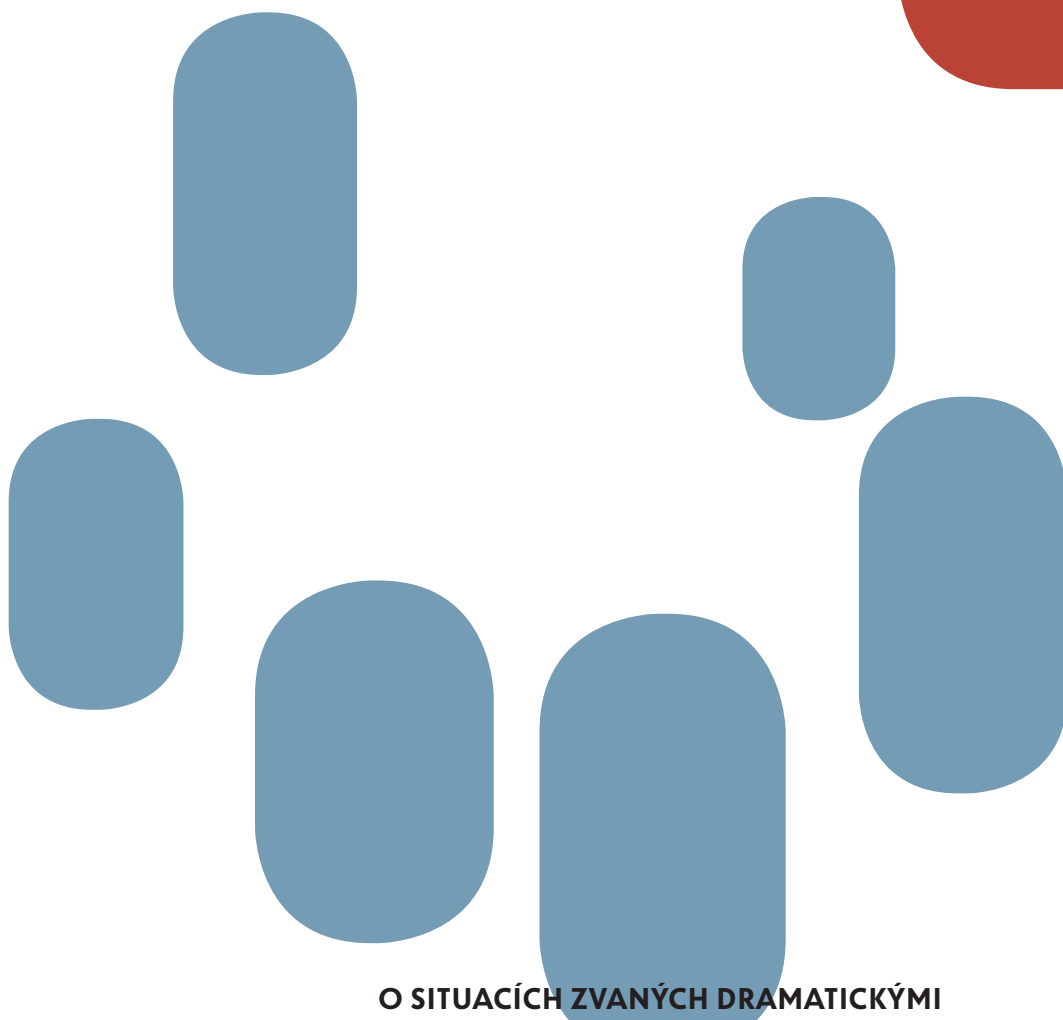


TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXX \ ČÍSLO 86 \ ISSN 1211-8001

1 \ 2019



O SITUACÍCH ZVANÝCH DRAMATICKÝMI
KAM KRÁČÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA SLOVENSKU
29. ROČNÍK NAHLÍŽENÍ PŘINESL GENERAČNÍ VÝMĚNU
NAPIŠ - VYUŽITÍ BIOGRAFICKÉHO MATERIÁLU PŘI TVORBĚ INSCENACE S ADOLESCENTY
DIEŤNA TOMA WILLEMSA V JIČÍNĚ 2018
INSCENAČNÝ PROCES S DEĚMI PŘEDŠKOLSKÉHO VEKU
KAMIL NEUMÍ LÍTAT
RUKOVĚŤ ČESKÉ DRAMATICKÉ VÝCHOVY ANEB EVA MACHKOVÁ STÁLE INSPIRUJÍCÍ
DRAMA NA INTERNETU

TD 1 \ 2019

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

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

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

ISSN 1211-8001

Registrační značka MK ČR E 6628

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

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnečková a Jaroslav Provazník

Adresa redakce

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

tel. 221507967 nebo 234 244 280-1

e-mail std@ddrama.cz nebo sittova@nipos-mk.cz

URL www.ddrama.cz/periodika/

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

e-mail adiservis@seznam.cz

tel. 603 215 568 nebo 241 484 521

URL www.adiservis.cz

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

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

tel. 221507967-9 nebo 234 244 280-1

e-mail std@ddrama.cz nebo paterova@nipos-mk.cz

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

Celoroční předplatné 240 Kč.

*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 20. června 2019

O SITUACÍCH ZVANÝCH DRAMATICKÝMI



JOSEF VALENTA

josef.valenta@ff.cuni.cz
katedra výchovné dramatiky,
DAMU v Praze; katedra pedagogiky,
FF UK v Praze

Od roku 2013 zdobí titulní stránky tohoto časopisu záhadné obrazce. Spatřit můžete například jednu velkou a několik malých šipek mířících do mezery v obvodu neuza-
vřené kružnice. A jiné podobné, avšak vždy trochu jiné tajemnosti. Vlastně jde o jakési „glyphy“ vyššího řádu – grafická ztvárnění slov či sousloví, která pojmenovávají... Nu... Ale... zkuste nejprve projít následujícím textem:

„No to je situace!“ rozlaďeně povykřikl Hugo a s výrazem mísícím zoufalství, naštvání a rezignaci pohlédl na flek od kávy, který si právě vyrobil vlastní nešikovností na kalhotách. „Jo,“ zabodla Evelyn pobavený zrak na místo skvrny: „... v tomhle případě docela dramatická...“ Hádejte! Kde se asi skvrna na Hugových kalhotách nacházela?

Jasně – tam. Ale nechme kávu na kalhotách a pojďme k jiným událostem, které snesou označení „dramatická situace“ a také tak bývají nazývány.

Server Tiscali informuje: „Zeman mluvil o nepříznivých a nucených pracích. A pak nastala dramatická situace.“ (Zeman, 2013) Tentokrát se o ni ale nepostaral přímo on, nýbrž jedna ze studentek: Ta totiž během setkání s ním omylem, protože jí prezident nabídl pomoc ochranky. Měloby v tomto případě jsou celkem pochopitelné..., ale o to nejde. Všimněme si, že novinář tu použil právě označení „dramatická situace“. A jsme u toho.

Dovolte, abych v textu zůstal věren své specializaci míchající divadlo a život. Nuže: Výrazy, které v našem oboru (k němuž pří-
náleží tento časopis) patří k základní, v podstatě odborné terminologii, čteme či slyšíme jako běžnou součást „mimodivadelního“ diskurzu, novinářské hantýrky či osobního slovníku jisté Evelyny (o níž ovšem nevíme, zda náhodou nevystudovala třeba dramatickou výchovu atd.). Protože „dramatická situace“ je pojem, který označuje jak to, co se děje na jevišti, tak i to, co se děje v realitě našeho žití.

Dobrá! Takže dramata najdeme tu i tam. Ale nejen to. Pokud jde o dramatické situace na divadle, pak jest třeba ještě podotknout, že tyto jsou dlouhodobě předmětem zájmu odborníků, kteří se zabývají scénickým uměním. Důkazem toho jsou kupř. různé klasifikace. Svůdnost utřídění dramatických situací svědčí při nejmenším o tom, že jsou nejen „klasifikovatelné“, tedy velmi rozrůzněné, ale i natolik zajímavé a pro drama klíčové, že stojí za námahu pokusit se udělat (si) v nich „pořádek“. Vezměme hned na začátku k ruce knihu Georgese Poltiho (1867–1946) *Les trente-six situations dramatiques* (1895, resp. 1989), tedy *Třicet šest dramatických situací*. G. Polti se – v kontextu, o němž bude zmínka níže, – pokusil v dramatických textech nalézt a pak pojmenovat základní situace, na nichž žánr stojí. Jeho „taxonomie“ se ale může uplatnit nejen na jevišti. Kdybychom chtěli z 36 situací vybrat tu, která by se mohla hodit i k Hugovu nedivadelnímu (jakkoliv pro Evelynu to zřejmě jistá podívaná byla!) „dramatu“, pak by zřejmě mohlo jít o situaci č. 6 – pohroma. Zatímco k omdlevší dívce bychom možná mohli přiřadit kategorii „žena versus okolí (prostředí)“, která ovšem pochází ze zcela jiného třídění. To uvádí např. Colin Bulman¹ ve své knize o psaní fikce (Bulman, 2014). Jde o sedm typů základních konfliktů, které můžeme sledovat v literatuře (i dramatické), ale evidentně i v běžném životě.

Jenže, jak jste si zajisté povšimli, již nehovořím o situaci, ale o polaritě typu „někdo proti něčemu“. Z ní nemůžeme

necítit přítomnost konfliktu². Což je vhodná příležitost připomenout, že dramatickou situaci činí dramatickou obvykle právě to, že je založena na konfliktu. A pokud ne zrovna na něm, pak minimálně na nějaké obtíži, na protivenství, tenzi atd. (což vše ale zpětně může být i součástí konfliktu apod.). Takže ať tak (dramatická situace), či onak (konflikt), stále jsme prostřednictvím klíčového principu „rozporu“ u téhož.

Ale zpět k životní dramaticčnosti. Vezměme si kauzu s vnučkami popsanou v internetovém časopisu *POT@LESK Klicperova divadla Hradec Králové* (Loubalová, 2015). Stalo se po nadílce u vánočního stromu. Dvě vnučky. Jedna obdržela darem koloběžku, druhá kočárek typu „golfové hole“ na větší pannu. Povšimněme si, že oba dary mají kolečka. A holčičky obvykle dost energie. Asi si dovedete představit, co nastalo. Autorka textu to popisuje takto: „Kdykoliv se setkaly na křižovatce svých cest, asi tak každé dvě minuty, nastala dramatická situace, která se musela vyřešit za pomoci rodičů.“ S jistou nadsázkou by mohlo jít o Poltiho situaci č. 14 – rivalita mezi příbuznými. A navíc: řešenou zásahem „3. strany; shora“ atd. Vstup 3. osoby nám ovšem zase připomene jiná (psychologií obecně sdílená) klasifikace, totiž klasifikace způsobů řešení konfliktů. Jako jeden z nich je uváděna právě intervence třetí strany – počínaje zásahem maminky a konče třeba tzv. mediací znesvářených stran (viz kupř. Výrost-Slaměnk, 1997).

Ale ještě nechci končit s příklady toho, co všechno v našem životě označujeme za dramatickou situaci. Sice opět novinářský žargon (Kopp-Hábová, 2003), ale téma je jiné: „Prudký pokles teplot, někde až na minus 22 stupňů Celsia, štípe kolejnice a ztěžuje železniční dopravu. [...] dramatická situace nastala ráno na Liberecku mezi Mníškem a Raspenavou, kde na lomu kolejnice vykolejil jeden vůz osobního vlaku. Nikomu se nic nestalo...“ Podle Poltiho opět „neštěstí“. Ale jiné než Hugovo. Zdeněk Hořínek v úvaze nad typy dramatických konfliktů napsal: „Dramatický k. [= konflikt] může transcendovat i ve smyslu metafyzickém – protihráčem

dramatického hrdiny se stává nikoli osoba, ale „vyšší instance“, ovšem zformovaná do dramatického činitele.“ (Hořínek, 2001, s. 80) A třídění nabízené Bulmanem by zřejmě poskytl polaritu „člověk vs. příroda“ a poblíž též „člověk vs. stroj“. Prudký pokles teplot a nestabilita materiálu kolejnice způsobí fatální situaci... Ale dobře to dopadlo.

A ještě s tím nedám pokoj. „Mikrointervalovým kurzem nastala pro mladého dirigenta [Jaroslava Krombholce] etapa přípravy. Nastal život, jenž záhy přinášel dramatické situace. Doba nepřála klidné a soustavné práci. Nad Evropou [...] bylo ve druhé polovině třicátých let zataženo. A šelo se víc a víc.“ (Kučera, 2018, s. 35) Dramatičnost této situace se nesnadno zařazuje do klasifikací popisujících konkrétní „rozehrávky“ mezi někým a někým nebo někým a něčím, jako je třeba kolejnice. V tomto úryvku nejsou zmiňována dramata, jimiž si musel mladý muzikant procházet v denním provozu. Mluví se tu o dramatické situaci jako rámci všeho dalšího. Drama této situace „viselo ve vzduchu“ a bylo (pro Krombholce zatím...) věcí spíše úvah a pocitů, než onoho proslaveného dramatického jednání, jímž se má problém řešit.

V předposledním příkladu se opět vrátíme v čase, a to o pár let za událost předchozí: „Koncem března 1945 nastala dramatická situace v bojích u velkého německého tankového výcvikového střediště v Paderbornu. Boje byly tak intenzivní, že se americké a německé jednotky vzájemně promíchaly...“ (Pícha, 2004) Tak tady šlo opravdu o život. Tady se dotýkáme dramatičnosti, která mezi těmi existenciálními jednoznačně vede. A ještě jeden rys se tu objevuje. Válečná situace této podoby jen těžko může stát na jednom typu konfliktu či jednom dramatickém principu. Jiný aspekt je, že šlo (opět) o rámcovou dramatickou situaci, která se skládala z řady dalších. A byl tu ve hře opravdový konflikt v původním smyslu toho slova, ve smyslu srážky, a to jednak mezi válčícími stranami reprezentovanými lidmi z masa a kostí, ale i mezi jimi řízenou technikou. Tenhle konflikt pojmenovává i název textu: „Königstigery proti Shermanům“ – tanky proti tankům. Takže i „člověk vs. stroje“ (Bulman). A dále: Katastrofa, pronásledování, riskantní podnik (řečeno s Poltim); posláni, dobrodružství, pronásledování, záchrana, útek, pomsta, záhada, rivalita podle Ronalda Tobiasa (Tobias, 1993); interpersonální a meziskupinové konflikty – řečeno se Zdeňkem Hořínkem (2001).

A skončeme naopak konkrétní trojúhelníkovitou banalitou, byť banalitou velmi rozšířenou a čas od času i s tragickým

důsledkem: „Hollandovo domácí drama. Partnerka bojkotuje expřítelkyni“ – praví novinový titulek (mtr, 2012). Dnes již bývalý francouzský prezident měl typicky trojúhelníkový problém. Dámy si ale nevjelely do pačesů. Bylo to mnohem rafinovanější, protože obě – podobně jako Hollande – měly co do činění s politikou. Manželka prostě podpořila ve volbách protikandidáta bývalé milenky. Udělala to „[...] ze slepé žárlivosti“ – tvrdí zdroj. A komentátoři dodávají: „Hlava státu tak díky ní zažívá politické i soukromé [dokonce!] psychodrama.“ A jistě nebudete mít problém představit si, že přesně tohle schéma může fungovat kdekoli, nejen u prezidentových. Třeba i u vás v činžáku nebo na vsi. Ostatně nebýt takové běžnosti mezilidských svízelů, asi těžko by bylo možno se živit např. workshopem pro ženy nazvaným „Ukončete vztahová dramata“ (bylo možno se přihlásit u jedné z oněch nesčetných agentur nabízejících vylepšení života).

Leč zpět k tříděním: Pohlédnem-li k R. Tobiasovi, máme tu rivalitu ruku v ruce s pomstou. Podle G. Poltiho pak můžeme vidět zločin (Hollanda a jeho milky), následovaný mstou, a Z. Hořínek by asi dodal, že jsme u konfliktu interpersonálního, tedy mezi dvěma lidmi, a současně skupinového, tedy uvnitř nějaké skupiny. O scéničnosti (ve formě spektakulárnosti) této dramatické situace pak snad nemusíme ani hovořit.

Vraťme se k tomu, proč jsem pátral po tom, jak terminus technicus z oboru jednoho dvoj-umění (divadelně-dramatického) žije v diskurzu mimodivadelním. Dilema „slepice a vejce“ tu je zřejmě vyřešeno: komplikované životní situace (dramatické) tu byly nepochybně dříve než jejich zobrazování (být Oscar Wilde tvrdí, že život je stejně jen nápodobou umění). Naše životní dramata nás provázejí bez ohledu na jejich divadelní ekvivalenty stále. A kromě toho, náš obor je oborem edukačním. Učí kumštu, jehož komunikačním kódem, způsobem „vyprávění“ či základní stavební jednotkou je situace. Ano, učí kumštu, tedy (mimo jiné) tomu, jak tyto situace vystavět a zahrát. Ale zhusta přitom vychází ze života, který nemusí být zákům či klientům „antický“ vzdálen, nýbrž je součástí jejich každodennosti (nebo blízké historie či možné zítřejší budoucnosti apod.).

Řekněme, že i to všechno, co bylo popsáno, si v hodinách našeho oboru můžeme zahrát. Srážka holčiček má k Sofokleovi daleko, ale nemusí být daleko od našich „scének“. Opomenout nelze pak ani to, že při dramatických pracích jsou dramatické situace nejen předlohami, předmětem analýz a ztvárňování, ale také tu

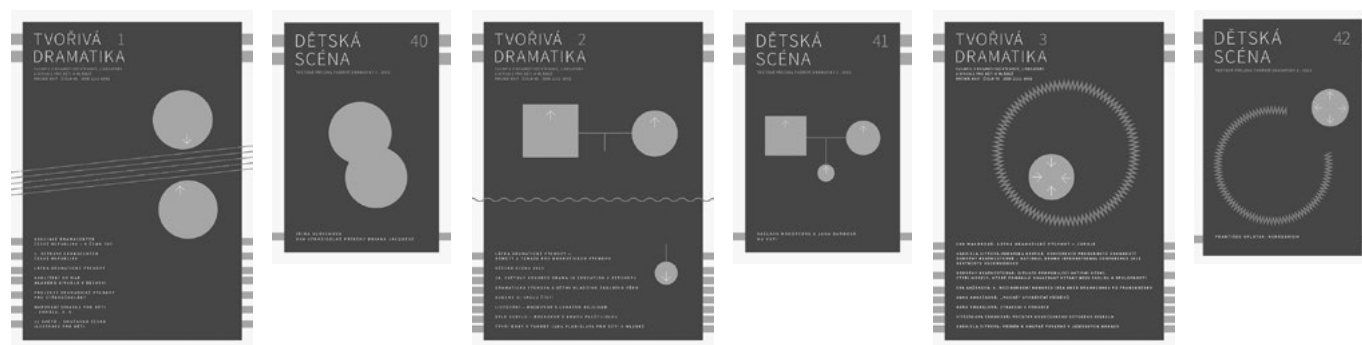
reálné dramatické situace (mezi tvůrci navzájem či mezi tvůrcem a postavou) při tvorbě vznikají. Těsnost dramatičnosti divadelní s tou mimodivadelní se mi prostě v našem oboru jeví býti značnou (viz k tomu pro změnu vlastní „třídění“ v poznámce³). Což ostatně připomíná i Jan Císař: „Snažíme se jím [obecně užívaným slovem dramatický] postihnout něco, co je napínavé, vzrušující, vyhocené, někdy až hrozné. [...] V jisté podobě musí být všechny tyto vlastnosti nezbytně obsaženy i v dramatické situaci dramatu.“ (Císař, 1999, s. 18).

Pojďme ještě blíže k podstatě dramatické situace a i zpětně k oněm různým „tříděním“. Vyjděme od klasika. Otakar Zich hovoří o tom, že dramatické děje „[...] mohou být těž přírodní, ať již pouhé, nebo s účastenstvím lidským, nebo lidské, ale nikoliv vzájemné jednání.“ (Zich, 1987, s. 53) Tomu může vyhovovat prasklá kolej nebo doba Krombholcova hudebního zrání. Takové děje nazývá O. Zich událostmi. Nicméně dodává: „Je ovšem pochopitelné, že v životě jsou takové události a děje, pokud jsou v nich lidé, promíseny s prvky dramatickými...“ (tamtéž). A co jsou ony prvky dramatické ve vlastním smyslu? Na s. 132 O. Zich mluví jednak o obecně přijímané teorii, že drama má ukazovat „děj jakožto boj sporných stran“, a o něco níže pak, že: „Ústřední pojem dramatického umění je *lidské jednání*...“ Snadno si tedy představíme, že ony „prvky dramatické“ spočívají právě v onom vzájemném jednání osob. Jan Císař k tomu kdysi ve svých přednáškách podotýkal, že motorem interakce jsou „různá chťení“. Jejich setkání, srážka a tak podobně pak vyvolá jednání.

Zmiňovanou etapu Krombholcova života rámovala dramatická situace tehdejší Evropy, přičemž on sám ji „neřešil“, ale byl „účasten“ a řešil (v tomto rámci) konkrétní situace svého osobního života (to jsme již i řkali). A kolejnice? Dramatická „událost“ spojená s dějem „přírodním“. Pomineme-li možnost zábavné dramatizace toho, která mráz způsobí lupnutí železného pásu kolejnice, patrně dokážeme na pozadí této kauzy rozklenout i konkrétní vzájemná jednání vyvěrající z rozdílu chťení lidí, kteří „tam jsou“. Jistě bychom dokázali najít mezilidské situace, které by mohly vzniknout tím, že se ocitneme v nebezpečí, že naše plány jsou vničeny a že máme různé představy o tom, co by se mělo nyní dít a jak by se měli druzí právě teď chovat (když už tedy trčíme s nehybným vlakem někde v lese uprostřed západního výběžku Jizerských hor).

A ještě jedno chci zdůraznit. Otakar Zich i Jan Císař mluví o jednání. Ano, to je důležitý rys, jak ostatně víme

2013



2014



2015



2016



i z populárního výkladu infinitivu řeckého slovesa „δράν“ (drán): Postavám v dramatické situaci nezbyvá než jednat, aby se jejich situace stala „snesitelnou“. Jednání v podobě skutku nebo činu má vést k (vy)-řešení (dramatické) situace. (Císař, 1999, s. 18) V dramatu jako umění se můžeme spolehnout na to, že postavy takto jednat skutečně budou. V životě v situacích tohoto typu lidé také většinou jednají. Na rozdíl od postav jim ale pravidla života jednání nepředepisují tak striktně. Někdy prostě nejednají. Je to jen na nich – sami sobě jsou dramatiky.

Ale znovu zpět ke klasifikacím. Zatím jsem z nich jen tu a tam něco vyňal, avšak zasluhují více.

Petr Pavlovský (2004, s. 87) připomíná, že pokusy o „redukcí dramatické tvorby na určitý počet opracovaných dramatických situací“ tu máme už pěkně dlouho. Již Carlo Gozzi (1720–1806) nalezl 36 takových situací. A Friedrich Schiller (1759–1805) se prý pokoušel o totéž. Svých 24 situací vypsál ve Francii také Gérard de Nerval (1808–1855). A stejně jako C. Gozzi definoval 36 situací i Georges Polti (1867–1946). Pro obsírnost jsou v poznámce⁴.

Naopak po G. Poltim proslul Étienne Souriau (1892–1979), který se sice od G. Poltiho odrazil, ale současně pohlédl na jeho klasifikaci kriticky (Souriau, 1950). Výsledkem pak bylo, že – v podstatě v jisté nadsázce – „izoloval“ rovnou více než 200 000 situací⁵.

Zmiňoval jsem též Zdeňka Hoříňka (2001), který přináší (de facto základní psychologické) třídění toho, co je jádrem dramatických situací, totiž klasifikaci dramatických konfliktů. Pro její krátkost klasifikaci tentokrát neodkážeme do poznámky. Z. Hořínek třídí dramatické situace následovně: 1. intrapersonální (vnitřní konflikty jedné osoby⁶), 2. interpersonální (mezi dvěma lidmi), 3. skupinové (uvnitř dané skupiny lidí) a 4. meziskupinové (mezi dvěma či více skupinami lidí). K tomu pak dodává to, co už bylo zmíněno: „Dramatický k. [= konflikt] může transcendovat i ve smyslu metafyzickém – protihráčem dramatického hrdiny se stává nikoli osoba, ale „vyšší instance“, ovšem zformovaná do dramatického činitele.“

A zmiňovaný Colin Bulman zase nabízí třídění „někdo versus něco/někdo“⁷.

A Ronald Tobias⁸? Nezabývá se jen dramatem. Zajímá ho obecně (např. i v románu) to, co bychom mohli nazvat „zápletkou“. Jeho výčet tedy neobsahuje primárně to, čemu říkáme dramatická situace, ale přehled problémových témat, která více či méně explicitně obsahují i konflikt (Tobias, 1993). Je

jich 20 a odkazují je opět do poznámky.⁹

Se zřetelem k Císařovu pojmu „chtění“ je pak možno se zastavit zase u jiného typu třídění. Nabízí je Augusto Boal, který klasifikuje přímo ony „wills“, tedy vůle, přání, úmysly, záměry, které jsou esencí budoucích konfliktů vyjevujících se v dramatických situacích (dále se budu držet pojmu „chtění“). (Boal, 1998) Neočekávejme ale klasifikaci typů obsahů chtění – ve smyslu „mám touhu po ženě; mám vůli k moci“ apod. Třídící klíč není jednotný. A. Boal vychází z Hegelova pojetí svobodné vůle a z toho, že konflikt je cosi, bez čeho (na rozdíl třeba od kulis) nemůže divadlo existovat. Jeho třídění oněch vůlí vedoucích k dramatickým situacím pak vede od přímočarého jednoduchého chtění něčeho nějakou postavou přes sdílené chtění několika postav až k rozrůzněnému vnitřnímu chtění jednoho „charakteru“ či k chtění, které nemá vést k vlastnímu „zisku“ figury XY, nýbrž k zisku někoho jiného (přítele...) ¹⁰.

Vraťme se ale ještě k G. Poltimu. Dal si práci. Analyzoval prý snad až 1200 dramatických textů a hledal typy dramatických situací. Jeho 36 situací pro něj samotného reprezentuje 36 lidských emocí. Ty jsou – jak usuzuje J. Gajdoš (2004b, s. 22) – pro G. Poltiho jak (dovolte mi zde pleonasmus:) „hybnými motivy“ jednání osob, tak v divadle též 36 příležitostmi, jak vzbudit emoce diváka. Přitom vlastně nejde ani tak o výčet situací jako takových. Spíše se jedná o výčet „zápletek“ či ještě jinak „dramatických aspektů/úhlů pohledu“ (o podobném viz též poznámky k jiným principům klasifikací zde uváděných).

Toto Poltiho úsilí J. Gajdoš opět zařazuje do tendence odstartované již v renesanci oživením zapomenuté antické literární teorie. Text se stává v 17.–19. století postupně klíčovým předmětem zájmu i ve studiích teorie dramatu (zatímco „umění herecké“ jest v teoriích divadla „předmětem zájmu [jen] sporadicky“ [Gajdoš, 2004a, s. 36]). V souvislosti s oním literárněteoretickým zájmem se pak objevuje i tzv. model dobře napsané hry. Ten se opírá o jistou normativnost. Napomáhat jí mají i ony klasifikace. Do této tendence náleží (podle J. Gajdoše) rovněž Georges Polti se svou snahou o kategorizaci dramatických dění.

Nerad bych ale vyvolal klamnou představu jakési strnulosti Poltiho „systému“. Sám jeho autor upozorňuje na vzájemnou blízkost a možnou hierarchičnost svých situací (např. cizoložství + vražedné cizoložství). A zajímavé (a zřejmě nevyhnutelné) je v této souvislosti i to, že sám G. Polti rozšiřuje základní kánon 36 dramatických situací o variace jednotlivých situací, takže v jeho

výčtu je nakonec variací 323 a situací až 1332 (Gajdoš, 2004b, s. 23).

Co znamená „variace“? G. Polti pro jednotlivé situace stanovil to, čemu říká „dynamické složky“. Jde v podstatě o aktéry (a skutečně, odtud vede linka třeba i ke zmíněným Souriauovým aktantům). Obvykle byli dva nebo tři. Zůstaneme-li u cizoložství, pak jsou – jak jinak – ve hře dva cizoložníci a podváděný. Cizoložství se vůbec prolíná s mnoha dalšími situacemi (neúmyslný zločin z lásky; rivalita příbuzných; únos atd.). Dynamické aspekty pak přímo v poloze „cizoložství“ (15. situace) dávají vzniknout kupř. těmto variacím: 15. situace – vražedné cizoložství: A1: Zavraždění manžela milenkou nebo kvůli milence (v Aischylově *Agamemnonovi*). A2: Vydání milence/ky na smrt (Camille Saint-Saëns: *Samson a Dalila*). B: Zavraždění manželky kvůli milence a z osobního zájmu (Carlo Gozzi: *Zobeide* [v českém překladu *Být královnou v Samandalu*]). A podíváme-li se na cizoložství bez přívlastku (č. 25; stejné dynamické složky), pak shledáme dokonce 23 variací (sub A–E – od variant zrazených milenek či manželek až k podváděným manželům). Schéma tedy není tak jednoduché, jak se může v prvotním výčtu zdát. Tím je však zajímavější a tím plastičtější ukazuje, co si dramata berou z lidských životních nesnází.

Je lákavé ještě dále vyprávět „příběhy klasifikací“, taxonomií či třídění. Jenže – na začátku byla zmínka o obrazech na titulních stranách *Tvořivé dramatiky*. Nuže: Právě kvůli nim bylo více pozornosti věnováno Georgesovi Poltimu! Tipnete si, který obrazec na kterém čísle *Tvořivé dramatiky* znakuje kterou z jeho (ale možná i vašich) situací? Držím palce!

POZNÁMKY

- 1 Učitel a popularizátor kreativního psaní. Dlužno dodat, že podobných zdrojů různých třídění konfliktů či zápletek lze odhalit i při letmé heuristice nemálo. I Bulmanův text obsahuje další klasifikace.
- 2 Předložka *versus* v češtině značí, „[...] že se někdo střetl, střetává, střetne, utká s něčím, někým.“ (Kroupová, 1968)
- 3 Dramatičnost situací divadelního tvůrce: „dramatičnost situace, v níž je člověk-hráč tvůrcem“: dramatičnost pracovních situací mimo fikci (setkávání představitelů; odlišnosti názorů na realizaci; odlišnosti v posuzování práce); dramatičnost situace, v níž hráč hraje druhým lidem – před a pro diváky. Dramatičnost situací postavy: „dramatičnost situace, v níž se ocitá postava,

2017



2018



kteřou hráč hraje (zážitek cizí zkušenosti)“; sem by se daly lokalizovat i některé další klasifikace, jako např. právě ta Poltiho. Dramatičnost setkání tvůrce a postavy; dramatičnost setkání s „psychologií“ a jednáním postavy; dramatičnost zvládnutí postavy jako herního (technického...) úkolu. Dramatičnost situací „zosobnění“ při hře postavy; „dramatičnost situace, v níž hráč hraje sebe (např. v simulaci – zkušenost se sebou samým)“; „dramatičnost situace, v níž drama postavy vyvolá zážitek analogického osobního dramatu hráče“ (edukační, ale možná i dramaterapeutický potenciál hry); „dramatičnost situace, v níž se dlouhodobě prostoupí realita života hráče a fiktivní realita života jeho postavy“ [v případě dlouhodobých rolových her – jedno- nebo více-denních atd.]. Dramatičnost edukační situace hrajícího divadelního pedagoga: dramatičnost situace, kdy pedagog edukačního dramatu užívá techniku „učitel v roli“, tedy též hraje postavu a současně jejím prostřednictvím řídí učení (se) žáků v rolích. (Valenta, 2008, s. 82–83 a sylaby k výuce)

- 4 1 – prosba; 2 – vykoupení, vysvobození; 3 – msta za zločin; 4 – pomsta příbuzných vykonaná na příbuzných; 5 – pronásledování; 6 – pohroma, neštěstí; 7 – oběť

krutosti nebo neštěstí; 8 – vzpoura; 9 – odvážný čin; 10 – únos; 11 – záhada; 12 – získání; 13 – nenávisť mezi příbuznými; 14 – rivalita mezi příbuznými; 15 – vražedné cizoložství; 16 – šílenství; 17 – osudová nerozvážnost; 18 – neúmyslný zločin z lásky; 19 – zabití nepoznaného příbuzného; 20 – sebeobětování pro ideál; 21 – sebeobětování pro své blízké; 22 – obětování všeho z vášně; 24 – zápas nerovných; 25 – cizoložství; 26 – zločiny z lásky; 27 – odhalené zneuctění milované osoby; 28 – překážky lásky (sňatku); 29 – láska k nepříteli; 30 – ctižádost; 31 – konflikt s Bohem; 32 – mylná žárlivost; 33 – omyl v úsudku; 34 – výčitky svědomí; 35 – znovunalezení ztraceného; 36 – ztráta milované osoby. (Viz Seznam situací podle Poltiho, uveřejněný v časopise *Disk*, 2014, s. 149–155)

- 5 Dlužno podotknout, že Étienne Souriau pracoval se situacemi poněkud odlišně. Vnesl do hry tzv. aktanční model. Pojem sám nabývá různých významů a pracuji s ním různé obory, nejen nauka o dramatu. Při velkém zjednodušení pro nás řekněme, že aktant = řekněme postava či aktér, který ale nemusí být právě člověkem, protože aktant je de facto jistým typem síly (jednou ze sil) hýbající situací; vyjadřuje se např. v pojmech objekt, subjekt, protivník, pomocník apod.

- 6 O těch Zdeněk Hořínek říká: „I když hrají často závažnou roli při pojetí dramatického hrdiny a vnitřně dynamizují jeho počínání, nejsou zpravidla s to nést vnější dramatický děj. Ve starém dramatu se projevovaly převážně formou monologu (tak se ventiluje např. Hamletův rozpor mezi posláním pomstít otcovu smrt a osobní nechuť ke krvavému dílu), moderní drama hledá i vnější výraz k vyjádření vnitřní rozporčnosti – např. rozdělením rozporné osobnosti do dvou dramatických postav...“ (Hořínek, 2001, s. 79)

- 7 Žena/muž versus příroda; žena/muž versus člověk; žena/muž versus okolí nebo prostředí; žena/muž versus stroje a technologie; žena/muž versus nadpřirozeno; žena/muž versus ona sama/on sám; žena/muž versus bůh nebo náboženství. (Bulman, 2014, ve 22. kapitole)
- 8 Pracoval na oddělení zabývajícím se mj. divadlem na univerzitě v Montaně.
- 9 Poslání; dobrodružství; pronásledování; záchrana; útek; pomsta; záhada; rivalita; smolař; pokušení; přeměna; transformace; zrání; láska; zakázaná láska; oběť; objev; prokletý nadbytek (ale taky zatracená nemírnost); vzestup; pád.
- 10 1. jednoduché chtění; 2. dialektické chtění; 3. plurální chtění; 4. fundamentální chtění; 5. lunární chtění;

6. negativní chtění; 7. chtění a pro-
tichtění; 8. rozdělené chtění; 9. chtění
jako výraz nutnosti (Boal, 1998,
s. 48–49).

LITERATURA A PRAMENY

BOAL, Augusto. *Legislative theatre: Using performance to make politics*. Přel. Adrian JACKSON. London; New York: Routledge, 1998. 258 s. ISBN 0–415–18241–7.

BULMAN, Colin. *Fiction – The Art and the Craft: How Fiction is Written and How to Write it*. Alresford: John Hunt Publishing, 2014. 206 s. ISBN 9781782794356.

CÍSAŘ, Jan. *Základy dramaturgie I: Situace*. 2., dopl. vyd. Praha: AMU v Praze, Divadelní fakulta, katedra činoherního divadla, 1999. 142 s. ISBN 80–85883–49–X.

CÍSAŘ, Jan. *Člověk v situaci*. 2., rozš. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2016. 196 s. ISBN 978–80–7331–382–1.

GAJDOŠ, Július. Od dobře napsané hry k teorii dramatu. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Q, Řada teatrologická = Theatralia*. 2004a, roč. 53, č. Q7, s. 35–40. ISSN 1214–0406. ISBN 80–210–3432–7.

GAJDOŠ, Július. Poltiho třicet šest dramatických situací: (K vývoji teorie dramatu od metafyziky k technice). *Disk: časopis pro studium dramatického umění*. 2004b, roč. 3, č. 7, s. 21–29. ISSN 1213–8665. Dostupné z: https://edicedisk.amu.cz/wp-content/uploads/2017/02/Disk_7.pdf.

HOŘÍNEK, Zdeněk. Dramatický konflikt. *Divadelní revue*. 2001, roč. XII, č. 4, s. 79–80. ISSN 0862–5409.

KOPP, Milan; HÁVOVÁ, Naděžda. Mráz nedělá radost železničářům. 24. prosinec 2003. In: *Radiožurnál* [online]. Praha: Český rozhlas, 2003 [cit. 2018–12–31]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/mraz-nedela-radost-zeleznicarum-6915388>.

KROUPOVÁ, Libuše. Předložky kontra a versus. *Naše řeč*. 1968, roč. 51, č. 5, s. 301–303. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5414>.

KUČERA, Martin. *Drama dirigenta: Jaroslav Krombholc v osiřlech doby*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2008. 536 s. ISBN 978–80–246–3804–1.

LOUBALOVÁ, Lenka. Na kafi s Lenkou. *POT@LESK Klicperova divadla Hradec Králové: internetový měsíčník*. 2014/15, č. 5 (leden 2015), s. 14–15. Dostupné z: www.klicperovo-divadlo.cz/potlesk/Potlesk14-05.pdf.

mtr. Hollandovo domácí drama: Partnerka bojkotuje expřítelkyni. In: *LIDOVKY. CZ*. Praha: MAFRA, a. s., 2012 [cit. 2018–12–31]. Dostupné z: www.lidovky.cz/svet/hollandovo-psychodrama-partnerka-bojkotuje-jeho-expřítelkyni.A120613_110131_ln_zahranici_mtr.

PAVLOVSKÝ, Petr aj. *Základní pojmy divadla: Teatrologický slovník*. Praha: Libri; Národní divadlo, 2004. 352 s. ISBN 80–7277–194–9.

PÍCHA, Alexandr. Königstiger proti Shermanům. 31. 08. 2004. In: *2. světová válka* [online]. Praha: Rozhlas.cz, 2004 [cit.

2018–12–31]. Dostupné z: www.rozhlas.cz/wwii/tanky/_zprava/130942

POLTI, Georges. *The Thirty-Six Dramatic Situations*. Boston: Writer, Inc., 1933. 184 s.

Seznam situací podle Poltiho. *Disk: časopis pro studium dramatického umění*. 2004, roč. 3, č. 7, s. 149–155. ISSN 1213–8665. Dostupné z: https://edicedisk.amu.cz/wp-content/uploads/2017/02/Disk_7.pdf.

SOURIAU, Étienne. *Les deux cent mille situations dramatiques*. Paris: Flammarion, 1950. 264 s. Ed. Bibliothèque d'esthétique.

TOBIAS, Ronald. *20 Master Plots and How to Build Them*. 2. vyd. Cincinnati (Ohio): Writer's Digest Books, 1993. 280 s. ISBN 1599635372.

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

VÝROST, Jozef; IVAN SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997. 454 s. Ed. Psychologie. ISBN 80–85866–20–X.

Zeman mluvil o nepřízřivých a nuce-
ných pracích. 2. 10. 2013. In: *Zprávy.tiscali.cz* [online]. Praha: Tiscali Media, a. s., 2013 [cit. 2018–12–31]. Dostupné z: <https://zpravy.tiscali.cz/zeman-mluvil-o-nepri-zpusobivych-a-nucenych-pracich-a-pak-nastala-dramaticka-situace-218378>.

