

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

ČASOPIS O DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ, LITERATUŘE A DIVADLE PRO DĚTI A MLÁDEŽ
ROČNÍK XXX \ ČÍSLO 88 \ ISSN 1211-8001

3 \ 2019

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A ZÁKLADNÍ ŠKOLA
UMĚLECKÁ LITERATURA JAKO PŘEDLOHA PRO DIVADELNÍ PRÁCI
DĚTSKÝCH A MLADÝCH SOUBORŮ
DRAMATICKÁ VÝCHOVA (NEJEN) JAKO CESTA K DISKUSI O PROBLÉMECH SOUČASNÉ
EVROPY – 22. KONGRES DRAMA IN EDUCATION V RETZHOFU
DRAMA DAYS
PO CESTÁCH JITKY MÍČKOVÉ DO POHÁDKY
CHVÁLA PEDAGOGICKÉMU BLÁZNOVSTVÍ
INTERMEDIALITA A LITERÁRNÍ TEXT

TD 3 \ 2019

TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež
ročník XXX (Divadelní výchova, roč. XLII)
Listopad 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 Hrnecková \
Jakub Hulák \ Magda Ada Johnová \ Irena Konývková \ doc. PaedDr. Soňa
Kotátková, Ph. D. \ prof. Eva Machková \ doc. Radek Marušák \ prof. Jaroslav
Provazník \ Veronika Rodová, Ph. D. \ doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. \
Dominika Špalková \ doc. Irina Ulrychová \ doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph. D. \
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. \ Gabriela Zelená Sittová

Vedoucí redaktorka Gabriela Zelená Sittová

Redakce Anna Hrnecková a Jaroslav Provazník

Adresa redakce

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

Grafická úprava a sazba Radek Pokorný psano@domraku.cz

Tisk Nová tiskárna Pelhřimov

Objednávky prostřednictvím distributora

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

Časopis si můžete objednat také přímo v redakci

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

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

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

Vychází třikrát do roka. Uzávěrka příštího čísla 5. ledna 2020

DRAMATICKÁ VÝCHOVA A ZÁKLADNÍ ŠKOLA



EVA MACHKOVÁ

evamachkova@seznam.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta Akademie
múzických umění v Praze

Na počátku 90. let řešily pedagogické fakulty otázku jak se transformovat a objevil se v té době také názor, že bez dramatické výchovy se transformace nepodaří. Někde se podařilo, někde ne a na pozitivních příkladech se dramatická výchova podílela. Ale co se nestihlo v první polovině 90. let, nakloněných změnám a novotám, to se dnes realizuje jen s velkými obtížemi. Ale v podobné situaci se postupně ocitá celé naše všeobecné vzdělávací školství. Výhodou je, že rámcové vzdělávací programy (RVP) umožňují radikální transformaci pojetí výuky, i když v realitě stále přežívá škola tradiční, zaměřená na předávání hotových poznatků a preferující materiálové pojetí výuky, protože — řečeno velmi obecně — často „není vůle“ ke změně. Přitom RVP dávají možnost školu změnit z roku na rok a také zakotvit v té změně dramatickou výchovu jako jeden z klíčových prvků. Má to ovšem jednu zásadní podmínku: plně kvalifikovaného učitele či učitele. Naštěstí to znamená, že nelze uvažovat o změně typu „všichni stejně od 1. září“, ale postupně, kde bude jak ona vůle, tak kvalifikovaný učitel.

Už na počátku reformního pedagogického hnutí, před sto až sto pětadvaceti lety, byl formulován požadavek, aby škola nepředávala jen poznatky, ale aby se jádrem výchovy a vzdělávání stal žák ve svém členství a občanství. Dodnes je v našem školství tato stránka odsunována kamsi na okraj,

v RVP ji nejspíš najdeme v průřezových tématech a v doplňujících vzdělávacích oborech, v etické a dramatické výchově. Podstatně méně je zastoupena v občanské výchově, kde byste ji očekávali v první řadě. Ale je dobře, že vůbec jsou humanita, lidskost, občanství v portfoliu výchovných a vzdělávacích úkolů školy zastoupeny a že každá škola má možnost svou práci jimi naplnit.

Projedeme-li si výše zmíněné části rámcových vzdělávacích programů, najdeme v nich opakovaně složky a projevy výchovy k člověčenství, i když různě utříděné a pojmenované. Přínosem a perspektivností rámcových vzdělávacích programů je především možnost posunu od materiálového pojetí vzdělávání k pojetí osobnostnímu. Tento posun zahrnuje dramatická výchova, a co z toho zatím nečiní, činit může. Podobně je tomu s jedním z doplňujících vzdělávacích oborů, etickou výchovou, i s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

V *RVP pro základní vzdělávání* (Jeřábek aj., 2017) je zařazena mezi doplňující předměty a mezi předměty estetickovýchovné. Obsahuje látky týkající se divadelního umění, zde však vyjímám ty charakteristiky předmětu, které jej spojují s dalšími částmi *RVP pro základní vzdělávání*, s osobnostně-sociální a etickou výchovou i podstatnými částmi některých dalších průřezových témat. Když se na přelomu tisíciletí začalo pracovat na kapitole Dramatická výchova pro RVP, připravila její první verzi Dana Svozilová. Svůj návrh tehdy uvedla touto charakteristikou, vystihující přesně podstatu oboru: „Skrze práci s příběhem, napětím, konfliktem a jednáním vedoucím k řešení problému jde o rozvoj především tvořivosti sociální, s výrazným rozměrem etickým. Dramatická výchova pomáhá utvářet vnitřně bohatou osobnost, vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce. Staví na vlastní zkušenosti a prožitku žáka.“ (Svozilová, 2001,

s. 4) Jaroslav Provazník (1998, s. 49) o dramatické výchově píše, že jde o „učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.“ Tyto charakteristiky tedy říkají nejen, čemu se žák učí, ale také **jak** a **čím** se učí, a k tomu nezbytně patří i styl vedení učitelem. Jinak řečeno, metody jsou přímou součástí obsahu či látky dramatické výchovy a tento přístup nabízejí i dalším oblastem a obsahům učení, jak vysvitne dále. K principům oboru patří vedle zkušenosti a prožívání hra, tvořivost, psychosomatická jednota, partnerství, komunikace, emoční inteligence, tolerance, empatie, sociální dovednosti, sebehodnocení, kontakt a kooperace, vnímání a objevování sebe i světa kolem sebe, pohyb a rytmus.

Osobnostně-sociální rozvoj je organickou a zcela nezbytnou složkou dramatické výchovy. Má-li se člověk tak či onak umělecky, divadelně projevoval a umění i divadlo citlivě vnímat, nutně musí získat bohatou škálu dovedností a rozvinutých schopností. Bez tohoto rozvíjení dramatické činnosti, dětské i mladé divadlo klesají na úroveň secvičených, pedagogicky necenných a umělecky trapných a neumělých napodobenin divadla.

Poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace, konkurence, řešení problémů a rozhodování tvoří obsah každé komplexní podoby dramatické výchovy — bloků lekcí na určitý námět a téma, improvizací a etud, projektů i strukturování, školních dramat. Pro rozhodovací situace a utváření hodnot, postojů a etiky má dramatická výchova speciální techniky např. typu škály a jejích variant. Hráč fyzickým postojem vyjadřuje míru svého pozitivního či negativního vztahu k danému problému a jeho řešení a je na něm, jaké etické postoje a hodnoty vyznává, respektive si utváří. Má-li člověk tvořit, musí mít pro tvorbu dostatek materiálu a tvorba vyžaduje i plné nasazení, pozornost a soustředěnost, schopnost u činnosti setrvat a plně ji

vnímat. Řešení problémů, které se zde uvádí v souvislosti se schopností poznávání, je součástí komplexnějších aktivit a dovednost učení je spíše vedlejším produktem všech možných dramatických technik a metod. Slouží tomu i způsoby uspořádání lekce (zahájení — závěr — návazání na předchozí práci) a četné rituály typu asociálního či komunitního kruhu, dodržování pravidel hry, přijímání fikce, vzájemného respektu k přínosům druhých.

OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

V charakteristice průřezového tématu **Osobnostní a sociální výchova** se píše: „Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je to, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života.“ (Jeřábek aj., 2017, s. 126) RVP dále poukazuje na vztahy OSV k jazyku a jazykové komunikaci, k tematickým okruhům týkajícím se člověka ve vztahu k světu a společnosti, přírodě, umění a kultuře i ke zdraví. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností přispívá OSV k porozumění sobě samému, k zvládání svého chování, k utváření dobrých mezilidských vztahů. Rozvíjí dovednost komunikace a spolupráce i ostatních sociálních dovedností, přispívá k dovednostem studijním a k duševní hygieně. V oblasti postojů pomáhá vytvářet pozitivní postoje k sobě samému, k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, hodnoty a různosti lidí, mravních stránek lidského chování, k řešení problémů a k prevenci patologických jevů.

Tematické okruhy OSV se dělí na osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj. Osobnostní rozvoj obsahuje rozvoj schopnosti poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygieny a kreativity. K sociálnímu rozvoji přispívá OSV poznáváním lidí a mezilidskými vztahy, komunikací, kooperací a kompeticí. Okruh morální rozvoj obsahuje řešení problémů a rozhodovací dovednosti a hodnoty, postoje a praktickou etiku.

Jako jeden z prvních tematických okruhů Osobnostně sociální výchovy uvádí RVP schopnost poznávání, tj. kultivace a obohacení i smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, schopnosti zapamatování, nezbytných pro každou tvořivou činnost, včetně činností dramatických a divadelních. Další body obsahu OSV se týkají sebepoznání a sebepojetí, získávání informací o sobě od druhých, ale i vlastní aktivitou, prací s tělem, psychikou, temperamentem, s postoji a hodnotami, vztahem

k sobě, vztahy k druhým. Krátce řečeno, OSV se kryje s veškerou dramatickovýchovnou prací. Totéž se týká seberegulace a sebeorganizace, sebekontroly, sebeovládání, neboť bez toho nelze nic vytvořit. Snad ještě více než jednotlivé metody práce tu funguje klima ve skupině a v neposlední řadě učitelův styl vedení, jeho plánování a organizace času, regulace vlastního jednání. Totéž se týká bodů uváděných pod hlavičkou psychohygieny, tj. pozitivních postojů k osobám i činností s tím i předcházení stresům v mezilidských vztazích. O kreativitě snad ani není nutné se šířeji zmiňovat.

