlivé vedení Vojtěcha Maděryče využívá přirozenou hravost dětí a nenásilně je směřuje k přehlednému divadelnímu tvaru. Sedm dětí na jevišti ztvárňuje kolektivní roli vypravěče a zároveň sedm bratrů, kteří se vydávají do světa hledat rozum. Bez rekvizit a kulis dokáží děti nastolit prostředí a děj prostřednictvím pohybových her a zcela přirozeně a hravě vstupují do rolí bratrů a bez problému jsou schopny ze své postavy vystoupit a okomentovat ji, aniž se ztrácí linka jednoduchého příběhu — protože inscenace vznikala postupně ze série průpravných her a cvičení, s jejichž pomocí děti po několik týdnů práce v LDO procházely celým příběhem. Zjednodušeně řečeno — byla to ukázka dramatické výchovy typu playmaking, z které se citlivou prací vedoucího nakonec vyloupl jednoduchý divadelní tvar.

Postupy epického divadla využily také vedoucí třebotovského souboru v dramatizacích dvou pohádkových příběhů Terryho Jonese — O zapomněnkách a Mick a Mack, které soubor zahrál pod společným názvem *K neuvěření* (oba příběhy jsou z knihy *Pohádky k neuvěření*). Přesvědčivější je druhý z příběhů třebotovské inscenace. Důvodem je předně kvalitnější předloha — příběh O zapomněnkách je svou podstatou násilná a poněkud sentimentální agitka, kdežto Mick a Mack je přehledný a vtipný příběh o dvou bratrech, kteří se za každých okolností musí hádat. Na menší přesvědčivosti první pohádky má podíl i to, že vyprávění je tu nejasně ukotvený a vyprávění je narušováno častými a dosti složitými přestavbami prostředí. Úspěch Micka a Macka je naproti tomu dán tím, že stojí na vtipném soupeření tří dvojice chlapců, hrajících dva rozhádané kluky Micka a Macka, jejichž ztrojení je divadelně šikovně využito, a hejna děvčat, která jim připravují nástrahy (námořníci, kteří věčně se hádající kluky vyhodí z lodi na pustý ostrov, vichřice, výbuch sopky). Tento princip — ztrojená role rozhádaných kluků a dívčí skupina v pozici kolektivního protihráče — výborně

funguje a děti ho s potěšením a přirozeně naplňují a mohou díky tomu na jevišti prokázat, že disponují už nemalými divadelními dovednostmi.

Uvažujeme-li o tom, jak dětem na jevišti pomoci s tím, aby mohly vstupovat do rolí fiktivních postav a uvěřitelně je zobrazovat, nabízí se **montážní princip, postup inspirovaný filmem**. „Udržet“ postavu po celou dobu inscenace je pro dítě úkolem, který bývá nad jeho možnosti. Ale když inscenátor využije segmentování děje, možnosti členit příběh na drobnější výrazně ohraničené úseky („záběry“), s nimiž pracuje jako s jednotkami, jež může klást vedle sebe nebo proti sobě (záměrně využívat kontrast), může tak dětskému herci vytvořit ono bezpečí při hraní (fiktivní) postavy. A někdy se tak podaří dětskému herci uvěřitelně vytvořit i postavu dospělého, respektive její dílčí charakteristiku. Za dobrý příklad nám může posloužit ostrovská inscenace *Běž, chlapče, běž*, v níž výborně fungují právě filmové střihy, podpořené i tím, že si roli hlavní postavy předávají postupně různí hráči. Tento princip je zveřejněn už na samém začátku inscenace, kdy na scéně vidíme několik herců, kteří — jeden po druhém — oznamují: „Jmenuji se Jonach...“ — „Jmenuji se Jonach, začnu si ale říkat Jurek...“ — „Jmenuji se Jonach, když jsme přišli do ghetta bylo mi pět let...“ — „Teď už mi je šest, to už umím dobře přebrat popelnici, maminka nám pak vždycky něco dobrého navaří...“ — „Teď už mi je sedm, bratr chtěl utéct z ghetta dírou v plotě, prý je tam jídlo a svoboda, nevěděl jsem, co je svoboda...“ — „Teď mi je už osm, utíkali jsme tou dírou, ale mě s mámou chytili, mámu zmlátili a vrátili nás, tátu a bratra jsme neviděli...“ — „Je mi 9...“ A vyprávění s využitím filmových „střípků“ situací nese tematicky komplikovaný příběh téměř po celou dobu. Tam, kde je však opuštěn (v epizodě v nemocnici), ztrácí inscenace na dynamice a naléhavosti.

Zjevnou a přiznanou inspiraci filmem vykazují *Kráľci* plzeňského souboru Kastrol, které lze vnímat jako parodii na hollywoodské sci-fi thrillery (autorská inscenace se nejspíš inspirovala americkým hororem *Noc kráľků* z roku 1972). Tady se setkáme opět s dobře využitou technikou montáže (scény útěku po střechách a výtahovou šachtou mrakodrapu atd., využívání barevného světla a tmy k segmentování příběhu), ale celkově zůstává inscenace v tomto směru na půli cesty: je to spíš jakási „študýrka“ (ostatně vedoucí mluvil o tom, že tato inscenace je jednou z řady inscenací, jimiž soubor zkoumal různé filmové žánry), u níž není rozhodnuté, zda půjde o vážně míněný,

„plnohodnotný“ thriller (který by ovšem na jevišti vyžadoval velmi realistické zpracování anebo nějaké zcela originální řešení, které by diváka přinutilo, aby „uvěřil“ ve fikci a identifikoval se s hrdiny), nebo o parodii na komerční filmy a seriály (což naznačuje využívání bombastické „hollywoodské“ filmové hudby a závěrečné oznámení: „V českém znění Jiřina Bohdalová atd...“).

V letošním roce se na Dětské scéně narodilo tolik zajímavých **loutkářských vystoupení** jako v loňském nebo předloňském roce. Ze čtyř inscenací, v nichž hrály podstatnou roli loutky, byla pro mne nejzajímavějším a nejpřesvědčivějším počinem inscenace *Rozum a Šťěstí* Divadelního studia Kampak! z Prahy. Vedoucí Dana Bláhová udělala dobře, když sáhla po výborné dramaturgii této Werichovy autorské pohádky, kterou kdysi napsala Markéta Schartová. Text traktuje příběh jako grotesku, akcentuje akce, v replikách využívá rytmy a je napsán přímo „na tělo“ maňáškům. A přesně toho dokázal soubor většinou dobře využít. Dobře dramaturgicky upravený text, k němuž připsal své písničky, zahrál s chutí a s velkou mírou loutkářských dovedností. Zjevné bylo i to, že Werichova pohádka oslovila dospívající soubor svým tématem, souznícím s naší současnou neradostnou politickou situací. Jak napsala Anna Hrnecková: „Je velkou radostí vidět představení, ze kterého přímo tryská potřeba tvůrců komunikovat o pro ně palčivém tématu. Ještě větší radostí je však vidět představení, které je stejně aktuální jako univerzální, není agitkou, ale dílem vícevrstevným — vedle problémů současných v něm lze najít problémy minulosti i budoucnosti.“

Také turnovský soubor Ani Muk sáhl po kvalitním dramatickém textu. Vybral si hru Milady Mašátové *Jak se hledají princezny*, inspirovanou Erbenovou klasickou pohádkou Dlouhý, Široký a Bystrozraký. V tomto případě se však soubor s poetikou textu nesešel. Hra Milady Mašátové je vystavěna velmi rafinovaně, pracuje s přesnou rytmičností replik (někdy jednoslovných), s repetitivními, s gradací, s hrou jako principem pohádky a od herců vyžaduje dosti velké loutkářské dovednosti — loutkovodičskou zručnost, přesné fázování akcí a vůbec smysl pro možnosti maňášků, jimž je text určen. To všechno však jako by turnovský soubor nevnímal. Anna Hrnecková to konkretizuje: „Nedostatek potřebné hravosti je nejvíce vidět při zpracování trojího hledání princezny — jednotlivé cesty se v podstatě neliší, negradují, nenabízejí nové nápady. Stále stejná pochodová písnička dojem unyllosti jen podporuje. Potřebná

péče chybí ovšem také výtvarnému zpracování. Kostýmy, loutky i náznak scénografie nevykazují snahu o jednotící princip či prostý soulad.“

V ostravské inscenaci *Babičko, vyprávěj nám něco...* zaujaly některé dílčí loutkářské momenty (příběh o umíněném děcku, nápaditě zahráný pouze živou rukou, maxiloutka babičky, která byla technicky zajímavě řešená, ale výtvarně bohužel odpudivá). Jenže čtyři hororové plus minus pohádkové příběhy, s nimiž si už Arnošt Goldflam poněkud svévolně pohrál ve svém dramatickém textu *Pohádky pro zlobivé*, byly vsazeny do rámce (hrůzu budící, až agresivní babička vypráví dětem hororové příběhy), který divákovi nedával klíč k tomu, jak celou inscenaci chápat. „Mohli jsme tak spíše uhadovat,“ konstatuje Anna Hrnecková ve svém článku shrnujícím debatu lektorského sboru o tomto vystoupení, „že inscenace měla dát najevo odpor dětí k tradiční výchově, k pojetí dítěte jako zlobivce bytosti, která má být především udržována ve strachu z restu. Že měla v hororové nadsázce ukázat, jak i ti nejbližší dospělí se mohou v očích dětí proměnit v přízrak, který je paralyzuje, manipuluje a bere na sebe podobu všech strašidel, jimiž straší. Jako alternativu pak děti nabízejí otevřenou partnerskou komunikaci.“ A své hodnocení oprávněně uzavírá: „Ale možná je to celé ještě jinak...“

I v inscenaci *Šťastného prince* svitavské Dramatické školičky je zdrojem problémů dramaturgie, respektive dramatizace. Jestliže se z Wildeovy symbolistní pohádkové prózy odstraní motivická linie starosty a konšelfi, vnášející do vyprávění hořkou ironii, ztratí se podstatná část tématu a z příběhu se stane poněkud sladkobolný příběh s nádechem sociální agitky. Inscenace, oslovující některé diváky svou atmosférou, tak byla spíše sledem někdy popisných, někdy poetických obrázků, které vyprávění základního příběhu pouze ilustrovaly.

Lenka Tretiagová ze smíchovské ZUŠ Na Popelce se už léta pokouší o to sloučit divadlo a tanec, využít **pohyb a taneční principy jako prostředek vyprávění příběhu**. Je třeba říct, že v posledních letech je v tomto směru většinou úspěšná. Letos se pokusila o zdánlivě nemožné: inscenovat v tomto řádu některé epizody z Poláčkovy humoristické knihy *Bylo nás pět*, v níž je slovní humor podstatnou složkou. Ale i tento její pokus lze hodnotit jako úspěšný. Lenka Tretiagová se nebojí rozdrobit Poláčkův text na mikrosituace a někdy z něj dokonce vypreparuje jen jednotlivé věty a z tohoto materiálu komponuje sled obrazů, v nichž dominantním

sdělovacím prostředkem je pohyb, aniž se vytrácí vztahy mezi postavami. (Jen někdy se nechá „unést“ a vytváří jakési „dekorativní“ momenty, v nichž taneční stylizace přestane fungovat jako prostředek vyprávění příběhu a vygeneruje samostatné „číslo“ — viz např. naddimenzované rvačky mezi kluky, kouření naznačované čarováním rukou.) Inscenace tanečního studia Light je zajímavá i tím, že ryze klučičí příběh hraje skupina, v níž podstatnou část tvoří děvčata. Lenka Tretiagová se proto rozhodla ke šťastnému kroku — posílila „holčičí“ linii, která je u Poláčka spíše v pozadí, a zdařile na ni buduje téma vztahu kluci-holky.

Využit taneční stylizaci k vyprávění příběhu se pokusil také jablonecký soubor Divadelnice z Vikýře. Text Milady Mašatové *Stojí hruška* však nepřetl jako přehledný, byť hluboký příběh, ale inscenoval ho téměř jako lyriku: Zatěžkal ho popisnými pohyby, místo akcí a situací si hrál s pseudopoetickými ornamenty (téměř taneční expozice hrušně karmazínky s využitím barevných stuh), zneprůhlednil postavy a kvazifolklorní stylizaci v kostýmech i tanečních pohybech míchal s realistickými detaily (pantomimické zobrazování činností na venkovském dvoře)...

O montáži jako o prostředku, který lze s výhodou využít v inscenaci hrané dětmi, už byla řeč v souvislosti s herectvím. Na letošní Dětské scéně jsme měli příležitost vidět dvě inscenace, které byly na montáži jako kompozičním prostředkem postaveny. V obou případech šlo o **montáže nonsensové poezie**.

Hovorčovický soubor si vybral verše Pavla Šruta a Emanuela Frynty a ve své *Ódě na lelky* vymyslel rámec procházení výstavou moderního umění. Jako nápad to má své opodstatnění, protože nonsensová poezie a některé směry avantgardního výtvarného umění 20. století mají leccos společného. Hovorčovická inscenace však s tímto nápadem nepracuje důsledně, jako by někde bylo nápadů víc, někde méně. Jenže montáž je stavba křehká a vyžaduje až puntičkářskou přesnost v motivické práci, ve vytváření střihů, kontrastů, v rytmičování, gradování. A v tomto směru měla *Óda na lelky* ještě rezervy.

Velmi dobře si naopak poradil s montáží jako kompozičním principem Dismannův dětský rozhlasový soubor pod vedením Jany Frankové. *Do velké krajiny Dudědu* je pořad kombinující nonsensové básničky a absurdní pohádkové texty Ivana Martina Jirouse s jeho dopisy, které psal z valdického komunistického kriminálu svým dvěma dcerkám. Anna Hrnecková k tomu dodává: „Takto nastavená situace je sama

o sobě nesmírně silná. Obohacuje veselé básničky a pohádky o hlubší, molové tóny, nově osvětluje jinak nenápadné motivy a nese s sebou pro divadlo tolik důležitou dramatičnost.“ Tady někde je i klíč k úspěchu pražské inscenace, která není nahodilou skládkou textů, ale promyšlenou, téměř hudební skladbou. (Ostatně hudební složka hraje v inscenaci důležitou roli, Magorovy básničky, které pro soubor zhudebnil Jakub Sejkora, mají, jak to pojmenovala Anna Hrnecková, přímo „hitový potenciál“.) A bylo potěšením sledovat, jak se v takto promyšleném jevištním tvaru cítí děti dobře, jak má každé dítě možnost se v něm po svém uplatnit. Souvisí to přirozeně i s tím, že děti z tohoto souboru jsou skvěle vybavené, vědí, co říkají, komu to říkají a proč, jejich mluvní projev je v tom nejlepším slova smyslu suverénní, a přitom zcela přirozený a jejich existence na jevišti postrádá jakoukoliv umělost a chtěnost (kterou bylo možné vidět u členů DRDS ještě v nedávné minulosti). Slabou stránkou inscenace jsou ale stínoherní ilustrace, které působí až na výjimky spíše rozpačité.

K hledání dalších cest houštinou dětského divadla přispěly na Dětské scéně i letos také další části programu celostátní přehlídky. Především to byly semináře a dílny pro dospělé účastníky (letos převážně středoškolského věku — šlo o studenty středních pedagogických škol) pod vedením Emy Zámečnickové, belgické divadelnice Susanne Schraderové, Iriny Ulrychové, Karla Šefrny, Vlasty Gregorové a Kateřiny Ondráčkové. Dále to byly už tradičně interní důkladné diskuse lektorského sboru (Jiřina Lhotská, Viktorie Čermáková, Anna Hrnecková, Jaroslav Dejl, Tomáš Žizka, Jaroslav Provazník) s vedoucími souborů a veřejné diskuse o podnětech, které k uvažování o dětském divadle přinesly inscenace. A také to byl již zmíněný *Deník Dětské scény*, opět pohotově zaznamenávající vše podstatné (i méně podstatné), co se ve Svitavách událo, který je podle mne velmi důležitou součástí celostátní přehlídky. Díky němu a díky tomu, že je umístěn na webové stránce www.drama.cz, je možné se k podnětům, které Dětská scéna přinesla, kdykoliv vracet.

P. S.: Děkuji Anně Hrneckové za možnost využít její referátů o inscenacích letošní celostátní přehlídky, které po celý týden psala pro Deník Dětské scény a které jsou natolik výstižné, že mně bylo líto z nich alespoň zčásti necítovat.

DĚTSKÁ SCÉNA PŘEDNESOVÁ



GABRIELA ZELENÁ SITTOVÁ

gabriela.sittova@centrum.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze

První dny Dětské scény patřily jako obvykle dětskému přednesu — od pátku 8. června do neděle 11. června 2018 byla tedy programová nabídka soustředěna převážně na tuto oblast, což ve svém mapování kopíroval i *Deník Dětské scény*. Řada dospělých účastníků se Dětské scéně účastní často a to, co přehlídka nabízí zájemcům o studium dětského přednesu či dětským recitátorům, vnímá jako samozřejmost. Nabídka Dětské scény po téměř padesáti letech své existence je však tak propracovaná, že bychom alespoň ve stručnosti rádi nabídli její popis.

DŮMYSLNÁ KONCEPCE NÁRODNÍ PŘEHLÍDKY

Národní přehlídce v průběhu jara předchází 14 přehlídek krajských. A je vskutku nadstandardní službou, že nulté číslo *Deníku Dětské scény*, které bývá k dispozici hned první den, obsahuje články mapující výsledky, ale i průběh a úroveň všech 14 přehlídek. Články obvykle píše jeden z porotců, dá se tedy říct, že o každé přehlídce se lze hodně dozvědět už jen z toho, jak je článek koncipován, jakou atmosférou na nás dýchne. Jde o zprávu velmi důležitou, neboť, jak známo, recitační výkon se odvíjí od celé řady proměnných a dva výkony téhož recitátora se mohou diametrálně lišit. Zprávy z krajských přehlídek tak mohou podat

vysvětlení, rozptýlit občasně otázky či rozpaky diváků přehlídky národní.

Nejen z nultého čísla *Deníku Dětské scény* lze také vyčíst, že většina krajských přehlídek má již letitou tradici, vhodné zázemí pro konání a zkušené organizátory, kteří se snaží přehlídky pojímat spíše jako minifestivaly a doplňovat samotné recitace také tvořivými dílnami pro děti, hlasovými rozcvičkami, diskusemi s lektorským sborem atp. A ve většině krajů mezi lektory zasedají zkušení pedagogové, kteří se přednesu věnují delší či dlouhou dobu a rádi. Mnozí z nich se občas objevují také v lektorském sboru celostátního kola přehlídky, což je užitečné pro sdílení informací všemi směry.

Kromě nultého čísla *Deníku Dětské scény* jsou pochopitelně zajímavá i čísla následující, protože mapují přednesová vystoupení dětí 3., 4. i 2. kategorie (ve dnech jsou kategorie řazeny právě v tomto pořadí), dílny, které pro děti připravují a vedou obvykle vysokoškolští studenti dramatické výchovy (letos to byly studentky KVD DAMU: Silvie Mlynarczyková a Kristýna Mlatečková, Lenka Janyšová a Bára Meda Řezáčová, Alžběta Davídková a Monika Šimáková), diskuse, které vedou lektori s dětmi o jejich recitačních výkonech (v lektorském sboru zasedli: Zuzana Jirsová, Nina Martínková, Eliška Vobrubová, Jana Franková, Ivana Sobková a Josef Bičíště), seminář R věnující se přednesové problematice (letos seminář R — Uvěřitelný projev recitátora vedla Ema Zámečníková) či diskusní klub pro doprovod sólových recitátorů (vedla Gabriela Zelená Sittová).

DIVÁCI SI BEZ OHLEDU NA SVOU ODBORNOST VŠÍMAJÍ TĚHOŽ

Letos jsem měla unikátní možnost být u toho, když lektorský sbor hodnotil výkony bezprostředně po vystoupeních recitátorů. Současně jsem vedla diskusní klub, kde se scházela příjemná parta zájemců o debatu — byli to obvykle ti, kteří přijeli jako doprovod některého z recitátorů.

Nebyli to ovšem ti, jejichž svěřenci v daný den recitovali. To umožňovalo debatu velmi otevřenou, bez skrupulí, bez obav z toho, že by se probíraná látka někoho mohla dotknout. A mezi diskutujícími byli sympatičtí lidé — od těch v oblasti přednesu naprosto nezkušených, např. bratr recitátorky, vysokoškolský student fyziky, až po ty, kteří se sami dětskému přednesu věnují. Dalo by se směle hovořit o tom nejpestřejším vzorku respondentů, kteří byli daný den ochotni sdílet své bezprostřední divácké dojmy z recitace.

Debaty začínaly výzvou: „Pojďme ve skupinách navrhnout titulky, jež by se zítra mohly objevit v deníku celostátní působnosti, který by pro tento týden měl v kulturní rubrice vymezené místo pro mapování letošní Dětské scény.“ Nebylo pro mě překvapením, že většinově se vymyšlené titulky trefovaly do výkonů či témat, o nichž se diskutovalo i v debatě lektorského sboru. Mezi titulky se pochopitelně objevovaly ty, které děti jednoznačně chválily a fandily jejich odvaze vystoupit před plným sálem diváků, např. *Osvěžující výkony*, *Přirozenost, odvaha a talent ve Svitavách*, *Kdo z nás dospělých by to takhle zvládl?* Uvedeme zde ale především takové titulky, které v následné debatě směřovaly k zobecnění a dotýkaly se širších problémů: *Vydrželi až do konce* (titulek narážel na nepřiměřeně dlouhé texty, které recitátoři paměťově zvládli, ale interpretačně tzv. neutáhli), *Předávání aktuálních témat z generace na generaci* (debata byla o tom, jak osvěžující je, když mladý interpret díky dobře vybranému textu a své dovednosti dokáže posluchačům z jiné generace poodhalit tajemství témat generace své), *Prozaické texty vytlačují poezii* (titulek, který je možná trochu neoprávněnou mantrou řady přednesových přehlídek, otevřel debatu o tom, co s sebou nese práce na textu prozaickém, co vyžaduje poezie a práce s veršem a jaká jsou rizika či výhody různých typů textů v boji o divácké zaujetí), *Práce s hlasem* (debatovalo se o tom, kdo má hlas jak vyvinutý, aby zvládl obsáhnout celý sál, jestli s hlasem

někdo už příliš nečaruje, jestli je potřeba postavy v textu odlišovat pomocí vnějších techniky atd.), *Dětská scéna jako na houpačce* (titulek mířil na výrazné rozdíly v úrovni výkonů: některé byly okouzlující, dýchly na nás autenticitou, jako např. výkon Barbory Suché z 2. kategorie s textem Ireny Douskové *Jak byl Pepíček v pekle* nebo výkon Marka Vyskočila ze 4. kategorie s textem Douglase Adamse *Sušenky*, případně oslovily svou propracovaností, kterou již lze nazvat interpretací v pravém a plném slova smyslu, což byl např. výkon Karolína Joo ze 4. kategorie v textu Ireny Douskové *Chuligán* — z knihy *Čím se liší tato noc*; naopak se především ve 3. a 4. kategorii objevily i výkony málo vydařené nebo dokonce takové, které vyvolávaly pochybnosti a debatu, čím asi v krajském kole tak zazářily, že získaly postup. Dalšími titulky bylo např. *Opravdu chodí do 6. třídy?* (což bylo reakcí na skutečnost, že se v jedné kategorii vedle sebe mohli objevit recitátoři, kteří působili jako mnohem starší, a vedle nich takoví, kteří zase vypadali ještě velmi dětsky — zkratka zálužnosti lidského dospívání byly na jevišti velmi zřetelné), *Recitace, nebo divadlo?* (tématem debaty byla otázka použití gest, kostýmních prvků, kostýmů, rekvizit, či dokonce nějaké akce), *Baví vás to?* (diskutovalo se o míře zaujetí, která byla u interpretů různá, a také o tom, jak je pro diváky strhující, když se interpret textem sám baví, když je jím hluboce zaujat), *Kam zmizely představy?* (několik postesků směřovalo k výkonům, které se jeví jako kdysi propracované, ale dnes již trochu vyčpělé), *Nechtějte být rychle dospělí* (debata se velmi často stáčela k výběru textů, které nemohly být interpretem zvládnuty čistě z toho důvodu, že jeho vlastní životní zkušenost mohla jen obtížně umožnit plné porozumění smyslu textu a jeho vrstvám). Jak je patrné, divák přednesového výkonu nemusí být expertem, aby některé výkony vnímal intenzivněji a u jiných se musel snažit. A po chvíli moderované diskuse se podařilo dát dohromady úctyhodnou řádku témat, kterými se zabýval také lektorský sbor a musí se jimi zabývat dříve či později každý, kdo vede dětského přednášeče.

LEKTORSKÝ SBOR SE NESHODL JEN ZŘÍDKA

Lektorský sbor byl velmi často v názorové shodě, lišil se však v několika případech, které nastolovaly témata jistě vhodná k zobecnění a širšímu prozkoumání. Jedním z takových případů byl výkon

recitátorky ze 4. kategorie Anny Kravchuk, která vystoupila s textem Jade Changové *Wangovi vs. svět* (úryvek z knihy). Pro některé lektory to byl jeden z nejzdařilejších výkonů v rámci celé kategorie. Dramaturgicky objevený text (výběr z dlouhé prózy, vhodně seškrtnatý, tematizující vnitřní svět mladé dívky, jejíž milostné prohry nacházejí paralelu v globálních katastrofách), jasný postoj interpretky, podpořený přesným výkladem textu a doplněný konkrétní zpráhledňující akcí v podobě psaní čárek černou fixou na vlastní ruku. Pro jiné lektory šlo v takto pojaté interpretaci o zbytečný vnější efekt, který přehlednému a jasnému výkladu spíše ublížil. Dalším takovým nejednoznačně vnímaným interpretem byl Šimon Ludvíček ze 4. kategorie s textem Neila Gaimana *Královna nožů*. Někteří lektori přijali výkon jako absolutně přesný, citlivý k textu, podložený důkladným výkladem až do nejmenších detailů v podobě vyvážení drobných významových pauz, jiní výkon přijímali bez výhrad jen s těžkou, a to jako málo „gaimanovský“, těžko uvěřitelný asi patnáctiletému chlapci ve vztahu k životní zkušenosti tematizované textem, ve výrazových prostředcích spíše režijně konstruovaný. V lektorském sboru došlo v obou případech na dynamický dialog, což dokazuje, jak náročné může být hodnocení umění, pro které zkratka neexistují pevná a objektivní měřítka. Oba zmiňovaní interpreti patřili ve své kategorii k těm nejpozoruhodnějším, oba pracují na sólových interpretacích systematicky pod vedením svých pedagogů a dlouhodobě a v jejich věku už je pochopitelně láká stanovovat si vysoké cíle. Za rok, možná za dva se s nimi budeme moci setkat již v 1. kategorii Wolkrova Prostějova a budou jistě patřit k těm, kteří opět budou stát za povšimnutí.

Dále se v lektorském sboru mluvilo o celé řadě témat. Zmíníme však už jen některá, a to především ta, která nepostihly titulky z diskusního klubu. Mluvilo se o problematice naposlouchání textu z desky či CD. V době technických médií se s tímto fenoménem setkáváme velmi často, ale debata o tomto setkávání dětí s literaturou by neměla spět pouze k rychlému závěru, že jde o plagiátorství, a k odsudku. To, že se dětem nějaký text zalíbí, může být dáno i zdařilým hereckým výkonem někoho, kdo knihu načetl (mnohdy pod vedením zkušených režisérů Českého rozhlasu), a je skvělé, že i tak lze získat děti pro přednes. Potom je ovšem potřeba udělat krok dál od kopírování interpretace k interpretaci vlastní — a v debatách děti pochopí, že být

skvělou kopií herečky Bány Hrzánové není totéž jako být skvělý sám za sebe. Toto téma otevřelo výkony Jakuba Syrovátky (4. kategorie — text Miloslava Šimka *Jak jsme chovali užitečné zvíře*), Jakuba Jeremiáše Zeleného (3. kategorie — text Jana Wericha *František Nebojsa*) a Benjamina Levička (3. kategorie — text Václava Havla *Zálesák* — z knihy *Pižďuchové*), kteří se vyrovnali se znalostí audiopodoby předlohy v míře úměrné svým interpretačním zkušenostem. Zejména u Jakuba Syrovátky se ale lektorský sbor shodl na tom, že byt' Jakub předlohu jistě důkladně znal, dokázal k ní přistoupit výrazně po svém a vpravit do úhlu pohledu mnoho klukovského, čímž svou polohu příjemně odlišil od dospělého interpretačního přístupu herce Miloslava Šimka. A překvapením byl pro všechny nevidomý recitátor Ondřej Krejča (4. kategorie), který zjevně pracoval s audiopředlohou textu Zdeňka Svěráka *Jak to mělo být* (z knihy *Po strništi bos*). V jeho projevu byla přítomná Svěrákova dikce, ale způsob, jakým si ji Ondřej propůjčil a jak citlivě pracoval s reakcemi publika, prokázal, že i tak je možné ctít autorskou stylistiku a současně být sám za sebe.

Diskutovalo se vydatně o tom, jak nutné je dobře vybrat text, vybírat tak, aby interpretovi seděl po všech stránkách. A i když je interpretační dovednost recitátora ještě na počátku a jeho podání „šustí papírem“ dost hlasitě, platí pravidlo, že kvalitně vybraný text je dobrou oporou. Mluvilo se o textech, které se na přehlídkách opakují, ale jsou stále aktuální a je skvělé, že si je stále nové a nové děti mohou poprvé objevovat. Mluvilo se také o těch, které už by asi mohly nahradit texty čerstvější, protože realie a slovní zásoba už nejsou ze světa dnešních dětí, i když se v nich řeší témata stejná či podobná. Mluvilo se o tom, jak je skvělé, když si někdo vybere sám kus textu jen proto, že ho nadchne, a přijde ho všem říct, aniž měl na přípravě s kým pracovat, aniž o přednesu něco věděl, a tryská z něj ryzí zaujetí atmosférou textu — takovým výkonem diváky oslovil Daniel Paukner (4. kategorie) s úryvkem textu *Pes baskervillský* od Arthura Conana Doylea. A dál o citu pro melodii různých druhů textů, lásce k češtině a její tvárnosti, o období rovnátek a logopedie, o pubertě, které my dospělí jen těžko můžeme rozumět, o touze být vidět a strachu, jak u toho budu vypadat, o komunikaci, o významu, o smyslu — o smyslu textu, komunikace, umění, přehlídek a světa. Protože přednes má tu jednu nedocenitelnou výhodu a tou je, že jakmile vás touha po sdělování nebo porozumění popadne, myšlenky se vám rozeběhnou a už „to jede samo“.

DĚTSKÁ SCÉNA POKAŽDÉ JINÁ

Ve všech kategoriích jsme slyšeli poezii i prózu, autory české i zahraniční, texty více i méně známé, více i méně kvalitní a zřejmě není nutné dělat statistiku, protože postup na Dětskou scénu z krajského kola je svým způsobem otázkou velké náhody a statistika by o ničem zásadním nevypovídala. Lektorské sbory v krajských kolech přehlídky by měly do celostátního kola poslat takové výkony, které byly v rámci kraje výrazné, ale současně by mělo být posouzeno i to, jak přínosné by mohlo být vystoupení právě pro celostátní přehlídku. V tomto případě může jít o zajímavou dramaturgickou volbu, zvláštní souznění interpretů s textem nebo klidně i o diskutabilní použití výrazových prostředků (pohybových prvků, rekvizit, kostýmního znaku atp.). Naopak důvodem, proč v krajském kole postupová místa neudělit, může být vyslovené špatná a interpretačně ničím neobhájená literární kvalita textu. Asi není potřeba zdůvodňovat

to, že interpretovat má cenu něco smysluplného, s přesahem, tedy něco kvalitního. Na národní úrovni přehlídky už by se neměl objevovat balast typu Štěně od Kateřiny Lužné. Jde o text, který se malým interpretům líbí, ale bohužel je vede na scestí pitvorného předvádění se v roli malého pejska, neposkytuje ani minimální oporu co do literární kvality. I když lze někdy pochopit výběr méně literárně kvalitního textu (např. si interpret vybíral sám a vidí v textu své aktuální téma a textu možná svým výkladem dost pomáhá), postoupivší evidentní brak na národní přehlídce lze vnímat tak trochu jako faul od pedagoga, který s recitátorem pracuje, nebo dokonce i neuvážený postup navržený krajskou porotou.

Kvalita textu by sama vydala na obsáhlý článek. Snad jen podotkneme, že nejen děti, ale i učitelé, které přednes zajímá, zkrátka musejí stále číst, hledat a prověřovat i to, co je již prověřené. Například spokojit se s tím, že Daniela Fischerová je zaručenou literátkou, nestačí. Při interpretaci úryvků

z její *Pohoršovny* se bohužel podbízivost textu odhaluje v plném světle a interpret je nucen volit adekvátní výrazové prostředky — z přednesu se potom stává spíše pokleslá zábavní show. Dětská recitátorská se snadno dají okouzliti smíchem rodičovského publika — a to může být start špatným směrem. Tříbení vkusu je cesta bezesporu náročnější, ale dětský přednes je k tomu vynikající platformou. Snad by teď tedy byla na místě výzva pedagogům, ať zbytečně nepromarníme svou šanci měnit svět.

Jak vše shrnout? Velice osvěžující byla letos 2. kategorie, 3. a 4. kategorie byly ve svých výkonech hodně nevyrovnané. Ale právě výkyvy mohou poskytnout živnou půdu pro smysluplné diskuse a smysluplné diskuse mohou vést k tomu, že se o přednesu dál a dál učíme, zkoumáme ho, nazíráme ho z nových úhlů pohledu. Takže díky Dětské scéně, že tuto možnost každý rok připraví a že to prostě nikdy nemá šanci být stejné.

Foto Ivo Mičkal



↑↑ Zuzana Jirsová v rozhovoru s recitátorkou a její vedoucí

↑ Z dílny pro recitátory 3. kategorie pod vedením Báry Medy Řezáčové a Lenky Janyšové

↑↑ Z dílny pro recitátory 2. kategorie pod vedením Silvie Mlynarczykové a Kristýny Mlatečkové

↑ Gabriela Zelená Sittová a její klub pro doprovod sólových recitátorů

METODA AUTOBIOGRAFICKÉHO DIVADLA ANEB SUSANNE SCHRADER — SUSANNE SCHRADEROVÁ — SUSANNE S



LUCIE KLÁROVÁ

lucie.klarova@post.cz
učitelka a lektorka českého jazyka pro děti, mládež a dospělé v Řezně a okolí, Spolková republika Německo

Letos jsme na Dětské scéně ve Svitavách mohli nahlédnout pod pokličku divadelní práce další zahraniční návštěvě. Seminář A patřil belgické divadelní pedagožce Susanne Schrader. Ani se nenadála a byla z ní na české půdě Susanne Schraderová. Tato podoba jejího jména v češtině, která byla k nalezení v programové brožurce, na dveřích semináře ve Fabrice, ale i k zaslechnutí při představování, vykouzila na její tváři pobavený úsměv (mimochodem běžná

to reakce cizinců, lidí, kteří se s českým přechylováním poprvé osobně potkají). To jsme ovšem ještě netušili, že i s našimi jmény se bude v semináři něco dít.

Než však společně vstoupíme do svitavských dnů, pojďme na malý výlet do Belgie, kde — jak všeobecně známo — dominují dva jazyky — francouzština a nizozemština. Méně známo už myslím je, že se na východě země vyskytuje i malá část, kde žijí obyvatelé mluvící německy, což obnáší asi 80 000 lidí (necelé jedno procento celkového počtu obyvatel). Ti oficiálně tvoří Německojazyčné společenství Belgie (Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens). Nebudeme se teď do hloubky ponořovat do celkové správní struktury Belgie, ale za pozornost stojí, že Německojazyčné společenství Belgie má stejně jako Společenství nizozemské a Společenství francouzské svůj parlament a svou vládu a doplňují parlamenty a vlády regionů — Vlámského regionu, Valonského regionu a Regionu Brusel—hlavní město, které podléhají federálnímu parlamentu a vládě. Trojlístek společenství je tak tvořen podle jazykového principu, zatímco trojlístek regionů podle principu územního. Německojazyčné společenství Belgie je sice součástí Valonského regionu, ale zároveň je do značné

míry autonomní v oblasti kulturní a jazykové. A právě to je stěžejní pro práci Divadla AGORA, jehož členkou, herečkou a vedoucí divadelní pedagožkou je Susanne Schrader.

Divadlo AGORA má momentálně asi 40 členů a je divadlem zájezdovým. Ročně odehraje více než 230 představení na různých místech po celé Evropě. Od roku 1980 vytvořilo Divadlo AGORA více než 45 inscenací pro děti, mládež i dospělé, které hrají německy a francouzsky. Každý člen je také aktivním spolupracovníkem v rámci jednoho či více projektů a přebírá za ně také zodpovědnost. Hranice mezi uměleckou prací a prací v kanceláři není striktně rozdělena. Každoročně se také koná tzv. fórum, kde se všichni scházejí, diskutují a také co dva roky volí správní radu a umělecké vedení. Současným uměleckým šéfem je Kurt Pothén. Spolupracují také s hostujícími režiséry, autory i dramaturgy. Divák vnímá jako důležitého partnera a snaží se vést s ním dialog. Záměrně nemluví o publiku, ale o divákovi, neboť ho vnímá jako individualitu. Kromě tvorby divadelních inscenací je důležitou složkou Divadla AGORA také divadelní pedagogika. Divadelní umění vnímá nejen jako kulturní, ale také jako vzdělávací prostředek, který by měl stimulovat

kritické myšlení. Jakožto divadlo politicky angažované se věnují společenským a politickým tématům.

Divadlo AGORA má sídlo ve městě Sankt Vith, v místě s docela pohnutou historií, které mnohokrát měnilo svou „státní příslušnost“, v místě kopcovitém a zalesněném. V roce 1980 založil Divadlo AGORA společně s dalšími 30 mladými lidmi jako Divadlo Německo-jazyčného společenství v Belgii (Das Theater der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens) belgický režisér a autor Marcel Cremer, který bohužel, jak říká Susanne, příliš brzy opustil tento svět, zemřel v roce 2009 ve svých čtyřiapadesáti letech. Členové Divadla AGORA však nesou jeho odkaz dál a snaží se — tak jako ještě za Marcelova života — pojímat svou divadelní tvorbu jako neustálé se vyvíjející a odvíjející se cestu, jako laboratoř, v níž dochází k proměnám, kde se zkoumá. Na svých cestách za inscenacemi uplatňují členové Divadla AGORA metodu „autobiografického divadla“. A právě tuto metodu jsme mohli v několika dnech okusit na vlastní kůži také ve Svitavách.

Autobiografická metoda vychází z myšlenky a de facto postoje, že největší bohatství, které hráč (v Divadle AGORA si neříkají herci, ale hráči) jako člověk s sebou přináší, je vlastní osobní příběh, jeho biografie. Každý z nás jsme doslova studnice plná nejrůznějších příběhů, z nichž se může vytvořit neuvěřitelné množství divadelních představení. Jak Marcel Cremer ve své knize *Neviditelný divák* píše: „Všechny příběhy lidstva jsou uloženy v jednom jediném člověku. Hamlet, Faust, Mefisto, Ifigenie, Matka Kuráž, Panna Orleánská, všechny postavy světové literatury jsou uloženy v jednom jediném člověku. Musím se pokusit tyto postavy v sobě najít.“

Otevřme tedy konečně dveře dílny Susanny Schrader, z níž se stala na pár dnů Susanne Schraderová, abychom se dostali až k Susanně S.

SOBOTA RÁNO

Není tu stopa po únavě, všichni jsou dychtiví a zvědaví, co je čeká. Susanne se představuje, představuje Divadlo AGORA, lehce načrtává cestu následujících pěti a půl dne. Já tlumočím.

Musíme se seznámit. Najdeme si partnera a on nás a vzájemně si vyprávíme svůj první příběh: Kdo jsem... Navzájem pak získané informace začleňujeme do první společné akce, kterou je nutné si promyslet během poměrně krátkého času, zhruba deseti minut. Na jedné straně místnosti vzniká naše jeviště — ostatní jsou diváci. Přichází další

a další představování. Diváci mění svá hlediště, neboť jeviště je pohyblivé. Už tady se důležitým stává pohyb a jednání. Verbální vyjádření redukuje na vyřčení důležitých slov, slovních spojení, kratičkých vět.

Měním se z tlumočníka v účastníka a zase zpátky.

Následuje sled dalších cvičení na skupinovouty dynamiku, na partnerské cítění, na spolupráci. Skupina se oťukává i ladí zároveň.

Jako například v tomto cvičení: Nejprve stojíme v kruhu, jeden po druhém se rozejdeme k někomu s jediným slovem „Ty“ a s gestem — nataženou rukou. Označený člověk pokračuje stejně. Jakmile si všichni vymění místo, pokračujeme s přidáním věty. ~ Samotné slovo „Ty“ mění své podoby způsobem vyslovení, intonací, intenzitou projevu každého hráče. Slovo souzní s pohybem. Pohyb je vyjádřením.

Pak si každý nachází své místo, pohodlně se usadí nebo si lehne, uklidní tělo i myšlenky, může zavřít oči. Čtu příběh — bajku *Myš s kočkou ve spolku*. Příběh o tom, kterak je myš kočkou chycena, avšak ze strachu, „že by smrt mohla bolet“, začíná myš smlouvat a roztáčí se kolo hry kočky s myší.

~ První úkol: Vyslovujeme a píšeme na papíry, co nás k tomu textu napadá, co v něm vnímáme. Zaznívají slova jako vychytralost, podvod, hodnoty, zbabělost, lest, spolupráce s mocí, sobectví, důvěra, obětování, manipulace, kalkulace, pud sebezáchovy, život, strach, naivita, společenství...

Druhý úkol: „Najděte si místo v příběhu, kde byste chtěli, aby pokračoval jinak, a doplňte jednou krátkou větou.“ Najít to místo se nezdá být obtížné, spíše vyslovit něco jednoduchou větou. Znovu



Z dílny Susanne Schraderové ve Svitavách 2018

společně čteme text. Tentokrát se ve čtení střídají ostatní seminaristé. Když dojdeme při čtení k místu, kde chce někdo změnu, hlásí se o slovo a předčítá nám svou větu. A tak pokračujeme až do momentu, kdy promluví poslední hráč.

Máme věty, někdy už hotové, jindy ještě takové polotovary k úpravě — hlavním úkolem je redukce věty na esenci. Jednou větou je potřeba naznačit směr příběhu, který mu chceme dát. Tyto věty budeme později potřebovat, upozorňuje Susanne.

Už v těchto pár krocích se osobně prolínáme s příběhem, který byl napsán někým jiným — pohádkou ze sbírky bratří Grimmů parodicky zpracovanou známým autorem dětských knížek Janoschem. Příběh, který v sobě mimo jiné nese téma ODVAHA. Vnášíme do něj své vlastní vidění, své myšlenky, své postoje.

Na sklonku prvního setkání Susanne připomíná, že na další den má každý přijít se svým příběhem, který má co do činění s odvahou: „Příběh, který jste zažili. Ale takový, co už nebolí, co máte zpracovaný. Nejde nám o terapii, děláme divadlo!“

Přesunuli jsme se ještě do druhého prostoru (do farní stodoly a bezprostřední blízkosti kolem ní), kde se budou *autobiografické příběhy* — tzv. *ich-příběhy* (já-příběhy) odehrávat a kde s nimi budeme pracovat. Paralela práce ve dvou prostorech odpovídá paralele práce na dvou příbězích. Nejprve si nový prostor ohmatáváme, vnímáme jej. V něm také pomalu poznáváme svou *divadelní postavu*, pojmenováváme ji *divadelním jménem* — poznáváme tak Susanne S a další. Tato divadelní postava s námi není totožná, ale má s námi mnoho společného, proto je určena naším křestním jménem a prvním písmenem našeho příjmení. Jméno pak zní a rezonuje jinak, a přece má něco z nás. A právě tato postava bude vyprávět příběh. Je to první fáze jakéhosi odstoupení od sebe sama a od vlastního příběhu.