ZICH, Otakar. *Estetika dramatického umění: Teoretická dramaturgie*. 2. vyd. Praha: Panorama, 1987 [1931]. 416 s.

POZNÁMKA REDAKCE TVOŘIVÉ DRAMATIKY

Je tomu skutečně tak, jak píše Josef Valenta: Od čísla 1 ročníku XXVI, tedy od roku 2013, je titulní strana každého čísla *Tvořivé dramatiky* věnována jedné Poltiho dramatické situaci. Její druhou fází zobrazil grafik našeho časopisu Radek Pokorný vždy na obálce textové přílohy *Dětská scéna* příslušného čísla *Tvořivé dramatiky*. Tři z našich čtenářů, kterým se podaří odhalit alespoň tři z Poltiho dramatických situací zobrazených na titulní straně *Tvořivé dramatiky* (a *Dětské scény*), vylosujeme a obdrží

od redakce celoroční předplatné našeho časopisu a účast bez kurzovního na celostátní přehlídce Dětská scéna nebo na celostátní dílně středoškolské dramatiky a mladého divadla Nahlížení v Bechyni. Seznam všech Poltiho dramatických situací je uveden v článku Josefa Valenty v poznámce číslo č. 4. Originální text Poltiho knihy (v 2. vydání z roku 1912) lze najít na: <https://ia902707.us.archive.org/9/items/lestrentesixsit00poltgoog/lestrentesixsit00poltgoog.pdf>.

KAM KRÁČÍ DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA SLOVENSKU



EVA MACHKOVÁ

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

Iniciativa EDUdrama spolu s Divadlom oProti ze Senice vydaly na podzim 2018 sborník příspěvků, který shrnuje situaci dramatické výchovy na Slovensku, hodnotí ji a navrhuje řešení. S potěšením a zájmem jsem se do něj začetla, protože jsem byla v minulosti svědkem mnohého, co se na Slovensku v této oblasti dělo a většinou hlavně nedělo, a protože jsem potkala řádku pedagogů či spíše pedagožek v této oblasti, které mají na to, aby situaci popohnaly kupředu. A tak jsem také příspěvky četla a vedla v duchu i na papíře dialog s autory.

Barbora Jurinová a Veronika Kořínková uvádějí sborník terminologickou studií. Na závěr citují můj výrok o tom, že nakonec bude záležet na tom, jaký termín se ujme. Ale je dobře, že se tématu ujalý, a učinily tak s erudiicí, vnímavostí a jasností myšlení. Význam tohoto terminologického uvažování je v tom, že nutí k zvažování podstaty věci, a ať tu není výslovně uvedena definice dramatické výchovy (omlouvám se, budu užívat tento termín, kterému jsem za dlouhá léta přivykla), jsou tu definice jejích podstatných principů a úvahy o nich. Důležité také je, aby lidé zasvěcení, ale i ti, kteří se oborem teprve začínají zabývat, zbytečně netápali – ne jednou se nás adeпти přijetí dotazovali, jaký je rozdíl, mezi

dramatickou výchovu a tvořivou dramatikou, a byli překvapeni, že vůbec žádný. A pokud jde o Slovensko, je myslím důležité, aby i terminologie sjednotila pedagogy, kteří se tímto oborem zabývají. Ale bohužel pro drtivou většinu společnosti to bude stále „nacvičování divadla s dětmi“. Příčina vězí v tom, že škola (naše a určitě i na Slovensku) neumí podat žákům vhled do podstaty divadla a dramatu, a ještě podstatnější je fakt, že tzv. tradiční model frontálního a převážně verbálního vyučování je nejen vžitý, ale pro učitele také pohodlný. Z toho také plyne přesvědčení, že dětem má dospělý, věci znaly, dát do ruky hotový text a říct jim, jak s ním mají naložit čili nacvičit to. Jinak řečeno – předávat hotové a závazné poznatky. Až do doby, kdy (přesněji: až snad) se škola změní, budeme těm „dramatizacím“ a „nacvičování divadla“ muset čelit.

Jen jednu poznámku k textu prvního příspěvku: Říká se tam – volně převyprávěno –, že dramatická výchova není ucelený školní předmět a didaktický model, ale celkový přístup k edukaci. Ano, na celkovém konstruktivním přístupu záleží především, ale je třeba si ohlídat identitu oboru. V 90. letech se nám přihodilo, že mnozí pedagogové, nadšení „jiným“ přístupem k výchově, pochopili dramatickou výchovu jako „cokoli tvořivého“. Svým způsobem to byl jev pozitivní, neboť dramatika byla jednou z cest, po níž k nám přicházela „jiná“ škola, ale často v tom dramatika prostě mizela.

V pořadí druhým příspěvkem je Doterajší vývoj dramatické výchovy na Slovensku Ľubici Békeniové. Plyne z něj, že se tomuto oboru na Slovensku věnuje a věnovala řada lidí, že bylo vykonáno mnoho práce, ale stále to nevytváří uspokojivý stav. Možná je příčinou fakt, že po dlouhá období převládalo pojetí, které autorka označuje jako divadelní. Musím se přiznat, že na přehlídce v Trnavě a pak v Šale, celoslovenské,

a hlavně celostátní, mám dost nepříjemné vzpomínky, neboť důraz na prezentaci výsledku vedl k soutěživosti a popravdě řečeno až k nevráživosti. Boje se vedly mezi „našimi“ a „vašimi“ a „jejich“ a padala i kategorická, nepřátelská slova..., něco, co do dramatické výchovy prostě nepatří, jak říká Ľubica Békeniová. Svým způsobem bylo v té situaci úlevou, že organizační a finanční problémy tehdy nedovolily v celostátních přehlídkách pokračovat.

Autorka v několika pasážích srovnává stav dramatiky na Slovensku se situací v Česku. Myslím, že jsme dopadli lépe z několika důvodů. V době, kdy přehlídky byly hlavním způsobem, jak se vůbec dramatickou výchovou zabývat, jsme od začátku Kaplické divadelní léto i další přehlídky, které dnes známe jako Dětskou scénu, důsledně propojovali s praktickými semináři. Nešlo přitom jen o to, co se frekventanti naučili, ale také (a možná hlavně) o to, že s vedoucími vystupujícími soubory seminaristé komunikovali při hodnocení inscenací jako kolegové pracující na stejné věci, jen v různé podobě. Druhá důležitá věc byla, že se dařilo spojovat lidi dohromady, vytvářely se dvojice, skupiny těch, kteří spolupracovali na nějakém konkrétním úkolu. Pravidelně se setkávali a vytvořili síť vztahů s pocitem, že jsou součástí společného hnutí, což kupodivu funguje – aspoň u pedagogů a většiny posluchačů i absolventů katedry výchovné dramatiky DAMU – dodnes. A navíc tato práce plus dvouleté kurzy lidových konzervatoří vytvořily podmínky k zahájení plnohodnotného vysokoskolského studia, protože byli k dispozici lektori, kteří nejen uměli učit, ale byli součástí toho, co jsem nazvala hnutím. Proto si myslím, jestli můžu radit, a snad si to po více než půlstoletí v oboru můžu dovolit, že nejdůležitější je spojit síly, sprátnit lidi, sjednotit roztržštěné skupiny. Na vysoké školy se dnes dramatika bude zavádět hůř než na počátku „divokých devadesátých“,

ale sjednocená skupina lidí bude schopna vyvíjet úsilí a přesvědčovat nepřesvědčené daleko snáze než jednotlivci.

V dalším příspěvku vysvětlují **Petra Fridrichová** a **Zuzana Kováčová**, jaké místo má dramatická výchova ve škole 21. století s jeho požadavky na člověka flexibilního a plně lidsky i pracovně kompetentního. Řečeno velmi stručně a názorně: dnešní svět nepotřebuje „fachidiota“, jak zní slangový výraz pro osobu, která je sice perfektně vybavena pro výkon určité práce, ale není schopna přesáhnout svůj obor ani spojit svoji práci se svým člověčenstvím. Autorky podrobně probírají pojem kompetence a jeho různé výklady, zabývají se jejich složkami kognitivními, interpersonálními, intrapersonálními i psychometrickými a docházejí k závěrům, že dramatická výchova je schopna v tomto směru významně působit, ať už jako samostatný předmět, anebo jako metoda výuky. Jinak řečeno – dramatická výchova má potenciál ovlivnit změnu, kterou potřebuje slovenské školství.

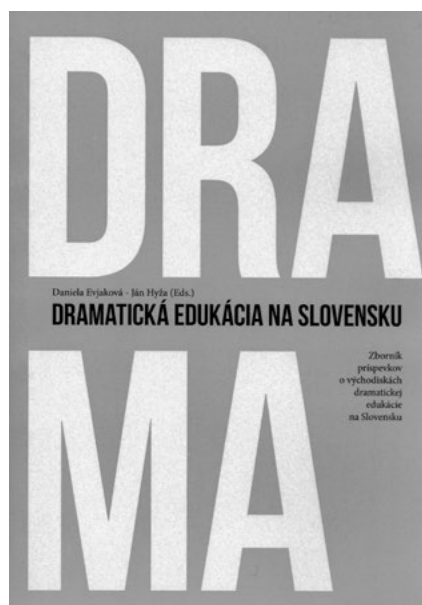
Navazující stať **Dany Kolárové** se zabývá současnou realitou – stavem, možnostmi a výhledy dramatické výchovy v slovenském školství a zdůrazňuje především potřebu plně kvalifikovaných učitelů, potřebu připravit je nejen na výuku tohoto oboru, ale také dramatikou ovlivnit jejich vyučovací styl, neboť reforma školství je závislá na kvalitách učitelů a jejich schopnosti ji realizovat. Přitom D. Kolárová konstatuje, čím vším se nezabývá vývojová psychologie – konfliktem, změnou, napětím a uvolněním. Dodala bych, že – aspoň v české psychologické literatuře, včetně psychologie osobnosti – chybí pasáže o pohybu a rytmu a jejich podstatě a fungování. Najde se to v literatuře určené fyzioterapeutům, ale zdravý člověk a pohyb?

Další příspěvky se zabývají stavem a možnostmi dramatické výchovy v mateřských školách (**Mária Hudcová**) a v základní škole, primární i sekundární (**Daniela Evjáková**, **Ján Hyža**). Jako s předmětem se na Slovensku s dramatickou výchovou počítá v základních uměleckých školách, jinde lze hledat jen tendence, možnosti, používání strategií dramatické výchovy nebo strategie podobné a blízké. Jako předmět se tvořivá dramatika, resp. dramatická výchova vyskytuje jen na středních pedagogických školách.

Daniela Evjáková a Ján Hyža zpracovali podrobnou analýzu státních vzdělávacích programů z hlediska toho, zda různé vyučovací předměty, především humanitního zaměření, obsahují strategie dramatiky nebo jí blízké. Vlastně toho, co našli, není až tak málo, ale problém je v tom, co se za pojmenováním strategií skrývá. Jsou tu

simulační hry, didaktické hry, dialogy, dramatizace, scénky. A jestliže formulace zní „žák dokáže zahrát scénku...“ např. v etické výchově podle zadaného námětu, je otázka, zda k tomu dojde tvořivým způsobem, procesem, na němž se osobně a aktivně podílí, anebo zda byla „nacvičena“; ostatně problém je už v tom, že cílem je „scénka“, ne změna v žákových kompetencích. Ale na podrobnou analýzu tohoto typu je asi příliš brzy. A navíc autorům zřetelně jde o to najít v školských dokumentech záchytné body pro uplatnění dramatických postupů.

V další stati se **Irena Medňanská** zabývá



funkcí umělecké výchovy v školském systému a konstatuje, že na Slovensku jsou i tradiční „výchovy“, hudební a výtvarná, z výuky vytlačovány a jsou podceňovány. Spočítala, že zařazení obou těchto výchov spolu s dramatickou by vytvořilo blok, který by jako jediný obsáhl patnácti procenty objemu učiva veškeré psychosenzorické a afektivní kompetence. To je víc, než lze v blízké době očekávat, ale vlastně ne dost, když uvážíme, v jaké míře člověk potřebuje v životě i práci právě tyto kompetence. Ale zdá se, že pokud jde o postoje oficialit, institucí a důležitých osobností, je na tom Slovensko možná ještě hůř než Česko.

Závěrečný příspěvek **Evy Pršové**, který se zabývá kvalifikačními nároky na učitele dramatické výchovy, shrnuje dosavadní pokusy realizované na Slovensku: jednorázově realizované bakalářské studium dramatické výchovy v Trnavě, specializační a inovační vzdělání v Banské Bystrici a kurzy uspořádané v Prešově a Banské Bystrici. Věru, není toho mnoho.

V textu příspěvků se objevuje tu a tam úvaha, zda název „dramatická“ není důvodem nejasností, neboť poukazuje k divadlu. Něco na tom je a i to jsme museli řešit

a popravdě řečeno, někdy se to řeší i v dalších zemích na západ a na sever od nás. Ale myslím, že hlavní problém, kterým trpíme v našich zeměpisných délkách a šířkách, vězí kdesi v hloubi procesů národního obrození, resp. národních obrození, která bojovala v první řadě o rozšíření a legalizaci národního jazyka, o rozvoj a zkvalitnění národní literatury. Přitom jako důležitý prostředek komunikace s širokým publikem, včetně pologramotného nebo negramotného, používala divadlo. Divadlo jako nositele jazyka! A dodnes jako by divadlo bylo součástí literatury, jako by jeho hlavní, klíčovou složkou byl dramatický text a text rovná se drama. Jenomže drama není slovo, ale aktivita, včetně pantomimy, improvizace bez literární předlohy, zkrátka jednání. Jestli a dokud se nepodaří zlomit tuto tradici a prosadit povědomí, že drama není literatura, bude dramatická výchova stále v područí literární výchovy, jako její ne příliš podstatný ocásek, který má povinnost plodit hlavně podívanou pro diváka.

Držím slovenské dramatičce palce, aby se ledy hnuly. A zdá se, že se hýbou. Jenže z celého sborníku je zřejmý rozdíl mezi tím, kolik článků a stať o dramatické výchově bylo na Slovensku publikováno, tj. také kolik pedagogů se tématem zabývá, a tím, že praxe je zřejmě velmi neuspokojivá i dost roztržštěná. Ideální by bylo, kdyby následoval další sborník, obsahující informace o konkrétní praxi, o různých učitelích a jejich práci, jejich plány, záznamy, popisy a analýzy hodin a projektů. Marná sláva, i když o dramatické výchově lze a je potřeba psát, stav se nezmění bez praxe, bez osobní zkušenosti. Je to činnost a plná psychofyzická účast člověka, což se dá reflektovat, ale nedá se to slovně zcela sdělit ani prostě „načíst“. To jest, v čem to vězí. Prosazovat se dá jen to, co existuje a funguje, být v malém počtu, jen to lze také uvádět do systému. A na to je tímto sborníkem dobře naslápáno, protože může být oněm roztroušeným bojovníkům za slovenskou dramatiku signálem a výzvou k setkávání.

EVJÁKOVÁ, daniela; HYŽA, ján (eds.). *Dramatická edukácia na Slovensku: Sborník príspevkov o východiskách dramatickej edukácie na Slovensku*. Senica: Občianske združenie Divadlo oProti, 2018. 160 s. ISBN 978-80-971188-1-5.

NAHLÍŽENÍ 2018

29. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla
Bechyně 18.–21. října 2018

PROGRAM NAHLÍŽENÍ 2018

Kefírová sekta, LDO ZUŠ Louny
(ved. Oksana Kaplanová)
Nízkočuchový život

Autor: Viliam Klimáček
Úprava: Oksana Kaplanová a soubor
Režie: Oksana Kaplanová
Premiéra: 16. února 2018

Čistírna, LDO ZUŠ Pardubice-Polabiny
(ved. Klára Litterová)

Dva životy

Předloha: Timothée de Fombelle: *Dva životy pana Perla*

Překlad: Drahomíra Janderová
Dramatizace: Klára Litterová a soubor
Režie: Klára Litterová a Kristýna Mlatečková

Zbytky, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Barbora Gréeová)

Puš Ap

Autoři: soubor
Režie: Barbora Gréeová a soubor
Premiéra: 10. března 2018

kamnaterasu, LDO ZUŠ Litoměřice (ved. Lenka Pařízková)

Kafíčko za oponou

Předloha: Marie Doležalová: *Kafe a cigárko*
Dramatizace: Lenka Pařízková a soubor
Premiéra: 21. října 2017

Ty-já-tr Natruc, DDM Praha 7
(ved. Magdalena Gracerová Chrzová a Kateřina Urbanová)

Koho vypijou lišky

Předloha: Lidmila Kábrtová: *Koho vypijou lišky*
Dramatizace: Klára Metge, Věra Kabíčková, Denisa Nováková

Režie: Magdalena Gracerová Chrzová a Kateřina Urbanová a kol.

Premiéra: 2. a 16. května 2018

MAlá a VElká, Městské divadlo Český Krumlov (Marta Hermannová a Veronika Holcová)

Šaty dělají člověka

Scénář a režie: MAlá a VElká
Premiéra: 20. října 2018

Tyjátr Děčko, VOŠ, OA, SPgŠ a SZŠ Most
(ved. Alena Kuželková)

Jsem město

Předloha: Pavel Brycz: *Jsem město*
Dramatizace a režie: Alena Kuželková
Premiéra: 11. května 2018

Tvoje Bába, LDO ZUŠ Floriána Leopolda Gassmanna, Most (ved. Pavel Skála)

POEM MACHT FREI

Předlohy: Hanuš Hachenburg: *Hned vedle bílá barva mráček*, časopis *Veďem*, Jiří Brady
Sestavili: Pavel Skála a soubor
Režie: Pavel Skála
Premiéra: 22. dubna 2018 v bývalých kasárnách v Mostě

DOPLŇKOVÉ PŘEDSTAVENÍ

Divadelní spolek Lázně Toušeň (Alice Koflák a Ondřej Menoušek)

Ein Stein, zwei Stein! Divadelně-fyzikální experiment
Námět: teorie relativity Alberta Einsteina
Scénář a režie: Ondřej Menoušek, Alice Koflák

Fyzikální pomoc: Mikuláš Matoušek
Dramaturgická pomoc: Jana Hadrbolecová
Premiéra: 30. září 2018

Foto Jakub Hulák a Klára Litterová



↑ > Náplní (auto)dílen bylo vytvořit na základě zhlédnutého představení jeho „snímek“ jako odrazový můstek k diskusi

29. ROČNÍK NAHLÍŽENÍ PŘINESL GENERAČNÍ VÝMĚNU



JAKUB HULÁK

hulak@nipos-mk.cz

Centrum estetických aktivit dětí
a mládeže, ARTAMA, NIPOS,
Praha

29. ročník Nahlížení, celostátní dílny středoškolské dramatiky a mladého divadla, nezavádá zvláštní důvod k bilancování, to bychom si jako organizátoři akce rádi nechali až na příští, třicátý (!) ročník. Neznamená to ale, že by Nahlížení 2018 nebylo dostatečně zajímavé a že nestojí za to některé momenty připomenout.

Naopak se zdá, že by 29. ročník mohl v novodobé historii dílny představovat jistý přelom. Podle všeho totiž došlo k dovršení generační výměny účastníků, která v posledních letech zřetelně probíhá. Soubory, které řadu let patřily na Nahlížení k jakýmsi „štamgastům“, např. *Hobit* z Gymnázia Jihlava, *Patologické jahody* ze SPgŠ Futurum v Praze, *Vrtnule* Slaný, *Děti veselé* ze ZUŠ Olomouc, *Nazabití* ze ZUŠ Brandýs nad Labem, *Centrální zádrhel* a *Slepice* ze ZUŠ Strakonice nebo soubory *Zuzany Jirsové* a *Vojty Maděryče* ze ZUŠ Jindřichův Hradec, z různých důvodů postupně odešly ze scény, další se pak v posledních letech přestaly na akci objevovat, třeba *Divadlo Dagmar* Karlovy Vary. Tentokrát to byl kromě několika seminarištů v podstatě jen soubor *Tvoje bába* ze ZUŠ v Mostě, který udržoval kontinuitu s předchozími ročníky. Mnohem výrazněji než v minulých letech zde ovšem převládly mladší

soubory, které byly na Nahlížení poprvé. Prvotní obavy z toho, jak bude specificky koncipovaná akce probíhat v nové konstelaci, se brzy rozplynuly. Účastníci se velmi aktivně účastnili jak práce v dílnách, tak diskusí o představeních, které ve dvou předchozích letech občas trochu vázly.

Náplní dílen, a tedy úkolem pro skupiny, namíchané z účastníků napříč soubory a ze seminaristů, bylo na základě zhlédnutého představení vyjádřit současný stav inscenace něčím, pro co jsme zvolili označení *snímek*. V žádném případě nemuselo jít o fotografii. Název se spíš snažil naznačit v zásadě statický charakter výsledného artefaktu, tj. zachycení „referenčního“ okamžiku, ale také přání, aby byl charakter vyjádření primárně neverbální. Vychází to z naší mnohaleté „nahližecí“ zkušenosti – nejlépe se klíčové rysy a problémy inscenace vždycky dařilo vystihnout spíš výtvarnou, zvukovou, pohybovou či jevištní metaforou než slovy. Novým prvkem těchto tzv. (auto)dílen (účastníci si je vedou sami, bez lektorů) bylo zařazení druhé fáze zadání. Po vytvoření snímku měly skupiny za úkol svůj artefakt rozžít a naznačit tím, jakou cestou by se podle nich mohla (či měla) další práce souboru na inscenaci dál ubírat. Nebylo ovšem možné měnit základní inscenační záměr – rozžítí snímku muselo respektovat základní přístup, který si soubor zvolil. Stejně jako v předchozích letech se některým skupinám podařilo vystihnout podstatné aspekty inscenace a navrhnout smysluplnou možnost, jak inscenaci dál rozvíjet, jiní se spokojili s tím, co je na povrchu, a výsledný artefakt byl spíš jen ilustrací než hloubavou sondou. Znovu se také ukázalo, jak obtížné je vyjadřovat se podobným způsobem k inscenaci, s jejíž podobou jsme po všech stránkách spokojeni. Buď jak buď, (auto)dílny opět dobře posloužily jako prostředek k vzájemnému seznámení účastníků, výstupy z nich pak jako odraz ke společným diskusím (vzniklé artefakty vždy otvírají diskuse k jednotlivým inscenacím).

K diskusím byli tradičně přizváni dva lektori – jako obvykle s ohledem na to, aby byl zastoupen jak „dramatickověchovný“, tak divadelní úhel pohledu (tj. pohled profesionálního divadelníka). V prvním případě jsme vsadili na zkušenou a osvědčenou lektorku *Jiřinu Lhotskou*, která absolvovala řadu ročníků Nahlížení nejen jako lektorka, ale i jako vedoucí souborů ZUŠ Kralupy nad Vltavou a ZUŠ Strakonice. Pokud jde o lektora-divadelníka, po několika letech domlouvání se podařilo získat dokonce osobnost světového formátu – divadelního režiséra *Davidu Radoka*. Jak už bylo zmíněno výše, diskuse, moderované členy organizačního týmu *Ondřejem Kohoutem* a *Jiřím Provazníkem*, byly živější než v předchozích letech. V závěru Nahlížení sice zazněla kritická připomínka, že do diskusí aktivně vstupuje stále stejná, omezená skupina lidí, tak to ale s diskusemi bývá vždycky, ať už na přehlídkách, ve škole či ve veřejném životě. Podle mého odhadu ale tentokrát bylo mnohem méně těch, kteří se ostýchali do debaty vstoupit, a mnohem víc těch, kteří aspoň jednou promluvili – ve chvíli, kdy opravdu měli co říct. S trefnými a konkrétními připomínkami vstupovala do diskusí *Jiřina Lhotská*. Vstupy *Davidu Radoka* byly zpočátku limitovány faktem, že šlo o jeho první zkušenost s akcí podobného typu – převažovalo okouzlení autenticitou a energií mladého divadla a povzdechy nad tím, jak poctivý a opravdový je přístup mladých divadelníků ve srovnání s profesionály. I Radokovy připomínky ovšem v průběhu diskusí nabývaly na konkrétnosti a čím dál víc odkrývaly jeho mimořádnou divadelní erudici.

Pokud jde o samotná představení, až překvapivá byla tentokrát frekvence závažnějších a společensky angažovaných témat, ať už jde o komunistickou devastaci krajiny i společnosti v inscenacích *Jsem město* (*Tyjátr Děčko*, VOŠ, OA, SPgŠ a SZŠ Most) a *Koho vypijou lišky* (*Ty-já-tr Natruc*, DDM Praha 7), nebo osudy českých Židů za druhé světové války v inscenaci *POEM MACHT FREI* (*Tvoje Bába*, LDO ZUŠ



↑↑↑↑ *Dva životy*
 ↑↑↑ *Kafíčko za oponou*
 ↑↑ *Nízkotučný život*
 ↑ *Puš Ap*

↑↑↑↑ *Jsem město*
 ↑↑↑ *Koho vypijou lišky*
 ↑↑ *POEM MACHT FREI*
 ↑ *Šaty dělají člověka*

F. L. Gassmanna, Most). Z představení *Jsem město* podle stejnojmenné knihy Pavla Brycze a *Koho vypijou lišky* podle knihy Lidmily Kábrtové mi utkvěla zejména tématu adekvátní temná a tíživá atmosféra spolu s působivými výtvarnými obrazy. *POEM MACHT FREI* pak vnímám jako mimořádně působivé dílo na pomezí dokumentárního divadla a divadla poezie. Jeho síla je dána jak šťastným výběrem textů mladých autorů terezínského ghetta sdružených kolem časopisu *Veďem* – Hanuše Hachenburga, Jiřího Bradyho a dalších, naléhavostí výpovědi bez zbytečného patosu, tak i volbou nedivadelního (vybydleného) hracího prostoru (v Bechyni se hrálo v domě v Klášterní ulici u náměstí), který aktérům a divákům záměrně přináší jistou míru nepohodlí. Inscenaci pokládám za dosavadní vrchol v kontextu tvorby Pavla Skály a jeho souborů.

Současných politických témat se dotkla zatím rozpracovaná inscenace *Šaty dělají člověka* (MALÁ a VELKÁ, Městské divadlo Český Krumlov). David Radok ocenil, jakým způsobem zde autorky a protagonistky Marta Hermannová s Veronikou

Holcovou předkládají zdánlivě nesouvisějící věci, které spolu ale vnitřně velmi souvisí, a vyzdvihl aktuální téma relativizace pravdy.

Hned dvě inscenace se věnovaly tématu tlaku veřejnosti na vizáž mladých žen a dívek. *Puš Ap* souboru *Zbytky* ze ZUŠ F. L. Gassmanna v Mostě prozkoumává téma v jednotlivých střípcích zdařilé autorské scénické koláže a svou naléhavost a grotesknost posiluje volbou prostoru, kdy se aktérky obklopi diváky v poměrně těsné aréně. Méně autenticky, s použitím tradičních činoherních prostředků, pracuje s tématem *Kefirová sekta* ze ZUŠ Louny ve hře Viliama Klimáčka *Nízkotučný život*. Problematika je zde uchopena s humorem a nadsázkou.

K žánru fantasy mají blízko *Dva životy* souboru *Čistírna* ze ZUŠ Pardubice-Polabiny podle knihy *Dva životy pana Perla* Timothéa de Fombelle. Tajemný příběh, který pracuje s prolínáním fikce a reality a s motivem cestování v čase, zatím není v rozpracované inscenaci úplně přehledný, raději momentů představení se ale nedá upřít působivá atmosféra.

Kafíčko za oponou vzniklo na základě blogů herečky Marie Doležalové a v podání čtyř akterek souboru *kamnaterasu* ze ZUŠ Litoměřice je úsměvnou výpovědí o nenaplněných hereckých touhách.

Na nedělní dopoledne, kdy je ještě trochu času na divadlo a na diskusi, ale už ne na dílnu, která by představení reflektovala, jsme pozvali Ondřeje Menouška a Alici Koflákovou, tedy hlavní aktéry souboru *Gympl Brandejs*, který na Nahlížení vystoupil v roce 2016 s půvabným pásmem japonských kaidanů *Ještě jeden příběh...*, a dnes se „skrývají“ pod názvem *Divadelní spolek Lázně Toušeň*. Nová inscenace, nebo spíše pohybová performance *Ein Stein, zwei Stein!* je inspirována Einsteino-ovou teorií relativity a navzdory absenci slov je nečekaně sdělná. Bylo vůbec překvapivé, jak představení dokázalo vtáhnout unavené diváky v neděli dopoledne.

29. ročník Nahlížení oživila nová krev, takže to vypadá, že se akce ve zdraví dočká i svého 30. ročníku. Je otázka, jestli pak vykročí do dalších let v současné podobě, nebo nastane čas na zásadnější proměnu koncepce.



NAPIŠ

Využití biografického materiálu při tvorbě inscenace s adolescenty



DOMINIKA PROKOPOVÁ

prokopova.dominika@seznam.cz
posluchačka magisterského
studia dramatické výchovy,
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta AMU v Praze

Když jsem v rámci bakalářského studia na katedře výchovné dramatiky rozhodovala o tématu své bakalářské práce, zvolila jsem tvorbu inscenace. Výchozím materiálem pro tuto tvorbu se měl stát biografický materiál. Protože jsem v minulosti pracovala jako aktivizační pracovníce v Domově seniorů, vylechla jsem mnoho inspirativních životních příběhů od svých klientů. Tato vyprávění byla často doplňována o fotografie, vzpomínkové předměty a korespondenci, tedy o biografický materiál jako stvořený pro divadelní práci. V Domově seniorů

převažovaly ženy a tématem jejich příběhů byly především vztahy, láska a manželství. Tyto ženy se mě často dotazovaly, jakým způsobem se dnes mladí lidé seznamují a jak se partnerské soužití proměnilo od dob jejich mládí. Při společných rozhovorech o podobnostech a odlišnostech partnerských vztahů tehdy a dnes se zrodila prvotní myšlenka mého bakalářského projektu – konfrontovat zkušenosti a příběhy mých klientek s příběhy a zkušenostmi dospívajících dívek a s využitím principů dokumentárního divadla dospět k inscenaci.

Vzhledem k tomuto tématu jsem se rozhodla pro čistě dívčí skupinu. Než jsem ale stihla tímto způsobem využít zprostředkované vzpomínky a zkušenosti svých klientek, získala jsem z pozůstalosti po své babičce jiný cenný materiál. Rodinnou kroniku, kterou psala moje prababička a do níž zaznamenávala veškeré události ze života mé babičky od jejího narození až do její dospělosti, kdy už byla vdaná a stala se matkou. Důležitou součástí kroniky byla také milostná korespondence mých prarodičů z doby, kdy měli před svatbou. Tyto dopisy i celá kronika jsou zajímavým svědectvím o tom, jak tehdy mladí lidé nahlíželi na společný život a jaké rady předávala matka své dceři před vstupem do manželství. Rozhodla jsem se tedy nakonec využít

pro inscenační práci tuto kroniku, fotografie z rodinného alba a již zmíněné dopisy a postupně tuto sbírku obohacovat o materiál získaný od zúčastněných dívek.

Oslovila jsem Pavla Vágaie, učitele dramatické výchovy a anglického jazyka na Střední škole pedagogické v Litoměřicích, se kterým jsem spolupracovala již v minulosti na diplomovém projektu a ročníkové práci. Projekt byl naplánován na šest měsíců; termíny ovšem musely být vybrány s předstihem a s ohledem na harmonogram školního roku. Vedení školy s tímto projektem souhlasilo a pro jeho realizaci nám poskytlo i zázemí v budově dívčího internátu. Celý projekt byl koncipován jako šest víkendových setkání (pátek až neděle), přičemž v rámci závěrečného setkání jsme naplánovali uvedení inscenace, pokud vznikne. Vzhledem ke křehkosti práce s vlastními příběhy a vzpomínkami i vzhledem k délce trvání projektu jsem musela vzít předem v potaz možná rizika a změny, ke kterým může v průběhu dojít.

Před zahájením projektu bylo třeba mít rovněž na paměti specifika období adolescence, která mohou mít vliv na společnou práci. Protože je to období výrazné emoční nestability, uvažovala jsem o tom, že obdobně proměnlivé by měly být i jednotlivé aktivity a že důraz by měl být kladen především na dynamický pohyb, který uvolňuje přebytečnou energii, aktivuje dechovou a hlasovou oporu a odstraňuje zábrany, které jsou způsobeny vnitřní nervozitou. V období adolescence se dospívající často obracejí k otázkám vlastní identity a rodina a vztahy mezi rodinnými příslušníky jsou jejich velkým tématem. Každý člověk je ovlivněn rodinným odkazem. Ale pro adolescenty, kteří balancují mezi dětstvím a dospělostí, může být tématem nanejvýš citlivým, protože se vůči postojům a hodnotám své rodiny mohou vymezovat a rozporovat názory svých rodičů či prarodičů ve snaze se osamostatnit a být respektováni. Některé vzpomínky a příběhy z rodinného prostředí mohou být i poněkud traumatizující. Musí zde být tedy zachována naprostá svoboda sdílení či nesdílení. Není v žádném případě v kompetenci pedagoga na cokoli osobního se vyptávat či si plést svou roli



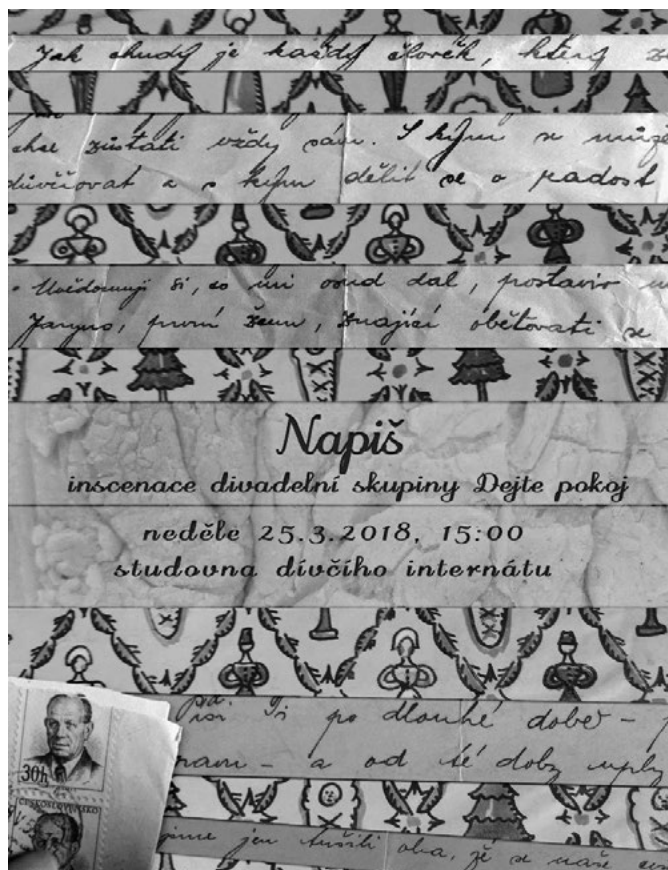
s rolí psychologa. Vzpomínky a příběhy by měly být umělecky sdělovány, ale nikoliv hodnoceny. V tomto případě navíc mělo jít o velmi specifickou skupinu, která spolu nikdy nepracovala, s rozdílnou mírou zkušenosti s dramatickou výchovou a divadlem.

Dívky o své účasti rozhodovaly na základě krátkého představení projektu a jeho tématu, dvě z dívek také na základě předchozí zkušenosti se mnou. Do projektu nakonec vstoupilo devět dívek z 1. až 4. ročníku pedagogického lycea, až do konce jich setrvalo osm. Některé dívky byly ze stejného

atmosféru, založenou na respektujícím prostředí, v jehož rámci neplatí „dobře“ či „špatně“. Pro skupinu to bylo poněkud překvapující. Dívky se obvykle setkávaly s jiným způsobem hodnocení a bylo pro ně zpočátku velice těžké se nehodnotit

Klíčovou metodou projektu byla metoda improvizace, díky níž se postupně podařilo oslabit vysokou sebekontrolu dívek, a především jejich přehnaně sebekritický projev. Dívky neměly s improvizací žádnou zkušenost, některé pouze minimální a přistupovaly k ní s obavami z vlastního selhání. Po něko-

viděly. Směřováním otázek na konkrétní téma, které dívky mohly se svými babičkami probírat, bylo velmi záhy odhaleno jádro toho, co si dívky od svých babiček nesou do svého dalšího života. Přítomnost takových objektů na začátku projektu se ukázala jako klíčová i pro finální podobu inscenace. Darovaný či zděděný objekt je symbolem daného člověka a mého vztahu k němu. I v dalších fázích společné práce byl tedy zachován princip seznamování se s rodinnou historií všech členek skupiny skrze objekty vztahující se k nim samotným



ročníku, napříč ročníky se ale znaly pouze od vidění ze školních chodeb.

Cílem projektu bylo společně se skupinou objevovat cesty, jak zachovat jejich autentickou výpověď i v jevištním tvaru, aniž by dívky byly vystaveny nepřijemnému tlaku z jakési nedobrovolné zповědi. Aby bylo možné zodpovědně a dostatečně citlivě pracovat se získanými vzpomínkami a příběhy, bylo třeba najít jevištní metaforu, do níž budou přetaveny. Bylo třeba znát velice dobře členy skupiny a mít přesně stanovenou hranici, kterou nelze překročit násilím. Právě proto takový způsob práce vyžaduje tolik času. Opatrnosti je třeba rovněž ve chvíli, kdy by měla vstoupit do procesu třetí osoba, byť v roli nezúčastněného pozorovatele.

Nejdůležitějším pro úspěch celého projektu tedy bylo vytvořit bezpečnou

lika cvičení se ale nechaly strhnout atmosférou společné zábavy. Důležitou zkušeností byl v tomto případě moment přijetí ostatními členkami skupiny, což mělo vliv na jejich sebevnímání a odrazilo se to v další společné práci. Po jednom dni, který byl věnován společnému seznámení, improvizaci a prozkoumávání možností skupiny, bylo znát, že se dívky přestávají bát před sebou projevit, a bylo možné zahájit práci na tématu inscenace.

Kontakt s kronikou a dopisy coby autentickými materiály navodil vhodnou atmosféru a nenásilně zahájil proces vzpomínání. Staré černobílé fotografie a stará ručně a krasopisně psaná kronika – něco, s čím se dívky setkávaly jen vzácně – posloužily k tomu, že se naše úvodní diskuse vztahovaly k podobným objektům, které dívky někdy u svých babiček

nebo k jejich babičkám. Takový objekt navíc představuje konkrétní symbol, po kterém lze pátrat, což s sebou nese jistou dávku dobrodružství. Zahájení takového pátrání s sebou nese i kladení otázek rodinným příslušníkům, kteří mohou vítat zvýšený zájem o historii rodiny ze strany mladší generace. Nepřímo si tak dívky začaly vytvářet vnitřní obraz své rodiny z nového úhlu pohledu.

Díky tomuto principu jsme později dospěly i k scénickému klíči – pokojíčkům, naplněným vzpomínkovými objekty i věcmi denní potřeby, které vypovídaly o zálibách a naturelu babiček i dívek: nedopitá sklenička a na jejím dně pár kapek, květináče, jehlice, mentosky... Provázanost předmětu a předávané vzpomínky se ukázala rovněž jako bezpečné spojení pro komunikaci



*„Nikdy nedávej na první dojem.“
„Nakonec si vezmi toho, kterej Tě uháněl
nejdýl.“
„Důvěřuj, ale prověřuj.“
„Neber blondáky, jsou to náckové!“*

Od dětství, formovaného i na základě
babiččina vlivu, jsme postoupily dále k jejich
vlastním představám a zkušenostem. Dívky
měly první vztahy čerstvě za sebou. Anebo
ještě stále před sebou. Vycházely tedy pře-
devším ze svých představ toho, jak by jejich
partner měl nebo mohl vypadat. Postupovaly
jsme od toho, co dívky formovalo v dětství,
k jejich současným představám.