ETICKÁ VÝCHOVA

Obsah **Etické výchovy** je v RVP vyjádřen stručněji, než je tomu u OSV. Uvádí se zde kreativita a iniciativa, pozitivní hodnocení druhých, přijetí vlastního i společného rozhodnutí, mezilidské vztahy a komunikace a řešení problémů a úkolů. V poněkud obměněných formulacích je zde totéž, co v Osobnostně sociální výchově i v Dramatické výchově. Řádka dalších témat buď rozvíjí a konkretizuje ona výše zmíněná, nebo je doplňuje a rozšiřuje. Najdeme zde i hesla, jako je „interpersonální a sociální empatie“, poukazující na empatii jakožto podstatnou schopnost týkající se vztahů mezi lidmi, a navíc je tu prosociální chování ve veřejném životě. Dále tu najdeme důstojnost lidské osoby v souvislosti s pozitivním sebehodnocením, jinak řečeno se sebepoznáním a sebevědomím. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství jsou obsaženy ve většině dramatických aktivit, stejně jako solidarita, zde ale s přesahem k sociálním problémům. Dále je tu formule „komunikace citů“, což je přirozenou součástí dramatiky, i když to nebývá takto jasně vysloveno. V porovnání s Dramatickou výchovou jsou v Etické výchově naznačena témata, která by se měla a mohla v dramatické výchově intenzivněji rozvíjet, i když tu jsou často latentně přítomna.

Nejdůležitější je ovšem fakt, že celý náš politický a společenský vývoj za třicet let od roku 1989 probíhal pod silným tlakem ekonomiky a ekonomů, zatímco etická hlediska byla nejen podceňována, ale i zesměšňována a potlačována pod heslem, že o peníze jde v první řadě. Ale patří-li co právem mezi zločiny komunismu, je to jeho vliv na národní morálku. V každé zemi, v každém režimu byli, jsou a budou zloději, podvodníci, lháři a flákači, podstatné ovšem je, zda patří na okraj společnosti a jsou většinou opovrhováni, anebo tvoří většinu, která se považuje za řádné občany a cítí se oprávněna tak činit.

Čtyřicet let totalitního režimu morálku v nás rozkolísalo, dílem záměrně, dílem nahodile. Záměrné působení spočívalo v tom, že režim hledal „jinou“ morálku, založenou na třídním pojetí společnosti, a proto měnil kritéria, co je dobro a co zlo. Přitom se vyznačoval vnějškovým předstíráním demokracie a svobody, a zejména v období dvaceti let tzv. normalizace si vystačil s formálností. Třídní a stranické hledisko vedlo k tomu, že na postech vyžadujících určitou kvalifikaci byly osoby, jejichž jediným oprávněním byla „červená knížka“ (= stranická legitimace). Režim nás svou absurdností nutil k obcházení a překrucování norem a zákonů, zvykli jsme si pravidla obcházet a nerespektovat. A permanentní a dnes skoro neuvěřitelné nedostatky v zásobování vedly mnohé k „příkrádání“ a uvedly v život heslo „Kdo nekrade, okrádá vlastní rodinu“. To všechno v nás zanechalo stopy.

Má-li se něco změnit, musí se změnit morálka obecně, musíme dosáhnout stavu, kdy podvody a krádeže budou existovat v malé míře a v nejnižších patrech společnosti a budou většinou společností za podvody a krádeže považovány, ne chápány a obdivovány jako chytrost a schopnost urvat, co se dá. Záleží na tom, zda každý jedinec bude nepravosti odmítat a zda bude do politických funkcí volit na základě kvalitního, prosociálního a pozitivního žebříčku hodnot.

V literatuře o etice se uvádí široká škála témat, některá obecnější, jiná detailnější. Jiří Jankovský v *Etice pro pomáhající profese* (2003) píše o spontánním prosociálním jednání jako o základu etiky jedince. Podstatná je tu zmíněná spontánnost, tj. myšlení a cítění člověka, který jedná eticky a prosociálně, protože jinak jednat neumí. Z jiného hlediska a jinou terminologií je řečeno něco velmi podobného: mravní zlo páchá člověk vědomě, z vlastní vůle, vědomě jedná proti svému svědomí, a je proto za svoje jednání odpovědný. K dalším klíčovým pojmům etiky patří svoboda jakožto schopnost samostatně rozhodovat, vést dialog a usilovat o dohodu, důvěřovat druhému. Jsou ovšem situace, kdy je dialog odmítán jednou či oběma stranami, a záleží pak na tom, ve jménu jakých hodnot je dohoda odmítána, neboť dialog a dohoda se stoupencem mravního zla morální nejsou.

S tím souvisí i princip respektu k prospěchu druhých oproti závisti a nenávisti k úspěšnějším. Ochota pomáhat, sdílet problémy druhých, prosazovat pozitivní cíle, ale navíc mravnost jakožto chování ve shodě se svědomím, tj. schopností morálně hodnotit své vlastní chování. Další ze základních etických hodnot je schopnost

respektovat lidskou důstojnost a základní lidská práva, k nimž patří v první řadě hodnota lidství a lidského života i právo na jeho ochranu, svoboda svědomí a náboženského vyznání i politická práva. To vše v sobě obsahuje i všeobecné lidské povinnosti — nepoškozovat lidský život, neupírat druhým svobodu a jednání podle svého svědomí, naplňovat svoje politická práva, především právo volební, na základě zájmu o politiku a získat si znalosti, které umožňují volit odpovědně.

K velmi aktuálním a pro budoucnost světa rozhodujícím etickým kategoriím patří i ekologická odpovědnost, nepodléhání kořistnickému vztahu člověka k přírodě, ale úsilí o trvale udržitelný rozvoj, respekt k právům zvířat. Pochopení přírody a v jejím rámci i civilizačních vymožeností je struktura, která se celá změní, jestliže se změní nebo zmizí jediný článek, třeba na první pohled bezvýznamný.

Tyto oblasti vzdělávání, jak jsou charakterizovány v RVP, vykazují nespočet shod v učivu, které vyžaduje určité metody. Poučování „zvenčí“, učení jakoby poznatkům skrze výklad a poučku se zde zřetelně jeví jako neefektivní. Není tu látka, kterou lze „probrat“ a jít dál, k jiným tématům, ověřovat, jak byla pochopena a zapamatována. Testovat jejich kvalitu může jen život. Jsou to látky, které jsou bytostně spjaty s osobností a její psychikou i chováním. Vyžadují čas a nabídku různých situací a problémů, neboť jde o utváření postojů a hodnotových žebříčků, což není věcí jednorázového rozhodnutí a zapamatování, ale zrání osobnosti a zvnitřnění zkušenosti. Žák si snadno zapamatuje poučku, například že nemá otvírat cizím lidem nebo že nemá bít spolužáka. Ale naplnění toho, co přikazuje poučka, závisí na postojích, charakteru, na typu osobnosti. Člověk, jehož jednání je prosociální a odpovědné, takové situace řeší odpovědně a prosociálně, ve vztahu ke konkrétnímu problému. A takových situací je v životě nespočítatelné a těžko popsatelné množství.

Látku etické výchovy lze vyučovat jen aktivitou, hledáním a pokusy v situacích a při řešení problémů. Tento požadavek je explicitně vyjádřen v didaktice dramatické výchovy, zřetelně se nabízí i v Osobnostní a sociální výchově. V kapitole Etická výchova se sice píše o dovednostech a vztazích, ale nic nenaznačuje metodiku, ačkoli je zřejmé, že i její témata lze si osvojovat nejlépe v situacích.

Je zřejmé, že by bylo možné sloučit dramatickou, etickou i osobnostní a sociální výchovu do jednoho předmětu a umožnit tak i dostatečnou hodinovou dotaci a práci v dělených třídách.

PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Průřezová témata jsou povinnou součástí výuky a realizují se buď jako součást vyučovacího předmětu, jako samostatný předmět, nebo formou projektů, seminářů či kurzů. Látku tvoří aktuální problémy současného světa a jsou koncipovány jako formativní složka školní výuky. Umožňují individuální uplatnění žáka a vedou k rozvíjení osobnosti především ve sféře postojů a hodnot. Svým způsobem vybočuje z portfolia průřezových témat Osobnostní a sociální výchova, která je plně formativní složkou, a je proto bližší Dramatické výchově a Etické výchově než ostatním průřezovým tématům.

Průřezové téma s názvem **Výchova demokratického občana** charakterizuje RVP jako „syn-tézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí vlastních práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů“ (Jeřábek, 2017, s. 128). Přínosem k rozvoji osobnosti žáka je toto průřezové téma mimo jiné participací na rozhodování celku s vědomím odpovědnosti za ně, rozvíjením komunikace (formulace, argumentace, dialog, prezentace) a prohlubováním empatie, nasloucháním a spravedlivým posuzováním. Vede k pocho-pení demokracie jakožto protíváhy diktatury. Na rozdíl od OSV má svou vlastní tematiku i faktografickou složku, neboť zahrnuje i poznatky o principech demokracie jakožto protikladu diktatury a anarchie, o lidských právech a svobodách, o právu a spravedlnosti.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech kladě důraz na dimenzi Evropy a rozšiřuje horizonty žáka i o globální souvislosti a poznatky z této oblasti. Pomáhá překonávat stereotypy a předsudky, obohacuje pohled žáka na sebe sama o další životní perspektivy a možnosti volby v rámci celé Evropy. Vede k pozitivnímu vnímání odlišnosti a kulturní rozmanitosti a podporuje smysl pro zodpovědnost. Ve sféře poznatků vede k poznávání života dalších evropských zemí skrze rodinné příběhy, zabývá se kořeny evropské civilizace, životem a dílem vynikajících Evropanů, umožňuje poznávat shody a rozdíly jednotlivých kultur, národů a etnik, seznamuje s mezinárodními organizacemi, a zejména s orgány a institucemi Evropské unie.

Multikulturní výchova, která vede k poznávání a chápání různých kultur, učí žáky žít společně s odlišnými etniky, respektovat jejich práva, tolerovat jinakost, rozpoznávat rasovou nesnášenlivost. Vede

k uvědomování si vlastní identity a kulturního zakotvení, působí na hodnotový systém žáků, učí integraci, slušnému chování, rovnosti, specifické komunikaci, souhrnem lidské solidaritě. Specifikou multikulturní výchovy jsou poznatky o různých kulturách a etnických skupinách žijících v České republice i v dalších zemích EU.

Environmentální výchova patří do oblasti přírodních věd, poznatků o vzájemných souvislostech životního prostředí, a i když se najdou témata realizovatelná dramatickými prostředky, nejsou v převaze. Mimo jiné problém vězí v tom, že v literatuře se tato tematika vyskytuje jen zřídka, například ve fondu pohádek a pověstí ledacos najdeme spíš u přírodních národů než v dalších literárních oblastech.

Z průřezového tématu **Mediální výchova** se mohou součástí dramatických aktivit stát témata týkající se zejména vnímání médií, pravdy, polopravdy a lži, manipulace, vnímání propagandy i reklamy. Aktivní uplatňování postupů médií naopak může výrazně ovlivnit a obohatit výuku českého jazyka, speciálně slohu a spojit ho s písemným vyjadřováním.

Z tohoto přehledu je zřejmé, že se řada formulací týkajících se osobnostní a sociální složky překrývá. Zdůrazňuje se sebepoznávání a uvědomování si vlastní identity v různých rovinách, empatie, sociální citění a dovednosti, schopnost bez předsudků navazovat vztahy — a to vše je realizovatelné jednáním v situacích a vztazích. Proto podstatné části může převzít a spojit do jednoho celku OSV nebo Dramatická výchova, popřípadě Etická výchova. Na druhé straně průřezová témata obsahují poznatky a témata, která by vlastně měla patřit do **Výchovy k občanství**, do tematických okruhů **Člověk ve společnosti** a **Člověk jako jedinec**. Podle RVP vzdělávací oblast Člověk a společnost „vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti“ (Jeřábek aj., 2017, s. 51). V této části jsou dramatické metody nejen možným, ale dá se říct i nutným prostředkem naplňování cílů oboru Výchova k občanství.