NEDĚLE

Věnujeme se opět naladění. Důležitou složkou je pohyb. Od protažení vlastního těla ve veřejné samotě se dostáváme k očnímu kontaktu, komunikujeme beze slov. Později přidáme i slova.

Vzájemnou komunikaci začínáme tak, že stojíme v kruhu, zadání je jednoduché: „Očima si najděte partnera.“ Pak následuje volný pohyb. Zajímavý moment nastává, když je zadáno: „Nesmíte se s partnerem spustit z očí.“ Následuje hra s přibližováním

a oddalováním za zvuku hudby. Jednáme simultánně. Ač se to nezdá, cvičení je fyzicky docela náročné. Možná to způsobuje i vysoká míra soustředění.

Střídáme se také v rolích diváků a hráčů na jevišti.

Jako například ve cvičení (pro některé známé třeba jako letka): Rozestavení hráčů do kosočtverce ve tvaru 1 hráč — 3 hráči — 1 hráč. Hráč v čele udává způsob pohybu, ostatní jeho pohyb zrcadlí. Otočením se do strany se předává vedení. Na počátku se odehrává čistá improvizace, později Susanne určuje situace: Myš se schovává před kočkou... Myši armáda se zbraněmi... Zvířata pomáhají myši. Vracíme se tak k příběhu *Myš s kočkou ve spolku*. Zadávané situace vycházejí z vět, které vznikaly v předchozím dni. Cvičení je doprovázeno hudbou. Tím se prolínáme s příběhem neverbálně, skrze své tělo, které se stává jediným vyjadřovacím prostředkem.

Následuje fáze propojení *divadelní postavy a vět z příběhu Myš s kočkou ve spolku*. Všichni seminaristé jsou zároveň hráči, procházejí prostorem a v momentě, kdy se někdo zastaví, zastaví se celá skupina — hráč vysloví své divadelní jméno a svou větu k příběhu *Myš s kočkou ve spolku*. Prostorem se tak nese pohyb, zastavení... Zaznívá například: Františka H: „A červenka ji varovala před kočičí vychytralostí.“ Kačka Š: „A myši se postavily kočce se zbraněmi v rukách.“ Pěťa H: „Myš s hejlem společně vymysleli na kocoura lest.“ Anežka U: „Když mě nesežereš, obstarám ti nějaké jídlo, jsem malá, dostanu se kamkoli.“ Kačí V: „A pak myš utekla a všichni se zachránili.“ Jarmila Š: „Zavolala toho nejchytřejšího myšáka na pomoc.“ Pavel V: „Myši, nikdy nevěřte kočkám!“ Jana K: „A myš pochopila, jak to kočka se svatbou myslela.“ Lucie K: „Vždyť jsem volná!“

Dalším krokem byla práce na *zvířecích postavách*. Zkoumali jsme jejich zvířecí charakter. Vycházelo se opět z textu pohádky, ale i z nových vět, které vznikly a zazněly. Za zvuku hudby si každý hráč hledal „své zvíře“. Jako znamení, že má svou zvířecí postavu nalezenou a pohybově uchopenou, si hráči nasadili na obličej bílou masku. Čas nebyl omezen, teprve když nasadil masku poslední hráč, byl proces na malý moment pozastaven krátkou instrukcí. *Zvířecí postava* se pak v dalším jednání propojovala s *divadelní postavou*. Následovala chůze po prostoru a se zvoláním jména a zvířete (například: „Jana Orel“ — „Kuba Pes“ — „Jirka Krtek“ — „Kačí Kůň“ — „Eliška Liška“ — „Anna Černá vdova“ — „lávka Sokol“ — „Lenka Hejl“...) se pokaždé skupina zastavila a ten, kdo

zvolal, krátce předvedl „své zvíře“. Svůj výstup zakončil vyslovením svého *divadelního jména*.

Pak přišla fáze, kdy se měly zvířecí postavy potkat navzájem. Vznikaly menší skupinky a krátké improvizace. Takže se například potkali Hejl, Krtek, Pes a Černá vdova nebo taky Kůň, Páv a Kočka.

Přesun do druhého seminárního prostoru (farní stodoly) nás opět uvedl do oné paralelní linie našeho tvoření. Každý si měl najít své místo, kde bude chtít vyprávět svůj autobiografický příběh — *ich-příběh*. To místo představil ostatním tím, že se do něj umístil a předvedl v něm krátkou akci, která vyjadřovala příběh.

Poté nastala fáze příprav. Pro uvědomění si okolností vlastních příběhů se všichni pohybovali po prostoru a ve veřejné samotě si nahlas odpovídali na otázky, které Susanne vyslovovala: „Kolik ti bylo let, když se ten příběh stal? Ve které zemi to bylo? Bylo to na vesnici, nebo ve městě? Zkus popsat místo, kde se to stalo. Které bylo roční období? Jaké bylo počasí? Svítlo sluníčko? Pršelo? Bylo to ve dne? Bylo to v noci? Kdo je nejdůležitější osobou v příběhu? Jak vypadla ta osoba? Kolik jí bylo let?...“ Tyto otázky byly velmi citlivě podanou pomocnou rukou při uchopení vlastního vyprávění příběhu. Dalším úkolem bylo formulování *věty, která vystihuje celý příběh*: „Redukujte na esenci.“

PONDĚLÍ

Den *vyprávění autobiografických příběhů*. Všichni působí uvolněně i zaujatě zároveň. Maximální míra soustředění. Každý si také vylosoval jméno někoho jiného. Tomuto příběhu bude obzvláště bedlivě naslouchat.

Na samotné vyprávění se skupina připravuje také společnou a velmi důležitou aktivitou — *cvičením na pohyb po prostoru a na kontakt s partnerem, to vše ale se zavázanýma očima*.

Tento krok měl své opodstatnění a bylo nesmírně zajímavé toto dění pozorovat. Právě jedno cvičení z této fáze zpětně vnímám jako jakousi metaforu tvorby tak, jak ji pojímá Divadlo AGORA. První úkol totiž zněl jednoduše: „Rozhlédni se kolem sebe a urči si místo, kam chceš dojít. Zavaž si oči. A dojdi tam.“ Přičemž nejde o to slepě někam dojít, jde o to oprostít se od všeho vnějšího, dostat se více k sobě a dovědět se něco o sobě a objevené dále zpracovávat, využívat.

Následovalo cvičení na kontakt s partnerem, opět se zavázanýma očima: „Vyděte. Najděte si nějaké další ruce, nějakého partnera. Dotkněte se jich, ohmatejte

je, seznámte se.“ Po určitém čase, který hráčům se zavázanými očima připadá různě dlouhý, zaznívá: „Rozejděte se a pak se pokuste znovu najít ‚ty ruce‘, toho partnera“.

Po celý den jsem se tentokrát pohybovala jen v roli diváka-pozorovatele. Hráči si třbili své smysly a vnímání, ale sžívali se i se samotným pocitem zavázaných očí. Krátké reflexe po skončení posloužily k výměně pocitů a zážitků. „Přesto je důležité, abyste si všichni zachovali svůj nalezený klid a mohli naslouchat příběhům,“ upozorňuje Susanne.

Chodili jsme pak od místa k místu, kdo se ujal slova vyslovením svého *divadelního jména* a zavedl nás „k sobě“, stal se hlavní postavou-aktérem-vypravěčem. Zavázal si oči a začal vyprávět. Přestože jsme vnímali plně prostor kolem vypravěče (ať už to bylo venku, nebo vevnitř), byli jsme natolik vtazeni do příběhu, že jsme, jak v pozdějších reflexích zaznělo, měli pocit, jako bychom četli knížku. Vyprávění byla plastická. Příběhy měly tvary, barvy a vůně. Vypravěči později sdělovali, že jim zavázané oči vlastně ve vyprávění nesmírně pomohly, i těm, kterým zavázané oči nebyly zrovna příjemnou představou. Člověk se mohl snadněji oprostít od vnějších vlivů a mohl se plně a celistvě věnovat jen vyprávěnému. Nehledět na reakce kolem, nenechat se jimi ovlivnit. A to v obou směrech — jak aktéři-vypravěči, tak i diváci-posluchači. Já jsem měla ještě jeden osobní zážitek navíc — žádné z vyprávění jsme totiž nepřerušovali, šli jsme od jednoho k druhému, byla jsem divákem-posluchačem se speciálním úkolem — přetlumočit poté

všechny příběhy Susanne. A všechny jsem bez problému, dokonce bez potřeby dělat si poznámky, udržela ve své paměti až do pozdních nočních hodin, kdy došlo na vyprávění pro Susanne jednoho příběhu za druhým. A dokázala bych je myslím vyprávět ještě teď.

Na základě viděného a slyšeného a prožitého můžeme jednoznačně potvrdit, že zavázané oči dosáhly na obou stranách, na straně diváka i na straně aktéra, zintenzivnění prožitku mluveného slova. Susanne ale uvedla, že zavázané oči při práci na vyprávění s dětmi nepoužívá.

ÚTERÝ, STŘEDA, ČTVRTEK...

Dny mi pomalu začínají splývat a prolínat se, někdy i jazyky... Začíná se do sebe proplétat i samotné naše konání.

Opět ladění na další práci. Propojování..., propojování se.

Vylosované jméno znamenalo, že v dalším kroku budeme my vyprávět příběh dotyčné osoby, zatímco tento původní vypravěč bude „jen jednat“. Pro „majitele příběhu“ tak nastává hledání, jak to, co vyprávěl, vyjádří jednáním, akcí. Vznikají nové obrazy a společně s vyprávěním nabývají příběhy dalších rozměrů a rovin. V reflexi pak analyzujeme, kde docházelo k ilustracím a kde se podařilo dospět k divadelnímu jednání. Také si všímáme, jakou roli sehrál „nový vypravěč“. A v mnoha případech jsme se shodli na tom, že „nový vypravěč“ vkládal do příběhu i nový pohled, jakoby s dalším poodstoupením, a hlavně se mu podařilo verbální vyjádření ještě více ztuhnout. Připomínáme si slova, která jsme zapisovali k příběhu *Myš s kočkou ve spolku*. Za tímto účelem se vytvářejí skupinky o třech hráčích. Všechny příběhy se odehrají znovu, tentokrát s dvěma spoluhráči. Každý má tedy k předvedení svůj příběh a zároveň je spoluhráčem ve dvou dalších příbězích. Spoluhráči jsou určeni ve chvíli, kdy sedíme v kruhu, a to jednoduchým principem: kdo sedí po tvé levici a po pravici, ten je tvůj spoluhráč. Jestliže ty sám sedíš po něčí levici či pravici, jsi jeho spoluhráč. Tento postup zajistí, že nikdo není opomenut a na všechny se dostane. Skupinky se nechají inspirovat i slovy, která se váží k příběhu. Téma ODVAHA se mísí ze dvou rovin — z příběhu pohádky a z ich-příběhu. Vznikají další etudy. U mnoha hráčů (a situací) dochází k posunu, ať už od ilustrace k jednání, od obecného ke konkrétnímu a podobně.

Na další prolínání příběhů a zkoumání už bohužel ve Svitavách nezbyvá více času.

Když členové Divadla AGORA připravují novou inscenaci, odjíždějí na týdenní soustředění. Pak následuje fáze setkávání — v týdenních blocích jednou za měsíc —, dokud není inscenace hotová. Tento proces trvá asi devět měsíců. (Nějak se nemohu ubránit srovnání s devítiměsíčním vývojem člověka, než dojde k jeho zrodu, než se stane samostatně žijícím organismem.) Dávají si čas. Ani my ve Svitavách jsme nikam nespěchali a nechávali si dostatek času na každou fázi, která se prostě musí zažít a prožít (nebo prožívat a zažívat) a nelze ji obejít či vynechat.

Dílna měla díky konkrétním příběhům zcela konkrétní příchutě, měla chuť dalek neznámých koutů světa i neznámých koutů duše našich blízkých. Nesla v sobě také doteky našich postojů ve vztahu k tématu ODVAHY. Postupně se zostřovaly smysly, tříbilo se divadelní vidění a cítění, skupina se doslova začala prolínat. Byl to velmi intenzivní zážitek a setkání, které se nám nechtělo ukončit. Sami seminaristé myslím celý stav v posledním dni vyjádřili dotazem, kdy bude pokračování. Všichni jsme cítili, že jsme na počátku cesty, že jsme nahlédli pod pokličku — a teď bychom rádi připravili nějaký pokrm. Všechny by jistě zajímalo, jak by chutnal, jakou by měl barvu, intenzitu, jaké složení. Nikomu se moc nechtělo loučit se a odejít takřkajíc od rozdělané práce.

Jak říkala Susanne: „Zatím jsme sbírali materiál.“ Následovala by další etapa hledání cest k výslednému tvaru. Došlo by jistě i na hlubší rozbory zažitého a prožitého ve vztahu k práci s dětmi a mládeží. My jsme se však museli rozjet do svých domovů či jiných koutů světa za povinnostmi, za radostmi, za dalšími příběhy, možná i s otázkami, možná s jasnějším (divadelním) viděním, ale jistě někde v sobě ponoření do zážitků z těchto dnů.

Nezbývá než doufat, že se mi snad podařilo něco z atmosféry a z dění této dílny přenést až k vám. Pokud se chcete zajímat dál — více se o Divadle AGORA můžete dovědět na stránkách www.agora-theater.net.

Uvidíme, zda se Susanne Schrader zase někdy a někde aspoň na pár dnů promění v Susanne Schraderovou, která nám ve Svitavách byla velmi milou, citlivou a chápavou průvodkyní.

Pozn. red.: Stručnou informaci o práci Susanne Schraderové lze najít také v Tvořivé dramatice č. 3/2017, kde o jejím semináři, který se konal v Retzshofu v Rakousku v rámci mezinárodního kongresu Drama in Education, referovala Denisa Tcheližde.

Foto Ivo Mičkal



Susanne Schraderová

ZLATÁ PRIADKA 2018



MARIANA ČÍŽKOVÁ

mariana.cizkova@gmail.com

posluchačka doktorského studia
Teorie a praxe dramatické
výchovy, DAMU, Praha

Môj prvý článok o Zlatej priadke v roku 2016 (*Tvorivá dramatika* 2016/2) bol návratom po desiatich rokoch a opatrným nazretím do slovenských dramatických vôd, ktoré som na čas opustila. Článok z minulého roka (*Tvorivá dramatika* 2017/2) pokusom o kritické pomenovanie niektorých javov niekým z odlišného prostredia a odlišným pohľadom. Tento rok prináša utvrdenie sa o pretrvávajúcích úskaliach prehliadky — celým názvom — slovenskej celoštátnej postupovej súťaže a prehliadky detskej dramatickej tvorivosti, ktorej odborným garantom je Národné osvetové centrum Bratislava a organizačným garantom Mestské kultúrne stredisko pri meste Šaľa.

V Šali sa v termíne 23.–26. mája stretlo 15 súborov, z toho väčšina sa prehliadky zúčastnila aj v posledných dvoch rokoch, objavovali sa teda predovšetkým známe tváre a bolo možné porovnávať vývoj súborov v posledných rokoch. **Námety inscenácií** autorka pre potreby tohto článku zaradila do štyroch skupín:

1. „Na ľudovú nôtu“:

Drevená krava (podľa rozprávky Pavla Dobšinského) Dramatického krúžku pri ZŠ Štefana Senčika, Starý Tekov

Opletanček (verzia nie otesaného, ale opleteného Otesánka) Detského divadla Divadla na hambálku, Malacky

Seďem havranov (známych z pera Pavla Dobšinského, Boženy Němcovej i bratov Grimmovcov) Detského divadelného štúdia Ochotníček, Púchov

Múdry Maťko a blázni (opäť podľa Pavla Dobšinského) DS Bobuľky, ZUŠ Štefánikova, Michalovce

2. „Klasika inak“:

Hrejivá pošta z Arktídy (na motívy J. R. R. Tolkiena *Dopisy Děda Mráze*) od Divadla na dlani, ZUŠ Voderady

Tajná záhrada (podľa F. H. Burnettovej) DDS Dramaterra pri MsKS Trebišov

Nové Bájko (výber z tvorby I. A. Krylova, Štefana Šimka) DDS Zarambarimburáci, ZUŠ M. Moyzesa, Prešov

Chlieb (inšpirovaný Andersenovým príbehom O dievčati, ktoré stúpilo na chlieb), DDS Bodka pri ZUŠ Veľký Krtíš

3. „Aktuálne“:

Modrý vtáček (na motívy filmu *Modrý vtáček*) DDS Prvosienka, ZUŠ I. Kolčáka, Námestovo

Nech lietajú (na motívy poviedok Etgara Kereta *Seďem dobrých rokov*), DDS Bebčina, ZUŠ Štefana Baláza, Nová Dubnica

Tmy sa nemusíš báť (na motívy Kataríny Kerekesovej, Kataríny Molákovskej a Alexandra Salmely *Mimi a Liza*) súboru VAŠA BANDA ZUŠ F. Špániho, Žilina

Vietor a farby (na motívy Ivána Goméza *Dobrodružství Ajky a Grofa: Vietor a farby*), DDS Plamienok, n. o., Bratislava

Na úteku (inšpirované rovnomennou knihou Mareka Vadasa), DS TRMA-VRMA, ZUŠ pri Spojenej škole Letná, Poprad

4. „Autorsky“:

Strašidla súboru Dvanásť statočných, ZŠ s MŠ Podkonice

Hore víťazov minulého ročníka DDS MoDRé TRaKy pri ZŠ s MŠ, Lúky, Vráble.

Námety osvedčené a námety súčasné sú síce takmer pol na pol, ale dojem z tohoročnej prehliadky zásadne vylepšila **práca autorov s témou inscenácie**. To, čo bolo v minulom roku kameňom úrazu, sa podarilo výrazne posunúť. Väčšina súborov nezostáva pri ilustrácii a prerozprávaní, ale pokúša sa o hľadanie vlastnej výpovede v rámci zvoleného textu. Vyberám tie najzaujímavejšie uchopenia.

Opletanček v podaní dvoch detí prvého stupňa ZŠ sa neodrží tradičného výkladu Otesánka. Inscenácia skvele nastavuje

zrkadlo rodičom, ktorí by sa pre svoje deti rozdali, v tomto prípade nechali zožrať, aby dospeli k pochopeniu: „možno sme to s tou láskou prehnali“.

Seďem havranov zas reflektuje súčasný stav spoločnosti, ktorá je charakteristická záplavou slov. Tie však úplne strácajú svoj význam. Slovo neplatí. Ale v ochotníckovskej verzii klasickej rozprávky slovo platí. Ako kliatba, ako osočovanie, ako klebety v kontraste s nemou Bohdankou, ktorá na slová dopláca a sama nemá — nemôže sa slovami druhých rovnocenne brániť. Inscenácia preto končí výkrikom Bohdanky: „Buďte už konečne ticho!“

Tajná záhrada veľmi citlivo hovorí o téme dospievajúcim veľmi blízkej: hľadanie samého seba. Kto som? Som tým, za koho ma majú ostatní? Som teda zlá, trucovitá, nervózna a zatrpknutá Mary? Chceme sa zmeniť? Môžem sa zmeniť? A ako?

Modrý vtáček nás vtiahne do života Miry, ktorá je obeťou šikany. Inscenácia okrem toho, že príkladom aktívnej hlavnej hrdinky nabáda k vzdoru a boju proti útlaku, ukazuje aj dôležitosť bystandera (jeden zo štyroch základných charakterov Boalovho Divadla fóra. Obeť, útočník, spojenc a náhodný okoloidúci — bystander). Nie každý z nás sa niekedy v živote stal obeťou šikany, ale takmer každému sa v živote stalo, že bol jej svedkom. Preto je v príbehu o modrom vtáčikovi nemenej dôležitá než linka hlavnej hrdinky, linka spolužiačky Romanky. Jej boj o to, na čiu stranu sa priloží. Tvorcovia rozhodli, že na tú správnu.

Pri ďalších inscenáciách by som rada čitateľovi priblížila i spôsob, akým sa súbory k téme dostali, ako sa s ňou zoznamovali a stotožňovali.

V inscenácii *Na úteku* — ako aj názov napovedá — ide o utečeneckú tematiku. Vedúca súboru Alena Váradyová sa nebojí náročných tém a súbor „takmer 15 rokov tvorí inscenácie, v ktorých hľadá odpovede na otázky, ktoré členov súboru znepokojujú, provokujú a nie sú im ľahostajné... Keď sa súbor postaví na javisko, nechce hovoriť do vetra“. A je to vidieť. Režisérka s mladými ľuďmi pracuje i nad rámec hodín ZUŠ. Spoločne navštívili výstavu *Strach z neznámeho* v slovenskej Kunsthalle, ktorá im priblížila práve problematiku utečenectva. Pri tvorbe

inscenácie využívali princípy štruktúrovanej drámy, riešili, aké veci by si so sebou zobrali na cestu. Hľadali v slovenských dejinách obdobia, kedy museli ľudia utekať či už z ekonomických, politických či rasových dôvodov. Členovia súboru nakrúcali videá o svojom domove, svojej izbe, veciach, ktoré majú radi, čo určite okrem materiálu do predstavenia napomohlo i vzájomným vzťahom v súbore. Podľa režisérky bolo najťažšie presvedčiť deti o tom, že sa majú dobre.

Členovia súboru sa postupne striedajú v košeli utečenca, ktorý ale neuteká z Blízkeho východu, ale z našej vlastnej krajiny, ktorú postihla zákerná choroba. Ľudia nikdy nemajú dosť! Motív behu sa z koníčka, o ktorom otec vyhlási, že sa niekedy možno bude hodiť, mení na beh o existenciu. Celý príbeh je rámcovaný narodeninovou oslavou — prvou doma v hojnosti, druhou (po strastiplnej ceste) v utečeneckom tábore. Bohužiaľ, nepoznáam predlohu, a tak nedokážem posúdiť, nakoľko jej súbor zostal verný. Je ale škoda, že sa nevyhol niektorým „utečeneckým klišé“. Utečenec sa v rôznych obmenách dostáva do príliš podobných situácií, v ktorých je stále rovnakou obeťou nespravodlivosti a nezájmu. Na záver sa z projekcie dozvieme, aká je presná definícia slova utečenec, koľko utečencov sa v súčasnom svete nachádza a koľkými z nich sú deti.

Veľmi oceňujem voľbu témy, ktorá ale zostáva trochu na povrchu. Verím, že pre súbor bolo skúšanie nesmierne obohacujúce, detskému divákovi zrozumiteľne priblížil problematiku a mne osobne ako divákovi zostane silný obraz detí bežiacich na mieste ešte dlho v hlave. No súbor má potenciál na zaujímavejšie pojetie tohto problému. Tak, aby divákovi napadlo: Takto som o tom nikdy nepremýšľal! I za cenu prípadného odklonu od predlohy prísť s novým pohľadom. Záverečná projekcia s faktami a číslami o utečencoch, bohužiaľ, miesto dokumentárneho charakteru pôsobí trochu príliš na city. Chápem rozhorčenie tvorcov nad situáciou a ich snahu preniesť na nás akútnosť toho, koľko detí musí utekať, ale zvolený spôsob je, azda, trochu príliš priamočiary. Možno zistenie, že sa vlastne všetci máme dobre, ktoré členov súboru pri skúšaní prekvapilo, mohlo byť tým, čo bolo možné rozvinúť. Inscenácia by potom pôsobila osobitejším dojmom a jej odkaz by bol konkrétnejší.

V kontraste k tomu *Nech lietajú* vedľa seba kladie život tínedžerky a realitu vojny v Pásme Gazy. Ako aj súbor sám napovedá: „Obyčajné decká s obyčajnými problémami: prvé lásky, príchod nového

súrodenca, obľúbenosť v kolektíve...“ sú prerušované zvukom píšťalky a útekmi do úkrytu. Jedným dychom sa dozvieme, že došlo k poruche výťahu, že levy v ZOO sú nepokojné, pretože kvôli prebiehajúcejmu konfliktu nedostali nažrať, a že od vypuknutia konfliktu zomrelo už tri sta detí. Toto radenie faktov za sebou (akoby bez ohľadu na závažnosť informácie) funguje výborne v priebehu celého predstavenia. Netlačí na city. Dokresľuje absurdnosť vojnového konfliktu, snahu psychoterapeuta „vyliečiť“ hlavnú hrdinku po strate staršieho brata vo vojne tým, že rodičom „predpíše“ vyrobiť súrodenca nového. Všetko poinčuje návšteva Múzea zbraní, kde je študentom vyčítané, že vyvádzajú neprístojnosti, keď by sa radšej zo všetkého, čo v múzeu vidia, mali poučiť. Deti kontrujú otázkou: A poučili ste sa?

Vzhľadom k nedávnomu vyostreniu v konflikte medzi Izraelom a Palestínou by sa mohlo zdať, že inscenácia veľmi aktuálne reflektuje geopolitickú situáciu. Avšak nie je to celkom tak. Predlohu *Seďem dobrých rokov* zvolila vedúca súboru Miriam Martináková pre jej nesporné literárne kvality. Oriekom bolo namotivovanie súboru na tému, ktorá ich spočiatku nevelmi zaujala. Pani Martináková pri práci so súborom zistila, že správy a materiály o Izraeli sú pre tínedžerov príliš anonymné, nedokážu sa s nimi stotožniť. Kontaktovala preto ľudí, ktorí v Izraeli žili alebo žijú, a pokúsila sa svojich zverencov nadehnúť prostredníctvom ich osobných príbehov. Nakoniec pomohol osobný rozhovor, kedy im sama režisérka úprimne vysvetlila, prečo a čím je tento text pre ňu zaujímavý. Zabralo to a deti zo súboru majú túto inscenáciu skvele zažitú, napriek veľkému počtu účinkujúcich (23) dokážu byť synchrónni, dokážu predniesť celé pasáže textu všetci zároveň a zrozumiteľne, pri pohybových častiach fungujú ako jeden organizmus. A podľa ich vlastných slov je to jedna z ich najobľúbenejších inscenácií, ktorú radi hrajú.

Hore je oprávnene víťaznou inscenáciou minuloročných víťazov Zlatej priadky. Zatiaľčo v predchádzajúcom roku sa prostredníctvom hry *Ostrov*, inšpirovanej *Bohom múch*, vyjadrovali k téme násilia, tento rok si potrebovali podľa vlastných slov trochu oddýchnuť. Súbor si teda ako „oddychový“ pripravil príbeh dieťaťa, ktoré sa pokúša rozlúčiť s rodičmi po ich smrti.

Námetom autorskej inscenácie sa stal obrázok jediného mužského člena súboru — Maťa. Vedúci súboru Štefan Foltán zadal deťom kreslenie obrázku na tému lietanie, ako sám vysvetlil: „[...] všetci kreslili lietajúce veci a Maťo chlapca na bicykli a bicykel

mal krídla. Vysvetlením bolo, že je to chlapec, ktorý si zostrojil stroj, aby sa mohlo dostať do neba... a potom sme o tom diskutovali a riešili, ako sa taký človek cíti a čo je pre neho dôležité...“

Takže zatiaľčo súbor minulý rok „ťažký tému“ brutality a krviprelievania stvárnil intenzívne fyzicky a pomerne drsne, pre „ľahkú tému“ zvolil humor, nadhľad, hravosť. A bol to (spolu s inscenáciou *Nech lietajú*) fungujúci príklad toho, že o smutných veciach nemusíme hovoriť smutne, až pohrebne. Nie je potreba na diváka tlačiť závažnosťou výpovede. Naopak, je to jednoduchosť, ľahkosť a vecnosť, ktorá nás dovedie k smiechu cez slzy a postaví nás do situácie, kedy je nám na srdci smutno, ale krásne zároveň.

Inscenácia *Hore* vyvrátila možné pochybnosti o vedení súboru, ktoré po *Ostrove* mohli panovať, a potvrdila, že „všetko je, ako má byť“, že ide o prácu detí pod veľmi dobrým vedením, a nie o režijný zámer, ktorý by deti iba naplňovali.

Zatiaľčo práca s témou sa výrazne posunula, apelovala by som na tvorcov v otázke **scénografie a kostýmu**. Samozrejme, divadlo hrané deťmi zo svojej podstaty vychádza z chudobného divadla, ale aj byť oblečený celý v čiernom je vlastne kostým! Ako píše Peter Brook: „Nezačnou-li pokaždé z ničoho a nově, s holým a poctivým tázaním: proč vůbec kostýmy, proč hudbu, k čemu to? Mrtvolný je režisér, který se nevezpře podmíněným reflexům zabydleným v každém koutě kamenného divadla.“ (Peter Brook. *Prázdný prostor*. Přel. Alois Bejblík. Praha: Panorama, 1988, s. 50–51.)

Inscenátori a aj my ako diváci sme si akosi zvykli na veľmi konkrétnu predstavu, ako detské divadlo vyzerá a vyzeráť má (všetci v čiernom / všetci v čiernom + doplnky v jednej farbe / rifle + čierne tričko + kostýmový znak). Tvorcovia občas celkom rezignujú na estetiku zvoleného oblečenia (každý zo súboru vytiahne niečo zo skrine). Ostatné zložky inscenácií sledujú moderné trendy, pri scénografii a kostýme je ale skutočne čo doháňať. Možno by tomu mohla byť venovaná budúročná dielňa určená pre vedúcich súborov.

Odborná porota zasadala v zložení: Mgr. art. Katarína Hitzingerová, ArtD., prof. Mgr. Belo Felix, PhD., Mgr. art. Mária Kecskéssová, PhDr. Ľubomír Šarik, a Ján Hyža Dis.art. Prítomnosť profesora Felixa (odborníka na hudbu v divadle na slovo vzatého) prehĺbila odporúčania ohľadne využitia hudby. Snáď sa v budúci rokoch nebudeme tak často stretávať s tým, že smutná scéna je podfarbená smutnou sláčikovou hudbou a veselá

scéna je podkreslená hudbou veselou. V kombinácii s dielňami pre vedúcich súborov pod vedením profesora Felixa dúfam v zaujímavejšie využitie tohto takého mocného a výrazného prostriedku.

Zároveň sa ale (opäť) vynorili rôzne otázky ohľadne fungovania a odbornosti odbornej poroty, o niektorých z nich som písala už v minulých dvoch rokoch. Tento rok za najpálčivejšie považujem snahy vydávať svoj osobný názor za kategorické vyjadrenia o odbore. Konkrétne názor profesora Felixa na tanečnú zložku a choreografiu v detskom divadle. V hodnotení k predstaveniu *Tmy sa nemusíš báť* sa píše: „Lenže choreografia, ak má byť na javisku, musí byť nacvičená, a tak priestor pre detskú dramatickú tvorivosť je v tejto inscenácii veľmi zúžený. Čo síce neprekáža pri verejnej prezentácii toho, čo za školský rok dosiahol tanečný a literárno-dramatický odbor, ale na celoštátnej prehliadke detskej dramatickej tvorivosti je to problém.“ Pri slovnom hodnotení boli vyjadrenia ešte vyhranenejšie v zmysle, že akákoľvek choreografia popiera tvorivosť, a teda inscenácia *Tmy sa nemusíš báť* nebola tvorivá a vlastne by takýto druh

inscenácie ani nemal byť súčasťou Zlatej priadky, pretože šlo o formu baletu. Snahy inscenátoriek a vedúcej detskej poroty Barbory Jurinovej pripomenúť, že aj v divadle je nutné fixovať nápady a inscenácia musí fungovať vo viac-menej stálej podobe, pána Felixa nepresvedčili.

Profesor Felix prišiel s veľmi odvážnym tvrdením, ktorému ale nikto z ostatných členov poroty neprotirečil, a tak vedúci súborov prítomní na diskusii odišli pravdepodobne s pocitom, že je toto tvrdenie pravdivé a o akékoľvek začlenenie choreografie (ak chcú na Zlatej priadke uspieť) sa radšej ani nemajú pokúšať, pretože ide kategoricky o chybu. Inscenatori, ako napríklad Lenka Tretiagová, by teda asi nikdy nemohli prísť s predstavením typu *Jola*, oceňovanom po celom svete.

Vyvstáva teda otázka, nakoľko sú členovia poroty oboznámení s modernými trendmi v divadle hranom deťmi? Orientujú sa na medzinárodnej scéne? Navštevujú aj iné prehliadky ako tie slovenské? Zúčastňujú sa workshopov, seminárov, konferencií? Alebo sa obmedzujú na uzavretú slovenskú scénu, na svoje osvedčené a nikým nespochybňované pravdy, ktoré od nich počujeme každý rok?

Na tému choreografie a jej miesta v detskom divadle by som očakávala širšiu diskusiu tvorcov, ale bohužiaľ (opäť) nenastala. Rozvíriť aspoň trochu stojaté vody sa podarilo iba pri dvoch problematikách.

Rozdelenie prehliadky na dve vekové skupiny odpovedajúce 1. a 2. stupňu ZŠ. Tento rok bolo viac ako inokedy očividné, že jedna kategória do 15 rokov akosi prestáva stačiť. Inscenácie sú jednoducho neporovnateľné.

Diváci v sále sú tvorení jednak deťmi zo súborov, ale taktiež deťmi z miestnych základných škôl. Bohužiaľ sa každý rok minimálne pri jednom predstavení stane (ide spravidla o intímnejšie, vizuálne inscenácie, ktorých aktéri nedisponujú silnými hlasmi), že publikum prehluší hrajúce deti a predstavenie sa nesie v duchu permanentného natáčania uší, upozorňovania: „Ticho!“ a pod. Počas tohoročnej prehliadky si pred autorku článku sadli žiaci približne 7. triedy a už pred začiatkom predstavenia dávali okázalo najavo, aká to bude nuda a aká to je otrava, že tam musia byť. V priebehu predstavenia nemiestne a nahlas komentovali dianie na javisku so zámerom, čo najviac strániť účinkujúce deti, zámerne si poposedávali a vŕzgali sedačkami. Po tomto zážitku



↑↑ *Chlieb*
↑ *Modry vtáčik*

↑↑ *Hore*
↑ *Nech lietajú*

autorka článku na jednom z rozborových seminárov vzniesla otázku vhodnosti účasti takéhoto publika. Stručne zhrniem názory poroty a organizátorov:

- ~ bolo by večnou škodou, keby sa prehliadka uzavrela do seba,
- ~ prehliadka je tu aj pre deti zo ZŠ, sprístupňuje im divadlo,
- ~ účinkujúci sa musia naučiť vyrovnávať sa s každým typom publika a naučiť sa zvládnuť jeho reakcie — nepokoj v sále odráža problémy v predstavení,
- ~ nedisciplinovanosť žiakov ZŠ musia riešiť učitelia (ideálne by ich mali na návštevu divadelného predstavenia dopredu pripraviť), organizátori na to nemajú vplyv,
- ~ ak vedúci súboru vie, že ide o komornejšie predstavenie, má si zažiadať o arénu.

S týmito argumentmi súhlasím, ALE! Myslím, že presne vystihujú najzávažnejšiu otázku Zlatej priadky: **Pre koho je táto prehliadka určená?** Pre deti zo súborov, alebo pre deti zo ZŠ? A odpoveďou, bohužiaľ, nemôže byť: pre všetkých! Prečo? Pretože deti zo súboru Dramaterra našla po odohraní predstavenia ich vedúca v šatni v slzách.

Celoštátne finále Zlatej priadky je pre deti zo súborov vysnenou metou, je vyústením celoročného úsilia, energie a nádejí. Spomienku na to, ako predstavenie odohrali, ako bolo prijaté a hodnotené, či vyhrali alebo nie, si so sebou nesú celý život, pretože je to niečo, na čom im hlboko záleží! Záleží deťom zo ZŠ aspoň spolovice na divadelnom zážitku, ktorého sú súčasťou? Veľmi pochybujem. Aký význam pre vývoj detí má hrať pred publikom, ktoré ich vystúpenie nezaujíma? Čo im takáto skúsenosť prináša? Cieľom práce súborov predsa nie je vychovávať z detí profesionálnych hercov. Účinkujúci sú veľmi často vo veľkom strese a prehnane citlivo reagujú aj na oveľa miernejšie známky únavy publika, jeho nepozornosť a poposedačanie. Nemôžeme od detí zo súborov chcieť, aby suplovali prácu profesionálnych divadelníkov a boli „pokusnými králikmi“, na ktorých si iné deti vyskúšajú svoju prvú návštevu divadla.

Z diskusie vzišlo niekoľko návrhov, ako situáciu zlepšiť. Deti zo ZŠ by nemali byť vyberané plošne, ale „za odmenu“. Pred predstavením by divákov mohol privítať divadelný lektor, vysvetliť im, ako to v divadle funguje, navštíviť ich na predstavení, priblížiť im fungovanie súborov, proces vzniku predstavenia (autorka článku to ilustrovala na príklade New Victory Theatre v New Yorku, kde bola svedkom prvej návštevy divadla deťmi z Brooklynu, s ktorými práve takýmto spôsobom pracoval

miestny „teaching artist“, teda obdoba divadelného lektora). Naviazať lepšiu komunikáciu so školami. Všetky návrhy boli organizátormi prijaté vlažne. Bolo im vyčítané, že môžu, ale nemusia fungovať. Nezdalo sa, že by mohlo v budúcnosti dôjsť k nejakým zmenám, i keď aj niektorí ďalší vedúci súborov označili správanie publika za problematické.

Po troch návštevách Zlatej priadky začínam byť trochu skeptická. Detské divadelné predstavenia sú síce na dobrej úrovni, ale je to akoby nie vďaka, ale navzdory súčasnej situácii. Iba pripomínam, že na Slovensku nie je možné študovať odbor dramatickej výchovy, vedúci súborov preto často nemajú žiadne vzdelanie, iba intuíciu a chuť.

Publikuje sa minimum literatúry o práci s deťmi. Dva zborníky o tvorivej dramatike boli vydané v rokoch 2011 a 2012. Niektoré z príspevkov sú minimálne diskutabilné. Odporúčam recenziu na zborník Jaroslava Provazníka, ktorá vyšla v *TD* 2/2017. Veľmi priamočiara a bez obalu rozoberá napríklad text Ľubomíra Šárika a dokladá jeho výrazné terminologické nepresnosti a zvyk svoje postrehy servírovať „v rafinované slovníkovej ambaláži, ktorá je degradujúca“. To, že okrem publikácií neexistuje ani žiadne periodikum podobné periodiku *Tvorivá dramatická*, je ďalším smutným faktom. Je veľká škoda, že *Listy detskej Tálie* (denné spravodajstvo z festivalu) tento prázdny priestor nezapĺňajú a uverejňujú iba hodnotenia poroty, postrehy detskej poroty a spovedajú členov súborov. Aká nevyužitá príležitosť! Ani na celoštátnej prehliadke sa vedúci súborov nemajú šancu dočítať nič obsiahlejšie, s hlbším pochopením problematiky. Články o odbore, ktoré by mohli byť dopredu pripravené a ktoré by sa dostali priamo k svojej cieľovej skupine — vedúcim súborov. Je až zarážajúce, že skvele spísané a veľmi inšpiratívne Metodické poznámky k procesu vzniku inscenácie (*Pochovajte ma za lištu*) spísané režisérkou Maricou Šiškovou spolu so scenárom a pôvodnou textovou predlohou vyšli v Českej republike ako príloha *Tvorivej dramatiky*, ale na Slovensku bohužiaľ nie.

Prvou lastovičkou (bohužiaľ mimo Zlatej priadky) sú snahy nového (a na Slovensku jediného) dramacentra EDUdrama a nového vedenia Združenia tvorivej dramatiky Slovenska, ktoré robia postupné kroky a komunikujú o detskom divadle a dramatickej výchove na rôznych úrovniach s rôznymi inštitúciami. V auguste by mal vyjsť nový zborník, v ktorom sa autori pokúsia o zjednotenie terminológie, výskum

v oblasti dramatickej výchovy a detského divadla (zjednodušene: kde, kto a ako sa používa). Na 9. 11. 2018 je plánovaná konferencia o dramatickej výchove s účasťou zahraničných lektorov pre širokú laickú, praktickú i odbornú verejnosť.

Množstvo workshopov pre vedúcich súborov je takmer zanedbateľné (priamo na Zlatej priadke je dostupný jeden, inak všetko závisí od aktivity daného kraja).

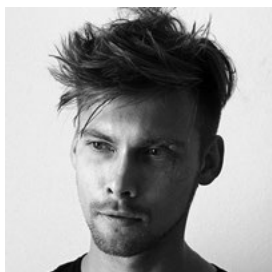
Možnosť zaujímavejších workshopov či diskusií pre členov súborov zostáva nevyužitá (workshop pre deti na Zlatej priadke vedú už niekoľko rokov študenti I. ročníka bábkarskej tvorby a zoznamujú deti s typmi bábov a pod.) Členovia súborov nie sú vedení k hlbšiemu hodnoteniu ostatných inscenácií. Ich názor sa obmedzuje na páči/nepáči, ktoré majú možnosť napísať na arch papiera vo foyer. Deti často píšú: „Určite vyhráte!“ — „Mali by ste vyhrať!“ — čo vystihuje ich súčasné premýšľanie o Zlatej priadke predovšetkým ako o súťaži, a nie o prehliadke.

Neexistuje platforma pre vedenú odbornú diskusiu, ktorej by sa zúčastnili vedúci súborov a odborníci a definovali pojmy, ciele, vízie, pomenovali problémy, s ktorými sa stretávajú, hľadali riešenia. Áno, skutočne, ako padlo pri diskusii o prítomnom publiku, niektoré riešenia môžu, ale nemusia fungovať. Ale je to podobné ako pri inscenovaní divadelného tvaru. Nevieme, či niečo bude fungovať, kým to neskúsime!

Pre koho je teda Zlatá priadka určená? Je to prehliadka organizátorov, ktorú si vymysleli a usporiadali, a tvorcovia sa jej môžu zúčastniť? Alebo je to prehliadka určená pre tvorcov a organizátori sa im snažia vyjsť čo najviac v ústrety, zohľadňovať ich požiadavky a potreby a usporiadať ju pre nich? Aj tvorcovia si uvedomujú, že prehliadka im neslúži tak, ako by mohla, a že situácia sa nijak nezlepšuje. Je prítomná snaha začať diskusiu o hľadaní nových riešení, vychádzajúca práve zdola.

Nezávidím organizátorom finančnú situáciu, chápem, že sa stretávajú s množstvom problémov (často, bohužiaľ, aj nezáujmom vedúcich o usporiadané workshopy), ale mnohé z nich nie sú neriešiteľné. Je ale potreba zodpovedať si zásadné otázky a potom vstať od stola a skúsiť to.

KDYŽ SE POTKÁ FILOZOFIE S DRAMATICKOU VÝCHOVOU...



ONDŘEJ KOHOUT

koo@seznam.cz

posluchač magisterského studia dramatické výchovy, katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha; absolvent studia filozofie, ústav filozofie a religionistiky, Filozofická fakulta UK

JAN MRÁZEK

j.w.mrazek@seznam.cz

posluchač magisterského studia dramatické výchovy, katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha; posluchač oboru základy společenské vědy, katedra občanské výchovy a filozofie, Pedagogická fakulta UK

V tomto článku bychom chtěli představit naše úvahy o možnostech výuky filozofie s pomocí dramatických výchovných metod a naše zkušenosti s realizací workshopů *Sókratés a obec a Pravda — autenticita — Charta 77*. Oba workshopy, vycházející z našich bakalářských projektů (Kohout, 2017; Mrázek, 2017), využívají dramatickou výchovu jako cestu k zprostředkování témat z kurikula předmětu filozofie. Článek představuje teoretické úvahy o podstatě filozofie, a tedy i o tom, co má být předmětem její výuky. Na základě praktických zkušeností z realizací workshopů a reflexí studentů vyvozujeme, jakým způsobem může dramatická výchova studentům filozofii přiblížit.

CO JE FILOZOFIE?