*„Aby mě bral takovou, jaká jsem.“
„Aby mě uměl rozesmát.“
„Aby se choval hezky k ženám, ale zas to
nepřeháněl.“*

s divákem a pro vytvoření vhodné jevištní
metafory, která může být uchopitelná pro
publikum v mnoha rovinách. Pokoj, napl-
něný známými věcmi, ze kterého dívky
vycházely, podpořil jejich pocit bezpečí
i před publikem. Zásadní roli zde také
sehrálo prostředí, v němž celý projekt pro-
běhl – dívčí internát coby důvěrně známé
prostředí, nesoucí další a další příběhy
a skryté významy. Inscenace *Napiš se*
nakonec stala i díky tomuto prostředí site
specific projektem, který se už nebude
dále opakovat.

Vzpomínky jsou přímo spojené se smy-
slovými vjemy. Dotek, vůně či zvuk automa-
ticky zahajují proces vzpomínání i u diváků.
Takto vytvořená inscenace pak působí obou-
směrně a vede i diváky ke skládání vlastních
vzpomínkových obrazů: cigaretový kouř,
vůně svíčkové, zvuk harmoniky... Smyslové
vjemy navíc mohou přinést požadovanou
metaforu, zhmotňující člověka v obrazném
sdělení: Co by byla vaše babička, kdyby byla
jídlo? A zvuk?...

Inscenace přinášející jistou formu výpo-
vědi o skutečných lidech a zážitcích z rodin-
ného prostředí se svým způsobem týká
každého člověka, protože své kořeny má
každý ve své rodině. To se projevilo i v reak-
cích rodinných příslušníků dívek. Po zhléd-
nutí inscenace posloužily vzniklé pokojičky
jako symbolická smyslová instalace, kterou
si dlouze prohlíželi, pročítali, usazovali se
v nich, vzpomínali a diskutovali.

Ve chvíli, kdy jsme s dívkami otevřely
téma „babička“, automaticky jsme se pře-
nesly do doby jejich dětství, kdy se svými
babičkami trávily nejvíce času. Násled-
ovalo hledání způsobu, jak vyjádřit vztah,
který měly dívky ke svým babičkám a ony
k nim. Nakonec jsem se rozhodla vycházet

z rad, které jsou často tím, co člověka pro-
vází až do dospělosti. Ukázalo se, že pro tyto
dívky představují nebo představovaly jejich
babičky důležité vzory a že jejich rady a nej-
různější sdělení jsou pro ně důležitým odkazem,
ke kterému se často obrazejí. Postupně



více a více vycházelo na povrch, jak důležitý
je vztah babičky a vnučky. Dále se tedy spo-
lečná práce nesla v duchu toho, jak pohled
dívek na vztahy a lásku ovlivnil odkaz jejich
babiček. Dívky postupně doplňovaly větu:
„Když jsem byla malá, babička mi říkala...“

*„Nechoď do sklepa nebo vyplašíš skřítky.“
„Poslouchej maminku.“
„Ochutnej ty vařený hrušky.“*

Záhy se začaly vynořovat také rady,
které byly spojené s láskou.

Potřebovala jsem docílit toho, aby
námi zkoumané téma začalo v dívkách
opravdu rezonovat a aby samy získaly
pocit, že ho doopravdy zkoumají. A tak
další fází bylo interview. Nejprve v ulicích
Litoměřic, kde se dívky během jednoho

odpoledne dotázaly zhruba pětadvaceti
žen ve věkovém rozmezí mezi 17 až 65 lety,
jak si ony představují svého ideálního part-
nera a co je pro ně ve vztahu nejdůležitější.

*„Hlavně trpělivost, děvenko!“
„Měli byste si vždycky dát prostor a umět
odpouštět.“
„Nesnažit se vyhrát.“*

Posléze začaly dívky nahrávat inter-
view se svými spolužáky, známými, přáteli
či rodiči a sdílely s jejich svolením své

nahrávky s ostatními dívkami během jednotlivých setkání.

„Abych pro něj byla důležitá.“

„Mohla by být blond, ale určitě by měla mít ráda moji rodinu.“

„Měla by si ze sebe umět udělat srandu.“

Díky nahrávání těchto rozhovorů získaly dívky informace, které jim často přinesly nový pohled na známého člověka i snazší přijetí vlastní reality v konfrontaci se situací druhých.



„Hlavně aby si na nic nehrál. – Aby byla přirozená, a ne zmalovaná.“

Z těchto rozhovorů nakonec vznikla koláž, která uvozovala celou inscenaci.

Další motivy se začaly postupně objevovat – dotváření obrazu nejen babiček, ale zážitků a zkušeností s babičkami, které někdy sledují i obvyklé stereotypy minulých generací (všechny babičky pletou ponožky, pečou a vaří, jsou velice starostlivé apod.). Některé dívky si pamatovaly, že jejich babičky někdy zpívaly, případně si ony někdy zpívaly s nimi, ale žádná z nich si nevzpomněla na konkrétní píseň. Vzhledem k tématu jsem nakonec zvolila lidovou píseň Což se mě, má milá. Ve skupině byly dvě klavíristky a několik sborových zpěvaček, přesto se dívky společného zpěvu nejprve bály. Potřebného uvolnění hlasu jsme opět dosáhly díky dynamickému pohybu a propojení představy a hlasu. V inscenaci pak posloužilo pro patřičné aktivování hlasové a dechové opory hnětení těsta na společnou vánočku během zpěvu. Vzniklé těsto symbolizovalo další spojení

s životem předchozích generací i s tím, co si – ve chvíli, kdy jsou do těsta zapracovány všechny rady – neseme dál, i když už je vánočka jako celek roztrhána na kusy.

„Buďeš-li tak hezká, až se vdáš?“

Důležitou roli v procesu společné práce sehrály dopisy psané mým dědečkem, které adresoval mé babičce. Dopisy z roku 1944, z nichž bylo možné číst sdělení o naději a radosti ze společného života, působily na dívky jako z jiného světa a vedly k dlouhým

diskusím o tom, jak se se stále narůstající anonymitou virtuálního prostoru odstranily v mezilidské komunikaci veškeré hranice a zábrany.

„Tak dáš?“

To se projevilo i na vyznáních, která najednou v kontrastu se vzletnými větami z dopisu působily příliš stroze.

„Sem si na Tebe vzpomněl.“

Požádala jsem dívky, aby si ze třech dopisů vybraly věty, které pro každou z nich nesou to nejdůležitější sdělení.

„Uvědomuji si, co mi osud dal, postaviv mi v cestu Tebe, Jarynko.“

Vybrané věty nám posloužily jako pracovní text, do kterého jsem dívkám vkládala nejrozumnější motivace, abychom nakonec dospěly k tomu, že byly opravdu naplněny obsahem a staly se nositelem podoby vyznání mužů a žen o několik generací starších.

„Jak chudý je každý člověk, který se ze sobeckých důvodů rozhodne zůstat vždy sám.“

Pak přišlo na řadu hledání kontrastu k těmto vyznáním v podobě toho, jak by stejná věta zněla dnes a nakolik by se proměnila, pokud vůbec.

„Když budeš potřebovat, budu tam.“

Hlavní rozdíl byl v celkovém tempu. Dopis psaný rukou a krasopisem přiměl dívky ke zpomalení, zatímco současná sdělení byla strohá a rychlá. Na tomto jednoduchém kontrastu byla založena podoba dvou světů – generace babiček a generace dívek. Jejich způsob vnímání lásky dnes a v minulosti se v hlavních otázkách natolik neliší. Kritéria toho, co je důležité (upřímnost, spolehlivost, otevřenost), jsou neměnnými konstantami stále.

„Život v manželství je krásný stav, jenom jej umět žít.“

Velkým přínosem, který mohou principy dokumentárního divadla nabídnout, je uvědomění si toho, jakou sílu může mít osobní výpověď a že vhodný a dostatečně zajímavý materiál se nachází v životě každé z dívek.

Inscenační proces přinesl dívkám zkušenost, kterou neočekávaly – samostatnou tvorbu, která vycházela z jejich vlastních zkušeností, představ a přání. Dívky původně očekávaly předem vytvořený scénář a vybraný text, který by se měly naučit zpaměti. Většina z nich se nikdy nesetkala s alternativními divadelními formami. Abych dívkám osvětlila, v čem spočívá základní princip dokumentárního divadla a jakou může mít podobu, pustila jsem jim dokument o projektu *vaří. nevaří* pražského Divadla Archa a týmu režisérky Jany Svobodové a Philippa Schenkera. Uvědomění si, že dostatečně zajímavý materiál pro divadelní práci se nachází v životě každé z nich, podporovalo jejich sebedůvěru a to, že stojí za to být sám sebou.

„Náš život je zajímavý.“

„My jsme zajímavé.“

Využívání principů dokumentárního divadla při práci s adolescenty umožňuje zahájit dialog mezi generacemi, probudit zájem o své kořeny a vést k vnímání vlastní identity v novém kontextu.

ORÁLNÍ HISTORIE A MALÉ DĚJINY

BARBORA HERČÍKOVÁ

hercikova@jamu.cz

Divadelní fakulta JAMU, Brno

Pro hlubší pochopení podstaty dokumentárního divadla jakožto jevu, který se osobitým způsobem pokouší pracovat s autentickým materiálem, je nezbytné zastavit se u významné výzkumné historické metody, a to orální historie. Ta v rámci svého interdisciplinárního působení patří k jeho nejvýznamnějším inspiračním zdrojům.

V rámci orálního výzkumu se do popředí badatelského zájmu staví osud a názory konkrétního jedince, člověka osobitého a unikátního, čímž se vytváří alternativa k vnímání sociopolitických a kulturních jevů prizmatem masy, kolektivní paměti a uniformizujících pohledů. Orální historie se nesnaží své „narátory“ (v dokumentárním divadle označované za „experty všedního dne“) hodnotit a posuzovat, ale zaznamenávat, udržovat v paměti a dále předávat jejich osobní názory a životní příběhy.

Problematicku orální historie se u nás obšírně věnovali Miroslav Vaněk, Pavel Mücke a Hana Pelikánová v knize *Naslouchat hlasům paměti* (Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007).

Orální historie vychází z přirozené mezilidské tendence předávat si v rámci rodiny či širšího společenství ústní formou nejrozumnější zážitky, vzpomínky a příběhy. To se vždy děje vlastními slovy, z ryze osobní perspektivy.

Tato kvalitativní metoda, typická svým demokratizujícím pojetím dějin, věnuje pozornost „opomíjeným“ (tzv. bezdějinným) vrstvám společnosti, více reflektuje tzv. malé dějiny (mikrohistorie), individuální prožitky, dějiny „psané zdola“ (history from below), rozměr každodennosti apod. Sdělení jednotlivce je tak vnímáno v jeho svébytnosti. Tato svébytnost přitom není následně redukována potřebou získanou výpověď zobecnit a kvantifikovat (například v rámci statistiky či vytváření sociologického modelu). Respekt a pozornost věnovaná konkrétnímu jedinci a jeho „životní

roli“ je bezesporu největší devizou této disciplíny. Odlišnosti v postojích a barvitost výpovědí vytváří v následné komparaci jednotlivých výpovědí mezi sebou (či s jinými druhy pramenů) dynamický dialog. Nacházení alternativního pohledu na obecné zákonitosti, historické události a dobové fenomény, které jsou založeny na osobnostním ručení, autenticitě, stejně jako práce s konkrétní místo obecností a kontrastností pohledů, to vše je stěžejní devizou a hnacím motorem nejen orální historie, ale i dokumentárního divadla.

Významný německý orální historik Alexander von Plato přesně shrnuje unikátnost objevů, kterými tato disciplína obohacuje jinými způsoby získaná „objektivní fakta“: „Nejsilnější stránkou orální historie je interpretace dějinné zkušenosti, „zažitých dějin“. Jsme schopni nalézt kontinuitu postojů, názorů, vjemů, konsenzuálních elementů a jejich následků, které trvají mnohem déle než politické a sociální okolnosti, jež je zformovaly.“ (citováno podle knihy M. Vaňka, P. Mückeho a H. Pelikánové *Naslouchat hlasům paměti*, s. 17)

Přestože, jak zevrubně dokládají M. Vaněk, P. Mücke a H. Pelikánová, byly pro rozvoj této disciplíny stěžejní Spojené státy, pro nás je s ohledem na vliv na současné podoby dokumentárního divadla podstatná především oblast německá. Zde se orální historie formuje především v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století a je spojena s populární oblastí nazývanou dějiny všedního dne (Alltagsgesichte). Sílící zájem o sepisování dějin ekologie, nemocí, sexuality či kulinářství, snaha nahlížet na tuto všednodennost jako na rovnocennou protiva „velkých událostí“, zájem o společenské fenomény zpracováváné z různých úhlů pohledu, to vše patří ke krokům, které vedly k zásadní proměně dokumentárního divadla od jeho tradiční podoby, reflektující téměř bez výjimky politicko-historické procesy.

K orální historii stejně jako k dokumentárnímu divadlu patří i práce s doplňkovými prameny: „Takovým pramenem mohou být paměti, deníky, osobní dopisy, privátní filmy, školní slohové práce atd.,

které (s větší či menší mírou autocenzury) zachycují individuální prožitky, zkušenosti a názory.“ (Vaněk-Mücke-Pelikánová: s. 75). Přestože je pro historika i divadelníka cennější „ted' a tady“ sdělená výpověď, jsou tyto prameny velmi cenným verifikačním prvkem. Ide o jednoznačný doklad minulých myšlenek a postojů, který tím, že prokazatelně vznikl dřív než rozhovor/představení, nemůže být označen v současném kontextu za účelový. Jelikož divák dokumentárního divadla nikdy nemá sto procentní jistotu, že to, co je mu prezentováno, je skutečně pravdivé (může pouze důvěřovat inscenátorům, že nejde o skrytou formu manipulace), jsou tyto osobní materiály hojně využívaným důkazem pravdivosti. Nejčastěji jsou to fotografie, občanské průkazy, úřední formuláře, mapy nebo třeba záznamy z domácího videa.

Posledním bodem, v němž je možné nalézt paralely práce orálního historika a inscenátora dokumentárního divadla, je zevrubnost a hloubka rešeršů v rámci zkoumaného tématu, stejně jako otázka etiky sdělovaných informací.

Nezbytnou součástí orální historie (i dokumentárního divadla) je i komentář a analýza sdělených informací. V divadelním případě tyto skutečnosti zaznamenáváme v samotné volbě kontrastujících expertů, stejně jako v rozhodnutí, co se z jejich výpovědí použije v představení a na jakém místě. Silně zde fungují principy juxtapozice, stejně jako postupné nahlížení nečekaných paralel. Výslednou interpretaci vytvářejí svým osobním vkladem a schopností vidět spojitosti právě až přítomní diváci a u každého je toto „čtení“ jiné. Místo zobecňujících odpovědí je na místě především fenomenologický postoj: Co o daném jevu říká tato konkrétní zkušenost? Divákovi má být umožněno porozumění lidské společnosti, vnímání mechanismů a zaznamenání vztahů, které analyzovaný fenomén obklopují.

Úryvek z diplomové práce obhájené v ateliéru Režie a dramaturgie – činoherní režie na Divadelní fakultě JAMU v Brně v roce 2013

INSCENACE přes HRAnice



MICHAELA VÁŇOVÁ

myskin.sen@gmail.com

Divadlo Minor, Praha; poslu-
chačka magisterského studia
dramatické výchovy, katedra
výchovné dramatiky, Divadelní
fakulta AMU v Praze

Cestovat s divadlem po zahraničí je pro většinu herců dobrodružství. Mnozí sní o hraní v Americe, v Anglii nebo v Německu, v místech, která mají v oblasti divadelního umění své jméno a jejichž divadelní tradice je pro mnoho jiných zemí vzorem. Pro některé herce je zahraniční turné splněním herce-
kého snu, pro jiné setkáním s odlišnou kulturou (někdy máte možnost navštívit během cest „místní“ produkce). Pokud hrajete

představení, která máte rádi, a setkáte se v dalekých krajích s úspěchem, máte radost a slavíte. Pokud se s úspěchem nesetkáte, můžete svést neúspěch na divácké nepochopení nebo odlišný „humor“ nebo jiné kulturní zvyklosti. Pokud představení rádi nemáte, na diváckých ohlasech vám nemusí záležet vůbec a zkrátka si jen užíváte, že jste na výletě a že zažíváte něco nového. Takhle se o hraní v zahraničí alespoň mluví mezi profesionálními herci.

Úplně jiná situace ale je, když je představení autorským sólovým projektem, kterým chcete v zahraničí oslovit nejen děti české, ale i tamní, abyste jim připomněli významnou část evropské historie (nebo je s ní vůbec poprvé seznámili). Takovému představení věříte už z podstaty, protože jste se s ním při tvorbě něco natrápili, sto-
krát jste ho zavrhlí a znovu se k němu vrátili. Co nocí jste si zoufali, kolik hodin jste na nic dobrého nepřicházeli, ale nakonec jste ho po strípkách přeci jen opatrně poskládali a s velkým očekáváním, nejistotou a vzrušením jej konečně zahráli. V takovém případě vám moc záleží na tom, aby se představení setkal s přijetím a pochopením. Každé nepochopení cítíte jako drobnou prohru, každý úspěch jako naplnění smyslu svého

snažení. Ačkoli je taková zkušenost nejspíš nepřenositelná, pokusím se následujícími řádky alespoň trochu přiblížit, jak může být takové hraní na jedné straně cenné pro tvůrce a na straně druhé – jakou inspiraci může přinést všem, kteří chodí se svými dětmi a žáky do divadla.

INSCENACE přes HRAnice vznikla během dvouměsíční stáže na divadelní fakultě školy Lewis & Clark College v Portlandu v Americe na podzim roku 2017. Chtěla jsem vytvořit inscenaci v českém jazyce, která by byla srozumitelná i pro dětské diváky, kteří česky nemluví. Abych zjistila, jestli děti představení opravdu rozumějí, pustila jsem se zároveň do výzkumu. Díky němu jsem získala finanční podporu na zkoumání dětských diváků na Islandu, v Německu, ve Švýcarsku a ve Velké Británii. Kritériem mé volby byly různé národní jazyky a zároveň země, v nichž fungují České školy a České školy bez hranic, díky nimž jsem mohla snáze navázat spolupráci se zahraničními školami, a tak zkoumat jak děti, které česky mluví, tak i ty, které česky nerozumějí.

Vycházela jsem z přesvědčení, že hrát divadlo pro děti v cizím jazyce je **možné**. Věřila jsem tomu, že, pokud budou mít děti zájem představení sledovat, nebudou mít pak s jazykovou bariérou problém. Bylo tedy potřeba vymyslet, co by je mohlo zajímat. Hledala jsem příběhy, které by jim mohly být blízké a které by zároveň samy o sobě nesly téma *neporozumění* nebo *neschopnosti dorozumět se*. Zajímaly mě nejdřív příběhy dětí, které se z nějakého důvodu dostaly do země, v níž druhým nerozumějí. Zároveň jsem chtěla, aby to byly příběhy, které vycházejí z českých dějin a českého kulturního prostředí (abych mohla hrát autentickým jazykem). Zvolila jsem příběhy tzv. dětí Nicholase Wintona, židovských dětí, které byly v roce 1939 odeslány vlaky (tzv. Kindertransport) do adoptivních rodin do Velké Británie, aby byly uchráněny před nacistickým útlakem v Československu. Při čtení deníkových záznamů těchto dětí se velmi často opakoval motiv úzkosti z neschopnosti dorozumět se. Děj hry se



tak odehrává na vlakovém nádraží v Británii v roce 1939, kam je poslána devítiletá židovská dívka Hana. Příběh začíná ve chvíli, kdy Hana vystupuje z vlaku a poprvé si uvědomuje, že nikdo nemluví jejím jazykem, a že jí tedy nikdo nerozumí. Aby se s ostatními dorozuměla, začíná rukama, nohama, divadlem, tedy znaky a zveličenými výrazovými prostředky (výraznou mimikou, názornými gesty, změnou hlasu a pohybu jiných postav) vysvětlovat, odkud přijela, co prožila a na koho teď na nádraží čeká. Vrací se ve vzpomínkách a vypráví o svém radostném dětství, o milujících svérázných rodičích, o příchodu nacistů do Československa, o křišťálové noci v listopadu 1938, po které s rodiči utíkala do Prahy a o pochybnostech rodičů, kteří se jí rozhodli poslat do Británie. Příběh končí ve chvíli zvolání „nové“ adoptivní maminky, která si Hanu přišla na nádraží vyzvednout. Divadlo se tak stává prostředkem k dorozumění nejen mezi hercem a diváky, ale i mezi diváky jako „cestujícími na nádraží“ a samotnou Hanou.

Inscenace je hrána jedním hercem, a tak si vypomáhá zejména pestrostí prostředků – propojuje činoherní prvky s lout-



strachem, ale i s očekáváním do nového prostředí k nové rodině.

Při zkoušení jsem měla nemalé obavy z toho, co všechno děti nepochopí. Zkraje příběhu všechno vyslovené zároveň jako Hana ilustruji, ale postupně zvýrazňování

vlaku a odjela. Několik dětí si po premiéře myslelo, že Hana odjíždí z Československa proto, že její rodiče zemřeli. Proč? Protože se s nimi na nádraží *neloučí*, odchází a už se za nimi ani nepodívá (takový detail!, myslala jsem, že když se za rodiče z vlaku neotočím, bude to vypadat, že je to pro mě jako Hanu těžké...). Při další repríze jsem rodiče (kresba maminky a tatínka nalepená od začátku představení na zadní pásce nad jevištěm) objala, otočila se za nimi z vlaku a zamávala jim. Od té chvíle to bylo všem jasné. – Jedna malá drobnost a dokáže změnit význam celého příběhu! – Jiné obtíže už v představení nevznikly. Při komických scénách rozverně maminky, která tančí při mytí podlahy, tatínka, který nemotorně prodává noviny, Hany, která skáče na ulici před domem panáka, se děti smály, někdy se zapojovaly a po skončení jednotlivých „etud“ tleskaly. Od scén okupace, příchodu Němců a zavírání židů do ghatt děti spoluprožívaly tíživost situace a doslova zrcadlily emoce postav. To bylo překvapivé. na konci příběhu se některé děti držely za ruce, jiné měly hlavu sklopenou k zemi a další mě se slzami v očích vítaly při překročení hranice „v nové zemi“. Ukázalo se, že jsou děti schopné velmi dobře spojovat *znaky, atmosféru a emoce postav* v celistvý příběh.

Ne všechny děti pochopitelně dokázaly celý příběh detailně popsat, všechny ale pojmenovaly, že šlo o příběh židovské dívky, která musela opustit své rodiče, protože jí doma hrozilo nebezpečí, a dále, že to pro ni bylo těžké, že se bála, ale že na konci pochopila, že je to tak pro ni správně. Porozuměly tedy tématu a hlavní myšlence. Mnoho dětí pochopilo, že jde o holokaust, jiné pochopily smysl, přestože o holokaustu nikdy dříve neslyšely.



kářskými a animačními principy, využívá postupů pohybového a tanečního divadla a celá je doprovázena hudbou, která výrazně podtrhuje atmosféru každé situace (skladatelem je David Hlaváč). Náznaková scénografie – tři linie vytvořené z lepicích pásek – symbolizuje koleje, hranice a zároveň evokuje tvar židovské hvězdy. Během představení se některé linie boří a hranice jsou „otevřeny“. Na konci představení Hana odchází středem mezi diváky pryč, překračuje hranici a opouští prostor, který pro ni znamená minulost, a vydává se se

znaků opouštím, každou scénu uvádím pouze stručnou větou a další sdělení už nechávám jen na odehraných situacích a sázím na emoce. K mému překvapení to funguje!

Hned během prvních odehraných představení jsem zjistila, že téměř všechny děti výchozí situaci, a dokonce i příběhu rozumějí a že většinu z nich jazyková bariéra navíc baví!

Jedinou nejasností byl pro některé závěr představení. Jako Hana jsem se v původní verzi doma rozloučila s rodiči, vzala si zabalený kufrík, odešla na nádraží, nastoupila do

Víc než polovina dětí byla nadšena, že vidí v divadle příběh na základě skutečných událostí (později jsem zjistila, že to v dětském divadle v některých zemích vůbec není zvykem). Mnoho dětí dokonce oceňovalo „smutný“ příběh: „Byla jsem ráda, že je příběh podle skutečnosti, že je opravdový, ale bolelo mě vidět, co se těm lidem stalo, a bylo mi z toho smutno.“ Výraznější rozdíly v reakcích nebyly patrné mezi věkovými kategoriemi ani mezi dětmi, které česky rozumějí, a těmi ostatními. Představení také probíhalo téměř identicky jak pro

A pokud by si divadlo jazyk, tedy jeden ze znaků národní identity, zachovalo, mohlo by možná pomoci podpořit motivaci dětí k učení se jazyku země, ve které žijí, nebo třeba vést k respektu k odlišné kultuře. Jazyk, který národy odděluje, by tak mohl skrze divadelní umění multilingvní publikum sjednotit. A divadlo, alespoň do té míry, kam dosáhne, by tak mohlo podpořit učitele v jejich nelehké situaci, kdy do školních tříd stále více přicházejí děti cizinců, kteří bojují s novým prostředím, stejně jako s cizím jazykem, nebylo by to málo...

předvídatelní. Co mě ale vždy dokázalo překvapit, byla celá série nečekaných zážitků, které odrážely zvyklosti a atmosféru různých částí světa:

~ „Sociálně slabá rodina“ (Portland, Oregon, USA): Během dvou měsíců jsem měla v Portlandu možnost několikrát navštívit největší oregonské divadlo pro děti – Oregon Children's Theatre. Vedle divadelních představení nabízí divadlo také pestrou škálu pravidelných hereckých a divadelních kurzů (nejoblíbenějšími kurzy jsou kroužek muzikálového herectví a divadla podle Harryho Pottera, kde děti na základě knih vymýšlejí vlastní příběh, scénář, podle něhož pak „secvičí“ a zahrají divadelní představení pro rodiče a veřejnost). Všechny tyto kurzy jsou poměrně drahé, a tak divadlo nabízí různé „balíčky“. Každé další dítě z jedné rodiny může mít např. školné za polovinu ceny, někdy na základě domluvy i méně. Pokud přijde zájemce a řekne, že je ze sociálně slabé rodiny, má nárok na jakýkoliv kurz zcela zdarma. Proč? „Cena za kurzy je proto tak vysoká,“ odpověděla ředitelka divadla, „že rodiny, které na to mají, vlastně platí i za ty, které na to nemají. Totéž platí i v divadle. Heslo „sociálně slabá rodina“ vám zajistí vstupenku za poloviční cenu nebo – v případě, že nemáte ani to, – dokonce zcela zdarma.“ Nezneužívá se toho? „Ne. Proč by to někdo dělal?“ dodala ředitelka divadla. Odpověď na její otázku jsem nenašla...

~ „Vychováváme děti v bublině, která vytváří dojem, že svět je bezpečné místo k žití.“ (Portland, Oregon, USA): Když jsem svou inscenaci o Wintonových dětech nabízel školám, volala jsem jejich ředitelům a popisovala základní dějovou linku. Hned první rozhovor mě zaskočil. Paní ředitelka

děti prvního stupně, tak pro středoškoláky, dospělí i pro ty, kteří přežili holocaust.

Dokonce se ukázalo, že nezáleží ani na tom, jaké jsou zvyklosti a divadelní tradice jednotlivých míst, kde se představení odehrává, zda byly děti na představení nějak připraveny, jakou mají předchozí diváckou zkušenost, v jaké náladě přišly nebo jaký mají vztah k divadlu. Představení fungovalo ve chvíli, kdy se mi podařilo dosáhnout vzájemné komunikace s diváky. Ne pouze slovy, ale zejména pohledy a správnou mírou stylizace, hravosti a energie, kterou konkrétní diváci potřebovali, abych je pro sledování příběhu získala. Ve chvíli, kdy získali pocit, že jsou skutečně součástí příběhu a že je beru vážně, bylo vyhráno. Vždy tedy záleželo hlavně na mé šikovnosti „napojit se“ na konkrétní diváky. Není to vždy úplně lehké, ale není to nereálné. A s každým novým hraním se to dařilo lépe a lépe. Jsem přesvědčena o tom, že pokud bychom se my tvůrci a herci naučili, jak s komunikací s dětským divákem vědomě pracovat, mohli bychom uvítat v hledišti divadel děti-cizince, stejně jako děti české, a všichni by mohli představení rozumět.

Ráda bych se podělila o několik postřehů a momentů, které mě na cestách za hranicemi zaujaly a které by snad mohly být pro druhé inspirativní.

S postupujícím výzkumem jsem zjistila, že pro mě diváci začínají být docela dobře



se (podle změny hlasu) vyděla a zvolala: „Proboha, to ne! My chceme vychovávat děti v představě, že svět je bezpečné místo k žití. O válkách s nimi mluvit nechceme. Tohle téma nám sem do školy nenoste, to patří nejdřív na střední školu!“ Podobných telefonátů jsem absolvovala šest. S nadšením mě přijala až soukromá katolická škola, jejíž učitelé se mi omlouvali, že děti předem na téma představení nepřipravili, protože sami nevědí, jak o holokaustu mluvit. Raději se mu prý ve výuce úplně vyhýbají.

~ „Sněží. Takže nikdo nepříjde...“ (Egillstadir, Island): Na Islandu jsem hrála tři-krát. V kulturním centru na severu Islandu mi před prvním představením pomáhali se stavbou scény tamní technici. Po celou dobu přípravy se mračili. Nevydržela jsem to a zeptala se, zda je všechno v pořádku.

„Dneska venku sněží, takže nikdo nepříjde.“ A tak nakonec přišlo osm diváků (ředitelka kulturního centra, umělecký šéf, osvětlovač, zvukař, produkční Pavlína se svým kamarádem a jeden tatínek s dcerou). Vysvětlili mi, že když sněží, nechodí se na Islandu moc ven. Už vůbec ne do kulturních institucí.

A rozhodně ne na divadlo pro děti! Od několika rodičů jsem se později dozvěděla, že „děti se mají učit, ne chodit do divadla“. Na druhé představení (o dva dny později v Reykjavíku) přišla divačka jedna. Znovu sněžilo.

~ „Jen nám na ně nemluvte anglicky!“ (Ženeva, Švýcarsko): Při domlouvání hraní pro novou velkou, moderně vybavenou ženevskou školu jsem byla zahlcována e-maily od vedení školy, v nichž jsem byla neustále dotazována na překladatele. Vysvětlila jsem, že představení budou žáci rozumět i bez překladatele, protože je záměrně hráno pro děti, které česky nerozumějí. „Vy ale musíte mít překladatele do francouzštiny.“

Znovu jsem vysvětlila, že při představení překlad není potřeba a diskusi po představení mohu vést s dětmi v angličtině. „Jen nám na ně nemluvte anglicky! Musíte si sehnat překladatele!“ Zpráva mě zaskočila, ale samozřejmě jsem si překladatele z řad českých rodin domluvila. Po jednom z představení za mnou přišla asistentka ředitele, se kterou jsme mou návštěvu domlouvaly: „Děkuji. Neříkejte to dětem, ale já neumím anglicky.“

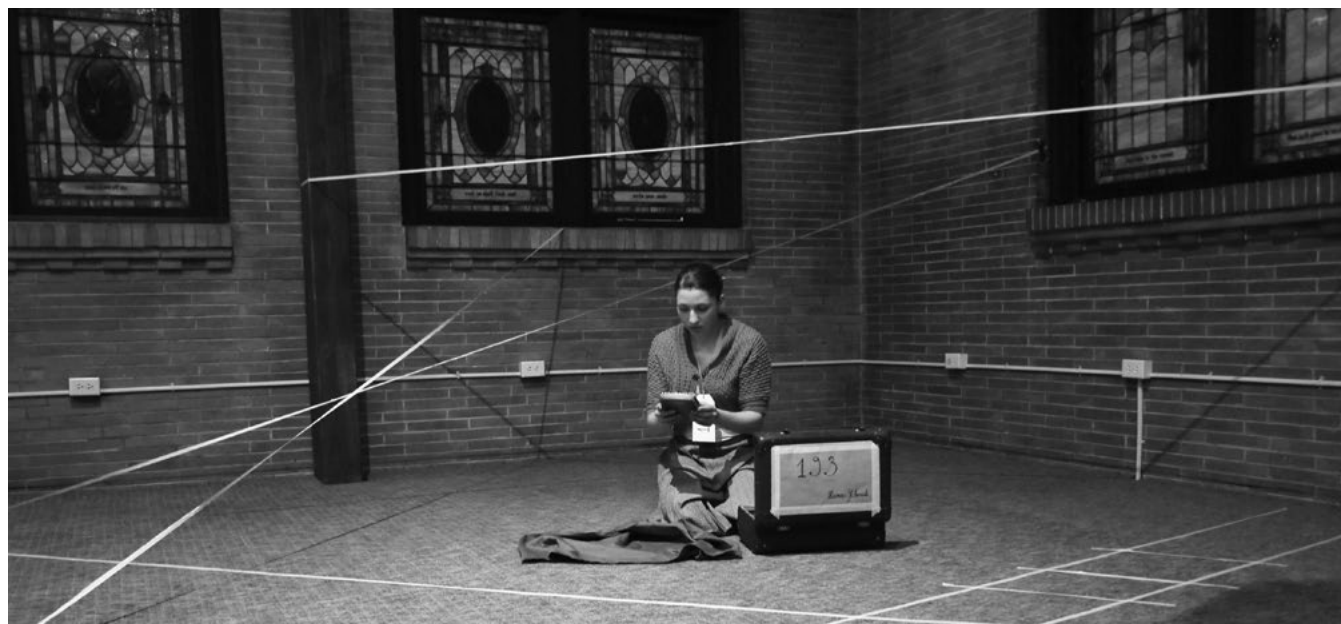
~ „Výpis z rejstříku trestů“ (Manchester a Londýn, Velká Británie): Po příjezdu do Manchesteru a následně i do Londýna se mě ptaly ředitelky Českých škol, zda mám u sebe výpis z rejstříku trestů, když budu představení hrát ve školních třídách. Nevěděla jsem, že ho mám mít. Neměla jsem ho. Manchester: „Tak hlavně nevstupujte do budovy školy, dokud tam jsou žáci!“ Londýn: „Tak my vás vezmeme do třídy, ve které budete odpoledne hrát, ale nesmíte z ní vycházet, dokud budou žáci na chodbách.“ Nikdy by mě nenapadlo, že budu svým představením děti ohrožovat natolik, abych se s nimi nesměla potkat před představením nebo po něm...

~ „Když nemáme peníze, budeme muset jen zapojit víc fantazie.“ Od první do poslední diskuse, napříč všemi navštívenými zeměmi, pro mě bylo velkým překvapením nadšení dětských (ale mnohdy i dospělých) diváků z toho, že při hraní využívám namísto realistické dekorace a „opravdových“ postav jednoduché znaky. Děti se často ptaly: „Jak je možné, že jsme pochopily, že se to odehrává na nádraží, když tu žádné nádraží není?“ A: „Jak vás vůbec napadlo dělat to takhle? Vždyť jste si mohla nechat koleje vyrobit.“ Odpovídala jsem: „A nebyla by to pak škoda, kdybyste hned všemu rozuměly a nemohly byste si to samy

domýšlet?“ – „A jo...“, odpovídaly a byly fascinované zjištěním, že při sledování divadla mohou zapojovat vlastní fantazii. „Takže v divadle nemusí všichni vidět totéž?“ ptaly se. „Nemusí.“ Od amerických dětí jsem často slyšela, že se s takovým typem divadla dosud nesetkaly a že o něm takhle nikdy nepřemýšlely. (A přitom všechny tyto děti mají ve svých školách „Drama“ jako povinný předmět!) Švýcarské děti zase přišly s nápadem: „Když se dá divadlo dělat i bez velkých drahých kulis, tak to bychom v tom případě mohli zvládnout divadlo i my samy. Když nemáme peníze, budeme muset jen zapojit víc fantazie.“ Myslím, že to vystihly přesně.

Po návratu z cest jsem přemýšlela, co všechno mi přinesly. Na jedné straně to jsou všechna výše popsaná „nečekaná dobrodružství“ a řada nových zkušeností ve formě setkávání s rozdílnými diváky, zahraničními umělci, odborníky s odlišným pohledem na divadlo, rozdílnými přístupy, nepoznanými technikami a divadelními postupy. O něco cennější je ale na druhé straně možná ono samotné „vzdálení se“, díky němuž člověk může získat odstup a nadhled, nové nápady, sebevědomí a jistou profesní autonomii – tedy odvahu hledat v oboru svou vlastní cestu, dosud nepoznané možnosti, odvahu zkoušet, riskovat a dělat chyby, nalézat a motivovat k takovému hledání třeba i své okolí.

Přála bych každému studentovi učitelství nebo dramatické výchovy, každému učiteli, lektorovi, režisérovi, herci, ale i každému jinému odvažlivci, aby ve své životní situaci dokázal najít způsob, jak na chvíli odstoupit od toho, co již zná, a pustit se do neznáma. Takový odstup totiž vždycky přinese něco nového a nikdy nevíte, jestli ne právě to, kvůli čemu jste se kdysi své profesi začali věnovat.



JEDNODUCHÉ KROKY K ZAUJÍMAVÝM VÝSLEDKŮM

Workshop Toma Willemsa na dielni
Dramatická výchova v škole v Jičíně 2018



ALENA VÁRADÝOVÁ
alenavarady@gmail.com
LDO ZUŠ Letná ulica, Poprad

Meter štvorcový môže byť symbolom toho, ako môžu umelci spôsobom seba vlastným ponúknuť divákovi „pridanú hodnotu“ pri spoločnom úsilí o život v lepšom svete. Nemusia sa pri tom štvárať na bariéry, organizovať revolúcie ani propagovať divadlo ako utopické univerzum, ktoré obsahuje pravdu. Ide o projekty, ktoré sa dotýkajú nášho každodenného života.

Jeden meter štvorcový, teda priestor minimálny až minimalistický, je výzvou na ceste k divadelnosti s využitím obmedzených prostriedkov. Jeden meter štvorcový je zároveň oficiálnym projektom celosvetovej siete IDEA (International Drama/Theatre and Education Association), ktorý do Jičína v septembri 2018 priniesol z Amsterdamu lektor Tom Willems.

Plochu štvorcového metra demonštroval Tom Willems účastníkom dielne počas prvých chvíľ spoločného stretnutia, keď sa z technických príčin seminárna skupina zdržiavala na galérii (ochodzu) nádvorja jičínskeho zámku. Deväť dlaždíc (3×3) na podlahe galérie predstavovalo približne jeden štvorcový meter – teda priestor, ktorý bude počas ďalších dní inšpirujúcim i limitujúcim faktorom pri práci

v tejto seminárnej skupine. Tu dostali účastníci dielne aj prvú úlohu: vytvoriť v tomto priestore tri rôzne pozície tela a vychádzajúce z vnútorného pocitu ich vo svojom vlastnom tempe prepájať.

Po vstupe do Porotnej sály (hlavného „stanu“ tejto skupiny), ktorá slúži okrem iného aj ako zasadacia miestnosť mestského zastupiteľstva, nasledovala ďalšia aktivita bez toho, aby účastníci dielne akýmkoľvek spôsobom upravovali spoločný priestor. Stoličky, usporiadané v radoch na spôsob hľadiska, sa stali miestom, na ktoré sa mali seminaristi usádzať akýmkoľvek spôsobom. Na Tomov pokyn „Vstávajte a sadajte si na hocikaké miesto, kedykoľvek budete chcieť!“ nastala výmena miest – ktokoľvek si mohol sadnúť kamkoľvek, presun mohol mať individuálnu rýchlosť i dynamiku. Jediné obmedzenie, ktoré Tom účastníkom dielne stanovil a týkalo sa takmer všetkých aktivít počas nasledujúcich piatich dní, bolo NEHRAŤ.