Jednotlivé části RVP zpracovávali odborníci na určitou oblast vzdělávání a tím došlo do značné míry k překrývání jednotlivých témat. Jen zběžné srovnání obsahových složek většiny průřezových témat (s výjimkou Environmentální a Mediální výchovy, v nichž převažují speciální obsahy) najdeme shody především v oblasti sebepoznávání a sebepojetí, identity a vztahů k druhým, schopnosti vztahy navazovat; je to v OSV, ve Výchově demokratického občana, ve Výchově

k myšlení v evropských a globálních souvislostech, v Multikulturní výchově i Etické výchově. Tolerance a chápání různorodosti jsou zastoupeny v OSV, ve Výchově demokratického občana i ve Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Komunikaci zdůrazňují tři ze zmíněných částí RVP, stejně jako spolupráci a pomoc druhým, pozitivní postoje či empatii. Všechno toto lze sloučit do jednoho celku — a je zřejmé, že to obsahuje Dramatickou výchovu, která navíc nabízí metody, které jsou nejen účinné, ale i poutavé. Přesněji řečeno: jsou účinné, protože jsou pro žáky přitažlivé a zvládnutelné a tím je aktivizují. Výhodou je, že jde o oblasti, které nejsou pod tlakem závěrečných zkoušek a přijímacích řízení, ale mohou se rozvíjet volně, se zacílením na osobnost žáka, ne na jeho vysvědčení. Záleží na promyšlenosti přístupu každé jednotlivé školy, jak využije právě těchto překryvů a zda bude myslet víc na osobnost než na škatulky předmětů a výsledky testování.

Orientace na postoje a hodnoty jsou charakteristické pro popsané složky RVP. Znamená to, že hodnoty a postoje nejsou v ostatních předmětech důležité? Chce-li člověk cokoli realizovat, jako povolání či jako koníčka, bez hodnotového žebříčku a postojů k dané tematice či problému se neobejde. Postoje k určitému oboru či typu práce tvoří základ zájmu o něj, často ovšem závisí na tom, jaké postoje k němu zaujímá a ve svém vedení výuky projevuje učitel. Ludvík Vaculík v románu *Sekyra* v této souvislosti píše o učiteli, který je posedlý svým oborem. A pokud nemá tento vztah k tomu, co učí, může a měl by použít metody, které dovlí žákovi pochopit nejen fakta a jejich souvislosti, ale i význam daného oboru v životě jednotlivce i lidstva

jako celku. V každé vědě, která je základem vyučovacího předmětu, lze najít osobnost, která svoje postoje dokáže zprostředkovat v živé a životné podobě. Teprve toto pojetí odůvodní užívání termínu kompetence namísto tradičních vědomostí a dovedností, neboť ten obsahuje vedle nich právě postoje. Patří sem tedy i „zajímá — nezajímá“, „baví — nebaví“, „chci — nechci se tím v životě zabývat“. Životopisy významných vědců a objevitelů dokládají, že postoje jsou v životě a práci podstatnější než holé znalosti, jinak řečeno emoční inteligence je důležitější než známky a vysvědčení.

Právě proto by centrem vzdělávacího systému měly být ony „lidské“ a „občanské“ složky, tj. vzdělávání by mělo dostat charakter humanitní, ne ve smyslu humanitních předmětů, ale generálního pojetí školy. Neboť pojem *humanita* znamená souhrn norem a jednání člověka, jeho lidství a lidskost, respekt k důstojnosti, přátelství, dobrotivost, velkorysost, štedrost, tolerance a empatičnost, solidárnost a pozitivní postoje k druhým.

Na základě této procházky *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* si docela dobře dovedu představit *Školu humanity*, jejímž jádrem by byla na primárním stupni zejména osobnostně-sociální výchova, respektive tato složka dramatické výchovy, na niž by navazovala dramatická výchova jako vzdělávání umělecké, vedoucí ke zvládnutí dovedností divadelních. Ale stejně tak by se k onomu jádru pojila na jedné straně etická výchova, možná dokonce spojená s dramatickou, pokud by se soustředila v první řadě na témata etického rázu, systematicky uspořádaná. A na druhé straně by navazovala občanská výchova, obohacená o poznatkové partie výchovy demokratického

občana, multikulturality i výchovy k evropskému a globálnímu myšlení.

Třeba za padesát let...? Realizovatelné to ale je v rámci platného RVP už dnes, překážkou je snad jen lidská setrvačnost, obavy ze změn, nedůvěra v realitu takové změny, pohodlnost a možná i některé další ne zrovna nejlepší lidské vlastnosti nebo obavy z administrativních potíží. Odvážný a tvořivý ředitel s neméně odvážným a tvořivým učitelským sborem se do toho může klidně pustit od příštího školního roku.

LITERATURA

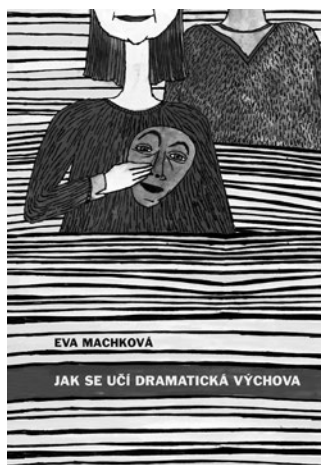
JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profesu*. Praha: Triton, 2003. 224 s. ISBN 80-7254-329-6.

JEŘÁBEK, Jaroslav; LISNEROVÁ, Romana; SMEJKALOVÁ, Adriana; TUPÝ, Jan aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. 166 s. [cit. 2019-10-04]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/43792/.

PROVAZNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa aj. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.

SVOZILOVÁ, Dana. Dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*. 2001, roč. XII, č. 3, s. 4-6. ISSN 1211-8001.

VACULÍK, Ludvík. *Sekyra*. Praha: Československý spisovatel, 1966. 172 s. Ed. Žatva, sv. 323.



UMĚLECKÁ LITERATURA JAKO PŘEDLOHA PRO DIVADELNÍ PRÁCI DĚTSKÝCH A MLADÝCH SOUBORŮ



LUDEK KORBEL

luðekkorbel@seznam.cz
pedagog Gymnázia Milevsko;
posluchač doktorského pro-
gramu Teorie a praxe drama-
tické výchovy, Divadelní fakulta
AMU v Praze

ÚVOD

Ve svém příspěvku se zabývám dramati-
zacemi uměleckých literárních textů sou-
borů mladých a dospívajících. Na vybraných
scénářích¹ sleduji, jakým způsobem sou-
bory a jejich vedoucí zacházejí s předlohou,
k jakým docházelo posunům či rozšiřo-
vání/zužování výchozího materiálu atp. Jde
mi především o to ukázat dobré příklady
z praxe zkušených souborů, ale i úskalí,
která tuto dramaturgickou a dramati-
zátorskou činnost provázejí. Proto se v úvodu
dílčích rozborů snažím načrtnout i oso-
bité rysy každé z předloh, aby bylo patrné,
jakým způsobem se s nimi inscenátoři
vyrovnávají.

Když se Zdena Josková snažila popsat
dramaturgii a dramatiku v divadle hraném
dětmi, zdůraznila především prioritu
„ohledu k hrajícím dětem před ohledem
k divákovi“ (Josková, s. 1) a s tím související
odlišnosti v metodice i motivaci přípravy
vystoupení, ale i výsledného tvaru inscenace.
Na rozdíl od klasického interpretačního
divadla v něm vidí spojitosti s divadlem
autorským, které klade důraz na tvořivost
a seberealizaci všech zúčastněných aktérů.
Spatřuje podobnosti jak v metodice —
směřující od formulování tématu přes
hledání divadelních možností až po
utřídění materiálu do podoby scénáře²,
tak v dramaturgické práci: „Obsah sdělení
je tu obdobně jako u divadla autorského
neoddělitelně spjat s tvarem sdělení.“
(Josková, s. 2) Hlavní rozdíl oproti všem
ostatním způsobům divadelní tvorby je
opakovaně spatřován ve výrazné akcentaci
výchovné stránky tvůrčího procesu.³

Souvinnost s autorským divadlem doklá-
dají i rozborů jednotlivých dramati-
zací a adaptací, kterým se věnuji v tomto pří-
spěvku. Specifika vztahu autorského diva-
dla k předloze, scénáři a výsledné inscenaci
tak, jak je popsal například Josef Kovalčuk
(Kovalčuk, 1982) na inscenacích 70. let, se
dají vztáhnout i na tvorbu mladých sou-
borů. Tehdy pojmenoval mimo jiné dvě ten-
dence, které mohou mít pro jejich práci
význam: První je úsilí o vytvoření svébytné
„divadelnosti“, tedy osvobození od vázanosti
na literární text. Druhá tendence (která
s předchozí často souvisí) vede „k záměrné
otevřenosti tohoto textu, nezávislého na
nejrůznějších konvencích, zato schopnějšího

postihnout podstatná fakta našeho života“
(Kovalčuk, s. 19). Volnější vztah k předloze
či autorský (často kolektivní) přístup při
vzniku představení a jejího textu i osobní
vklad každého z členů jsou časté rysy práce
souborů mladých. To samozřejmě znamená,
že výsledný scénář, vzniklý tímto tvůrčím
způsobem, má svá specifika.⁴ Na druhou
stranu jsem záměrně na takových inscena-
cích, které vycházejí z uměleckých před-
loh, chtěl ukázat, jak rozmanitou cestou se
dramatizace výchozí předlohy může vydat.
Ostatně jak k různým možnostem autorství
a výpovědní hodnotě divadla hraného dětmi
dodává Irina Ulrychová, v takové hře, která
vznikla na základě předlohy, může být „cítit
silný osobní vklad celého souboru“ i výraz-
něji oproti té, která stojí výhradně na autor-
ském textu (Ulrychová, s. 1).

V dramatizaci jde podle *Slovníku lite-
rární teorie* o „přetvoření původní epické,
obvykle prozaické literární látky, někdy
však také lyrické předlohy do dramatic-
kého tvaru“ (Vlašín, s. 84). Jak připomíná
Iva Šulajová, bývá nahlížena jako specifický
projev metakomunikace, kdy se výsledek
dramatizace, tedy nové dílo, stává metatex-
tem, jenž má výchozí text vykládat (Šulajová,
s. 46). Ačkoliv inscenátor vychází z předlohy,
interpretuje ji. „Dramatizátor v rámci meta-
komunikace vstupuje do původního komu-
nikačního kódu (autor — text — čtenář)
a ovlivňuje tím celou podobu přenášené
informace...“ (tamtéž) Adaptace představuje
pak zásadnější zásah do struktury výcho-
zího díla. Podle autorky nemusí ani při ní
docházet k proměně hodnotícího stanoviska,
které do předlohy autor vložil. I navzdory

transformaci do jiného kódu tedy lze zachovat rovinu „ideově-tematickou“.