Obdobně pojmenovanou kapitolu najdeme v celé řadě učebnic filozofie a můžeme se tak přesvědčit, že odpověď na tuto otázku je problematičtější než u jiných oborů vědění. Nejenže je problematické pojmenovat, čím se filozofie zabývá, problém nastává už tehdy, když chceme říci, z jakého titulu se tím zabývá, je-li to vůbec z titulu vědy. Moderní paradigma předpokládá vědu jako obor zkoumající jistou oblast vědění — svůj předmět, a to určitými metodami. Splňuje filozofie takové požadavky? Různé filozofické systémy by nám asi daly různou odpověď, obecně ale cítíme, že definicí prostřednictvím konkrétního předmětu a metody ztrácí filozofie na své univerzalitě. Nabízí se tolik rozličných filozofických směrů, s tak rozličnými předměty zkoumání, že je možné říci: filozofie se zabývá vším¹. Je tedy možné označit ji za královnu věd, nebo ji za vědu nepovažovat

vůbec. Tato ambivalence vyplývá snad z toho, že filozofie pochází ještě z dob před vědou a teprve vědu zakládá. Definovat filozofii parametry moderní vědy je tedy snahou, při které se nám nemůže podařit zachytit její originální smysl.

Edmund Husserl jako první ve 20. století zachytil, že moderní pojetí vědy přestává stačit filozofii a přestává stačit i člověku. K odcizení vědy dochází její matematizací ve chvíli, kdy se příroda stává objektem (Petříček, 1991, s. 10). V matematizovaném světě lze přírodu rozčlenit na jednotlivé objekty a ty pak odděleně zkoumat. Filozofie však vnímá svět v celku, z širšího hlediska než z hlediska konkrétního oboru. Nesmí se jí stát to, co se dle E. Husserla stalo moderní vědě, že přestane vnímat věc samu a začne zkoumat pouze věci z jednoho úhlu daného polem zkoumání.

Ještě před E. Husserlem si nebezpečí, které s sebou nese modernita, všímá Friedrich Nietzsche. Filozofie a s ní i univerzitní vzdělání podle F. Nietzscheho není a nemůže být faktické, redukci na encyklopedický seznam vědomostí ztrácí svůj pravý smysl (Nietzsche, 2005, s. 99).

Filozofie se tedy neomezuje na výše světa, vždy se dotazuje na jeho celek. Z celku světa se ale nedá vyloučit filozofie sama, nedá se vyloučit ani dotazování samo, ani ten, kdo se dotazuje. Filozof tedy oproti vědci není v pozici, ve které by zaujal odstup, odmyslel si sám sebe a snažil se tak dosáhnout objektivitu. Proto nám vymezení filozofie neustále uniká, v každém dějinném období je znovu definována filozofem (Petříček, 1991, s. 3), který se o to pokouší. Je tedy daleko spíše procesem myšlení než jeho výsledkem. Proto také antičtí filozofové cítili potřebu psát prostřednictvím dialogů,

v nichž je možné zachytit myšlení ve zrodu, a ne až jeho výsledky.

Dalo by se však jít ještě dál. Filozofie se definuje vždy znovu, kdykoli k ní přistoupí nové myšlení, které se jí chce zaobírat. Právě tento proces myšlení je filozofií — je to „myšlení o myšlení“.

Ptáme-li se tedy po tom jak filozofii učit, vidíme, že abychom dostali její podstatě, nevystačíme si s předáváním encyklopedických hesel, která vydáváme za myšlenky filozofů. Tím jen podáváme zprávu o již proběhlých procesech myšlení. Cílem musí být znovu otevřít a rozproudit proces myšlení a zprostředkovat jej studentům.

PRŮNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A FILOZOFIE

Na začátku našich zkoumání v rámci bakalářských projektů jsme se rozhodli prověřit, zda je možné k zprostředkování předmětu filozofie využít i metody dramatické výchovy. Tento předpoklad se může zdát neadekvátní, jelikož se filozofie pohybuje především v abstraktní rovině. Oproti tomu dramatická výchova vychází z jednání a to je spojeno se životem. S tím nemůžeme než souhlasit. Nutnou součástí filozofie je však stále vztah k životu. Filozofie a stejně tak její výuka se stávají abstraktními v ten moment, kdy jsou pojímány jako od něj oddělené. Mnohá témata napříč obdobími a filozofickými směry jsou spojena se skutečným životem. „Filozofie“ nám mohou pomoci porozumět situacím v běžném životě nikoli tím, že podají jasné vysvětlení, ale tím, že poukážou na komplexitu, na níž se žitý svět zakládá, předloží otázky, které nám pomáhají formulovat možná témata pro speciální vědy, ale často také otřesou naším přesvědčením.

V následujících kapitolách jsme se rozhodli krátce definovat, na jakých úrovních se filozofie může s divadlem a potažmo dramatickou výchovou potkat:

1. Divadlo a etika jakožto obory, které se zabývají shodným předmětem, tedy jednáním.
2. Divadlo jako jiný způsob myšlení, které umožňuje témata interpretovat divadelním jazykem.
3. Divadlo jako nekaždodenní zkušenost, které nám přináší jiné vnímání prostoru, vztahu k druhým a sebe sama.

DIVADLO A ETIKA

První styčnou plochou mezi filozofií a divadlem jsou právě mezilidské situace, které

jako svůj předmět pojímají etika a politická filozofie, pokud se řídíme běžným aristotelickým dělením disciplín filozofie. V dalších děleních daných novodobými filozofickými směry by mohly připadat v úvahu filozofie jazyka, filozofie práva, filozofie dějin a další. Prvně jmenované se však k divadlu blíží již tím, že mají společný předmět s divadlem, tedy právě jednání. Blízkost etiky a divadla potvrzuje Aristotelés, když využívá k definování umění a následně i tragédie a komedie nanejvýš etické pojmy: „Umělci předvádějí činné lidi, a ti jsou nezbytně buďto dobří, nebo špatní; [...] v tomto rozdílu také tkví odlišnost tragédie od komedie; tato chce totiž převádět lidi horší, než jsou ti nyní, kdežto prvá lepší.“ (Aristoteles, 1962, s. 36–37) Sám tak poukazuje na možnost divadla stát se laboratoří ke zkoumání lidských kvalit a špatností. Stejně tak v lekcích dramatické výchovy mohou studenti etický problém nahlédnout, a to skrze konkrétní situace a na jejich základě formulovat obecná stanoviska, která ze situací vycházejí. Tímto nevoláme po něčem novém, lekcí umožňujících nastolení etických témat je již ve skutečnosti mnoho. Za všechny můžeme zmínit školní drama *Antigoné* (Marušák, 2010, s. 173–186), které přináší témata pro politické myšlení, jako je vztah občana a obce, nastoluje otázky po lidské povaze a vhodném státním uspořádání, ale i etická dilemata směřující diskusi k hledání etického rámce pro vlastní rozhodování².

DIVADLO JAKO JINÝ ZPŮSOB MYŠLENÍ

Dramatická výchova ovšem nemusí při předávání filozofických témat a myšlenek zůstat u nabízení situací z běžného života. Divadlo jako svou dominantní zobrazovací formu využívá jednání. Dramatická výchova, využívající metod divadla, formuluje témata a promlouvá tímto divadelním jazykem. Umožňuje interpretace, které se v běžném jazyce studentům ztrácejí. Máme-li však možnost k vyjádření použít celou svou psychofyzickou realitu, včetně těla, pohybu a hlasu, můžeme dosáhnout propojení s emoční a fyzickou stránkou osobnosti. Takovým způsobem uvažují o výuce filozofie jako o divadelním filozofování Christian Gefert, německý středoškolský pedagog a autor knihy *Didaktik theatralen Philosophierens* (Gefert, 2002), a Christian Maurer (Maurer, 2005, s. 225–230), švýcarský vysokoškolský a středoškolský učitel, který se zabývá uplatňováním netradičních metod při výuce filozofie.

Oba využívají divadlo jako prostředek, který je pro studenty atraktivní už samotnou formou vymykající se obvyklým metodám. V lekcích vždy směřují k divadelnímu tvaru, což je účinný způsob, jak se pochopení informací, rozklíčování textů a porozumění myšlenkám stává mezikrokem, a nikoli samotným cílem. Pozornost studentů je tak odvedena od textu, který by normálně označili za složitý a neusilovali by o jeho pochopení. Místo toho dle vlastních schopností interpretují materiály sloužící jako předloha pro následný divadelní tvar. Materiál zpracovávají ve skupině, a jsou tudíž postaveni do přirozené situace, kdy musí s druhými diskutovat.

Krom analýzy textu ovšem také využívají asociací vycházejících z životních zkušeností a představ, které umožňují afektivně uchopit danou látku. Ch. Gefert studenty nechává hledat materiál pro prezentaci divadelního tvaru v argumentační rovině,



ale doplňuje ji o dramatickou složku (například živé obrazy) a nechává studenty vyjádřit myšlenky, které nejsou schopni jasně formulovat slovně, i ve formě hudebních skladeb, obrazů a dalších podobných artefaktů³, které mohou posloužit v artikulaci názoru na předložený text nebo téma⁴.

Takový přístup je velmi vhodný v případě práce s metaforami nebo podobenstvími, jichž jsou filozofické texty plné. Okamžitě se nabízí Mýtus o jeskyni z Platónovy *Ústavy*, našli bychom však i další — člověk jako provazochodec nad propastí mezi zvířetem a nadčlověkem (*Tak pravil Zarathustra* Friedricha Nietzscheho), přirozený stav je boj všech proti všem (*Leviathan* Thomase

Hobbese) a mnoho jiných. Tvorbou drobného divadelního tvaru mohou studenti jiným, přesto však plnohodnotným způsobem hledat různé interpretace textů, témat a myšlenek.

DIVADLO JAKO NEKAŽDODENNÍ ZKUŠENOST

Další možností využití dramatické výchovy ve výuce filozofie je samotná zkušenost hry v roli, která pro nás může být podstatným vodítkem jak přivést studenta k plnější psychofyzické přítomnosti.

Filozofie jako disciplína je velmi vrstevnatá, můžeme v ní najít striktně racionální přístupy, ale také způsoby reflexe duchovních stavů, vnímání a prožívání, které nám odhalují nesamozřejmé pojmy a zkušenosti. Příkladem mohou být Descartesovy *Meditace o první filozofii* nebo přístupy řeckých a křesťanských mystiků. V poslední je tedy také možné se pokusit studentům některé

zkušenost svého vztahu k prostoru a k ostatním protagonistům. Student v takové situaci zažívá jinou než každodenní aktivitu⁵, jeho vnímání je otevřenější nejen k významům, ale i k prožití sebe sama a svého vztahu ke světu a jeho pozornost je zaměřena na celek psychofyzické přítomnosti⁶.

Dramatická výchova kromě toho nabízí techniky relaxací s představou. Je však nutné být si vědom limitů tohoto přístupu. Zkušenost studentů v takovém případě nemůžeme zcela kontrolovat. Musíme si být tudíž jisti postupem, abychom nerozdmýchali ať diagnostikovanou, či nediaagnostikovanou duševní nemoc. Navíc nikdy nemůžeme zcela jasně říci, co studenti prožili. Jde tudíž spíše o přiblížení a připodobnění filozofického fenoménu studentům.

Z výčtu forem, jimiž může být dramatická výchova užitečná při výuce filozofie, je zřejmé, že pole uplatnění je dostatečně široké, aby bylo záhodno se jím zabývat a zkoumat jej i v praxi. Proto jsme se rozhodli ověřit si naše předpoklady a v rámci bakalářských projektů jsme vytvořili dva workshopy zaměřené na uplatnění metod dramatické výchovy ve výuce filozofie, které nám spolu s mapováním vztahu metod a přístupů k výuce poskytly materiál pro porozumění studentům a jejich vnímání filozofie.

ZKUŠENOSTI Z PRAXE

Díky pozorováním z realizací workshopů, informacím získaným z dotazníků vyplněných studenty sedmi středních škol, reflexím z workshopů a rozhovorům s pedagogy jsme získali základ pro vyvození obecných závěrů k uplatnění dramatických výchovných metod při výuce filozofie.

Velmi často jsme se setkali s tím, že studenti považují filozofii za jakýsi nudnější dějepis, v kterém se musí učit spoustu cizích jmen, dat a nesrozumitelných teorií. Nechceme zde tvrdit, že by studenti tyto informace neměli během studia získat, ale podle našeho názoru nezaručí memorování faktů porozumění filozofickým myšlenkám ani podstatě filozofie. Chronologický přístup je jedním z přístupů k výuce filozofie, avšak má mnohá úskalí. Začíná u původu filozofie a prvních systémů, které se z dnešního pohledu zdají být absurdní, až komické a není divu, že studentům tak připadají. Zároveň je komplikované při takovém přístupu uvádět různé myslitele do souvislostí. Zůstávají tak uvězněni ve své době. Učitelé využívající

tento přístup k výuce filozofie tendují především k výkladu, který nemůže u studentů vzbudit zájem, ani neposkytne zkušenost skutečného filozofického uvažování.

Studenti volají po aktivitě a právě zde je bezesporu velká výhoda dramatické výchovy, která studenty vede k jednání a přemýšlení, aniž by to sami zpozorovali, podobně jak uvádíme v případě Christiana Geferta a Christiana Maurera. Máme i takovou zkušenost, že student, který bývá v hodinách obvykle pasivní, se během workshopu otevřel způsobem, jenž překvapil samotného pedagoga, který jej běžně učí. Byl jedním z neaktivnějších při vymýšlení ztvárnění situací, ale i při reflexích. Workshopy jsme realizovali jak v různých skupinách jako volitelné, tak i pro celou třídu jako povinné a nikdy se nám nestalo, že by byl jeden student odmítl spolupracovat. Bylo možné pozorovat studenty, kteří si drželi odstup, ale i ti se následně do aktivit zapojili. Nemusí být nutně těmi nejaktivnějšími ve skupině, ale i sledování druhých pro ně může být velkým přínosem, protože poznávají jejich názory⁷.

U studentů se setkáváme s několika zásadními výtkami vůči výuce filozofie. U třech nejvýraznějších jsme se rozhodli uvést, jakým způsobem může pomoci dramatická výchova. Studenti by chtěli, aby filozofie byla srozumitelnější, aby se ukázala jako užitečná a aby byla více propojená se současností. Pokusíme se ukázat, jak těmto výtkám můžeme předejít.

Náročnost filozofie

Studenti by si velmi přáli, aby byla filozofie srozumitelnější, snadnější, pochopitelnější. Musíme se však ptát, zda by to pak stále byla filozofie. Náročnost opravdu k filozofii patří a přílišné zjednodušení by mohlo být na škodu. V úvahu zde přichází hierarchizace dle náročnosti. Pochopení některých témat je snadnější a je možné je vzít jako úvodní. Studenti mají základ z jiných oborů v rámci základů sociálních věd a jsou schopni nastolené téma rozvíjet. Například workshop *Sókratés a obec* tematizuje mezilidské vztahy spolu s úvahami o obci. Workshop byl realizován vždy se studenty 3. ročníku střední školy a ukázalo se, že toto téma je vhodné jako úvod, který u studentů vzbudí zájem jak o Sókrata, tak i o filozofii obecně. Už to samo o sobě je důležitý krok. Workshop *Pravda — Autenticita — Charta 77* rovněž postupuje hierarchicky — studenti se nejprve zamýšlejí nad různými pojetími slova pravda, která čerpají ze života. Vlastní pojetí, která sami objeví, teprve zpětně nacházejí v citátech filozofů.



tyto prožitky a zkušenosti zprostředkovat. Není nutné se uchýlovat k terapeutickým metodám a mystickým praktikám, metody dramatické výchovy nabízejí alternativu, s nimiž může pedagog běžně pracovat.

Divadlo klade nárok na celého člověka, podobně jako filozofie chce vnímat svět v jeho celku. Student jako protagonista etudy, živého obrazu či jakékoli jiné techniky si může uvědomit sám sebe v jiné než každodenní situaci a povšimnout si tak i jiných než každodenních aspektů své existence. Hráč v roli se na jevišti staví jako celý člověk, používá pohyb, hlas, řeč i samotnou svou individuální lidskou přítomnost, zažívá

„Zjednodušení“ filozofie však můžeme docílit i tím, že poukážeme na její principy tam, kde bychom je nečekali, například ve zdánlivě banální hře. Již tradiční improvizátorskou hru Hejá-hají je možné použít jako metaforu k samotné filozofii. Pro studenty jde z počátku o zábavnou a tvůrčí aktivitu, do které se při dostatečné motivaci zapojí celou bytostí. Teprve poté, co je tohoto cíle dosaženo, učitel hry reflektuje a tím přivádí studenty k jejím principům, které v mnohém souvisejí s principy filozofie⁸. Tím se téma filozofie hledá a nachází v přítomné situaci a studenti jej tak mohou uchopit na základě zkušenosti. Je obecně výhodné poukazovat na filozofické principy na příkladech, které jsou v daný moment přítomny. Metody dramatické výchovy výhodně tyto příklady vytvářejí.

Dalším podstatným faktorem, který u studentů vzbuzuje dojem, že filozofie je složitá, může být přístup pedagoga, který nezohledňuje aktuální pochopení tématu. Realizace workshopů přinášela i zkušenosti s neporozuměním. Tyto momenty bylo třeba vždy pojmenovat a ošetřit, jelikož by neporozumění tématu blokovalo další aktivitu⁹. Nereflektované a neřešené neporozumění pak může ve studentovi vzbudit pocit, že látkou nelze proniknout a zhodnotit ji jako příliš složitou, než aby se jí zabýval. Vnímáme tedy, že výtky ke složitosti filozofie je spíše výtkou ke způsobu její výuky.

Užitečnost filozofie

Mnoho studentů o filozofii tvrdí, že je zbytečná. Pro další je filozofie pouze součástí maturity. Samozřejmě je zde i velká skupina studentů, kteří filozofii uznávají, např. jako součást obecného rozhledu, pojitko všech věd, porozumění celku. Nezaznamenali jsme však mnoho takových, kteří by našli konkrétní, tím myslíme praktickou zkušenost, kdy filozofii uplatnili. Pokud studenti zmiňují příklady, pak jde většinou o přímé užití Kantova kategorického imperativu¹⁰, nebo o vyrovnávání se s vlastním směřováním v životě, uvědomění si svého místa, hodnot a cílů ve světle existencialistické tradice. Rozsah praktických dosahů je z těchto příkladů zřejmý, je ovšem těžké takové případy vyučovat a je nemožné chtít, aby je studenti ve skutečnosti aplikovali. Dramatická výchova však konkrétní případy může zprostředkovat, a to skrze rolové hraní situací vztažených k etice nebo pomocí literatury, která sama o sobě zprostředkovává teorie a myšlenky spojené s filozofií¹¹. Rovněž je třeba poznamenat, že představa o neužitečnosti filozofie může souviset s její zdánlivou složitostí a neproniknutelností¹². Nejvíce je možné vnímat

užitečnost, pokud studenti dokáží nacházet analogické situace v naší současnosti.

Propojení se současností

Historičnost je zásadní problém filozofie. Znalost historie filozofie je součástí maturitní zkoušky. Ale mnohá témata z historie filozofie je možné uvést do současných realit.

Pedagog společně se studenty pátrá po podstatě filozofického tématu a tuto podstatu hledá napříč celou historií, včetně historie osobní, tedy v situacích z běžného života studentů. V případě workshopu *Pravda — Autenticita — Charta 77* by se toto téma dalo pojmenovat jako „situace pravdivostního rozporu“, tedy situace, ve které jsou v rozporu nejen fakta a informace, ale i paradigmaty toho, co je za pravdu považováno. Studenti hledají takové situace nejprve ve své osobní historii, poté v historii filozofického myšlení a později v konkrétní situaci Jana Patočky. Během strukturovaného dramatu pak vstupují do rolí studentů gymnázia v letech 1976–77, v nichž skrze postavu disidentského syna Ondřeje Krále řeší tutéž situaci pravdivostního rozporu, ale opět na osobní úrovni. Analogii k takové situaci pak může student hledat v naší současnosti a všimát si, co ji s příběhem spojuje a v čem se naopak liší. Podstatné je však vědomí studentů, že tato filozofická situace je v jejich současnosti zcela přítomná a pro mnohé i palčivá. Tímto student získává schopnost poznat podstatu situace i ve všech dalších analogických historických událostech, které jí odpovídají, a chápe, co tyto situace spojuje, místo toho, aby je chápal pouze jako oddělená historická fakta¹³. Úkolem pedagoga je vždy vědomě rozlišit, kdy téma interpretují studenti a kdy jej interpretují optikou daného filozofa.

Docházíme k tomu, že dramatická výchova může plnit velmi důležitou roli ve výuce filozofie tím, že vytváří most mezi každodenní realitou a „realitou za“, na níž je každodenní realita založena. Vnímáme, že dramatická výchova k tomu přispívá dvojím způsobem. Prostřednictvím jednání se formulují filozofické motivy, které se ve světě vyskytují. Dramatická výchova ovšem umožňuje díky rozvinutí všímavosti vůči sobě samému postřehnout něco, co bychom mohli označit jako podstatu světa, existence, jednání. Most je otevřen oběma směry.

Dramatická výchova nepřináší výuce filozofie spásu. Vždy tu budou nespokojení studenti. Tím, že se některé oblasti a témata

filozofie začnou vyučovat pomocí dramatické výchovy, nutně nevzbudí u studentů zájem o tento obor a lásku k němu. Výuka filozofie u nás musí začít s reformulováním didaktických přístupů tak, aby filozofie neměla u studentů pověst „nudnějšího dějepisu“¹⁴. Máme za to, že při výuce na středních školách nestačí studentům vyložit myšlenkové směry jeden za druhým jako encyklopedická hesla. Studenti potřebují nahlédnout podstatu filozofie a to, jak se pojí s běžným životem. Nemusí ihned filozofii propadnout, ale stačí, když si uvědomí její důležitost. Metod, které mohou být použity k tomuto cíli, je více. Avšak na základě našich zkušeností z realizací workshopů můžeme říci, že mezi ně patří i metody dramatické výchovy.

SÓKRATÉS A OBEC

WORKSHOP ONDŘEJE KOHOUTA

Workshop uvádí studenty do kontextu sókratovského myšlení, jak je nám představeno v Platónových dialogích. Sókratés je tak více prostředkem, skrze nějž Platón formuluje své myšlenky a vyvíjející se idealistickou filozofii. Stejným způsobem nakládá se Sókratem i tento workshop. Sókrata, jeho život a myšlenky jsem zvolil jako rámec. Konkrétně jde o vztah k obci, který umožňuje propojení raných dialogů s politickými myšlenkami, jež jsou podstatnou součástí dalších metafyzických úvah, jako je například *Mýtus o jeskyni*, podobenství ukazující filozofa stoupajícího k poznání a pravdě a vracejícího se zpět do společnosti. Sókratés je postavou, která provází účastníky workshopem, avšak v některých okamžicích ustupuje do pozadí a je nahrazena postavou intelektuála, myslitele, který se konfrontuje se společností. Hlavním cílem workshopu je představit tuto nevděčnou pozici uvědomělého moudrého člověka s jeho postavením a zodpovědností, ale i situacemi, kdy se musí vypořádávat se společností narušenou nebo dokonce zkaženou. V našem dějinném kontextu je analogické dění po roce 1968, kdy se z některých intelektuálů stávají disidenti.

Sókratés je příkladem intelektuála žijícího v nedokonalém státním uspořádání a v Platónových dialogích můžeme vypořádat čtvero způsobů, jakým se k obci vztahuje:

1. působení v přímé interakci s lidmi (rané dialogy: *Gorgiás*, *Protagorás*, *Hippiás Větší*, *Hippiás Menší*);

2. teoretické zkoumání státních uspořádání (*Ústava*);
3. úvahy o povinnosti intelektuála vůči obci (*Ústava*);
4. spor s obcí jako autoritou a ideálem (dialogy *Kritón*, *Faiðón*, *Obrana Sókratova*).

Bloky jsou vzhledem k tomu tematicky rozděleny následovně:

1. Sókratés a úvod k sokratovskému tázání.
2. Nedokonalé obce a naše společnost.
3. Mýtus o jeskyni.
4. Sókratova obrana a smrt.

Workshop byl sice vytvořen jako celistvý program, ale je možné dle znalostí studentů bloky kombinovat nebo je realizovat samostatně. Ústřední linkou není Sókratův život (i když s touto variantou jsem zpočátku pracoval), nýbrž filozofické téma, myšlenka prostupující jednotlivé bloky a vytvářející podobnou dynamiku, kterou nalézáme ve výstavbě strukturovaného dramatu N. Morganové a J. Saxtonové (Morganová-Saxtonová, 2001). Ohniskové situace jsou intelektuálního rázu, především v momentech, kdy si studenti uvědomují paralely mezi situacemi, v nichž se nacházel Sókratés, skutečnými událostmi po roce 1968 a vlastními životními zkušenostmi.

Posun oproti původní koncepci workshopu

Workshop *Sókratés a obec* prošel od první realizace značnou obměnou. Původní záměr, jímž bylo představení Sókrata a jeho prostřednictvím i klíčové myšlenky platónské filozofické tradice, se ukázal být příliš široký a nebylo možné vypracovat v takovém pojetí jasnou dramaticko-filozofickou linku, která by workshop propojovala a nesla s sebou to, co nacházíme například u strukturovaného dramatu v podobě příběhu.

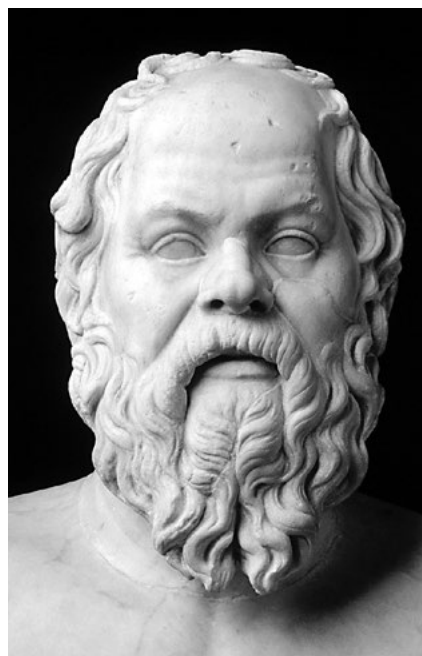
Další posun souvisel s časovou dotací a výstavbou samotných lekcí, aby byly skutečně využitelné i v běžné výuce. Původní formát víkendového soustředění byl pro studenty náročný. Ačkoli jde o aktivnější způsob výuky filozofických témat, stále je látkou filozofické myšlení, které svou hloubkou přináší i náročnost. Původní časová dotace dvanácti hodin byla zredukována na čtyři bloky po dvou vyučovacích hodinách. Tento formát jsem zvolil především z toho důvodu, aby bylo možné nakládat s lekcemi variabilněji a přizpůsobit je výuce.

SCÉNÁŘ

1. blok

První blok je věnován především Sókratovi, jak je popisován v raných Platónových dialogích. Kontext doby je navozen pouze

abstraktně, a to skrze antické sochy. Tvorba živých obrazů a jejich rozžívání pomáhá studentům hledat způsob, jak interpretovat postavy a následně Sókrata pouze z jeho podobizny. Sókratés je dále představen skrze dobový text, který jej zesměšňuje (Aristofa-



Sókratés

nova komedie *Oblaka*)¹⁵. Představa, kterou si o Sókratovi vytvořili, je zpochybněna, mají však možnost se se Sókratem přímo setkat a ujasnit si svůj názor, interpretaci této postavy. Závěr bloku je věnován přenesení formy sokratovského tázání na naši dobu.

Cíle:

- ~ Studenti si uvědomí svůj vztah k filozofii a definují důvody, proč tomu tak je.
- ~ Studenti se seznámí se Sókratem a sokratovským tázáním.
- ~ Studenti budou schopni konfrontovat protichůdné názory na Sókrata.
- ~ Studenti budou schopni aplikovat sokratovské tázání na dnešní dobu.

Představení se: Na úvod se studenti v kruhu představí a doplní své jméno libovolným gestem. Asociaci gesta na jméno si mají zapamatovat, pracuje se s ním následně ve hře Pomluvy.

Navození tématu: Studenti si na délku místnosti představí škálu. Na jedné straně je NE, na druhé ANO, prostředek je neutrální. Na škále, která má tyto krajnosti, mají za úkol ukázat svůj pozitivní či negativní postoj k filozofii. Svůj vztah k filozofii vyjadřují i postojem či gestem.

Navození atmosféry: Studenti si vylosují obrázek antické sochy. Postupně se do sochy vžívají, nejprve pouze uvažují, kdo by to mohl být, následně se staví do její pózy a nakonec ji rozžívají v jednoduchém gestu a promluvě.

Sókratova tvář: Studentům je předložen obrázek busty Sókrata. Lektor se ptá, jak by charakterizovali člověka na obrázku. Co by mohl říct? Jaké je k němu napadají asociace? Co mohou vyčíst z jeho výrazu?

Pomluvy¹⁶: Účastníkům se oznámí, že se nacházejí v lepší společnosti, kde kolují i pomluvy. Jeden dobrovolník si stoupne do kruhu. Ostatní ho „pomlouvají“ gestem, které si určili na začátku bloku, za jeho zády tak, že nejdříve ukážou své gesto a následně gesto toho, komu pomluvu předávají. „Pomlouváný“ uprostřed se snaží odhalit, kdo o něm zrovna mluví. Podstatná je reflexe hry, kdy studenti mohou pojmenovat zásadní charakteristiky pomluv.

Setkání se Sókratem: Lektor studentům oznámí, že v Athénách žila osoba, o které kolovaly jisté informace. Jsou zaznamenány písemně, a studenti tudíž mají příležitost si je přečíst¹⁷. Úryvky jsou schválně zesměšňující, až absurdní. Lektor studentům oznámí, že si mohou ověřit, zda jsou tyto informace pravdivé. Pomocí metody učitele v roli konfrontuje studenty s postavou Sókrata, jak je popisován v raných Platónových dialogích – náhodným kolemjdoucím ukazuje, že jejich vědění je jen zdánlivé a otázkami je vede k nahlédnutí své nevědomosti.

Komentář: Učitel v roli Sókrata umožňuje studentům získat představu o tom, jak lidé Sókrata vnímali, jak na ně mohl působit. Tím se vytváří rámec workshopu.

Sókratés dnes: Úkolem studentů je, aby se zamysleli nad otázkami, které by mohly být dnes stejným způsobem provokativní jako ve starověkých Athénách. Na co by se oni sami chtěli lidí na ulici zeptat? Studenti, kteří chtějí, se mohou na svou otázku zeptat ostatních. Pro lepší fungování aktivity je možné, aby se zapojil i lektor.

Komentář: Tento moment je důležitý, protože ukazuje Sókratovu motivaci ve světle dnešní doby. Lidé jsou podobně nekriticky přesvědčeni o své pravdě a je potřeba ji prověřovat, snad i na denní bázi.

2. blok

Druhý blok je věnován platónské nauce o dokonalé obci. Umožňuje studentům na základě jedné z prvních teorií státu reflektovat současná zřízení, vztah občanů k obci a jejich roli v ní.

Studenti jsou nejdříve uvedeni do techniky živých obrazů. Následně vytvářejí

živé obrazy, které zpodobňují nedokonalé obce, jak jsou popsány v Platónově *Ústavě*. Po reflexi se hledá uspořádání obce s využitím analogie obec — člověk. Studenti přičinují povolání k jednotlivým částem těla. Názory studentů jsou konfrontovány s rozdělením tříd v *Ústavě* a způsobem jejich života. V obecné rovině se studenti vžívají do zástupců jednotlivých tříd a mohou se vyjádřit k tomu, zda by byli spokojeni, pokud by vedli takový život. Na závěr vytvářejí opět v živých obrazech svou představu dokonalé obce.

Cíle:

- ~ Studenti jsou schopni definovat, jakým způsobem pojímá Platón nedokonalé obce v *Ústavě*.
- ~ Studenti jsou schopni aplikovat platónské rozdělení nedokonalých obcí na současnou společnost.
- ~ Studenti jsou schopni reflektovat Platónovy názory na uspořádání dokonalé obce v kontrastu se současnými hodnotami svobody a rovnosti.
- ~ Studenti se seznámí s analogií obec — člověk jako s jedním možným způsobem uvažování o státním uspořádání.

Úvod k živým obrazům: Studenti chodí po prostoru. Lektor zadává různá prostředí, v kterých se pohybují. Lektor studenty v určitý moment zastaví a v sochách ponechá jen 2–4 osoby, které nejlépe vyhovují záměru vytvořit situaci. Ostatní odcházejí mimo hrací plochu a interpretují náhodně vzniklý živý obraz. Pojmenovávají postavy, situace nebo celý příběh, který se za obrazem skrývá.

Komentář: V případě, že druhému bloku bezprostředně předchází první blok, může být tato aktivita vynechána.

Hra Beru: Studenti zkoušejí stavět složené živé obrazy záměrně. Trojice vytvářejí živý obraz tím způsobem, že první vytvoří sochu, na kterou následně reaguje druhý tím, jak ji doplní vlastní sochou. Přichází třetí a doplňuje celý obraz. První odchází a bere si s sebou ještě jednoho z trojice. Poslední zůstává a doplňuje jej někdo další. Ostatní interpretují, co vidí. Opět jde o postavy a situace, ale i prostředí.

Nedokonalé obce: Účastníkům jsou předloženy popisy nedokonalých obcí v podobě výňatků z Platónovy *Ústavy* — popis timokracie, oligarchie, demokracie a tyranidy. Aniž jsou zmíněna jména jednotlivých státních uspořádání, mají studenti ve skupinách po 3–4 lidech za úkol vytvořit živý obraz, který by nejlépe zobrazoval to, co je v textu o obci řečeno.

Komentář: Platón uvádí v *Ústavě* nedokonalé obce do hierarchie. Je zajímavé sledovat, jakým způsobem je hierarchizují studenti a zda jsou schopni nalézt analogii s naším státním uspořádáním a společností. Reflexe je v tomto případě stěžejní.

Dokonalá obec dle Ústavy: Po reflexi nedokonalých obcí se tématem stává dokonalá obec. Studenti vyjmenovávají povolání nebo funkce, které mohou občané v obci zastávat. Pro jednoduchost se pracuje s antickým kontextem. Na velký arch balicího papíru je nakreslen obrys člověka. Dle podobnosti umístí studenti zmíněná povolání na papír analogicky k částem lidského těla. Studenti jsou upozorněni na to, aby řádně uvažovali, jak se které povolání k vybrané části hodí. Především jde o to, jakou funkci zastává dané povolání ve státě.



Dokonalá obec dnes — Z dílny Sókrates a obec

Komentář: Analogie k lidskému tělu zde není zcela přesná. Platón mluví o částech duše jako analogických k třídám v obci. Z toho důvodu je nutné vztáhnout v reflexi vydané informace k původní analogii s duší. Analogie k tělu, která je v platónské tradici skutečně rozvinuta, je však pro studenty „hmatatelnější“.

Život dokonalé obce: Lektor studentům předloží úryvky z *Ústavy*, které popisují život občanů v dokonalé obci. Studenti v živých obrazech zachycují, jak bude život těchto tříd vypadat.

Spokojenost: Studentům je odhalena realita fungování dokonalé obce, kdy vládnoucí třída manipuluje s třídami strážců a rolníků. Občané se mohou následně vyslovit, zda jsou i tak spokojeni, protože plní svůj účel.

Na připravenou židli si může kdokoli sednout a vyslovit názor občanů, dle příslušnosti ke třídě.

Dokonalá obec dnes: Na závěr bloku vytvoří studenti živý obraz obce, která by byla dokonalou z jejich pohledu dnes.

3. blok

Třetí blok studentům představuje mýtus o jeskyni (Platón, 2005, s. 269–276) z pohledu filozofa/intelektuála, který stoupá k poznání a vrací se zpět mezi neznalé. Otázkou je, má-li se vůbec vracet. Přijmou ho ostatní? Pokud ne, má se je snažit přivést na cestu poznání, i kdyby nechtěli?

V tomto bloku je atmosféra navozena hrou Hledání pravdy. Slepí tápou a hledají, aniž vědí, co a kde hledají. Je to situ-

ace odpovídající mýtu o jeskyni, který následně ztvárňují v pantomimických etudách. Ve stejných skupinkách ztvárňují i návrat. Reflexe obou aktivit je důležitá pro interpretaci mýtu. Situaci návratu pak studenti aplikují na současnost a hledají obdobné situace z běžného života, které by byly návratu do jeskyně podobné. Důraz je kladen na situace, kdy dojde k vyčlenění dané osoby. K navození autentického pocitu se zahraje v několika opakováních hra Na poznamenaného, v níž se studenti straní vybraného hráče. Na základě této zkušenosti studenti hledají společensko-historický kontext, kdy se mohli intelektuálové, literáti, svobodně myslící lidé cítit obdobně. Vhodný kontext je pak dění u nás po roce 1968. Studenti jsou vedeni

k nahlédnutí motivací filozofa a důvodů, proč by měl z takové společnosti odejít a proč zůstat.

Cíle:

- ~ Studenti jsou schopni interpretovat platónský mýtus o jeskyni.
- ~ Studenti definují dle svého názoru pozici filozofa/intelektuála ve společnosti.
- ~ Studenti si uvědomí širší odlišnosti, které jedince vyčleňují ze společnosti, a jsou schopni je pojmenovat.
- ~ Studenti porozumí společnosti jako celku tvořenému jednotlivými lidmi s různými zájmy a společenským zázemím.
- ~ Studenti jsou schopni aplikovat platónské pojetí intelektuála ve společnosti na český historický kontext.

Hra Hledání pravdy¹⁸: Všichni si zavřou oči. Mezi nimi je vybraný jeden — „filozof“, který se v místnosti ukrývá. Ostatní se jej snaží poslepu najít. Kdykoli někoho potkají, zeptají se jej: „Víš něco?“ Pokud je to jen další hledač, jeho odpověď zní: „Nic nevím!“ Pokud však narazí na filozofa, nedostanou žádnou odpověď a mohou otevřít oči, protože konečně prohlédli. Studenti následně reflektují, jak si představovali místo, kterým procházeli.

Seznámení s mýtem o jeskyni: Studenti dostanou k přečtení pasáž o mýtu o jeskyni z *Ústavy* (Platón, 2005, s. 269–271). Jejich úkolem je ve skupinkách toto podobenství ztvárnit pantomimickou etudou.

Návrat do jeskyně: Po předvedení a reflexi etudy mají studenti za úkol vytvořit druhou, v níž je zobrazen návrat toho, kdo poznal venkovní svět, zpět do jeskyně. Mají možnost využít slov, ale jen je-li to nutné. Studenti následně reflektují, zda předvedená etuda neodpovídá něčemu z běžného života.

Komentář: Vybrané situace je možné rozehrát, ale záleží na časovém formátu workshopu. Tato aktivita není stěžejší, a je tudíž možné od ní upustit.

Poznamenaný: V kruhu jsou všichni poslepu označeni (např. bílým lepítkem). Jedna osoba je však označena jinak (např. černým lepítkem). Hráči se k takto označenému přibližují, nebo se od něj snaží držet co nejdále.

Hledání útisku: Studenti hledají kontext, v němž se v naší společnosti lidé chovali k intelektuálům, myslitelům, filozofům, literátům podobně. S ním následně vedoucí pracuje.

Komentář: Osvědčilo se mi vést studenty k úvahám o dění po roce 1968 i proto, že v další aktivitě využívám Havlovy úvahy z jeho eseje *Moc bezmocných*.

Společnost a intelektuál: Studenti mají za úkol si vybrat jednoho typického zástupce takové společnosti a postavit se do blízkosti intelektuála zastoupeného lektorem podle toho, jak by ona osoba zareagovala na filozofa sdělujícího jim, že se sice nacházejí v těžké době, ale že jim může pomoci, protože zná pravdu. Studenti v reakci na filozofovu promluvu tajně hlasují, zda by filozof v takové společnosti zůstal, nebo zda by odešel. Hlasování implikuje dvě varianty:

a) Pokud se studenti rozhodli pro filozofův útek, je jejich úkolem ukázat vývoj společnosti, z níž odešli všichni takovíto filozofové,

4. blok

Čtvrtý blok sleduje závěr Sókratova života. Je dořečením úvah ze třetího bloku. Obecnější myšlenky jsou opět vztaheny ke konkrétnímu příkladu, kterým je soud se Sókratem a jeho odhodlání podvolit se rozsudku.

Blok začíná hrou Na vraha, která tematizuje vinu a křivé obvinění. Studenti jsou pak postaveni do rolí Sókratových obhájců. Jako materiál jsou jim poskytnuty úryvky z Xenofontových *Vzpomínek na Sókrata* (Xenofón, 1972) a na jejich základě se brání obviněním. Sókratés nebyl jednohlasně odsouzen, a tudíž mají možnost si



Mýtus o jeskyni — příprava

myslitelů, intelektuálů ve čtyřech živých obrazech s použitím předchozích charakterů. U této varianty je možné pracovat s promluvami postav.

b) Pokud se studenti rozhodli pro možnost, že filozof, intelektuál, myslitel zůstane, přidává lektor za filozofa další promluvy. Sděluje jim, že může pomoci, ale nemůže jim zaručit bezpečí a sami se budou muset snažit, aby se něco změnilo. Studenti se mohou od filozofa vzdalovat nebo se k němu přibližovat.

Komentář: Zde je místo, kde využívám argumenty Václava Havla. Úvahy o vztahu filozofa/intelektuála a obce jsou tématem Sókratova života, ale i dalších filozofů, kteří se s touto otázkou vypořádávali různými způsoby, jež je podstatné reflektovat i v dnešní době. Aplikování situace po roce 1968 a téma emigrace na Sókratův život je příhodné, jak ukazuje čtvrtý blok.

navrhnout trest. Jejich volba je konfrontována s tím, jaký trest si vybral Sókratés. Po Sókratově odsouzení se studenti přesouvají do jeho cely, kde se setkávají s Kriónem, který přesvědčuje Sókrata, aby utekl. Je na nich, zda se rozhodnou odejít, ale musejí zůstat v roli Sókrata. Závěr je věnován posledním okamžikům před jeho smrtí. Studenti se na základě obrazového materiálu vžívají do rolí Sókratových žáků a mají možnost říci poslední slova svému učiteli. Sami pak přemýšlejí nad Sókratovou poslední větou. Na závěr bloku a celého workshopu jsou studenti vyzváni, aby zkusili sami pro sebe najít hodnotu, za niž by byli ochotni položit život.

Cíle:

- ~ Studenti se seznámí s obviněními vznesenými proti Sókratovi a jsou na ně schopni reagovat v improvizované situaci.

- ~ Studenti si uvědomí odpovědnost za vlastní jednání, kam sahá, kam již nikoli.
- ~ Studenti mají povědomí o síle morálního přesvědčení, a jaké může mít důsledky.
- ~ Studenti jsou schopni najít důvody, proč Sókratés neuposlechl výzvu přátel k útěku z vězení, a zaujmou k rozhodnutí vlastní postoj.

Hra Na vraha: Studenti se postaví do kruhu a zavřou oči. Vedoucí vybere dotykem „vraha“. Na signál se všichni stále se zavřenými očima vydají do herního prostoru. Pouze „vrah“ se smí dívat a vybrat si oběť. Tu může „zabít“ přiložením rukou zezadu na krk. Hráči hádají, kdo by mohl být vrahem.

Obrana Sókratova: Studenti jsou uvedeni do kontextu starověkých Athén. Sókratés, filozof, s nímž se setkali, byl obviněn a postaven před soud. Lektor staví studenty do rolí jeho přátel a obhájců. Mají za úkol postavit obhajobu proti následujícím obviněním:

- ~ Kazí mládež.
- ~ Nevěří v bohy.
- ~ Jeho žák Alkibiadés zběhl k Spartanům a způsobil prohru Athén.
- ~ Jeho žák Kritiás byl jedním z třiceti tyranů dosazených Spartany.
- ~ Obtěžuje lidi otázkami ohledně věcí pod zemí a na nebi a obrací je od starosti o polis.