Po úvodnej aktivite v sále sa jedna polovica účastníkov stala divákmi a sledovala dianie „na javisku“, teda v priestore medzi stoličkami. Druhá polovica sa začala pohybovať v tomto priestore, vstávať a znovu si sadieť, hľadať iné miesto, všímať si, kto sedí vedľa koho, zrýchľovať či spomaľovať svoj pohyb. Počas aktivity zneli rôzne hudobné ukážky a po jej ukončení diváci prerozprávali, aké príbehy sa podľa nich počas zdanlivo chaotickej činnosti udiali. Svoje príbehy, ktoré vznikli počas presúvania z miesta na miesto, prerozprávali aj „herci“ a členovia oboch skupín sa zhodli na tom, že mnoho z toho, čo vznikalo „na javisku“ spontánne a bez akýchkoľvek režijných vstupov, bolo možné objaviť a pomenovať. Toto cvičenie imaginácie (ako ho nazval Tom) pokračovalo výmenou skupín, ale „hráči“ začínali sedením

v zadnom rade a ich úlohou bolo ukončiť aktivitu sedením v jednom (ktoromkoľvek) rade. Aj po tejto aktivite si členovia oboch skupín navzájom vymenili svoje príbehy a Tom toto cvičenie imaginácie (z pozície diváka) popísal aj vo vzťahu k hercovi a režisérovi. Pre herca je cvičenie výborným spôsobom, ako môže pracovať s priestorovými vzťahmi, ale aj so vzťahmi k ostatným osobám v priestore. Režisérovi ponúka príležitosť odpozorovať zaujímavé situácie, konzultovať ich s hercami, príp. využiť v ďalšej práci.

V úvodnom zadaní k dielni vyslovil Tom požiadavku priniesť so sebou čokoľvek, čo nás v živote inšpiruje. Každý z účastníkov dielne počas sedenia v kruhu predstavil svoju „inšpiráciu“ i dôvody, pre ktoré ju priniesol do Jičína. Na podlahe sály sa tak ocitla zbierka rozmanitých predmetov (fotografie, zbierky básní, sršnie hniezdo, opracované kusy dreva, prsteň s okom z českého granátu, voda, jablko, kvet, vejár...), pre ktorú každý z účastníkov dielne našiel jednoslovné pomenovanie (bazár, rozličnosť, život, zmätok...).

Na obedňajšiu prestávku sa účastníci skupiny rozchádzali s novým zadaním: osloviť vonku akéhokoľvek človeka a počas rozhovoru s ním sa o ňom čo najviac dozvedieť. Po návrate do sály si každý účastník sadol na stoličku spôsobom, akým by si na ňu pravdepodobne sadla postava, ktorú si počas obeda vyhliadal a „preskúmal“. Každá z postáv sa vzápätí predstavila zvukom a zaujímavou vetou z rozhovoru (tak, ako ju predniesol oslovený človek). Vybrané vety potom interpretovali seminaristi spoločne vstávajúc zo stoličky a gradujúce vyslovované vetu až do Tomovho pokynu STOP. V ďalšom kroku práce s postavou si účastníci tvorili skupiny podľa vzájomných sympatií a v rolách sa snažili navzájom sa zoznamovať a predstavovať. Na Tomov pokyn mali účastníci možnosť

odísť zo skupiny a pridať sa k inej skupine. Takáto výmena, podfarbená hudbou, sa udiala niekoľkokrát, až kým Tom neohlásil možnosť posledný raz zameniť skupinu. Táto fáza práce skupiny smerovala k tomu, aby sa seminaristi pokúsili vytvoriť pre seba postavu s jej charakterom, typickými vlastnosťami, príznačnými pohybmi. Keďže ďalšie aktivity mali byť venované práci s rolou, rozhodol sa Tom seminaristom stručne priblížiť kruhy koncentrácie herca v role zadaniami, ktoré určovali ich spôsob pohybu v priestore (vo vzťahu k sebe samému i k iným postavám):

Seminaristi v rolách prichádzali na ples: ako prvé vchádzali do miestnosti jednotlivé dámy (aj keď dámu hral muž alebo naopak), pred zrkadlom sa upravili, očami si našli svoje miesto na sedenie a posadili sa. Po nich postupne prichádzali páni. Aj oni sa pozreli na seba v zrkadle a postavili sa k stolom (k baru), odkiaľ pozorovali dámy, očami si ich vyberali, až sa rozhodli k niektorej si prisadnúť a prípadne ju pozvať do tanca.

Prvý pokus o hranie situácie vyhodnotil Tom ako neúspešný práve preto, že všetci „hrali“. Poprosil preto účastníkov, aby svoju

bol založený na opakovaní postupnosti pozícií (od prvej až k tretej), avšak s možnosťou zmeny smeru pohybu, ktorú mohol urobiť každý z dvojice podľa svojho momentálneho pocitu. Z pohľadu diváka vznikali pri tejto aktivite zaujímavé pohybové variácie a vzťahové väzby, ktoré v sebe opäť skrývali mnoho príbehov. Tom pripomenul seminaristom, že aj v tomto prípade platí nepísané pravidlo o jednoduchých krokoch vedúcich ku kvalitnému výsledku. Jeho tvrdenie sa potvrdilo v ďalšom variovaní zadania, ktorým bol súbežný pohyb viacerých dvojíc. Pohyb dvojíc,



↑ Tom Willems (vlevo) a jeho tlumočník Pavel Beďnář

1. kruh – som vo vlastnej kukle,
2. kruh – veľkosť môjho priestoru je vymedzená rotáciou tela s rozpaženými rukami,
3. kruh – som stredobodom miestnosti,
4. kruh – som stredobodom vesmíru.

Po aktivite nasledovala krátka reflexia o tom, ako sa seminaristi cítili v jednotlivých kruhoch, ako ich zadanie obmedzovalo alebo naopak inšpirovalo a povzbudzovalo k slobohnému pohybovému prejavu.

V rolách, ktoré seminaristi získali vďaka obedňajším rozhovorom a poobedňajšej práci, pokračovala aj nasledujúca aktivita (inšpiráciu k nej našiel Tom v úvode filmu *Tančiareň / Ballando ballando* z roku 1983 režiséra Etorre Scoly). Miestnosť bola upravená ako tanečný parket so stoličkami v polkruhu a niekoľkými stolmi na boku.

postavu umiestnili do niektorého z kruhov koncentrácie a v rámci tohto vymedzenia sa pokúsili čo najjednoduchšími prostriedkami zadať úlohu stvárniť. Tretí pokus hrala iba polovica seminaristov a druhá sa dívala na situáciu z pozície diváka. Po tomto pokuse sa diváci pokúsili pomenovať, ako fungoval príbeh, do akej miery bolo videné uveriteľné, ako fungovali mikrosituácie, čo bolo zbytočné alebo nadbytočné.

Druhý deň spoločnej práce začal jednoduchým zadáním: vytvoriť individuálne akékoľvek tri pozície tela – prvú v polohe čo najbližšie k zemi, ďalšiu v strednej polohe a tretiu v stoji. V ďalšom kroku vytvorili seminaristi dvojice a približne na 1 m² prepájali svoje pozície od prvej až po tretiu. Ďalší postup smerujúci k prepájaniu pohybu dvojíc

ktoré sa v priestore stretávajú, mňajú sa navzájom, pritom sa však vzájomne vnímajú a rešpektujú sa, sa stal aj súčasťou prvej prezentácie skupiny, ktorú seminaristi pripravili v podvečer druhého dňa (ako náhradný program za detské predstavenie, ktoré sa neuskutočnilo). Pri príprave tejto prezentácie Tom i seminaristi prijali výzvu pracovať v priestore a s priestorom, a preto sa rozhodli čo najlepšie využiť potenciál unikátneho miesta – jičínskeho zámku.

Prezentácia začínala na nádvorí, kde časť skupiny „pozvala“ divákov na ples (ukážka predošlej práce skupiny), niektorí zo skupiny však boli v rovnakom čase „prevesení“ cez zábradlie galérie na prvom poschodí a práve tam smerovali ďalšie kroky hercov i divákov. Na úzkej galérii



zámku si cestu k sebe našli pohybujúce sa dvojice (pri svojich partneroch „ožili“ aj postavy zo zábradlia) a diváci sa presávali voľne pomedzi hrajúcich seminaristov, ktorí podľa vnútorného pocitu spájali pohyb s vyslovovaním vlastného pomenovania pre „bazár“ inšpiratívnych predmetov dielne. Kým diváci zostali na galérii počúvať prednes zo zbierky básní, ktorú so sebou priniesla jedna z účastníčok dielne, presunuli sa herci opäť na nádvorie, kde znela pieseň *The Sea* speváčky Ary. Herci sa rozostavili voľne na ploche nádvorja a nasledovala záverečná časť prezentácie – aktivita založená na pohyboch imitujúcich umývanie celého tela (svoju interpretáciu pohybu si mohol každý účastník zvoliť individuálne, Tom však upozornil seminaristov na text piesne: „Ak sa niekedy dostaneš na dno mora, nehľadaj ma. Budem už dávno mŕtvy.“) Pohyb celej skupiny bol prepájaný jedným spoločným gestom (gesto začínajúce prekrižením dlaní a pokračujúce rýchlym pohybom ruky k hlave viedla jedna z členiek skupiny).

Napriek tomu, že nebýva zvykom, aby sa seminárne skupiny prezentovali počas viacdenných seminárov už počas druhého dňa dielne, bola skúsenosť s prípravou prezentácie veľmi dobrou „ochutnávkou“ site specific práce v zaujímavom a netradičnom priestore.

Tretí deň práce v dielni začínal krátkym pohybovým rozhriatím (chôdza v priestore

obohatená o tlesknutie po podlahe, chôdza smerom dozadu, ľah na zem, slow motion) a po ňom Tom priblížil seminaristom spôsob site specific práce v Holandsku. Podľa jeho krátkej charakteristiky sa tento spôsob práce deje buď ako

- a) divadlo v lokalite – divadlo situované na nejakom konkrétnom mieste, alebo ako
- b) lokalizované divadlo – divadlo viazané na konkrétny priestor (v tomto prípade je divadelná produkcia neprenosná na iné miesto).

Ďalšia práca skupiny smerovala k lokalizovanému divadlu a seminaristi po spoločnej prechádzke s Tomom po nádvoríach zámku a v jeho blízkom okolí získali vymedzený priestor, v rámci ktorého si mohli nájsť „svoj inšpiratívny meter štvorcový“. Každý účastník počas ďalšej hodiny individuálne preskúmaval zvolené miesto a snažil sa ho čo najpresnejšie popísať slovami, foneticky i graficky (na papier veľkosti A4 urobiť aj výtvarný zápis miesta). Popis lokality však nemal byť štandardným opisom, ale viac akousi pocitovou a zmyslovou mapou. Skúmať bolo treba nielen zrakom a sluchom, ale dôležité bolo vnímať aj vône, chute a kinestetické vnemy, ktoré vybrané miesto ponúkalo. Pri spoločnom resumé o vybraných miestach (už v priestoroch Porotnej sály, pretože počasie bolo nevhodné) prezentoval každý seminarista svoj individuálny popis miesta a ostatní sa pokúšali na základe počutého a videného uhádnuť, o akom

mieste je reč. Fotografie seminaristov zo smartfónov ponúkli vzápätí bližšie lokalizovanie vybraných miest.

Po prípravnej fáze začala ďalšia etapa na ceste k site specific projektom rozdelením skupiny na režisérovo a hercov. Režiséri si spomedzi hercov mohli vybrať kohokoľvek, s kým budú počas prípravy vlastného projektu pracovať vo dvojici (roly si neskôr vzájomne vymenovať tak, aby bol každý režisérom na svojom mieste a hercom na mieste, ktoré vybral režisér). V priestoroch jičínského zámku a jeho okolia tak vzniklo devätnásť zaujímavých projektov, ktoré vo fáze prípravy Tom pozoroval a v prípade potreby aj čo to poradil. V podvečer štvrtého dňa dielne Tomova skupina putovala po jednotlivých spotoch a pozorne sledovala tvorbu kreatívnych režisérsko-herckých tandemov, ale aj nečakané udalosti (napr. vstup iných osôb do vybraného priestoru), ktoré tento typ divadelnej práce so sebou prináša. Tom počas prezentácie každý projekt fotografoval.

Projekcia Tomových fotografií poslúžila na ďalší deň pri oživovaní spomienok na jednotlivé projekty a bola skvelým pomocníkom aj pri ich spoločnej analýze. Tom a seminaristi počas nej hľadali odpovede napr. aj na takéto otázky: Ako ste vnímali projekt? Bol v ňom príbeh? Ak áno, aký? Je projekt prenosný na iné miesto? Ako silno bol projekt prepojený s miestom? Ako by sa dal projekt

rozvinúť ďalej? Ako môže v príbehu fungovať svetlo (napr. odkiaľ prichádza, aké tieň môžu vzniknúť), ako môžu príbeh obohatiť zvuky? Ako bude pravdepodobne reagovať divák? Ako sa zachovať pri nepredvídateľnej diváckej reakcii? Ako sa zachovať pri nečakanej zmene okolností? Ako môže byť kostým súčasťou projektu? Tom seminaristov upozornil aj na to, že pri práci v lokalite je dôležité brať do úvahy aj iné faktory, napr. to, že miesto samo o sebe rozpráva príbeh (napr. pamätník, mariánsky stĺp atď.), ale aj to, že priestor môže divákovi ponúknuť viac interpretácií, než tvorca pôvodne zamýšľal. Zo svojich bohatých skúseností tvorca site specific projektov sa snažil Tom odovzdať seminaristom čo najviac konkrétnych skúseností, radil im, aby pred prípravou prezentácie dbali aj na také okolnosti, ako je umiestnenie diváka v priestore alebo kontrola lokality bezprostredne pred začatím prezentácie.

Skúsenosti z dvadsaťpäťročnej tvorivej práce Tom nezaprel ani pri tvorbe spoločnej záverečnej prezentácie skupiny. Zo zdanlivo nesúrodých aktivít, ktoré prebiehali v úvode a závere dielne, dokázal Tom ako režisér vytvoriť sugestívny, takmer polhodinový projekt na tému párty (s českým názvom *Mejdan aneb Mejðlo*). Počas popoludnia predposledného dňa dielne dostali seminaristi rozdelení do troch skupín (dve ženské a jedna mužská) zadanie vybrať si akúkoľvek pieseň. Keď sa seminaristi začínali pri speve „odvážovať“ ako na veselej párty, Tom poprosil jednu skupinu, aby spievala pieseň ako v chráme, druhú, aby spievala ako na pohrebe, a tretiu ako pri korunováci. Piesne *Slavíci z Madridu*, *Biely kvet* i *Na kolena* dostali pri novej interpretácii nečakanú a prekvapivú dimenziu a Tom tieto piesne originálne začlenil do konceptu prezentácie.



Prekvapivé momenty dokázal Tom objaviť a vybrať aj z ďalšieho zadania, v ktorom bolo treba zobraziť akúkoľvek situáciu, ktorá sa na mejdane môže udiť, a pracovať pri tom s tým, čo seminaristi získali počas predchádzajúcich dní dielne. Vlajky ČR a EÚ, ktoré sú stálym vybavením sály, poháre a tanier z kuchynky Porotnej sály, ba aj barové stoly z foyer poslúžili pri prezentácii ako scénografické prvky a rekvizity. Záverečná prezentácia Tomovej skupiny sa tak stala plnohodnotným divadelným zážitkom pre aktérov i divákov.

Tom Willems pri spoločnej spätnej väzbe v posledný deň dielne pomenoval to, čo mali možnosť účastníci dielne vidieť a zažiť „v priamom prenose“. Tvorca v oblasti divadla sa musí vedieť dívať a musí dokázať počúvať. Z videného by mal vedieť vybrať zaujímavé momenty a použiť ich v prospech celku (aj

keď sa niekedy môže zdať, že niet čo vybrať, opak je pravdou – zaujímavé detaily sa dajú nájsť vždy). Herec má byť aktívnou súčasťou tvorivého procesu a režisér má mať schopnosť viesť, nie však riadiť (NOT DIRECT DIRECTLY). Režisér má byť tým, kto dokáže analyzovať, vybrať a rozhodnúť, akou cestou ísť, ako posunúť skupinu v jej práci vpred. Pre prácu herca je zasa dôležitá okrem aktívneho tvorivého vkladu aj odvaha ukázať svoju odvrátenú tvár a odhodlanie byť videný a vnímaný ako „škaredý“.

Šesťdňová práca s Tomom Willemsom priniesla účastníkom dielne mnoho zaujímavých pohľadov na prácu divadelného tvorca, ale aj pedagóga. Časová dotácia dielne ponúkla priestor aj na to, aby Tom seminaristom predstavil niektoré projekty, ktorým sa venoval alebo venuje (*The Dutch Factory* – práca so skupinou profesionálnych divadelníkov, ktorí napr. v jeho vlastnej obývačke inscenovali v starej angličtine *Rómea a Júliu*; *The Sites of Memory* – projekt o temnej stránke holandskej minulosti spojený s obchodom s otrokmi; *Brandts* – dvadsaťštyrihodinový projekt pre študentov 3. ročníka všetkých odborov Theaterschool v Amsterdame).

Pre mňa bola nesmierne inšpiratívna aj príležitosť nahliadnuť na chvíľu „do hlavy“ skúseného tvorca, sledovať jeho spôsob uvažovania a rozhodovania, všimnúť si spôsob jeho vedenia skupiny, komunikácie so skupinou ako celkom, ale aj každým jednotlivcom. Veľmi si cením Tomov šibalský humor, nadhľad i noblesu a, samozrejme, aj jeho rokmi overené odporúčanie pre pedagogickú prácu: „Pripravte sa na každú lekciiu najlepšie, ako viete, ale keď sa lekcii začne, zabudnite na to, že nejakú prípravu máte.“

Fotografie Pavel Zelený
a Gabriela Zelená Sittová



AKO SA KAMIL NAUČIL LIETAŤ

Inscenačný proces s deťmi predškolského veku



MÁRIA ŠMOLKOVÁ

maria.janosova@gmail.com
Mateřská škola Dětský úsměv,
Praha 9

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DIEŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Eva Machková (2007b, s. 22) píše, že dramatická výchova je učením opretým o získavanie vlastných skúseností, a to prostredníctvom vlastného aktívneho jednanja. Ide o preskúmavanie a poznávanie medziľudských vzťahov a situácií. Tento proces objavovania sa deje v bezpečí fiktívneho sveta za pomoci hry v role a dramatického jednanja v situácii. Dramatickú výchovu môžeme chápať aj v súlade s Evou Svobodovou a Hanou Švejdovou (2011) ako špecifický edukačný proces, ktorý tvorivým spôsobom, za pomoci divadelných a dramatických prostriedkov, pomáha účastníkom k nadobúdaniu a rozvíjaniu ich kompetencií a to skrz vnútorné prežívanie a vlastné aktívne jednanie na princípe hry. V dramatickej výchove sa jednotlivec môže realizovať v procese činnostného hľadania a bádania. Pričom stavebným kameňom sú divadelné metódy a prostriedky, ktoré spolu s priamou participáciou človeka na tomto procese vyvolávajú vnútorné prežívanie. Smerujú tak k získavaniu cenných skúseností, vedomostí a zručností integrované, čiže zapojením celej osobnosti. Dôležitým aspektom je tu činnostné učenie, to znamená, že dieťa sa učí formou aktívneho poznávania, a s tým súvisí špecifičnosť učenia sa predškolských detí.

Možno povedať, že dramatická výchova so svojím činnostným uchopením predávania skúseností, vedomostí, zručností a postojov je v harmonickom súlade s prežívaním a učením dieťaťa predškolského veku. Svojím rešpektovaním princípu hry ide ruka v ruku so spôsobom poznávania a uchopenia sveta, ktorý je deťom predškolského veku najprirodzenejší – predškolský vek je vekom hry. Rovnako dramatická výchova svojím celostným zapojením človeka do procesu objavovania naplňuje aj rámcové ciele RVP PV (Smolíková, 2004), podľa ktorých má vzdelávanie v materskej škole smerovať k utváraniu základných kľúčových kompetencií, aby dieťa získavalo poznatky mnohostrannejšie a integrované.

Ciele dramatickej výchovy v predškolskom veku

Keď Jaroslav Provazník (Koťáková aj., 1998, s. 63) definuje ciele dramatickej výchovy, píše o tom, že ide o to, aby sa stal jedinec okrem iného:

- ~ človekom kompetentným, schopným aktívne a tvorivo uplatňovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti;
- ~ človekom schopným nepretržitého sebarozvíjania a adaptácie;
- ~ človekom, ktorý pozná svoje hranice.

Vo všetkých troch rovinách sa dramatická výchova nepriamo prekrýva aj s rámcovými cieľmi vymedzenými v RVP PV. Pedagóg by mal mať na pamäti, že tieto ciele sú univerzálne, prirodzené a prítomné v každodenných činnostiach. Z toho vyplýva, že k ich realizácii dochádza v činnostiach plánovaných, rovnako aj v rôznych aktivitách, situáciách pôsobí učiteľ na dieťa vo všetkých troch cieľových oblastiach a svojím jednaním a postojmi dieťa ovplyvňuje.

V týchto základných cieľoch, ktoré slúžia ako odrazový mostík pre tvorbu vzdelávacích plánov konkrétnych materských škôl, nájdeme podľa mňa aj spoločné naladenie s cieľmi dramatickej výchovy. Na to, aby sme mohli dobre spolupracovať s ostatnými ľuďmi, orientovať sa v spoločnosti, musíme im rozumieť. Cesta k tomuto

sociálnemu porozumeniu vedie skrz rozvoj empatie, teda dokázať sa vcítiť do situácie toho druhého. Ide teda o sociálny rozvoj (ako jeden z cieľov dramatickej výchovy), ktorý je dôležitý na to, aby človek mohol ďalej rozširovať svoje poznanie, bol plnohodnotným členom spoločnosti. Oblasť sociálnych vzťahov predstavuje samotné jadro cieľov dramatickej výchovy. A zároveň význam predškolského vzdelávania spočíva práve v osobnostnej a sociálnej oblasti. Dôkazom toho sú kompetencie personálne a sociálne, ktoré sú v kurikulumu uvedené ako kľúčové pre etapu predškolského vzdelávania. Tieto činnostne a prakticky využiteľné výstupy sa rozvíjajú skrz čiastkové ciele v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. V oblasti Dítě a jeho psychika a Dítě a ten druhý môžeme práve nájsť niekoľko cieľov zameraných na osobnostne-sociálny rozvoj, ako napríklad:

- ~ „poznávaní sebe sama, rozvoj pozitívnych citů ve vztahu k sobě [...]“
- ~ „rozvoj schopnosti citově vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat“
- ~ „osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navozování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem“ (Smolíková, 2004, s. 22–24).

Eva Machková (2007b, s. 52) uvádza, že medzi ciele dramatickej výchovy, ktoré slúžia hlavne na vyjadrovanie vlastných myšlienok, je rozvíjanie komunikatívnych schopností – verbálnych a aj nonverbálnych. V tomto momente je opätovne vidieť priamu zhodu s RVP PV.

Podobným spôsobom by sme našli cieľový súzvuk predprimárnej edukácie s cieľmi dramatickej výchovy aj v oblasti cieľov zameraných na rozvoj v ďalších oblastiach: biologickej, psychologickú, interpersonálnu, sociálno-kultúrnu a environmentálnu, rozvíjanie obrazotvornosti a tvorivosti, schopnosti kritického myslenia či skupinu cieľov zameraných na estetický rozvoj, kultúru a umenie. Tieto oblasti sú v RVP PV nazvané: Dítě a jeho tělo, Dítě

a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Hana Budínská (1992, s. 2) doplňuje, že dramatickou výchovou můžeme v materské škole naplnit velkou část cílov, pretože jednotlivé hry a aktivity v sebe spájajú niekoľko výchovných prvkov v oblasti hudobnej, pohybovej, jazykovej, literárnej, výtvarnej, citovej a morálnej. Môže sa tak uplatniť v celej šírke prepracovaného komplexu. Dramatická výchova využíva veľké množstvo prostriedkov (metód, techník), ktorými prispieva ku komplexnému rozvoju osobnosti dieťaťa.

Obsah a princípy dramatickej výchovy v materskej škole

Obsah dramatickej výchovy sa odvíja od cieľov a typu inštitúcie, v ktorej je realizovaná, od potrieb samotných účastníkov a samozrejme aj od osobnosti pedagóga, ktorý si látku – obsah spracováva pre konkrétnu triedu – kolektív žiakov. Preto môže mať dramatická výchova pre svoj obsah niekoľko zdrojov. Podľa E. Machkovej (2007a, s. 57) však základnými východiskami pre obsah dramatickej výchovy sú:

- a) osobnostne-sociálny rozvoj;
- b) divadlo a dramatické umenie.

Existujú však formy dramatickej výchovy, ktoré jeden z pilierov preferujú (Machková, 2007a, s. 57). Materská škola sa práve viac sústreďuje na ciele zamerané na sociálny a osobnostný rozvoj. Naznačuje to aj samotné kurikulum, RVP PV, v ktorom je hlavný zámer predškolského vzdelávania definovaný ako optimálny rozvoj dieťaťa po stránke fyzickej, psychickej a sociálnej. Pričom optimom sa rozumie súlad s jeho rozvojovými možnosťami a potrebami. V dramatickej výchove s osobnostne-sociálnym rozvojom súvisia:

- ~ psychické funkcie;
- ~ schopnosti a črty osobnosti (inteligencia, tvorivosť, temperament...);
- ~ sociálne vzťahy a zručnosti (komunikácia, kooperácia, sebahodnotenie...);
- ~ postoje a hodnoty – utváranie životnej filozofie.

Dieťa v predškolskom veku je prirodzene spontánne a úprimné, čím by tento princíp mal byť pre neho samozrejmosťou. Bohužiaľ v tomto období nastupujú aj akési kontrolné mechanizmy, ktoré idú proti rešpektovaniu a pravdivej výpovedi o svojich pocitoch. Napríklad sú to vety typu: „Neplač, nič sa ti predsa nestalo. To ťa nemôže až tak bolieť! Nehnevaj sa, nič sa ti predsa nedeje.“ Bagatelizovanie a hodnotenie pocitov dieťaťa zo strany dospelých vedie práve k postupnému utlmovaniu autenticity dieťaťa. Neskôr to môže prerásť až do nevnímania, potlačovania

vlastného vnútorného prežívania. Z tohto hľadiska je dôležité, aby učiteľ vytváral v triede atmosféru plnú dôvery, aby sa dieťa nebálo prejaviť. Dovolím si preto tvrdiť v súlade s Hanou Švejdomou a Evou Svobodovou: „Empatie a respektování pocitů, prožitků a názorů dítěte jsou základními požadavky na fungující principy dramatické výchovy.“ (2011, s. 58).

Podľa môjho názoru dramatická výchova svojím obsahom a princípmi plne rešpektuje špecifika predškolského vzdelávania, ktoré podľa RVP PV vychádzajú z úzkej väzby na individuálne potreby a možnosti každého dieťaťa. Predprimárne vzdelávanie má preto zabezpečovať vhodné edukačné prostredie, obsahovo bohaté, ústretové, s možnosťou prirodzene sa prejavovať, v ktorom sa dieťa bude cítiť bezpečne a bezpodmienečne prijímané.

Ďalej sa v RVP PV píše, že k tomuto naplneniu má dochádzať práve prostredníctvom využitia vhodných metód a foriem práce. Za takéto metódy sú považované metódy zážitkového a kooperačného učenia hrou, opierajúce sa o priame zážitky detí, ktoré stimulujú detskú zvedavosť a potrebu objavovať nové veci, získavať ďalšie skúsenosti. Vo vzdelávaní je treba čerpať zo spontánnych nápadov detí a nechávať mu dostatočný priestor na realizáciu vlastných plánov – myšlienok. Vzdelávacie činnosti by preto mali prebiehať formou nezáväznej detskej hry, nakoľko predškolské obdobie sa považuje za obdobie zlatého veku hry. E. Svobodová (Svobodová aj., 2010, s. 117) to dopĺňa, že obsahom edukácie v materskej škole by malo byť učivo, ktoré s reálnymi zážitkami detí nielen počíta, ale cielene je vytvára – navodzuje. Na čo si na pomoc dramatická výchova požíva dramatické hry a improvizácie spojené s hrou v role na základe vzájomnej interakcie a spolupráce všetkých zúčastnených.

Ako je vidieť, dramatická výchova smeruje k sebapoznávaniu, sebakontrolu a k získavaniu pozitívneho obrazu seba sama. Týmto nastavením je vhodným nástrojom uplatňujúcim sa ako prirodzený štýl práce s deťmi predškolského veku (Provazník, 1998, s. 44).

DIVADELNÉ VÝCHODISKÁ DRAMATICKEJ VÝCHOVY

Dramatická výchova si z divadelných princípov vzala za svoje zobrazovanie fiktívneho sveta, kde si berie na pomoc rôzne divadelné prostriedky, hlavne mimetickú hru. Aktívnym jednaním, teda jednaním, do ktorého hráč vstupuje celou svojou bytosťou („človek se všemi složkami své osobnosti“ [Provazník, 1998, s. 51]), fiktívny svet vytvára.

Zásadný rozdiel medzi dramatickou výchovou a divadlom spočíva v účelu. Ako sa zmieňujú Norah Morganová a Juliana Saxtová, citujúci Dorothy Heathcoteovú, v divadle to smeruje k tomu, aby došlo k zasiahnutiu diváka, no v dramatickej výchove ide o to, aby došlo k nejakej zmene – vnútornému zážitku na strane hráča, teda priameho účastníka. Korene však napriek tomu zostávajú rovnaké, a to prvky divadelného umenia (Morganová-Saxtonová, 2001, s. 22).

Silva Macková (2004, s. 16–17) píše, že dramatický proces sa môže stať predstupňom v procese inscenačnej tvorby. Inscenácia tu vzniká v procese kolektívnej tvorby a členovia skupiny vo väčšej či menšej miere participujú na riešení jednotlivých zložiek inscenácie. V tomto prípade je produktom dramatického procesu divadelné predstavenie, ktoré už s divákom počíta. Jedná sa už o to, aby divákovi cez jednanie slovom a telom bola predaná určitá téma a to zrozumiteľným a pravdivým spôsobom. Diváci budú teda sledovať to, čo vzniklo v procese tvorby, teda produkt – divadelný tvar.

Jaroslav Provazník (1998, s. 77) to celé dopĺňa, že divadelná práca rešpektíve inscenovanie divadelného tvaru je logickou súčasťou dramatickej výchovy. Podstatné však je, že nepatrí do kategórie cieľov dramatickej výchovy, ale v práci s deťmi má inscenovanie divadelného tvaru inštrumentálny charakter, je to prostriedok k učeniu pracovať v skupine, k poznávaniu ako rozvíjať konflikt, dej, jednanie v rolách, charakterizovať postavy, ako sa zoznámiť s kvalitnými literárnymi textami atď. Ak sa skupina rozhodne výsledný divadelný tvar predviesť verejnosti, prináša to ďalšie hodnoty, ako naučiť sa pracovať s trémou, prijať zodpovednosť za splnenie „úlohy“ a v neposlednom rade niesť zodpovednosť za výsledok spoločného procesu na verejnosti (tamtiež, s. 78).

Špecifiká inscenačného procesu s deťmi predškolského veku

Pri hľadaní odpovede, v čom spočíva inakosť cesty k divadelnému tvaru s deťmi v predškolskom veku, som narazila na to, že každý inscenačný proces je sám o sebe ojedinelý a nie je možné nájsť či popísať univerzálne rysy, postupy. Závisí to od množstva premenných, ako je vek hráčov a ich predchádzajúca skúsenosť, samotný výber typu predlohy, s ktorou sa pracuje. S každou novou skupinou, s každou novou inscenáciou sa práca mení a len ťažko sa hľadajú spoločné východiská. Podľa S. Mackovej (2004, s. 161) by sa dalo povedať, že učiteľ neustále musí rôzne spájať dve hľadiská:

- ~ potreby skupiny: zaraďovanie aktivít, ktoré skupine pomôžu prijať námet či objaviť v ňom svoje témy, pomáha budovať situácie predlohy a pod.;
- ~ potreby predlohy: rešpektovanie štýlu/žánru predlohy – učiteľ vedie skupinu k tomu, aby ju obsiahla, pracuje s tematickými východiskami predlohy a pod. Učiteľ je tak stále „nútený“ objavovať kľúč, ktorým odomkne tvorivý inscenačný proces, pričom vychádza z osobitostí tej ktorej skupiny a samotnej predlohy. U detí predškolského veku to znamená, ak vezmeme do úvahy obidve hľadiská, že by malo ísť o jednoduchý príbeh s typovými postavami.

Známy psychoanalytik Bruno Bettelheim (2000, s. 8–9) tvrdí, že príbeh dieťa zaujme iba v tom prípade, ak vzbudí v ňom zvedavosť, no aby obohatil jeho vnútorný svet, musí rozvíjať jeho predstavivosť, pomáhať stimulovať rozumové schopnosti a vyjasňovať jeho pocity. Kvalitný príbeh by nemal bagatelizovať ťažkosti detí, no zároveň by mal poskytovať riešenia problémov, ktoré detskú dušu mätú. Príbeh musí osloviť celú detskú osobnosť a podporovať v dieťati jeho sebadôveru a dôveru v budúcnosť.

Z inscenačného hľadiska je dôležité, aby príbeh, ktorý sme zvolili pre dramatizovanie, obsahoval dramatické momenty v celej komplexnosti. A to nielen príležitosti vstupovania do rolí, nosnú problémovú situáciu, ale aj možnosti výstavby ako celku. To predpokladá, aby príbeh bol deťom šitý na mieru, vychádzal z ich záujmov. Nielen deti predškolského veku potrebujú rozumieť jednotlivým situáciám na to, aby boli schopné v nich improvizovať, hľadať niekoľko možností riešenia a rozvíjať tak svoje tvorivé myslenie. Zároveň dôležitú úlohu tu zohráva aj pedagóg, respektíve vedúci súboru. Nakoľko ako píše E. Machková (2007b, s. 146–148) detské divadlo na rozdiel od profesionálneho má pedagogický charakter. Čo sa premieňa nielen do výberu samotnej látky, obsadzovania postáv, ale aj do dramaturgie a réžie celej inscenácie, tzn. používanie určitého divadelného jazyka.

U detí predškolského veku to podľa môjho názoru znamená rešpektovanie princípu hry aj na javisku. Nestradí sa tak spontaneita a autenticita detí. Zároveň sa tak deti spôsobom im vlastným stanú spolutvorcami inscenácie. Bude to vychádzať z nich samotných, práca im bude prinášať radosť. V tomto období spoznávanie a učenie prebieha skrz pohybovú aktivitu, preto pokiaľ sa deti budú na javisku hrať, nebudú mať problém so zafixovaním určitého tvaru. Bez väčších ťažkostí tak prepoja pohyb so slovom a naopak.

Neznamená to však, že učiteľ má deti nechať robiť len to, čo ich napadne. To by

mohlo viesť k beztvárnosti inscenácie. Zo svojej praxe však často vnímam fakt, že ak sa pani učiteľka rozhodne s deťmi pripraviť vystúpenie na verejnosti, často k tomu pristúpi ako k „cvičeniu“, teda ako k tvrdému drilu, bez štipky zapojenia detskej spontaneity. V snahe urobiť čo „najdokonalejšie“ vystúpenie často zabúda na tých, ktorých sa to najviac týka, teda na deti.

Silva Macková (2004, s. 164) sa zmieňuje, že učiteľ je aktívny spolutvorca, ktorý dáva inscenačnému procesu istý smer a zakotvuje ho do umeleckého tvaru.



Vedúci súboru má svoje zámery, no uvedomuje si, že všetko môže prebiehať inak, netrvá na naplnení svojich predstáv. Ide o spoločnú cestu hľadania vhodných divadelných prostriedkov na to, aby výsledný tvar bol pre divákov čitateľný a došlo k vzájomnej komunikácii. Ak je predošlá práca tvorivá a deti sa na nej aktívne spolupodieľali, môže v záverečnej fáze tvarovania dávať deťom učiteľ pokyny čo by režiséra. Pretože ako tvrdí E. Machková: „[...] je to fáza, ktorá není tak zábavná a zaujímavá, jako byly fáze hledání, rozhodování a vymýšlení, ale je u každé tvořivé práce nutná, neboť bez elaborace nelze mluvit o hotovém díle.“ (2007a, s. 170)

Dôležitým kritériom pri príprave inscenácie je dostatok času na to, aby každú hru – prvok mohli deti rozohrať a plne využiť. Aby mali priestor pozrieť sa na situáciu z viacerých uhlov pohľadu, preskúmať ju do hĺbky.

Z mojej skúsenosti pri práci s deťmi v materskej škole táto fáza býva dosť problematická z hľadiska udržania ich vnútornej motivácie. Myslím, že je to špecifikum tohto vývojového obdobia, deti nedokážu dlhodobo pracovať na jednej téme. Na rozdiel od súborov, kde sú deti staršie a dokážu sa príbehu venovať niekoľko mesiacov, prípadne

rok až dva, je to v tomto prípade iné. S deťmi v predškolskom veku to z môjho pohľadu nie je možné, nakoľko nemajú dostatok životných skúseností na to, aby mohli prenikať hlbšie do problematiky medziľudských vzťahov, začínajú sa len postupne orientovať vo svojom najbližšom okolí. Taktiež ich myslenie je veľmi konkrétne, dominuje činnosť pre činnosť v danom čase, momente a motívacia na postupnom dlhodobom tvarovaní s vidinou verejného vystupovania u nich nehrá rolu. Nedokážu sa na dlhší čas zabrať do jednej témy. Pri záverečnej fáze fixovania

divadelného tvaru je veľmi dôležité to prekladať rôznymi hrami – činnosťami zameranými na uvoľnenie či odreagovanie.

Z mojej praxe mám ešte skúsenosť, že po premiére už ďalšia práca na inscenácii veľmi nefunguje, respektíve deťom sa do toho nechce. Naplno si užijú prítomnú chvíľu a nerozumejú, prečo by sa k tomu mali vracieť, niečo zlepšovať. Chýba im k tomu patričný nadhľad. Hodnotenie po spoločnej prezentácii potom s deťmi prebieha rozhovorom, vyhodnocovaním toho, ako sa cítili, čo sa im konkrétne páčilo/nepáčilo a čo na to povedali ich rodičia. Príčiny úspechu či neúspechu javiskového tvaru hľadám a vyhodnocujem potom subjektívne alebo rozhovorom s inou dospelou osobou.

K nemožnosti dlhodobej inscenačnej práce s deťmi v rámci záujmovej činnosti v materskej škole prispieva aj fakt, že tam prirodzene dochádza k fluktuácii detí. Mnohé z nich ďalším rokom nastúpia do základnej školy a tým sa kolektív dosť obmení.

Napriek týmto odlišnostiam vidím veľké prínosy zo spoločného inscenačného procesu najmä v tom, že to obohacuje vnútorný život detí, ktoré získajú vzácnu skúsenosť z verejného vystupovania, vedie ich to

k vzájomnej spolupráci a v neposlednom rade k spoločnému zdieľaniu radosti, že sa nám podarilo hrať a podeliť sa o to s ostatnými. Samozrejme s ohľadom na vývojové zvláštnosti (schopnosť koncentrácie, pamäť) sa nejedná o celovečernú inscenáciu, ale najviac o desaťminútový javiskový tvar.