Každopádně v případě dramatizace i adaptace dochází k přeměně znakového systému, přesouváme se i na pole jiného literárního druhu. Často se dramatizace dává do souvislosti s teorií překladu, Iva Šulajová ji pak specifikuje jako „intersémiotický překlad“, při kterém se verbální znakový systém interpretuje neverbálním či jiným sémiotickým systémem. K tomu dochází například ve filmu. Podstatné pro náš rozbor je, že materiálem i tématem dramatu je *situace*⁵, která probíhá „teď a tady“ za účasti diváků; jinými slovy z dvojrozměrného média se literární dílo transformuje do třírozměrné dramatické formy. Výsledkem by tedy měl být text respektující divadelní zákonitosti i pravidla tohoto literárního druhu. Zdeněk Hořínek v tomto duchu zmiňuje předpoklad „dramatické názornosti“ — i řeč má na jevišti specifickou funkci: „dramatické slovo je slovním jednáním“ (Hořínek, s. 17). A také „koncentrovanost dramatických reálií“, jinými slovy zhuštěnost časoprostorové dimenze, kde se na malé ploše může udát „pronikavé dění“ (tamtéž).

Rejstřík dramatizačních operací je velice široký. Pro náš účel vycházím z výkladu Olgy Panovové, která fenomén dramatizace postihuje v celé škále textotvorných postupů, při nichž dochází k transformaci předlohy. Navíc svůj výklad opírá o dramatizaci literatury pro děti a mládež.⁶

Jde o tyto operace:

Substituce: Při ní dochází k nahrazení například pásma vypravěče; do této skupiny patří také často vídaná druhová substituce, při níž se obraz zaměňuje za slovo.

Amplifikace: Jde o případ, kdy je materiál předlohy rozšířen.

Podstatné jsou také kompoziční a jazykové operace: v prvním případě jde o uspořádání (přeskládání) materiálu (vnější členění, rámcování, ale i převedení vypravěčského pásma do dialogu) a v druhém o vhodný výběr lexika, ale změnu i na úrovni syntaxe⁷.

Vedle toho zmiňuje ještě proces kondenzace, kdy dochází ke zhuštění situací do souvislých celků. Ale i, na rovině mikrokompozice, například kondenzaci postav (převedení více postav do jedné) či dialogů. A rekompozici: klíčovou v případě velkých epických předloh — lze ji provést i začleněním vypravěče.

U všech inscenací, které jsem analyzoval, došlo k mnoha těmto operacím. Přestože není dosud ustálena definice škály vedoucí od co nejvěrnějšího převodu po volnou interpretaci předlohy⁸, můžeme říci, že v našem příspěvku máme zastoupeny

příklady dramatizace i adaptace. Všechny přitom splňují minimálně základní požadavek ekvivalence s předlohou, jak jej definuje například Olga Panovová (Panovová, s. 103).

I když jde jen o vzorek, texty ukazují, s jak rozmanitými předlohami soubory umějí pracovat. Setkáváme se tu s lyričkou prózou, poezií, povídkou, románem či pohádkou, a to z různých období a s rozličnými tématy. Přitom Eva Machková dokládá, že do roku 1990 bylo mezi dětskými soubory daleko nejrozšířenější užití původní hry (nejčastěji s pohádkovými a pověstovými motivy) oproti trojnásobně nižšímu počtu her vzniklých dramatizací (Machková, 2013, s. 104). Náš výběr ukazuje, že studentské soubory dramatizaci (případně adaptaci) uměleckého textu vyhledávají. Zbývá odpovědět otázku, jak s nimi pracují.

OD ATMOSFÉRY K TÉMATU

Povídka Raye Bradburyho *Čarodějné jaro* přináší inscenátorům zajímavou výzvu: jde o lyrizující text, v němž je hlavní hrdinka neviditelná. Proniknout může sice vším — věcmi, lidmi, prostředím —, ale nikdo o ní neví. A když zatouží po lásce, je nucena se pokusit navázat vztah prostřednictvím myslí jiné osoby.

Od prvních vět předlohy obklopí čtenáře ovzduší jara, které pohání Cecy k riskantnímu činu: vstoupit do těla dívky, aby alespoň jednou mohla prožít citové vzplanutí, i když může přijít o vše. Jde samozřejmě o pohádkový námět, ale v rukou Raye Bradburyho se z něj stává křehký příběh, příběh jednoho jediného setkání mladých lidí, jejichž vztah už má svou historii, ale díky Cecy se může vyvinout úplně jinak. Cecy je právě sedmnáct let, prolétá ovzduším, dokáže se vtělit do každé drobnůstky či živočicha, vidíme ji ve větroví či na okvětních lístcích, jako by její duše chtěla naplnit celý svět. A přitom zůstává za neproniknutelnou stěnou své specifické existence.

Jak takovou touhu a efemérní způsob bytí ztvárnit na jevišti? Dramatizace Hany Nemravové z roku 2002 ukazuje způsob, jak se vyrovnat se subtilní látkou divadelními prostředky. Výsledný tvar naznačuje, že vodítkem jí a jejímu souboru bylo především téma — láska⁹.

Na jeviště se nebáli převést ani lyrizující smyslovou atmosféru předlohy¹⁰. Také se nejprve ocitáme v jarní přírodě (drobná zmínka o „pižmové zemi“, která není v předloze, napovídá, že má jít o čas prodechnutý touhou). Mnohohlasý sbor nám zprostředkovává popisné pasáže a navozuje přírodní zvukovou kulisu. Jde o vhodný prostředek,

kdy mnohočetnost aktérů ilustruje schopnost hlavní hrdinky prostupovat vším.

Soubor se ale musel vypořádat s klíčovým úkolem: jak má inscenace transformovat hlavní dramatický konflikt, abychom dilemma „neviditelné“ hrdinky mohli sledovat zvnějšku? Zvolili pro to čistě divadelní prostředky: hlavní hrdinku i part vypravěče převedli do fyzického vyjádření několika herců. (V terminologii Olgy Panovové tak vlastně provedli specifický způsob amplifikace, případně i substituce.) Sbor, jak jsme viděli, ztvárňuje hlas vypravěče a některé myšlenky hlavní hrdinky. Jejich aktivní jednání na ploše scény, tanec či hlas, pronikající napříč prostorem či přímo k postavám, se přibližuje způsobu Cecyiny existence.

Převedením partu vypravěče na konkrétní postavy vzniká nové napětí, které podněcuje dialog; ostatně v dialogu se sborem se nám představuje i Cecy. Oproti předloze dochází k určitému významovému posunu ve vztahu vypravěče a hlavní hrdinky: u R. Bradburyho jde o nekomunikující odstup, a tak přirozeně, jak je příběh veden, inklinujeme k tomu, že jsme na straně hrdinky. Sbor sice působí, že je stejného nadpřirozeného založení jako Cecy, ale diskutuje s ní (a pouze s ní) a ona někdy jedná proti jeho záměrům. Jedno z prvních vyjádření tohoto napětí se vyskytuje i ve scénické poznámce: „Sbor trochu proti své vůli pošle Cecy za Ann.“ (Bradbury, Nemravová, s. 2) Inscenátoři ale využili k vyjádření tohoto vztahu i fyzických možností: v klíčové situaci, kdy se hlavní hrdinka rozhodne k činu, ji sbor obstoupí, ale pak povolí. Vyjadřuje to trefně poznámka: „Kruh se rozlomí. Cecy je najednou vedle Ann.“ (tamtéž, s. 4)

Přichází fáze, kdy Cecy přiměje dívku Ann, aby oslovila chlapce. V povídce jí to doslova vsugeruje. Dramatizace ukazuje, že sbor, mimo partu vypravěče, dokáže vyjádřit rejstřík Cecyinych vlastních postojů a pochybností. Dalo by se říci, že hlas Cecy funguje jako jakési druhé já Ann, která má také své pochyby a nechce se nechat do vztahu vmanipulovat. Sbor pak v divadelním zpracování působí jako nadjá samotné Cecy — zaznívá jím různohlas jejích myšlenek. Jde o hlas: jejích rodičů („Buď opatrná. Tak buď opatrná.“ V povídce doslova: „A znovu zaslechla jakoby z veliké dálky hlas rodičů.“), jejích vlastních obav („Ale je to člověk!!!“), ale i jejích tužeb („Jaké je to být v tomhle těle, v téhle hlavě?“).

Postava Cecy může na jevišti přímým jednáním vyjádřit obsah skrývaný za slovy i vůči Ann. Když už to vypadá, že se Ann z její moci vymkne, Cecy ji zastaví a dokonce nasměruje. (Viz scénickou poznámku: „Ann

odchází, Cecy ji zastaví, otočí a pošle do Tomovy náruče.“) V jednom místě spolu vedou i dialog.

Všechny tyto divadelní prostředky s sebou ale samozřejmě nesou i to, že se něco z původního textu na jevišti nedostane nebo že jsou zde jednotlivé motivy jinak akcentovány. Interpretace Hany Nemravové staví do středu celého dramatu především Cecy, což přiznávají i názvem. Oproti předloze ustupují ostatní postavy poněkud do pozadí. A týká se to i motivací jejich činů.

Bradburyho povídka, i přes svůj malý rozsah, dokáže každou ze tří hlavních postav pestrě odstihnout. Ani Ann nezůstává jen nástrojem Cecyina jednání, sama má komplikovanou povahu a do vztahu s Tomem se jí nechce. A proto nepřekvapí, že ve chvíli, kdy se Cecy definitivně vytratil z její mysli, přinese jí to uvolnění. („Ann Learyová štatně vykřikla, jako by ji vysvobodili z vězení.“) Ani Tom jí nechce podlehnout tak jako kdysi, protože by mu to mohlo ublížit: „Ale byla jsi přelétavá a já jsem nechtěl trpět.“ Inscenátoři snad právě kvůli složité historii vztahu Ann a Toma, který nechtěli zvýrazňovat, tuto větu zjednodušili: „Měla jsi vždycky spoustu vrtolů.“

Jak je patrné, povídka vyzdvihuje další témata, například zda má vůbec Cecy právo takto zacházet s druhými lidmi, zda s nimi proti jejich vůli může manipulovat. Jistá interpretační možnost se skrývá i v tom, že by Cecy mohla zůstat na rovině symbolu — lásky: může pronikat vším, objeví se i tehdy, když k sobě hrdinové po nějaké době znovu najdou cestu, ale hned ji/lásku zažehnají, neboť mají strach, co by způsobila.

Toto vše jsou samozřejmě nutné selekce, které soubor musel udělat na své cestě k zmíněnému hlavnímu tématu (nebo od něho). Láska Cecy vede ke krajnosti a její místy problematické jednání je „omlouváno“ (v interpretaci souboru). A poměrně zastřená dramatičnost předlohy, v níž zásadní konflikty neprobíhají navenek, pak vedla soubor k nalézání specificky jevištních prostředků.