Jako obhájci mají k dispozici materiály k jeho obhajobě (úryvky z Xenofontových *Vzpomínek na Sókrata*), ale i vlastní zkušenost, pokud byl součástí workshopu první blok.

Trest: Pro Sókratovo odsouzení byla polovina přítomných, druhá polovina nikoli. V takových situacích se volilo mezi tresty navrženými obhajobou a obžalobou. Studenti mají za obhajobu navrhnout trest, který považují za dostatečný. Následně jsou konfrontováni s rozuzlením z *Obrany Sókratovy* (Platón, 2003), kdy si Sókratés navrhl odměnu, jelikož mládež nekazí, ale prospívá jí.

Sókratés uvězněn: Sókratés byl uvězněn před vykonáním rozsudku smrti. Studenti vytvářejí společně představu jeho cely. Prostředí cely se postupně fixuje. Následně jsou vyzváni, aby se do ní vydali jako Sókratés, zkoušeli, co mohl dělat, a zkoumali jeho pocity. Jakmile najdou pozici, která podle nich nejlépe zobrazuje Sókrata ve vězení, zaujmou ji. Na dotek vedoucího každý řekne, nad čím podle nich Sókratés přemýšlel. Studenti zůstávají tam, kde se jejich Sókratés nacházel.

Nabídka útěku: Do vězení vstupuje učitel v roli Kritóna, který přichází za Sókratem s tím, že mu přátelé zajistili cestu k útěku, díky níž

se vyhne smrti. Studenti jsou upozorněni, že mohou reagovat a nemusejí zůstat ve svých pozicích. Kritón se je snaží podnítit k reakci, nejlépe k útěku. Se Sókraty vede diskusi, jsou-li k tomu svolní.

Komentář: Během dosavadních realizací workshopu využil nabídku pouze jediný student. Ostatní vždy drželi velmi přesné stanovisko jako Sókratés, ale i podobným způsobem argumentovali. „Sókratés by kompromitoval své učení a porušil by zákony, které dlouhou dobu poslouchal.“ Jakmile však studenti začali uvažovat o sobě jako o nespravedlivě odsouzeném k smrti, naprostá většina volila útěk.

Poslední okamžiky před smrtí: Studentům je předložen obraz Sókrata ležícího na lůžku obklopeného vlastními přáteli — Jacques-Louis David: *Smrt Sókratova* (1787). Stu-



Mýtos o jeskyni

denti nejdříve interpretují, co vidí. Lektor je následně konfrontuje s kontextem (dialog *Faiðón* [Platón, 2003] a rozprava o nesmrtečnosti duše). Studenti si vybírají jednu z postav na obraze, staví se do její pozice a připraví si její promluvu k Sókratovi, kterou přednesou na pokyn lektora.

Asklépiovi kohouta: Studenti jsou vyzváni, aby zkusili uhádnout, jaká mohla být Sókratova poslední slova. Lektor nápady studentů konfrontuje se Sókratovým „Kritóne, Asklepiovi jsme dlužni kohouta; dejte mu ho a nezapomeňte.“ Tato věta je záhadou, jelikož Asklépios byl bůh lékařství.

Největší hodnota: Na závěr workshopu mají studenti za úkol napsat na lístek hodnotu, za niž by byli oni ochotni položit život. Tento lístek nikomu neukazují, mohou si ho nechat a odnést.

PRAVDA — AUTENTICITA — CHARTA 77

WORKSHOP JANA MRÁZKA

Workshop se zabývá filozofickou problematikou pravdy. V historii evropského myšlení se vytvořilo několik pojetí pravdy, která můžeme sekundárně typizovat. Pro účel workshopu jsem vybral čtyři pojetí: koherence (pravdivost vyplývá z nastaveného systému), korespondence (pravda je shoda věci a myšlení o věci), voluntarismus (pravdivé je to, co svou vůlí člověk prosadí), alétheia (pravda se neodehrává v myšlení o věci, ale v samotném bytí věci). Workshop se v první fázi zabývá těmito různými pojetími pravdy, aby se pak mohl zaměřit na tu, která čerpá svou pravdivost právě z bytí. Takové pojetí je totiž předpokladem pro Patočkovu pojetí autenticity — svobodné vykonávání své vnitřní pravdy, kterou člověk sám v sobě poznal.

Prof. Jan Patočka byl český filozof, fenomenolog, spjatý s občanskou iniciativou Charta 77, která se postavila proti nedorozumění lidských práv v Československu v období tzv. normalizace. Jan Patočka byl ve svých sedmdesáti letech u jejího zrodu a stal se jejím mluvčím, což ho záhy stálo život. Umírá po vyčerpávajícím výslechu na mozkovou mrtvici, jen tři měsíce po zveřejnění základního dokumentu Charty 77. Sám své jednání zakládal filozoficky, nikoli pragmaticky. V tomto činu můžeme vidět právě jeho pojetí autenticity.

Pravda jako autenticita nabývá mnohem složitějších konotací, když se začíná nahlížet z hlediska politiky, tedy spravování polis. Společnost se skládá z mnoha dílčích společenství a kontextů a pravda členů těchto společenství je determinována tím, kdo kde stojí. Je to však skutečně tak, že jsou tyto pravdy neslučitelné? Charta 77 je jedinečná právě tím, že se tento rozpor snaží překročit voláním po autentické pravdě každého člověka, podmíněné svobodným vykonáváním svého bytí. Tuto hodnotu staví na první místo mezi těmi, o které by měl dbát stát.

Workshop se snaží zprostředkovat studentům předpoklady pro čin „donkichotského“ filozofa, který svobodu vykonávání

poznané pravdy klade nad pragmatické zájmy. Workshop si zároveň klade za cíl na této cestě nabídnout studentům zkušenosti filozofického myšlení a znalosti o filozofickém kontextu pravdy.

Rozsah: 3 bloky lekcí po 145 minutách.

Témata: Pravda, autenticita, autenticita versus polis (témata odpovídají rozdělení do bloků):

1. Pravda: Co je pravda. V jakých rovinách můžeme vnímat pravdu. Jak je možná pluralita pravd? A není jen jedna pravda?

2. Autenticita: Pravda jako vůdčí motiv našeho jednání a sebeprožívání. Autentický člověk, svobodně vykonávající pravdu, kterou vnitřně poznal.

3. Autenticita versus polis: Reálná situace ve společnosti. Jak se srovnat s tím, že společnost může naši autenticitu regulovat? Je to stále ještě autenticita? Zároveň jde o základní konflikt v situaci Charty 77.

Cíle oborové:

- ~ Student projde zkušeností filozofického myšlení.
- ~ Student má povědomí o linii filozofického pojmu pravda napříč historií.
- ~ Student dokáže vyložit hlavní téma fenomenologie.
- ~ Student zná kontext a realie situace kolem Charty 77.

Cíle dramatické:

- ~ Student projde zkušeností získání odstupu od situace — coby divák.
- ~ Student projde zkušeností ponoru do situace — coby hráč.
- ~ Student zažije zkušenost reflektovaného přítomného stavu vědomí; na základě této zkušenosti pak lépe pracuje se svými psychofyzickými možnostmi.

Cíle osobnostně-sociální:

- ~ Student dokáže pochopit a přijmout pluralitu pravd ve společnosti.
- ~ Student si osvojuje dovednost formulovat svůj názor.
- ~ Student dokáže vnímat metafyzickou rovinu své osobnosti.

Posun oproti původní koncepci workshopu

V průběhu realizací workshopu se ustálily některé aktivity, zejména v rámci druhého bloku. Uvádím tedy současnou ideální formu workshopu, v realu jsem však nikdy workshop nerealizoval stejně. Vždy bylo nutné upravit sled aktivit podle zaměření studentů a míry společného pochopení. Mnohé z uváděných aktivit vznikly právě na místě a jsou výsledkem pedagogické improvizace.

SCÉNÁŘ

1. setkání – Pravda?

Cíle:

- ~ Nastínit podstatu filozofie jako takové.
- ~ Vytvořit bezpečné prostředí a společnou hladinu vědomí.
- ~ Zasadit běžné citění pravdy do filozofického rámce.
- ~ Seznámit studenty s typologií, která popisuje různá pojetí pravdy (alétheia, korespondenční, koherenční, voluntativní).

Úvod: Lektor vymezuje základní pilíře a cíle projektu. Představuje téma pravdy jako téma, s nímž se denně setkáváme, a Jana Patočku jako muže, který ve svém životě udělal krok z filozofie do jednání. Základní „metodu“, divadlo, pak vymezuje právě jako možnost tohoto kroku do jednání. Zároveň nechává studenty, aby každý vymezil svůj současný vztah k filozofii.

Hejá-hají: Podstata improvizací hry tkví v tom, že si studenti po kruhu předávají impulzy. „Hejá“ je impuls, který posunuje dopředu, „hot-down“ impuls vrací, „beng“ jej předává přes kruh atd. Lektor postupně přidává další impulzy. Cílem je dostat studenty do psychofyzické přítomnosti a zároveň do vzájemného situačního vztahu. Zde hra slouží především k zachycení přítomného okamžiku a definování „filozofování.“ Poté, co studenty hra začne bavit pro samotnou hru, lektor začíná pokládat otázky, podle toho, co se zrovna v kruhu odehrává: Co má tato hra společného s filozofií? — Podstatné je, že se odehrává tady a teď, stejně jako filozofie, která, byť bychom měli tendenci ji hledat v knihách a citátech dávno mrtvých lidí, se taky vždy musí znovu odehrávat tady a teď. Berme zde filozofii jako filozofování, tedy jako proces myšlení, jako dialog, vnitřní dialog, dialog mezi námi nebo i dialog s filozofem, jehož myšlenkami se zabýváme. Předávání impulsu je možné tomuto dialogu připodobnit, protože v dobře motivované hře se kvalita impulsu mění a různá akce vyvolává různé reakce. — Jaký je cíl této činnosti? Hra Hejá-hají nemá konec ani vítěze. Můžeme ji hrát, dokud nás to bude bavit nebo dokud se skrze hru nedostaneme do nějaké jiné roviny. Můžeme se třeba stále zlepšovat v přesnosti impulsů. S filozofováním je to stejné. Můžeme společně „v kruhu“ zpřesňovat naše porozumění problému, ale nedobereme se žádného výsledku — každý výsledek je jen začátkem dalšího procesu. Tímto způsobem by se diskuse na tomto workshopu měly ubírat.

Variace: V další fázi lektor zadává, že si každý student může impulzy různým způsobem modifikovat. Studenti tak postupně zjišťují, že aby hra dávala smysl, z původního signálu může zůstat opravdu jen podstata předávání, ale způsob předávání může být libovolný. V diskusích nám také vždy půjde o to objevit podstatu — čili bez čeho by Hejá už přestalo být Hejá.

Asociace: Každý student říká po kruhu svou asociaci nejprve na slovo PRAVDA a poté na slovo AUTENTICITA. Lektor tyto asociace zaznamenává a nadále s nimi pracuje.

Diskuse: Následuje strukturovaná diskuse nad pojmem „pravda“, která se týká toho, kdy a jak se studenti s pravdou nejčastěji setkávají a co pro ně to slovo představuje. Měla by ústít v otázku: Je jen jedna pravda?

Škála: Studenti se postaví na názorovou škálu. Na jednom pólu stojí ti, kteří myslí, že je jen jedna pravda, na druhém pólu jsou ti, kteří myslí, že pravd je více. Výsledek slouží jako základ pro další diskusi. — Je ta otázka vůbec dobře položena? Není to tak, že v nějakém ohledu je jen jedna pravda, a v jiném zase ne? Lektor vede diskusi k nahlédnutí více rovin tématu „pravda“ a připravuje tak půdu pro kategorizaci různého pojetí pravd.

Komentář: Rozestavení studentů do prostorového vztahu materializuje pluralitu pravd; často se však většina studentů postaví doprostřed.

Etudy: Studenti se rozdělí do skupin a dostávají všichni stejné zadání: Najít ve skupině situaci, kterou zažili nebo o ní slyšeli, jež je charakteristická tím, že se v ní dostane do rozporu více pravd. Měla by to být situace, u které jsou obě tyto pravdy pochopitelné a dají se těžko rozsoudit. Po sdílení zážitků ve skupinách lektor zadá jednoduchou režijní formu etudy, např. televizní debata, dvě verze příběhu, komentovaný živý obraz, pantomima, dialog u oběda... Studenti si své etudy předvedou. Po každé etudě následuje reflexe zaměřená na to, jaké pravdy se utkávaly a proč byl mezi nimi rozpor.

Komentář: Většinou šlo o témata z rodinného života, témata rozporu učitel versus žák, náboženské rozpory, rozpory nad otázkou migrace aj.

Teorie pravd (skupinová práce): Studenti se rozdělí do skupin podle barev lístečků, které si vylosují. Na každém lístečku je napsaný citát a jméno autora. Jde především o citáty filozofů, ale i umělců, politiků nebo úryvky z tisku. Každá skupina má za úkol si citáty přečíst, probrat a následně se pokusit pojmenovat, co mají texty společného co do pojetí pravdy.

UKÁZKY TEXTŮ KE KROKU TEORIE PRAVD

ALÉTHEIA

„Svoboda je možnost vykonávat pravdu, kterou člověk vnitřně poznal.“¹⁹

„Mít pravdu neznamena ,zmocňovat se pravdy‘, nýbrž jde o to, že jsoucno [...], jež míníme jako takové, bereme jakožto nezahalené do opatrování. [...] Je třeba, nechat předmět, aby se mi sám od sebe zjevil, jakožto on sám.“²⁰

KOHERENCE

„Všichni lidé jsou smrtelní. Sokrates je člověk. Sokrates je smrtelný.“²¹

„[...] nelegální migranti jsou nelegální proto, protože porušují nějaké zákony, v našem případě třeba Dublinské úmluvy, a ten, kdo porušuje zákon, by měl být vyhoštěn.“²²

VOLUNTARISMUS

„Tento svět je vůlí k moci — a pak už nic. A také vy sami jste jen vůlí k moci a pak už nic!“²³

„Není žádné dobro ani zlo, je pouze moc a ti, kdo jsou příliš slabí, aby o ni usilovali.“²⁴

KORESPONDENCE

„Pravdivé je říci o něčem, co je, že to je, a o něčem, co není, že to není.“²⁵

„Výpověď je pravdivá, když to, co míní a říká, ladí s věcí, o níž vypovídá.“²⁶

Výklad: Po té, co skupiny předloží své návrhy, lektor pojmenuje, že citáty každé skupiny pojímaly pravdu jinak, a pojmenuje tato pojetí: alétheia, korespondence, koherence a voluntarismus. Zaznamenává teorie pravd na flipchart. Výklad vede přes zaznamenané asociace, příspěvky z první diskuse, a především odehrané etudy.

Komentář: Pro tuto část je důležité dbát na část přípravnou, tedy nasbírat si dostatek materiálu, jehož prostřednictvím je možné přiblížit podstatu jednotlivých teorií pravd.

2. setkání – Autenticita?

Cíle:

- ~ Student pochopí rozdíl mezi bytím věci a bytím člověka.
- ~ Student si uvědomí a reflektuje způsob svého bytí jako bytí člověka.
- ~ Student prožije pravdu v pojetí alétheia (neskrytost) a dokáže ji porovnat s ostatními pojetími pravd.
- ~ Student dokáže vyložit hlavní téma fenomenologie.

Hejá-hají – úvod: Návrat ke hře z minulého setkání, ke koncentraci a zpřítomnění témat. Následně lektor naznačí, že když jsme se minule bavili o pravdě, teď se budeme bavit o autenticitě. Abychom pochopili, o co šlo Janu Patočkovi, co to přesně znamená alétheia, a co to je tedy autenticita, musíme se zabývat tím, co to je bytí.

Asociace: Studenti stojí v kruhu a lektor doprostřed pokládá různé předměty.

Studenti pak po kruhu předmět jedním slovem pojmenují, potom vysloví jednoslovnou asociaci a potom řeknou, co tento předmět rozhodně není:

1. Hrneček (ideálně obyčejný bílý hrníček, bez jakéhokoli nápisu).

Komentář: Studenti v první fázi většinou předmět pojmenují, jako hrnek, hrneček, šálek, hrníček nebo věc, nádoba... V asociacích pak padají většinou slova, jako káva, ráno, rohlík, babička, ospalost, kavárna...

2. Brýle.

3. Hrneček + brýle: Lektor pokládá dva předměty vedle sebe v různých vztazích a nechá i studenty, aby nějaký vztah vytvořili.

Na tomto jednoduchém cvičení lektor spolu se studenty reflektuje, jakým způsobem je věc. Ukazuje se, že věc je pro nás tak, jak se nám dává, tedy jaký k ní máme vztah. Už když šlo jen o to věc pojmenovat, někdo řekl hrnek, a někdo hrníček a vyjádřil tím nějakou kvalitu svého vztahu k věci. Dalším tématem je podstata a nahodilost: co bychom mohli změnit, aby hrníček neprestal být hrníčkem?

4. Panenka: V prvním kole pokračuje cvičení stejně, poté lektor panenku otočí obličejem dolů.

Komentář: V tento moment se vždy promění atmosféra. Pro studenty je tento další krok překvapením. Studenti mají bohatší asociace, mnohem samozřejměji variiují už odpověď na otázku, co to je? Panenka, miminko, člověk, kus plastu... V okamžiku,

kdy panenku otočí obličejem dolů, zatím vždy došlo u studentů k emoční reakci.

Ukazuje se, že situace se komplikuje, protože být před sebou máme věc, tato věc má již určité antropomorfní prvky a to mění náš vztah k věci. Když panenku otočí obličejem dolů, vyvolává to v nás jaksi bytostnější reakce, než kdybych otočil hrníček. Více nám na věci záleží, více se s ní identifikujeme.

Následně cvičení slouží jako materiál pro výklad Heideggerova pobytu člověka ve světě, který je charakteristický tím, že člověku jako jediné existenci na rozdíl od věcí záleží na svém bytí.

5. student: Nakonec si doprostřed kruhu stoupne dobrovolník.

Komentář: Zde bývají asociace nejbohatší, ukazují se různé vztahy jednotlivců: člověk, spolužák, kamarád...

Celé toto cvičení (jako ostatně celé setkání) nemůže fungovat odtržené od přítomnosti. Je možné reflektovat pouze to, co se skutečně děje. Naštěstí se nemůže nic nedít. I případnou nemotivovanost, nezáměr nebo nepochopení a zmatení lze reflektovat jako bytostný projev studenta, který patří k jeho bytí. Pokud k něčemu takovému dochází, pojmenování té skutečnosti a vztáhnutí ji k tématu bývá cestou ke společnému porozumění. Zdaleka se tedy nejedná o nějaké abstraktní filozofování, je to spíše stálé vedení pozornosti k přítomnému bytí.

Bytí na jevišti: Zadání: Vždy jeden půjde na jeviště nebo na místo, které za jeviště

prohlásíme, kde má za úkol minutu být a nic vědomě nevyjadřovat. Minutu si student určuje sám, podle svého pocitu. Lektor společně se studenty reflektuje, co jednotlivá bytí studentů přináší. Hlavním tématem je ale způsob prožití lidské existence, a hlavně zájem bytosti na svém bytí z hlediska pobytu.

Komentář: Tato technika přináší vždy rozličná témata. Někteří zpočátku pochopí zadání různě a podle toho se upřesňuje. Jeden student se například do prostoru postavil zády. Následně jsme společně s ním reflektovali motivaci takového rozhodnutí a našli ji právě v onom zájmu na bytí. Pro ostatní jsme pak vyvodili, že bude zajímavější, když se do prostoru budeme stavět čelem. Jiný student zase reflektoval, že se chtěl tvářit na studenty mile, ostatní mu ale podali zprávu, že se tvářil nepřístupně, atd. Diskuse o splnitelnosti zadání je součástí. Co znamená nic vědomě nevyjadřovat? Znamená to stát na jevišti a být v neutrálu? Ale co když se mi chce zasmát se? Mám to projevit, nebo potlačit?

Různé pravdy (diskuse, reflexe, výklad): Poté, co lektor získá dostatek materiálu, vede reflexi hypotetickým způsobem — jak bychom toto bytí reflektovali z hlediska pravdy v pojetí alétheia nebo koherence nebo korespondence nebo voluntarismu.

Komentář: Už v průběhu cvičení probíhá okamžitá reflexe a diskuse, v jejímž rámci lektor vše vztahuje k myšlenkám filozofů. Zde je to zejména Martin Heidegger, ale takřka vždy jsme se dostali k Renému Descartesovi a k problému subjekt-objektového vztahu ke světu. Je-li pravda shodou poznávajícího subjektu s poznávaným objektem, jak si můžu být jistý, že k této shodě dochází? Co když se subjekt mýlí? Co když objekt neexistuje a jen se mi zdá?

Relaxace: Studenti leží na zemi se zavřenýma očima a lektor pustí hudbu. Lektor postupnými instrukcemi vede studenty k představě, že svět za zavřenýma očima ani jejich vlastní tělo neexistují. Vše je jen obsahem vědomí. Než studenti otevrou oči, lektor postupnými instrukcemi nechá opět tělo i svět existovat a nabídne studentům možnost: Můžete si dovolit pocít, že to, co uvidíte, až oči otevřete, není okolní svět, jste to pořád vy. Poté, co studenti oči otevrou a postaví se, lektor nabízí různé možné úhly pohledu: svět kolem vás je nepřátelský, svět kolem vás je láskyplný... Na závěr by měli studenti rozšířit pozornost na celek a bez jakéhokoli domlouvání společně vyskočit. Po relaxaci zařazují rychlou techniku, ve které si studenti vzájemně zprostředkují dotek po celém těle. Je to způsob, jak studenty dostat zpět do reálného světa.

Reflexe: Reflexe vychází z pocitů a emocí a zjišťuje, jakým způsobem se studentům dařilo instrukce přijímat a co v nich vyvolávaly.

Komentář: Odpovědi na otázky bývají rozličné, vždy se však studenti shodnou na tom, že po relaxaci lépe chápou, co to znamená autenticita a autentické sebeprožívání. Cílem relaxace je především nasměrovat pozornost studentů na ně samotné a na jejich vnitřní obsahy a je zřejmé, že tento „dotek sebe sama“ prožívá každý jinak.

Výklad: Zde lektor zmíní Jana Patočku a jeho pojetí autenticity. Na to shrnuje všechny dosud nahlédnuté filozofické pojmy na časové ose. Studenti seřadí papírky s citáty filozofů z minulého bloku od nejdávnějšího po nejsoučasnější. Lektor je zapisuje na flip-

Kyneš: Studenti chodí se zavázanýma očima po místnosti a jeden z nich je Kyneš. Když na sebe dva narazí, jeden se zeptá: „Kyneš?“ Ten druhý, pokud není Kyneš, odpoví: „Nekynu.“ Pokud však je Kyneš, mlčí a oba dále prostorem chodí spolu a postupně tak k sobě přibírají ostatní.

Komentář: Odebrání zraku koncentruje pozornost studentů a zároveň navede atmosféru nejistoty a nastolí princip jedinec versus masa.

Reflexe — polis: V úvodním výkladu otevřeme pojem polis. Studenti nejprve reflektují svůj zážitek ze hry. Cítili jste se lépe sami nebo s Kynešem? Vyhledávali jste ho, nebo jste mu utkali? Kdo nebo co by mohl Kyneš být? Na základě reflexe je vyložen princip společenství — polis.



Příprava obhajoby z dílny Sókratés a obec

chart k různým pojetím pravd a vykládá tím tak oblouk filozofie skrze téma pravdy.

3. setkání — Charta 77

Poslední setkání má formu strukturovaného dramatu a jeho cílem je prožitek teorie aplikovat v modelových situacích. Zde poslouží příběh Jana Patočky a Charty 77.

Cíle:

- ~ Student probranou filozofickou teorií aplikuje v situacích.
- ~ Student prožije a dokáže reflektovat téma plurality pravd ve společnosti.
- ~ Student prožije a dokáže reflektovat téma autentického činu.

Komentář: Studenti zatím vždy pojmenovali, že Kyneš je nějaký typ společnosti. Většinou se velmi různily postoje ke Kynešovi, pouze v druhé realizaci všichni toužili se do společenství co nejrychleji dostat, protože dává pocit bezpečí a soudržnosti. Vždy se však objevil alespoň jeden protinázor, že být Kynešem zároveň ubírá jedinci možnost samostatného pohybu.

Práce s dokumenty: Lektor seznamuje skupinu s tím, že jednou takovou společností se budeme zabývat i v této lekci a představí se nám pomocí dobových dokumentů. Nabídne výstřižky z tisku z roku 1976. Hromádka obsahuje propagandistické články o závěrečných paktech kongresu o lidských právech, o Svobodné Evropě, o soudu se

členy undergroundu, o rozvědčíku Minaříkovi, o dekadenci západní kultury apod. Každý student si z hromádky vybere jeden pramen, který si sám za sebe přečte. V reflexi pak stanoví, z jaké „polis“ články pocházejí a jaký vztah má tato „polis“ k pravdě.

Ondřej Král – učitel v roli: Lektor: „Takhle vypadá zpráva o době prostřednictvím oficiálních tiskovin. Stačí nám to ale k přehledu o tom, jaká ta doba asi byla?“ Lektor ztvární postavu Ondřeje Krále, kterého se studenti mohou ptát na dobu, v níž žil.

Informace o Ondřeji Královi: Je to sedmnáctiletý student gymnázia, jehož rodiče se stávají disidenty. Ondřejova pozice na gymnáziu je tedy vrtkavá. Spolu se svými rodiči navštěvuje bytové přednášky Jana Patočky — odtud se jeho rodina zná s Václavem Havlem, Ivanem Martinem Jirousem apod. Jan Patočka je pro něj velkým vzorem. Ondřej je energický, inteligentní, ale i evidentně ukřivděný a nenávidný vůči systému.

Kádrový posudek: Studenti si vylosují z balíčku „kádrových posudků“ Ondřejových spolužáků, mezi nimiž je i Ondřej samotný. Dokumenty obsahují jméno studenta a profily obou rodičů s jejich povoláním a vztahem k politice. Jsou mezi nimi postavy s průměrnými rodiči, kteří mají neutrální vztah k politice, s problémovými i loajálními rodiči. Studenti by si během čtení měli odpovědět na to, jaká jejich postava asi je, co mají společného a jaký má asi vztah k rodičům.

Chopení prostorem: Studenti chodí prostorem, na tlesknutí vstoupí do své postavy. Chodí dál, jen způsobem, jakým by chodila jejich postava. Lektor bočním vedením navozuje situaci přestávky ve škole ve školním roce 1976/77. Postavy bloumají po chodbách školy a jsou ponořené do sebe a napadají je různé otázky. Tyto otázky klade lektor. Měly by konkretizovat charakter postav, např. Jsi ve škole rád? Jaký máš vztah k rodičům? Je jen jedna pravda? apod. Studenti pak na tyto otázky nahlas odpovídají.

Školní den: V této aktivitě jsou židle rozestavěny tak, aby zobrazovaly uspořádání třídy při klasické frontální výuce. Odehrává se situace běžné školní hodiny v lednu 1977. Lektor vstoupí do role třídního učitele, studenti jsou v rolích svých postav-studentů. Pravidlo je takové, že když je učitel na stupínku (na jevišti), probíhá situace, ale když z jeviště sestoupí, situace se zastavuje a každý za svou postavu projeví, co se mu honí hlavou. Student v roli Ondřeje Krále navíc potají dostane lístek: „Tajný herecký úkol: Ondřej Král v rozehrané situaci na

otázku: „Má snad někdo jiný názor?“ se učitel vzepře.“ Učitel přijde do třídy a čte zkrácenou verzi článku *Ztroskotanci a samozvanci z Rudého práva* z 12. ledna 1977, který odsuzuje autory Charty 77. Osobně Chartu odsoudí, varuje před ní a monolog zakončí větou: „Má snad někdo jiný názor?“

Komentář: Lektor se rozhoduje podle atmosféry, kdy sestoupit ze stupínku a nechat promluvit vnitřní hlasy postav.



Jacques-Louis David: Smrt Sókratova (1787)

Poté, co se Ondřej Král jakkoli projeví, lektor dovpráví, že Ondřej za svou revoltu dostal poznámku a zbytek hodiny se probírala látka. O přestávce se dostal do konfliktu se svým spolužákem Karlem.

Hádka a sociogram: Představitel Ondřeje a představitel Karla dostávají texty s dialogem a postaví se každý na jednu stranu místnosti. Mezi nimi je názorová škála, na kterou se během jejich hádky staví ostatní postavy a vyjadřují tak, na čí straně jsou. Lektor rozhovor několikrát zastaví a studenti mají možnost svou pozici měnit. Na vyzvání přidají i slovní reakci.

Karel zastává stanovisko, že Ondřej by měl být radši zticha, protože svou revoltou jen přivede celou třídu do maléru. Blíží se maturita a s takovými řečmi maturitu asi těžko udělá. Všichni ta pravidla pocho-pili, jenom Ondřej pořád ne. Takový jako on a „ztroskotanci z Charty“ jen zhoršují situaci. Nebýt jich, tak už dávno mohl být klid. Zaútočí i na jeho rodiče a proti nim postaví svoje — významné funkcionáře. Oproti tomu Ondřej argumentuje tak, že když ví, že má pravdu, tak to říct musí.

Stále zdůrazňuje, že článek je lživý a že chartisté nejsou takoví, jak jsou vykresleni, a že požadují jen to, co oficiální představitelé komunistického Československa podepsali na helsinské konferenci (Závěrečný akt Konference o bezpečnosti a spolupráci v Evropě). Často si bere k ruce profesora Patočku, jehož jméno zmiňuje. Říká, že je lepší trpět než žít v nesvobodě, a taky, že si určitě plno spolužáků myslí to samé, jen se to bojí říct.

Názor rodičů: Lektor: „Situace, která se ve škole odehrála, byla pro všechny studenty poměrně nepříjemná, navíc mnozí vůbec nemají jasno v tom, kde je pravda. Když se tedy večer vrátí domů, cítí potřebu mluvit o tom s rodiči.“ Studenti se rozdělí do skupin po třech a vytvoří situaci večer po návratu ze školy, ve které dojde k rozhovoru mezi studentem a rodiči na téma Charty. Nejprve si vyberou, u kterého studenta doma se to bude odehrávat, a poté si rozdělí role. Skupiny pak simultánně rozehrají improvizaci, v níž by se mělo projevit stanovisko rodičů.

Další školní den: Opakuje se situace jako v kroku Školní den i způsob zastavování situace je stejný. Lektor: „Je březen 1977, uplynula mezitím doba tří měsíců, v níž se možná ledacos změnilo. Studenti se scházejí do školy, jediný, kdo nepřišel, je Ondřej Král.“ Jeho představitel si tedy nesedá do lavice, ale jde mimo a do situace se nezapojuje. Lektor v roli učitele při příchodu do třídy provede obvyklé rituály, včetně docházky, při níž se ukáže, že Ondřej chybí. Učitel nato studentům sdělí, že jejich spolužák

už s nimi do školy chodit pravděpodobně nebude, protože by měl být vyloučen kvůli svému nevhodnému chování. Přinese i informaci, že Královi jsou jedněmi ze signatářů Charty. Jak na to postavy zareagují je na studentech. Lektor má v průběhu ještě jednu dynamizující možnost — tím, že učitel sestoupí ze stupínku, nevystupuje z role, ale vstupuje do jakéhosi „hypotetického dialogu“ tak, jako si často přehráváme v hlavě, co jsme měli říct, ale neřekli to.

Komentář: Tato část se odehrávala různě. V hypotetickém dialogu se ale vždy ukázalo, že i učitel v hloubi duše ví, že nejedná správně, ale že tak jednat musí, protože v ideály komunismu celý život věří. Kdyby je opustil, zničil by tím vše, na čem se zakládá jeho identita.

Závěrečná reflexe: Kromě shrnutí pocitů a tématu lektor čte studentům dva dokumenty: zkrácené prohlášení Charty 77 (Císařovská-Prečan, 2007, s. 1–5) a článek Jana Patočky Čím je a čím není Charta 77 (Patočka, 2006, s. 428–430).

POZNÁMKY

1 „Kterými předměty se zabývali filozofové v různých dobách? Na to je jen jedna odpověď: všemi.“ (Störig, 1991, s. 25)

2 Je moje rozhodnutí vázáno obecným konsenzem zprostředkovaným zákonem, nebo má být mé rozhodnutí ve shodě s vyšším principem? Anebo je i jiná možnost?

3 „Když čtu tento text, zní mi to jako ‚Smells like teen spirit‘ od Nirvany.“ Nebo: „U tohoto jsem si vzpomněl na Monu Lisu.“

4 Marie Kinsky v přednášce pro EDUin ze 14. 11. 2017 (Kinsky, 2017) mluví o možnosti využití pohybu k pochopení různých koncepcí prostoru. Její přístup je velmi podobný tomu, o čem mluví Ch. Gefert.

5 Eugenio Barba rozpracovává rozdíl mezi každodenními a nekaždodenními jevištními technikami ve *Slovníku divadelní antropologie* (Barba-Savarese, 2000). Zde jsou tyto techniky spojeny s dlouhodobější prací. Z realizací však vyplývá, že samotný přechod do nevšední situace jevištního vyjádření, ať už je toto vyjádření jakkoli banální, vzbuzuje ve studentech jinou tělesnou i myšlenkovou aktivitu, která se dá následně reflektovat.

6 Jednou z technik, která zkoumá, jak scénická otevřenost protagonistu pozornost

na celek přítomného okamžiku, je Vyskočilovo dialogické jednání (Vyskočil, 2009).

7 V průběhu realizace workshopů na dvou gymnáziích během letošního dubna a května jsem se setkal s dvěma skupinami. Obě byly výborné, spolupracovaly jak se mnou, tak mezi sebou. Samozřejmě jsem si všiml rozdílů, jelikož někteří měli o hloubavý způsob myšlení evidentně zájem, jiní si drželi odstup, ale zapojovali se. Překvapilo mě však, když jsem zjistil, že v běžném režimu výuky nejde o skupiny, které by se ve velké míře aktivně zapojovaly a spolupracovaly s vyučujícím. (Ondřej Kohout)

8 Např.: Hra je stejně jako filozofie neko-nečná, pouze se v ní můžeme zlepšovat. (Více ve scénáři workshopu *Pravda — Autenticita — Charta 77*)

9 Poslední realizace workshopu *Pravda — Autenticita — Charta 77* byla poznamenána organizačními problémy a musela proběhnout ve zkráceném čase. Části, ve které se kategorizují citáty filozofů a dochází se tak poprvé k nějaké konfrontaci s fakty, předchází mimo jiné strukturovaná diskuse, v níž jsou konfrontovány různé pohledy studentů na to, „co je to pravda“. Tato část byla redukována a ukázalo se, že oproti minulým realizacím chybí materiál, o který je možno kategorizaci opírat, a u studentů tedy nedochází k pochopení. Navazující aktivity pak už nevycházely až do té chvíle, než jsem se k tématu vrátil a osvětlil jej jiným způsobem. Práce s citáty byla v reflexi hodnocena jako nekomplikovanější, ale jindy se ji vždy podařilo vyložit tak, že byla přijata a míra pochopení tématu nebránila další práci. (Jan Mrázek)

10 „Jednej jen podle té maximy (zásady), od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“ (Kant, 1990, s. 83)

11 Příkladem mohou být i autoři, kteří byli zároveň filozofy i literáty, jako Jean-Paul Sartre nebo Albert Camus. Oba využívali svoje literární počiny k přiblížení svých teoretických úvah.

12 Studenti se v reflexích na otázku „Jak se ti workshop *Pravda — Autenticita — Charta 77* propojuje s hodinami základů sociálních věd?“ několikrát vyjádřili v tom smyslu, že se to vůbec nedá srovnávat, protože na workshopu měli možnost propojovat filozofickou látku se svým vlastním životem, sami si ji prožít a tím i pochopit její smyslnost. (Jan Mrázek)

13 Strukturované drama, které tento projekt uzavírá, bylo vždy nejreflektovanějším momentem. V závěrečné reflexi jsme se vždy zcela spontánně dostali k příběhům z rodinné historie studentů (předci v odboji, na jaké straně stáli rodiče v době Charty 77) nebo k analogiím z historie (Spartakovo povstání, Jan Hus...). (Jan Mrázek)

14 První snahou o reformulaci didaktických principů filozofie u nás je disertační práce Petry Šebešové (Šebešová, 2016).

15 Informace o Sókratovi máme pouze ze tří zdrojů. Zmíněná Aristofanovská komedie, Platónovy dialogy a Xenofontovy *Vzpomínky na Sókrata*.

16 Jde o variaci hry Hlídač v ZOO.

17 Výběr z Aristofanových *Oblaků*.

18 Variace hry Na sardele či hry Kyněš.

19 PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. 3., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2007. 136 s. Ed. Oikúmené, sv. 136. ISBN 978-80-7298-275-2.

20 HEIDEGGER, Martin. *Rozvrh fenomenologické interpretace Aristotela*. Přel. Ivan CHVATÍK. Praha: OIKOYMENH, 2008. 94 s. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 61. Přel. z: *Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles*. ISBN 978-80-7298-305-6.

21 ARISTOTELÉS. *Organon: I. Kategorie*. Přel. Antonín KŘÍŽ. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1958. 76 s. Ed. Filosofická knihovna.

22 ZEMAN, Miloš. Rozhovor prezidenta republiky Miloše Zemana pro internetové vysílání webu Blesk.cz „S prezidentem v Lánech“, neděle 08. 01. 2017. In: *Miloš Zeman, prezident České republiky* [online]. Praha: Kancelář prezidenta republiky, 2013– [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: www.zemanmilos.cz/cz/clanky/rozhovor-prezidenta-republiky-milose-zemana-pro-internetove-vysilani-webu-bleskcz-%E2%80%9Es-prezidentem-v-lanech%E2%80%9C5547.htm.

23 NIETZSCHE, Friedrich. *Duševní aristokratismus*. Přel. Vítězslav TICHÝ. Olomouc: Votobia, 1993. 124 s. Přel. z: *Wille zur Macht*. ISBN 80-85619-87-3.

24 ROWLINGOVÁ, Joanne K. *Harry Potter a kámen mudrců*. Přel. Vladimír MEDEK. Praha: Albatros, 2000. 288 s. Přel. z: Harry Potter and the Philosopher's Stone. ISBN 80-00-00788-6. (Z rozmluvy Quirella s Harrym Potterem, s. 268.)

25 ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Přel. Filip KARFÍK. Praha: OIKOYMENH, 2015. Ed. Oikúmené. Malá řada, svazek 17. ISBN 978-80-7298-209-7.

26 HEIDEGGER, Martin. *O pravdě a bytí*. Přel. Jiří NĚMEC. Praha: Vyšehrad, 1971. 82 s. Přel. z: Vom Wesen der Wahrheit.

PRAMENY A LITERATURA

ARISTOFANÉS. *Oblaky: komedie o 3 dějstvích*. Přel. Jan ŠPRINCL. Praha: Československé divadelní a literární jednatelství. 1954. 95 s.

ARISTOTELES. *Poetika*. 5. vyd. Přel. Julie NOVÁKOVÁ. Praha: Orbis. 1962. 100 s. Ed. Knihovna divadelní tvorby.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *Slovník divadelní antropologie: o skrytém umění herců*. Přel. Jan HANČIL, Dana KALVODOVÁ, Jitka SLOUPOVÁ a Nina VANGELI. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny; Divadelní ústav, 2000. 288 s. ISBN 80-7106-369-X.

CÍSAŘOVSKÁ, Blanka; PREČAN, Vilém (eds.). *Charta 77: Dokumenty 1977-1989. Svazek I*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny, 2007. 524 s. ISBN 978-80-7285-085-3. Dostupné též z: www.csds.cz/cs/2166-DS/version/17/part/15/data/Charta%2077%20Dokumenty%201977-1989.pdf.

GEFERT, Christian. *Didaktik theatrialen Philosophierens: Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*. Dresden: Thelem, 2002. 324 s. Ed. Dresdner Hefte für Philosophie, H. 8. ISBN 3935712014.

HAVEL, Václav. *Moc bezmocných*. Praha: Lidové noviny, 1990. 64 s. Ed. Archy, sv. 2. ISBN 80-7106-005-5.

KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. 2. vyd. Přel. Ladislav MENZEL. Praha: Svoboda, 1990. 128 s. Přel.

z: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. ISBN 80-205-0152-5.

KINSKY, Marie. Spolupráce radnice se soukromým subjektem na vzdělávacích projektech [příspěvek na konferenci Města vzdělávání — Jak mohou zřizovatelé zvyšovat kvalitu vzdělávání 14. 11. 2017]. In: *Města vzdělávání* [online]. Praha: EDUin, o. p. s. [cit. 2018-07-01]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=8iZh0HJNhpQ.

KOHOUT, Ondřej. *Cesta k filozofii dramatických výchovnými metodami*. Praha, 2017. 90 s., 31 s. příl. Bakalářská práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MAURER, Christian. Szenische Umsetzung als Beispiel für eine Methode der intensiven Texterarbeitung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. 2005, roč. 27, č. 3, ISSN 0945-6295.

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

MRÁZEK, Jan. *Autentický člověk Jan Patočka*. Praha, 2017. 86 s., 15 s. příl. Bakalářská práce. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

NIETZSCHE, Friedrich. O užitku a škodlivosti historie pro život. In: *Nečasové úvahy*. Přel. Jiří KREJČÍ a Pavel KOUBA. Praha: OIKOYMENH, 2005. 296 s. Ed. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 50. ISBN 80-7298-134-X.

PATOČKA, Jan. *Češi I: [soubor textů k českému myšlení a českým dějinám]*. Praha: OIKOYMENH; Filosofie, 2006. Ed. Sebrané spisy Jana Patočky, sv. 12. 904 s. ISBN 80-7298-181-1.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do (současné) filosofie: II improvizovaných přednášek*. 2. vyd. Praha: Herrmann a synové, 1991. 92 s.

PLATÓN. *Euthyfrón*. Přel. František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 2003, 558 s. Ed. Platónovy spisy, sv. 1. Obsahuje též: Obrana Sókrata — Kritón — Faidón — Kratylos — Theaitétos — Sofisté — Politikos. ISBN 80-7298-062-9.

PLATÓN. *Ústava*. 4., upr. vyd. Přel. František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 2005, 428 s. Ed. Platónovy dialogy, sv. 18. ISBN 80-7298-142-0.

STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Přel. Petr REZEK. Praha: Zvon, české katolické nakladatelství, 1991. 512 s. Přel. z: Kleine Weltgeschichte der Philosophie in zwei Bänden. ISBN 80-7113-041-9.

ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*. Praha, 2016. 202 s., 27 s. příl. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/131557/>.

VYSKOČIL, Ivan. Dialogické jednání. In: *Ivan Vyskočil* [online]. Praha: Brkola, s. r. o., 2009 [cit. 2018-07-01]. Dostupné z: www.ivanvyskocil.cz/html/dialogicke.html.

XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata*. Přel. Václav BAHNÍK. Praha: Svoboda, 1972. 452 s. Ed. Antická knihovna, sv. 15. Obsahuje též: Hostina — Sókratova obhajoba — O hospodaření — Hierón neboli Kniha o tyranidě — Agésilás.

Foto Ondřej Kohout

TVOŘIVÁ DRAMATIKA A DIVADLO PRO DĚTI V NEW YORKU



MARIANA ČÍŽKOVÁ

mariana.cizkova@gmail.com

posluchačka doktorského studia
Teorie a praxe dramatické
výchovy, DAMU, Praha

*Podívejte se, jak vaše dítky na jevišti zazáří
s pomocí našich letních hereckých kurzů!*

*Srovnejte nabídky stovek hereckých kurzů
v New Yorku! Přečtěte si recenze, zarezer-
vujte si je ihned a získáte slevy a další
odměny! New York nabízí tuny hereckých
kurzů pro děti, stačí si jen vybrat!*

Nikdy není příliš brzy!