Čo sa týka výstavby hry, Anna Hrnečková (2011, s. 89) sa zmieňuje o tom, že epický postup pri výstavbe javiskového tvaru je pre divadlo hrané deťmi najvhodnejší na rozdiel od klasickej dramatickej výstavby. Epický prístup je v podstate umeleckou podobou „hry na niečo“. Dieťa tak nevytvára ilúziu reality. Priznáva, že sa na ňu hrá a že pritom vníma rozdiel medzi postavou a sebou samým. Zároveň tento spôsob práce umožňuje vystať jednotlivé situácie izolované s vlastnými vrcholmi. V rámci týchto situácií môžu deti jednať v role a pritom nie sú na ne kladené neprimerané nároky na výstavbu dramatického oblúku postavy a jej kontinuálny vývoj. Epická výstavba kombinuje fiktívny zážitok s rozumovou analýzou reality. Prostredníctvom takto štrukturovaného textu sa deti učia kriticky pracovať s literatúrou, vedome reflektovať životné situácie. V prípade dramatizácie súbor môže uviesť vlastné vysvetlenie predlohy, ktorú spracováva.

Aby divadelná práca s deťmi nadobudla svoj význam, musí pedagóg raziť takú inscenačnú cestu, ktorá bude rešpektovať aktuálne a potencionálne možnosti, schopnosti a zručnosti detí a zároveň ich to bude niekam posúvať a rozvíjať. V súlade s Jaroslavom Provazníkom (2006, s. 2) si dovoľím tvrdiť, že aby práca na divadelnom tvare mala zmysel pre divákov a deti samotné, musia sa na javisku cítiť bezpečne. To znamená vytvárať im také podmienky, aby boli na javisku prirodzené. Systematicky ich na túto prácu pripravovať, rozvíjať na to špecifické zručnosti, voliť také úlohy, ktoré zodpovedajú ich možnostiam, a vytvárať na javisku také existenčné podmienky, aby dané divadelné úlohy mohli naplniť.

AKO SA KAMIL NAUČIL LIETAŤ – NAŠA CESTA K INSCENÁCII

Pred časom sme sa spoločne s deťmi vybrali na zaujímavú púť. „Zbalili sme kufre“ doposiaľ nadobudnutých skúseností, zručností a vyrazili sme. Bola to cesta, verím, že radostná a zaujímavá, no v mnohých ohľadoch aj náročná. „Stretli“ sa s Kamilom, bližšie sme ho spoznali a zistili sme, že nemá zmysel sa niekomu vysmievaj, pretože každý z nás je iný, výnimočný. Inscenácia *Kamil neumí lietať* mala premiéru 2. 5. 2018

v divadle Gong v rámci prehliadky materských škôl Předškoláček na Prahe 9. (Materské školy sa tu môžu predviesť s krátkym vystúpením tanečného, hudobného či dramatického charakteru.)

Na príbehu o Kamilovi som pracovala so skupinou predškolských detí v materskej škole MŠ Dětský úsměv na Prahe 9, kde som pôsobila (toho času na rodičovskej dovolenke) ako učiteľka. Skupina bola heterogénna, jej vekové zloženie bolo v rozptyle 4–6 rokov. Väčšina detí s dramatickou výchovou a jej metódami nemala žiadne predchádzajúce skúsenosti. Spoločne sme sa stretávali od októbra a to jedenkrát týždenne po 45 minútach v rámci voliteľného krúžku („Dramaťák“). V skupine bolo prihlásených desať detí, z toho sedem dievčat a traja chlapci.

Niečo o predlohe

Kniha *Kamil neumí lietať* od autorky Jennifer Berneovej vykresľuje príbeh o škorcovi (česky špačkovi) knihomoľovi, ktorý sa odlišuje od ostatných. Táto inakosť Kamilovi prináša nemalé problémy. Cíti spočiatku hlavne neprijatie a výsmech. Toto pre mňa bola základná téma rozprávky, ku ktorej som chcela v rámci inscenácie smerovať. Myslím, že je aj pre deti materskej školy dobre uchopiteľná a príťažlivá. Sami medzi sebou nachádzame rozdielnosti nielen v tom, ako vyzeráme, ale aj v tom, čo nás baví, čo máme radi, a napriek tomu nám môže byť spolu dobre. Druhá dôležitá vec, prečo som sa rozhodla príbeh o Kamilovi realizovať, je aj téma nezištnej pomoci. Aj keď spočiatku sa škorce Kamilovi posmievajú, nenechajú ho samého a zachránia ho pred umrznutím. Vnímajú, že je súčasťou ich kolektívu. A príležitosť, ako sa Kamil môže odplatiť, nenechá na seba dlho čakať. Svoje nadobudnuté vedomosti využije na to, aby zachránil celý kráľ pred blížiacou sa tropickou búrkou. Tento presah, kedy posledný môže byť zároveň prvým, mi pride veľmi dôležitý na to, aby sa zvýraznila pre mňa ústredná téma rozprávky, a to tolerancia a vzájomné rešpektovanie. Deti tak okrem divadelných skúseností zo vzájomnej práce si mohli odniesť (verím tomu) aj tento výchovný presah.

Rozprávka končí jasným šťastným koncom, kedy Kamil zachráni kráľa a pri spoločnej oslave na jeho počesť sa hlavný hrdina naučí lietať. Vyrieši sa tak jeho hlavný problém – handicap – a napravia sa aj vzťahy medzi Kamilom a ostatnými škorcami. Oceňujem na predlohe fakt, že kráľ sa po Kamila rozhodne vrátiť, pretože je jeden z nich a nenechajú kama-ráta v probléme. Pomoc kráľu, ktorú Kamil

poskytne, prichádza až neskôr. Nezištnú pomoc, ktorú mu vtáci poskytnú, vnímam ako dôležitý moment pri rozvíjaní morálnych hodnôt u predškolských detí. Z toho vyplýva, že za kľúčovú dramatickú situáciu som považovala práve to, keď padne prvý jesenný list a škorce sa rozhodnú odletieť do teplých krajín. Čo bude s Kamilom? Necháme ho tu? Vrátime sa po neho? Zvládne to bez nás? Ako mu môžeme pomôcť? To sú otázky, ku ktorým som pri práci s deťmi na inscenácii smerovala a hlavne poskytovala priestor, aby si odpoveď na ne dokázali nájsť sami.

Zápletká rozprávky spočíva v tom, že Kamil namiesto tréningovania lietania trávi čas čítaním kníh. Nechodí na hodiny lietania, a tak sa nenaučí včas lietať. Blížiaci sa jeseň visí už vo vzduchu, Kamil má stále zobák ponorený v knihách a to privoláva ďalšie dramatické situácie, ktoré ženú dej dopredu. Zvyšok kráľa sa mu pre jeho odlišnosť začne vysmievaj a náš hrdina sa cíti opustený, nepochopený. Ďalšiu zaujímavú scénickú akciu prináša aj záchrana kráľa pred blížiacim sa hurikánom. Vtáci sa schovávajú do jaskyne, z ktorej pozorujú smršť, pred ktorou včas odleteli vďaka varovaniu Kamila. Ten na základe svojej múdrosti (čítal o tom) rozpozná blížiaci sa nebezpečenstvo.

V príbehu vystupuje kráľ škorcov, ktorý zobrazuje miniatúry ľudských bytostí, prirovnáva ich svet k svetu ľudí. Čo je pre deti v tomto období príjemné, dobre uchopiteľné a vlastne aj príťažlivé. Kamil je typ intelektuálneho hrdinu, ktorý môže byť predškólakom blízky. Pretože jeho patálie s ostatnými môžu pripomínať deťom ich vlastné konflikty s vrstovníkmi. Rodina škorca Kamila v prenesenom význame predstavuje vzájomné spolužitie triedy v materskej škole. Myslím si, že aj z tohto titulu príbeh môže byť pre deti atraktívny a tematicky blízky. V rozprávke vystupuje jediná „dospelá“ postava, a to učiteľ Peroutka. Ide však o typovú postavu a deti s prijatím role nemali problém, nakoľko najmä dievčatá sa v tomto období často hrajú na pani učiteľky.

Keďže ide najmä o spracovanie látky problémov s lietanim, čo už samo nesie v sebe pohyb, poskytuje rozprávka veľké pohybové možnosti, čím sa opäť približuje detskému svetu. Prostredie, v ktorom sa príbeh odohráva, nie je časovo – dobovo – určený a prostredie nie je špecificky vykreslené. Môže to byť ľubovoľná stodola, s ktorýmkoľvek hniezdom, kde Kamil trávil čas so svojou mnohočetnou rodinou. Vytvorenie fikcie veľmi vychádzalo z toho, že deti nachádzali paralelu so svojím reálnym životom. Náročnejšia bola situácia, kedy sa vtáci musia schovať v jaskyni. To sme si museli s deťmi vecne



priblížiť, no zároveň vďaka ich bohatej fantázii si s tým ľahko poradili.

Dielo spisovateľky Jennifer Berneovej je pomerne krátkou modernou autorskou rozprávkou, ktorá je opretá o jednoznačnú kauzalitu. Týmto svojím konceptom je príbeh pre deti jasný, nekomplikovaný. Jeho jazyk je jednoduchý, úsporný. Využíva vševediaceho rozprávača, ktorý nás celým príbehom prevádza. Rozprávka nesie v sebe aj istú formu humoru a podľa môjho názoru ide o text vskutku originálny, ktorý poskytuje predškolským deťom na javisku veľké množstvo uplatnenia, najmä svojim pohybovým nábojom.

Tvarovanie inscenácie

Môj inscenačný plán vychádzal najskôr z toho, že sa deti s príbehom a postavou Kamila dôkladne zoznámili prostredníctvom lekcí. Využívala som v nich aktivity, ktoré sa neskôr preniesli do samotnej inscenácie. Následne deti už len jednotlivé poradie situácií fixovali. Pri vzniku scenára som vychádzala z konkrétnej literárnej predlohy. Teda som sa mala čoho držať pri voľbe situácií, kľúčových bodov, prostredia a postáv. Preto bodová verzia scenára od samého začiatku odpovedala príbehu v knihe. O jednotlivých scénach som mala rámcovú predstavu, ktorú už deti vyplnili svojimi pohybovými improvizáciami. Tým, že som mala pomenované funkcie každého obrazu, som deti mohla jasne bez zbytočných zmätkov viesť.

Pri obsadzovaní detí do rol som vychádzala najmä z ich osobnostných charakteristík. Zvažovala som, ako hra bude pôsobiť na hráča. Preto som hlavnú rolu Kamila ponechala Sebíkovi, ktorý je veľmi živý chlapec. Potrebuje robiť niekoľko vecí naraz a často naše hodiny narušoval. Keď však vstúpil do roly, uvedomil si zodpovednosť s tým spojenú a dokázal sa lepšie koncentrovať. Často som ho aj chválila, čo prinieslo

tiež svoje ovocie. Sebík počúva skôr napomínanie a bolo očividne pre neho príjemné počuť slovné ocenenie toho, čo robí. Zvýšilo to jeho sebadôveru. V role učiteľa Peroutky sa striedali viaceré deti predaním kostýmového znaku. Dôvodom tohto môjho rozhodnutia bolo, že je to postava, ktorá má viac textu a je celkom výrazná, v inscenácii sprítomňuje dôležitosť umenia lietať. Zároveň som tak chcela predísť aj tomu, aby sa predstavenie neukázalo ako prezentácia jedného „najšikovnejšieho“ dieťaťa, ale aby dostali príležitosť všetci. Zvyšok kolektívu hral podľa potreby ostatných škorcov, teda Kamilových bratrancov a sesterníc. Deti mali tiež príležitosť striedať sa v role rozprávačov, ktorí dej posúvali dopredu.

Texty postáv boli zasadené až potom, keď bola postavená situácia a deti v nej boli ukotvené. Deti preto často improvizovali, nedržali sa presne scenára, no u niektorých replík zase áno. Záviselo to od toho, že niektoré vety si deti od začiatku spontánne zapamätali veľmi presne. V niektorých prípadoch to vychádzalo priamo z predlohy. Používala som ich však aj ja, ako učiteľ v role. Týkalo sa to najmä postavy učiteľa Peroutky. Vnímam však, že ešte v tejto oblasti mám určité rezervy, aby som deťom nechávala väčší priestor na hľadanie textu.

Keďže deti boli spolutvorcami, boli tak prirodzene motivované niečo spolu vymýšľať, vzájomne spolupracovať. Táto fáza inscenačného procesu trvala zhruba mesiac.

Ciele inscenačného procesu

Verím, že proces tvarovania a následného fixovania inscenácie plnil nasledujúce ciele:

a) osobnostno-sociálne:

- ~ nájsť dôveru v to, čo robím,
- ~ vnímať druhého, spolupracovať,
- ~ vzájomne sa rešpektovať,
- ~ poznať, že pomoc je dôležitá pre kvalitu

medziľudských vzťahov,

- ~ poskytnúť deťom skúsenosť zo spoločnej práce,
- ~ poskytnúť deťom zážitok z verejného vystupovania,
- ~ dokázať prijať zodpovednosť za určený úsek práce,
- ~ dokázať prijať zodpovednosť za výsledok spoločnej práce;

b) dramatické:

- ~ prijať rolu a jednať v nej,
- ~ ovládať svoje telo,
- ~ rýchlo reagovať na signál,
- ~ nebať sa pohybovo vyjadriť.

Pri naplňovaní vyššie uvedených cieľov som si bola vedomá, že cesta, ktorú zvolím, musí byť pre deti zábavná, zrozumiteľná, aby som nemusela bojovať so stratou záujmu o spoločnú prácu pri objavovaní spôsobu scénického zobrazenia niektorých situácií. Musela som vychádzať z potrieb predškolských detí, ktoré preferujú častú zmenu činností s rozdielnou dynamikou, musela som vyvažovať čas, počas ktorého sú schopné sústredene pracovať, a čas venovaný relaxačným a oddychovým činnostiam.

Hľadanie scénického tvaru jednotlivých obrazov

Samotný názov rozprávky naznačuje, že príbeh bude spracovávať námet týkajúci sa lietania. Čo už samo o sebe nesie pohyb. Preto som sa rozhodla vychádzať práve z prirodzeného pohybu detí. Cez pohybové improvizácie ich viesť k vyjadreniu jednotlivých situácií a postáv. Možno povedať, že naším divadelným jazykom sa stal pohyb – pohybové divadlo. Nakoľko však sa jedná o deti predškolského veku, čo nesie v sebe isté výrazové limity, bola inscenácia popretkávaná prehovormi postáv tak, aby jednotlivé obrazy boli čitateľné aj pre diváka.

Kamil je iný

Pri naplňovaní prvého obrazu, ktorého cieľom je poukázať na to, že sa Kamil odlišuje od ostatných škorcov, svoj čas naplňuje čítaním a nie hodinám lietania, som využila pohybové cvičenie. Vychádzalo z jednoduchého zadania, kedy deti mali spoločne vlastným telom znázorniť hniezdo, neskôr hniezdo plné škorcov. Čím deti jednoduchým spôsobom vytvorili prostredie, v ktorom Kamil žil. Skrz to si mohli uvedomiť, že hlavný hrdina je súčasťou veľkej rodiny. Na to, aby deti bližšie spoznali život škorcov a neskôr vnímali Kamilovu odlišnosť, som využila sériu živých obrazov. Deti sa voľne rozbehli v role škorcov do priestoru (škorce vyleteli z hniezda) a potom sme si v kruhu ukazovali jednotlivé objavy. V tomto momente som využila „návnadu“ – deťom som prezradila tajomstvo,

že Kamil objavil knihu.

Deťom Kamila neskôr predstavil bližšie učiteľ Peroutka (učiteľ v role), ktorý ich privítal na prvej hodine lietania. Peroutka robí si postupne dochádzku a zistí, že Kamil na hodine chýba. Vyzve ostatných škorcov, aby mu odkázali, že sa musí naučiť lietať, pretože inak tu v zime zamrzne.

Po týchto cvičeniach deti bez problémov pomenovali, čím je Kamil iný. Zároveň sa stretli s učiteľom Peroutkou.

Prvá hodina lietania plynule prechádzala do tréningu lietania vo formáciách, kedy deti stoja v rade, jeden je na čele skupiny a ostatní ho nasledujú behaním („lietaním“) v priestore. Postupne sa vo vedení skupiny deti striedajú. Tu som využila priestor na to, aby sa deti už ocitli v role učiteľa Peroutky. Vždy ten, kto bol na čele krdľa, predal kostýmový znak (šiltovku a píšťalku) ďalšiemu dieťaťu.

Potom deti dostali priestor vymýšľať vlastné techniky lietania s tým, že zvyšok skupiny ich nápad zrealizoval. V tomto momente vznikla idea so spiatočným lietaním, ktorá bola potom využitá pri záchrane Kamila pred umrznutím.

Kamil je terčom výsmechu

Cieľom tohto obrazu bolo ukázať, že Kamil nie je súčasťou kolektívu, a pretože je odlišný, tak si ho ostatní doberajú. Pri hľadaní riešenia, akým spôsobom uchopiť túto časť inscenácie, sme si najskôr museli uvedomiť, čo to znamená sa niekomu vysmievať, prečo sa Kamilovi ostatní posmievajú. Zároveň som musela ošetriť to, že deti nachvíľu vstúpia do negatívnej roly, teda do posmievajúcich sa škorcov. Prepojili sme to s tradičnou hrou na babu s tým, že namiesto baby si deti podávali knihu. Dieťa, ktoré v tú chvíľu hralo Kamila, bolo označené kostýmovým znakom – čiernou šatkou. Následne po aktivite deti popisovali Kamilove pocity v čase, keď sa mu jeho kamaráti z hniezda vysmievali.

V tejto fáze som zistila, že u detí vyšiel Kamil ako negatívna postava. Vnímali ho ako ignoranta, ktorý úmyselne nechodí na hodiny lietania, pretože je to obyčajný ulievak. Preto som sa rozhodla zaradiť aktivitu, kedy si deti v role Kamila skúšali lietať, no nejde mu to. Motivovala som to tým, že si to Kamil prečítal, že škorce odlietajú do teplých krajín, a uvedomil si, že je to dôležité. Keď deti mali už túto konkrétnu skúsenosť, vzali hrdinu už na milosť a boli jednoznačne v rozhodnutí ho zachrániť.

Nastal čas odletu

Funkciou tretieho obrazu je ukázať, že nastáva čas odletu, a napriek tomu, že sa Kamil odlišuje, je súčasťou veľkej rodiny, na ktorú sa môže spoľahnúť, ktorá ho nenechá



sámeho. Situácia, ktorú má niesť v sebe najväčšie napätie, nakoniec vznikla tak, že keď deti stáli ako škorce nastúpené na ďalšiu hodinu lietania, využila som moment prekvapenia a fúkla som pred nich jesenný list. Vtedy im to všetkým došlo, že ich chvíľa je tu. Rýchlo sa odpískalo na odlet a v tom sa deti spýtali na Kamila. Čo ma veľmi potěšilo, že si k tomu došli samotné a mali silnú vnútornú túžbu ho zachrániť. Deti tu dostali priestor nachádzať rôzne riešenia, ako to urobila. Vzniklo niekoľko pohybových improvizácií, potom sme do inscenácie spoločne vybrali jednu z nich.

Kamil je hrdina

Posledný, záverečný obraz vznikol prostredníctvom bočného vedenia za použitia reprodukováného zvuku búrky. Deti ako krdel držali pri sebe Kamila, siliaci zvuk vetra im bránil pohyb. Začali vnímať, že im hrozí nebezpečenstvo.

Keď zazneli prvé hromy, bolo náročné deti udržať pohromade, aby počúvali, čo im Kamil hovorí. No potom ani chvíľu neváhali a zhrkli sa do „jaskyne“, kde sa k sebe túlili a spoločne prečkali búрку. Hudba nám veľmi pomohla dokresliť atmosféru, kedy sa vtáci naozaj báli.

Keď búrka skončila, deti prirodzene vyskočili a začali sa tešiť, že sú zachránené. V reflexii bez problémov odpovedali na otázku, kto škorce zachránil. Potom som im dočítala zvyšok rozprávky, kde sa na Kamilovu počesť usporiada hostina. Kamil je šťastný, od samej radosti začne poskakovať až nakoniec vzlietne.

To, že sa náš hrdina nakoniec naučil lietať, dalo deťom príjemnú bodku na záver, no v inscenácii sme to nakoniec ukončili tým, že Kamil je hrdina. Keď sme skúšali pohybové improvizácie, ako sa Kamil teší, až nakoniec

vzlietne, pôsobilo to veľmi komicky, až groteskne. Tak som sa rozhodla to do inscenácie nezaraďovať a uzavreli sme to s deťmi tým, že to Kamil nestihol. Deti toto riešenie prijali, pretože poznali skutočný záver príbehu, a myslím si, že pre nich bolo dôležitejšie to, že sa všetci pred hurikánom zachránili.

Fixácia tvaru

Vďaka tomu, že deti s hrami už mali skúsenosť, nemali problém s výsledným tvarovaním vzhľadom k tomu, že sa v príbehu orientovali. Proces bol pre nich prirodzený, riešenia niektorých situácií vychádzal z ich nápadov, čím sa dosiahol to, že inscenácia mala ich rukopis. Zároveň situáciám, v ktorých boli, rozumeli, čo je dôležitá podmienka, aby deti boli na javisku prirodzené a cítili sa bezpečne.

V tejto približne mesačnej etape sme už vychádzali z pevne vytvoreného scenára a prepájali sme to s reprodukovanou hudbou. Inšpirovali sme sa tzv. chudobným divadlom. Čiže žiadne scénografické riešenia sme hľadať nemuseli. Pracovala som s holým priestorom a existenciou dieťaťa v ňom. Materiál som mala utriedený a jasne usporiadaný. Bolo dôležité, aby si deti ujasnili a zapamätali, ako idú jednotlivé obrazy za sebou, akú v ňom majú funkciu. Fixovali sme text.

Táto časť práce je pomerne náročná, už neposkytuje toľko radosti ako pri improvizáciách, teda ako pri spoločnom hľadaní. Musela som pracovať s motiváciou detí, ktorá v tejto etape často výrazne poklesne. Pri skúškach som preto striedala pohybové činnosti, aby sa deti odreagovali. Zaraďovala som rôzne relaxačné cvičenia, ktoré priniesli uvoľnenie. Často si hry volili deti sami. Týmto postupom som sa snažila pre nás náročnejšie obdobie vzniku inscenácie spríjemniť, aby som zbytočne veľkou drinou

deti neodradila. Musela som však odpovedať na otázky typu: A kedy to už bude? Koľkokrát sa ešte vyspím? Ja už by som chcel/chcela byť v tom Gongu. Bude to vedieť mamka včas, že má prísť? Deti sa tešili, že si zahrajú v skutočnom divadle, no pripadalo im to mnohokrát zdĺhavé.

Pre mňa ako učiteľku (v tomto štádiu možno povedať aj režisérku zároveň) je toto obdobie tiež dosť ťažké. Musím priznať, že sa u mňa striedali vlny radosti, kedy to krásne šľapalo, a vlny beznádeje, keď som na ďalšej skúške zisťovala, že to, čo už deti vedeli, stihli za týždeň od posledného stretnutia zabudnúť. Vtedy ma prepadal pocit, že to nemôžeme stihnúť. Mám skúsenosť, že intenzívne každodenné štyridsaťpäťminútové skúšanie v priebehu týždňa urobí oveľa viac, ako stretnutia jedenkrát za sedem dní. Inscenácia tak zrazu dostáva divadelný tvar.

Keď už máme poslednú skúšku pred premiérou v divadle, po dohode s deťmi si pozývame aj divákov, teda ich spolužiakov z triedy a pani učiteľku. Urobíme si tak verejnú generálku, ktorú vnímam ako podstatnú časť procesu. Vždy som rada, keď sa deti do toho rozhodnú ísť. Má to zmysel v tom, že už ten divák nie je imaginárny, a deti tak musia pracovať so skutočným človekom. Dochádza k interakcii, zrazu zistia, pre koho tá inscenácia je, komu to vlastne hrajú. Ujasnia si technické záležitosti (hlasitosť, artikulované rozprávanie, postoj čelom/poloprofilom k divákovi a pod.). Zároveň tak predchádzam tomu, že nie sú potom v divadle zarazené z plného hľadiska.

Bohužiaľ tentoraz došlo k zmenám určitých okolností a na fázu každodenného skúšania sme mali pomerne menej času ako obvykle. Týždeň pred premiérou deti odišli do školy v prírode a v materskej škole mi zostala polovica z nich. Preto naše každodenné stretnutia prebiehali dva týždne pred hraním v Gongu spolu s verejnou generálkou v materskej škole. S deťmi sme sa po týždennnej pauze stretli až v divadle. Našťastie vedenie prehliadky bolo veľmi ústretové a podarilo sa mi s nimi dohodnúť, aby nám pred vystúpením (začatím druhého bloku) ukrojili trochu času na priestorovú skúšku a skúšku so zvukárom. Deti sa tak aspoň zorientovali v priestore, vyskúšali si hlasový prejav, ktorý vzhľadom k veľkosti sálu musí byť intenzívnejší, a pripomenuli sme si sled jednotlivých obrazov.

Ďalšia dôležitá premenná, ktorá nám trochu skomplikovala situáciu, bola pomerne vysoká chorobnosť detí. Z toho titulu som potom musela upustiť od myšlienky, aby sa deti v role učiteľa Peroutky striedali. Nakoniec ho hrala iba Karolína, ktorá chodila na skúšky pravidelne a bola si v role veľmi istá. Ukázalo sa tiež,

že predávanie kostýmového znaku učiteľa (píšťalky a šiltovky) pri tréningu liečania vo formáciách bolo zbytočne veľmi zdĺhavé a nepraktické. Preto sme to nakoniec nechali na striedaní v role škorca. Bolo pre mňa dôležité, aby na čele skupiny stáli hlavne deti nesmelé, s nižším sebavedomím a mohli si tak nachvíľu v bezpečí užiť pocit úspechu.

Výchovný zmysel tejto fázy vnímam v tom, že sa deti naučia prekonať to, čo na prvý pohľad vnímajú ako neprijemné, ťažké. Môžu si tak uvedomiť, čo znamená kolektívna práca, čo to znamená niesť zodpovednosť za spoločný výsledok.

Podľa môjho názoru pri práci s predškolskými deťmi (a nielen s nimi) je dôležité o veciach niekoľkonásobne dôsledne dopredu premýšľať, ale aj dokázať pohotovo reagovať na zmeny, vnímať svet detí, ich potreby, možnosti. Nezabúdať však pritom ani na seba. Byť proste v správny čas na správnom mieste – s jasnou predstavou a cieľom.

Ako to s Kamilom dopadlo? Reflexia predstavenia

Počas vystúpenia detí, keď som sa na ne na javisku dívala, ma zaliala vlna hrdosti. Bola som na ne veľmi pyšná nezávisle na samotnom výsledku. Za mňa urazili obrovský kus práce, ktorý nás všetkých poznačil – posunul. Johanka, dievčatko, ktoré od októbra do decembra na dramatickom krúžku sotva prehovorilo, odmietalo sa podeliť so svojimi názormi či sa samostatne prejaviť, sa postupne premenilo na sebavedomú osobku, ktorá suverénne stála na javisku, jednala v role. Eliza neuveriteľným spôsobom dokázala byť vždy tam, kde bola treba. V správny moment podporiť, podstrčiť kamaráta, aby dokázal veci zvládnuť sám. Natália nastúpila do „dramaťáku“ až v druhom polroku, spočiatku bola veľmi zaskočená z toho, že byť sama sebou je úplne v poriadku, no postupne sa prestávala „kontrolovať“. Sebík, veľký hrdina, ktorého bolo na hodine všade plno, sa neuveriteľným spôsobom chopil svojej role Kamila, prijal zodpovednosť, dôveru, ktorú som do neho vložila. Dokázal ju vrátiť späť, začal so mnou spolupracovať. Práve Sebík ma za oponou chytil za ruku a s obavou sa ma spýtal: „Majko, že mi pošeptáš, keď niečo zapomenú, viď?“ V tej chvíli som mala pred sebou chlapca, ktorému na spoločnom diele záleží, chlapca, ktorý sa nebál priznať, že má strach.

Takto by som mohla pokračovať, reflektovať, ako Kamil nás všetkých zmenil, ako Kamil naučil niektoré deti lietať. Veľkým pedagogickým zadosťučinením bol pre mňa moment, kedy štvorročná Natália zabudla text a deti jej počas predstavenia pribehli na pomoc. Bolo pre mňa odmenou vidieť,

ako dokážu na javisku vnímať jeden druhého, vzájomne komunikovať a pomáhať si. Fungovali v prenesenom význame slova ako takí mušketieri – čo vnímam ako jeden z najdôležitejších cieľov, ktorý sa podarilo naplniť. Počas predstavenia dokonca nastal moment, kedy zvukár vypol hudbu skôr, ako mal, no deti to nerozhodilo. Dokázali zaimprovizovať, respektíve pokračovať v scenári ďalej, ako keby sa nič nestalo. Vzťah nečakanú situáciu do hry. Pohotovo zareagovať a riešiť problém, ktorý nastal. Čo sa im do budúceho života bude hodiť. Z môjho subjektívneho pohľadu môžem skonštatovať, že proces sa povzniesol nad výsledok.

Deti boli na začiatku zaskočené z publika. Prvé sekundy boli rozpačité, mala som pocit, že im chvíľku trvalo popasovať sa s trémou, no tým že sa mohli spoľahnúť jeden na druhého, zo zákulisia som im poskytovala podporu aj ja, tak to nakoniec zvládli a na javisku sa osmelili a zorientovali. Myslím, že si celé predstavenie veľmi užili, boli prirodzené, hrali sa.

Na druhý deň prebehla v materskej škole s deťmi krátka reflexia. Zaujímalo ma, ako sa cítili, aký majú pocit z predstavenia. Zároveň som im chcela aj poďakovať za ich úžasnú prácu za uplynulé mesiace. Od detí som sa dozvedela, že sa im to páčilo, mali radosť zo záverečného potlesku. Vraceli, že si najviac užili úvodnú časť, kedy vystrčili Kamila z hniezda, lietanie vo formáciách a keď mohli kričať počas búrky. Zo strany rodičov prišla spätná väzba, že im vystúpenie prišlo iné, zaujímavé. Mnohé deti vraj o dramatickom krúžku doma veľa rozprávali, zdieľali s rodičmi čo robíme, tešili sa na jednotlivé hodiny. Z čoho mám radosť aj ja, že pre deti celé skúšanie bolo príjemné.

ZÁVER

Podľa RVP PV má dieťa v predškolskom veku získavať nové poznatky integrované prostredníctvom hrovej činnosti. Dramatická výchova je postavená na tvorivom procese vo fiktívnom svete, do ktorého jedinec vstupuje celou svojou bytosťou, tzn. nielen jedná vlastným telom, ale zapojuje aj svoju psychiku. Za jej kľúčovú metódu a princíp zároveň je považovaná hra v role, čiže hra na niekoho, na niečo. Práve mimetická hra je prostriedkom, ktorým sa dieťa učí konfrontovať realitu s potrebami vlastného „ja“. Dieťa v tomto období potrebuje experimentovať, skúmať, objavovať svet skrz vlastnú aktivitu, zážitok. Čím sa dramatická výchova stáva vhodným prostriedkom na realizáciu cieľov v predprimárnej edukácii. Vo svojej práci som sa snažila poukázať na to,

že dramatická výchova má mať svoje nezapustiteľné miesto v materskej škole. Keďže dramatická výchova využíva vo svojom procese divadelné postupy a prostriedky, preto súčasťou jej procesu môže byť práca na inscenačnom tvare. Utvrdila som sa v presvedčení, že menej je v tomto prípade viac. Uvedomila som si, že snaha porozumieť detskému svetu spojená s plným rešpektom k ich potrebám je dôležitý základ úspechu. Ak som chcela, aby mi deti dôverovali, musela som tu dôveru prejavovať aj ja. Nemanipulovať s nimi, dokázať upustiť od svojich predstáv či pedagogických ambícií, nechať dostatočný priestor detskej tvorivosti, ktorá sa v bezpečných podmienkach mohla rozvinúť.

LITERATÚRA

- BERNEOVÁ, JENNIFER. *Kamil neumí lítať: Pohádka o špačkovi knihomolovi*. Preložila kateřina ZÁVADOVÁ. Ilustroval Keith BENDIS. Praha: Albatros, 2011. 36 s. ISBN 978-80-00-02852-1.
- BERNARD, JAN [= KOPECKÝ, JAN]. *Co je divadlo*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 330 s.
- BETTELHEIM, BRUNO. *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Preložila Lucie LUCKÁ. Praha: Nakladatelství LN, 2000. 344 s. Přel. z: The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales. ISBN 80-7106-290-1.
- BLÁHOVÁ, KRISTA; VACEK, PAVEL; ULRYCHOVÁ, IRINA; PROVAZNÍK, JAROSLAV. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS-ARTAMA; Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1996. 84 s. ISBN 80-7068-070-9.
- BUDÍNSKÁ, HANA. *Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát! Tvořivá hra s nejmenšími*. Praha: IPOS-ARTAMA, 1992. 36 s. ISBN 80-7068-040-7.
- CAILLOIS, ROGER. *Hry a lidé*. Preložila Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 216 s. Přel. z: Les Jeux et les Hommes. ISBN 80-902482-2-5.
- HRNEČKOVÁ, ANNA. *Dramatizace větších epických celků určené dětskému herci*. Praha, 2011. 151 s. Diplomová práce (Mgr.).
- Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra divadelní vědy.
- KOŤÁTKOVÁ, SOŇA. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- MACKOVÁ, SILVA. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, Divadelní fakulta, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, EVA. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007a [2004]. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, EVA. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vyd. Praha: NIPPOS, 2015 [1978]. 160 s. ISBN 978-80-7068-298-2.
- MACHKOVÁ, EVA. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPPOS, 2007b. 200 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MACHKOVÁ, EVA. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2012. 148 s. ISBN 978-80-7331-214-5.
- MARUŠÁK, RADEK, KRÁLOVÁ, OLGA, RODRIGUEZOVÁ, VERONIKA. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367472-4.
- MORGANOVÁ, NORAH; SAXTONOVÁ, JULIANA. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přel. Helena ZYMONOVÁ a Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: STD, 2001. 252 s. Přel. z: Teaching drama: a mind of many wonders [1987]. ISBN 80-901660-2-4.
- PIAGET, JEAN; INHELDER(OVÁ), BÄRBE. *Psychologie dítěte*. Přel. EVA VYSKOČILOVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 116 s. Klub přátel pedagogické literatury. Přel. z: La psychologie de l'enfant.
- PODHÁJECKÁ, MÁRIA. *Edukacími hrami poznáváme svět*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. 220 s. ISBN 80-8068-514-2.
- PROVAZNÍK, JAROSLAV. *Dítě na jevišti - kdy? jak? proč? Tvořivá dramatika*. 2006, roč. XVIII, č. 2, s. 1-3. ISSN 1211-8001. Dostupné také z: www.drama.cz/periodika/t0_archiv/t02006-2.pdf.
- PROVAZNÍK, JAROSLAV. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, SOŇA; PROVAZNÍK, JAROSLAV; BLÁHOVÁ, KRISTA; SVOBODOVÁ, RADKA; TOMKOVÁ, ANNA. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.
- SMOLÍKOVÁ, KATEŘINA (ED.). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné také z: www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.
- SVOBODOVÁ, EVA. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ, EVA; ŠVEJDOVÁ, HANA. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠPALKOVÁ, DOMINIKA. *Hra, herectví a děti: Některé zdroje, podmínky a možnosti dětského dramatického projevu v konfrontaci s prvky herectví*. Praha, 2002. 71 s. Diplomová práce (MgA.). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- ULRYCHOVÁ, IRINA. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
- VÁGNEROVÁ, MARIE. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2012. 532 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, JOSEF. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008 [1997]. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- WAY, BRIAN. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Preložila EVA MACHKOVÁ. 2., revid. a aktualizované vyd. Praha: STD; NIPPOS, 2014. 234 s. Přel. z: Development Through Drama. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPPOS).
- Úryvky z bakalářské práce obhájené na katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze v červnu 2018

KAMIL NEUMÍ LÍTAT

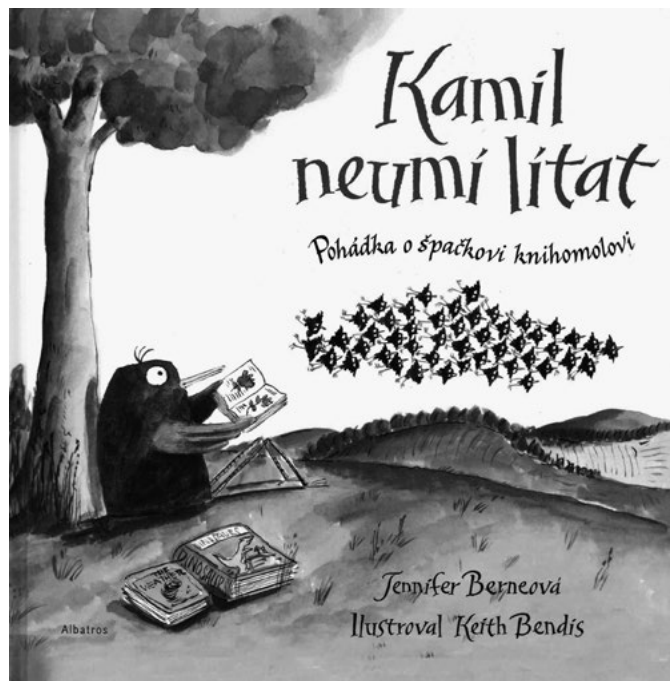
Podle bilderbuchu Jennifer Berneové Kamil neumí létat,
který přeložila Kateřina Závadová, zdramatizovala Mária Šmolková

1. OBRAZ

Na scénu přicházejí postupně čtyři děti, které se postaví vedle sebe a vytvoří stodolu.

VYPRAVĚČ-ELA: Kde bylo...,
VYPRAVĚČ-OLIVER: ... tam bylo.
VYPRAVĚČ-NATÁLKA: Byla jedna stodola...
V VYPRAVĚČ-TEREZKA: ... a v ní pod okapem...
VYPRAVĚČ-VELKÁ NATÁLKA: ... hnízdo plné špačků.

Na scénu se nahrne zbytek dětí a vytvoří společný hlouček (hnízdo), z něhož děti vykukují, postrkují se, ale drží pohromadě. Společně vystrčí ven jedno dítě, které bude hrát Kamila.



VŠICHNI: A špaček Kamil!

KAMIL (*smutně si vytáhne knihu a sedne si dopředu na jeviště*)

Z „hnízda“ se vynoří Kája, která si nasadí kšiltovku a změní se tak na učitele Peroutku.

UČITEL PEROUTKA (*různě zapíská*)

Všichni špačci se rychle postaví do pozoru (jakoby na drát) až na Kamila, který zasněně čte.

UČITEL PEROUTKA (*předstoupí před Kamila a ještě jednou zapíská*)
KAMIL (*vyleká se a rychle se postaví k ostatním špačkům*)

UČITEL PEROUTKA: Milí špačkové, máme před sebou první hodinu létání. Kdo mi prozradí, proč je létání pro špačky důležité?

VŠICHNI ŠPAČCI (*hlásí se, nahrnou se před Učitele*)
KAMIL (*jako jediný se nepozorovaně vytratí*)

ELA: Abychom mohli odletět do teplých krajů.

UČITEL PEROUTKA: Výborně! Uděláme si docházku! (*Každého špačka odpískává, ten vyskočí – nějakým pohybem, který sám vymyslí, se představí a Učitel si ho odškrtne na imaginárním papíru*) Špaček Kamil! Špaček Kamil? Kde je ten ulevák?

ŠPAČCI (*postrkují se, pošuškávali si, až vystoupí jeden, který Učitel odpoví*)

JOHANKA: Ulevák je prosím v knihovně.

UČITEL PEROUTKA: V knihovně se přece létat nenaučí! Tak začneme nácvikem létání ve formacích.