DVOJÍ PŘÍSTUP KE KLASICKÉ LÁTCE

Dvě inscenace na motivy Svatebních košil v interpretaci Alexandra Gregara a Polednice Kateřiny Oplatkové Rezkové ukazují, jak mohou být Erbenovy balady podnětným a specifickým materiálem i pro mladé divadelníky.

Z rejstříku vlastností, které mohou Svatební košile inscenátorům nabídnout, lze vybrat především pečlivě budované napětí. Vychází ze základní konfliktní situace dvou aktérů, která je navíc vyjádřena dialogicky.

Akceleraci děje provází mnohostranná hra s rytmem; nejde jen o všudypřítomný slovní rytmus, ale pečlivé dávkování vypjatých pasáží. Rytmus je explicitně zvýrazněn už v prvních verších zdůrazněním časového plynutí: právě odbíjí jedenáctá. Z omezeného času, který je mu dán k obživnutí, vychází i podrážděnost milého — vše musí stihnout během jedné noci.

Časovou dimenzi podtrhává i prostředí, v němž se balada odehrává. Jde mimo jiné o střet světla (světa) a nebezpečí přicházejícího ze tmy. Závěrečné svítání tak provází úlevné časové rozvolnění — po horečné noci přichází nedělní ráno a lidé krácejí do kostela. Jde o první živé tvory, s kterými se v básni dívka setkává. Přicházejí na ranní mši jako nositelé znovu nabytého bezpečí. Vztah jedince, který čelí záhadným silám, bez opory ostatních, je dalším z podstatných rysů textu. Připomeňme, že v prvních verších je zdůrazněna dívčina samota: přišla o matku i otce, sestru i bratra, proto se upíná k jedinému člověku, který jí, jak doufá, ještě zůstal.

Mnohé z těchto charakteristik lze přenést i na Polednici, v níž vše probíhá ještě koncentrovaněji. Původce strachu už není přesně definován, a proto se hlavní pozornost přenáší na pocity hlavního aktéra — matky.

Obě inscenace ukazují rozdílný způsob interpretace klasické předlohy, který se jí ale nevzpouzí.

Alexandr Gregar se přidržel se svými patnáctiletými studentkami téměř doslovného znění Svatebních košil (vynechána je pouze poslední strofa) a vytvořil vizuálně akustický tvar v duchu divadla poezie. Zmíněné rytmické předivo i napětí podtrhává zvuk bubínku. Text sdělováný osmi dívkami



Svatební košile

je rozdělen do tří pásem: Chór, z něhož se čas od času vydělí jednotlivé hlasy, zprostředkovává jak přímou řeč Milého, tak popisné pasáže. Vedle toho se v roli Milého střídají další dívky jednotlivě a jedna jediná pronáší part samotné Panny. Toto rozdělení není zachováno beze zbytku, protože vychází především z rytmického uspořádání. Pro zesílení efektu se hlasy spojí v Chór, v jednotlivých úderných replikách zaznívají ústy jednotlivců, aby se v závěru opět ve společném souzvuku proměnily v klidný hlas vypravěče. Počet pronášených veršů jednotlivými herci také podléhá požadavkům temporytmu.

Z významového hlediska možná působí zvláště, že druhý verš fatální věty, která v básni vyjde z úst hrdinky: „milého z ciziny



Polednice

mi vrať — / aneb život můj náhle zkrat“, pronáší už Chór. Samozřejmě že toto urknutí, kterým přivolá mrtvého a roztočí koloběh událostí, by za jiných okolností patřilo jen jí. Je zřejmé, že důvodem tohoto řešení bylo právě rytmičné střídání hlasů, na němž tato dramatizace stojí. Zvukový efekt ještě posiluje melodie písničky, kterou si dívky v klíčových okamžicích pod textem sborově broukají. A také zvuk hrkačky, který je spojen s Umrlem.

Další prostředky nezůstaly pozadu. Konflikt opuštěné hlavní hrdinky s nepostihnutelnými silami je zobrazen kontrastem mezi skupinovou postavou Chóru a Pannou, kterou hraje jediná dívka. Už v úvodu, po společné sborové recitaci ji postupně dívky nechávají na scéně samotnou s hořící svíci v ruce.

Inscenátoři si také museli poradit s tím, jak přenést na diváka permanentní napětí, jehož nositelem je především postava Milého, později zdvojená ještě Umrlem. Za dominantu scény zvolily rudou plachtu, která se s promluvou Milého zvedá, jako by obklopovala opuštěnou dívku. Pro vyjádření strachu je to výstižný divadelní prostředek, napětí je přeneseno na diváka, který na rozdíl od hlavní hrdinky tohoto „démona“ vnímá (plachta je celou dobu za jejími zády). Jen poněkud jiným jevištním jazykem působí loutka Milého, která čas od času promlouvá na vrcholu plachty. Výsledný celkový dojem tato postavička spíše oslabuje.

Jinou cestou šel o něco mladší (7–11 let) soubor Kateřiny Oplatkové Rezkové. Právě věk a charakter skupiny vedl vedoucí k tomu, že se děti při práci na tématu strachu ujal textu Polednice, aby jeho prostřednictvím zachytily své vlastní zážitky a zkušenosti.

Strach, který vzbuzuje tato zlověstná postava, může mít mnoho podob. Mladý soubor si našel svou vlastní. Jeho vedoucí to charakterizuje slovy: „Děti se skoro vždycky bojí rády.“ (Oplatková Rezková, s. 5) Strach, který přiměje matku zadávat vlastní dítě, takový, který má vyvolat pokoru k určitému řádu, který by neměl nikdo překračovat, je zřejmě tím, co si dospělý čtenář z četby této balady odnáší. Jenže dítě nebo dospívající se snad nikdy nechce bát až do krajností, naopak strach může být pro něj hrou. Vážně neváznou hrou na kdyby, které nás baví škádlit, vždyť mladý člověk ještě nemůže (a neměl by) znát hluboký strach o někoho — jako nebohá matka v Erbenově básni. Když se dítě bojí, má strach především z něčeho.

Z čeho? To už závisí na jeho fantazii. A právě na ní staví vedoucí svou montáž složenou z etud a her na téma strachu a zlobení. (Viz autorčin popis vývoje celé inscenace Komentovaná procházka

s Polednicí [Oplatková Rezková, s. 5–10].) Výsledný text je tak složen z úvodní a závěrečné pasáže předlohy, ale mezi nimi spatříme živé obrazy zlobivých dětí, výstupy matek, dialogy a hádky i stínohru telefonátů oně osobě pod plachetkou, která se v závěru zjeví. Aktéři si tak mohli vyzkoušet různé role, které znají i ze svého života. A hlavně se vžít do situace matky, která je samá má někdy až nad hlavu.

Od prvních verzí je zřejmé, že text má mluvit o nich. Objevují se přímo jejich jména a oslovení, která jim dávají rodiče, když zlobí. Výsledný celek je pak koláží předlohy, jejich rodinných scén, ale i možných reakcí rodičů. Nicméně závěr nás přesvědčuje o tom, že rozhodně nejde o nezávaznou hru na dané téma, naopak vše se vrací k jádru vyznění básně. To na ně — hlavní hrdiny — je povoláno ono stvoření a strach z trestu není neopodstatněný. Jak ke hře dodává Irina Ulrychová, vina Erbenovy předlohy se přenáší z matky na děti a teprve v okamžik hrůzy, „v konfrontaci s přímým ohrožením, volají děti tu, kterou celou dobu nebraly vážně — maminku“ (Ulrychová, s. 3)

Jde o nejvolnější adaptaci textu z našeho výběru. A také nejrozsáhlejší rozšíření předlohy, která je pro změnu nejkratší. Dávný text se stává v rukou mladých aktérů aktuálním, protože ho neshazují, ale naopak v něm nalézají situace, které dobře znají. A jestliže ty jim doposud mohly připadat jako pouhá hra či laškování, díky seriózní práci s tímto textem možná dospěli k poznání, že přeci jen se nic neobejde bez následků.

ÚCTA K PŘEDLOZE

Náročný úkol si vytkl soubor BUDETO! pod vedením Michala Stona, když se rozhodl pro dramatizaci románu Ivy Procházkové *Nazí*. Výsledný tvar ukazuje, jak důmyslnou práci si vyžádalo potýkání se s moderním prozaickým textem, který charakterizuje komplikovaná struktura.

Nazí Ivy Procházkové sledují osudy pětice sedmnáctiletých senzitivních lidí, kteří hledají svou cestu skrz krustu odcizeného světa. Převážná část románu se odehrává v Berlíně, kde hlavní hrdinka tráví prázdniny u své německé matky. Sylva je i jediným člověkem, který propojuje osudy ostatních postav, jež žijí ve svých vlastních mikrosvětích. V úvodu nenaváže hlubší vztah s Filipem, protože se stěhuje do Německa, na konci sledujeme její sblížení s Robinem. A celý příběh provází její mýjení s dávným přítelem Niklasem, který s ní nepřestává vést alespoň tichý dialog. Niklas hledá oporu u jiné dívky — Evity, jež ale

propadá závislostem jiného druhu. Hlavním tématem příběhu je tak hledání kontaktu s někým druhým.

Zanikající hlas této pětice se vtiskuje i do vypravěčského způsobu, který je provázen jemnou hrou s polopřímou řečí každé z postav. Jediný Niklas překvapivě promlouvá i v ich-formě. V průběhu románu se z něj stává druhá hlavní postava, která je jakýmsi zdvojením Sylviny odcizenosti, jenže se nachází v ještě obtížnější situaci, na hraně drogové závislosti. A jak už bylo naznačeno, on s nikým vést plnohodnotný dialog nemůže (jeho blízcí už nežijí a fixace na Evitu je také marná).

Hlasy těchto hrdinů jsou protkány vzájemnými dialogickými pasážemi rovnoměrně rozmístěnými v textu; v dialogu se nám také všechny postavy představují. Jedině Robinův monolog přesahuje do dalších částí, i když zůstává v Čechách, protože nahlížíme do jeho nedokončeného dopisu Sylvě. Jeho role s postupujícím příběhem ale slábne.

Michal Ston se souborem se snažil mnohé z těchto rysů vyjádřit na jevišti, například promyšlenou prací s mizanscénou. Prostor jednotlivých aktérů je rozčleněn bezpečností páskou, takže do něj nikdo jiný nemůže proniknout. Přičemž v závěru je tato distance překonána. Za hlavní princip formování textu si zvolili montáž, která je charakteristická i pro předlohu. Ostrý střih, přesouvání ohniska z jedné postavy na druhou a významové propojování zdánlivě disparátních scén nevyužívá Michal Ston ve své práci ojediněle. (O tomto využití montáže v jiné inscenaci — viz text Michala Stona *Cesty k montáži Čau, jsem...*, Ston, 2015, s. 11–13.)

Tento způsob si vyžádal složité restrukturování původního textu. Například úvodní společné vyprávění pasáží je ze strany 147, následuje dialog představující hlavní hrdinku pro změnu z prvních stran románu, pokračuje dialog Sylvy a Filipa ze strany 22 atd. Jednou z nejkompikovanějších pasáží se jeví krátký dialog z deváté scény: Niklas pronese k Evitě větu, která se mu v románu stále vrací. Následuje mezi nimi dialog přenesený ze strany 212, který se ale váže do minulosti.