*Broadway — style acting with Broadway
stars!*

Tyto a podobné chytivé věty jsem četla na internetu, když jsem se připravovala před odletem na studijní stáž do New Yorku, a zdálo se mi, že v tomto městě je dětské divadlo produkováno pouze za účelem pobavit a generovat zisk, že práce s dětmi se zde omezuje jenom na to vychovat z nich hvězdy muzikálů.

Je americký pohled na práci s dětmi v něčem podobný tomu našemu? Jaká jsou specifika newyorské divadelní scény pro děti? Můžeme se nějak my a New York vzájemně obohatit?

Anebo je New York jednoduše Broadway, komerce, velkolepá show, americký sen o tom, jak se stát slavným hercem?

Dva týdny, které jsem v New Yorku strávila, mi umožnily nahlédnout pod pokličku broadwayského pozlátka a setkat se osobně s prací několika divadelních skupin, která může být inspirativní i pro české divadelníky. Velké díky patří Rivesu Collinsovi z Northwestern University, který mi tato setkání zprostředkoval. Jak jsem z rozhovorů s divadelníky, které mi pan Collins doporučil, pochopila, je právě on tím člověkem, který zná tvůrce napříč celými Spojenými státy a snaží se je vzájemně propojovat. Určitě tomu napomáhá i fakt, že Rives (kterého mohou čtenáři znát jako lektora semináře na Dětské scéně ve Svitavách v roce 2012 Drama a divadlo pro děti z amerického pohledu a ještě předtím jako lektora semináře Byla jednou jedna třída: Drama a storytelling na jičínské celostátní dílně Dramatická výchova ve škole v roce 2005) byl v letech 2009–2011 prezidentem Americké aliance pro divadlo a výchovu (AATE), která sdružuje všechny aktivity na tomto poli.

Ráda bych čtenáře seznámila s pěti divadly či skupinami pracujícími s dětmi anebo pro dětské publikum, s jejichž zástupci jsem měla příležitost setkat se osobně.

SPELLBOUND THEATRE

Volně přeloženo Začarované divadlo je začínající divadelní společnost zaměřená na tvorbu představení a workshopů pro děti od 5 let. Emily Baldwinová (bývalá studentka Rivese Collinse), se kterou jsem se sešla, má na starosti program Family Art Days v knihovnách či rodinných centrech pro lokální komunitu — především v Brooklynu. Program si klade za cíl dostat umění zadarmo do oblastí, kde lidem často na

návštěvu divadla chybějí finance. Spellbound Theatre pořádá Family Art Days jednou v měsíci jako den plný storytellingu, loutek, písni a příběhů na konkrétní téma.

Spellbound Theatre taky vytváří vlastní inscenace pro nejmenší — velmi často jsou interaktivní, objevují se v nich loutky, obsahují prvky storytellingu, scénografie bývá jednoduchá (kufříky, kouzelné skřínky, plné překvapení), aby se s ní dalo snadno přesouvat. Představení, i kvůli omezeným nákladům, hrají maximálně dva herci.

Spellbound často jezdí do škol, kde nabízí další aktivity s dětmi po představení, a organizuje hodiny pro nejmenší, které rozvíjejí jejich kreativitu prostřednictvím písniček či hry s loutkou.

NEW VICTORY THEATRE

New Victory Theater je projektem The New 42nd Street — nezávislé, neziskové organizace. Je to velká profesionální scéna poblíž Broadwaye. Jde o jediné plně profesionální divadlo v New Yorku, které hraje výhradně pro děti.

NVT neprodukuje vlastní inscenace, ale zve hostující soubory. Tým lidí hledá po celém světě inscenace, které rozvíjejí dětskou fantazii a pomáhají dětem pochopit svět a jejich místo v něm. Každou sezonu charakterizuje snaha o vyváženou kombinaci různých divadelních žánrů (cirkus, storytelling, loutky, činohra, pantomima...), témat a zaměření pro různé věkové skupiny dětí (nejvyšší věkovou kategorií je 12+). Inscenace jsou často popisovány jako odvážné a inovativní. V NVT jsem měla možnost zhlédnout pouze jedno taneční představení, o kterém budu detailněji referovat dále, ale minimálně v případě této zkušenosti šlo opravdu o poměrně odvážnou dramaturgii — současný tanec pro děti do 12 let.

NVT nabízí programy:

- ~ pro veřejnost: preshow a postshow, tedy aktivity na jakési naladění na téma/konkrétní divadelní formu před začátkem představení anebo reflektivní aktivity po jeho skončení;
- ~ pro školy — v divadle se školní skupinou anebo přímo ve školách.

Tyto programy vedou tzv. teaching artists, tedy v kostrbatém překladu učící umělci. Jsou obdobou našich divadelních lektorů. Zatímco v českém prostředí jde spíše o pedagogy, kteří mají divadelní vzdělání, v americkém chápání jde převážně o profesionální umělce, kteří vystupují v rolích lektorů, teprve z menší části jde o pedagogy, kteří chtěli opustit školství a učit jinak. NVT pro ně pořádá kurzy, kde se mohou dále zdokonalovat a objevovat nové techniky jak pracovat s dětmi a mládeží.

NVT je newyorskou největší a nejlépe placící organizací, která využívá služeb padesáti „teaching artists“.

Victory Dance Summer Programme

Je to přibližně hodinový program pro děti, který jsem měla možnost vidět v NVT naživo. Skládal se ze čtyř kratších tanečních kusů, kterými prováděly dvě „teaching artists“ — profesionální tanečnice. Průběh programu byl následující:

- ~ Přivítání v divadle, snaha nastolit příjemnou atmosféru.
- ~ Otázky do publika, jako např.: Koho baví tančit? Jaké znáte taneční styly? Kdo je to choreograf? Apod. Díky bezprostřednosti amerického publika odpovídaly děti rády a nestyděly se.

1. taneční kus: Doug Varone and Dancers: Lux

- ~ Moderní tanec s využitím techniky kontaktní improvizace, který neobsahoval silnější příběhovou linii.
- ~ Po skončení ukázky byly děti tázány: Co vás překvapilo? Děti byly nadšené z toho, že ačkoliv se v prostoru pohybovalo velmi rychle osm tanečnic, nikdy do sebe nevrazili.
- ~ „Teaching artists“ upozornily na to, že na začátku představení měl jeden tanečník v prostoru sólo, v jehož rámci jako by objevil prostor. Požádaly děti: „Podívejte se kolem sebe, zkuste objevit nějaký detail, svými rukama opište tvar toho, na co se díváte, zvětšete to.“ A tak celé hlediště hledalo, opisovalo a zvětšovalo. Děti zůstávaly na svých místech, proto se pohyby omezovaly na vrchní část těla.
- ~ Před začátkem další ukázky byly děti povzbuzeny, aby se zaměřily na tvary, které se budou na jevišti objevovat.

2. prezentace Buglisi Dance Theatre: To the Spirit of Enheduanna

- ~ Představení inspirované sumerskou básní, hrané pouze ženami, založené na pohybech a tvarech těl napodobujících sumerské artefakty.
- ~ Tvary, na které byly děti předem upozorněny, byly vodítkem k celému představení, proto věřím, že tím, že „teaching artists“ na tvary předem upozornily, pomohly výrazně části publika se v pohybech na scéně zorientovat.
- ~ Po zhlédnutí následovaly opět dotazy na děti: „Viděly jste pohyb, který vás opravdu zaujal? Můžeme si ho všichni zkusit?“
- ~ „Teaching artists“ blíže a srozumitelně vysvětlily dětem, jak se soubor inspiroval textem básně, jak dělal výzkum piktogramů — jeden z piktogramů vypadal jako tři trojúhelníky vytvořené nad sebou. Otázka na děti zněla: „Jak bychom to mohli zobrazit?“
- ~ Děti zkoušely různé způsoby zobrazení. Nakonec se vybral ten nejlépe odpovídající a přidal se k pohybu, který si zkusily po první ukázce (najdi, opiš, zvětši) — tím začala vznikat kratičká choreografie, kterou si vytvořily děti samy.

3. Bill Shannon: Maker Moves

- ~ One man show s berlemi, zahrnující stand-up comedy, klaunérii a skutečný životní příběh toho, jak se Bill snažil vypořádat se svým tělesným postižením, kvůli němuž musel celý život chodit o berlích. Velmi vtipné a dojemné představení plné — spíše než tance — triků, které lze s berlemi dělat.
- ~ Děti byly tázány, co je ohromilo. Při jednom triku to vypadalo, že Bill skutečně létá — děti se pokusily zjednotit pohyb a přidat ho do již existující choreografie.

4. poslední ukázkou bylo: Decadancetheatre The Cage

- ~ Představení s prvky hip-hopu na téma: síla ženy ostře kontrastovalo se všemi hip-hopovými videoklipy, na které jsou děti zvyklé.
- ~ Následovaly otázky, jako: „V čem to bylo jiné než ostatní hip-hop, který jste kdy viděli?“ Děti reflektovaly pomalou hudbu — úplně jinou, než na jakou jsou zvyklé hip-hop tančit. Asi deseti-letá holčička vše glosovala: „Měla jsem najednou tolik pocitů!“
- ~ Opět se přidal další prvek k choreografii.

Na závěr následovala diskuse s umělci. Děti nejdříve ukázaly svou choreografii inspirovanou tím, co viděly, umělcům. Diváci tedy sami vytvořili kratičké umělecké dílo. Zažili si proces spojování prvků, pro tanec velmi

typický, a zjistili na vlastní kůži, čím vším může být tvorba choreografie inspirována.

Pak děti měly možnost se tvůrci na cokoli zeptat. Diskusi vedly „teaching artists“, které pomáhaly dětem s formulací dotazů, ujasňovaly a propojovaly dotazy a témata a dávaly celé závěrečné debatě rámeček a pointu.

„Teaching artists“ byly tedy jakýmisi průvodkyněmi, které děti na začátku naladily, pak jim pomáhaly s pochopením jednotlivých vystoupení, poukazyvaly na zajímavosti, dotvářely kontext, vytvořily s dětmi krátkou choreografii, vedly diskusi a vše uzavřely tak, aby si děti z divadla odnesly nový pohled na tanec i na různá témata, která se jich dotýkají. Troufám si říct, že bez nich by pro většinu dětí zůstalo setkání s moderním tancem v paměti jako nepochopitelný zmatek lidí, kteří se po sobě divně válí na jevišti.

Byla jsem velmi pozitivně překvapena výběrem tanečních vystoupení a způsobem, jak jimi byly děti provázeny. Výběr obsahoval velmi pestrou škálu stylů a přístupů k tanci. Různorodá byla také témata, kterých se dotýkal (způsob, jak se vyrovnat s nemocí, postavení žen v převážně mužsky dominantní hip-hopové kultuře). Jak jsem zjistila teprve po skončení programu, pro většinu dětí to bylo jejich první setkání s divadlem.

NVT se snaží zaměřovat na sociálně vyloučené komunity a školy, které nemají dostatek financí. Chce to spoustu úsilí při hledání sponzorů, NVT rozjelo třeba projekt *Give Kid a Seat (Daruj dítěti místo v divadle)* a různé další donorské programy. Díky štědrým sponzorům a aktivitám před představením i po něm, které dětem pomáhají pochopit různá divadelní specifika, se jim velmi úspěšně daří dostat svému heslu: „Láska k divadlu tady začíná, roste a přetrvává.“ Vychovávají si své věrné diváky.

ROUNABOUT THEATRE

Dalším velkým profesionálním divadlem zaměřeným na tvorbu pro děti a mládež a na práci s nimi je Roundabout Theatre. Toto divadlo ale hraje také pro dospělého diváka a prezentuje vlastní představení.

Pod heslem „Měníme školní třídy v divadla a divadla ve školní třídy“ funguje již přes dvacet let a spolupracuje s veřejnými školami po celém New Yorku. Za svůj cíl si Roundabout klade svými edukačními programy obohatit práci učitelů a prohloubit učení dětí. Roundabout chce:

- ~ transformovat školní třídy tím, že poskytne možnost využívat divadlo jako nástroj při výuce různým předmětům;

- ~ spolupracovat s učiteli a „teaching artists“ tak, aby obohatil jejich kurikulum divadelními technikami;
- ~ umožňovat studentům divadelní zážitky, které vedou k prozkoumávání univerzálních témat lidskosti;
- ~ zlepšit schopnost studentů kriticky uvažovat o inscenaci, kterou navštívili;
- ~ vychovat skupinu sebevědomých mladých lidí, kteří jsou při vytváření vlastní divadelní hry a jejím nazkoušení odpovědní za své vlastní vzdělávání.

Až 80 % škol, s nimiž divadlo spolupracuje, je na hranici chudoby. Samotný Roundabout založil tři umělecké školy, z nichž nyní existují: Bronx Theatre School a Brooklyn School of Theatre and Music.

Roundabout také pořádá kurzy pro učitele a umělce, aby probudil jejich kreativní potenciál a obohatil jejich pedagogické dovednosti. Řídí se zásadou, že každá dobrá lekce má v sobě mít elementy dobré hry. Pomáhají tedy učitelům pochopit, jaký je děj této hry, kdy přichází moment překvapení, jak využívat divadelní prostředky (např.: hudbu).

Před dvanácti lety byla založena **Youth Theatre Company** (soubor pro mládež) podle modelu, jakým funguje profesionální scéna v Roundabout. Přibližně čtyřicet středoškolských studentů je v průběhu školního roku mentorováno profesionály a pracují jako dramatici, herci, scénografové... tak, aby pak v létě nazkoušeli a prezentovali svou vlastní divadelní hru. Mají k dispozici svůj vlastní rozpočet a pracují zcela samostatně. Ačkoliv střední školu ukončí úspěšně v průměru 60 % studentů, průměr úspěšných absolventů z řad členů Youth Theatre Company je 100 %. Tento program je pro ně velmi motivující a sami mluví o tom, jak jim schopnosti, které v rámci divadelního zkoušení získají, pomáhají ve škole.

Roundabout též nabízí mladým lidem pracovní příležitosti — od možnosti stáže v administrativě až ke spolupráci s International Alliance of Theatrical Stage Employees, která sdružuje všechna technická povolání, jež „nejdou vidět“ — elektrikáře, čalouníky atd. Tato povolání jsou v New Yorku prací pro střední třídu (často je vykonávají bílí muži), Roundabout se snaží to změnit a poskytuje možnost naučit se řemeslu studentům, kteří by si to jinak nemohli dovolit (až 49 % z nich má angličtinu až jako svůj druhý jazyk). Platí jim výuku a následně dvacet z nich na sezonu zaměstná na plný úvazek.

Snaha co nejvíce zaangažovat diváky a přivést do divadla co nejširší publikum vedla ke vzniku preshow a postshow

(podobně jako v New Victory Theatre); zde jde ale častěji o diskuse, o snahu přiblížit téma hry a její dramaturgii.

KIDS CREATIVE COLLECTIVE

KCC je nezisková umělecká organizace, která poskytuje profesionální umělecké služby zdarma dětem a mládeži ve věku 6–21 let. Jejimi hlavními cíli jsou: výchova k empatii, dodávání sebevědomí a poskytování šancí v profesionálním divadelním světě. Své vize zakládají na přesvědčení, že dramatická hra, podpora spolupráce, vášeň pro učení se novým věcem a schopnost sebevyjádření jsou základem pro úspěšnou budoucnost člověka.

Způsoby, jakými KCC pracuje ve školách, lze charakterizovat následovně:

- ~ Podpora kurikula: Členové KCC pracují s učiteli na oživení kurikula. Jestliže třída čte román, pracují se studenty jednou týdně a tvoří divadelní kus založený na tématech románu anebo vedou cvičení, která studentům umožňují prožít a zažít témata obsažená v románu, prožít konflikty a dilemata postav.
- ~ Vytváření kurikula: KCC je schopno vytvořit kurikulum na celý školní rok (24–32 týdnů). Jejich lekce jsou vystavěny tak, aby si děti či mládež napsaly a nazkoušely vlastní divadelní hru (obsahují divadelní hry, improvizaci, studium scén).

Summer Acting Workshop — Letní divadelní dílna, kterou jsem měla možnost navštívit, je obvykle založená na zkoumání konkrétních dialogů, scén a tvorbě vlastních. Stacey Linnartzová, zakladatelka projektu, herečka a režisérka, hovořila o velké odvaze dětí mluvit i o těžkých tématech. Díky sponzorům mohou pracovat s třídami ve školách, které by si jejich přítomnost jinak nemohly dovolit. Pracují s dětmi z nižších sociálních vrstev, které mají za sebou často bolestivé životní příběhy. Stacey se zmínila konkrétně o krátké hře, kterou vytvořila skupina sedmnáctiletých chlapců. Šlo o příběh s homosexuální tematikou, v němž chlapec vyznal lásku svému kamarádovi a pak spáchal sebevraždu.

Letos pracovali na krátkých hrách ze sbírky *5minute Plays for Teens* (*5ti minutové hry pro teenagery*), kterou na základě viděného vřele doporučuji (tři sbírky her od různých autorů bohužel zatím nebyly přeloženy do češtiny, ale lze je objednat v anglickém originálu). Konkrétně byly vybrány hry, v nichž:

- ~ děvčata špehují expřítele, který jde týden po rozchodu s jednou z nich na rande s novou dívkou,

- ~ na zkoušce školní hry se zjistí, že dívka hrající hlavní roli nemůže vystupovat na veřejnosti, protože je muslimka a rodiče to neschvalují,
- ~ chlapci řeší svůj vztah k ženskému poprsí, když se jednomu z nich narodí mladší sourozenec a jeho máma doma běžně kojí,
- ~ kamarád se snaží dostat kamarádka z deprese po rozchodu s ní.

V jejich vlastní krátké scéně měli vytvořit situaci, která bude pojednávat o něčem, co je pro ně důležité, ale příliš se o tom nemluví v médiích. Skupina vytvořila krátký příběh o diskriminaci jedné skupiny černochů druhou — je nutno dodat, že workshopu se účastnil pouze jeden Neafoameričan.

Týdenní Letní workshop byl zaměřen především na herectví, účastnilo se ho sedm mladých lidí ve věku 14–17 let, s nimiž dříve lektori pracovali ve škole. Tam šlo ale spíše o práci s texty, o rozpravy o tématech hry. V létě si vyzkoušeli seriózní hereckou práci na dialogích, kdy se lektori snažili naučit jak pracovat s impulzy, které během hraní přicházejí, jak vycházet ze svého těla. Pomáhali jim otázkami jako: Co je teď pro tebe v sázce? Co tvoje postava právě teď chce? Jak dlouho se znáte? Odehrává se vaše konverzace na veřejnosti nebo v soukromí? Jak to mění váš přístup?

Stacey to vystihla větou: „Já vám nechci říkat, co máte dělat. Já chci, abyste to našli sami.“ Názorně to bylo vidět na situacích, kdy mladým „hercům“ místo zadání emoce, kterou mají hrát, tak dlouho pokládala otázky, až sami přišli na to, která emoce se v dané situaci vyjeví.

Anebo místo přímé instrukce: „Mluv víc nahlas!“ se jednoduše zeptala: „Co myslíš — co musíš jako herec udělat, abychom tě líp slyšeli?“ (Odpověď byla: „Vložit do scény celou svou energii.“)

V průběhu zkoušení, bylo mladým hercům vysvětleno, že slova scénáře jsou pouze jakousi mapou a že stát na jevišti znamená zejména odhalit sebe sama před ostatními.

Teenageři si zkoušku očividně užívali, nestyděli se před sebou a herecky byli velmi dobře disponováni. Jeden z nich dokonce projevil zájem o studium herectví, což je dalším bodem z programů KCC — příprava dětí a mládeže na herecké konkurzy.

Zároveň se zde plně projevil rozdíl mezi českým a americkým přístupem k divadlu. Jak Stacey dětem vysvětlila: „Herci pracují na postavě, na jejich motivacích a proměně v průběhu hry a režisér je tím (velmi zjednodušeně řečeno), kdo určuje, jestli mají přijít zleva anebo zprava.“

Nesetkáváme se zde proto se silným režijním přístupem a výkladem. V Americe se chodí spíše na dramatika než na režiséra. To se projevuje i v dětském divadle. Děti jsou vedeny k psaní her a k práci na postavě, ne k hledání režijního klíče.

OFF THE PAGE EDUCATION

Je to nezisková organizace, která zahrnuje rezidence ve školách a letní programy.

Rezidence ve školách se snaží dát šanci vyniknout dětem, které nejsou tak úspěšné ve standardním vzdělávacím procesu. V americkém vzdělávacím systému se podle Jody Drezner Alperinové (zakladatelky organizace) hodně testuje — tudíž jsou za nejdůležitější předměty považovány matematika a angličtina, a sociální výchova či dramatická výchova jsou opomíjené. Dále se snaží rozvinout u dětí dovednosti, na nichž dramatická výchova stojí, jako třeba spolupráce, zabývají se tématy sociální spravedlnosti a snaží se dětem pomoci být lepšími občany.

V letních programech se pracuje s tématy, která se ukázala pro skupinu důležitá v průběhu školního roku. Často se tu věnují autorským hrám dětí. Jako příklad Jody uvedla projekt o imigraci. V USA se ve 4. třídě na hodinách dějepisu učí o imigraci, o tom, jak imigrace vytvořila Ameriku. Vše je bohužel hodně glorifikované. Převládají příběhy zobrazující americký sen. Nemluví se o tom, že imigrace pořád probíhá a jak ve skutečnosti vypadá. Když se na toto téma začne mluvit s dětmi, ukáže se, že znají mnoho příběhů, které moc růžové nejsou. Příběhy svých rodičů či příbuzných. Jedno z dětí vyprávělo ostatním, jak se do Ameriky dostalo ukryté v nákladním autě.

Proto s dětmi vytvořili projekt, v jehož rámci v různých částech města vždy na pár hodin postavili malý stan, v němž nahrávali skutečné příběhy lidí — příběhy o tom, jak se dostali do Ameriky.

Na základě této inspirace pak v létě deset dětí (pouze tři z nich se narodily v USA) spolupracovalo s dramatikem Fineganem Kruckemeyerem z Tasmánie a vytvářelo společně scénář.

V průběhu deseti dnů napsaly děti divadelní hru a vytvořily deset různých postav z různých zemí a časových obdobích (objevil se dokonce i mimozemšťan z budoucnosti). Další deseti dnů pak měly na naskoušení inscenace.

Jody vychází z představy, že každý je spisovatelem. Je ale někdy těžké o tom děti ze začátku přesvědčit, obzvlášť když angličtina není jejich mateřským jazykem. Tato

zkušenost je pro ně nesmírně obohacující, pomáhá jim pak i při studiu.

Velkým tématem, o němž Jody mluvila, byla (opět) segregace a nerovnost. Letní tábor, v jehož rámci se projekt konal, se chlubil, že ho pro deset dětí z nižší sociální vrstvy zajistil zadarmo. Organizátoři si ale vůbec neuvědomovali, že některé z dětí mají problém se na místo vůbec dopravit, protože nemají peníze na městskou hromadnou dopravu, že s sebou nemají nic k obědu apod.

Občas to dospěje tak daleko, že dřív než začne Jody s dětmi pracovat, věnuje jim alespoň svačinku, aby se mohly lépe soustředit.

Práci v chudších školách prakticky dotují ty bohaté, kde nemá jediný rodič problém zaplatit projekt pro celou třídu.

Dalším úspěšným projektem byla hra *All American Boys*, kterou děti zpracovaly jako reakci na policejní brutalitu vůči Afroameričanům. Jde o příběh bělošského a černošského teenagera. Jody se povedlo vytvořit imerzivní adaptaci přímo ve škole (immersive theatre — v tomto typu divadla se divák může sám a svobodně pohybovat v celém dostupném prostoru a vybírat si, komu a čemu bude věnovat pozornost).

Jedno z dětí, které se projektu zúčastnilo, tato problematika natolik pohltila, že začalo svůj vlastní projekt a dostalo na něj stipendium! To je pro dítě z chudší čtvrti opravdu velká šance se prosadit. Americký sen je bohužel pro většinu Afroameričanů a přistěhovalců jen snem. Šance, že dítě z chudé čtvrti dostane kvalitní vzdělání, není velká. Kvalita škol se velmi výrazně liší na základě jejich finanční situace. A tak můžete v jedné části města najít tu nejlepší školu v USA a o pár bloků dál tu nejhorší.

SPECIFIKA AMERICKÉ SCÉNY

Ačkoliv byl vzorek divadel a tvůrců vybrán náhodně na základě doporučení Rivese Collinse a časových možností kontaktovaných osob, bylo zajímavé, že se u všech objevily tyto společné rysy: velký důraz na práci s chudými dětmi, které se normálně ke kultuře nedostanou, otázka segregace a neprostupnosti mezi sociálními vrstvami a velké problémy s tím, jak v současné trumpovské Americe podobné projekty dotovat. Tato témata zmínili v rozhovorech spontánně všichni dotazovaní.

Situace, kdy mají děti odklidit lavice, aby si mohly zahrát nějakou hru, a lavice se přitom rozpadnou, je v České republice opravdu nepředstavitelná. Americkým kolegům připadal náš systém levných uměleckých škol dostupných prakticky pro každého

a hodiny dramatické výchovy ve vyučování zdarma jako jejich splněný (americký) sen.

Hledání financí vyžaduje velkou míru kreativity. Divadla a organizace se snaží přicházet s různými dárcovskými programy, které dotují jejich sociální aktivity. Peníze přicházejí od nadací, filantropů i od běžných diváků, kteří třeba ke své vstupence mohou zakoupit i vstupenku pro dítě, které by si ji jinak nemohlo dovolit...

Je zde proto patrná snaha divadel nabídnout vždy něco navíc — další aktivity, workshopy, programy, které přivedou diváky právě k nim.

Za další z nejvýraznějších rozdílů považuji americkou orientaci na vytváření autorských scénářů. Děti jsou mnohem častěji než v našich končinách vedeny k tomu, aby si zkusily napsat svůj vlastní divadelní text. V českém prostředí vznikají autorská představení často živelně na základě různých her, cvičení, improvizací..., a pak teprve dochází k fixaci replik. V americkém kontextu jde o snahu psát hry tak, jak je píše dramatik. Každý z přístupů má jistě své výhody i nevýhody. Výchova mladých dramatiků je ale u nás výrazně opomíjena. Nežádka si tvůrci stěžují na nedostatek kvalitních divadelních her pro děti a mládež.

Herecká práce je také mnohem detailnější, bohužel ale velmi často založená pouze na psychologickém a realistickém herectví. Čtvrtá stěna zatím v Americe není zbořena úplně.

Celkově bylo v ukázkách, které jsem měla možnost vidět, zjevné, že děti zastávaly pouze funkce dramatika a herce, ale jaksi chybělo to, co třeba já osobně považuji v procesu inscenační tvorby za to nejdůležitější: schopnost dětí vytvořit společně představení jako kompaktní celek, naučit se divadelně přemýšlet, hledat jiné než čistě realistické možnosti zobrazení, hrát si a občas přiznat, že je to celé „jenom“ hra.

Naopak velmi inspirativní pro českou scénu by měla být práce divadelního lektora, který může přicházet i z řad umělců, a jeho aktivní a smysluplné zapojení v rámci představení. Zde spatřuji velký potenciál, který by mohl napomoci prosazení mnohem odvážnější dramaturgie pro dětského diváka, než jaké jsme zatím v České republice svědky.

Bohužel jsem neměla možnost navštívit tolik divadel, kolik bych si přála, ale doufám, že tento článek alespoň částečně zprostředkoval aktivity newyorských kolegů na poli dramatické výchovy a divadla pro děti. New York naštěstí není jenom Broadway!

THEATRUM NEOLATINUM — LATINSKÉ DIVADLO V ČESKÝCH ZEMÍCH



KATEŘINA ŘEZNÍČKOVÁ

kratkakaterina@seznam.cz

Křesťanské gymnázium,
Praha 10

Theatrum Neolatinum je nová a lze říci, že i průkopnická edice nakladatelství Academia, jež si klade za cíl zpřístupnit nejen odborníkům dosud jen velmi obtížně dostupné a často i prakticky neznámé barokní dramatické texty pocházející z českého území. Prozatím se věnuje hrám z pera jezuitských učitelů, ale do budoucna plánuje zpřístupňovat i texty jiné provenience. Důvod této volby je poměrně jednoduchý — na rozdíl od jiných jezuitských provincií se v našich archivech totiž dochoval unikátní materiál — tři soubory rukopisů her (z gymnázia na Novém Městě v Praze, v Českém Krumlově a v Uherském Hradišti), patřících mezi běžnou školskou produkci. Jde tedy o dramata, která jezuité-učitelé povinně psali pro své třídy, zatímco v jiných zemích jsou dochována především dramata vzorová anebo slavnostní, která povětšinou byla vydána tiskem.

Proč se ediční řada dá označit, jak už bylo výše řečeno, za průkopnickou? Myšlenka vydávat dochované rukopisy se rodila a tříbila poměrně dlouho. Od prvních

diskusí o edici a prvních přepisů textů uplynulo k vydání prvního dílu více než deset let, během nichž se vytvářela a upřesňovala pravidla, jak vůbec s tímto typem archivního materiálu pracovat, jak a co přepisovat. Ne všichni jezuitští autoři např. dodržovali stejný úzus psaní některých slov a hláskových skupin, na druhou stranu se editoři chtěli vystríhat v prepisech nějaké klasizace původních latinských textů (změny v prepisech se týkají v zásadě pouze grafické, nikoliv fonetické stránky textu). Dále co vysvětlovat a komentovat, jak pátrat po citacích a tak podobně. Obtížný zrod naznačuje i počet editorů prvního svazku. Najdeme zde celkem sedm jmen, jež z větší části reprezentují celou jednu generaci badatelů, kteří se alespoň okrajově věnují jezuitům a jejich dramatice, plus ještě několik dalších spolupracovníků, kteří se do přípravy textů v menší míře zapojili.

Dosud jsou na světě první dva svazky (*Sv. Jan Nepomucký na jezuitských školních scénách* a *Nejmírnější Pallas: Hry určené gramatikálním třídám jezuitských gymnázií*), které přibližují dohromady 11 plných textů jezuitských školských her a v případě prvního svazku ještě navíc i 13 synopsí, tedy jakýchsi programů se stručným obsahem jednotlivých scén, pocházejících z první poloviny 18. století. V plánu je také brzké vydání třetího dílu, v němž budou podobně jako v prvním svazku zveřejněna dramata spojená ústřední postavou — v tomto případě půjde o světce Františka Xaverského.

Knihy z této edice mají podobnou strukturu. Nejprve zde čtenář nalezne obecnější studie. V prvním svazku si tak může přečíst studii o jezuitském školství a divadle, dále pojednání o kultu Jana Nepomuckého

a o jezuitských školských hrách, inspirovaných tímto světcem, ve druhém svazku se úvodní texty soustřeďují na divadlo v gramatikálních, tedy v nižších třídách gymnázia, přičemž přínosná je především nejobsáhlejší pasáž věnovaná námětovým okruhům her pro gramatikální třídy (viz kapitolu I. 3). Následuje v obou dílech téměř shodná ediční poznámka, shrnující pravidla, kterými se editoři řídili při přepisu a úpravě v některých případech i dosti nedbale psaných rukopisů, jež přibližuje i stav a uložení jednotlivých prepisovaných her. Další část se pak již věnuje konkrétním hrám, které jsou vždy uvedeny několikastránkovým komentářem, v němž se čtenář dozví, jaká je struktura, postavy i děj editované hry, zároveň je zde i pasáž věnovaná jazyku a stylu hry a její veršové stavbě. Kromě vlastního textu hry (který je samozřejmě v latině) tu nalezneme i zrcadlový překlad, který se snaží především o co nejvěrnější přeložení původního textu, nikoliv o umělecký text. Nejde ovšem o doslovný převod originálu; je tu kladen důraz především na obsahovou věrnost překladu, a zatímco originál je ve verších, převážně v jambickém trimetru, český text je prozaický. Obojí je hojně opoznámkováno, pod textem originálu se nacházejí zejména poznámky filologické nebo versologické, pod překladem pak jsou především vysvětlivky věcné. Po textech her (a v případě prvního dílu i synopsí) následují ještě medailony jednotlivých autorů, které mapují především jejich působení v řádu a literární činnost s tímto působením spojenou. Knihu uzavírají kromě anglického shrnutí také bohaté rejstříky a seznamy, například seznam s vysvětlením antických jmen, která se vyskytují v jednotlivých hrách, nebo seznam citací.

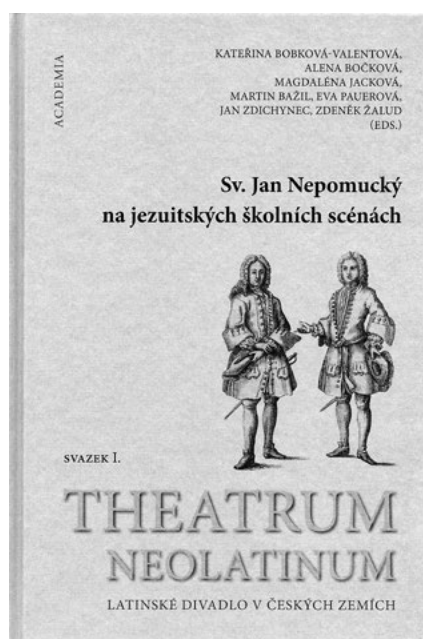
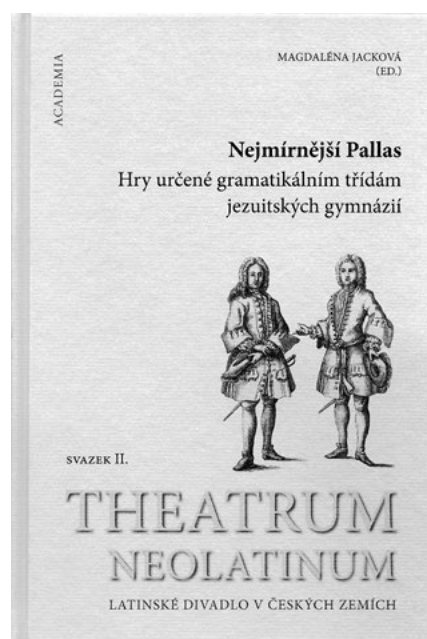
Ačkoliv jde tedy o knihy, které jsou si na první pohled dost podobné, přece jen mezi nimi nalezneme pár drobných rozdílů. Jde především o počet autorů — zatímco u prvního dílu edice najdeme sedm editorů a editorek (a dalších šest jejich pomocníků), *Nejmírnější Pallas* je samostatná práce jen jedné z nich — Magdalény Jackové, která se jezuitskou dramatikou zabývá soustavně již mnoho let. Druhá odlišnost pak tkví v klíči pro výběr textů: zatímco první kniha, jak už ostatně její název napovídá, volí hry spojené postavou svěťce Jana Nepomuckého, *Nejmírnější Pallas* jako kritérium pro výběr zvolila určení divadelní hry. Proto v druhém svazku nalezneme pět námětově velmi roz-

je zveřejněna hra *Divus Joannes Martyr*, která má pouze deset postav) zalidněny řadou vedlejších postav typu žák 1 až 5, loupežník 1 až 4 nebo sok 1 až 6, které se musí spokojit jen tu a tam s replikou. Umělecká a dramatická kvalita her samozřejmě kolísá v závislosti na osobě jejich autora-dramatika z povinnosti (například hry pro gramatikální třídy psali mladíci po skončení filozofických studií, tedy mladí mužové krátce po dvacítce), takže tu najdeme hry průměrné i nadprůměrné. Autoři se většinou soustředili především na text, konečnou jedním z hlavních cílů užití dramatu ve výuce bylo prohloubení znalosti latiny. V řadě her tedy čtenář narazí na obsáhlé

o mladíkovi, který se ocitl na scestí, školní disciplína se mu zajídá, a proto ze školy ne poprvé uprchl a nyní se ho do svých sítí snaží polapit Ďábel. Richardus se sice věnuje bezuzdnému hýření, přesto si však zachoval úctu k Panně Marii. Má propadnout peklu, ale na přímlovu Panny Marie je zachráněn. Richardovi se ve snu zjevuje Libertus, podobně zhýralý mladík, který mu líčí hrůzy pekla a to, že i jeho měl čekat stejný osud, takže Richardus se kaje a napraví. V této hře není nouze o dramatické momenty, například scény, ve kterých se Ďábel snaží svést různými způsoby Richarda, střet Richardových spolužáků, které Učitel poslal hledat jeho kumpány z mokré čtvrti, nebo napínavá scéna, ve které probíhá boží soud a Ďábel se snaží dosáhnout toho, aby byl Richardus poslán do pekla, ale Marie ho brání.

Novou edici lze tedy bez váhání doporučit každému, kdo se chce seznámit s důležitým segmentem barokního divadla, s jezuitskými školskými hrami, které mimo jiné pomáhaly formovat divadelní vkus a představu o divadle mnoha generací barokních vzdělanců i jejich rodin, jež bývaly vděčnými diváky těchto školních představení.

Kateřina Bobková-Valentová; Alena Bočková; Magdaléna Jacková; Martin Bažil; Eva Pauzerová; Jan Zdichynec; Zdeněk Žalud (eds.). *Sv. Jan Nepomucký na jezuitských školních scénách*. Praha: Academia, 2015, 648 s. Ed. Theatrum Neolatinum: Latinské divadlo v českých zemích. ISBN 978-80-200-2515-9.



dílných dramat (každé reprezentuje jednu z typických tematických skupin jezuitských her, jak je člení právě M. Jacková, například motiv mladíků na rozcestí, motiv panovnického dvora nebo motiv mučedníků), které spojuje především to, že je jejich autoři psali pro gramatikální třídy gymnázia, tedy pro jeho nejmladší studenty.

A s jakými hrami se tu tedy může čtenář seznámit? Jde většinou o texty, jejichž délka se pohybuje nejčastěji mezi šesti sty až sedmi sty padesáti verši, jen výjimečně některý text přesáhne tisíc veršů. Rozdílné je také dochování vedlejších částí her (tedy různých predeher, prologů, meziher a epilogů), u nichž se text někdy nedochoval vůbec, jindy písaři uchovali jen jejich stručný obsah, spíš jen sporadicky je zachyceno jejich plné znění. Protože studentů v jedné gymnaziální třídě bylo tehdy mnohem více než dnes, jsou uveřejněné texty až na výjimky (např. v prvním svazku

dialogy, delší monology, různá alegorická nebo metaforická vyjádření, citace z klasických autorů nebo z Bible. Autoři často používají i mluvící jména (například Mariophilus — ten, který miluje Marii, Bibulus — ten, který si rád přihne...).

V povedenějších hrách ale nechybějí ani zábavné momenty, ani místa s nějakým dramatickým konfliktem. Tak například ve hře Antonína Machka *Angelus ad aras* o malém Janu Nepomuckém, který se učí ministrovat, ale jeho spolužáci, kteří jsou líní a nechťejí v ministrování, za něj dostávají odměny, žádného soka, se snaží Janovi za každou cenu překazit, aby se naučil ministrantská pravidla, najdeme několik velmi svižných scén, ve kterých si Janovi soci stěžují na přísného učitele, navzájem se obviňují z neúspěchu svých piklů nebo se v sakristii kostela perou o ministrantské potřeby. V druhém svazku zas najdeme kupříkladu drama Johanna Kleinhampla *Richardus*

Magdaléna Jacková (ed.). *Nejmírnější Pallas: hry určené gramatikálním třídám jezuitských gymnázií*. Praha: Academia, 2016. 484 s. Ed. Theatrum Neolatinum: Latinské divadlo v českých zemích. ISBN 978-80-200-2516-6.

POZNÁMKA REDAKCE: Recenze monografie Magdalény Jackové *Divadlo jako škola ctnosti a zbožnosti: Jezuitské školské drama v Praze v první polovině 18. století* (Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2011. 288 s. Ed. Trivium, sv. 3. ISBN 978-80-7300-360-1) vyšla v Tvořivé dramatiice v roce 2012 (ročník XXIII) v čísle 2.

INOVAČNÁ EDUKÁCIA HUDBY



MARTA ŽILKOVÁ

mzilkova@ukf.sk

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra

Ak vedecko-pedagogické pracovisko na Slovensku chce robiť viac ako iba učiť predpísané učivo, musí sa zapojiť do grantových projektov, ktoré mu zabezpečia existenčné podmienky pre výskum a vedeckú činnosť. Ak ide o metodický či pedagogický výskum, najčastejšie to býva projekt Ministerstva školstva Slovenskej republiky KEGA. Aj Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre realizoval v období rokov 2015–2017 projekt KEGA pod názvom *Inovácia metodiky hudobnej edukácie vo výučbe základných umeleckých škôl v kontexte recepcnej hudobnej estetiky*. Vedúcim výskumného tímu bol PhDr. Milan Michalec, PhD. O tomto projekte je záhodno písať nielen preto, že opo- nentská rada ho hodnotila ako excelentný, ale predovšetkým preto, že sa výskumná úloha týkala zanedbávanej oblasti humanitného vzdelania — základných umeleckých škôl. Tie prechádzajú na Slovensku peripetiami, súvisiacimi jednak s financovaním, jednak s vlastníkom (štátne, súkromné), čo blokuje ich činnosť a ďalší rozvoj. Odhliadnuc od týchto ťažkostí sa M. Michalec najprv sám, neskôr spolu s ďalšími riešiteľmi, rozhodol najprv zmapovať danú situáciu a následne ju svojimi novými metodickými nápadmi a postupmi aktivizovať. Presnejšie: získať deti pre hudbu, jej počúvanie a prežívanie a napokon

i ovládanie. Túto ťažkú úlohu by nebol splnil bez použitia progresívnych metód, ku ktorým nesporne patrí dramatická výchova.

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie FF UKF v Nitre sa už desaťročia venuje teórii interpretácie umeleckého diela. Riešitelia projektu vychádzali z teoretických stimulov domáceho pracoviska, konkrétne z koncepcie recepcnej hudobnej estetiky Renáty Beličovej a praktickej estetiky Marty Žilkovej. Autori sa snažili funkčne prepojiť recepcnú hudobnú estetiku s praktickou estetikou (priamy kontakt s hudobným dielom, metóda interpretácie, tvorivé aktivity prehlbujúce poznávanie hudobného diela atď.). Pracovali vždy s konkrétnym hudobným dielom, venovali sa jeho percepcii, interpretácii, nezabúdajúc ani na interdisciplinárne vzťahy hudobného umenia. Presahy do mimohudobných oblastí (do výtvarnej tvorby, literatúry, mediálneho umenia, divadla atď.) priniesli nielen sporenie vyučovacej hodiny, ale aj novú prístupovú cestu k lepšiemu poznaniu hudobného diela. Priestor pre faktografické vedomosti sa síce zúžil, ale viac sa pracovalo so zážitkovosťou a výrazovosťou hudobných diel aj preto, lebo M. Michalec sa venuje predovšetkým recepcii hudobného diela, čo zdôvodňuje nasledovne: „Počúvanie, vnímanie a následná interpretácia hudby sú „zručnosti“, ktoré si treba cibriť, uvedomelo rozvíjať. Učiteľ, ktorý sa sústreďuje na rozvoj týchto aspektov svojich žiakov, má široké možnosti ako im pomôcť. Dnešní žiaci počúvajú hudbu vo veľkej miere — netreba ich teda viesť k tomu, aby viac počúvali; treba ich naučiť (ako) počúvať a to následne môže viesť k tomu, aby si žiaci začali vyberať čoraz kvalitnejšiu hudbu, hudbu, ktorá ich ušiam poskytne viaceré hudobné podnety. Interpretácie uvedené v učebnici majú ukázať možnosti interpretačného uchopenia týchto diel.“ (Citované zo správy pre grantovú komisiu.)

Istou zvláštnosťou metodiky M. Michaleca je zapájanie detí z detských domovov. Autor priznáva ich začiatočnú nedôveru a nezaujím, čo sa však po istom čase mení na zapálenie a nadšené prijatie a ochotu spolupracovať. Jeho metodická práca tak nadobúda aj humanizačný rozmer.