Učitel odpískává střídání dětí na začátku skupiny. Ten, kdo je na začátku zástupu, vždy vede skupinu, ostatní jeho pohyb kopírují. To se zopakuje zhruba čtyřikrát. V průběhu „létání“ zní hudba, která se zastaví, až když na scénu přijde Kamil.

2. OBRAZ

Hudba přestane hrát, když na scénu přichází Kamil. Děti na jevišti jsou ve štronzu.

KAMIL (*přichází s otevřenou knihou, nahlas si čte*): Migrace. Odlet některých druhů ptáků do teplých krajín. (*Snází se vzlétnout, ale nejde mu to, tak si zklamaně sedne a začne si číst*) Ach jo, pořád mi to létání nejde.

Hejno dětí je stále ve štronzu, ze kterého postupně vystoupí čtyři vypravěči.

VYPRAVĚČ-NATÁLKA: A tak když ostatní špačci nacvičovali létání...,

VYPRAVĚČ-TEREZKA: ... Kamil měl zobák pohroužený v knihách.

VYPRAVĚČ-DANDA: V duchu byl v oblacích.

VYPRAVĚČ-ELA: Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdy nemohl doletět.



Najeďnou Oliver vyběhne z hejna a vytrhne Kamilovi knihu z ruky.

OLIVER: Kamil – knihy svačil!

Děti si knihu mezi sebou přehazují. Kamil pobíhá mezi nimi, snaží se knihu chytit. Zní hudba, která se vždy na chvíli zastaví, všechny děti jdou do štronza, posmívají se Kamilovi a hudba pokračuje na pár vteřin dál.

ELIZA: Tudle – nudle!

Akce se opakuje znovu.

NATÁLKA: Knihomol, co neumí létat!

3. OBRAZ

UČITEL PEROUTKA (přeruší hru, nasadí si kšiltovku a zapíská. Vezme si knihu a podá ji Kamilovi)

KAMIL (smutně si sedá)

OSTATNÍ (obstoupí ho)

UČITEL PEROUTKA (ustaraně): Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrazíme do teplých krajín! Nemůžeš tady zůstat. Zmrzneš.

KAMIL: Ach ano, migrace, četl jsem o tom.

V tom přistane před dětmi podzimní list – Eliza list vytáhne a pustí, foukne ho před Kamila. Nastane chvíle ticha.

VŠICHNI (kromě Kamila): Jééé, tak už je to tady!

KAMIL (smutně – rozpačitě): Tak už je to tady.

UČITEL PEROUTKA: Tak, špačkové, velká to chvíle, odlétáme. Na pozice a letu zdar!

VŠICHNI (kromě Kamila): Letu zdar!

Děti vytvoří řadu s rozpaženými rukama.

KAMIL (sedí a smutně se na ně dívá)

Děti zakrouží a potom se začnou vracet – couvat.

UČITEL PEROUTKA (zapíská)

ELIZA:

A co Kamil?

TEREZKA:

Nemůžeme ho tu nechat. Vždyť zmrzne!

UČITEL PEROUTKA:

Couvací let, špačkové!

Špačci začnou couvat. Když přijdou ke Kamilovi, vezmou ho mezi sebe.

VŠICHNI (souhlasně přikývnu): Kamile, pojď, chyt se nás. Jsi přece náš!

4. OBRAZ

KAMIL (chytí se jich za ruce)

Všichni vytvoří haďa a za zvuku hudby chvíli takto „letí“. Zní hudba – zvuk větru, který postupně přeroste do bouřky. Děti se schovávají. Pak se zvuk větru trochu ztiší.

KAMIL: POZOR! Blíží se hurikán! Četl jsem o tom. Zachráníme se v jeskyni!

ŠPAČCI (přeletí na druhou stranu jeviště a poseďají si opět do hloučku)

Zní chvíli zvuk bouřky, do ní výkřiky špačků. Za chvíli bouřka ustává.

JOHANKA:

Podívejte, už zase svítí sluníčko!

ŠPAČCI (začnou se těšit, vyskakovat, podají Kamilovi knihu): Hurááá! Kamil je hrdina!

Potom se jeden vypravěč postaví dopředu na jeviště.

VYPRAVĚČ-TEREZKA:

Fúú, to bylo pro špačky o chlup!

OSTATNÍ ŠPAČCI (přijdou k ní, postaví se vedle sebe): To teda!

VYPRAVĚČ-ELIZA:

Díky Kamilovi se jim jediné peříčko nepocuchalo.

VŠICHNI:

A to je konec!

Učitel Peroutka to odpíská a všichni odletí za oponu.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MINULOSTI I SOUČASNOSTI V NOVÉ PUBLIKACI Evy MACHKOVÉ



HANA CISOVSKÁ

hana.cisovska@osu.cz

katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta Ostravské
univerzity

V loňském roce vydalo nakladatelství Akademie múzických umění novou publikaci profesorky Evy Machkové s názvem *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*.

Sama autorka v úvodu píše, že jde o skripta, která mají být pomocníkem při studiu oboru a inspirací pro témata odborných vysokoškolských prací. Svým rozsahem (234 stran), ale také propracovaností jednotlivých témat však práce překračuje běžnou představu vysokoškolských skript. Přes uvedený rozsah i zpracování je autorkou v úvodu čtenář motivován, aby publikaci přijal jen jako „úvod do problematiky a podnět k dalšímu a hlubšímu studiu“ (s. 7). V době, kdy jsou vysokoškolští učitelé vyzýváni k vytváření co nejjednodušších vysokoškolských textů (v podobě např. tzv. distančních opor), které mají představit jakoukoli disciplínu pouze v hrubých obrysech a pro studenta co nejméně

pracně, jde tato publikace sympaticky „proti proudu“. Připomíná, že požadavek studia původních zdrojů, jejich porovnávání a analyzování je oprávněný a pro vysokoškolské studium běžný. Nejen proto by neměla tato kniha chybět v seznamu literatury u posluchačů katedry výchovné dramatiky (které Eva Machková oslovuje především), ale ani na všech pedagogických fakultách, kde je dramatická výchova součástí vzdělávání budoucích pedagogů.

Tato nejnovější publikace Evy Machkové doplňuje a částečně shrnuje její práce zveřejňované v minulých letech (mimo jiné také na stránkách *Tvořivé dramatiky*). Text vznikl, jak sama uvádí, v průběhu mnoha let „v souvislosti s výukou, v různých variantách, v různých dobách a z různých pramenů, z odborné literatury i z praxe“ (s. 7). Zde má čtenář jedinečnou možnost se uceleně seznámit s důležitými etapami historie oboru a významnými otázkami současné teorie dramatické výchovy. Autorka ve všech kapitolách propojuje zdroje teatrologické s psychologickými a pedagogickými poznatky. Cenný na této publikaci je podle mého názoru také odborný a lidský náhled, se kterým může dnes Eva Machková díky své zkušenosti na obor dramatická výchova nahlížet.

Kniha je rozdělena do dvou relativně uzavřených celků: Kapitoly z historie dramatické výchovy a Kapitoly z teorie dramatické výchovy.

V první části se autorka věnuje vzniku a vývoji dramatické výchovy, který jde v českém kontextu ruku v ruce s divadlem hraným dětmi. Historické milníky

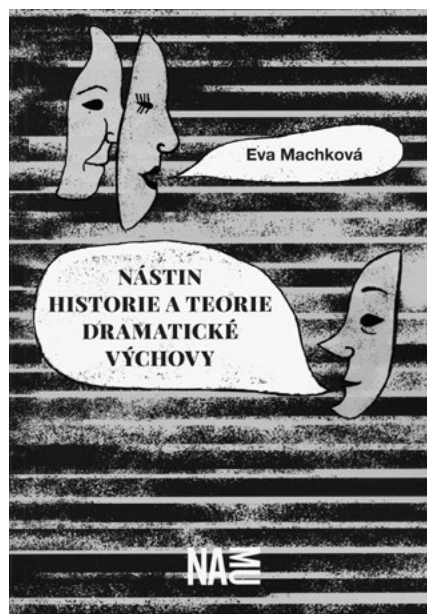
dramatické výchovy jsou uváděny do kontextu dějinných událostí, společenské situace a také stavu pedagogiky dané doby. Každá etapa je analyzována a charakterizována; je vyzdvíženo, co je pro to které období klíčové vzhledem k dalšímu vývoji oboru. Eva Machková se přitom opírá o bezpočet odborných zdrojů a dokumentů, doplňuje informace celou řadou citací z dobových materiálů a odborných publikací, což dodává textu na atraktivitě a čtivosti.

V první kapitole Školské divadlo od středověku do josefínských reforem autorka dokládá, že dětské divadlo, stejně jako využívání prostředků divadla k výchově a vzdělávání má dlouhou historii, která sahá do 12. století. Nehodnotí proměny divadla jako uměleckého druhu, ale z pohledu vývoje jeho možností k výchově a vzdělávání.

Dalším tématem, kterému je v publikaci věnována pozornost, je Dětské divadlo 19. a 20. století. Autorka jej představuje jako dobu, kdy si divadelní aktivity dětí a mládeže musely opět pomalu razit cestu, zpočátku jen zásluhou dobrovolné činnosti učitelů ve volném čase. Eva Machková provádí čtenáře různými společenskými změnami a tím, jak se v jejich kontextu měnil pohled na dětské divadlo, divadlo pro děti a divadelní aktivity ve vzdělávání. Popisuje vlivy národního obrození, ale také reformní hnutí počátku minulého století, vzdělávání první republiky, dopady na dětské divadlo ve společenské situaci 50. let 20. století. Připomíná také osobnosti, které se významně podílely na

rozvoji oboru, často i přes nepřízeň doby (Miloslav Disman, Josef Mlejnek).

V kapitole Dramatická výchova a „století dítěte“ najde čtenář přehledný popis změn, kterými prošla dramatická výchova od počátku minulého století k roku 1990. Šedesátá léta charakterizuje autorka jako „čas budování metodiky a zároveň dramaturgicko-inscenátorské hledání“. 70. léta nazývá etapou, kdy divadlo hrané dětmi přestává být zmenšeninou dospělého divadla, je to období „soustředění se na metodiku práce dovnitř skupiny, na její



rozvíjení i propagaci v širším okruhu učitelů LDO a vedoucích souborů“ (s. 57). 80. léta pak charakterizuje jako dobu prohlubování metodiky, rozšiřování personální základny, jako transformaci podoby dětského divadla díky novým postupům a zajímavé dramaturgii, což autorka dokládá na konkrétních příkladech zdařilých divadelních inscenací.

Proměnu oboru po roce 1990 líčí Eva Machková v kontextu společenských změn, které přinesly možnost rozvoje dramatické výchovy (např. začátek působení dramatické výchovy na pedagogických fakultách, rozšíření institucionální základy oboru, založení Sdružení pro tvořivou dramaturgii, zahájení vysokoškolského studia na DAMU a JAMU atd.). V této kapitole také představuje významné osobnosti české dramatické výchovy, specifika jejich práce jako vedoucích souborů i jako autorů mnohých metodik (Šárku Štembergovou-Kratochvílovou, Janu Vobrubovou, Soňu Pavelkovou, Olgu Velkovou, Věru Pánkovou, Hanu Budínskou, Miladu Mašatovou, Jiřího Oudese, Jindru Delongovou, Jaromíra a Květu Sypalovy, Josefa Mlejníka, Zdena Joskovou).

K přehledu zázemí české dramatické výchovy přikládá autorka v poslední kapitole Systémy dramatické výchovy v anglo-americké oblasti zdroj inspirací a podnětů ze zahraničí, které ovlivňovaly vznik a vývoj české dramatické výchovy. Patří k nim přístupy Winifred Wardové, Geraldine Brain Sikové, Ruth Beall Heinigové, Nellie McCaslinové, Violy Spolinové, Petera Sladea, Briana Wayne, Dorothy Heathcoteové a dalších.

Druhá část publikace obsahuje Kapitoly z teorie dramatické výchovy.

V první z nich – Dramatická výchova jako obor – představuje Eva Machková dramatickou výchovu jako interdisciplinární obor, který vychází z teorie a praxe divadla a dramatu, z pedagogiky, z psychologie a z umění a společenských věd. Tvoří tím jakési úvodní vymezení, myšlenky, ke kterým se v dalším textu vrací a rozvíjí je.

Následující kapitoly obsahují odpovědi na vybrané otázky z teorie dramatické výchovy, které jsou v současnosti často diskutovány. V kapitole s názvem Osobnostní a sociální rozvoj a výchova umělecká se autorka vyjadřuje ke vztahu mezi těmito dvěma zásadními stránkami oboru a podtrhuje a odůvodňuje jejich neoddělitelnost a vzájemnou propojenost.

To dokládá také v následujících kapitolách Obsah dramatické výchovy a Zdroje obsahu. Vychází zde z předpokladu interdisciplinárního charakteru oboru, který se promítá významně do obsahu (tedy učiva) dramatické výchovy. Systematicky odkrývá styčné plochy, inspirace a vklady disciplín, ze kterých dramatická výchova vychází. Ukazuje, jak souvisí s teatrologií, pedagogikou, psychologií, uměním a společenskými vědami, ve kterých bodech se o ně opírá. Nejprve se věnuje podrobně divadelním inspiracím a zdrojům z teatrologie s důrazem na přístupy K. S. Stanislavského a Michaila Čechova a konkrétně dokládá jejich význam pro dramatickou výchovu a divadlo hrané dětmi.

Další část, Pedagogika a dramatická výchova, je věnována pojetím a směrům pedagogiky, které měly dopad na stav divadla hraného dětmi a dramatickou výchovu v jednotlivých etapách vývoje. Zvláště se věnuje období reformní pedagogiky, jmenovitě pedagogice Johna Deweye a Marie Montessoriové. Dále uvádí obor do kontextu pojetí současných pedagogických teorií (dle Yvese Bertranda) a dramatickou výchovu řadí k personalistické (resp. humanistické) teorii. V tomto směru pedagogického myšlení vyzvedává myšlenky a přístup Carla Ransoma Rogerse.

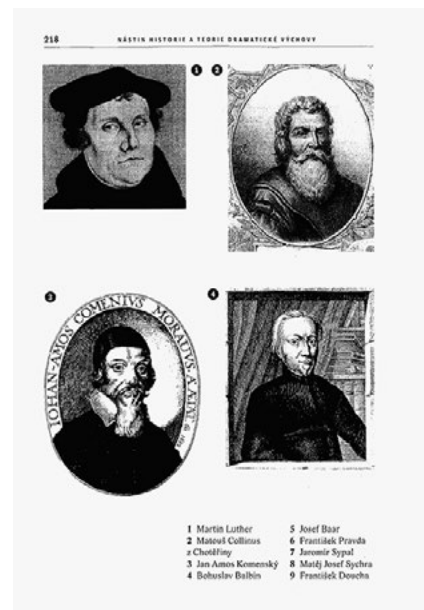
V kapitole Psychologie a dramatická výchova se věnuje autorka některým

pojímům a oblastem, které se z psychologie promítají do praxe dramatické výchovy (např. vnímání, prožívání, myšlení, osobnost a její rozvoj, rozvoj emoční inteligence, schopnosti, nadání, talent, tvořivost apod.). Věnuje se také vývojovým aspektům a komentuje poznatky psychologie hry jako důležitého základu pro hlavní metodu a stavební kámen oboru – dramatickou hru.

V poslední kapitole, Umění a humanitní vědy a dramatická výchova, autorka představuje umění a humanitní vědy jako významné zdroje látky pro dramatickou výchovu. Do popředí klade literaturu jako nevyčerpatelný zdroj námětů, témat, dějů a postav, stejně jako divadlo a dramatické umění, která doplňují hudební a výtvarné umění. Z humanitních věd upozorňuje na historii, sociologii a politologii.

Publikaci doplňuje bohatý seznam literatury ke studiu oboru, obrazová příloha, obsahující portréty významných osobností, a přehledný jmenný rejstřík.

Domnívám se, že kniha *Nástin historie a teorie dramatické výchovy* není běžnými skripty, která časem u studentů upadnou v zapomnění, ale stane se velmi cenným stu-



dijním materiálem, ke kterému se budou pravidelně vracet. A pokud po ní sáhnou i učitelé z praxe, dostane se jim poutavého čtení o cestě dramatické výchovy od prvo počátků k dnešku a o její současné podobě. Bude jim nejpovolnějším průvodcem.

RUKOVĚŤ ČESKÉ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

aneb Eva Machková stále inspirující



ROMAN ČERNÍK

rcernik@kpg.zcu.cz

katedra pedagogiky, Fakulta
pedagogická Západočeské uni-
verzity v Plzni

Rukojet/rukověť vysvětluje Český etymologický slovník jako starou složeninu související se slovy ruka a jmout, původní význam můžeme tedy vyložit jako „co pojme ruka“. Vznik významu „příručka“ u tohoto slova by se snad dal vysvětlit přenesením významu – příručka jako pomocník, jak uchopit určitou problematiku.

Každý obor lidské činnosti má ve svém středu osobnosti, které určují jeho směr, formují jeho strukturu, pojmenovávají cíle a vytýčují směřování. Česká dramatická výchova má bezesporu takovou osobnost v profesorce Evě Machkové. Eva Machková od šedesátých let důsledně propojuje studium oboru a jeho souvislostí (i těch mezinárodních) s vlastní organizační a lektorskou prací a jejím reflektováním. Eva Machková byla vždy u toho nejživějšího dění v oboru. A vždy myslela na své studenty, na kolegy učitele v praxi, na frekventanty nejrozličnějších podob vzdělávání, jež za časté sama uchystávala a kterými dramatická výchova vstupovala do kontextu českého vzdělávání. Dlouhodobá a fundovaná práce Evy Machkové i prostřednictvím následovníků etablovala edukativní cíle a postupy i do světa divadla. Důležitým vkladem Evy Machkové je důsledné reflektování prostřednictvím rozsáhlé a vytrvalé publikační

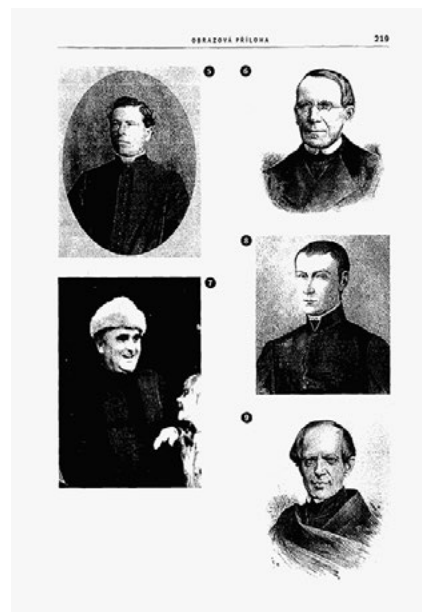
práce. Publikační činnost Evy Machkové od jejího prvního knižního opusu ze sedmdesátých let *Základy dramatické výchovy* (Praha: SPN, 1980) byla vždy orientována tak, aby byla užitečná pro učitele v terénu (např. opakovaně vydávaná *Metodika dramatické výchovy*) a zároveň nabízela vřazování do souvislostí jak pedagogických, tak historických i divadelních. Právě ve směru zachycení širších souvislostí se vydala profesorka Eva Machková ve své aktuální knize *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*, kterou na sklonku roku 2018 vydala především pro své studenty a studentky Akademie múzických umění v Praze.

Eva Machková praktickou užitečnost své nové publikace určuje již samotným názvem. Volba slova „nástin“ naznačuje, že by mělo jít o titul, který odpovídá základním dílům, díky nimž se můžeme v oboru kvalifikovaně orientovat (viz např. *Nástin dějin evropského myšlení, Nástin filozofie vědy* apod.). V úvodu adresuje Eva Machková svou novou práci svým vysokoškolským studentům a studentkám, ale také absolventům v praxi. Jak sama autorka uvádí, jde jí o základní příručku, která má obor otevřít studentům a nabídnout jim další cesty jejich studia. Zadáním se tedy jeví jako základní oborová publikace, která shrnuje současné poznání oboru i zachycení jeho současné podoby, což potvrzuje i velmi cenný obsáhlý soupis literatury, pečlivý rejstřík, a dokonce i portréty historických osobností odkazujících k oboru.

Nástin vývoje dramatické výchovy

V první polovině své knihy se Eva Machková věnuje rozšířenému přehledu klíčových vývojových etap (kapitol), ve kterých se postupně utvářelo setkávání výchovy a vzdělávání a divadla na území dnešní České republiky od středověku až do počátku nového milénia. Autorka svůj historický náhled vede přes činnost hlavních osobností v jednotlivých obdobích. Zřetelně také pracuje s důrazem na provázanost s dobovými ideami i uměleckými formami. Čtenáři se

tak dostává přehledný, ale naplněný a argumentovaný obraz doby, podob potkávání dětí a mládeže s divadlem i uvědomování si možných přínosů divadelních a herních aktivit do vzdělávání. Radostné je také sledovat, jak se toto setkávání těsně dotýká utváření humanistických ideálů a směřování k člověku a jeho osobnostnímu i sociálně kulturnímu rozvoji. V tomto směru jsou Evou Machkovou představeny a zvýrazněny osobnosti starších etap vývoje – samozřejmě s detailněji představenou rolí Jana Amose Komenského; pro autora tohoto



textu bylo zajímavé sledovat například roli Terentiových her v českém univerzitním a vůbec školském prostředí. Stejně cenné můžeme vnímat připomenutí odkazu Martina Luthera k proměně chápání edukačního významu divadla. Druhou výraznou etapu humanistického setkávání divadla a vzdělávání v prostředí českého školství a vzdělávání představuje v pojetí Evy Machkové období meziválečné, které je v námi nahlížené oblasti těsněji spjaté se soudobým reformním pedagogickým i divadelním hnutím (viz role Burianova Děčka). Tady se

také vyjevuje další motivická linie nástinu vývoje dramatické výchovy – Eva Machková zachycuje i význam mimoškolních vzdělávacích a výchovných programů (viz např. práce Miloslava Dismana nebo Jindry Delongové) i zájmově uměleckých aktivit (např. vývoj a význam přehlídek dětského divadla, dnešní Dětské scény).

Kapitola věnovaná posledním desetiletím vývoje oboru (Po roce 1990) je opět postavena na klíčových osobnostech, jejich rozšířený výčet nejenže ukazuje bohatost oborového dění, ale stává se také jistou



poctou všem méně nápadným, kteří dramatickou výchovu jako čitelný obor vybudovali a zároveň rozvíjeli v pestrosti forem na nejrůznějších místech Čech a Moravy (např. Jana Vobrubová, Eva Polzerová, Jiří Oudes apod.). Zde jde o zachycení ještě málo zpracované, aktuální, živé, ale vřazením do souvislostí se prostřednictvím sledované publikace i tato etapa stává historií.

Poslední část historických kapitol je věnována pojmenování živých vlivů, jež na podobu české dramatické výchovy měla zahraniční inspirace. Na necelých třiceti stranách zde Eva Machková nabízí samostatný přehled podob a osobností dramatu (Winifred Wardová, Viola Spolinová, Brian Way a další), jehož prostřednictvím odkrývá proměny pojetí oboru i jeho místo v zahraničí. Zároveň však autorka zachycuje setkávání české a moravské dramatické výchovy s britským světem dramatu. Zmíněny tu jsou také základní publikace a jejich vstup do českého prostředí (tradice pravidelných inspirativních tvůrčích dílen s příjizďečci, především britskými autory).

Přehled teorie dramatické výchovy

Druhá polovina knihy je věnována především teorii oboru dramatická výchova. V sedmi kapitolách je cíleně a funkčně navázáno na předchozí *Úvod do studia dramatické výchovy* (např. 3., aktualizované vydání, Praha: NIPPOS, 2018) a na autorčinu oborovou didaktiku *Jak se učí dramatická výchova* (2. vydání, Praha: DAMU, 2007). Eva Machková vřazuje dramatickou výchovu jako svébytný a samostatný obor systémově (v pojetí metod, cílů, obsahu) do souvislostí pedagogických. Zde se ukazuje jako nejdůležitější – patrně s odkazem na přetrvávající potřebu najít a ukotvit obor (viz připomenutí termínové rozmanitosti samotného pojmenování oboru v češtině) – vymezení obsahu, jemuž jsou v této části *Nástinu* věnovány dvě kapitoly (Obsah dramatické výchovy a Zdroje obsahu dramatické výchovy), v nichž se ukazuje postavení dramatické výchovy ve dvou oblastech – pedagogické a umělecké (připomeňme například podkapitoly Dovednosti a psychické funkce v kapitole Obsah dramatické výchovy a Divadlo a drama v kapitole Zdroje dramatické výchovy). Obsahovým souvislostem se tak věnuje samostatná kapitola, v níž autorka připomíná vztah dramatické výchovy a osobnostně-sociální výchovy (Osobnostní a sociální rozvoj a výchova umělecká). I zde můžeme vnímat ohlasy mnohých v oboru vedených diskusí (např. na stránkách *Tvořivé dramatiky*).

Ještě jedna kapitola připomíná spojení s pedagogikou, především tou reformní, a to pátá kapitola Pedagogika a dramatická výchova.

Rozsáhlá kapitola Psychologie a dramatická výchova odkazuje na význam psychologického poznání pro úspěšnou aplikaci dramatické výchovy v praxi. Kapitola obsáhle dokumentuje propojení dramatické výchovy s psychologií, především vývojovou a sociální, věnuje se psychosomatické, teorii a psychologii hry i stylů učení a způsobům a dopadům různých stylů vedení v procesu vzdělávání a tvorby v dramatické výchově.

Závěrečná kapitola Umění a humanitní vědy a dramatická výchova připomíná souvislosti oboru s teorií umění, sociologií a kulturní a sociální antropologií.

Jak již bylo uvedeno výše, kniha je autorkou definována jako důležitý vstup do oboru, ale také jako opora pro reflexi praxe, pro vnímání a uvědomování si kontextu. Proto je doplněna rozsáhlým a pestrým souborem odkazů k primární literatuře a pečlivým rejstříkem.



Výzva k dalšímu studiu

Eva Machková vždy důsledně píše pro své studenty. Při svém psaní myslí na užitečnost ve studiu i následné praxi, inspiruje. I její poslední kniha nabízí čtenářům, ponejvíce jistě lidem zaujatým oborem, prostor pro argumentování významu role a postupů dramatické výchovy v nejrůznějších podobách praxe. Můžeme si představit zúročení *Nástinu historie a teorie dramatické výchovy* Evy Machkové při ohledávání dílčích témat v bakalářských a diplomových pracích studentů katedry výchovné dramatiky nebo dalších vysokoškolských pracovišť, kde se obor studuje. Stejně lze spatřovat přínos *Nástinu* například při výstavbě a následné obhajobě samostatných programů a projektů praktické realizace dramatické výchovy v řadě oblastí, kam náš obor ve svém rozvoji vstupuje.

Eva Machková svou knihu skromně nazvala nástinem, ale svým čtenářům nabídla čtivou a bohatou rukověť oboru, pro kterou se také ještě nedávno používal slušivý a hrdý název kompendium (podle *Akademického slovníku cizích slov*, Praha: Academia, 1995, je kompendium definováno jako „souhrn základních poznatků vědního oboru; příručka obsahující tento souhrn...“). Srdečně profesorce Evě Machkové za sebe i mnohé další budoucí uživatele děkuji.

MACHKOVÁ, EVA. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze v Nakladatelství AMU, 2018. 234 s. ISBN 978-80-7331-487-3.

DRAMA NA INTERNETU

EVA MACHKOVÁ

KVD DAMU v Praze

Mám dost času, a tak jsem se rozhodla prozkoumat, co najde na Googlu ten, kdo se chce zorientovat v dramatické výchově.

Hned za začátku je heslo Dramatická výchova na Wikipedii – stručná, věcná, informovaná – a stránky Sdružení pro tvorivou dramaturgii (www.drama.cz), které obsahují rubriky Vysokoškolské vzdělání v oboru, Instituce, Vzdělávací akce, Periodika a Literatura, Osnovy a programy i Historie DV. A jako třetí následuje Metodický portál RVP. Na první pohled si řeknete: Dobré pořadí, od výkladu podstaty věci přes informace o současné realitě až k metodice.

Ale ouha, zatímco první dva weby jsou zcela a nepochybně o dramatické výchově, *Metodický portál RVP*, který by měl informovat a vést především ty zájemce, kteří v oboru začínají nebo jsou teprve na počátku své cesty, je ve skutečnosti podivnou směsicí.

Poprvé jsem si portál otevřela v květnu 2018 a vrátila jsem se na něj v únoru 2019. Zůstal tak, jak vypadal před deseti měsíci, žádný přírůstek. Přitom se dá vystopovat, že jinou podobu měl do konce roku 2012, ale od roku následujícího se podstatně změnil a příspěvky z tohoto období zřetelně patří do kategorie „samotoky“. Něco jako sociální síť, co koho napadne, to tam vloží. V určitém momentě osobám za portál odpovědným došel dech. Když to otevřete, hned narazíte na příspěvek autora, který viděl v Anglii lekci, o níž byl asi informován, že to je drama. Ve skutečnosti jde o použití známého triku iluzionistů – kouzelník se domluví s figurantem, který se jeví jako vševědoucí. Je totiž domluven prvek otázky (slovo, vazba), kterým mu sdělí, co je očekávaná odpověď, a on skvěle „uhádne“. Je to prý vhodné na „vytvoření vazby mezi vyučujícím a žákem“ na začátku školního roku, na poznávání sociálních vazeb ve třídě, a tak se dá zjistit, který žák „by se nejlépe hodil pro danou aktivitu“. Nejen že to není dramatická výchova, ale hlavně to není etické. Hned na to: Studentka byla „na Erasmu“ v Lucembursku, viděla tam hodinu dramatické výchovy a žasla – klidně mohla žasnout bez Erasma, přímo doma.

Následuje série lekcí Aleny Machovské, tu a tam bych měla námitku, ale je to

dramatická výchova, pětidenní projekt uzavřený předvedením dalším třídám.

Další položky: loutkové divadlo, didaktická hra, kvíz o loutkovém divadle. Nejlepší hry do kapsy – ukázka z knihy vydané Portálem. Dramatiky se jakž takž týkají hry na dýchání; ukázka z knížky Zdeňka Šimanovského věnovaná rytmu a řeči. Ale pak jsem zjistila, že i já jsem nevědomky přispěla. Jako ukázkou u knížky *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk* nabídl Portál námět Čtvero ročních období. Je to dobrá ukázkou, ale má to háček, autorkou projektu je Romana Šindlářová, já jsem jen sborníček lekcí sestavila a napsala jsem předmluvu. Následuje Malý princ a po něm Josef Valenta... a tak dále.

Až když se prokoušete k položkám na samém konci, to jest z doby po založení metodického portálu, nejdete tam jména dobře známá – Jaroslav Provazník, Silva Macková, Ivana Sobková, Radek Marušák a další, témata podstatná, k dramatické výchově a její metodice opravdu zaměřená. A také řádku záznamů lekcí, které opravdu dramatickou výchovou jsou. Ale mezi tím jsou zařazeny četné lekce z jiných oborů. Jsou to lekce tvořivé, činnostní, rozvíjející osobnost, podávající vyučovací látku, jak by vyučována být měla, ale není to dramatická výchova. Jsou to lekce z jiných předmětů a oborů a jen v některých případech jsou metody verbální, výtvarné či hudební doplněny živým obrazem nebo sochou. Není to dramatická výchova ani v případě, že je v nich takto uplatněna výpůjčka z jejích technik. Například lekce pro 1. ročník ZŠ, která spojuje český jazyk a prvouku s hudební a výtvarnou výchovou, a jejímž cílem je rozvíjení smyslového vnímání, grafomotoriky, matematických představ, řeči a komunikace, nic víc. Další příklad: Opakování látky za rok založil pedagog na aktivitě žáků a použil převážně verbální metody, jen jednou vložil „živé sochy“. V jiné lekci se čtenářství rozvíjí různými formami čtení; v rámci výletu na hrad Pernštejn mají žáci několik pověstí z této lokality převést do „dramatizace“, aniž je popsáno či vysvětleno, co to vlastně je a jak se to dělá. Zkrátka jsou tu také „samotoky“, ačkoli právě předmět, který je stále jakoby nový a mnoha pedagogům neznámý, by měl metodický portál založit na informacích nejen o metodách, ale také by měl být koncipován metodicky, tj. soustavně, přehledně.

I články na téma „co je dramatická výchova“, jsou tu celkem tři nebo čtyři, nenavazují na sebe, pouze se dubluji. I to, co je dobré nebo aspoň přijatelné, je zde umístěno nahodile. U záznamů lekcí jsou pečlivě vypsány všechny klíčové kompetence a kam co patří v RVP, ale chybí metodický komentář. Záznam si mohou nezasevění čtenáři (jak dobře vím například z prací uchazečů o studium na DAMU) vyložit po svém, někdy zcela mylně.

Právo na veřejný projev, právo mít svůj názor se často chápe neomezeně, ale svoboda přece není bezbřehé „cokoli“, jehož výsledkem je „právo na hloupost“. Odborná práce není věcí svobodné volby kohokoliv, tady platí, že je třeba vědět, znát, kvalifikovaně posuzovat. Metodický portál je zřetelně neredigovaný, ale učitelská veřejnost by potřebovala spolehlivé a pravdivé, k věci náležející informace. Je to důležité hlavně pro ty, kteří nemají dostatečnou kvalifikaci, a přesto jim ředitel přidělí dramatickou výchovu na doplnění úvazku – v červnu se dozvědí, že od září budou učit předmět, o němž nemají ponětí. Výsledek je, že dramatická výchova může být chápána jakkoli, třeba i jako přislovečné válení po koberci. Ale také to může být v pojetí leckterého učitele práce direktivní, i když „nenásilně“ vedená.

Učitelka či učitel, kteří stojí před úkolem začít učit dramatickou výchovu, by neměli brát v potaz ony pochybené záznamy, a hlavně by měli číst nejen to, co najdou na internetu. Stačí, když si přečtou Wikipedii, kde najdou obsáhlý seznam literatury, a portál Sdružení pro tvorivou dramaturgii (www.drama.cz), kde je dostatek informací, kde a jak se mohou učit obor prakticky, protože bez praktické zkušenosti, jen „načtením“ literatury, se to zvládnout nedá.

Kdybych byla správčyní, redaktorkou či dramaturgyní *Metodického portálu RVP*, především bych v něm bohatě škrtala. Pak bych napsala článek na téma, co všechno není dramatická výchova. A nakonec bych zadávala kvalifikovaným autorům témata článků na sebe navazujících, recenze odborné literatury a pečlivě bych vybírala záznamy (a mám jich jen ve svém počítači i na webu *Škola dramatickou hrou* hezkou řádku), ale seřazené tak, aby to mělo metodickou kostru, a také komentované. Toto je plácnuté do vody, a dost to stříká kolem.

VIANOČNÉ MÉDIÁ BOJOVALI O PRÍJEMCU



MARTA ŽILKOVÁ

mzilkova@ukf.sk

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

Vianočné obdobie sa pre detských poslucháčov slovenského rozhlasu začalo už 23. decembra večernou rozprávkou. Bola európska a bola o Vianociach. Ako idú dohromady pojmy Vianoce a k tomu európske? Dramaturgička Beáta Panáková totiž na tento večer zaradila rozprávku zo série Rok európskych rozprávok a k tomu to bola *Vianočná rozprávka o pozlátenom orechu*. Čerešničkou na vianočnej torte bol Ľubomír Feldek, ktorý rozprávku prečítal a k tomu deťom spievala jeho dcéra Katarína.

B. Panákovvej sa tu podarilo v krátkom časovom intervale spojiť hneď niekoľko významov a informácií pre detského poslucháča. Počuli rozprávku o biblických troch kráľoch, o Lemkoch (Gorali) a ich predstavách, keď sa mesiac mení na zlatý orech, o kresťanskom kráľovstve i odpúšťaní, pritom počúvali hlas obľúbeného autora i jeho dcéry. Univerzálna téma podaná prostredníctvom národného rozprávkového barda bola peknou predohrou k Vianociam a vlastne prvým darčekom, ktorý deti pohladil.

Slovenský rozhlas pripravil pre deti aj ďalšie relácie, no my venujeme pozornosť dvom rozhlasovým rozprávkam. Obe boli napísané na motívy diel známych autorov. Prvá, podľa rozprávky Pavla Dobšinského *Zlatná krajina*, pochádza z pera Vladimíra Hanuliaka. Príbeh je popravde rečeno viac prerozprávavý postavou kráľa než zahrany.

Postavy nie sú dostatočne a do hĺbky prepracované, takže ani hercom neposkytujú dostatočný priestor na „hranie“. Herecké obsadenie je druhým slabým ohnivkom a ukazuje, ako je nepripravená dnešná herecká generácia pre rozhlasovú realizáciu. Chýbajú hlasovo výrazné a variabilné typy. Ani v menovanej rozprávke nemal kto hrať kráľov, starcov či zreých mužov. Alebo tento problém netrápi rozhlasových režisérov či skôr pedagógov VŠMU?

Druhú rozprávku *Vták ohnivák a líška Ryška* podľa knižnej predlohy K. J. Erbena napísal Jakub Molnár. Realizácie sa ujal skúsený tím pod vedením režisérky Táni Tadránkovej v spolupráci s hudobným dramaturgom Matúšom Wiedermannom a zvukárkou Ľubicou Olšovskou. Známa rozprávka mala dobre a dramaticky postavený text s adekvátnymi hudobnými vstupmi a zvukovými efektmi. Vyvrcholením bolo vystúpenie čarodejnice, ktorú výborne zahral Richard Stanke. Estetický zážitok poskytlo aj stvárnenie ďalších postáv v podaní Miroslava Trnovského, Heleny Krajčiovej, Zuzany Porubjakovej, Štefana Košku či Ondreja Kaprálika.

Slovenská televízia bola ešte prajnejšia. Celé dni sa premietali klasické hrané



i animované filmy. Každý si mohol vybrať. Preto je zaujímavé sledovať, ako v tomto roku vyzeral vkus slovenských divákov, prípadne porovnanie so situáciou v Čechách. Ako každý rok, tak aj teraz bojoval o prvenstvo film *Tri oriešky pre Popolušku*. Kým na Slovensku ho na kanáli Markíza sledovalo najviac divákov (vyše milióna, čo je rekordný počet aj v porovnaní

s predchádzajúcimi rokmi), v Čechách na ČT1 klasickú *Popolušku* predbehla súčasná koprodukčná česko-slovenská rozprávka *Kúzelník Žito* so ziskom 59 %. Televízii Markíza však konkurovala RTVS, ktorá sa pokúsila o experiment a na Štedrý večer zaradila slovensko-českú rozprávku *Vianočné želanie*. Tá jej priniesla 22 % sledovanosť, čo je v porovnaní s rozprávkou *Kúzelník Žito* víťazstvom, pretože ten získal iba 12 %. A ak sme už pri percentách, spomeňme ešte jednu zmenu v porovnaní s rokmi minulými. Televízia JOJ obyčajne dávala na Štedrý večer americké animované filmy, ktoré niekedy predbehli aj



Popolušku. V tomto roku *Laďové kráľovstvo* získalo iba 15 % a zvíťazil hudobný program s IMT Smile a Kandráčovcami s 24 % sledovanosťou.

O čom môžu spomenuté čísla svedčiť? Ak by bolo známe, koľko z nich patrilo deťom a mládeži, potom by sa mohlo uvažovať o zmene záujmov mladej generácie, o nasmerovaní na filmové hrané rozprávky a film, čo v podstate mohlo zapríčiniť dobré zloženie vianočných programov. Možno k tomu prispejú aj pokusy oživiť televíznu rozprávkovú tvorbu. Možno bol prajný výsledok zapríčinený aj dobrým zapojením komerčných televízií do ponuky. A možno ide o začiatok istých zmien nielen v televíznej tvorbe, ale aj vo vkuse a záujmovej sfére detí a mládeže... Možno! Chceli by sme tomu veriť!