Zajímavé je, že přes rozsáhlé operace, přesuny textu, spojování a škrtnání jsou vybrané pasáže (zejména dialogy) přesně zachovány. Až na výjimky se do původního textu nezasahuje například vlastními amplifikacemi, jenom tam, kde je to pro srozumitelnost nezbytně nutné. Přitom úprav je třeba hodně (je nutné si uvědomit, že dramatizace byla otištěna na sedmnácti stranách, zatímco román jich obsahuje o dvě stě více). Svědčí to o veliké úctě inscenátorů k předloze.



Nazi

Rafinovaně je text předáván divákovi: rozsáhlé dialogické pasáže jsou sdělovány vždy jedním hercem jako monolog, zatímco úsečné dialogy vždy končí nedorozuměním. Výrazné je to v případě osmé scény, kde je tento princip ještě zdvojen. Herečka v roli Sylvy nejprve divákům zprostředkuje dialog Sylvy a Niklase, aby pak tentýž text říkal Niklas a až v závěru dochází k jejich skutečné výměně názorů, ale už s jinými replikami. Scénická poznámka „Nejprve jako Sylviny vzpomínky, posléze tak, jak si rozhovor pamatuje Niklas“ ukazuje, o co inscenátorům šlo. V románu se mimochodem Niklas ani Sylva v čase vyprávění nepotkají, jejich dialog tak skutečně visí ve vzpomínkách a vědomí. Ale jak už bylo naznačeno, jejich osudy spolu přitom souvisejí, takže jejich setkání se v dramatinizaci přímo nabízí. A Michal Ston našel přes tento komplikovaný způsob cestu, jak je k sobě tváří v tvář na jevišti přivést, a přitom zachovat původní „nedialog“. Tak by se ostatně dala označit celá inscenace, která divadelními prostředky zdůrazňuje neschopnost postav mezi sebou komunikovat.

Dramatizace ukazuje i úskalí zvoleného principu, které také přiznává vedoucí souboru, když mluví o tom, že několika klíčovými situacím v závěru zůstali cosi dlužni. Přes narůstající tempo je velice obtížné na rozdíl od románu dosáhnout gradace. Princip montáže se zde může dostávat do konfliktu s principem fabulačním. Situace hlavních hrdinů je vlastně nastolena od počátku, nekomunikace a těžké nalézání odevzy v druhých vytváří jiný druh dramatickosti, která ale nedochází větších zvratů. K jisté monotónnosti mohou vést také

krátké dialogické pasáže, které vždy končí neúspěchem. Zatímco klíčové románové situace byly připravovány během dlouhého vývoje a souvisejí s bohatou minulostí hlavních hrdinů, v divadelní zkratce je lze jen naznačit včetně jejich silného pozitivního poselství. Ale to už by snad bylo na jednu hru až příliš témat.

Ze složitě a dlouhodobě práce na románu *Nazi* tak nejvíce prosvítá úcta k předloze, ke které se soubor snaží přes všechny nutné operace co nejvíce přiblížit.

SLOŽITÁ CESTA K JEVIŠTNÍMU TVARU

Jestliže jsme v předchozím přístupu viděli dramatinizaci jako komplikovanou cestu odhalování smyslu původního textu, tedy v širším slova smyslu to, co znamená sama interpretace¹¹, z analýzy dramatinizace Ireny Konývkové vyplývá další odstín možného přístupu k předloze. Přitom náročností jednotlivých operací a množstvím zásahů do původního textu si obě inscenace nezadají, a mohou tedy vyznívat podobně. Při bližším zkoumání ale uvidíme, že dominantu této práce se přesouvá k důrazu na jevištní provedení, což ostatně vedoucí ostrovských souborů opakovaně ve své tvorbě prokazuje.

V roce 2015 si k inscenační práci vybrali knihu Oty Hofmana *Útěk*. Setkání dvou povahou i věkem odlišných hrdinů, které svede dohromady společný únik od problémů, ukazuje, jakého vrcholu dosáhla próza pro děti a mládež v 60. letech 20. století. Postavy Sašy i Fangia jsou skvěle načrtnuty tak, aby v nich čtenář přes jejich průšvihy a odsudek okolím spatřil podobnou duši toužící po souznění.

Na jednání hlavních postav inscenace stojí. Žádné jiné v dramatu nevystupují, na scénu doléhá jen cizí hlas či ostatní zvuky. Úsporné jevištní prostředky spočívají pouze v sešikmené scéně jako záměrné metafoře jejich situace (Konývková, s. 17) a několika praktikáblů. Sašovy šipky, zanechané u cesty, jsou spouštěné od stropu jeviště, mezi nemnoho reálných rekvizit patří pistole, kožená bunda atp. Jako by byli hrdinové vydáni napospas téměř prázdné scéně.

Čtenář by mohl být tímto řešením překvapen. Svět příběhu zaplavuje déšť výzev, nařízení a výtek, které zahánějí Sašu do kouta, v němž nachází podobně odsta-veného Fangia, jehož už dříve tento tlak přiměl k pohybu — a ten se neustále zrychluje. Tak jak působí další síly: jejich vazby, provinění, strachy nebo neurčité naděje. Jen v dočasném přístřeší se mohou nadechnout a poprvé s někým vést řeč dvou rovných lidí — partnerů. I sem ale zatímka vnější svět. Jejich vlastní soukromý prostor je vlastně docela malý, zasutý před pátravými očima.

Inscenace se opírá především o herecký projev a staví na přesvědčivosti dvou hlavních aktérů, čemuž věnoval soubor nemalé úsilí¹².

K tomuto cíli, zdá se, míří i poměrně složitá práce s textem, která dává dohromady pestrá skládáčka pasáží původně rozesetých po celé knize. Kupříkladu ve třináctém obraze probíhá plynulý dialog dvou hlavních hrdinů ukrytých v cizí chatě. Ten se ve skutečnosti sestává minimálně z pěti pasáží předlohy. Prvních několik replik odpovídá straně 56, následuje s drobnými výpustkami strana 58, ale pak rovnou 68, 72 a závěr dialogu lze nalézt s určitými posuny zpět na stranách 58–61. (Hofman, 1987) Přičemž poslední věty dialogu jsou upraveny takto:

FANGIO: V tom to není... Jednou dostaneš škrtáka a máš ho furt.

SAŠA: Jakýho škrtáka?

FANGIO: Nalepí se na tebe smůla... a už se jí nezbavíš.

SAŠA: Třeba jo.

FANGIO: Třeba jo.

(Hofman, Konývková, s. 12)

Oproti předloze:

„Jak jednou dostanete škrtáka, máte ho furt.“

„Jakýho škrtáka?“

„Přeškrtnutýho dobrýho. Nebo pětku.“

„Třeba ne,“ řekl ten v bundě nerozhodně. „Třeba ne vždycky...“ Ale věděl, že některé věci se na člověka nalepí jako smůla. Nezbaví se jich nikdy. Táhnou se

s ním, i když všichni říkají, že se na všechno zapomnělo. „Třeba ne vždycky,“ opakoval. „Jednou bude určitě všechno jiné...“

Ale nevěděl kdy.

(Hofman, s. 61)

Jak je patrné, občas se do zevrubných textových úprav vloudí i přehození (nezáměrné?) daných replik. Všechny tyto úpravy vedou každopádně k jistým významovým změnám.

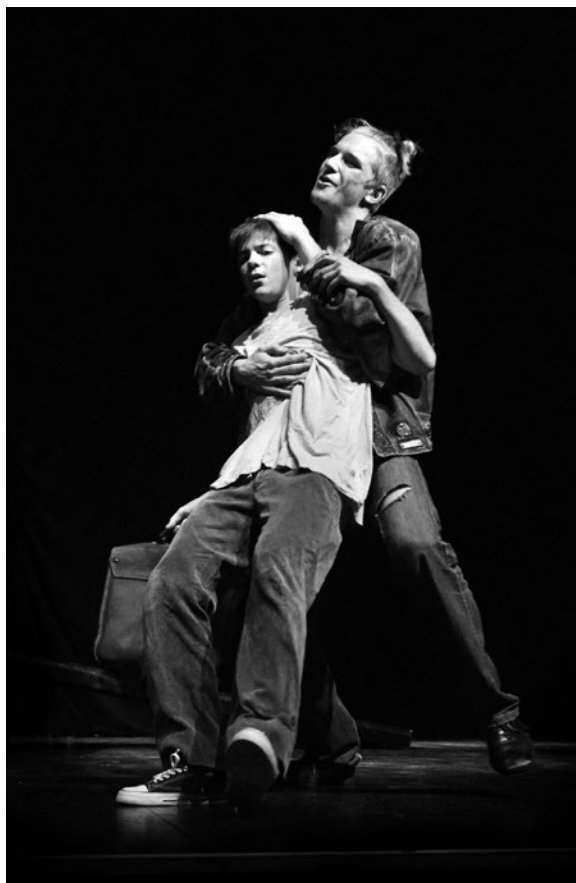
Samozřejmě výraznými kompozičními operacemi, které výchozí materiál uspořádávají do nové podoby, došlo k nemálo drobným posunům a selekci. Snad nejvíce se to projevuje v jazykové rovině. Ačkoliv soubor ponechal příběh v kulisách doby vzniku, tedy šedesátých letech¹³, je patrné, že i úpravou lexika se jej snažil přiblížit dnešnímu divákovi. A ne vždy se ony švy podařilo vyhladit. Viděli jsme, jak se například význam slangového slova „škrťák“ zobecnil.

Tátův hlas v úvodu inscenace přikazuje Sašovi: „Nevymýšlet nesmysly s jehličkami, kamenama... Zkrátka vyhýbat se těm týpkům z deváté třídy.“ Jde o přidanou pasáž, vložení slova „týpek“ chtěli inscenátoři zřejmě dosáhnout přirozenějšího dojmu. Na druhou stranu divák asi nenabude určitější představy z výrazu „jehličky“, který pravděpodobně odkazuje na poznámku v Sašově sešitku: „NOSIL DO ŠKOLY JEHLY“.

(Hofman, s. 10) Fangioův slovník je také oproti předloze poměrně neusazený. Ve své první větě zahrozí Sašovi docela mírně: „Jestlis je na mě přived, skupu tě do krychličky.“ Přitom jinde mluví o dost hruběji: „Na blbý kamarády si dej, kámo, bacha. Zachráníš jim prdel a oni se na tebe stejně vykašlou...“ Mimochodem po této pasáži přichází jeho telefonický rozhovor s Markétinými (v předloze jde o Mirkul[?!]) rodiči, který zakončí zdvořile: „Děkuju mnohokrát.“ (V předloze jen zavěsí telefon.) Nejde mi zde o pitvání se v lexikálních odehylkách, na těchto posunech se ukazuje, jaké má každá textová operace složité konsekvence.

Zajímavé jsou i posuny na vyšší významové rovině. Inscenátoři se museli vypořádat s věkem hlavního hrdiny, který v Hofmanově příběhu chodí do třetí třídy. Jeho představitel je o něco starší, ale vyznění příběhu to nijak neškodí.