Výsledky výskumnej činnosti zachytil výskumný tím v niekoľkých vedeckých a zborníkových publikáciách, ktorým predchádzali metodické stretnutia riešiteľov a učiteľov zo základných umeleckých a iných škôl. Z praktického hľadiska sú najdôležitejšie dve vysokoškolské učebnice s metodickým zameraním na tému interpretácie hudobného diela. Prvá učebnica *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 1* uvádza do interpretačných a metodických súvislostí diela tzv. autonómnej hudby. Druhá učebnica *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 2* sa venuje interpretácii heteronómnej hudby.

Všetky návrhy vyučovacích hodín boli odučené a sú prístupné na DVD.

Keďže teoretickej a metodickej literatúry na vyučovanie hudby je nedostatok, všetky publikácie tohto projektu sú použiteľné aj ako vysokoškolské učebnice pre hudobnú výchovu, estetiku, estetickú výchovu, kulturológiu atď. Používať ich môžu aj učitelia základných umeleckých škôl, ale aj základných a stredných škôl. Pre zaujímavosť pripájame bibliografické údaje všetkých publikácií, ktoré v rámci grantu boli vydané:

Milan Michalec. *Óda na radosť trochu inak: (Úvod k hlavným typom hudobných foriem)*. Vysokoškolská učebnica. Nitra: UKF Nitra, 2015. 128 s. ISBN 978-80-558-0911-3.

Milan Michalec (ed.). *Súčasný trendy a perspektívy hudobnej edukácie. Zborník vedeckých štúdií*. Nitra: UKF Nitra, 2016. 350 s. ISBN 978-80-558-1132-1.

Milan Michalec a kol. *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 1: (O interpretácii autonómnej hudby)*. Vysokoškolská učebnica. Nitra: UKF Nitra, 2017. 272 s. ISBN 978-80-558-1242-7.

Milan Michalec a kol. *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 2: (O interpretácii heteronómnej hudby)*. Vysokoškolská učebnica. Nitra: UKF Nitra, 2017. 158 s. ISBN 978-80-558-1245-8.

POLE JE MŮJ ŽIVEL

S Janou Šrámkovou o knížkách (pro děti)



GABRIELA ZELENÁ SITTOVÁ

gabriela.sittova@centrum.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze

Rozhovor pro *Tvořivou dramaturgii* proběhl 11. 7. 2018 v jedné příjemné kavárně. Jana Šrámková přichází usměvavá s knihami v ruce. Když si odloží, nelze si nevšimnout na pravé paži vytetovaného nápisu „fikční světy“ a decentního klasu obilí ve výstřihu. Scházíme se nad knihami, které Janě doposud vyšly... Zdá se, že nic nechybí, snad jen některé povídky, pohádky či kratší texty, které jsou rozesety v různých periodikách, a pochopitelně glosy, kterých Jana pro Český rozhlas napsala desítky. S Janou se už nějakou dobu znám a její knížky jsem přečetla do jedné. S chutí. Odkud tedy vůbec začít?

Začneme třeba tvou spoluprací s *Raketou*. Byla jsi u jejího zrodu?

Nebyla. O tom projektu Joachim Dvořák v Labyrintu dlouho uvažoval, a dokonce se mě kdysi ptal, jestli bych neměla chuť se časopisu věnovat. Ale měla jsem tehdy hodně malé děti. A on asi stejně dobře vycítil, že to není práce pro mě dávat věci organizačně dohromady. Takže dnes pro *Raketu* píšou pravidelně komiks Matylda a Růžovej vlk, který kreslí Petra Josefína Stibitzová, sem tam nějakou pohádku a moc projektu fandím.

Ty máš vystudovanou i redakční práci, nebo ne?

Ano, mám, ale studium se zaměřovalo na knižní redakci. Což občas dělám. Dneska rediguju nejčastěji dětské knížky. Třeba texty výtvarníků, kteří rádi dělají vlastní autorské knihy, ale ty texty v nich trochu trpí.

Které knihy jsi redigovala?

Třeba pro Běžilišku (pozn. red.: nakladatelství Běžiliška) jsem dělala Ipsíka (pozn. red.: Aneta Františka Holasová: *Pohádka o Ipsíkovi*, 2016). Je to taková zvláštní disciplína, když už je kniha v podstatě hotová, jsou všechny ilustrace, a ty zjistíš, že tomu nějak chybí příběh a zkoušíš to decentně, ale vlastně zgruntu přepsat. Teď přepisuju Iloně Komárkové autorskou knihu o jejím králíkovi, pomáhala jsem s *Vynálezáři* (pozn. red.: Zuzana Brečanová-Jana Hrušková-Robin Král: *Vynálezárium*, 2015), tam to byly spíš jen korektorské zásahy, zase do básnicky i výtvarně hodně složitěho tvaru.

V jednom rozhovoru jsi zmínila, že bys klidně ráda knihy redigovala a dělala ten typ práce, že by ses časem úplně vytratila z tiráže.

To je spíš můj osobní vývoj, jak ho sama sleduju. Na začátku jsem byla přesvědčená, že co se týká literatury, nebudu nic než psát prózu. Když jsem potkávala lidi, kteří říkali, že si tu napíšu scénář, tu rozhlasovou hru, píšou pro noviny, pak vydají knihu, tam mají ještě sbírku básní a krom toho spolupracují s těmi a těmi, připadalo mi to roztržité a nebudilo to ve mně důvěru. Já jsem věděla, že budu prozaik, budu dělat jenom svoje texty, v životě nebudu psát na objednávku a podle místa nějaké rubriky a nenechám si od nikoho nic podsouvat. A teď se tomu samozřejmě směju, protože všechno tohle dělám, a dokonce moc ráda. Je to nesmírně osvěžující zkoušet si nové formy a spolupracovat s jinými autory a jinými profesemi. Třeba s výtvarníky, se kterými dělám knížky, hledáme námět společně a pak pozoruju, jak to moji vlastní poetiku dělá bohatší. Nejde jenom o nápady na nějaké obohacující detaily, ale o nová východiska, prostředí nebo postavy, které bych sama nevolila, ale i o koncepční změnu přemýšlení nad tvorbou — a tím mě to posunuje do nových míst, kde můžu ohledávat terén.

A právě tak mě těší i to, že u některých knížek můžu stát při jejich zrodu. Třeba je jen konzultuju a dávám připomínky. Některým svým bývalým studentům rediguju texty, nebo je dokonce od nich objednávám

pro nakladatelství, se kterým spolupracuju. Je to hezký pocit být jen iniciátorem, propojovat, hodit udičku. Těší mě, že hezké věci vznikají. Už se mi nestává, že bych četla dobrou knihu a štválo by mě, že jsem ji nenapsala já. Už se z povedených věcí dovedu čistě radovat. Ostatně ve světě je tak málo opravdu pěkných, esteticky hodnotných věcí, které mají smysluplný tvar a odněkud někam směřují, že mám z každé takové čirou radost. To jsou věci, které tenhle svět drží.

Kdo z autorů pro děti tě inspiruje?

Co se týká literatury pro nejmenší děti, tak se nemůžu vyhnout Daisy Mrázkové, je v něčem nepřekonatelná. Na jejích knížkách mě fascinuje — a teď mluvím nejvíce o knížce *Můj medvěd Flóra*, ale svým způsobem je to ve všech jejích textech —, že jsou plně vstřebatelné malými předškolními dětmi, baví i děti podstatně starší a já jako dospělá u nich skoro pouštím slzy, protože mi připadá, že je to čirá metafyzika. Každý člověk knihu čte v jiné hloubce a je pro něj dominantní jiná vrstva textu, ale inspirativní je pro všechny. A obdivuju i tu řemeslnou stránku věci, větnou skladbu, krátké úsečné věty, často i nevětné konstrukce. Nejen že jsou krásné rytmicky, ale jsou i zdrojem humoru, je to půvabné, křehké, nečetla jsem asi nikdy nic lepšího.

A snoubí se to velmi úzce s výtvarnou stránkou. Jak jsi na tom ty a výtvarná stránka kníh? Zdá se mi, že je to pro tebe nesmírně důležité a že se to taky nějak vyvíjí. Jak to je?

Když jsem napsala první dětský text, tak jsem se ho úplně bála vypustit do nějakého nakladatelství, co by mi s ním provedli. Všichni mě varovali, že ve většině nakladatelství autor vůbec nemá možnost do výtvarné stránky mluvit. A mě tak iritujou dětské knížky, které jsou nehezké, že bych ani nechtěla, aby můj text vyšel, kdyby ta knížka byla nehezká. Bylo by to stejné, jako kdyby byla špatně napsaná.

Filemon (pozn. red.: *Putování žabáka Filemona*, 2010), můj první text, byl napsaný předem a klasickým způsobem se k němu hledal výtvarník. Byla jsem nadšená,

že mi v Labyrintu dali volnou ruku. Našla jsem si výtvarnici, která dělala komiksy, klasickou knihu ještě neilustrovala, několikrát jsme se sešly a ona šla loutky těch zvířátek a chtěla to celé nafotit. Ty loutky byly prazvláštní, trochu přízračné, legrační. Ale nakonec se to nerealizovalo, nějak se vytrátila a nebyla. Byli jsme zase na začátku, a tak jsem odvážně vyslovila sen, že chci Alžbětu Skálovou. Byla v té době začínající autorka, ale už měla na kontě pár titulů, které mě fascinovaly, navíc byla etablovaná jako ilustrátorka z Baobabu, což vždycky působí trochu elitářsky, tak jsem měla dost ostych. Ale klaplo to hladce a já měla za to, že dělat knížku s Bětkou Skálovou je vrchol toho, čeho jsem mohla dosáhnout. A od té doby si u každé další knížky říkám, je to možné? Vždyť je to ještě lepší! Vždyť je to zase o kus dál! Jak výtvarným a grafickým řešením, tak zpracováním knihy.

Další knížky už potom vždycky vznikaly v úzké spolupráci s ilustrátorem. Někdy od samotného vymýšlení námětu, kde text a ilustrace vznikaly současně a navzájem se ovlivňovaly, ale i když text třeba předcházela, tak jsme pak s výtvarníkem intenzivně řešili koncepci, styl, makety, text se pro ilustrace trochu upravoval a podobně. Tak to bylo s *Bratry v poli* nebo třeba s Mikrolíškou (pozn. red.: edice Mikroliška nakladatelství Běžíliška) — s *Kolalou petrínskou*, které nemohl předcházet žádný umělecký impulz, protože jí předcházela rodinná tragédie a vznikla podle skutečných událostí. Přesně tehle příběh jsme s dcerou zažily na Petříně, jen to byla ve skutečnosti docela malá plastová koala, snad z kinder vajíčka, ale byla intenzivně milovaná, Dorka ji nepouštěla z ruky a potom nám na Petříně prostě takhle zuchla z mostu do kolejí lanovky. A já jsem v rámci utěšování neutišitelného pláče slibovala hory doly, že koupíme jinou, těšila jsem, že se tu koala bude mít báječně, že zdivočí a co všechno tu na Petříně zažije, a nakonec jsem slíbila, že o ní napíšu příběh a že bude mít o té koale Dorka knížku. No a ona ji pak vyžadovala, dokonce to nahlásila ve školce, tak mě s tím mořila i paní učitelka a celá šatnička, až asi za rok vznikla tahle knížka.

A jak to vypadá, když ilustrace a text vznikají společně — jak vznikal třeba Kuba Tuba Tatubahn?
Tady dokonce přišla iniciativa z druhé strany — Filip Pošivač přišel za majitelem nakladatelství Běžíliška Františkem Havlůjem s tím, že má námět, ví, co by chtěl malovat, a hledá někoho, kdo by to napsal. A František Havlůj nás propojil, protože věděl, že se mi Filipovy věci líbí — ostatně

podmáhala jsem ho Františkovi vybrat pro ilustrace lepopela Petra Borkovce *Všechno je to na zahradě*. Tak jsme se s Filipem potkali a úžasně si sedli. Kniha vznikala hodně dlouho, což je vlastně taková konstanta. Když to máme oba jako srdeční projekt, všechna nasmílovaná práce to předbíhá, navíc to chceme mít dokonalé, hodně předěláváme, ale výsledek myslím stojí za to. Takže námět *Tatubahna* je sice můj ve smyslu dějové linky, ale Filip chtěl knihu z „podmetra“, kde by fungovaly snové stanice pod skutečnými a každá měla svůj osobitý svět, třeba to byla botanická zahrada, jiná zas lunapark a tak dál. Koncept vládce podmetra Tatubahna a chlapeček smotaný v tubě, to je můj vklad. A tak jsme se čas od času scházeli, já jsem říkala, co mě k námětu napadalo, Filip z toho byl nadšený, přinesl vždycky spoustu různých skic, já napsala první stránky, synopsi, Filip začal malovat. Získali jsme podporu z nadace Miroslava Šaška, což nám umožnilo se v tom dál slastně piplat. Samozřejmě jsme sem tam uvízli v mrtvém bodě, měli jsme začátek, který se nám hodně líbil, ale nemohli jsme se pohnout. A tehdy si Filip začal volně malovat, iniciativa byla chvíli víc na jeho straně, potom jsem zase já k těm obrázkům psala — a až byla kniha hotová, tak jsme ji znovu prohlíželi čistě výtvarně a posuzovali jsme, jaký to má rytmus. A zjistili jsme, že by to v jednom místě chtělo doplnit dvě tři světlejší dvoustrany, víc zelené barvy, takže jsme dopisovali epizodu o potápění do vody. Nedá se tedy říct, že by literární hledisko bylo nutně dominantní.

Přepočítala bys něco na téhle knížce, když ji teď vidíš zpětně?

Ale samozřejmě, když čtu jakýkoli svůj text, řeknu si občas, fuj, tahle věta nejde do pusy, jak jsem mohla! Ale stává se to málo a málo. Výhoda knih, které mají málo textu, je, že než se vydají, tak se ti je podaří třeba padesátkrát v klidu v kuse přečíst, při různých příležitostech a rozpoloženích. Ke konci už při každém dalším čtení pohnu třeba jen jedním slovem, při dalším čtení to zase vrátím... A někdy mi na nějaké větě nepříjde nic špatné, je dobrá, ale příště se mi na ní zase nějak zadrhnou oči, a tak vím, že tam stejně něco není, jak by mělo, a zkouším to jinak. Ale jistě že i po vydání najdu místo, kde mám pocit, že je slabika navíc, nebo se opakuje slovo a zatrnu, jak jsem to mohla nevidět. Ale koncepčně bych to asi neměnila, je to pryč, jsem dál, příště zase jinak. Navíc *Tatubahn* je něčím dost osobitá kniha, není to líbivka, na to je moc fantaskní, rozhodně není nízkoprahová, to je patrné už z těch

ilustrací. Ale já ji mám hrozně ráda a dlouho jsem ji považovala za svůj nejlepší text. Některé motivy bych možná bývala vypustila, protože mi připadaly příliš náročné — třeba něco kolem rakvárny —, ale zase to bylo to, za čím si stál Filip. A já to беру. Je to nedělitelně společné dílo, což vyjadřuje třeba i detail, že je dedikovaná Antonínovi a Šimonovi, tedy jeho a mému synovi.

Ostatně ve stejnou dobu vycházela podobnou metodou vznikající *Zuza v zahradách*. Tu jsme s Andreou Tachezy zase věnovaly Dorotce a Dorce, tedy našim téměř stejně pojmenovaným dcerám.

Je to blbůstka, ale pro mě tenhle klíč v dedikacích ty knihy spojuje. Baví mě tahle vnitřní pojítka mezi knihami, ať jsou přímo v textu, nebo v takovémhle detailu, nebo jsou třeba vytištěné na stejném krásném papíru, jako je to u *Bratrů v poli* a *Domu číslo 226*, které taky vyšly současně. Nikdo jiný si toho možná nevšimne, ale mně to pomáhá vnímat jednotlivé projekty jako nějaký jeden do sebe zavinitý kokon, jako jedno dílo, ve kterém někde jsem.

Která knížka je věnovaná Martě?

Tehdáž se Marta teprve chystala na svět, ještě jsem o ní nic nevěděla, abych mohla vytvořit něco přímo pro ni. Ani u těch loňských knih se mi to nějak nezdálo. Myslím, že pro ni chystám něco jiného.

Kdybychom byli důslední, měl by tu s námi při povídání o Tatubahnovi sedět Filip Pošivač a měl by mluvit o svém pohledu na vznik knihy.

Přesně. Zrovna tak když se udělují ceny za knihy zvlášť ve výtvarné a literární kategorii, měli bychom je všechny dostávat oba, protože to nejde oddělit. Taky si to tak užíváme! Ostatně všimni si třeba nominací v kategorii dětská literatura na Magnesii Literu, což je výhradně literární cena. Stejně se tam vždycky potkají jen výtvarně nádherné knihy, vůbec si nevybavuju, že by se tam kdy objevila nějaká šeredná — a že jich vychází... To tam už spíš potkáš knihu zajímavou výtvarně, jejíž text je silný právě jen tím provázáním s obrazem. Což jen potvrzuje moji teorii, že knihu vnímáme jako jeden celek, a aby se nám opravdu líbil text, musí být i výtvarně krásná a hezky vypravená.

Jak se ti spolupracuje s Andreou Tachezy?

Hladce. Úžasně si rozumíme, což je příjemné, ale přináší to určité limity. Oběma nám je vlastní spíš přírodní, klidná a něžná poetika, naše jsou zahrady, sněh, zvířátka, co jedna přinese, to druhá chválí, nestane se, že bychom se v něčem nepotkaly a musely dlouze hledat společnou řeč,

jedna druhou přesvědčovat. Jako se to stalo právě třeba s Filipem Pošivačem, kdy jsem si řkala, jak mám já psát knihu o metru, dětská kniha z prostředí hromadné dopravy, mě to vůbec nezajímá! A tím přišla výzva tam nějakou poezii vnést. Takže spolupráce s Andreou je za odměnu, máme už dvě knihy (je to jediná výtvarnice, se kterou jsem už

něco já, že mi klidně řekne, co nosí v hlavě. Tak začalo nejen naše přátelství, ale i spolupráce na *Zuze v zahradách*. Její přání znělo: kniha se spoustou druhů zahrad, každá by měla nějaký osobitý charakter a pak by tam byla jedna velká a stará, tajuplná, ve které by bydlela baba Stará Bela se psem Evanem. Takže i tyhle postavy jsem podědila! Můj

textově. Takže — mám ji ráda a samozřejmě mi ta souvislost došla, ale není do mě natolik propsaná, abych se s ní musela při psaní vyrovnávat.

Když jsem četla Dům číslo 226, nejprve to na mě působilo jako tvůj námět, tvé téma, než mi z dotčených reálií došlo, že to tak nemůže být a že by i Andrea Tachezy měla neuvěřitelně náročnou práci při procházení rodinných archivů — čili že to bude asi téma její. Je to tak?

Je to přesně tak. Uvažovaly jsme, jestli metodu nepopsat do nějaké předmluvy, ale potom jsme to nechaly přirozeně na čtenáři, ale opravdu všechny ty materiály v knize se vztahují k tomu jednomu domu naproti Kramářově vile a k rodině, o které to je. Všechny ty rodinné fotografie, jména, všechny plány domu, mapky, asi osmdesát procent rodinných příhod, to všechno je autentické. Doplnila jsem z vlastních zásob jen pár nejnutnějších příhod, kde byly v rodinné historii díry. Andrea měla přeškrtné výtvarného materiálu o domě, ve kterém žije přes dvacet let, a chtěla ho zpracovat, ale protože šlo o autentické postavy a autentické příběhy, které jsme chtěly zachovat, tak abych s tím mohla pracovat i já literárně, potřebovala jsem toho strašně moc vědět, dokonce o dost víc, než se pak použilo do textu. Trvalo několik let, kdy jsem z Andrey tahala historky, některé už znala, na jiné se musela sama doptávat, hledat a zjišťovat u rodových pamětníků. Byla to krásná práce, ale šlo nám to jako psovi pastva. Měli jsme pak už koncept celé knihy a první kapitolu, která se mi líbila, a na to jsme dostaly grant. Ale potom jsem zkoušela psát dál a připadalo mi, že je to umělé, že se snažím v textu jen didakticky uplatnit nějaké reálie, že před sebou hrnu masu toho, co musí zaznít, ale chybí tomu příběh a lehkost a důvod, proč vyprávím, že se mi to nepoddává, což potvrdil i shovívavý František (pozn. red.: Havlůj) z Běžílišky, a já měla chuť to celé stornovat. Jenže tady byla babička Jarunka, která nám toho už tolik navyprávěla... Pak mě zdržela nemoc, grantový čas běžel, grafička Anežka Hrubá Ciglerová čekala dvojčata — a mně se stalo, co jsem nevěřila, že bych kdy dopustila a unesla, totiž že jsem měla z pěti kapitol, které kniha obsahuje, načisto jednu, s dalšími dvěma jsem nebyla spokojená, konec chyběl úplně, a už se začínal dělat layout knížky, začínalo se sázet a na mě šly mrákoty, kam až jsem to klesla. (Smích) Zařekla jsem se, že už nikdy nezažádám o grant na nedokončenou knihu, ostatně že už nikdy nic nenapišu, protože po tomhle budu chodit kanálama. Ale v něčem to bylo zase objevení nového způsobu práce,



opakovala spolupráci) a jistě ještě někdy něco uděláme, ale musíme s tím šetřit, ať si nevyjedeme koleje.

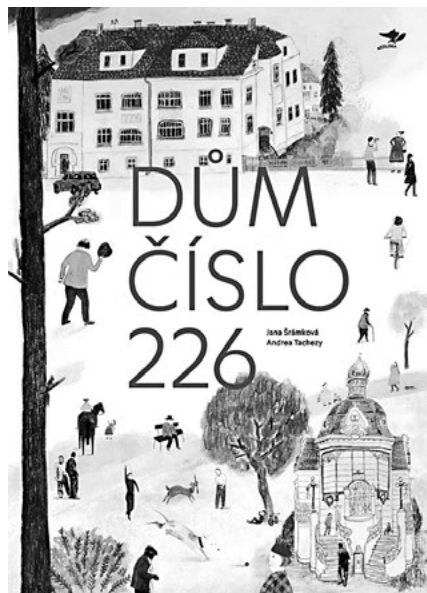
Ostatně seznámily jsme se na jedné dílně, kterou jsem organizovala pro děti, kde jsem jí pro nedostatek dětských dotazů položila veřejně otázku, co dělá, když by něco toužila ilustrovat, ale nikdo jí k tomu pořád nenapsal ten správný příběh, jestli má nějaká prostředí nebo motivy, na které čeká. Po skončení jsme se potkaly na chodbě, já zírала, že zná mou první dětskou knížku, a ona mi jen tak nabídla, ať jí teda napíšu

nápad byla zahrádkářská kolonie — jako způsob, jak na malý prostor obsáhnutelný dítětem dostat hodně zahrad, navíc je to takový dospělými trochu pohrdaný nouzový fenomén, zatímco pro děti to může být celý svět. A z ptačí perspektivy jsou to famózní zahradní piškvorky.

Jak moc ti šla při tvorbě hlavou Trnkova Zahrada?

Překvapivě málo. Vím, že je to pro spoustu lidí naprosto základní text, ale já ji nejen jako dítě neznala, ale nikdy mě zase tak úplně hluboce nevtáhla. Výtvarně asi víc než

poprvé jsem zažila, že se nám do vztahu autor-výtvarník ještě ve fázi vzniku díla přidali i grafik a nakladatel. Takže jsme byli na tvorbu té knihy čtyři a nakonec jsme nějakou dobrou polohu našli. Ale nestává se



mi, že bych z ruky vypouštěla text, kterým si nejsem jistá, který je ještě neusazený a nemám čas se na něj podívat z odstupu. Takže to byla obrovská úleva, když jsem až s hotovou knihou v ruce teprve zjistila, že se mi líbí, že to vyšlo. Ale příště budu v plánování opatrnější.

To výtvarné zpracování pacholete je trochu zvláštní. Vypadá jako nahatá paní v ručníku.

Však se ho taky Dorotka pořádně lekne, když ho poprvé uvidí! I my jsme se pacholeti s Andreou dost smály. Mělo vypadat hodně jako knedlík, být objemné a neformné. A taky — vizuálně i v textu — trochu protivné. Každopádně má svůj předobraz v reálu na Andreině domě.

Mají postavy z tvých knih předobrazy v reálném světě? Tak třeba Dorotka právě z knihy *Dům číslo 226* má předobraz v Dorotce, dceři Andrey Tachezy, ač je to dneska dospělá holka. Ostatní postavy z té knížky jsou autentické, tak jsme chtěly, aby i hlavní postava souhlasila, ač ten příběh je samozřejmě fikční. U *Putování žabáka Filemona* byly předobrazem postav moji plyšáci Filemon, Peřinka a Bimbalka.

Ostatně ve *Filemonovi* je další podivuhodná plyšová souvislost. Vystupuje tam taky kocour Řepa. To byl plyšák Františka Havlíje, mého dávného kamaráda, který mě zasvětil do dětské literatury tím, že mi na pomaturitní prázdniny přinesl domů plnou krosnu dětských knížek, abych měla co číst,

protože jsem byla po výkonu učená z vážné literatury. Já totiž strávila dětství na mayovkách a v dětské klasice jsem měla strašlivé mezery. Tehdy v létě jsem jí propadla. Když jsem pak psala *Filemona*, obsadila jsem Řepu jako takové poděkování Františkovi za to, že mě přivedl k dětské literatuře. Kdo by byl řekl, že mi jednou bude František vydávat knížky... A jak!

Tak to možná na počátku nakladatelství Běžíliška stáli kocour Řepa a žabák Filemon...

Pamatuju si, jak jsme u nás doma na sedačce vymýšleli název nakladatelství. Vkradla jsem se do spícího dětského pokoje a přinesla všechna lepopřelá, procházeli jsme říkadla a hledali kus textu, kde by bylo podstatné jméno a sloveso, aby se v tom názvu něco dělo. Až přišlo takové jedno okousané a na titulu *Běží liška k Táboru*. A bylo to.

Ve Filemonovi je pár rýmovaných písniček. Napadlo tě někdy, že bys psala i poezii pro děti?

Já bych si poezii psát nedovolila, nebyla by dobrá. Ostatně ani ty veršovánky bych už dneska do textu nevložila. Děti lpí na přesném rytmu a rýmu a to já zkrátka v těle nemám. Napadají mě buď banality, nebo je to hodně rozvolněné. Ale poezie je pro mě zásadní, ostatně často mám období, kdy ji čtu víc než prózu. Když jsem začínala psát, tak jsem si ve škole z nabídky tvůrčího psaní opakovaně vybírala semináře poezie, ač jsem věděla, že ji seriózně nikdy psát nebudu. Vnímala jsem, jak je pro moje psaní důležitá, že mě vede k soustředění na každé jednotlivé slovo, rytmus vět a učí mě vnímat, že literatura je jazyk. Snažím se takhle psát i prózu, hlídat si každé slovo, nebýt mnohomluvná, radši obtěžkat jednu větu významem, aby se k ní čtenář musel vracet, než ji rozkecat na hlubokomyšlný odstavec. To mě učí poezie. Ale psát ji nemůžu. Trochu jsem překročila čáru v *Leďních medvědech* (pozn. red. *Leďní medvědi odcházejí za štěstím*, Běžíliška 2016), ale to nešlo jinak. Přišli za mnou sami..., totiž ta základní fráze, která tvoří název, a se zbytkem jsem se trochu prala. Na větší ploše by se mi to nepodařilo udržet. Navíc nejde o žádný dětský verš, jsou tam zvukové shody, ale nechtěla jsem silné rýmy, takže jsou to často jen takové asonance.

Vraťme se ještě k tomu, který autor nebo která kniha by děti při jejich četbě neměla minout?

Já asi nepřiřdu s ničím neznámým. Mě v poslední době znovu a znovu fascinuje Astrid Lindgrenová. Na dětech vidím, jak dokonale funguje. Dřív jsem o tom moc

neuvažovala, prostě nějaká kniha mi připadala skvělá, tak byla skvělá, a jestli ji milují i děti, mně připadalo trochu jako irrelevantní hledisko. Ale když už člověk deset let každý večer dětem čte, tak si najednou začne uvědomovat, co je to dobrý příběh. A jak je možné, že jednomu vypravěči děti zbaští všechno, včetně špatných konců, zatímco jiného zaspí, ač jim podkuřuje. První větší kniha, kterou kdy usledovaly, byly *Děti z Bullerbynu*, slabikovat se učily na *Kajse Nebojse*, teď zrovna čteme *Bratry Lví srdce* a ani nedýchají. Dcera už několik let žije ztotožněná s *Ronjou* (pozn. red.: *Ronja, dcera loupežníka*). Zdá se mi, že spousta dětských knížek za situacemi, které jsou napínavé, nemá žádný vnitřní přesah. Napětí přijde, skončí, hotovo. Ale Astrid Lindgrenové pod příběhem žije nějaký všelidský princip, který funguje dál, i když příběh dávno skončil. A přitom k tomu nepotřebuje stovky stran *Pána prstenů*, ač se nemůžu dočkat, až budeme společně louskat toho.



Mimochodem teď jsem četla knihu, která mě úplně odbourala. A to v žánru, který je mi z duše protivný, takže bych nečekala, že mě to může zasáhnout. Je to román pro dívky *Polča* psaný něco jako deníčkovou formou (pozn. red.: napsal ji nizozemský autor Kuijer Guus a vyšla letos v Albatrosu). Vypravěčka je jedenáctiletá holka. První lásky, třídní kolektiv, rozvedení rodiče, táta na drogách, máma randí s učitelem, současné Holandsko, témata multikulturního světa. Kdyby mi to někdo takhle popsal, řeknu si, jak je to programové a prvoplánové. Ale je to neskutečně dobře napsané, vtipné i jímavé, jsou tam skvěle reflektované náboženské otázky, výborně vystavěná přemýšlivá holka, která

začíná dospívat a vyrůstá z odpovědí, které doteď stačily — přesně takhle mají vypadat knihy pro děti.

Nechtěla bys někdy napsat román pro dívky? Dobrých románů pro dívky je málo.

Já jsem to právě nikdy moc nečetla, protivilo se mi to, ani je neznám. Asi bych tomu ani nechtěla říkat „pro dívky“, protože když je kniha dobrá, tak musí oslovit i kluky. Třeba se fakt těším, až dám *Polču* do ruky Šimonovi (pozn. red.: syn Jany Šrámkové), ale zatím není kam spěchat.



Vlastně mě to láká, ale zatím nevím, jak do toho. Dřív se pustím asi ještě do jiného námětu: napsala jsem jednu malou věc pro *Raketu*, povídku o skupině dětí na základní škole. Skoro by mě lákalo to rozpracovat. To je věkově někde o patro níž, přibližně první stupeň základní školy. Ale doteď jsem se zaměřovala na předškoláky a prvočtenáře, takže i tohle je pro mě nový horizont. Já vím, kam bych chtěla zkusit sáhnout, ale mně takové věci trvají strašně dlouho. Od prvního nápadu se ve mně kniha převálkuje často tak pět až deset let, než ji začnu psát. Postavy, motivy, jména, zápletky, to všechno si nosím takhle dlouho. Dageš a Mapík (pozn. red.: hlavní postavy knihy *Bratři v poli*) jsou toho příkladem. *Zuza v zahradách* a *Kuba Tuba Tatubahn* vznikali minimálně čtyři roky. *Medvědi* byli rychlejší, ale především proto, že se mi vynořila v hlavě ta první věta a šlo to. Marta (pozn. red.: dcera Jany Šrámkové) byla totiž miminko a měla čtyřicetku horečku. Držela jsem ji v náručí, léky nezabíraly, chladit ji nešlo, měla ruce a nohy jak led. Bylo to uprostřed noci a já v takové polosnové vizi najednou viděla před očima malinké lední medvídky, jak po ní řapují, a říkala jsem si, že teď by nám mohli pomoci jedině oni. Bylo jich víc a víc a já si říkala: kam jdou? A vynořila se ta věta „Lední medvědi odcházejí za štěstím.“ Ráno se mnou pořád byla, nechtěla mě pustit. Bylo zrovna léto, kdy vrcholila migrační vlna,

nějak se to spojilo, ty bezprizorní medvědi, kteří nejsou nikde doma, František Havlůj zrovna sháněl text do *Mikrolišky*, tak jsme se rovnou dohodli, že uděláme speciální na kartonu, protože já moc chtěla lepoporelo, a že bude do konce roku. Díky tomu je to rychlá kniha. Ostatní vznikaly dlouho.

Máš ráda lepoporelo?

Já miluju lepoporelo. Protože je to současně kniha a herní prvek. Tohle je maličké proto, že vzniklo Martě na míru. Klasická velká vodorovná lepoporela jsou pro miminko obrovská. Když pase koníky a leží nad tou knížkou, není schopné otočit stránku. Měli jsme doma jediné takhle malé lepoporelo a jeli ho pořád dokola, bylo to staré vydání *Pozor, volám všechny hračky!* (pozn. red.: Milena Lukešová-Eva Veberová: *Pozor, volám všechny hračky!* Albatros, 1965), které ilustrovala Helena Zmatlíková, ale raná Zmatlíková, která ještě dělala oči jako tečky, ne jako chodské koláče. Marta tu knížku milovala. Ukázala jsem ji grafičce, no a ten černý pruh na našem lepoporelu je vlastně pocta tomuhle šedesátolétovému předobrazu.

Jak dlouho vznikal *Žabák Filemon*? Je to tvoje diplomová práce, ne?

To je trochu složité. *Žabák* je můj první velký text. Napsala jsem ho během jedné letních prázdnin a potom dlouho ležel v šuplíku, protože vydat dětskou knížku není pro nezavedeného autora vůbec jen tak. Potom jsem napsala *Hrušku* (pozn. red.: *Hruškaďóttir*, Labyrint, 2008), to byla moje bakalářka. Jako



diplomku jsem si anotovala *Zázemí* (pozn. red.: *Zázemí*, Fra, 2013). Ovšem tehdy se to jmenovalo jinak, mělo to vypadat naprosto jinak, ale už to mělo být o mé babičce. Ale strašně se mi to nepoddávalo, nešlo to, motala jsem se v kruhu. A ona diplomka neposkytuje moc prostor pro to, že to člověku dlouhodobě nejde. A protože jsem věděla, že ten příběh nemůžu znásilňovat, tak jsem

vytáhla ze šuplete *Žabáka*. Vedoucí práce byla Daniela Fischerová, dala mi k textu několik trefných poznámek, jako že se v závěru v továrně musí ještě odehrát nějaké dobrodružství, než přijde vysvobození, takže jsem dopsala pár kapitol, celé jsem to trochu porovnávala a použila jsem to.



Takže první vyšla *Hruška* a potom, co měla nějaký ohlas, jsem v několika rozhovorech řekla, že mám ještě dětský text, ale to vám nikdo nevydá, zvláště když chcete, aby to bylo hezké... A tak mi jednou Joachim Dvořák v *Labyrintu* říká, prosím vás, Jano, už o tom pořád nemluvte, tak já vám to vydám, přineste to...

Vtipné je, že když jsem tenkrát obesílala nakladatele s dětským rukopisem, vracely se mi takové ty arogantní odpovědi: „Mladým začínajícím autorům doporučujeme zúčastnit se studentských soutěží, naše nakladatelství spolupracuje pouze s etablovanými autory.“ Nebo kývli, přišla ekonomická krize a škrtili půl edičního plánu, ani nedali vědět. A dneska mi píšou, jestli bych pro ně neměla nějaký text. Kupodivu neměla. (*Smích*)

Jsem za svoje nakladatele strašně ráda, mám pro dětské knížky dva a chci to tak udržet, každé to nakladatelství má jiný profil a vnitřně cítím, kterou knihu bych chtěla vydat u koho.

Je rozdíl v psaní pro dospělé a pro děti? Na tohle jsi krásně odpovídala Petru Šrámkovi v rozhovoru pro Český rozhlas Vltava...

(*Smích*) Tak to cítuji. Já už si to nepamatuju.

Citace:

Petr Šrámek: Jaký je rozdíl mezi literaturou pro děti a pro dospělé?

Žádný. Nikdy jsem nepsala zásadně jinak pro dospělé a pro děti. Píšu prostě to, co mě samotnou těší číst, co mě láká, co se odehrává v mé hlavě. A jde mi o to, aby vše bylo správně zformulované, aby každé slovo sedělo ve větě tak, jak má, a to je stejné, ať je koncovým čtenářem dospělý, nebo dítě.

Co se týká čtenářství, velmi často očekáváme od dospělého čtenáře, že bude připravený číst jakýkoliv text, žánrově jakkoliv složitý, a to je samozřejmě nesmysl. I když je literatura pro děti a mládež jediná žánrová kategorie, která je definovaná přes modelového čtenáře, tak ve skutečnosti tak píšou téměř všichni autoři, kteří píšou pro dospělé. Prostě si představují konkrétní cílovou skupinu, protože asi jinak píšete lehčí literaturu, jinak fantasy, jinak detektivku nebo experimentální román.



Petr Šrámek: Co do literatury pro děti nepatří?

Já si myslím, že pro děti je všechno. Nejsem zastáncem teorie, že v knize pro děti se musí používat jen taková slova, která děti určitě znají, a tím pádem to bude takové jednoduché. Krátké, úderné věty, žádná složitá slova. Ale když se podíváme na to, co děti konzumují v běžném světě, jsou zvyklé potkávat se se spoustou slov, kterým nerozumějí, se spoustou skutečností, které neumějí interpretovat, a nemají s tím žádný problém. Takže když knížka pro děti nese slovní humor, zajímavá slova nebo i drobné pointy, které ty děti ještě v určitém věku nepochopí, vůbec to není na škodu, protože jim to třeba časem dojde, přistě si toho všimnou. Zkrátka to otevírá jejich mysl, protože je tady pořád ještě něco víc k objevování. Kdežto když se naučí, že kniha je to, čemu od prvního do posledního písmene rozumějí, tak budou takové knihy hledat i jako dospělí a budou číst jenom banální literaturu.

Konec citace.

Čím nebo kým se necháváš inspirovat?

Člověka asi komplexně inspiruje svět kolem něj i v něm. Ale držím se toho, že literatura vzniká z literatury. A jakkoliv realita člověka velmi silně ovlivňuje a přináší mu nápady, tak mám pocit, že nejsilnějším inspiračním zdrojem je literatura sama. A vždycky když píšeš, tak se v něčem odkazuješ k realitě, ale velmi silně odkazuješ i k literárnímu kontextu, ve kterém píšeš. Literatura je literatura a život je život. A jakkoliv je krásné, když spolu

zajímavě korelují, ať už úzce, nebo naopak tím, jak jsou si vzdálené, tak přesto ten literární rámec je pro každý text zásadní. Každý text se prostě spoustou jazykových a motivických chapadel pojí k jiným textům, z nich čerpá, na ně odkazuje, a čím víc toho znáš, tím víc je pro tebe čtení vzrušující, protože si uvědomuješ všechny ty souvislosti, jak to pulzuje a že to funguje jako gigantický organismus. A tak je to i s knížkami pro děti. Prostě nesmějí být tak jednoduché, aby nepřesáhly své vlastní stránky.

Zvlášť když jsem začínala psát, tak pro mě byla hodně inspirativní dětská non-sensová literatura. Předvedla mi, že vůbec není třeba všemu rozumět, že stačí cítit určitý potenciál významů, nějakou hru, kterou nemůžeme přesně uchopit, protože se ze své podstaty vymyká, ale přesto je to vtipné a fascinující. Královskou knihou je pro mě samozřejmě *Alenka v říši divů*, i když je to pro děti dneska dost náročný a dlouhý text. Jeho mladší, dynamičtější verzi je *O princí Čekankovi* od Patrika Ouředníka. Když bylo Šimonovi šest a já tu knihu vytáhla, tak se u toho válel smíchy, opakoval si věty dokola, a když jsem se zkoušela ptát, čemu se směje, bylo vidět, že je to úplně mimo oblast toho, co je slovně popsitelné. A to je v knížkách pro děti podstatné. Jít za hranici racionality. Všechno tu nemusí fungovat jako v psychologické próze, všechno nemusí být logické a motivované, všechno nemusí držet koherentně pospolu, zajímavé jsou ty výboje, které se tomu úplně vymykají. Copak my jsme všichni racionální, logické, koherentní bytosti, které jednají jenom smysluplně?

Jak píšeš? Čím, na co, kdy, kde?

Nejradosnější fáze vzniku textu je, dokud ho jenom promýšlím. V tom ještě není ta práce, jenom radost z vizionářství. Takže já si hrozně dlouho a ráda texty představuji. To je čas všech možných poznámek na papírky a do notýsků, čas obyčejných tužek a parkerů. Ale potom se musím donutit sednout k počítači a začít opravdu psát. A tu fázi mám hrozně nerada. Takže se nadechnu a s přemáháním si řeknu, že teď už musím, a píšu, píšu a snažím se psát co nejrychleji. Když mi něco nejde nebo chybí, tak si udělám značku a jedu dál a snažím se to co nejrychleji napsat. A potom přichází fáze rozkoše, kdy se v textu donekonečna vrtám, škrtám, přepisuju, edituju, taková labužnická opulentní redakce.

Umíš si představit, že by se některá z tvých knížek objevila třeba ve výuce literatury, češtiny nebo

v dramatu, případně zdramatizovaná pro divadelní práci dětí?

To je pro mě vždycky největší odměna, když vidím, že s mým textem někdo nějak pracuje. Viděla jsem třeba krásný školní projekt se *Zuzou v zahradách*, kde s ní prvňáci pracovali několik týdnů, dokonce si ji i trochu přepsali do takové zjednodušené rýmované formy, dělali koláže, recitovali, udělali nějakou animaci. Vždyť to je hlavní znak toho, že je dílo nějak životaschopné a inspirující, že má někdo chuť se jím zabývat, reagovat na něj, variovat ho, přetvářet, oponovat mu, parodovat ho, to je teprve plnohodnotný život umění.

Testuješ své knížky na svých dětech?

Ne, já vůbec netestuju. Jeden z obecných mýtů je, že existuje nějaký dětský čtenář jako univerzální kategorie. Přemýšlím se o tom, že se něco líbí „dětem“. Ale typů dětí je úplně stejně množství jako typů dospělých. Kupodivu! A jako je každé dítě jiné, tak má už od mala jiný čtenářský vkus. Někomu se líbí dynamické knihy, dobrodružné, vtipné, někdo má raději pomalejší a lyričtější texty, někdo má raději zvířátka, někdo dětské hrdiny, někdo drobné pointy, někdo velké příběhy. Je to rozdílné. Takže já mám doma pouze tři čtenářské typy.

Tak to zkusme opačně. Mají tvé děti rády tvé knihy?

Myslím, že ano. Nedostávají je asi přímo do extáze, ale to bude tím, že nejsilnější



vztah mají ke knihám, které čteme společně. A já jim své knihy nečtu. Je mi to tak nějak žinantní. Spíš je nechávám, aby si to samy objevily v knihovně, prolistovaly a řekly, že jsem hustá.

A máš tedy někoho, kdo ti připomíná texty?

Vždycky svůj text posílám někomu, komu důvěřuju. Ale mám sen, že jednou najdu redaktora, kterému budu bezmezně věřit a u kterého budu vědět, že když do textu šourá, je to pro dobro věci a ví přesně, proč to dělá, a stojí za to mu naslouchat. A že ho tím neotravuju, protože je to jeho práce. Vlastně jsem ještě nikoho takového nenašla.

Jak moc ti do života vstupují texty, které píšeš? Jaký je život s rozdělanou knihou?

Vstupují poměrně intenzivně. Je to ještě daleko náročnější u prózy pro dospělé než u dětských knížek. Asi proto, že pro dospělé píšu prózy psychologičtější. Když člověk tvoří nějakou postavu a chce skutečně proniknout do jejího myšlení, tak si ji vlastně nosí v hlavě paralelně ke své vlastní osobnosti, a to jednu až třeba čtyři další postavy. A snaží se každou situaci, kterou zažívá, nahlížet optikou svou i všech těch postav. Což je v běžném životě psychicky hodně náročné, někdy možná na hranici toho, co je zdravé. S dětskými knížkami to není tak šílené. Tam se snažím postavy tolik nepsycho-logizovat, často jsou charakterizované nějakou svou jednou vlastností, vázané na jeden situační kontext.