Ale vráťme sa ešte k dvom televíznym koprodukčným rozprávkam. Kým *Vianočné želanie* (2017) bolo prijaté slovenskými i českými divákmi priaznivo, čo sa odrazilo aj v komentároch divákov, zatiaľ *Kúzelník*

Žito (2018) si v Česku vyslúžil desiatky (ba až stovky) rozčúlených a zlostných názorov i napriek vysokej sledovanosti. Alebo práve preto! Uvediem príklad aspoň tých zmierlivejších: „Ony se mají děti o Vánocích mučit? To si snad Štědrý večer nezasloužil takovou mizernou pohádku... Hanba a ostuda České televize... Zelenka – český Ed Wood. Film, kde komparz hraje lépe než hlavní představitelé. Jednou to bude kult atd.“

Tentokrát sa s názormi divákov možno stotožniť. Rozprávka/komédia, ako je uvedený film *Kúzelník Žito*, síce hýri známymi



hercami i režisérom, predsa ho diváci pokladajú za „prepadák“. Odpor nevyvolala takmer klasická podoba rozprávky, kde chudobný mladík je múdrejší a čestnejší ako čerti a králi, ale realizácia rozprávkového námetu. Režisérom i autorom scenára je **Zdeněk Zelenka**, známy v Česku i v zahraničí množstvom úspešných filmov, ktoré natočil so slávnymi a známymi hercami (J. Bohdalová, P. Kostka, P. Liška, T. Vilhelmová, P. Kříž, A. Hryc atď.). Boli medzi nimi aj rozprávky, preto je diskutabilné, prečo práve *Kúzelník Žito* má toľko nedostatkov

počnúc scenárom, nepresvedčivými hereckými výkonmi, výberom hercov, divadelnými dialógmi, obohratými námetmi (čerti a peklo v statickej podobe), hudbou a ešte dlho by sa dali menovať prehrešky, ktoré daný titul má. Potvrdila sa aj tendencia posledných rokov, že do roly princov sa obsadzujú mladíci typu Jiří Mádl a v danom prípade Denis Šafařík, hoci väčšina divákov si vyžaduje, aby kladné mužské postavy boli obsadzované silnými, šikovnými a múdrymi mužmi. Ak jedna z uvedených vlastností chýba, divák to pokladá za nedostatok, hoci vybraný herec svoju úlohu hrá podľa predstáv režiséra. Robiť experimenty v tomto smere sa zrejme nevypláca. A poslednú ranu dodal rozprávke slovenský dabing, ktorý často vôbec nenahradil hlasy známych českých hercov, ktoré slovenský divák dobre pozná.

Väčšie šťastie mal úspešný titul *Vianočné želanie* (v Česku uvedený ako *O zakletém králi a odvážném Martinovi*). Režisér **Peter Bebjak** nepodcenil rozprávkový žáner a použil všetky výrazové filmové prostriedky na to, aby pobavil nielen detského diváka, ale aj dospelého, preto ho možno pokladať za rodinný program.

V čom je táto rozprávka originálna? Za víťazstvo dobra bojuje v tomto prípade slepý kováč Martin (výborne ho stvárnil mladý herec Richard Autner) a princezná Michaela (Simona Kollárová). Slepota privedie Martina k víťazstvu iba po prekonaní ťažkých prekážok, ktoré zdoláva presvedčivo a často bez pomocníkov a čarov. Druhou prednosťou je prirodzený humor, stelesnený večne hladným škriatkom

a ježibabou v podaní Csongora Kassaia. Režisér vsadil na nové neopozierané typy hercov pre negatívne postavy (Tomáš Mašťalír) i postihnutých kráľov (Ján Gallovič, Lukáš Vaculík). Zároveň preukázal až výtvarný zmysel pre zobrazenie krajiny. Pohľad na zasneženú dedinu a pohľady z hradov pripomínali obrazy a podporili zážitkovosť filmu. Dôsledne sa dodržiavalo striedanie napätie s uvoľnením, výrazné kontrasty nielen v postavách, ale aj v situáciách, čím sa dosahovala potrebná gradácia a patričné pozitívne vyvrcholenie. Príbeh



sprevádza aktuálna skladba Holubička, ktorú naspievali Adam Ďurica a Sima Martausová. Hudbu nahral Symfonický orchester Slovenského rozhlasu, dirigoval Adrian Kokoš. Súhra všetkých tvorivých zložiek a zodpovedný prístup k detskému žánru priniesol nové, esteticky i eticky vyrovnané dielo.

MEDZINÁRODNÝ FESTIVAL PRIX EX AEQUO

MARTA ŽILKOVÁ

mzilkova@ukf.sk

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

Má rozhlasová hra pre deti a mládež ešte poslucháča? Aj o tom bol medzinárodný festival Prix Ex Aequo, ktorý sa konal od 13. do 16. novembra 2018 v Bratislave na pôde Slovenského rozhlasu (ďalej RTVS). Ide o jedinečnú prehliadku rozhlasových hier pre deti

a mládež, ktorú RTVS organizuje v spolupráci s Európskou vysielacou úniou (EBU). Zúčastnilo sa jej 17 krajín z celého sveta, predovšetkým z Európy, ale aj Čína, Kuba či Indonézia. V dvoch kategóriách odznelo dvadsaťšesť súťažných hier. Porotcami

v kategórii rozhlasovej rozprávky pre deti boli Stephanie Jamnicki (Chorvátsko), Ján Uličiansky (Slovensko) a Mihaela Liliana Scheffer (Taliansko). Porotcami v kategórii rozhlasovej hry pre mládež boli Solila Val-kama (Fínsko), Péter Mészáros (Maďarsko) a Štefan Timko (Slovensko). Cieľom festivalu bolo nielen predstaviť prácu národných rozhlasov, ale aj mapovať zmeny, ktoré nastali počas existencie tohto podujatia.

Súťaž sprevádzali diskusie členov odbornej poroty i zúčastnených tvorcov o budúcnosti rozhlasovej tvorby pre deti a mládež. Všetci sa zhodli v tom, že veľké zmeny nastali nielen v technickom svete médií, ale aj v charaktere života, v myslení, správaní sa detí a mládeže, v rebríčku hodnôt, ktoré uznávajú, v spôsobe využívania voľného času, v vplyve iných médií atď. Toto všetko možno nájsť v hodnotnom umení, za aké sa hra pre deti a mládež pokladá. Rozhlas v dobe elektronických médií musí znova a znova bojovať o záujem poslucháča, na čom by sa mali podieľať aj iné inštitúcie, ako je napríklad škola a v neposlednej miere aj rodičia. Ukázalo sa aj to, že okrem hľadania nových ciest k detskému príjemcovi sa pokračuje aj v odskúšaných, overených tvorivých trendoch, čo sa napokon odrazilo aj vo víťazných tituloch. Na záverečnom seminári – ešte pred vyhlásením výsledkov súťaže – sa diskutovalo nielen o problémoch okolo rozhlasovej tvorby, ale predovšetkým sa hovorilo o spôsoboch, ako túto tvorbu zatraktívniť a pritaľhnuť k nej poslucháča.

Na oslabení záujmu o rozhlasovú hru pre deti a mládež na Slovensku majú nemalý podiel „modernizačné“ tendencie v samotnom rozhlase, keď počas premiestňovania z jedného okruhu na iný sa značne znížil počet stálych poslucháčov. Zrušenie nedeľnej rozprávky na prvom okruhu možno chápať aj ako prejav neúcty k najstaršiemu rozhlasovému programu, ktorý sa bez prerušenia vysiela aj v súčasnosti, ale na inom okruhu. Nahrádzanie umelecky hodnotnej rozprávkovej hry akousi narýchlo a neprofesionálne pôsobiacou povestou na okruhu Slovensko určite neprispieje k návyku na náročnejšiu tvorbu. Nebyť aktívnych a zapálených dramaturgov (prednejšie dramaturgičiek) za uvedených okolností by tvorba pre deti a mládež bola na Slovensku ešte chudobnejšia.

Napriek všetkým uvedeným okolnostiam vznikajú umelecky hodnotné práce, ktoré majú ambície súťažiť so zahraničnou produkciou. Čo sa teda dá odčítať z ponúkanej festivalovej vzorky? V mnohých prípadoch, hlavne v oblasti rozprávky, sa pokračovalo v osvedčených adaptáciách, kde sa autori pridŕžovali pretextu alebo pridávali isté

autorské vstupy, čím text osviežili či inovovali. Boli tam rozprávky čarovné, zvieracie i príbehové. Mnohí autori si všímali medzigeneračné vzťahy a negatívne javy, ktoré sa dotýkajú detí. Iné priniesli veselost, ľahkosť i zábavnosť. Zmenilo sa aj žánrové zloženie príspevkov. Veľmi často sa objavujú seriály, ktoré majú tú prednosť, že si detský poslucháč zapamätá a obľúbi hrdinu a je zvedavý na jeho ďalší osud. Formou i obsahom zaujala rozprávka chorvátskeho autora **Zvonimira Baloga** *Rozprávka podľa vašej chuti*, kde adaptácia krátkych príbehov z autorovej tvorby mala zaujímavú rozhlasovú úpravu, plne využívajúcu hru s formou, hudbou, zvukmi, ľudským hlasom, čo napokon scelilo fragmentárny charakter textu. Opakom boli rozhlasové hry, ktoré pracovali so skratkou a nevýrazným rozhlasovým jazykom, čo nemožno pokladať za prínos, lebo poetika rozhlasovej hry sa nemôže prispôbovať trendom v komerčnej tvorbe.

Z kategórie rozhlasovej rozprávky pre deti sa rozprávkovosť v tom pravom slova zmysle vymyká česká hra **Klára Vlasákovéj** *Valentínov prvý deň na Zemi*, ktorá sa ocitla aj na short liste poroty. Metaforicky spracovaný príbeh o smrti odpovedá na otázky, prečo musíme zomrieť, či chceme večne žiť, či sa máme smrti báť atď. Dvanásťročný chlapec kladie zvedavé otázky a dostáva na ne odpovede v takej podobe, v akej ich detský poslucháč dokáže pochopiť a vo svojom vedomí spracovať. Škoda že sa realizácii nevenovala väčšia pozornosť (ostré strihy, dlhé predely, nedetský hlas hlavného predstaviteľa atď.). Aj táto hra potvrdzuje nutnosť stretov detského príjemcu s menej príjemnými javmi ľudského života, vrátane smrti. Falošná idea (svoje korene má ešte v umení socialistického realizmu), že deti sa nesmú zaoberať negatívnymi zážitkami, ich vzdaluje od reality a nepripravuje do reálneho života. „Úspešne“ sa v tomto trende pokračuje aj dnes uprednostňovaním zábavného, veselého, ľahkého a nekomplikovaného umenia.

V uvedenej kategórii zvíťazila hra z produkcie RTVS *Dobrý sluha, zlý pán* v réžii Mileny Lukáčovej. Jej autorkou je **Nada Uličná-Jurkemik**. Ide o voľnú adaptáciu rozprávky Boženy Němcovej O snečníkovi, mesačníkovi a veterníkovi. Víťazstvo tejto hry okrem textu priniesla hlavne realizácia a režijná úprava (Milena Lukáčová), ktorá zvolila správny temporytmus hry, striedala dramatické situácie s pomalými, „vysvetľujúcimi“, čím dosiahla vzácne napätie a uvoľnenie. V neposlednom rade významnú rolu zohralo obsadenie postáv známymi, poprednými hercami (Ľ. Paulovič, O. Belešová, I. Romančík, V. Kobielsky, J. Gallovič, B. Farkaš, T. Pauhofová atď.).

V kategórii hier pre mládež (v minulosti to bola hra pre deti, nevedno prečo bol termín zmenený na hru pre mládež; nový termín preskočil prechodnú vekovú kategóriu medzi malými deťmi a mládežou) získala prvú cenu hra chorvátskeho rozhlasu *Rozdvojený rytier* autora **Ivora Martiniča** a v réžii Mislava Brečića. Napriek tomu, že dejový rámec tvorí klasická rozprávka s kráľom, princeznou a rytierom, bola táto hra zaradená do kategórie hier pre mládež a ešte aj získala prvé miesto. Opozícia dobro/zlo sa dostávala do nezvyčajných polôh, pokračovala známe postupy a stereotypy, prekvapovala zvoleným riešením, často až metaforicky vyjadreným. Tento prístup si vyžaduje staršieho percipienta, aby pochopil autorský zámer a odkaz hry. Asi preto bola hra zaradená do tejto kategórie.

Sem patrí aj hra z pera známej slovenskej autorky **Jany Bodnárovej** *V záhrade papierových drakov*. Aj keď nezískala cenu, priniesla veľmi potrebnú tému, dotkla sa totiž medzigeneračných vzťahov. Vzťah starých rodičov a vnukov sa zmenil nielen v umení, ale aj v realite. Ešte nedávno si vnuci rozumeli so starými rodičmi, lebo boli ich spojencami v rodičovských sporoch. V hre sa zo začiatku naznačuje akýsi lútosťivý až podceňujúci vzťah trinásťročného dievčaťa k babičke trpiacej Alzheimerovou chorobou. Autorka však dokázala citlivo nastoliť takú životnú situáciu, ktorá tomuto vzťahu vrátila lásku a úctu. Pritom sa vyhla sentimentálnemu príbehu a nechala detskú hrdinku zažiť skutočný životný príbeh. Zaujímavá realizácia bola postavená na presvedčivých hereckých prejavoch. Realizácia bola opäť dielom už spomenutej režisérky M. Lukáčovej.

Osobitnú cenu za najlepšiu rozhlasovú adaptáciu literárneho diela *Podivný pútnik* získala hra autorky adaptácie **Nory Veberovej** a autorky hudby Miriam Kaiser (réžia Milena Lukáčová). Cenu udeľuje Slovenská sekcia IBBY. Ide o originálny pokus dať zhudobnenej ľudovej balade rozhlasovú podobu. Hra zaujme nielen tajomnosťou baladického príbehu, ale aj hudobnou kompozíciou pridŕžavajúcou sa folklórneho základu. Toto krátke dielko disponuje veľkou zážitkovosťou, vyžadujúcou si pozorného poslucháča.

Stretnutie sedemnástich predstaviteľov rozhlasovej tvorby pre deti a mládež prinieslo veľa zaujímavých a umelecky hodnotných rozhlasových hier pre deti a mládež, mnoho inšpirácií pre tvorcov i teoretikov rozhlasovej hry. Ale najmä snahu hľadať cestu k detskému príjemcovi, ktorý je zahltený ponukou elektronických médií. Ukazuje sa potreba opäť učiť nielen deti, ale aj dospelých hľadať umenie a vymeniť ho za pseudoumenie.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH PRO DĚTI A MLÁDEŽ

PETR STANČÍK: H₂O A POKLAD ŠÍLENÉHO OKA

Ilustrace Galina Miklínová. Grafická úprava Carton Clan a Galina Miklínová. Horoměřice: Abramis – Petr Stančík, 2018. Redakce a korektury Šárka Kosková. 88 stran.

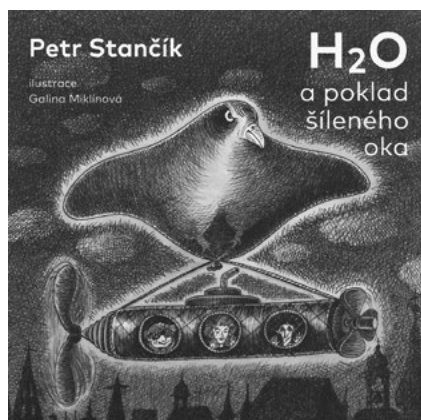
Vyprávěč Petra Stančíka miluje řeč a velmi často projevuje svůj vřelý vztah k jídlu, obojí v míře až obsesivní. Není proto těžké si ho během čtení představit jako jazykového gurmána, který se ocitnul v opuštěném uzemnění, jak si v propuknuvším pocitu štěstí vychutnává slova jako lahůdkové pochutiny.

Jeho zápal pro věc je tak působivý, že se lehce přeneseme i na čtenáře. A jak už bylo řečeno v recenzi k prvnímu dílu jeho nové dobrodružné série s dětskými hrdiny nesoucím název H₂O (*Tvořivá dramatika* 2/2018), vyplývá to především z jeho zacházení s fikčním světem. Ten je sice naditý a promaštěný jako dobrá jitrnice, ovšem udržuje si ty správné ingredience, takže z něj nevyhřezává neslaný nemastný prejt.

V nové Stančíkově knize se se starou partou tří hrdinů vydáme bojovat opět proti jejich úhlavnímu nepříteli profesoru Vulpesovi, který chce spáchat hned dva nehorázné zločiny. Prostředí se tentokrát rozšiřuje na (i pod) celou starou Prahu, což je prostor, který zná Petr Stančík výborně. Takže když se trojice H₂O nečekaně ocitne ve starobylé síti podzemních železnic pod hlavním městem, nemůže být pro čtenáře jeho díla překvapením, že jednu z klíčových zastávek tvoří tajemná kaple Božího Těla a Krve, zde nazvaná Boží Krve a Vody. Autor čtyřsetstránkové monografie o této zásadní stavbě středověké Prahy má tak jedinečnou příležitost dětskému čtenáři odlehčeně představit místo, které působí fantasticky samo o sobě.

Hubert, Hugo a Ofélie mají opět k ruce zmenšovadlo, které dokáže sevrknout cokoliv a kohokoliv, a tak se může stát vítaným

nástrojem mladé party kamarádů a rozvíječem čtenářské fantazie, ale také nebezpečným nástrojem, který se naší partě může vymstít. Příběh zachází ještě s předmětem, který se stává v rukou zločinců nebezpečnou zbraní, protože dokáže kohokoliv zkamenět. Jak je vidět, P. Stančík si rád pohrává s perspektivou a věcmi, které mohou realitu náhle přeměnit, což odpovídá otevřenosti jeho fantazijního světa. Nutno k tomu přidat ale i vyprávěčské umění, s nímž se lze setkat



hned v úvodu, kdy se okamžitě staneme účastníky závodu tří hrdinů, jako bychom nikdy tento svět neopustili. Přitom ovšem lze knihu číst i bez znalosti prvního dílu.

H₂O se v tom dobrém podobá filmovému natáčení probíhajícímu ve stejných kulisách, ale přesto s úplně novým nábojem a stejně úspěšně. Takovýmto způsobem autor suverénně zachází i s žánrem, respektive žánry, neboť na obálce publikaci označuje jako dobrodružnou sci-fi, ale k tomu bychom mohli přiřadit celou řadu přídomků. Zejména s detektivní zápletkou v parodickém tónu, jakou nacházíme i v jeho knihách pro dospělé. Ostatně v tom nejlepším navazuje na naši humoristickou tradici, svou nostalgií po starých časech a tajuplných místech i fantastických předmětech upomíná mimo jiné na Jiřího Brdečku; až je škoda, že se zatím

nenalšel kvalitní tvůrce, který by jeho texty dokázal převést na filmové plátno.

Na H₂O je také cenné, že přibližuje mladým čtenářům tematiku, která nachází velké uplatnění v textech celé řady kvalitních současných českých autorů pro dospělé: znovuobjevenou poetiku Prahy. Michal Ajvaz či Miloš Urban a v poslední době právě Petr Stančík zachycují toto turisty zavalené město stále ještě s tajemstvím a každý úplně jinak. Náš autor k tomu přidává informacemi naditou humornou hru, která je ale neuvěřitelně suverénní a vtipná.

Poutavá musí být i pro zvědavé dětské čtenáře, protože je nevodí za ruku ani za nos, ale přijímá je jako partnery. Stejně jako hlavní hrdinové i čtenář hned naskočí do zběsile uhánějícího vlaku proplétajícího se záhadnými zákoutími města i slovními výhybkami, že si nestačí držet čepice. Přitažlivost vzbuzuje neustálé pátrání a objevování: zločinců, zákoutí města, tajemných přístrojů a v neposlední řadě významů hříček a slov. Po vzoru prvního dílu je potom kniha prošípokována vtipnými poznámkami, vysvětlujícími někdy lehce mystifikační metodou důležité pojmy.

Petr Stančík v poslední době vydává neobvykle velký počet knih za rok. Ale zdá se, že toto zběsilé tempo jeho psaní vyhovuje, a to je pro čtenáře jen dobře.

Luďěk Korběl

EVA PRCHALOVÁ: PŘÍRUČKA MLADÉHO HLEDAČE

Ilustrovala Eva Kořátková. Obálka a grafická úprava Carton Clan. Praha: Paseka, 2017. 296 stran. Odpovědná redaktorka Magdalena Hennerová.

Jak a kde najít někoho, kdo před dvaceti lety vyrazil na nákup, a už se nevrátil? To se snaží zjistit třináctiletý Julek, který pátrá po svém dědečkovi, který přesně takhle zmizel.

Julkův dětský život se pomalu překlápil do období dospívání, škola už ho nebaví, ani doma to není ono, maminka na něj nemá čas a tatínek má tvůrčí krizi. Proto tráví Julek hodně času sněním v dědečkově starém pokoji, který babička uchovává stále v původní podobě, jako byl toho dne, kdy děda odešel a už se nevrátil. Protože se Julkovi zdá, že mají s dědečkem cosi společného, rozhodne se prozkoumat jeho pokoj více do hloubky. Začne studiem knih a encyklopedií. Jednoho dne objeví Julek v dědečkově knihovně tenkou knížku s názvem *Průručka mladého hledače*, která ho pomalu, ale jistě začne směřovat k novému cíli: stát se hledačem a najít ztraceného dědečka.

Jeho hledačská cesta míří nejprve do Egypta. Po návratu dostane Julkovo pátrání nové impulzy v osobách jeho nových kamarádů Helmuta a Aliny. Každý jinak, ale přitom oba významně přispějí k tomu, že se Julek soustředí v pátrání na jiné stopy. Od začátku hraje značnou roli v hledání také nově objevená *Průručka*. Julek si začíná uvědomovat, že v *Průručce* vždy najde právě to, s čím si neví rady, jako by tajemná *Průručka* přímo věděla, co zrovna potřebuje.

Příběh je neobvykle vystavěný. Má více vrcholů. V okamžiku, kdy už se zdá, že by Julek mohl vyřešit záhadu svého ztraceného dědečka, nastane nečekaný zvrat a návrat zpět do reality. V knížce se prolíná několik různých paralelních světů, kde čas plyne jinak, zvířata či věci mohou mluvit a lidé se objevovat i mizet. Nikdy není zcela jisté, v jakém z těch světů se hrdinové knížky zrovna nacházejí, protože reálný svět se s tím snovým a nadpřirozeným různě propustuje. Snové krajiny a bláznivá dobrodružství střídají temné a napínavé obrazy, ale i zcela obyčejné příběhy všedních dnů.

Zásadní roli v příběhu hraje prostředí, které se často mění: ze zcela běžného bytu k podkrovní detektivní kanceláři až po tajemné a trochu strašidelné prostředí egyptských pyramid a bláznivé snové krajiny, kde k přesunu z místa na místo stačí jen myšlenka (a leckdy ani ne ta vaše) – prostor pro fantazii je neomezený.

Knížka nabízí celou řadu témat počínaje vztahem rodičů a dětí, vztahů mezi dospělými, ale i kamarádství a jeho sílu, touhu po poznání i obavy z něj (vždy, když už je Julek blízko možného setkání, se vrátí do bezpečného, známého prostředí) či závěrečné poznání o dědečkově zmizení.

Ilustrátorka knížky Eva Kořátková dokázala téma hledání nápaditě a vtipně pojednat ve výtvarné formě, a ještě tak podpořit svěžest a nápaditost vyprávění nevšedními ilustracemi a kolážemi. Ilustrace tak tvoří samostatnou a svébytnou část knihy.



Vyprávění nejen doplňují, ale svým nekonvenčním a trochu až provokativním pojetím jej ještě posouvají dále a nutí čtenáře více přemýšlet nad jejich významem. Eva Kořátková je jednou z našich mezinárodně nejuznávanějších umělekyní. Ve své tvorbě se dlouhodobě zabývá formováním lidské osobnosti výchovou a vnějším prostředím. Tematicky se často vrací do období dětství.

Výsledná kombinace textu rozděleného na krátké kapitoly a všudypřítomných ilustrací čtenáře nejen baví a téměř vždy je dokáže překvapit něčím nečekaným, ale také přináší řadu podnětů k přemýšlení o příběhu i o nás.

Eva Prchalová získala v roce 2000 hlavní cenu v soutěži Albatrosu s textem *Hromnice aneb Příběh tajemné stopařky* (knihy vyšla roku 2011). Tato kniha byla oceněna ještě jednou – získala cenu SUK – Cena učitelů za přínos dětskému čtenáři. (recenze *Hromnice* vyšla v *Tvořivé dramati* 2012/1). Její další kniha pro děti a mládež *Cesta svatým Vít-ahem* (2013) byla nominována na cenu Magnesia Litera a na cenu Zlatá stuha (recenze knihy vyšla v *Tvořivé dramati* 2014/3).

Lucie Šmejkalová

PETR SÍS: ROBINSON

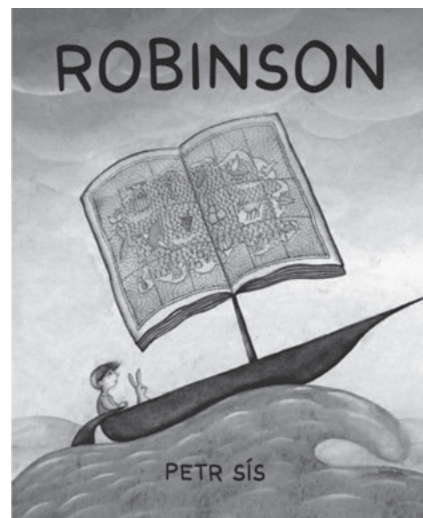
Z anglického originálu přeložil autor. Praha: RAKETA v produkci nakladatelství Labyrint, 2017. K vydání připravil Joachim Dvořák. 48 stran.

Kdybychom se rozhodli si trochu pohrát se Sísovými knihami a použili je jako zvláštní stavební materiál, určitě bychom z oněch na

první pohled odlišných látek, tvarů a barev získali mnoho pestrých staveb. Jedna podoba by mezi nimi ale neměla chybět: z hlubin stránek, obrazů a slov by se před námi vynořoval útvar, v němž bychom rozpoznali ostrov.

Pilot a Malý princ, Komodo, Tajemství červené krabičky, koneckonců i *Tři zlaté klíče* a další knihy jsou příběhy o místu, kam se lze uchýlit před světem, kde lze nalézt svůj vlastní svět. Může být oddělené mořskými dálavami, ale může být třeba i za rohem, každopádně skryto před nechápavými zraky. Není snad shodou náhod, že se v Sísových příbězích ono útočiště nachází stranou, na horním okraji barevných ploch, v bodě, kde se setkává horizont země s fantazií? A proto není divu, že se rozprostírá do rozpité minulosti, idylického času dětství.

Robinson zdaleka není knihou, která by shrnovala Defoeův román nebo by se jako jiné Sísovy životopisné bilderbuchy zabývala významnou historickou postavou. Naopak souvislost se slavnou předlohou není vůbec jednoduchá. Prolnutí vlastního autorova zážitku s některými tématy ze slavného románu vytváří jedinečný příběh



na způsob alegorie, který prvotní námět zajímavě obohacuje.

Příběh hlavního hrdiny, jak dokládá skutečná fotografie a závěrečná poznámka, je inspirován negativním zážitkem z autorova dětství. K Defoeově příběhu, potažmo jeho převyprávění J. V. Plevou (k němuž se autor hlásí), přidává originální odstín. Ostrov, nouzové obydlí Robinsona Kreutznauera-Crusoea v původním románu, se zde stává útočištěm, do něhož se dětský hrdina utíká ve svém blouznění při horečce. Sísův příběh tak od počátku dospívá k tomu, co můžeme nalézt ve vyznění slavného Defoeova díla prostřednictvím poznání i úsilí hlavního hrdiny: zdánlivě

pustý kus země, na nějž jsou oba hrdinové „vyvrženi“ (stejně trefné slovo použije i Petr Sís), poskytuje nakonec ochranu před nepochopením vnějšího světa.

Na stránkách Sísova *Robinsona* je hrdino ostrovní obydlí zobrazeno jako světlá útulná místnostka, kam nemůže déšť ani další nepřízně. Výstižnými výtvarnými prostředky naplňuje i významy původního Defoeova textu, v němž anglický autor vylíčil panenský ráj, který už byl v jeho době bohužel tak vzdálený, že si jej vyvolával v představách. Rozsáhlé barevné obrazy zachycují bujnou přírodu, o jaké snil i Celník Rousseau – nikdy ne tak divokou, aby nemohla být přitažlivá.

Námět poskytl autorovi další příležitost vyjádřit obdiv k přírodním tvarům, osvědčený zejména v knize o Darwinovi či varanovi komodském. Na ilustracích ostrovního světa opouští i svůj styl napodobující grafický rastr, jako by mu rozpustil pralesní svět rozvázal ruce. Navíc se českému tiskaři podivuhodně (možná bezděčně) podařilo zpracovat tyto plochy plasty, takže divokou přírodu můžeme vnímat i dotykem.

Tento ostrov poskytuje chlapci, který zde ztroskotál, téměř veškeré zázemí: na jedné z ilustrací obdělává pole, loví ryby, peče chleba, staví loď. Ale síla Sísovy knihy tkví v tom, že hlavního hrdinu v takové iluzi nenechává. Jednak je ještě malý a úplně sám není nikdy. (Působivý je motiv králíčka, který ho doprovází, přitom o něm v textu nepadne jediná zmínka.) Navíc se připomíná to, že i tady nachází přátele – další zvířata.

Ale co je důležitější – na osamělý ostrov utekl tento hrdina ve své mysli před lidmi. A musí dospět k rozhodnutí, zda nechá tento svět přístupný i pro jiné. Kniha zde dospívá k svému dramatickému vyvrcholení. Chlapec u vědomí toho, že svůj druhý domov musí ochraňovat před vetřelci, vysloví při jejich domnělém příchodu vskutnou úzkostnou větu: „Přistáli, aby loupili a ničili?“ Ještěže mezi lidmi nejsou jen dobyvatelé.

Podle Petra Sise může být Robinsonův svět ostrovem v širším slova smyslu, místem, jemuž se v přírodních vědách říká refugium, ale my mu většinou dáváme prostší název – domov, označující nejenom okrasek země, ale i pevninu duše, kde lze kdykoliv přistát nebo kam můžeme být vyvrženi. A je nutné jej chránit před dobytčnými piráty, ale také schraňovat pro vybrané jako dar. To je tím nejcenějším, co kniha přináší. A vedle již tradičně výborných ilustrací svědčí o dalším posunu Sísovy tvorby od knih životopisných (v dobrém smyslu slova populárně-naučných) zpět k autorskému příběhu. A proto ji lze bezesporu zařadit k jeho nejzdařilejším.

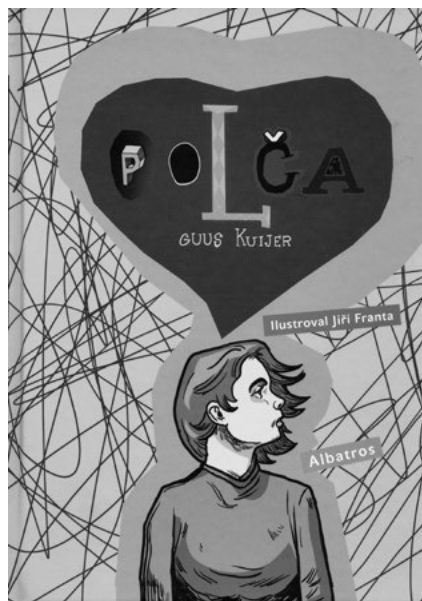
Luďek Korbek

GUUS KUIJER: POLČA

Z nizozemských originálů Voor altijd samen, amen, Het is fijn om er te zijn, Geluk komt als de donder, Met de wind mee naar de zee a Ik ben Polleke hoor přeložila Magda de Bruin Hübllová. Ilustroval Jiří Franta. Praha: Albatros, 2018. 360 stran. Odp. red. Petr Eliáš.

Guus Kuijer, současný nizozemský autor knih pro děti a mládež, se českému publiku představil už v roce 2013, kdy Albatros vydal jeho *Všehoknihu* v překladu Magdy de Bruin Hübllové. Z dílny téže překladatelky se v roce 2018 představuje *Polča*, z nizozemského originálu *Polleke* z roku 2003.

Předem je potřeba říct, že *Polča* je po literární stránce rozhodně dilem, kterému nelze nevěřit, že patří do kánonu moderní nizozemské literatury pro děti a mládež, jak je uvedeno na zadní straně knihy. A je to knížka, kterou lze směle doporučovat čtenářům na druhém stupni základní školy také u nás, protože má nesporné literární kvality, které překlad nezastírá. Ba naopak, překladatelka jistě řešila dost překladatelských



oříšků, protože má-li být mluva jedenáctileté dívky autentická, musí se vykročit ven z ustáleného slovníku.

Kniha je však výtvarným zpracováním obálky z dílny Jiřího Franty odpudivá. Pokus o aluzi na komiksový žánr je utlučen nevkusnou změť barev a ošklivým vyobrazením hlavní hrdinky. Bohužel ani uvnitř knihy, kde je několik ilustrací (naštěstí pouze ve stupních šedi), si čtenář výtvarný dojem z knihy příliš neopraví. Těžko říct, proč vydavatel vtisknul knize takovouto podobu, když nizozemský originál, ilustrovaný Alicí Hookstadtovou, na první

pohled láká k navázání komunikace se zamýšleným čtenářem.

A třistašedesátistránková kniha je přímo v tiráži doporučena čtenářům od 11 let. Koncipována je jako pět knih v jedné, mezi jednotlivými knihami je vždy větší časový posun, takže v úhrnu příběh pokrývá asi tři roky života hlavní hrdinky, jedenáctileté dívky Polči.

Vyprávěcí perspektiva je nastolena právě z pohledu postavy-vyprávěčky Polči, která vypráví o sobě, své rodině, svých kamarádech, škole, cestách k babičce a dědovi... Ale všechno je dost neobyčejné a komplikované – asi tak, jako je neobyčejný život každého jednotlivce, když se na něj dívá ze svého úhlu pohledu. A co je zvláštní na světě Polči?

Chodí do školy ve své zemi, v Holandsku – ale Holanďanka je v této normální holandské multikulturní společnosti ve třídě pouze ona a její kamarádka Kája. Kája je její nejlepší kamarádka – ale i ta umí zradit, když jde o kluka, se kterým Polča chodí. Ten kluk je ze třídy, jmenuje se Mimún, je původem z Maroka – ale každé léto odjíždí se svou rodinou do Afriky, kde žije nějaká jeho budoucí žena. A těchto „ale“ je mnohem víc. Ve škole je Polčiným třídním učitelem Valtr, který se zamiluje do její temperamentní matky, začnou spolu žít a chtějí se brát. Polčin táta, kterému se říká Spík, bojuje se svou závislostí na drogách. Polča musí nejprve sama sobě připustit, že táta lže, že básníkem není a nikdy nebude. Snaží se mu pomoci, jak jen holka v tomto věku může. Únikem z dost komplikovaného světa ve městě jí jsou cesty k babičce a dědovi na venkov, kde má svoje tele pojmenované Polča, vede s prarodiči diskuse o Bohu, ve kterého spíš nevěří, a zdá se, že v jejím básnickém pohledu na svět jí tím babička a děda dali zásadní kus pevné půdy pod nohy. Ale jednoho dne děda zemře.

Výčet faktů, kterými je svět Polči budován, vypadá jako pěkně chaotická změť všeho možného. Guus Kuijer ale tvaruje příběh tak, že si lze velmi dobře představit blízkost reálnému světu jedné takové jedenáctileté dívky. A hlavně blízkost jejímu nazírání a jejímu prožívání.

Velmi tomu napomáhá jazyková stránka díla. Až nesympaticky na dospělého čtenáře působí věčné popisy Polčiny „brnivky“, když se na ni třeba podívá její Mimún, nebo její protahování hlásek, když se jí něco „tááááhle líbí“. Objektivně vzato je těchto nesympatických a trochu podbízivých jazykových drobností spíš málo a jdou vstříc snaze o autenticitu řečového chování postavy.

Naopak velmi zdařilé jsou Polčiny veršovanéky. Polča je totiž básnířka. Verše tvoří tu zdařilejší, tu trochu neohrabané, ale o tom,

že básnické poslání na sebe vzala za svého tátu, není pochyb. Při četbě některé takové básničky si nelze nevzpomenout na malými dívkami dodnes oprašovanou Kašparovu *Tulikrásku*:

„Jsi daleko
u příbuzných v Africe.
Víš vůbec ještě, kde je naše ulice?
Prstem na okno
tvoje jméno čmárám:
M i m ú n
a každému písmenu pusu dávám.“ (str. 293)

Jiné básničky zase potvrzují humor, kterým je kniha protkaná, jak by měl být protkaný svět holky překračující hranici od pohádek k prvním láskám. Holky, která se navzdory svým velkým i malým problémům v životě směje, někdy se vzteká, truceje a mlčí, někdy je smutná, brečí a hádá se, někdy se jí stýská, o někoho se strachuje nebo se o někoho stará a celou dobu přitom básní, protože jedině tak se dá přežít dospívání:

„Když jsem byla malá,
uměla jsem všechno,
a co jsem neuměla,
jsem neuměla,
protože jsem byla malá.“ (str. 298)

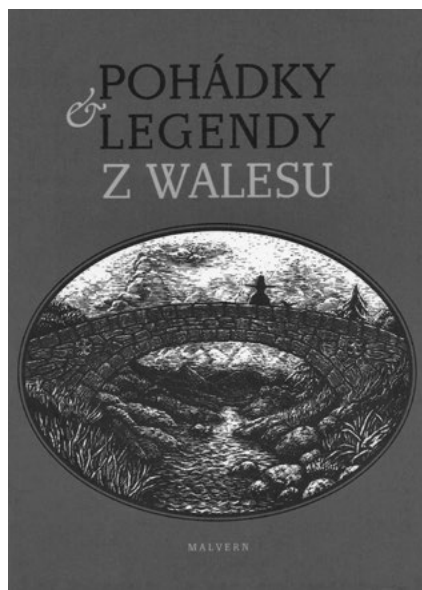
Gabriela Zelená Sittová

POHÁDKY & LEGENDY Z WALESU

Převyprávěla Věra Borská podle adaptace Eirwen Jonesové Folk tales of Wales. Překlady básní z velštiny Hynek Janoušek. Ilustrace Vojtěch Jirásko. Praha: Malvern, 2018. 146 stran.

Přestože keltská kultura bývá chápána jako celek, existují rozdíly mezi jednotlivými jejími oblastmi. *Pohádky & legendy z Walesu* se na první pohled liší od pohádek, pověstí a mýtů irských. Spojuje je přítomnost skřítků a víl, ale chybí jim irský humor a „selský rozum“. Nelze ovšem vyloučit, že na jejich výběr měla vliv koncepce nakladatelství Malvern, které deklaruje jako svoje hlavní zaměření „západní spirituální tradice, mystiku, religionistiku, alchymii, hermetismus, literární vědu, kulturní antropologii...“ Ostatně je to častý jev, že nám bývá cizí kultura, zejména ta vzdálenější a méně známá, prezentována očima sestavitele, překladatele, vyprávěče nebo nakladatele. Kategorické soudy o charakteru dané kultury tedy nelze vyslovovat, snad jen to, že keltská mytologie přímou cestou přechází prostřednictvím příběhů o králi Artušovi, rytířích Kruhového stolu a o svatém Grálu do středověké rytířské epiky.