Výraznější difference souvisejí se záze-
mím obou hlavních hrdinů. Inscenátoři se rozhodli pro zdůraznění motivace jejich jednání. Už z první scény vyplývá, že k Sašovi mají mít rodiče rozdílný vztah: otec je příkřejší, zatímco matka ho brání: „Tak už ho nech, vždyť je hodný.“ — „Tak hezký den..., pa.“ (tamtéž, s. 1) Na druhou stranu se v klíčové chvíli, kdy ještě může



Útěk

zavolat o pomoc, z jeho úst ozve prosebné „Tatí...“ Zatímco v předloze ve stejném okamžiku, když zaslechne kroky svého otce, jen mlčí. (Snad proto, že jej otec v první kapitole neváhá uhodit.) Fangiovi je dána oproti předloze podrobná minulost, i o něm se dozvídáme z inscenace, že byl obětí domácího násilí, a také je zde přímo zmíněno, že byl v pasáku, kam se dostal kvůli krádeži a napadení hlídače. Tohle předloha ani nenaznačuje.

Úpravou prošel i závěr příběhu, motivací možná byly i důvody vnětextové¹⁴, nicméně otevřený konec dával inscenátorům volnější ruku. Starší aktér odnáší druhého v náručí do nemocnice, a aby ho uklidnil, slibuje mu, že za ním přijde domů. Prozaický text také končí v nemocnici, kam přicházejí policisté, ale kolem smířeného Fangia projdou, protože míří za mladším Sašou. A Fangio se po nich lítostivě ohlédne, protože by si přál, aby jej zatkli. Snad aby alespoň někomu nebyl lhostejný.

Nejen tyto naznačené zásahy svědčí o tom, jaké úsilí museli inscenátoři vyvinout, aby se dobrali výsledného tvaru. Mnohdy opustili doslovné znění textu, aby naplnili svou jevištní představu, která vychází vstříc hereckému pojetí a volbě úsporných divadelních prostředků.

AKTUALIZACE KLASICKÉHO TEXTU

S rozdílným problémem se potýkala skupina Ivany Sobkové, která se pokusila inscenovat román Karla Čapka *Válka s mlouky*. Také se sice museli vyrovnat s principem montáže, jenže v tomto případě už je předloha rozvržena jako kompoziční tříšť. Tu inscenátoři nově uspořádali a rozšířili o vlastní i cizí texty (dramatickou parafrázi Pavla Kohouta), protože jim šlo o významové posunutí do kontextu naší doby. (Výhody principu montáže v souvislosti s aktualizací zmiňuje i *Slovník literární teorie*¹⁵).

Antiutopický román Karla Čapka lze definovat jako jeden z nejtýpějších příkladů montáže, jako by se autor pokusil do této prozaické formy vtáhnout co nejrozdílnější texty (kroniku, deník, zprávu, odborný článek, dokument atp.), aby ji oživil a tím také aktualizoval. Svůj román začal postupně vydávat v roce 1936 na pokračování v novinách. Mnohé z motivů odrážely konkrétní dobový kontext. Bohužel se tato vize konce světa vinou sebestředné společnosti stává v dnešní době opět přítomnou, což naznačuje i interpretace souboru Ivany Sobkové.

Aktualizace zde má nejen svůj původní účel, ale jde také o zapojení zkušeností a znalostí členů souborů. Ti protkali hru mnoha



Válka s mloky

obraz současného světa ovládaného tlakem médií a diktátem peněz...“ (Sobková, s. 35) I tohle je jedna z důležitých cest, jak přistupovat ke klasickému textu.

ŽIVELNÉ OBRAZY

Práce s ještě starším čítankovým textem se nebál František Oplatek, přestože se svým souborem pracoval na základní škole. *Povídky malostranské* Jana Nerudy skýtají úskalí nejen svým stářím, právě onou „čítankovostí“, tedy všeobecnou známostí spojenou spíše s odporem vůči školní četbě. Ale především svou nejednoduchou formou. Postaveny jsou na velice důmyslném vyprávěčství. Sebevědomý narátor si pohrává se čtenáři a jejich očekáváním¹⁶. (Kolik jen jeho texty obsahují vtipných vět typu — tohle vám přeci vyprávět nebudu — a pokračují samozřejmě líčením daných peripetií.) A přes poměrně jednoduchou zápletku, a proto tak lehce využitelnou ve výuce, která jde nezdídkou jen po příběhu, můžeme sledovat velice propracovaný způsob exponování fabule.

U všech tří povídek — O měkkém srdci paní Rusky, Doktor Kazisvět a Jak si nakouřil pan Vorel pěnovku —, které si soubor vybral k inscenování, dochází k podobnému dávkování informací. Díky názvu či vyprávěčově předjímání tušíme, kam se příběh bude vinout. Ocítáme se už po oněch zásadních událostech, které na okamžik změnily život hlavních hrdinů a opentlily je jejich přezdívkami. Jsou před námi plasticky vylíčeny v pouhých několika větách, takže máme pocit, jako bychom je důvěrně znali, a to fakticky ještě vůbec nevíme, co je čeká. A hlavní dějová zápleтка často představuje

vlastními situacemi, například reklamou cestovní kanceláře, televizními a rozhlasovými vstupy. Mnohé z těchto textů dokazují, jakou má divadelní práce se souborem mladých lidí specifickou, vznikaly totiž i jako výstup sloužící k rozvíjení jejich mediálních dovedností. (Sobková, s. 36) Vycházejí ale z poetiky, kterou Karel Čapek využívá: je to také co nejživější sdělení, s nímž se běžný čtenář či divák setkává v mediálním prostoru.

Zpřítomnění zdůrazňuje inscenace i výběrem původních pasáží. Převládají takové, které jsou dramatické, dají se snadno zobrazit i v krátkých scénách a od doby vzniku nezestárlý. Jde například o scénu s umělkyní, která se poprvé setká s mloky na pláži, jednání pacifické exportní společnosti, zprávu o zemětřesení či konferenci ve Vaduzu. Naopak rozsáhlejší děje, například o panu Povondrovi, vynechali.

Nejvýraznějším zásahem do poetiky původního textu se tak jeví zapojení chóru, který aplikoval ve své adaptaci počátkem šedesátých let Pavel Kohout. Jeho drama má také výrazně aktualizační rysy, dokonce druhé dějství dovádí až do doby, která už poznala nejen další válku, ale i nástroje hromadné zkázy. Přestože chór v jeho podání reportážním způsobem zprostředkovává konec světa, jeho jazyk má klasicizující veršovanou podobu. Snad právě s ohledem na kontrast mezi vážností tématu a bulvárností médií.

V inscenaci Ivany Sobkové hraje chór podobně zásadní roli. Ironicky komentuje děj, zdůrazňuje osudové okamžiky, vedoucí k rozšíření mloků, a má působit i jako jakýsi vnější komentář i v novinářském smyslu slova. Chór si ze své pozice vědoucího vyprávěče pohrává s žánrem antiutopie, protože

ví, jak vše dopadne. Proto jeho ironické úšklebky směřují na ty, co dychtí po senzaci, byť by je to stálo vlastní planetu.

Spojení různorodých textů naznačuje, podobně jako v předchozím případě, nejen své výhody, ale i úskalí. I jazyk chóru, po dalších padesáti letech od svého vzniku, zestárl. Nové sekvence, připravované zřejmě každou skupinou aktérů zvlášť, pracují jednak se současným hovorovým či novinářským lexikem: „[...] a tak si mě jako obdivně prohlíželi...“, „[...] dnes pro vás máme opravdovou lahůdku“. Ale i knižním: „[...] spěchaje sdělit netrpělivě veřejnosti fakt“.

Nicméně hodnota celé inscenace tkví v tom, jak se soubor snažil román zpřítomnit i tím, že podstatně rozšířil materiál předlohy. Tyto amplifikace nesou téma, které chtěl soubor zdůraznit. „Byl to pro nás



Neruďárium

jeden drobný okamžik z jejich života, několik hodin či dnů. A pak, po vyvrcholení, se dostáváme opět do klidně plynoucího toku života Malé Strany, která tuto událost či malý skandál přijala jako další z témat k rozhovorům, než na něj úplně zapomene. Lidský život je v „osudech“ této čtvrti korálkem na šňůrce.

Zhuštění a rozpínání je jednou z klíčových dimenzí těchto vyprávění. A přesně v tom Oplatkova družina povídky následuje. Jako kdyby se protagonisté na jeden okamžik srotili v jednom houfu, proběhla mezi nimi vášnivá diskuse plná pouličních drbů, davového nadšení, pomluv a dychtění po senzaci či dokonce zpěvu, a pak se zase vrátili do svých běžných trampot. Tomuto srocení lidí dobře odpovídá způsob vyprávěného divadla, které se může prezentovat jako pouliční performance, využívající principů kramářské písně či frašky.

Tak v jejich podání nejprve zazní Malostranská hymna, vyprávěč nám nastíní lehce děj, rozvine se dialog a nastolená situace. Podobně projdou všechny tři povídky, aby v úplném závěru opět zazněla píseň. Vyprávěč někdy vede dialog i s postavami, někdy děj zdramatizuje: „A pak se to stal!“ — a celou dobu si udržuje nadhled.

Antiiluzivním odstupem, kdy jednotliví aktéři ukazují, jak vstupují do rolí, případně se svým rolím i brání (viz inscenační poznámka: „Herci se nechce do role vstoupit, ostatní ho nakonec přesvědčí.“ [Neruda, Oplatek, 2013, s. 5]) se podařilo úspěšně transformovat na jeviště Nerudova ironického průvodce dějem, který je jedním z podstatných rysů jeho povídek i některých básní. Navíc díky tomu mohou zacházet s textem volněji ze současné perspektivy, a přitom hravě v toku povídání, drbání či sousedského šplechtění.

Snad jen úvodní povídka odhaluje i hranice podobného postupu: pokud by se hra stala samoučelnou, vycházely by z ní postavy povídek jako ty známé zploštělé „figurky“. To naopak závěr představení s hromadným pohřbem, na němž aktéři pokušují pěnovku páně Vorla za zpěvu Malostranské hymny, by se určitě líbil i autorovi. Hrdinové příběhu už dávno nejsou mezi námi, a tak nám nezbyvá než o nich rozprávět, tlachat a bavit se jejich příběhy.

Na hře se také dobře ukazuje, že tlumočit sto padesát let starý příběh znamená i drobné zásahy do jeho jazykové vrstvy. Inscenace většinou výborně využívá starobylého jazyka i jako jistého zeizujícího prostředku, ale zároveň jemnými úpravami vychází vstříc srozumitelnosti. Tak například z povídky O měkkém srdci paní Rusky zachováva zvukově šťavnatě zvolání „škandál“,



Z *deníku Josefa K*

a truchlící jej navíc třikrát zopakují. Naopak komplikovanější pasáže: „[...] na trhu se smlouvala hodinu o grešli, při prádle upřela chudé podělkyni vždycky nějakou putnu vody a děvečky se u ní nikdy nenajedly...“ zpréhledňují: „A jak škudlila! Na trhu smlouvala o grešli a děvečky se u ní nikdy nenajedly.“

HLEDÁNÍ AUTORSKÉHO STYLU

Josef Škvorecký se v novele *Ze života lepší společnosti* rozhodl vybočit ze svého stylu a vyzkoušel si sloh školáka, který svou naivní formou zachycuje události rodného města. Text stojí na výrazně stylizovaném vyprávěči. Stejně jako díla jiných u dětských souborů oblíbených autorů (za všechny můžeme zmínit *Bylo nás pět* Karla Poláčka či *Fimfárum* Jana Wericha) nastoluje otázku jak toto vyprávěčství přenést na jeviště.