I tak se mi stává, že zaklapnu počítač, ale hlavu z tvorby prostě nejde vytrhnout. Jdu vařit večeři nebo někoho vyzvednout, ale pořád to tam někde vzadu jede. A v takovou chvíli, když tě někdo pořád tahá za sukně a něco potřebuje, zatímco jsi hlavou jinde, je strašně jednoduché být nepřijemný. A to mi teď brání psát nějakou větší prózu, protože bych byla nepřijemná na děti. Což nechci. Proto mám s sebou taky pořád nějakou tužku a papír, a když mě něco napadne, hned to píšu. Je to způsob, jak se toho hned v tu chvíli zbavit, jak uvolnit hlavu, abych na to pořád nemusela myslet. Někde to mám, někdy to zpracuju — a uklidním se.

Ještě jsme nemluvíly o Bratrech v poli. Jak vznikali? Knihu jsi věnovala svému učiteli hebrejštiny Viktoru Berovi, od kterého jsi poprvé slyšela vyprávět o jazyce, jak píšeš v úvodu knihy. Jména hlavních postav Dageš a Mapík jsi ulovila, když jsi poprvé viděla alefbetu, což je samo o sobě příběhem, a vyprávíš to v doslovu knížky. Kde se ale vzali sysel a hraboš?

Sysel a hraboš se hledali dlouho. Měla jsem představu dvou zvířátek, která si spolu hrají jako malé děti, a měla jsem vymyšlenou tu zápletku, že jedno z nich bude hibernovat, a druhé ne. A hledala jsem optimální páry. Přišla jsem na dvojici králíka a veverky a to mi připadlo uspokojivé. Ale pak se mi — až před deseti lety! — dostal do ruky *Jáciček* (pozn. red.: kniha Daisy Mrázkové *Haló, Jácičku!*) a zjistila jsem, že už není možné něco takového psát. Ta aluze by byla příliš silná, z toho bych se nevymanila. Prohlížela jsem Wikipedii a dlouho jsem myslela, že ten hibernující bude ježek, ale nikdo s ním nechtěl kamarádit, takže námět dlouho ležel. Potom mě oslovily dvě holky, že by potřebovaly nějaký malý text pro svůj projekt. Tak jsem to sepsala a v nějaké spíš

scénářové protoverzi dala k dispozici, ale nakonec se ten projekt neuskutečnil a já jsem byla vnitřně ráda, protože už jsem si ten námět tak oblíbila, že jsem věděla, že by mě těšilo z toho udělat pořádnou krásnou knížku. Text jsem dokončila a asi jsem žádný jiný nečetla tolikrát, žádný jsem tak dlouho neležela a nehladila. Markéta Prachatická byla moje přímo vysněná ilustrátorka, a když jsme ji oslovovali, vůbec jsem si nebyla jistá, jestli by o něco takového autorka jejího formátu mohla mít zájem. A když jsme se pak potkaly a já jsem ji slyšela vyprávět historky o myších a viděla



jsem, jak ty moje postavy naskicovala, okamžitě jsem věděla, že pochopila jejich charakter naprosto přesně. A byla nadšená, že jí někdo takovou práci nabídl. To bylo hodně extatické setkání.

Navíc tu knížku dělala skvělá grafička, Barbora Toman Tylová. Setkávaly jsme se u ní v grafickém studiu, takové půvabné, vyladěné hipsterské místo, a do toho jsme přišly já a Markéta, která patří do světa koček a šípkových marmelád. Bára nám promítala grafický návrh každé stránky a společně jsme hledaly rytmus knihy, kde zvolnit, přikreslit, přidat stránky, Bára se ptala, který kus textu vytáhnout do perexu, někdy chtěla čistě kvůli vizuálu, abych přidala, ubrala slovo, což nebylo jen tak, protože ten text hodně pevně držel. Pak přišla s návrhem druhé přímé barvy písma, abychom mohli knihu v místě zimního spánku ochladit, což nás nadechlo, hlavně nakladatele, který to musí zaplatit... Ale ty ilustrace byly naživo tak strašně krásné, že to sebelepší reprodukce nemůže zprostředkovat. Celé studio si je podávalo z ruky do ruky. Jsou totiž dělané modrou propiskou a lesknou se.

Máš některou ze svých knih nejraději?

Vždycky mám u nějaké ten pocit, ale rychle se to mění. Samozřejmě mám ke všem silný vztah, ale na druhou stranu jsem ráda, že se mi to daří úplně neprožívat. Někdo třeba tvrdí, že jsou knihy jako jeho děti. Hm, nevím, kolik toho může vědět o rodičovství...

A můžu se zeptat, proč tvé tetování „fikční světy“ doplňuje právě obilný klas?

Pole je můj živel. Jako to má někdo s lesem, někdo s mořem, někdo s horami — že je to jeho krajina, tak já když vyjdu do polí a vidím před sebou otevřenou krajinu, tak vím, že je svět v pořádku. A proto mám bratry v poli a na srdci klas. A přijde mi zvláštní, že na internetu může člověk zjistit úplně cokoli, ale když jste uvěznění uvnitř Prahy, tak neexistuje žádný kanál, kde a kudy by se dalo zjistit, jak je vysoké obilí. Jestli je pšenice ještě modrá nebo už zlátné, jestli už ječmen sklání hlavu... Takovou informaci nikdo nenabízí.

Jana Šrámková (*1982, Vysoké Mýto) vystudovala teologii na Evangelikálním teologickém semináři a tvůrčí psaní na Literární akademii Josefa Škvoreckého. Je postgraduální studentkou scénické tvorby na DAMU. Má tři děti a dvě kočky. Žije v Praze.

Dosud vydané knihy:

2008 — *Hruškaďóttir* (Labyrint, edice Labyrint fresh)

(Kniha získala Cenu Jiřího Ortena v roce 2009)

2010 — *Putování žabáka Filemona*, ilustrovala Alžběta Skálová (Labyrint)

2013 — *Zázemí* (Fra)

2014 — *O panáčkově*, ilustrovala Anna Mastníková (Běžiliška, edice Mikroliška)

2014 — *Kolala petřínská*, ilustrovala Aneta Františka Holasová (Běžiliška, edice Mikroliška)

2015 — *Kuba Tuba Tatubahn*, ilustroval Filip Pošivač (Běžiliška)

(Kniha získala prestižní ceny Zlatá stuha 2016, IBBY Honour list 2018 a byla vybrána do katalogu *Nejlepší knihy dětem 2015/16*)

2015 — *Zuza v zahradách*, ilustrovala Andrea Tachezy (Labyrint)

2016 — *Leďní medvědi odcházejí za štěstím*, ilustrovala Tereza Šedivá (Běžiliška, edice Mikroliška+)

2017 — *Dům číslo 226*, ilustrovala Andrea Tachezy (Běžiliška)

2017 — *Bratři v poli*, ilustrovala Markéta Prachatická (Běžiliška)

Od roku 2016 jí pravidelně v časopise *Raketa* (od č. 9) vychází komiks *Matylda a Růžovej vlk*, který kreslí Petra Josefína Stibitzová

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

JANA ŠRÁMKOVÁ: BRATŘI V POLI

Ilustrovala Markéta Prachatická. Graficky upravila Barbora Toman Tylová. Praha: František Havlůj — Běžíliška, 2017. 64 stran.

Přesnost, propracovanost, vybroušenost — tak lze charakterizovat knihu pro ty nejmenší čtenáře *Bratři v poli* od Jany Šrámkové. Je to kniha v nejlepší slova smyslu minimalistická, jako kdyby autorka dlouho škrtala a dlouho brousila, jako kdyby knížka měla být metaforou toho, že méně bývá více. A mezi máloslovnými řádky a velmi vydařenými obrázky Markéty Prachatické se skrývá propracovaný a bohatý příběh o tom, jak velké může být přátelství bez ohledu na to, jak velcí jsou ti, kteří ho prožívají.

Vypravěč uvádí první postavu, hraboše Dageše, na scénu větou: „To je Dageš, tady ho máte.“ V kombinaci s obrázkem hraboše s odhodlaně založenými packami je zřejmé, že půjde o rošťáka. Už z prvních slov lze vycítit, že tím vypravěč míní: „Tak tohle je ten Dageš, o kterém jsem vám už tolikrát povídal, a chci vám ho konečně ukázat!“ Současně je vyprávění nastoleno, jako kdyby vypravěč před čtenářem rozevřel jedno album, nad kterým se bude vyprávět. Ostatně první věta čtenáře přímo kontaktuje. A je z ní čitelné i to, že navzdory Dagešově nenechavé povaze je zřejmě o někoho, na koho vypravěč pohlíží s pochopením a zalíbením.

Úryvek „To je Dageš, tady ho máte,“ se v knize objevuje ve stejné podobě dvakrát. Na samém začátku knihy a přibližně v její polovině. Jako kdyby šlo o začátky dvou kapitol. Kniha se tak lomí na dvě části. A to podstatné — v okamžiku, kdy se podruhé takto uvádí na scénu Dageš, mění se barva

písmo, roční období, ale hlavně vidíme Dageše v jeho proměně. Jako kdyby dostal novou šanci ukázat se. Je to jiné být na světě sám za sebe, tak trochu všechny zlobit, být si sám pro sebe, na nikoho nedbat (což byl Dageš v úvodu příběhu), anebo tu být pro někoho, myslet na něj možná víc než na sebe a muset čekat, něco vydržet a možná i něco obětovat (to byl Dageš, v této chvíli už Mapíkův kamarád). Ale pojďme se na knihu podívat zevrubněji.

Na počátku vzniku knížky byla dvě jména, která sama o sobě slibovala příběh. V doslovu na straně 63 autorka píše, že jména Dageš a Mapík k ní přišla na první hodině hebrejštiny — jde o názvy dvou dialektických znamének z alefbety. „Dageš a mappiq vypadají v hebrejštině dočista stejně, jako tečka. Obvyčejná tečka uprostřed písmene. A přitom má každý z nich úplně jinou funkci. [...] Proto jsou Dageš a Mapík v téhle knížce taky tak maličcí, vlastně jenom tečky v poli, a většina lidí by je od sebe neuměla rozeznat.“ Ale v knížce jde o to, jak moc se od sebe liší a jak na každém z nich záleží. Je to knížka o tom, jak velkou moc má opravdové nefalšované přátelství. A citáty by se z knihy daly vybírat jeden za druhým. Působivě spočívá v tom, že toto velké přátelství objeví dva hlodavci, hraboš a sysel, a to na pozadí vcelku jednoduchého děje. Skamarádí se, záhy se ale sysel uloží k zimnímu spánku, zatímco hraboš nehibernuje, a na jaře se opět navazuje na to, co v předchozím roce započalo a muselo přerušit zimu.

Motivická výstavba textu je propracovaná do detailu. Když se v úvodu objeví vrána, objeví se v knížce opakovaně a evokuje tak trochu Dagešovo svědomí. Čtenář má pocit, že se ve skládance literárního díla pracuje promyšleně, vybírávě, až

labužnický. Co je nastoleno, to není výsledkem náhody. Současně co je řečeno slovy, to je ilustrací dokresleno, doplněno, nasvíceno nebo konfrontováno, rozhodně ne pouze překresleno do obrázku.

Ilustrace jsou v knížce černé, což v části knihy krásně kontrastuje s oranžovým písmem nebo komunikuje s písmem šedým v jiných pasážích. Jde o kresbu hojně využívaných šrafovaní. Působí jednoduše, hustota šrafovaní často podtrhuje atmosféru, denní či roční dobu atd. Někdy je prostor pro rychlou skicu, např. na stránkách 56–57, když je dění v příběhu tak dynamické, že by prokreslenější obrázek text nepřiměřeně zatěžoval, jindy je prostor pro dvoustranu bez textu, např. stránky 38–39, kdy nastalo loučení dvou přátel na dlouhou dobu a autorky tak čtenáři nabízejí chvíli ticha a prostoru pro vlastní myšlenky.

Uplývání času je příběhem protkáno pomocí nejrůznějších prvků, které čas z pohledu dospělého čtenáře poeticky naznačují, z pohledu malého čtenáře (prvočtenáře) o něm rafinovaně napovídají. Sledujeme například, jak „Měsíc přibývá, ubývá, přibývá a Dageš hlídá dál.“ (s. 52) Nebo sledujeme Dagešovo rozhořčení, než mu dojde, že už asi taje a sněhuláci se sami začali rozpouštět: „Co se to stalo, kdo to byl? Někdo zpusťšil myši sousoši. Sněžný sysel spadl hrabošovi na záda.“ (s. 53)

Vypravěč příběhu je tak trochu dialogický — klade spoustu otázek, na které si někdy sám odpovídá, např.: „Dageš zlobí. Koho? Skoro všechny.“ (s. 11) Může to působit jako dialog s možným čtenářem. Další dialogický rozměr vyprávění se odehrává např. i v myšlenkách postavy, v hlavě Dageše: „Co teď? Všichni někde zalezou, zpívají si a hrají pexeso.“ (s. 12) Vypravěč se do postavy Dageše často vpíjí natolik, že

se do vypravěčského partu dostávají přímo myšlenky postavy: „Je večer a Dageš je zase sám. I měsíc mu ubývá. To je otrava tohleto.“ (s. 15) Někdy vypravěč dokonce k Dagešovi promlouvá, jako kdyby se s ním snad mohl dát do řeči. Když Dageš leží na sněhu a sleduje hvězdy, ve vypravěčském partu čteme: „Podívej, Dageši, padá hvězda, něco si přej! Dageš si přeje...“ (s. 49) Vztah vypravěče k postavě Dageše je v něčem dojemný, rozhodně však ne sentimentální.

Jana Šrámková tvaruje jazyk, kterým k nám knížka promlouvá, do poslední tečky. Je to jazyk, který dětského čtenáře ponouká k představám a zkoumání a dospělého člověka baví svou hravostí a jemným humorem. Vtipné jsou časté koordinační řady, které vedou po stopách dětského asociativního řetězení, např. v popisu toho, co asi dělají jiní hraboši, když se Dageš sám nudí: „Všichni někam zalezou, zpívají si a hrají pexeso. Někdy se smějí a jindy si čtou napínavé příběhy.“ (s. 12) Nebo popis projevu radosti Dageše a Mapíka, když se Mapík po zimě konečně probere ze zimního spánku a přátelé se opět setkají: „A pak skákali do výšky, objímali se, křičeli a váleli sudy. Skákali do dálky, dělali stojky a kotrmelce, běhali, padali, smáli se a ječeli, šťouchali se a prali a boxovali a padali naznak, kopali nohama a popadali dech.“ (s. 56)

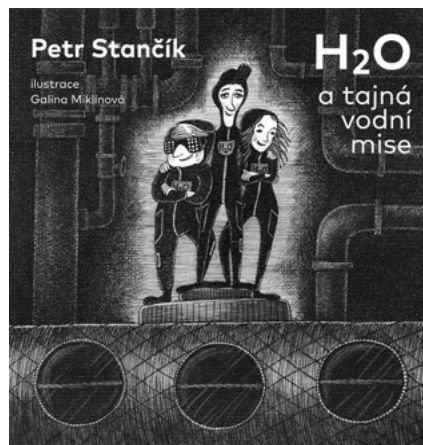
Dospělý čtenář si přijde na své také díky humorným aluzím (např. hra na poručení větru dešti), děti se dozví o jiných literárních látkách (např. díky hře na dobývání Tróje). Je až s podivem, jak intertextuální může být tato na první pohled drobná knížka pro malé děti.

Dageš a Mapík spolu zažijí malý-velký příběh o zrodu přátelství, který se odehraje kdesi v poli a možná si ho kromě kolemléticí vrány nikdo ani nepovšimnul, protože i celá tato událost je jen součástí velkého běhu světa, „jen“ jednou dvojtečkou.

A učitelé dramatické výchovy jistě ocení, že knížka významně tematizuje hru. Dageš si s Mapíkem na začátku totiž zkusí hrát na kamarády. Ale po plavbě na pirátské lodi, šermování rytířů, přestřelce kovbojů atd. se najednou dostaví zjištění: „Poslyš, že my si na to už nehrajeme, zamyslel se jednou Dageš. Že my jsme kamarádi doopravdy...“ (s. 19) A tak se ukazuje, že hra a smysl pro hru může i v životech protivů mnohé změnit k lepšímu. A spontánní hra je pro všechny — ne jen pro kluky nebo pro holky.

Gabriela Zelená Sittová

PETR STANČÍK: H₂O A TAJNÁ VODNÍ MISE



Ilustrace Galina Miklinová. *Horoměřice: Abramis — Petr Stančík, 2017. 84 s. Redakce a korektury Šárka Kosková.*

Vedle dvou nových pohádkových příběhů jezevce Chrujdy (*Jezevec Chrujda dobývá vesmír*, 2017, a *Jezevec Chrujda prochází divočinou*, 2018) vydal Petr Stančík v poslední době ještě jednu knihu pro děti, v níž se ale vydal do žánrové oblasti, kterou si zatím nevyzkoušel. A hned na úvod je třeba říct, že tato výprava se mu na výsost vydařila.

S určením žánrových charakteristik Stančíkovy nové knihy to ovšem není tak jednoduché. Vykolkovávání osobitého žánrového terénu, vytváření žánrových hybridů a provokativní narušování zákonitostí a hranic různých žánrů je, řekl bych, přímo programovou součástí Stančíkovy poetiky. Necháme-li stranou jeho dávnou poezii (kterou vydával ještě pod pseudonymem Odillo Stradický ze Strdic), překypuje touhle originální hrou s fikčními světy *Mlýn na mumie* (2013) a z knih pro děti se jí vyznačuje především hororovo-pohádková fantasy *Mrkev ho vleula pod zem* (2013).

H₂O a tajná vodní mise se pohybuje kdesi mezi dobrodružným příběhem s dětským hrdinou (dokonce tu lze vystopovat i odkazy na Foglarova Stínadla), pohádkovou prózou a absurditou — a to vše prošípované mystifikačními prvky a nesené obžernou vypravěčskou hrou, která napínavý příběh posouvá místy až k říznému grotesce.

Děj se rozjede naplno hned na první stránce první kapitoly: jako v thrilleru se hlavní hrdina Hugo stane svědkem brutálního pronásledování spolužáka Huberta partou nebezpečných lumpů a hned nato je konfrontován s nepochopitelným tajemstvím: Hubert najednou zmizí neznámo kde a neznámo jak.

A pak už to jde ráz na ráz: S každou další kapitolou přichází jedna akce za druhou až k závěrečnému hororovému souboji, s kterým si Petr Stančík patřičně vyhrál.

Repertoár postav je sestaven tak, že autorovi dává možnost nápaditě rozvíjet napínavý děj a dovoluje mu vršit jednu dramatickou situaci za druhou: Na jedné straně je to trojice hlavních hrdinů (čtvrtáků) — podnikavý Hugo, který chodí do kroužku bojových umění, vynálezce Hubert a zrzka Ofélie —, tedy klan H + H + O neboli H₂O. A na opačné straně jsou jejich náležité nebezpeční protihráči: předně Uctívači modrého Bafometa (což není jen „obyčejná parta nezletilých výtržníků“, ale „pořádní lumpové, darebáci, až sígři“, kteří se po nocích scházeli k tajným obřadům, „při nichž se futrovali svačinkami a hrdlem prolévají pitička, která ve škole uloupili slabším klukům a holkám“), a také neúspěšný a zhrzený vynálezce profesor Vulpes, který Hubertovi ukradne návod na zmenšovadlo a chystá se s ním provést teroristický čin.

Vypravěčskou zručnost a nápaditost prokázal Petr Stančík v knihách pro děti i pro dospělé už několikrát. I ve své nové knize oslňuje obdivuhodnou fantazií, dovedností invenčně fabulovat a vyprávět, překvapovat novými a novými nápady, které však nejsou výsledkem autorské exhibice, protože pokorně respektují logiku nastolené hry a zákonitosti vytvářeného fikčního světa. Jeho vyprávění je svižné, v rozehrávání situací a kresbě postav dokáže výborně využívat dialogů i polopřímé řeči, jeho jazyk je živý, barevný, šťavnatý. A, jak už jsme u něj zvyklí, suverénně si hraje se slovy a se jmény (podvodník a lakomec Vulpes, inženýr Strakykrad, šéf gangu Uctívačů modrého Bafometu sígr Rudozubec...) a vymýšlí vtipné, ale nikdy ne samoučelné neologismy. Jeho vyprávění je vlastně pábitel, který se vyprávěním baví, tu a tam osloví čtenáře a tu a tam si udělá legraci sám ze sebe. Jeho humor stojí na spontánní hře, aniž upadá do křeče. Absurdní nápady, jimiž je vyprávění prošípováno, nejsou nahodilé, ale jsou výsledkem důsledně prokomponované motivické práce. Dva příklady za všechny: Svérázný inženýr Strakykrad, žijící ve svém uzavřeném světě, který se stane pomocníkem hlavních hrdinů, je charakterizován barvitým vylíčením bytu, jež je zastavěný štosy starých sloupů, sahajících od podlahy ke stropu. Anebo hra se zmenšováním a zvětšováním, díky níž se řeší základní zápletky, ale která navíc čtenáři umožňuje vidět postavy a situace z různých úhlů pohledu a optiky.

Pro učitele dramatické výchovy je Stančíkova kniha přímo instruktivní ukázkou toho, jak je důležité budovat fikční svět pomocí konkrétních a barvitých motivů, jakou sílu mají malebné detaily, které oslovují všechny smysly (včetně čichu a chuti).

Zábavné, ale funkční jsou faktografické odkazy — v textu samém (např. odkaz na Crookesův mlýnek, s. 49), mixnuté tu a tam mystifikacemi, které jsou však nastolené zcela otevřeně, jako hra (viz Biograf Bystrozrák, s. 55), nebo v poznámkovém aparátu, umístěném v postranních sloupcích jako vysvětlivky. Tenhle „systém“ poznámek a vysvětlivek opět není samoučelnou hrou. Dobře ilustruje a vlastně dokresluje charakter obou klíčících hrdinů. Poznámky obsahují faktické vysvětlivky toho, s čím se hlavní hrdinové potkávají nebo čím se zabývají (co to je v japonském bojovém umění pravý horní střeh, s. 12, kdo byli templáři, s. 34,...), stejně jako návody a recepty, popsané se stančíkovským labužnictvím (např. recept na salát s fusilli, který Hugo miluje, s. 20, recept na citronádu Hubertovy maminky, s. 24 atd.). Vtipnou hru s mystifikacemi korunuje zadní strana obálky, na níž najdeme ukázky z ohlasů na tuto knihu, např.: „Kapitán Nemo: Hledám si novou práci, ponorka Abramis překoná mého Naučila ve všech směrech!“ Nebo: „Kazimír Zlosyn, předseda Svazu záporných postav: Příběh je napínavý, nakonec ale zase zvítězí dobro. Kdy už konečně vyhraje padouch?“ Příznačné je, že Abramis je nejen jméno ponorky, kterou sestrojil Hubert a kterou H₂O podnikají výpravy do vodovodního potrubí (samozřejmě po „úpravě“ zmenšovadlem, dalším Hubertovým geniálním vynálezem), ale také jméno horoměřického nakladatelství, které tuhle knihu vydalo...

Nová Stančíkova kniha je tedy opět, jak už jsme na to u tohoto autora zvyklí, nastavena tak, že vás na první stránce vtáhne do svého světa a nepustí vás, dokud ji celou nezhltnete.

Jaroslav Provazník

FERENC BARNÁS: DEVÁTÝ

Z maďarského originálu *A kilenceedik prelozila Marta Pató*. Ostrava: Protimluv, 2017. 188 stran. *Edice překladové literatury*, sv. 24. *Odpovědný redaktor Jiří Macháček*.

Moderním maďarským spisovatelům se daří vypořádat se s totalitní minulostí (Péter Esterházy, Péter Nádas, Sándor Márai...), k reflexi nedávné doby přitom volí různé cesty a prostředky. Ferenc Barnás našel klíč

k univerzální výpovědi v pohledu malého chlapce, který prožívá období kádárovského komunismu. Jeho příběh má sílu alegorie, která nemluví jen o této době a režimu.

Na dětství v totalitě je hrozné to, že malé dítě musí přijmout její pravidla, aniž se jim může jakkoliv bránit. Svět, který je nahlížený očima devítiletého hlavního hrdiny, je pro něj natolik samozřejmý, že jej nemůže reflektovat nebo opustit, ale v konfrontaci s ním mu nezbyvá než volit zoufalé prostředky.



Hlavní hrdina nemá jméno, je na tom dokonce hůře než ostatní postavy z jeho okolí, které mají přezdívký (například sourozenci) či jsou pojmenovány domácími slovy jako Manka a Tata. Číslo devět označuje nejen jeho věk a pořadí mezi sourozenci, ale také situaci, v níž se vyskytl: měl by být jedním z mnohých, dalším sourozencem v početné rodině a její pracovní jednotkou, také žákem a členem společnosti. Jenže Devátý se do ní začlenit nemůže, protože se odlišuje. I v jeho školním prostředí je pod povrchem jednotného vzdělávání veden neustálý boj o to, aby se každý někam zařadil. Ale k tomu, aby se hrdina zarovnal na svou čáru a nevymyká se, mu vždy bude něco chybět: je slabší, chatrně zdravý a je poznamenán — přišel o jeden z prstů na ruce, což z něj dělá vhodný terč pro šikanu.

Román *Devátý* není o vzpouře jednotlivců, výjimek potvrzujících pravidla. Systém, v kterém Devátý žije, nutí svá pravidla i těm, kteří se mu snaží čelit, až nakonec nevědomky kapitulují. Tata, otec hlavního hrdiny, například otevřeně projevuje svůj antikomunismus, a přesto jako úředník s velmi početnou rodinou dokáže vystavět velký dům. Ovšem jen tak, že své děti včetně těch nejmenších zapřáhne do těžké práce

kvůli přivýdělků. Ačkoliv to vypadá, že se prosadil režimu navzdory, zcela mu podléhá, ale bohužel nejen on, ale i celá jeho rodina, až její druhý nejmladší člen tento tlak neunes. Tata, i když si to neuvědomuje, je symbolem režimu: přísný a bezohledný uzurpátor, který si jde za svým cílem bez ohledu na ostatní, který se dokáže postarat o svou rodinu jen za cenu toho, že mu budou zcela podřízeni.

Když Devátý pod vlivem okolností dojde na konci příběhu k přirozené a vlastně banální reakci, není to jeho rozhodnutí, ve svém věku takto nad věcmi ještě nepřemýšlí, nejde o žádný čin vzpoury. Jeho jednání však vyvolá o to větší vlnu odporu, protože jej nechápu a cítí se jím být dotčeni nejen učitelé jeho školy, ale také oba rodiče. Jako by vše, co udělal, bylo vedeno proti nim, ne kvůli nim.

Ferenci Barnásovi poskytuje dětský úhel pohledu možnost odhalit, jak je celý ten svět zvrácený. Devátý v sobě nemá na rozdíl od dospělých ani špetku touhy se prosadit či využít svého postavení, naopak skutečnosti přijímá bez zlých úmyslů, tak, jak jsou, i když by byly negativní; a jen my čtenáři můžeme pozorovat, jak se to projevuje na jeho fyzickém stavu a jak se hrdina dostává do slepých uliček jednání, z nichž se nemůže vymotat.

Větší část knihy je přitom poměrně nenápadným popisem dětského světa Devátého, mnohé věci se opakují, události přicházejí jedna za druhou a nezdají se být ničím fatální. Až závěrečná sekvence vše umocní a poměrně jednoduchý děj tak přejde v silnou výpověď. Tehdy vypravčeský pohled velice přílehavě přepne do proudu vědomí, vše se zrychlí, jako by už hrdina nedokázal události třídit a nechá se jimi vláčet.

Na přebalu knihy se objevuje zmínka o souvislosti s *Plechovým bubínkem* Güntera Grasse a také Barnásovým slavným maďarským předchůdcem Imre Kertészem. Druhé srovnání se mi zdá bližší. Jeho dětský vypravěč nemá daleko k románu *Devátý*, jeho zvláštnost i zajímavost spočívá právě v jeho věku, z něhož se na události dívá, na rozdíl od svérázného Oskara Güntera Grasse, který má od událostí odstup daný i svými povahovými rysy. Hrdinové obou maďarských autorů se ani nemohou od prožívaných situací distancovat, protože ve svém věku nemají schopnost je nějak zlehčit.

Každé přirovnání je ale samozřejmě zkratkovité. Nejenže Kertészovo téma je jiné. Jeho proslulý román *Člověk bez osudu* nabízí mimo jiné mistrnou ukázkou vypravčeské stylizace: zatímco v úvodu mladý hrdina ještě sleduje cestu do koncentračního tábora naivním pohledem, závěr patří už reflektujícímu člověku, který pociťuje vinu za to, že

přežil. I tento odstup o něco mladšímu hrdinovi Barnásova příběhu pochopitelně chybí, protože se ve svém věku s nepříznivými událostmi vyrovnat nemůže. V tom ovšem také spočívá působivost románu.

V současné střeoevropské literatuře nachází podobná reflexe novějších dějin své místo — mimo již zmíněné maďarské autory — například v polské literatuře. Připomněl bych zajímavý román Wojciecha Kuczoka *Smrad*, který vypovídá o rozpadu tradiční rodiny (tak silném tématu našich severních sousedů) v satiričtějších odstínech, nicméně také pohledem hrdiny, který je o něco málo starší než Devátý.

Je patrné, že naše střeoevropská minulost vyvolává v autorech z různých zemí snahu reflektovat minulost nebo i přítomnost podobnými prostředky. Například právě silou vypravěčského hlasu hrdinů, kteří už kvůli svému věku nemohou nést za to, co se kolem nich děje, vinu. Tento pohled může být blízký i čtenáři vstupujícímu prostřednictvím díla do fikce, která reflektuje minulé události. A i když se za ně necítí a ani nemůže cítit spoluzodpovědný, může si díky tomu uvědomit, že fatálně určují to, jak vypadá jeho přítomnost. V tomto ohledu je cesta zmíněných autorů nekompromisní a zajímavá — a pro mnohé české podobné pokusy by mohla být dobrým příkladem.

Luďěk Korběl

JANA ŠRÁMKOVÁ: ZUZA V ZAHRADÁCH

Nakreslila Andrea Tachezy. Grafická úprava a sazba knihy Martin Hůla / Carton Clan. Praha: RAKETA v produkci nakladatelství LABYRINT, 2015. 56 s. K vydání připravil Ondřej Kavalír.

Způsob rozkrývání světa uvnitř knihy Jany Šrámkové *Zuza v zahradách* navozuje dojem, že se vypravěč dokázal téměř převtělit do malého dítěte a rozhlíží se jeho očima, prostřednictvím jeho perspektivy — byl je už dospělý nebo prostě možná o něco starší a zkušenější než malá Zuza, aby mohl o světě vyprávět, popisovat ho, pojmenovávat ho: „Tohle je zahrada. Nijak se nejmenuje. Zahrady se většinou nejmenují.“ Perspektivu si tedy zachovává velmi blízkou malému dítěti, které teprve objevuje svět a to prostřednictvím vnímání svého nejbližšího okolí, v konkrétních počtech a kusech, které zatím nestačí pro běžnou míru zobecnění: „K zahradě patří červená konev, záhony rajčat, jablona a švestka, plechová vana a židle v zahradním domku.“

Text by možná mohl být atlasem zahrady pro děti, které začaly zkoumat svět za hranicemi svého nejbližšího světa. Vyprávěč v úvodu nabízí pohledy na zahradu ze země, z ptačí perspektivy, v mikro- i makropohledu, přes to, kdo a co patří k zahradě a k čemu patří zahrada, co se na ní vyskytuje, co je cítit, co je slyšet. A popis je opět protkávan vhodně položenými otázkami, např.: „[...] a na okně hraje rádio. Ale kdo ho poslouchá?“, které by mohly být řečnickými, kdyby ovšem v mysli čtenáře ihned negenerovaly tolik představ, že se nad knihou (zvláště když ji někomu čtete nahlas) hned rodí dialogy. Vzpomínky jsou rozeběhnuté do zahrad čtenářova i posluchačova reálného světa a v mnoha z nich někdy hrálo rádio, starý tranzistor nebo hudba z mobilu — každý k tomu má co říct, všech se to týká.

Vyprávěč zahradu, na kterou Zuza jezdí s rodiči na kole, oživuje pomocí vyprávění toho, co se na zahradě děje, doslova ji personifikuje (zahrada šustí smíchy) a občas až ztotožňuje s děvčátkem — vznikají působivé metonymie: „Z druhé strany Zuza sousedí se zpusťou zahradou.“ Míní se tím, že zahrada Zuziných rodičů sousedí se zpusťou zahradou, ale vyprávěč se rozhlíží pomocí optiky, jejímž fokusem je Zuza.

Text je graficky členěn do odstavčků s krátkými řádky, které na první pohled mohou působit jako sloky básně — a obrazivost je vskutku tak působivá, že by se spíše než od prózy dala očekávat od lyrické poezie.

Jana Šrámková píše tak, že čtete příjemně plynoucí jazyk, který se v puse při vyslovení neuzluje, působí velmi lehce, jako kdyby na papír slova naskakovala snadno, jen tak. Ale když se pokusíte nahlédnout trochu pod povrch jednotlivých slov, zjistíte, že jde o důmyslnou skládanku, která při četbě mimoděk masíruje vaše smysly — čich, sluch, zrak, ale dokonce i chuť nebo smyslově-hmatové vnímání.

Děje jsou zpodobovány jako asociativní popisy toho, co postavy dělají, asociace a způsob argumentace opět vycházejí z dětského uvažování o světě, např.: „Proč chodí Zuza s tátou kolonií na procházky? Protože táta zná všechny stromy a kytky a ptáky a maminka si potřebuje chvíli odpočinout.“ Nebo: „Spousta dubů a javorů a úzký potok. Dělá bahýnko. [...] Zuza se vleče. Byla vůbec svačina?“ A jazyk si hraje s tím, co je ukryto ve frazémeh, co nabízí představivost dětem, tedy těm, kteří si ještě nestihli osvojit významy všech metafor, které češtinu protkávají. Např. když pes vběhne do díry v plotě, ptá se Zuza tatínka, co tam hledá. „Ale, starou belu,“ odpoví tatínek a ani netuší, že je tím zaděláno na velký příběh v představách

malé Zuzy — ale hlavně na velké tajemství, které Zuzu nenechá v klidu, dokud mu nepříjde na kloub: zahrada, do níž se dá vstoupit dírou v plotě a kde bydlí Stará Bela, prostě na Zuzu působí jako magnet.

Sympatické je, že v okamžiku, kdy se Zuza hrouží do tajemných snů o trochu strašidelné zahradě Staré Bely, kniha nabízí rozevření obrázku do šíře čtyř stránek — zobrazují sen, z něhož se Zuza budí zpocená. Je tak dán široký prostor pro představu čtenáře a ani slovo navíc. Další taková „panoramatická“ ilustrace nabízí pohled na dům Staré Bely a jeho okolí.

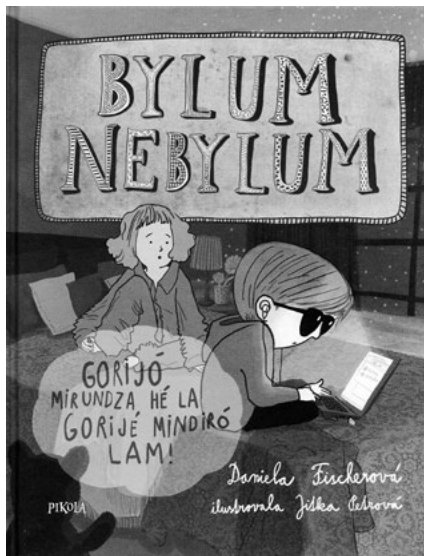
Velkými tématy Jany Šrámkové ať už v literatuře pro děti, nebo pro dospělé jsou domov, hledání místa, kam patříme, hodnota přátelství — v knížce *Zuza v zahradách* sledujeme malou Zuzu, která sebere dostatek odvahy k tomu, aby ze své zahrady nakoukla do zahrady cizí, tajemné, zdánlivě opuštěné. Dopomůže jí k tomu fakt, že se skamarádí se psem Evanem. A může nahlédnout nejen do cizí zahrady, ale pozorovat i cizí dům. Soudě dle věcí v okolí jde o domov staré paní, který má tajemnou atmosféru stejně jako celá zahrada a v ní rostoucí strom klíčovník, obalený množstvím klíčů na provázcích. Sice se nedozvíme, ke kterým dveřím klíče patří, která vrátka asi otvírají, ale díky všetečce Zuze sledujeme starou paní, jak jeden klíček přidá. A od čeho je ten klíč, který mezi zahradami v zahrádkářské kolonii našla Zuza? Ani to se nedozvíme, ale zato si můžeme fantazírovat o tom, kde všude rostou stromy klíčovníky a kolik plodů z klíčovníků se nám doma povaluje v zásuvkách a skříních — až doposud jsme neměli tušení, co jsou zač.

Svým tématem — jaké dobrodružství může být, když se vydáme za hranice svého domova, třebaže jen o pár krůčků dál — se knížka skvěle hodí jako inspirace pro učitele nejen dramatické výchovy pracující v mateřské škole a na prvním stupni základní školy.

Ilustrace Andrey Tachezy jsou příjemné, mnoho naznačují, ale nevysvětlují, aby dětská představivost měla možnost sama předvést, co dokáže. A jestli máte po dočtení knížky pocit, že se v ní vlastně nic nestalo, máte sice pravdu, ale prošli jsme si s malou Zuzou tím, že ji její zvědavost několik dní lákala, její představivost strašila a její odvaha a dobrosrdečnost odměnily tím, že teď zná jedno tajemství a sama s ním má velké plány. V životě malé holky je to několik dní, kdy je její mysl na sto procent zaujata něčím „opravdovým“. A o to v knížce jde — o několikadenní sondu do duše malé Zuzy v kulisách jedné zahrádkářské kolonie.

Gabriela Zelená Sittová

DANIELA FISCHEROVÁ: BYLUM NEBYLUM



Ilustrovala Jitka Petrová. Praha: Euromedia Group, 2017. 120 stran. Edice Pikola. Odpovědná redaktorka Lucie Šavlíková.

Ať si přečtete sebelepší knihu, která vás sebevíc zasáhne, čas vás vždy připraví nejprve o drobné detaily, později o kousky děje, nakonec snad i o některé postavy, až vám zbude třeba jen pocit nebo obraz nebo myšlenka. Jsou knihy, které začnete číst podruhé, a teprve na sté stránce si uvědomíte, že už jste se jimi museli někdy prokousat, ale za celý svět byste si nevzpomněli, jak se bude děj dál odvíjet a jak to všechno skončí. Známe lidi, kteří se v takové situaci zaradují, že takto dostali jakési „dva v jednom“, a vesele čtou dál. Patříte k nim? Pak je *Bylum Nebylum* jednoznačně kniha pro vás.

Čte se jedna báseň. Text vám příjemně plyne především díky syntaktické bohatosti, přirozenému udržování kontaktu se čtenářem, krátkým členicím úseky (o kapitolách nebo podkapitolách se zde nemluví), emocionálnosti (lexikální, syntaktické a místy i obsahové) některých vypravěčských partů a nakonec snad i díky nerušivým, v tlumených barvách provedeným a leckdy i vtipným ilustracím Jitky Petrové. Občas sice zaškokbrnete o nějakou tu stylizaci, jež vás nutí nevědomky krčit čelo nebo zvedat horní ret. To je však věc individuálního vkusu, řeknete si a čtete dál a dál a dál..., až to dočtete.

A za týden se vás někdo zeptá: „O čem to *Bylum Nebylum* vlastně bylo?“ — „Noooo, o tom, jak se jistý Chruš Kudrhole snažil zničit, eee, nebo ovládnout městy Ostrovín pomocí magické, eee... nebo vědecké knihy *Nebylum* a jak se chtěl zmocnit i jejího druhého dílu, aby se naučil ničit nejen neživou

hmotu, nýbrž i lidské bytosti, a v tom se mu snažila zabránit stará hraběnka Ostrovínová, dědička těch knih, s pomocí IT specialisty Mikuláše Stěbla. Chruš nakonec ohrožoval hraběnku, svého bratra Štávu, na kterého už od raného dětství sváděl svoje lumpárny, Mikulášova syna Nika a desetiletou Pavlíčku, kterou oné kritické noci napůl zmrzlou přivedla do svého domu sama stará hraběnka. No a... a skončilo to dobře.“ — „Jak?“ —

„Chrušovi se nepovedlo zničit, eee, nebo ovládnout Ostrovín.“ — „Proč ne?“ — „Hm, možná s tím mělo co do činění, že Pavlínce se té noci narodil bratříček. Ale možná že to nakonec nehrálo roli.“

Začnete se stydět před tazatelem i před sebou, běžíte hledat odpovědi na jeho i svoje otázky a zjistíte, že:

- Odpovědi v knize jsou, jenže velmi málo, třeba jen jednorázově exponované (jako Chrušova motivace k zničení/ovládání Ostrovína).
- Odpovědi v knize jsou, ovšem nikoli vtěleny do příběhu, leč víceméně pouze do slov, do jakýchsi mouder, která plynou z úst hraběněných či Mikulášových, doplněna o chabou dějovou ilustraci („Nesmíš zabít, když nemůžeš křísit. Nesmíš bořit, když neumíš tvořit.“ Nebo: „Mrak s každým mluví jinak. Celý svět mluví s každým jinak.“).
- Odpovědi v knize jsou, ale zapadnou v nadměrném střídání časových a postavových perspektiv (těch je bezesporu nejvíce).
- Odpovědi v knize nejsou (Kdy a proč se změnila Chrušova motivace zničit v motivaci ovládnout Ostrovín a jeho obyvatele?). Anebo tam přece jen jsou, a tudíž platí znovu c).

Knížka obsahuje velká témata, ba co víc velká témata ve velmi nadějných obrazech a příběhových fragmentech: Téma tvoření a boření obsažené v motivu magicko-vědeckých knih *Bylum* a *Nebylum* a otázka jejich zneužití. Téma hrozivého prázdna, jež nějakou dobu zůstane po věci odstraněné kouzlem *Nebylum*. Téma „Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá“ velmi vynalézavě rozšířené a vztažené na problematiku přijímání informací z internetu (v textu jako třetí, utajený díl magických knih *Mrak*). Nebo třeba i výborně načaté, i když dále jinými motivy zaplavené a nedokončené téma pocitů dosavadního jedináčka při očekávaném narození sourozence!

Nutno říci, že i již zmíněné střídání vypravěčských perspektiv (příběh má kromě neutrálního, vševědoucího vypravěče ještě dalších šest, s ním většinou rovnocenných) zpočátku neovlivňuje četbu negativně, ba naopak. Umožňuje členit celek na pro děti stravitelnější, různé podle postav stylizované části. Tento princip si však autorka

nechá brzy přerůst přes hlavu — počet vyprávěcích postav se postupně zvyšuje, nicméně rozdíl mezi jejich pohledem, natož jazykovou stylizací jejich promluv se stírá a členění na kratší celky je neúnosně zatěžkáno řadou nespočetných retrospektiv, v nichž je náhle takřka nemožné dohledat něco tak zásadního jako je Chrušova motivace k ničení/ovládání Ostrovína.