Jedno je ale jisté: recenzovaná kniha neobsahuje pohádky, ale pověsti, s jedinou výjimkou: Čarodějnice Twtti Glyn Hec, v níž najdeme i motiv známý z našich pohádek. Chudá vdova s dítětem v kolébce jednoho dne zjistí, že zmizely její peníze, ukryté za komínem, ale také telátka, včely a slepice. Z jejího zoufalství ji vytrhne stará žena, která jí nabídne pomoc, když jí dá, o čem si řekne. Zoufalá žena souhlasí, dostane dokonce víc, než ztratila, ale čarodějnice za to požaduje její dítě. Ale dá jí jednu možnost – nemusí dítě dát, jestliže



uhodne její podivné jméno. Při cestě lesem vidí Marii starou čarodějnici, jak hopsá a propěvuje si písničku o svém jméně, a dítě je zachráněno.

Většinu textů v knize zalidňují skřítki a víly a objevuje se tu i motiv pokladu, který strážejí skřítki. Souvisí to s irskými pověstmi o tom, že skřítki strážejí poklad „na konci duhy“. Hrnek plný zlata je o pokladu nalezeném podle rady krále skřítků: Malý Gwyn, mlynářův syn, se nechá skřítkem zavést do podzemí a domů se vrátí za dva roky. Když se po čase rodina dostane do finančních potíží, Gwyn najde podle rady krále skřítků hrnek plný zlatáků pod obrovským balvanem. Garethův tanec je příběh ovčáka, kterého utancovali skřítki, v Skřítcích z Brekonu chtějí skřítki konat dobro, ale na statku jsou na obtíž. Záměna vypráví o vílách, které vymění svoje dítě za syna předtleny, ale ta získá vlastní dítě zpět – jejím rádcem je čaroděj. Složitější je příběh Kouzelný balzám: Starým manželům se ztratí služka. Když je za čas stará žena pozvána, aby u víl pečovala o dítě a získala tam schopnost vidět i neviditelné, pozná, že matkou dítěte je ztracená služka, která se provdala za elfa. (Mimochodem adaptátorka

používá slovo víla místo elf/elfka, což například v tomto příběhu vadí – víla je v češtině výhradně rodu ženského.)

Objevují se tu motivy, jako například kouzelná harfa, která přestane fungovat, když je použita k utancování nepřítele, nebo Ostrovni démoni, kteří se vylodili na ostrově Anglesey. V Roderikově návratu se vypráví o Roderikovi, který se jednoho dne poslouchal do ptačího zpěvu a nemohl se ho nabažít. Až když ze stromu začaly padat suché listy, vrátil se domů, ale tam už nic nepoznával. Stařec, který žil v jeho domě, mu vysvětlil, že je pravnukem jeho pravnuka.

Ale jsou zde také příběhy, které lze srovnat s našimi historickými pověstmi. Aberdoveyské zvony je příběh dvou šlechticů, kteří mají hrady na pobřeží a jejichž povinností je tam postavit a udržovat hráze. Jeden se stará pečlivě, druhý je hýřil a nedbalec, a přestože se ten pořádný snaží zasáhnout, dojde na nejhorší a celý kraj skončí pod vodou. A tak na paměť této události bývá v jednom malém městě v té oblasti v noci slyšet cosi jako zvony.

K tomuto typu příběhů patří i Lékaři z Myddfai o proslulých bylinkářích, který je doplněn několika recepty. Tom Šon Kati, velšský zbojník, začíná jako u evropských zbojníků – bohatým bral, chudým dával. Ale kromě toho, že žil v horách, mizí veškerá podobnost. Je to loupežník sólista, nebojuje proti „režimu“, ale baví se chytrými kousky. Ošidí jiného loupežníka i kupce a nakonec se ožení se vznešenou vdovou. Místo šibenice ho čeká měšťanská kariéra, stane se radním a je lidem milován pro svou spravedlnost.

Jsou tu i příběhy jako z manželské poradny: Sedlák z Hejdy je příběh o sedlákovi Madonovi, který se oženil s vílou, žil s ní šťastně, ale časem se jeho láska začala vytrácet. Když jednoho dne potká krásavici a vydá se za ní, zjistí, že to je jeho žena. Později se střetne se skřetem, pokouší se ho zabít, ale vyjde najevo, že skřet má jeho podobu – žena-víla považovala manželství za zachráněné, protože on ve skřetovi zabil svou pýchu a nestálost.

Závěr knihy tvoří celkem zbytečně tři příběhy z artušovského cyklu: Merlin, Jak se stal Artuš králem a Gawain a Zelený rytíř. Jde o látky v češtině vícekrát zpracované a vydané. Tyto tři příběhy jsou vlastně jen trosky celého skvělého cyklu.

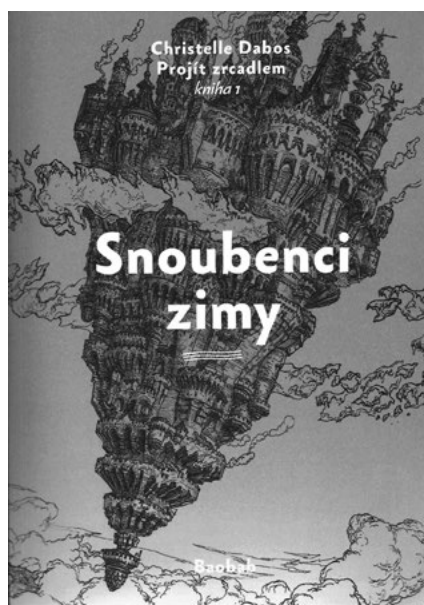
Různé bytosti a způsoby čarování v těch příbězích jsou zajímavé, ale dost složitě, a zejména jsou všechny jednotvárně chmurné, jakoby bezvýhodné. Přesto stojí za přečtení, zejména má-li čtenář srovnání s příběhy irskými, skotskými i bretaňskými.

Eva Machková

CHRISTELLE DABOS: SNOUBENCI ZIMY

Z francouzského originálu Les fiancés de l'hiver přeložila Drahoslava Jandarová. Grafická úprava Juraj Horváth. Redakce Jakub Marek. Praha: Baobab, 2018. 420 stran.

V češtině vyšla první část z trojdílné sagy nesoucí název *Projít zrcadlem*, která si nachází čtenáře po světě a už sklídila i některá ocenění mezi kritiky. Je dokonce dávána do souvislosti se známými fantasy



romány naší doby. Úvodní díl trilogie naznačuje, jak tento žánr umí být životný a dokáže vstřebat nejrozličnější formy, i když v tomto případě i dávno ustrnulé.

Ústřední postavou francouzského románu je mladá hrdinka Ofélie, která se vyznačuje zálibou v historii a zvláštní schopností číst minulost svými rukama i nezájmem o svůj vzhled a ostatní ženské záležitosti, které jsou typické pro velkou část její rodiny. Vyrůstá v zemi Anima, která připomíná samostatnou planetu, protože se spolu s ostatními částmi Země před dávnými lety oddělila do jednotlivých plovoucích arch. Tento svět je metaforou ženského principu s kulturou silných příbuzenských vazeb, uctívající staré tradice a zásady. Je příznačné, že Ofélie se mu částečně vymyká svým mužským racionálním smýšlením i projevem. Její život zásadně změní neobvyklý krok rodinného klanu, který musí respektovat: má si vzít cizího muže z Pólu, daleké severní archy.

Thorn, její nastávající, od prvního kontaktu působí jako úplný antipod jejich hodnot, je vysoký, drsný a neomalený. Ale navenek se také projevuje jinak, protože na rozdíl od své nekompromisní společnosti

má alespoň tolik citu, aby Ofélii nebral lhostejně. Vztah uzavřených a na první pohled odlišných hrdinů propůjčuje ději napětí, které se do konce prvního dílu nevyčerpává.

Scény, v nichž Thorn a Ofélie společně opouštějí Animu a putují mrazivým podnebí na sever v obrovské vzducholodi, mají silnou atmosféru. Hlavní hrdinové se poprvé, byť jen letmo a z dálky, poznávají a Ofélie se snaží přijít na to, co má v nové zemi očekávat. Tyto scény ale bohužel zůstávají z prvního dílu tím nejzajímavějším.

Po přistání na Pólu příběh poněkud ochladne a začne se utápět v líčení komplikovaného prostředí svázaného přísnou hierarchií, předstíráním a dodržováním bizarních společenských norem a bontonu. Našli bychom zde velké množství motivů, které by odpovídaly spíše larmoyantnímu příběhu předminulého století. Například Ofélie musí se svou služebnou snášet rozmarilství tety svého nastávajícího; z náznaků se dozvídá, že na místním dvoře panuje nevraživost a ostatní se nesmí o jejich přítomnosti dozvědět; proto se rozvinou mimikry včetně převleků za služebné. Navíc se hrdinka musí zorientovat v neskutečně komplikovaném světě příbuzenských vztahů...

Svým způsobem by to vše mohlo být inovativním rozvinutím žánru fantasy, kdyby děj nezůstal už po první čtvrtině viset ve vzduchoprázdnu bezobsažných společenských dialogů, intrik, zbytečného psychologizování, zámlk a hysterických reakcí. A ačkoliv Pól by v lepším případě mohl připomínat Laputu Jonathana Swifta, román Christelle Dabosové se zhlédl spíše v lacinějších nápodobách Jane Austenové, sester Brontëových či Stendhala.

Nicméně i tato poetika by mohla být pro čtenáře láková a vyvolávat představu zajímavého doplnění tohoto žánru, která navíc může být do určité míry v dalších dílech korigována směrem k jasnější zápletce a vůbec odhalení pozadí celého příběhu.

Další nešvar knihy je však stejně závažný a je jedním z citlivých míst dnešní fantasy produkce. Autorka s obdivuhodnou, ale bohužel nezřízenou chutí permanentně do děje vkládá další a další záhadné motivy, k nimž se buď nevrací, nebo je přebíjí jinými ještě komplikovanějšími nápady. Namátkou: celý popsáný svět Animy, pradávna minulost planety před jejím rozpadem, složité příbuzenské vztahy, každý z mnoha hrdinů má jeho zvláštní dovednosti individuální i klanové, animistické schopnosti zacházet s neživými předměty, samotné prostředí Pólu, které se s každou další stránkou jeví tak spleť, že začíná působit nevěrohodně.

První díl série tak nakonec působí jako příliš ambiciózní prvotina talentované autorky, která udržela svůj text pohromadě ani ne do poloviny, než se rozpustil v opulentních a nekonečných světech vztahů a fikce.

Z určitého hlediska, vzhledem k dosavadním zahraničním ohlasům, by pro Baobab šlo o volbu pochopitelnou s potenciálem čtenářského zájmu, navíc podpořenou prací překladatelky, která knize poskytla náležitou péči. I když nejen na francouzském knižním trhu mělo toto nakladatelství dosud šťastnější ruku při výběru již zavedených autorů (například Jean-Claude Mourlevat či Timothée de Fombelle). Ty pro české čtenáře doslova objevilo a dokázalo, že existuje mimořádně zajímavá tvorba mimo zájem našich velkých nakladatelských domů.

Možná že volba projektu, který se jeví jako poměrně ambiciózní, přinesla ústupky i ve výtvarném zpracování, které Baobab charakterizuje. Román zachovává jako v jiných jazykových mutacích téměř stejnou vizuální stránku, jde především o obálku, protože ilustrace se v něm neobjevují. Což je vzhledem ke kvalitám českého nakladatelství škoda.

Luďěk Korbel

BÁRA DOČKALOVÁ: TAJEMSTVÍ OBLÁZKOVÉ HORY

Ilustrovala Petra Josefína Stibitzová. Praha: Labyrint, 2018. 252 stran.

Bára Dočkalová působí jako pedagog didaktiky angličtiny na Pedagogické fakultě UK a vyučuje nejen děti angličtinu prostřednictvím dramatických textů, jejichž je autorkou. Tyto divadelní texty píše tak, aby jejich jazykové uplatnění bylo co nejsmysluplnější a mělo praktické využití v běžné komunikaci. Nejen v těchto textech pracuje s písněmi, které sama komponuje. Kniha *Tajemství oblázkové hory* je prvotina, jejíž příběh vznikl, když bylo autorce jedenáct let. Původní rukopis se ztratil, ale téma zůstalo a příběh byl vytvořen od začátku.

Jde o příběh dvou dětí, Krisy (Krisťanky) a Precka (Martina), které se velmi snaží stát se členy Gangu. Pro přijetí do této party musí prokázat svou oddanost a projít zkouškou. Její náročnost však způsobí, že se ocitnou v jiné zemi a musejí se vydat na dobrodružnou cestu zpět do svého světa. Při této cestě se postupně poznávají nejen navzájem (postupně se z nich stanou dobří přátelé), ale také zjišťují sami o sobě, jaké mají kvality, čeho se nejvíce bojí, za co nebo za koho stojí bojovat a co je pro každého

z nich důležité. Procházejí dobrodružnými zkouškami, které je učí rozlišit podstatné od nepodstatného. Se všemi svými obavami a nejistotami se při této cestě postupně setkávají a musí je překonávat, aby se mohli potkat sami se sebou se svým druhým „čistým“ pravým Já.

Nakonec se vrátí zpět do svého světa a zjistí, že určité zkušenosti a zážitky jim utkvěly hluboko uvnitř. Společně se dokáží postavit ostatním členům Gangu. Vstup do party už nepotřebují, odjíždějí společně strávit prázdniny.

Příběh je rozdělen do 68 celků, které jsou svižně psanými krátkými segmenty vyprávěnými z pohledu jedné (Prcek) nebo druhé (Krisa) z hlavních postav. Příběh tak má šanci přilákat čtenáře obou pohlaví. Dívky se mohou ztotožnit s pohledem Krisy, která chce působit drsně a dělá vše pro to, aby vypadala co nejvíce jako kluk. „Nejvyšší čas nějak matku vychovat. Protože za pár dní bude Krisa jedním z Patronů a začne se účastnit pořádných akcí – většinou nočních –, a kdyby se matce muselo pořádně vysvětlovat, mohl by se z toho člověk pominout.“ (s. 9)



A chlapci mohou přijmout pohled kluka, který je vysmíván kvůli svému věku a křehkosti, ale i přesto chce být členem party, která si z něho dělá otlučáka. „A jak tam ležel a držel se za stehno a popotahoval, cítil ještě daleko prudší nenávist ke Krise než doposud. A když bolest konečně trochu odezněla a on se postavil na roztřesené nohy, v hlavě měl jen jedinou myšlenku: Těš se, mrcho, tohle ti tak zavařím, že už se z toho nevzpamatuješ.“ (s. 9)

Do obou vyprávěčských postupů jsou zakomponovány dialogy, které textu dodávají na dynamice a věrohodnosti. Části,

v nichž je použita přímá řeč, jsou čtivé a napínavé. Volba jazykových prostředků se čtenářům nijak nepodbízí, ale působí věrohodně, zejména v dialogických částech.

Zajímavý je metaforický přesah celého příběhu, který není okázalý, nesnaží se moralizovat ani mentorovat. Velmi citlivě a něžně vede vnímavého dětského čtenáře k cestě dovnitř sebe. Prožíváním dobrodružství s Martinem a Kristýnkou a jejich rozpoznáváním pravých hodnot může i čtenář dojít k uvědomění si svých předností a může najít cestu k získání sebedůvěry. Obě děti se postaví svým strachům a ty pak nad nimi už nemají moc.

Text je doplněn černobílými i barevnými ilustracemi, které jsou však velmi doslovné. Domnívám se, že vzhledem k povaze textu jej svou návodností poněkud věkově ponižují. Věřím, že se starší čtenáři nad ilustrace dokáží povznést a k příběhu si ve své fantazii dokáží najít vztah.

Příběh může nabídnout zajímavý materiál pro práci v osobnostně-sociálním rozvoji dětí. Může být i výchozím materiálem při tvorbě strukturovaného dramatu věnovaného hledání skutečných lidských kvalit. Přestože je tato kniha primárně určena náctiletým čtenářům, může svým přesahem zaujmout i čtenáře dospělé.

Michaela Lažanová

ADAM STOWER: KRÁL VRKŮ

Z anglického originálu King Coa přeložil Vratislav Kaďlec. Ilustroval autor. Brno: Host, 2017. 176 stran. Redaktorka Květoslava Hegerová.

Kniha *Král Vrků* se snaží oslovit čtenáře téměř filmovou zápletkou. Nechybí typizované postavy a situace podobné například disneyovkám. Rovnou je však třeba říci, že jde o pokus více než sporný.

K inspiraci filmem se román sám hlásí. Jeho poslední strana nese upozornění podobné hollywoodským titulům, že při jeho vzniku nebyl zraněn jediný slimák. Budiž, promítací plátno nebo obrazovka mohou poskytovat autorovi rozličný materiál, ovšem v tomto případě jde o lacinou nápodobu.

Hlavní hrdina, šikanován spolužáky, náhodou najde vstup do fantaskní zahrady Krále Vrků. Když na to přijdou jeho trýznitelé, je nucen s nimi svést boj, při němž mu pomáhá i pán tohoto tajemného světa. Nakonec vše pochopitelně dopadne dobře, nejen pro hlavního hrdinu, ale i pro celé město, kterému do té doby vládl otec hlavního zloducha.

Situace jak z gangsterských příběhů nebo spiklenecká schůzka „záporáků“

v kavárně připomínají filmové obrazy, k nimž se navíc snaží přiblížit i komiksová forma, kterou jsou některé scény zachyceny. I když přistoupíme na filmovou, respektive komiksovou stylizaci, nelze přehlédnout, jak uměle a poněkud násilně tu působí dětské hrdinové. Míru absurdnosti však překonává klíčová postava Krále Vrků: Je to vousatý stařík, který je vlastně ženou, tedy mladou dívkou, ale říká si Král a zarůstat se nechá jen tak. Pokud byste chtěli znát důvody, ani přečtení knihy vám odpověď nenabídne.



To, co by jinde bylo možná prostředkem k humorné demaskující hře, je zde jen samolibým cílem, který má přilákat čtenáře pomocí jemu blízkých rekvizit.

Bohužel i filmové předobrazy, které si Adam Stower volí, jsou spíše sporné. A tak nenabízí o moc víc než jednoduše vyprávěný děj, čtenářsky co nejpřístupnější, protkaný lakonickými vtípky hlavních hrdinů s jejich nepřírodně „dospěláckým“ jednáním.

Problém netkví v tom, že A. Stower využívá v této knize postupy okázale atraktivních filmů a jejich humor, ale že jim podléhá a tento svět vtahuje do dětského příběhu jen z vypočítavosti. *Král Vrků* nepřináší ve srovnání s těmito filmy nic nového a lepšího – a ani se o to nesnaží. Ve výsledku tak vlastně jen dosvědčuje dominanci laciných filmových obrazů a obnažuje svou neschopnost alespoň se jim na literárním poli vyrovnat. Ve svém důsledku tak odsouvá literaturu kamsi stranou, dělá z ní podložku pod blikající obrazovku.

Luďek Korbek

JAROSLAV FOGLAR: HOŠI OD BOBŘÍ ŘEKY

18. vyd. Ilustrovala Ester Kuchynková. Gr. upravili Petr Štěpán a Bohumil Vašák. Praha: Albatros, 2018. odp. red. Petr Eliáš. 216 s.

V prosinci oslavily svých osmdesát let existence Rychlé šípy, a to podařeným souborem jejich nových dobrodružství. Už předtím však ve vší skromnosti osmdesátku slavili jejich duchovní bratři, *Hoši od Bobří řeky*. V roce 2018 vyšlo jejich už – dle tiráže – osmnácté vydání a rozjel se tak projekt nových vydání klasických děl Jaroslava Foglara, na němž spolupracuje nakladatelství Albatros se Skauskou nadací Jaroslava Foglara, doplněných o nové ilustrace. V *Hoších* se jich ujala Ester Kuchynková a u mnohých konzervativnějších čtenářů tím vyvolala nevoli. Snad už jen tím, že se jako žena chopila ilustrování téhle výsostně mužské knihy. Dívčí hrdinku tu samozřejmě nenajdete, protože dobrodružství v době před druhou světovou válkou mělo patřit jen chlapcům. Dívky se snad měly raději připravovat na budoucí roli manželky a matky, a ne se někde poflakovat po lesích



a lovit bobříky. E. Kuchynková navíc zobrazení některých postav uchopila dost bezpo-
hlavně, a tak čtenář občas váhá, zda blondák se střapatou hlavou nemůže být třeba náhodou dívka nebo dokonce nějaký transgender. A co teprve když se objeví chlapec s tmavší barvou kůže...

Tahle – a nejen ta – foglarovka za těch osmdesát let patřičně zestárla, a to zejména v době po roce 1989, kdy se společnost pod tlakem technologií zcela proměnila, zejména tedy způsob, jak tráví svůj volný čas. Nudu, kterou prožívají Vilík s Jirkou, si dnes málokterý jejich vrstevník dokáže představit, vždyť dnes stačí naskočit na některou

ze sociálních sítí na telefonu nebo raději ven vůbec nechodit a zasednout k počítači. A takový Rikitan by si za svou troufalost při oslovování mladších chlapců zasloužil minimálně podezření z pedofilie. Tím jediným, co může současným čtenářům postavy téhle knihy přiblížit tak zůstávají právě krásné ilustrace Ester Kuchynkové, občas dávkované skoro jako celostránkový komiks.

Text, který žádnou úpravou neprošel, je na dnešního čtenáře příliš naivní a jen těžko uvěřitelný. Praktický je přiložený sešítek, do nějž je možné si zapisovat ulovené bobříky, taktéž ilustrovaný E. Kuchynkovou.

A pokud byste přeci jen rádi něco jako *Hoši od Bobří řeky* svým dětem/vnoučatům dopřáli, sáhněte spíš po komiksové sérii Grace Ellisové a Noelle Stevensonové *Záleskautky*, v níž se to hemží dívkami sbírajícími bobříky Zlaté ruce, Útěk ze zajetí nebo Hvězdná Jamboree Session, ale také nejrůznějšími příšerami.

Jiří G. Růžička

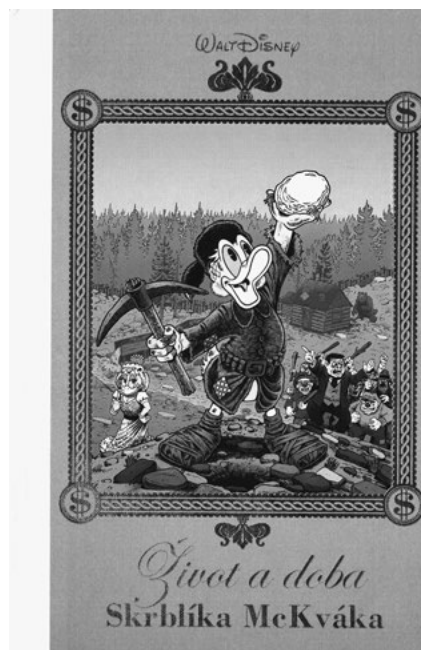
DON ROSA: ŽIVOT A DOBA SKRBLÍKA MCKVÁKA

Přeložil Miloš Komanec a Roman Sikora. Praha: Egmont, 2018, 260 s.

V roce 2017 začalo nakladatelství Albatros vydávat pod značkou Egmont sérii Disney Zlatá klasika, v níž vycházely souborně komiksové příběhy ze světa Walta Disneye. Podoba těchto knih, které vždy představovaly jednoho výrazného autora, který do komiksového univerza firmy Disney přispěl, je tristní. Možná i proto tahle edice v tichosti skončila, když loni vyšel jediný svazek po předložských třech svazcích. Kniha *Život a doba Skrblíka McKváka* loni vyšla mimo tuhle zprzněnou edici a minimálně při pohledu zvenčí vypadá důstojněji. Nicméně stejně jako v případě původního vydání, kdy firma Disney autory jednotlivých příběhů nezveřejňovala, je na přebalu zamlčeno jméno tvůrce, který byl v této obří firmě chápán především jako námezdní síla. Což však jde zcela proti duchu edice i úspěchu amerických vydání, kde právě jméno autora je tím, proč si konkrétního Strýčka Skrblíka koupit. V tomto případě třeba i proto, že D. Rosa dostal za knihu v roce 1997 Cenu Willa Eisnera za nejlepší komiksovou publikaci pro děti. Jméno autora tak najdeme až u předmluvy, která přibližuje, jak vznikalo tohle epické dobrodružství, poodhalující historii toho, jak Strýček Skrblík přišel ke svému bankovnímu bazénu, plnému zlatých mincí. D. Rosa se tu prezentuje především jako fanoušek tvorby Carla

Barkse, z níž vydatně těží a hledá v ní stopy, které ho vedou k jeho vlastnímu příběhu, jenž musí být historicky co možná nejpřesnější. Poprvé vyšel komiks v letech 1992 až 1994 v dánské mutaci disneyovských komiksových časopisů a až v letech 1994 až 1996 v domovské Americe.

Autor tu hodně čerpá i z filmové klasiky, zejména z filmu *Občan Kane* a cestu za bohatstvím Skrblíkovi nijak neulehčuje, když ho honí přes všechny kontinenty. Každé kapitole předchází samostatný úvod, v němž Don Rosa načrtává, z čeho při psaní scénáře



a kreslení vycházel, a dokládá to i konkrétní odkazy na původní Barksovy příběhy.

Problematický je – stejně jako v případě Disney Zlaté klasiky – lettering a nápisy umístěné přímo do obrázků (různé cedule nebo zvuky). Řekněme, že v lepším případě s nimi český nakladatel nic neudělal, v tom horším je přeložil a naletteroval nevzhledným počítačovým fontem. Ostatně o tom, jak Rosa pracuje s písmem, se přesvědčíme v nepřeložených názvech kapitol a lehko si tak každý udělá obrázek o tom, jak vypadá originál ve srovnání s českou verzí. Oproti Disney Zlaté klasice však jde rozhodně o krok kupředu. V tomhle podání si tak knihu užijí jak dětská čtenářka, tak i dospělí sběratelé komiksů, jimž jsou zahraňácké sběratelské edice určeny především. Jen trochu zaráží údaj o tom, že část knihy se překládala z amerických originálů a část zřejmě z polských vydání. Chápu to tak, že ty příběhy, které už v českém překladu vyšly, pocházely zřejmě z polštiny a zbytek se dopřeložil z angličtiny. Šetřit se asi musí i v nakladatelském kolosu Albatros

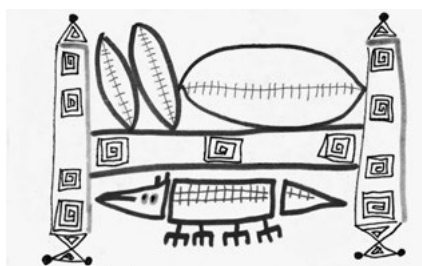
Jiří G. Růžička

OHLÉDNUTÍ za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout

V roce 1969 (a zčásti i v roce 1970), kdy v literatuře, filmu, divadle a dalších uměních u nás doznívala „zlatá šedesátá“, stačila ještě nakladatelství vydat některé knihy, bez nichž si dnes nelze představit českou literaturu. A v téhle době vyšla také sbírka veršů pro děti *Uletělo čapí pero*, která byla mimořádným počinem nejen v tehdejší kontextu (a že to byla doba bohatá na kvalitní – nejen – dětskou poezii!). Její autorka Vlasta Dvořáčková (1924–2018), která do té doby vydala několik sbírek pro dospělé (patřila do okruhu autorů kolem časopisu *Květen*), uveřejňovala verše pro děti časopisecky, např. v *Mateřídoušce*, už od konce 40. let, ale hlavně v průběhu 60. let. *Uletělo čapí pero*, její první kniha pro děti, je sbírkou brilantně napsaných vtipných básniček různých typů – říkadel, rozpočítadel, ale i hravých lyrických veršů, které především nápaditými personifikacemi a metaforami otevírají čtenáři nejjemnější odstíny jazyka.

Vlasta Dvořáčková si hraje s významy slov i slovních spojení, s asociacemi, které vyvolávají, a s obrazy, z nichž dokáže

vykřísnout drobné děje, jakési mikropříběhy. Její verše a rýmy nejsou nikdy banální, ale v tom nejlepším slova smyslu suverénní – pravidelné verše dokáže zcela přirozeně rozvolnit, když je to třeba, a místy přejít i do volného verše. S jazykem si hraje jako s barevnou stavebnicí, ale ani náhodou



to není svévolné žonglování se slovy. Mnohé její básnické miniatury citlivě vedou nejmenšího čtenáře pod povrch světa, který ho obklopuje, a umožňují mu podívat se na věci, zvířata, květiny, prostředí, ale i pocity z nové perspektivy, „zevnitř“, s pokorou a pochopením: „Kocouře! / Tygře / dvorečku

a střechy! / Mouratý vládce / vrbců za humny! / Přiju ti / tisíc klubek k zamotání, / beznohé blechy, / nerušené sny, / strom špekáčků, košatý, voňavý, / úctu u myši, / tlapky z hedvábí, / noci teplé jak nadojené mlíčko, / úplňky týdně, / zvučné mňoukáníčko! / A zrcadlo ti nesu, / Mourku, / zde ho máš – / ať se v něm vidíš, / když se umýváš!“ (Jak se přeje k svátku kocourům)

Pět let po této sbírce, v roce 1974, vyšel ještě V. Dvořáčkové vtipný, a současně křehký kroučouří minipříběh – leporelo *Chyťte si skřítku*. Ale pak už se coby autorka veršů pro děti vytratila a po celé dvacetiletí tzv. normalizace se věnovala překládání především polské poezie. Nutno dodat, že překladatelkou byla výtečnou, i tady naplno prokázala svůj básnický talent. Jen si tak říkám, jaká je to škoda, že si žádný nakladatel zatím nevšiml té výjimečné knihy pro děti, která vyšla před půl stoletím, ale nezešla ani o vteřinu – díky veršům Vlasty Dvořáčkové i díky ilustracím a grafické úpravě Zdenka Seydla.

Jaroslav Provazník

DRAMADIÁŘ pro učitele a lektory dramatické výchovy

PŘEHLÍDKA DIVADEL PRO DĚTI A MLÁDEŽ / FESTIVAL OF THE THEATRES FOR CHILDREN AND YOUTH

19. přehlídka českého střediska ASSITEJ ke Světovému dni divadla pro děti a mládež Praha, Divadlo v Celetné, 17.–23. 3. 2019
<http://assitej.idu.cz/>

22nd DRAMA IN EDUCATION CONFERENCE / 22. KONFERENCE DRAMA IN EDUCATION

Retzhof, Rakousko, 12.–17. 4. 2019
<http://oebvtheater.at/drama-in-education/>

SOUKÁNÍ OSTROV 2019 / WINDING THE WEBS 2019

12. ročník mezinárodního divadelního festivalu dětí a mládeže
Ostrov, Dům kultury a Základní umělecká škola Ostrov, 1.–5. 5. 2019
<https://www.zusostrov.cz/hopshop/soukani-cs.html>

DĚTSKÁ SCÉNA '19 / CHILDREN'S STAGE 2019

48. celostátní přehlídka dětského

divadla – 48. celostátní dílna dětského přednesu

Svitavy, 7.–13. 6. 2019
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

MLADÁ SCÉNA 2019 / YOUTH STAGE 2019

17. celostátní přehlídka studentských divadelních souborů
Ústí nad Orlicí, 21.–25. 6. 2019
www.nipos-mk.cz/?cat=55

DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE / DRAMA IN SCHOOL

24. celostátní dílna dramatické výchovy
Jičín, 19.–25. 9. 2019
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

TVORBA-TVOŘIVOST-HRA / CREATION-CREATIVITY-PLAY

21. celostátní dílna komplexní estetické výchovy
3.–6. 10. 2019
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

DĚTI-VÝCHOVA-DIVADLO / CHILDREN-EDUCATION-THEATRE

Podzimní divadelní přehlídka dětských a středoškolských souborů z celé ČR
Praha, Divadelní fakulta AMU, 25.–27. 10. 2019
<http://www.dvd-damu.cz/>

NAHLÍŽENÍ '19 / INSIGHTS 2019

30. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla
www.drama.cz/prehličky_dilny/index.html

IDEA DAY / DEN IDEA

International Drama/Theatre and Education Day / Mezinárodní den dramatické výchovy
27. 11. 2019

IDEA EUROPE MEETING A WAAE-CONFERENCE

Setkání evropské sekce IDEA a konference Světové aliance pro umělecké vzdělávání Frankfurt a. M. (Německo) 28. 10.–2. 11. 2019

SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Josef Valenta: On Situations Called Dramatic – An essay on the essence and importance of dramatic situations for theatre and drama in education. Its author bases his text on the traditional classification suggested by Georges Polti, paying special attention to various concepts of a dramatic situation in Czech theoretical writings on theatre (Otakar Zich, Jan Císař, Zdeněk Hořínek and others). The essay also serves as a reminder of the fact that since 2013, the title page of every issue of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama) has been dedicated to one of type of dramatic situation as defined by Polti. The second stage of a given situation is always represented visually by the graphic artist Radek Pokorný on the cover of *Dětská scéna* (Children's Stage), the text supplement to *Tvořivá dramatika*.

Eva Machková: Where Is Slovak Drama Education Heading? – In November 2018, the EDUdrama initiative of Slovak drama teachers organised a conference on drama education in Bratislava. It was followed by the publication of proceedings from the conference comprising conference papers that attempt to summarize the situation of this field in Slovakia. Eva Machková briefly introduces each of these contributions, pondering over the challenges that her Slovak colleagues are facing.

DRAMA-ART-THEATRE

Jakub Hulák: 29th Insights Has Brought Generation Shift – The reporter, who is the main organizer of the annual national workshop of student and youth theatre, brings an overview of performances presented in October 2018. He states that the 29th year has brought with it a generation shift, which was indicated by the participation of many new theatre groups. Besides performances, the programme again included workshops in which participants presented their reflexions and impressions from performances through action, thus providing material for subsequent discussions. Two specialists became lecturers at the 2018 Insights: Jiřina Lhotská, who specializes in drama in education and youth theatre, and David Radok, a professional theatre director of note. Both enriched the discussions with their views, opinions and expertise. The reporter points out that a number of performances treated serious themes such as the devastation of the landscape and society during the communist regime or the fate of Czech Jews during WWII. He pays special attention to a devised theatre piece made by the group from the Basic School of Arts in Most and called *POEM MACHT FREI*, which deals with holocaust.

Dominika Prokopová: Write. Using Biographic Material in Making Theatre with Adolescents – A student of the Dpt. of Drama in Education at the Faculty of Theatre, Prague summarizes her experience of working with students of the secondary school of pedagogy in Litoměřice. In the course of one year, she was creating with them a piece of documentary theatre intended for seniors and based on authentic biographical material.

Michaela Váňová: Performance Stepping Over Borders – Information on a solo performance that its author created for children abroad. In it, she deals with the real-life story of one of the Czech Jewish children who were saved from the Nazis in 1939 thanks to Sir Nicholas Winton. During last year Michaela Váňová presented this performance to children in the USA as well as several European countries, trying to find out whether her theatrical treatment of the story is able to address even children who do not speak Czech.

Alena Váradyová: Simple Steps Towards Inspiring Results: Tom Willems's workshop within the 2018 Drama Education in School Event – A report on a workshop led by the Dutch lecturer Tom Willems at the 23th national conference on drama education held in Jičín.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Mária Šmolková: How Calvin Learned to Fly: The Way to a Performance with Pre-school Children – The article summarizes the journey towards a simple theatrical shape with a group of pre-school children. Despite being aware of the limits in theatrical work with children of kindergarten age, Mária Šmolková argues that under certain circumstances it is meaningful to create a performance even with the very young children. She chose a picture book by Jennifer Berne called *Calvin can't fly: The Story of a Bookworm Birdie* about a starling who did not learn to fly, because he skipped flying lessons in order to read books, which were his passion. This story featuring the themes of otherness and the value of friendship yielded several dramatic situations, which enabled the children to play the story convincingly to their parents and friends.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Hana Cisovská: The Past and the Present of Drama Education in the New Book by Eva Machková. Roman Černík: A Handbook of Czech Drama Education: Eva Machková Ever Inspiring – A double review of the new book by the crucial personality of Czech drama education called *An Outline of the History and Theory of Drama Education*. In her monograph, Eva Machková deals with the theory of the field including all its aspects, setting

them into context. She goes on to explain the quintessence of this interdisciplinary field both from the view of pedagogy and theatre studies. Furthermore, the monograph contains the most systematic treatment of drama education history so far, from medieval and humanistic school theatre, Jesuit plays, Comenius' *schola ludus* and children's theatre in the 19th and the 20th centuries all the way to modern stages of drama in education, mentioning its manifold forms and most important proponents. The outlined history of drama in education includes its development both in Czech lands and abroad, especially in the Anglo-American cultural space. Both reviews agree that the new work by Eva Machková is a seminal publication of Czech drama in education.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Marta Žilková: Christmas Media Fight for Audiences – A few notes on Christmas programmes for children broadcasted on Slovak and Czech radio and TV channels.

Marta Žilková: The Prix Ex Aequo International Festival – Information on the international festival / competition of radio plays for children and youth held in Bratislava, Slovakia in November 2018.

Luděk Korběl-Lucie Šmejkalová-Gabriela Zelená Sittová-Eva Machková-Michaela Lažanová-Jiří G. Růžička: Peeping into Books for Children and Youth – Reviews of new books 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 – A reminder of a poetry book by the Czech author Věra Dvořáčková *Uletělo čapí pero* (The Stork Feather Has Flown Away) published in 1969, which has unjustly fallen into oblivion.

DramaDiary – Information on important events for drama teachers, students and lecturers held both in the Czech Republic and abroad in 2019.

CHILDREN'S STAGE 58

The text supplement of *Tvořivá dramatika* (Creative Drama) brings a script to an extraordinary performance created by a youth theatre group from the Basic School of Arts in Most called *POEM MACHT FREI*. It is dedicated to the life story of Hanuš Hachenburg, a Jewish boy imprisoned in the Theresienstadt ghetto and murdered in Auschwitz. This piece of devised theatre is an assembly of his verses and authentic materials from his life. The script is accompanied by a detailed description of the development of the performance written by the group leader **Pavel Skála**.

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

- Josef Valenta** O situacích zvaných dramatickými 1
Eva Machková Kam kráčí dramatická výchova na Slovensku 7

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

- Nahlížení 2018. 29. celostátní dílna středoškolské dramatiky a mladého divadla Bechyně 18.–21. října 2018 9
Jakub Hulák 29. ročník Nahlížení přinesl generační výměnu 10
Dominika Prokopová Napiš. Využití biografického materiálu při tvorbě inscenace s adolescenty 13
Barbora Herčíková Orální historie a malé dějiny 17
Michaela Váňová INSCENACE přes HRAnice 18

DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

- Alena Váradýová** Jednoduché kroky k zaujímavým výsledkům.
Workshop Toma Willemsa na dílni Dramatická výchova v škole v Jičíně 2018 22
Mária Šmolková Ako sa Kamil naučil lietať. Inscenačný proces s deťmi predškolského veku 26
Jennifer Berneová-Mária Šmolková Kamil neumí létat 34

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

- Hana Císovská** Dramatická výchova v minulosti i současnosti v nové publikaci Evy Machkové 36
Roman Černík Rukověť české dramatické výchovy aneb Eva Machková stále inspirující 38
Eva Machková Drama na internetu 40

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

- Marta Žilková** Vianočné médiá bojovali o príjemcu 41
Marta Žilková Medzinárodný festival Prix Ex Aequo 42
Luděk Korbel-Lucie Šmejkalová-Gabriela Zelená Sittová-Eva Machková-Michaela Lažanová-Jiří G. Růžička
Nahlédnutí do nových knih pro děti a mládež 44
Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout – Vlasta Dvořáčková: Uletělo čapí pero 51
Dramadiář pro učitele a lektory dramatické výchovy 51

DĚTSKÁ SCÉNA 58

- Pavel Skála a soubor Tvoje Bába** POEM MACHT FREI 1
Pavel Skála Práce na inscenaci POEM MACHT FREI 12