V řadě případů také musíte obdivovat znovuobjevení některých motivů, které je bezesporu dilem tvrdě logicky propracované struktury pod tím vším. Místy ale působí i tato důmyslná propletení násilně nebo podbízivě, stejně jako jazyk knihy. (Hraběnčina starost, jestli se z ní nestala zombie, projevy opičky Kiki, formulace „majnout hraběněčku po kebulce“ a více z Nikových „ajťácko-pubertáckých“ promluv, které už jsou za hranicí dobrého literárního vkusu.) Tvrdou logikou Daniela Fischerová často důsledně a opakovaně „dokazuje“, proč se něco stalo či nestalo (např. proč Pavlíčini rodiče porodili svého syna v autě na hranicích katastrálního území Ostrovína), jako by se bála, že ji čtenář či kritik nařkne z nedomyšlenosti, ale ve svém urputném předsevzetí nenechat se „nachytat“ se nutně právě takových nedomyšleností dopouští, tu menších (jak může někdo po školní akci vysadit desetileté dítě za tmy a mrazu z autobusu, aniž by počkal, až si ho převezmou rodiče?), tu opravdu velkých (nepovede se Chrušovi ovládnout Ostrovín proto, že mu kouzlo překazí narození Pavlíčiniho bratra, nebo proto, že žádné kouzlo na zničení živých bytostí magické knihy neobsahuje?).

Škoda. Kdyby včas zasáhl zkušený redaktor, bylo by *Bylum Nebylum* pro širší čtenářskou obec, a ne jen pro ty urputné, kteří z textu odpovědi na své otázky vydolují mnohonásobným čtením a poznámkováním, anebo pro ty, kterým stačí, že to dobře dopadlo.

Klára Fidlerová

GILLES PARIS: MŮJ ŽIVOT CUKETKY

Z francouzského originálu Autobiographie d'une Courgette přeložila Drahoslava Janďerová. Ilustrace Magdalena Rutová. Grafická úprava Jan Čumlivski. Praha: Baobab, 2018. 196 stran. Redakce Jakub Marek.

Příběh z dětského domova, kde pobývají malé děti s nelehkým osudem, může konfrontovat čtenáře s celou řadou sociálních témat. Zvláště, když jsou vtaženi do děje svérázným malým vypravěčem. Čtenářskému zájmu o podobné „vážnější“ téma

může ale autor také podlehnout, může si vytvořit lákavý model, do něhož lze vložit dané ingredience jako do hrnce — přesně podle chuti očekávaného publika. Na románu *Můj život Cuketky* je možná nejzajímavější, zda se autor dokázal takové instantní polévce ubránit. A protože námět přitáhl i filmové tvůrce, kteří precizně naředenou filmovou verzí oslovili další diváky, vstupuje kniha do dalšího kontextu už částečně předvařeného.

Románu se nedá upřít snaha vylíčit temné stránky osudů hlavních hrdinů, tedy důvod jejich přítomnosti v ústavu. Ale jeho idylický průběh, a zejména závěr vedou spíše k dojmu až nepatřičného kontrastu mezi tím, co děti zažily, a způsobem jakým se dochází



k řešení téměř dokonalému. Hlavní hrdina s přezdívkou Cuketka se ocitá v dětském domově jako ostatní děti po té, co byla jeho výchova v rodině naprosto zanedbána. Lhostejnost jeho matky vedla k tomu, že se mu dostal do ruky revolver, který proti ní použil.

Tato tragická událost zůstává v průběhu vyprávění daleko pod vrstvami nových zážitků, dobrodružství s novými přáteli, líčení téměř idylického prostředí dětského domova, a především nalezení nové rodiny. Přesto ji nelze přejít. I když sledujeme příběh pohledem dětského hrdiny, který ve svých devíti letech její celou závažnost a důsledky nevnímá, děj se už k oné události a jeho roli v ní nevrací. Z tohoto pohledu je na druhou stranu zajímavé, jak důsledně si filmoví tvůrce připravili materiál pro to, aby u diváků, a dokonce kritiky uspěli. Stejnomený animovaný film, který byl dokonce v loňském roce nominován na Oscara a prošel i českou distribucí, tuto scénu, stejně jako mnohé další, zásadně upravuje

a vyhlazuje. Je půvabné číst mnohé reakce považující filmový příběh za příliš drsný a rozhodně nevhodný pro malé děti. Ačkoli tato nezvyklost bezesporu souvisí s jeho proslulostí. Zdá se, že mainstreamový filmový divák-rodí a mnohdy i kritik není zvyklý na něco, co je v literatuře poměrně běžné, a to, co lhostejně přejde u filmů pro diváky o něco málo starší, by zde netoleroval.

Nicméně jsem naznačil problém, který kniha vyvolává — nesourodost. Důležitým faktorem vyprávění je způsob, kterým je vedeno: jde o náhled svérázného dětského vypravěče. Ten (na rozdíl od čtenáře) důsledky mnohých věcí vnímat nemusí. Jeho způsob vidění a vyprávění o nich patří k důležitým znakům románu.

Promluva vypravěče je útržkovitá, věty jsou misty členěny do jednotlivých řádků, jindy do ní vstupují přímé řeči ostatních postav nebo citace jejich výroků, které Cuketka přesně zachycuje, jak to někdy děti dělávají. Bohužel český převod působí značně kostrbatě a velice se vzdaluje lehkosti, s níž hlavní hrdina o všem vypráví, která byla snad v původní francouzské verzi. Text, založený trochu na dětské tékavosti, se tím tak ještě více znepráhlednil a ztrácí na zajímavosti.

V českém vydání se bohužel nezřídka vyskytují věty, které svědčí spíše o laxním přístupu redaktora nakladatelství Baobab než o dětském způsobu vyjadřování. Např.: „A říkám si, co mají dospělí co rozhodovat všechno za nás za všechny, když víme mň než ostatní děti, co nás čeká, až budeme hodně staří.“ (s. 144) Nebo „Rosy uvařila čaj s velkými řezy, co z nich stéká šlehačka, a nemám na ně vůbec chuť.“ (s. 183)

Román *Můj život Cuketky*, který se na českém knižním trhu objevil snad záměrně po filmové verzi (šestnáct let od francouzského vydání), tak spíše než aby korigoval její uhlazenost, se mívá účinkem. Ačkoliv promlouvá o důležitých tématech, nepřináší nic nového, zejména když mu jeho česká podoba (a před ní už animovaná verze) vzala to zásadní, čím je zajímavý — promluvu hlavního aktéra.

Luděk Korbel

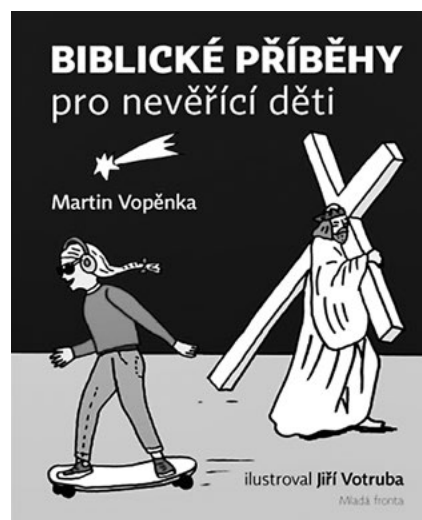
MARTIN VOPĚNKA: BIBLE PRO NEVĚŘÍCÍ DĚTI

Ilustroval Jiří Votruba. Grafická úprava Michal Chodanič. Praha: Mladá fronta, 2018. 192 stran. Odpovědná redaktorka Šárka Dvořáková Tripesová.

Martin Vopěnka (*1963) vystudoval fakultu jaderné fyziky na ČVUT, vystudovanému

oboru se však nevěnoval, pracoval ve Výzkumném ústavu psychiatrickém. Založil nakladatelství Práh. Je členem českého PEN klubu, příležitostně píše články do MF Dnes, vydává knihy (*Kameny z hor, Spící město, Konec zákona, O duši a dívce...*).

Kniha *Bible pro nevěřící děti* je zajímavým pokusem, který má ambici pomoci při hledání cest k tak složitému textu, jakým je Bible. Sama anotace knihy uvádí, že nikdo tu nechce nikomu nutit, aby věřil v Boha, že však kniha nabízí nástin výkladu biblických příběhů s ohledem na civilizaci, k níž se vztahuje. Evropská civilizace je vystavená na několika základních pilířích a jedním z nich je právě znalost biblických příběhů. Kniha se pokouší vysvětlit, proč jsou Evropané mírní, proč chtějí být spravedliví a nemají rádi násilí. Nebo alespoň proč by takovými měli být. Zároveň odkazuje k uměleckým dílům, slovním obrátům, rčení, které s biblickými



příběhy souvisejí, a uvádí je do souvislosti historických, literárních i uměleckých.

Na rozdíl od jiných knih na trhu, které se zprostředkováním biblických příběhů zabývají, je tato o poznání „revolučnější“, neboť si troufá biblické příběhy vysvětlovat, převádí je z obrazných pojmenování do konkrétnějších obrysů, které mohou být současným (nejen dětským) čtenářům bližší. Autor se ale nepasuje do role autoritativního vykladače „božího slova“, naopak přiznává již v samém poděkování, že „[...] se mohu i jako laik a nenáboženský člověk chopit této látky“ (s. 5). Hledá vysvětlení složitých biblických zpodobnění takovými cestami, které jsou dnešnímu světu přístupné.

„Bible je souhrn velmi starých textů, které sepsal židovský národ, a které se na tyto otázky (Co bylo na počátku? Jak vznikl náš vesmír, svět? Jak začal? — pozn. M. L.) snaží odpovědět — někdy přímo, jindy skrze

příběhy, které se v židovském národě vyprávěly. Mnohdy se týkaly skutečných událostí a mnoho biblických hrdinů opravdu žilo, i když jim možná ty příběhy přisoudily více schopností a dovedností. Ale od toho je příběh: musí být zajímavější než běžný život.“ (s. 7)

Kniha respektuje biblické dělení na *Starý zákon* a *Nový zákon*. Jednotlivým příběhům věnuje většinou jedno- až dvoustránkovou pozornost. Příběhy začínají aluzí na biblické iniciály. Úvodní písmeno textu je barevně vyvedeno a k němu je zpodoběn často vtipný obraz vztahující se k příběhu. Do textu jsou pak ještě vsazeny dvoustránkové ilustrace, které většinou ilustrují známější příběhy (stvoření světa, Noemova archa, deset ran egyptských, výstup Ježíše na Golgotu, Apokalypsa...). Autorem ilustrací je Jiří Votruba, který svým pojetím dílo aktualizuje, zároveň mu však neubírá na jeho starodávné moudrosti.

Asi „nejrevolučnějšími“ částmi textu se mohou zdát autorovy výklady a komentáře. Např.: „Samozřejmě si to vyřídil i s Evou: ‚Rozmnožím útrapy tvého těhotenství, v bolestech budeš rodit syny.‘ Bůh také podle Bible stanovil, že muž bude ženě vládnout. Někteří z židů i křesťanů, a tím spíše muslimů, kteří se rovněž hlásí k prvním kapitolám Bible, proto dodnes neuznávají postavení žen ve společnosti jako rovnoprávné. Ve skutečnosti biblické příběhy nelze brát doslovně. Spíše bychom je měli chápat jako básnické nebo povídkové vyprávění o strasti plné cestě lidstva. O lidských snech, touhách, vítězstvích i prohrách.“ (s. 15) Tyto poznámky mohou být právě tím, co tuto knihu učiní zajímavým čtením pro současné děti. Pomáhají čtenáři v textech se zorientovat, hledají vodítka, jak biblické příběhy chápat, jak si je vykládat a jak jim rozumět.

Některé části Bible, např. Žalmy, jsou zestručněny do krátké anotace (Kniha přísloví, Žalmy), jiným částem je věnován větší prostor. Například Ježíšova podobnost jsou nejprve vysvětlena jako celek, pak se text některým z podobností věnuje podrobněji. I v tomto prostorovém uchopení tak složitý text lze nalézt výhody. Kniha se zmiňuje o všech částech Bible, ale těm epičtějším nebo problematickým co do historických či lidských konotací věnuje více prostoru. Zároveň se i při těchto zprostředkováních snaží o stručnost a srozumitelnost.

Domnívám se, že i díky této koncepci může kniha oslovit ty, jimž je určena (nevěřící děti). Zároveň může být vhodným materiálem pro učitele vlastivědy, dějepisu, literární historie nebo základů estetiky.

Četba jednotlivých příběhů je otázkou několika minut a může být výchozím bodem pro seznámení s konkrétním literárním nebo uměleckým dílem nebo jen momentem pro rozdmýhávání diskuse.

Michaela Lažanová

KRISZTINA TÓTHOVÁ: DÍVKA, KTERÁ NEMLUVILA



Z maďarského originálu A lány, aki nem beszélt přeložila Eleonora Hamar. Ilustrace Jan Trakal. Grafická úprava Luboš Drtina. Praha: Baobab, 2018. 55 stran. Redaktor Robert Svoboda.

Maďarské spisovatelce Krisztině Tóthové vyšly v češtině už dvě knihy pro dospělé čtenáře. Její nejnovější dílo je úplně jiné, pohádkové. Svůj okruh čtenářů ale neopouští, spíše do něj přibírá i ty mladší, aby se v něm pokusili nalézt to, co dospělí vidět nemusejí. Stejně jako k hlavní hrdince příběhu musejí znovu nalézt cestu její rodiče.

Tvorba této autorky střední generace reaguje na soudobé události a odráží i její osobní příběh. V tomto ohledu se její nejnovější kniha vlastně neliší od předchozích. Soudě podle krátké zmínky v medailonku na obálce („příběh, který inspirovala její rodinná zkušenost“) je patrné, že se autorka s vlastní biografií snaží vyrovnat bájí. A ta není jednoduše dešifrovatelná.

Dva potulní Romové čekají potomka, ale místo prvního dítěte se jim narodí sova, místo druhého modré oko a na třetí už nečekají, a tak ani nezjistí, že jde o krásnou holčičku, která vyrůstá u jiné rodiny, ale je nemá. Až později se díky studánce rozpomínání, pramenící z onoho oka, dozví, odkud že je, a své pravé rodiče se snaží najít.

Příběh je rámován pohádkovými motivy, klasickým incipitem „bylo nebylo“ a tak podobně. Ale rozhodně nepůsobí strojeně, naopak se odvíjí svižně a opírá se o to, co autorka uplatňuje ve své tvorbě pro dospělé, například přirozené a plynulé přechody mezi ději a časy.

Kniha doplňuje ilustrace Jana Trakala, které nabízejí další interpretační vodítka. Nejsou popisné, možná připomenou Josefa Čapka, kterého ale nekopírují, naopak se snaží zajímavým způsobem komunikovat s textem. Jejich základní trojbarevnost vychází z motivů a živlů vyskytujících se v příběhu. Hnědá barva může připomínat půdu, zemitost či domov. Hodnoty, jejichž nositelem je také „lesní sestřička“ hlavní hrdinky sova. Ve chvíli, kdy dívka naleznou svou rodinu a konečně začne mluvit, si postaví hnízdo, symbol domova. Souvisí ale také s druhou barvou, kterou ilustrátor použil — modrou, tedy nebem, ale i okem. A ono oko nás vede k paměti. Když začne slzet, vytvoří se studánka, ke které chodí lesní zvěř. A právě doušek její vody přiměje hrdinku rozpomenout se na minulost, stejně jako její pravé rodiče, kteří by na ni zcela zapomněli. Poslední barvou je zelená, která odkazuje minimálně k dalšímu důležitému motivu — ke krajině a cestě.

Poutníkům, tedy oběma rodičům hrdinky, není vyčítáno, že nemají domov, ostatně žádná postava zde není z ničeho viněna. Cesta je brána jako nutnost, ať už jde o cestu ven, nebo domů.

Přestože je kniha nedlouhá a je trochu s podivem, že ji nakladatelství objevilo pro svůj ediční plán, je zajímavé, jakou pozornost jejímu vydání věnovalo. Mimo zmíněné ilustrace a grafickou úpravu je nutné ocenit i zajímavý překlad.

Luďěk Korbek

RICARDO SIRI LINIERS: NAPSALA A NAKRESLILA JINDŘÍŠKA

Ze španělského originálu Escrito y dibujado por Enriqueta přeložila Markéta Pilátová. Praha: Meander, 2017. 76 stran.

RICARDO SIRI LINIERS: VELKÝ MOKRÝ BALÓNEK

Ze španělského originálu El globo grande y mojado přeložila Markéta Pilátová. Praha: Meander, 2017. 32 stran.

Nakladatelství Meander se v ediční řadě Pro Emu zaměřuje na vydávání zajímavých moderních komiksů. V roce 2011 zde vyšel

první díl cyklu *Macanudo*, jehož autorem je argentinský karikaturista a ilustrátor Ricardo Siri Liniers. Českému čtenáři ho svým vynikajícím překladem zpřístupnila Markéta Pilátová. Dosud vyšlo jedenáct dílů. Kromě toho zde byly vydány další dvě knihy téhož autora: *Napsala a nakreslila Jindřiška* (2017) a *Velký mokrý balónek* (2017), obě opět v překladu Markéty Pilátové.

Ricardo Siri Liniers (*1973) uveřejňuje stripy v deníku *La Nación*. Svě čtenáře každý den překvapuje nejen obsahem stripů, ale i jejich provedením. Někdy se čtenáři setkají s uceleným příběhem, jindy jen těžko hledají pointu. Někdy je příběh rozdělen do několika stejných políček, jindy je tvořen okénky různých formátů. Vždycky ale pobaví a zaujme. Práce tohoto autora bývají pro svou poetiku označovány jako poezie v obrazech, haiku, nebo jako komiksové antidepresivum, které prosvětluje den.

Jeho inspiračním zdrojem je hlavně život současného člověka s jeho úzkostmi, život dospělých, kteří zapomínají na dětské okouzlení ze samotné lidské existence. V jeho tvorbě se objevuje ohlas politických událostí, kulturních vlivů a zážitků s vlastními dětmi. Pro vyjádření svých pocitů a postojů používá nonsens, absurditu, humor.

Nezaměřuje se na jednotlivého hrdinu, ale vytváří hrdinů několik. Objevuje se zde např. citlivý robot, tajemný muž v černém, muž, který překládal názvy filmů, Picasso, fantazie Olga, Morchoclo — mimozemšťan, tučňák, křivej Chleba, sečtělá Jindřiška se svým plyšovým medvídkem Madariagou a kocourem Fellinim. Sám autor si dal podobu bílého králíka, ke kterému občas přicházejí i jeho dcery Klementina, Matilda a Emma.

Komiksy vydává i knižně pod názvem *Macanudo*, což ve španělštině znamená báječný, parádní (nebo klid). A přesně takové Liniersovy komiksy jsou. Dětem jsou pak věnovány dvě samostatné knihy, kterými se budeme zabývat trochu podrobněji.

Knihu *Napsala a namalovala Jindřiška* věnoval autor svým dcerám: „Matildě, která mě naučila malovat úplně jako Jindřiška, a Klementině, která dala svému králíkovi jméno Můjmilováček, a Emmě, která si nasazuje moje klobouky.“

Komiks má paralelní kompozici, odehrávají se tu vlastně dva příběhy najednou. Jednou dějovou linií je příběh, který Jindřiška píše, a druhou je samotný proces tvorby. Příběh je pro Jindřišku tak napínavý, že ji občas vyděsí, takže se oba příběhy nakonec prolínají.



Jindřiška dostala od maminky dárek. Je to „Krabíčka pastelek, nejkratší cesta k duze“. Tak vlastně musela začít psát a kreslit a my jsme svědky toho, jak příběh vzniká. Jindřiška rozmlouvá s kocourem Fellinim, vysvětluje mu, jak se buduje napětí: „V dobrém příběhu se vždycky musí zničehonic něco stát.“ — „Budování napětí je základ.“ — „Ty nejlepší věci se poznají podle toho, že máš chuť říct WOW.“ „Nebo MŇAU,“ souhlasí Fellini.

Jindřiška svůj příběh nazvala Třífalavá příšera a dva klobouky. Každá hlava příšery má jméno — jsou to Hugo, Fanda a Luďa-Míša. Dvě už klobouky mají, ale pro tu poslední potřebují klobouk opatřit. Vydají se

pro něj do obrovské skříně (byla vyrobena v Narnii). Pomáhá jim holčička Emilka (má králíka, který se jmenuje Můjmilováček). Někdy jsou bezradní, ale rádi jim myšák. Ten je nakonec zachrání i před další příšerou, a tak všechno dobře dopadne. Luďa-Míša má nový klobouk a nový klobouk dostane i Emilka. Jindřiška příběh dopsala a vydala se hledat nakladatelství.

Paralelnost vyprávění se odráží i ve výtvarném ztvárnění. Stránky jsou většinou tvořeny dvěma typy obrázků. Základem je příběh, který Jindřiška píše a kreslí. Ten má podobu dětské nepravidelně ohrazené kresby pastelkou. Po jejích okrajích bývají klasická komiksová okénka, ve kterých se odvíjí proces vznikání příběhu. Tam se setkáváme s Jindřiškou a kocourem Fellinim, jak je známe z Liniersových stripů z *Macanuda*.

Ricardo Siri Liniers nás v této knize opět zavádí do světa viděného dětmi, kdy fantazie je stejně skutečná, jako realita, která nás obklopuje. Zároveň však ukazuje, jak vzniká příběh, jak se buduje napětí, jaké místo mají jednotlivé postavy, jak autorův život může ovlivnit příběh. Liniersův komiks by tak mohl být dobrým východiskem pro rozhovor s dětmi o struktuře literárního díla.

Knihu *Velký mokrý balónek* byla nominována na ocenění Eisner Award a byla mezi deseti nejlepšími dětskými knihami magazínu *Parents* za rok 2013. Autor věnoval knihu „Matildě a Klementině... mým malým múzám“. Obě jeho dcery jsou také hrdinkami příběhu.

Starší Matilda je pro mladší Klementinu průvodkyní a rádkyní. Ukazuje jí, jak je svět báječný, zvláště v sobotu. Vůbec nevádí, že prší. Matilda jí ukazuje, co všechno se dá dělat: „Chytat kapky do pusy.“ — „Máchat se v kalužích.“ — „Miluju, jak deštivé dny strašně krásně voní!“ Matilda tak provede sestru celým dnem, aby nakonec holčičky mohly jít spát s radostí a mohly se těšit na báječná dobrodružství, která na ně čekají v neděli.

Výtvarně je příběh zachycen rozmanitě — obrázky s nevýraznými konturami jsou vystřídány klasickými komiksovými okénky. Stejným okamžikům jsou věnovány celostránkové ilustrace — když se obě holčičky radují z deště, když Klementina běží za balónek a Matilda se na ni zaraženě dívá (tomu je dokonce věnována dvoustránka). Pocit ztráty, který Klementina prožívá, vrcholí na následující stránce, na níž je zobrazena malá běžící postavička holčičky oddělená bílou prázdnou plochou od mraků, nad nimiž letí balónek.

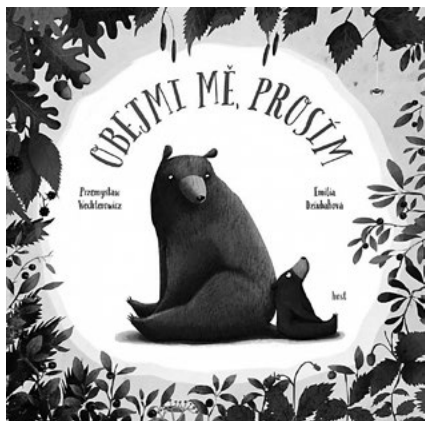
I v tomto příběhu nacházíme Liniersovu poetiku a téma — hledání

a uvědomování si krásy v zdánlivě obyčejných věcech. Ukazuje i křehkost vztahů mezi lidmi, jak neuvážené rozhodnutí a dobře míněný čin může přinést někomu smutek. Ukazuje i to, že člověk může chybu napravit, když si ji včas uvědomí, když myslí i na druhé. I tento příběh může být východiskem k rozhovorům, které se týkají mezilidských vztahů i básnických prostředků (např. „Když se mraky srazí, vybuchují deště.“) nebo vnímání světa různými smysly (např. „Deště zní jako potlesk.“).

Ani tento Liniersův komiks není knihou na jedno přečtení. Dokáže čtenáře vždy potěšit něčím novým. Je opravdovým zastavením. Upozorněním na věci, které děti znají a dospělí si je jeho prostřednictvím zase připomenou.

Jindřiška Bumerlová

PRZEMYSŁAW WECHTEROWICZ: OBEJMI MĚ, PROSÍM



Z polského originálu přeložil Michael Alexa. Ilustrovala Emilia Dziubaková. Praha: Host, 2017. 36 stran.

Objímání pomáhá proti špatné náladě, tvrdí malý Medvídek, zatímco táta Medvěd ví, že objetí je dobré na ledacos. A má pravdu. Objekt a vůbec fyzický kontakt z našich životů mizí stejně rychle, jako do nich přibývají různé nové technologie, které nám usnadňují život, ale zároveň nás odcizují sobě navzájem. Možná i na to reaguje knížka Przemysława Wechterowicze *Obejmi mě, prosím*.

Przemysław Wechterowicz, polský spisovatel, autor příběhů, obrázkových knih, poezie a divadelních her, vydal doposud dvacet sedm titulů. Jeho texty byly přeloženy do mnoha jazyků a autor za ně získal řadu ocenění.

Emilia Dziubaková je jedna z nejznámějších mladých polských ilustrátorek. Velký ohlas vzbudila její autorská kniha, bohatě

ilustrované velkoformátové lepoprelo *Rok v lese* (česky Host 2017).

Jejich knížka *Obejmi mě, prosím* získala Literární cenu hl. m. Varšavy 2014 a ocenění White Ravens 2014. Vyšla už ve čtrnácti zemích.

Příběh je stejně jednoduchý jako objetí samotné. Táta Medvěd se synkem Medvědem chtějí prožít krásný den, a tak se rozhodnou, že půjdou obejmout pana Bobra. Postupně pak obejmou ještě slečnu Lasičku, párek Zajíců, kteří si oddychnou, když zjistí, že medvědi mrkvičku neradi a přišli je jen obejmout, Vlka, který je z medvědího objetí tak okouzlený, že přehlédne procházející Červenou karkulku, starého pana Losa, kterému udělá objetí obzvláště velkou radost, paní Anakundu, která přijela do lesa navštívit vzdálenou sestřenicí paní Užovku, i malou Housenku, která hraje všemi barvami. Medvědi obejmou i Hajného, ale jeho flintu si stejně raději vezmou do úschovy. Na zpáteční cestě potkají ještě několik dalších zvířátek a i s těmi se postupně objímají. Když se blíží k domovu, malý Medvídek si najednou vzpomene, že na někoho v tom všem objímání přeci jen zapomněli: „Neobjali jsme jeden druhého, tatínku!“

Kouzelné ilustrace Emilie Dziubakové by mohly docela dobře fungovat i samostatně. Provádějí dětského čtenáře celým příběhem a ukazují velkou většinu zvířátek, která medvědi na své cestě lesem potkávají. Ilustrace tvoří dohromady s textem působný, navzájem se doplňující celek, který přináší čtenáři velmi milý zážitek. I když je knížka určena zejména malým dětem, své si v ní najdou i dospělí. Většina obrázků je laděna do hnědé a zelené barvy, celá knížka tak přirozeně navozuje atmosféru lesa a jeho obyvatel.

Z knížky sálá pohoda, optimismus a dobrá nálada, po jejím přečtení nezbyvá než vstát a také někoho obejmout.

Lucie Šmejkalová

HOAX

Autorky Silvia Vollmannová a Slavka Cívánová.

Dramaturgia a koncepcia projektu Slavka Cívánová.

Scéna a kostýmy Dáša Krištofíková.

Hudba Ján Kružliak ml.

Prezentácie a animácie Šimon Matrká.

Video Daniel Dluhý.

Réžia Silvia Vollmannová.

Účinkujúci Tomáš Turek, Marko Viskup.

Divadlo Andreja Bagara, Nitra.

Premiéra 26. 1. 2018.

Na úvod dva citáty z tlačových správ, ktoré najlepšie uvedú problematiku edu-hry *Hoax*:

1. Divadlo Andreja Bagara (DAB) v Nitre spustilo do prevádzky novú internetovú mikrostránku s názvom *www.divadlosrd.com*. Je pokračovaním koncepcie otvoreného divadla, v rámci ktorej chce DAB intenzívnejšie pracovať predovšetkým s mladým divákom a sústrediť sa na rôzne vzdelávacie programy. (Všimnite si dva výklady adresy: 1. divadlosrd, 2. divadlosrdcom. Správny význam je ten druhý, lebo divadlo možno robiť iba srdcom, ako to ďalej rozvádzajú autori programu; bližšie o tom pozri <http://skolskyservis.teraz.sk/volny-cas/nitra-novy-divadelny-web-wwwdivadlos/39125-clanok.html>).

2. „Divadlo Andreja Bagara (DAB) v Nitre dnes uvádza v rámci svojho programu podujatie extrémistického Hrdého Hnutia. Hnutie tak získava priaznivcov najmä medzi stredoškôlkami v nitrianskom kraji. Priestory stredoškolských telocviční, ktoré zneužívajú na svoju kampaň, obsadia so svojou akciou takmer na hodinu a pol...“ Je táto správa pravdivá, alebo ide o hoax?“

Takto alebo podobne sa začala edu-hra *Hoax*. Skutočne sa odohrávala v telocvični pred očami stredoškôlkov, účinkujúci hovorili ich jazykom, teda slangom, a pripomenuli im to, čo sa odohráva okolo nich, resp. čoho sa sami zúčastňujú. Bol to hoax? Ani nie. Bola to skôr veľmi dobre načasovaná reakcia na hoax, šíriaci sa na plagátoch v Nitre, kde istá strana vyzývala Slovákov, aby držali spolu a ďalej nasledovalo heslo: „Berieme si spať Slovensko.“ Hoaxom je práve heslo, ktoré hlása nepravdu, podvod. Veď od koho si treba vziať Slovensko? Kto ho vlastný či ohrozuje? Opäť vykonštruovaný nepriateľ, proti ktorému treba bojovať. Aj o tom je hra *Hoax*.

Ale začneme od začiatku tohto nápadu. Autorky projektu v rámci už fungujúcej koncepcie otvoreného divadla sa rozhodli zamerať sa na najvážnejšie problémy mladej generácie, ktoré nezvláda ani rodina, ani škola. Pomocou divadelných prostriedkov sa chcú prihovoriť mládeži a nastaviť jej kritické zrkadlo. Najprv spustili internetovú stránku, ktorá bude s mladým divákom komunikovať, a následne mu ponúkli edukatívnu hru *Hoax*. Edu-hra, ako autorky pomenovali svoje dielo, možno bude iritovať divadelných teoretikov, no v skutočnosti ide o žáner, ktorý má výchovný zámer a využíva dramatickú výchovu a čiastočne obsahuje aj prvky LARP-u (z angl. live action role-playing game, čo je označenie špecifického druhu hier, naživo založených na hraní roly). Uvedenie tejto hry má aj vážny spoločenský dôvod,

lebo — ako sme spomenuli — v meste pôsobí extrémistická strana, ohrozujúca názorovú sféru mladej generácie.

Každý, kto sleduje internetové správy a reakcie na nich, vidí, že niekedy aj rozhladený čitateľ má čo robiť, aby odlišil pravdu od nepravdy a neuveril jej. Pritom na sociálnych sieťach sa šíri množstvo konšpiračných teórií, ktoré majú politický podtext, ovplyvňujú verejnú mienku. Zasiahnuť majú predovšetkým neinformovanú verejnosť. Ako sa orientovať v takýchto správach a ako k nim zaujať správny postoj, to je hlavná úloha menovanej hry (zámerne používame termín hra, lebo tu pôjde o „hranie sa“ na extrémistov).

Autorky sa podujali na ťažkú úlohu, lebo dôležitú a náročnú tému museli prispôbiť špecifickému publiku. Predovšetkým zrušili divadelné prostredie a vybrali sa za svojim divákom. Hru umiestnili do

telocvične, teda do priestoru, ktorý je študentom známy. Scénu zložili zo zariadenia telocvične (nápadité je napríklad riešenie účasti viacerých postáv: V hre totiž účinkujú iba dvaja herci a ostatných zastupujú futbalové lopty na vešiaku). Obaja účinkujúci využívajú športové oblečenie, vypustené lopty na hlave sú symbolom holohlavých extrémistov. Okrem jazyka a situačného humoru sa využíva live video a live musica. Aj to je spôsob, ako sa priblížiť k mládeži a zrozumiteľným spôsobom jej predostrieť vážnu tému. Hra *Hoax* svojím charakterom poskytuje výborný námet na mediálnu výchovu.

Autorky v plnej miere vyžívali niektoré techniky dramatickej výchovy. Nielen hru v role, ale aj zapájanie publika do hry či inscenovanie vyučovacej hodiny, kde prednášajúceho prerušujú rozličné iné prvky dramatickej hry a mediálneho zobrazenia.

Hravou formou sa príjemca dozvedá o úskalíach facebooku, o základných znakoch a prejavoch extrémizmu, o zjednodušenom pohľade na svet okolo seba a v nastavenom zrkadle vidí, že primitivizmus je síce smiešny, ale zároveň aj nebezpečný.

Po skončení predstavenia nasleduje beseda s tvorcami a odborníkom, čo je vlastne najdôležitejšia časť projektu. Komunikácia s mladými ľuďmi, výmena názorov vedie ku kritickému mysleniu a objektívnemu hodnoteniu reality. Projekt právom končí vetou: Záleží len na vás, čo budete zdieľať a lajkovať.

Hoax je prvým krokom pripravovaného projektu EDU-hry, ktorý bude zameraný na aktuálne spoločenské témy. Aj takto chce divadlo pomáhať pri náročnej úlohe výchovy mladej generácie.

Marta Žilková

OHLÉDNUTÍ

za knihou, na ktorou by bylo škoda zapomenout



Emanuel Frynta je známý především jako autor nonsensových básniček, které Albatros vydal pod názvem *Písničky bez muziky*. (Vyšly bohužel až v roce 1988, dávno po autorově smrti, protože Emanuel Frynta patřil k autorům, kteří byli komunistickému režimu nepohodlní.) Znalci literatury vědí, že to byl

také vynikající překladatel a znalec literatury. Mimo jiné psal koncem 60. let pro rozhlas eseje o různých zákoutích literatury (včetně nonsensu), které ovšem mohly vyjít knižně opět s velkým zpožděním, až v 90. letech, pod názvem *Zastřená tvář poezie*. Ale jen literární fajnšmekři si vzpomenu na jeho mimořádnou knížku pro děti, která vyšla v roce 1964 a která je dnes bohužel skoro neznámá. Jmenuje se *Nová knížka pro děti o chvástavém štěněti* a je pod ní podepsán kromě Emanuela Frynty také Jan Lukas, jeden z našich největších fotografů (který se sebral už v 60. letech a emigroval do Ameriky).

Emanuel Frynta měl smysl pro jazyk jako málokdo a přímo labužnický si s ním dokázal hrát a zkoumat a zkoušet, co všechno dokáže. Proto ho také zajímali „moudří blázni“ (tak se mimochodem jmenuje jím připravená antologie z roku 1973) — ti, kteří dokáží vykouzlit z jazyka jen zdánlivě nesmyslné světy, jejichž prostřednictvím se dozvídáme podstatné věci o tom našem světě. Pejsek Hasan, hlavní hrdina *Nové knížky pro děti*, je právě takovým „moudrým bláznem“, psím baronem Prášilem. Svých sedm

sourozenců, kteří se ještě vejdou do jedné bedny v koutě a teprve se rozhlíží po tomto světě, oblažuje svými neuvěřitelnými historkami — třeba o tom, jak byl odvážným provazolezcem, jak vysvobodil zakletou psí princeznu nebo jak vyhrál válku jako kohoutí generál, — v nichž hraje, jak jinak, vždycky hlavní roli a kterého si kvůli tomu jeho štěněcí sourozenci dobírají, ale přitom jeho pábení s potěšením naslouchají.

To, že jsem v souvislosti s touto knihou připomněl J. Lukase, není ani trochu náhoda, protože půvab téhle knížky spočívá rovným dílem v nakažlivém vyprávěčství a jemné hře s jazykem Emanuela Frynty a ve fotografiích, které nejsou pouhým ilustračním doprovodem. Knižka je postavená na dialogu textu a fotografií a vtipných bláznivých fotografických koláží, které jsou stejně hravé jako Fryntovo vyprávění. (Je proto stěží pochopitelné a dokladem redakční necitlivosti, že nakladatelství Aurora, které tuto knížku publikovalo v roce 1998 v 2. vydání, nechalo text doprovodit následnými ilustracemi Marcely Martínkové.)

Jaroslav Provazník

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Michaela Váňová: Dorothy Heathcote's Story — A portrait of one of the most original and influential personalities of drama education worldwide learn both about her life and the ways in which she enriched the field of drama in its many shapes.

DRAMA-ART-THEATRE

Jaroslav Provazník: Signals and Impulses of 2018

Children' Stage — The author of the article tries to characterise the overall impression that this year's festival gave of the state of Czech theatre with children. "What I consider the best news," he writes, "is the fact that the performances created a very colourful mosaic in terms of types and genres." Stories with a child protagonist were the most frequently featured type of performance. In one case the story was set in the past, namely during the second world war (an outstanding performance presented by a group from the Basic School of Arts in Ostrov called *Běž, chlapče, běž* [Run, Boy, Run]; it was based on a novel by the Polish-Israeli author Uri Orlev). Three performances were inspired by traditional fairy-tales, four times the spectators saw original modern tales, two performances were based on nonsense poetry (one worth mentioning was a montage called *Do velké krajiny Duďědu*, inspired by the poetry and absurd tales by the Czech dissident poet Ivan Martin Jirous and played by the DRDS drama group from Prague). Other genres were represented by one performance each: a story with an anthropomorphic animal protagonist (a very good performance called *My, vrabčáci* (We, Sparrows) presented by a group from Sobotka and created to the motives of a book by the Bulgarian author Yordan Radichkov); then there was one absurd tale and even a horror thriller.

Gabriela Zelená Sittová: The Children's Stage and Poetry Reading — The Children's Stage national festival features not only theatre, but traditionally has a specific category for children who recite both poems and prose. The reporter evaluates the quality of this year's poetry reading from the viewpoints of dramaturgy (selection and adaptation of texts), expression (ability to capture and communicate images contained in the text, vocal technique, contact with the audience, etc.).

Lucie Klárová: The Autobiographic Theatre Method: Presenting Susanne Schrader — The author of this article, who was the interpreter to the Belgian lecturer Susanne Schrader (of the AGORA theatre) during her workshop at

the Children's Stage national festival in Svitavy, describes in detail the contents of the workshop.

Mariana Čížková: Zlatá priadka (Gold Spinning) 2018 — A doctoral student of drama in education at the Faculty of Theatre, Prague, reports on the national festival of children's theatre in Slovakia.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Ondřej Kohout-Jan Mrázek: When Philosophy Meets

Drama — An original contribution demonstrating how drama methods can be applied in teaching philosophy at secondary schools and what advantages and drawbacks the encounter of philosophy with drama may present. The article was written by two graduate students from the Department of drama in education who also study philosophy and civic education (respectively) at Charles University. Both have designed workshops with philosophical themes that they implemented with several secondary school classes all over the Czech Republic. Ondřej Kohout's programme was designed around the topic of *Socrates and the Community* while Jan Mrázek created a programme called *Truth — Authenticity — Charter 77*, a part of which is the life story of the Czech philosopher Jan Patočka, a signatory of Charter 77, who died after being interrogated by the communist secret police in 1977.

Mariana Čížková: Creative Drama and Theatre for Children in New York — The author of the article spent two weeks in New York where she had the opportunity to attend programmes of several theatre groups that might inspire Czech directors, actors and drama teachers. She expresses her gratitude to Rives Collins of the Northwestern University who facilitated these encounters to her. The article describes in greater detail the activities of the Spellbound Theatre, a theatrical company focused on designing performances and workshops for children up to 5 years of age. The next project the article deals with is the New Victory Theatre, a professional theatre group situated near Broadway who play for children exclusively. The last three projects mentioned include the Roundabout Theatre, programmes of the non-governmental organisation Kids Creative Collective as well as the activities of another NGO, the Off the Page Education.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Kateřina Řezníčková: Theatrum Neolatinum — Latin Theatre in the Czech Lands — Theatrum Neolatinum is a pioneering project of the Academia publishing house who has launched a new publication series with the aim of

presenting baroque drama texts originating in the Czech lands that have been hitherto unknown or hardly accessible. So far it has focused on plays written by Jesuit teachers, but in the future text of different provenance are to be published as well. **Marta Žilková: Innovative Music Education** — Information on several attempts made by Slovak teachers to employ activating educational methods (including drama techniques) in the teaching of music.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Gabriela Zelená Sittová: The Field Is My Element — An interview with the author of children's books Jana Šrámková who has recently focused on writing for the very young readers. Jana Šrámková is one of the most inspiring personalities of contemporary Czech literature.

Gabriela Zelená Sittová-Jaroslav Provazník-Luděk Korbek-Klára Fidlerová-Michaela Lažanová-Jindřiška Bumerlová-Lucie Šmejkalová-Marta Žilková: Peeping into Books and Performances for Children and Youth — Reviews of new books and performances for children and youth that might inspire drama teachers and leaders of children's theatre groups. **Jaroslav Provazník: Looking Back at a Book that Should Not Be Forgotten** — Besides the set of reviews of new books for children, *Tvořivá dramatika* is going to regularly point out books that have been forgotten and should not have, as they offer inspiring themes and motives to drama teachers and leaders of youth theatre groups. In this issue, Jaroslav Provazník draws the readers' attention to the somewhat forgotten witty book of crazy stories *Nová knížka pro děti o chvástavém štěněti* (A New Book about the Braggart Puppy), written by the Czech translator and poet Emanuel Frynta in the 1960s together with photographer Jan Lukas.

CHILDREN'S STAGE 56

The text supplement of *Tvořivá dramatika* presents a script to the performance *My, vrabčáci* (We, Sparrows) that ranked among the most inspiring at this year's Children's Stage Festival. It is based on several episodes from a book by the Bulgarian author Yordan Radichkov. The script is accompanied by an article written by Lada Blažejová, leader of a theatre group from the East-Bohemian town of Sobotka. She explains why she and her group consisting of boys only chose this theme, in what ways they worked on it and how they were seeking theatrical means to grasp the sparrows' story in a way that would make it metaphorical rather than descriptive.

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

Michaela Váňová Příběh Dorothy Heathcoteové 1

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Dětská scéna 2018. 47. celostátní přehlídka dětského divadla.

47. celostátní přehlídka a dílna dětských recitátorů. Svitavy 8.–14. června 2018 6

Jaroslav Provazník Signály a podněty Dětské scény 2018 11

Gabriela Zelená Sittová Dětská scéna přednesová 15

Lucie Klárová Metoda autobiografického divadla aneb Susanne Schrader – Susanne Schraderová – Susanne S 18

Mariana Čížková Zlatá priadka 2018 22

DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

Ondřej Kohout-Jan Mrázek Když se potká filozofie s dramatickou výchovou... 26

Ondřej Kohout Sókratés a obec 29

Jan Mrázek Pravda — autenticita — Charta 77 33

Mariana Čížková Tvořivá dramatika a divadlo pro děti v New Yorku 40

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Kateřina Řezníčková Theatrum Neolatinum — latinské divadlo v českých zemích 44

Marta Žilková Inovačná edukácia hudby 46

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Gabriela Zelená Sittová Pole je můj živel. S Janou Šrámkovou o knížkách (pro děti) 47

Gabriela Zelená Sittová-Jaroslav Provazník-Luděk Korbel-Klára Fidlerová-Michaela Lažanová-Jindřiška Bumerlová-

Lucie Šmejkalová-Marta Žilková Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež 54

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout 63

DĚTSKÁ SCÉNA 56

Pavel Soukup-Lada Blažejová-Jordan Radičkov My, vrabčáci 1

Lada Blažejová Jak jsme pracovali na Vrabčácích 11

Jordan Radičkov My vrabčáci 13

Jordan Radičkov Školní zvonec 14

Jordan Radičkov Vašnosta 16

Jordan Radičkov Mít a nemít 19

Jordan Radičkov Daleký let 21