Škvoreckého povídky už grafickým ustrojením, v jakém vyšly v roce 1965 poprvé, nenechají nikoho na pochybách, že jde o programovou nadsázku. Většina pasáží nese dlouhý podtitul, představující vlastní žánr: „Domácí práce z jazyka českého Josefa Krátkého, žáka II. B obecné školy chlapecké v K.“ Ze slohových cvičení s nadneseným, až vlastenecky starobylým jazykem a množstvím stylových chyb vyzařuje naivní

upřímnost mladého pisatele. K nim jsou připojeny příspěvky jeho starších sourozenců, které jsou ale psány v podobném duchu.

Zvláštností tohoto vyprávěčského způsobu je dvojí perspektiva, z níž se události obhlížejí. Ačkoliv čtenáři může připadat, že jde o skutečný dětský hlas, je umně nasytilizovaný autorem (žák druhé třídy většinou podobné slohové romány nepíše). Autor navíc vybírá ty scény, které nás, dospělé čtenáře, přimějí k smíchu, jako by je zachytil ten malý šibal s bezelstnou upřímností: ať už jde o sestřiny milostné avantýry, politiku, nebo bratrovo manželství.

Skupina Hany Nemravové do své inscenace *Z deníku Josefa K., žáka II. B* zařadila několik pasáží z předlohy, které divákům předávají čtyři herci. Až na několik výpusťtek je původní prozaický text zcela zachován. Aktéři se jen střídají ve svých replikách většinou po jednotlivých větách. První dvě scény jsou například doslovným přepisem prvních dvou stran, hlavní hrdina se nám v nich představuje a vypráví o oslavě narozenin své sestry.

I ostatní vybrané pasáže nejsou snadno divadelně uchopitelné. Většinou v nich někdo popisuje jednání, které pozoroval. Příkladem je vyprávění o divadelním představení, protože jde vlastně o hru ve hře, kdy vyprávěčka svérázným způsobem zachycuje

bizarní amatérskou inscenací, při níž její nápadník omylem uškrtil jiného herce. Zde soubor nejvýrazněji uplatnil princip komentovaného divadla. Vtip povídky o volbách pro změnu spočívá ve znalosti složitých dobových reálií a také konsekvencí, které tyto události vyvolaly.

Navíc se zde svérázný vypravěčský tón rozřeďuje v promluvách mnoha herců: všichni zároveň ztvárňují hlavní postavu i postavy vedlejší. Vypravěč zde tedy nemá samostatnou roli, jde o skupinové pojetí, takže řeč i jednání všech postav působí poněkud nesrozumitelně svou neodlišností. (Podobně to viděl i lektorský sbor Dětské scény [Klemens, s. 65].) Buď jde tedy o pasáže, kde se cosi popisuje a přímá řeč postav není nijak zvýrazněna, nebo dialogy, kde se vtipně nadužívají uvozo- vací věty („Tehdy pravil otec...“, „Otec pravil...“, „Petr pravil...“, „Tu otec pravil...“). Jenže na jevišti se i ty mohou rychle stát jednotvárnými.

Zkrátka zde nebyla zvolena taková transformace, při níž by došlo k zachování vypravěčského odstupu, který je pro předlohu charakteristický. Ostatně pozměněný název inscenace prozrazuje, že inscenátoři od původního žánru upustili. Možnou cestou v duchu předlohy by mohlo být zdůraznění nadsázky a distance antiiluzivním předváděním samotného aktu vyprávění. Nebo jiný způsob interpretace, z něhož lépe vysvítá, že podobná díla akcentují nejen to, o čem se vypráví, ale i jak je to podáno, a to často v kontrastu k předchozímu.

AUTORSKÉ ROZVINUTÍ PŘEDLOHY

Mnoho z prostředků a cest, které jsme mohli vidět u předchozích inscenací, se objevuje v úpravě Andersenovy pohádky *Slavík* od Miroslava Slavíka. Dramatizace je pozoruhodná množstvím transformačních operací, jimiž text prošel, aniž to oslabilo jeho kvalitu. Navíc se o Andersenových textech nedá říci, že by nesly poetiku blízkou pouze nejmladším souborům či divákům.

V této pohádce se na rozdíl od jiných Andersenových textů neukazuje tak výrazně autorský styl, osobní vypravěč se projevuje jen ve druhé větě a pak ustupuje do pozadí. Děj, který je líčen poměrně strohým jazykem, vypravěč nekomentuje. Slavík by mohl působit dojmem klasické kouzelné pohádky, z níž také vychází, bez náznaků psychologizování či hlubší charakterizace, až na poslední scénu, kdy dojde k symbolickému souboji smrti a slavíkova zpěvu. A pak je tu také nádech nostalgie, který je autorově poetice vlastní.

Možná že tak scénář nepůsobí, ale M. Slavík provedl rozsáhlou obměnu textu, který se přitom kupodivu neprotiví předloze. Tyto zásahy se týkají jen na jazykové rovině téměř každé věty. Například výrok: „V Číně, jak asi víte, byl kdysi císař Číňan a všichni jeho dvořané byli rovněž Číňané.“ Nahrazuje: „A všichni, které měl kolem sebe, byli taky Číňani...“ Důvod je patrný, jde o úsporný a jasný jevištní jazyk, který má svá specifika.

Zásadním prvkem je zapojení hned pětice vypravěčů-dvořanů, kteří se od počátku stávají nejen zprostředkovateli příběhu, ale děj také komentují, zasahují do něj a rozehrávají významovou hru zejména vtipnými aktualizacemi. Jejich způsobem zasahování do vyprávění se sice nejvýrazněji inscenace vzdaluje předloze, ale opět je na prvním místě jejich dramatická funkce a také antiiluzivní odstup od samého příběhu.

Jejich promluvy znamenají výrazné rozšíření materiálu předlohy. Například krátký odstavec, v němž se popisuje údiv veřejnosti nad ptačím zpěvem, je vyjádřen ve dvaceti replikách. Samotná postava Slavíka se objeví až téměř v polovině hry (u Andersena na konci první třetiny).

Vypravěči mají celou řadu funkcí: navazují kontakt s diváky („To jen abyste věděli.“), vzájemně se pošťuchují („Drž to pořádně, laskavě!“), aktualizují děj („Toho luxování, vidíte...“), zdůrazňují některé pasáže („Tak ona ho zná...!“ „Cože?“ „Ona ho zná!“) či projevují vlastní interes („Jo, jo, to jsou věci... Inu Čína...“). Není náhoda, že jde mnohdy o výzvy a příkazy („čti“, „dělej“, „nedotýkat se“), neboť provázejí akci a také vtahují diváky do děje. Dalo by se říci, že jejich projevem na scéně se personifikují ty funkce, které má vypravěč v próze. Ukazuje se zde řeč ve své dramatické názornosti, jak

to výše popisuje Zdeněk Hořínek. Slovo je zde nositelem jednání.

Jejich úloha má ale ještě hlubší smysl. Jsou i nositeli zásadních významů, na které hra klade důraz. Svým množstvím, úslušností a mnohomluvností vyplňují roli celého dvořanstva a poddaných, kteří jsou oddáni císaři. Ve chvíli, kdy se Císař ocitne na smrtelné posteli, se však obrátí proti němu. V roli dvořanů se radují z nového samozvaného panovníka, který vyšel z jejich řad. Zosobňují tak Císařovu samotou na trůnu i na konci života (poslední z nich dokonce větu „Ať žije nový císař!“ pronese skřipavým hlasem blížící se Smrti). Mimochodem Andersenova předloha tuto situaci podobně nevyhrocuje, ale pouze naznačuje — zazní zde věta: „[...] všichni spěchali pozdravit nového císaře“.

Chřadnoucímu Císaři zůstala jen vzpomínka na živého slavíka, protože celé království ho opustilo. Ale to už je výrazně andersenovské téma, které zde vystoupilo na povrch. Rozvernost a mnohomluvnost vypravěčů se stala v důležitých okamžicích Císařova osudu zrádnou a i jeho moc se ukázala být vratká. Panovník sdílí stejný samotářský osud jako Slavík.

Přitom už dříve jejich propojenost vyslovili úsečně, až drsně právě vypravěči, když ohlásili Císařovu diagnózu přirovnáním ke stroji: „Moc opotřebovaný..., kolečka..., pérka..., čudlíky...“, „Nedá se opravit...“ Opět nejde o věty z Andersena, ale přitom jsou tyto repliky přiléhavou odezvou na původní císařovu reakci v předloze. Když se dříve shání po někom, kdo by mu mohl opravit porouchaného mechanického ptáka, zprvu ho nenapadne zavolat hodináře, ale „svého osobního lékaře“. Sdílí se zde vlastně hlavní téma obou textů: jako by stroj měl stejnou váhu jako člověk.



Slavík

Rejstřík jevištních prostředků je také široký, patří sem zejména hlavní scénotvorný prvek — velký koberec, který může být jednou říší, podruhé postelí, jindy mapou. Na jevišti se místy uplatnily i drobné loutky dvořanstva, které opět zdůrazňují jejich mnohost.

V dramatizaci M. Slavíka zkrátka každý inscenační prostředek vstupuje do složitěho pole významů předlohy, na kterou přivazuje oka dalších významových prvků, aby celou síť zahustil tak, že se ve výsledném jevištním tvaru zachytí z původního textu to podstatné, aby to divák mohl vnímat i v dramatické podobě.

HLEDÁNÍ DRAMATIČNOSTI V DIALOGU

Na závěr jsem si nechal dnes už klasický text — dramatizaci *Bajaji* od Milady Mašatové, který zvýrazňuje jeden ze způsobů scénického zpracování, a byl také vytvořen při práci s dětmi. Scénář vznikl původně pro loutky ale hrají ho i neloutkáři. Mimořádného úspěchu s ním dosáhl soubor Evy Polzerové na národní přehlídce dětského divadla *Kaplické divadelní léto* v roce 1987.

Předloha Boženy Němcové nemusí být nutně literaturou pro dětské čtenáře. Naopak snad proto, že obsahuje množství silných témat, až existenciálních, se stala jednou z jejích neznámějších. (A není náhoda, že na ni odkazuje také Vladimír Holan, i když v jeho pojetí dostává ještě více filozofující vyznění.)

V původním textu se ukrývá mnoho motivů, které by mohly být rozvíjeny staršími skupinami studentů. Především hlavní hrdina mlčí, nevychloubá se svými činy a v tichosti přijímá ústrky. Místy by mohlo jít až o psychologické drama (samozřejmě o to v tomto žánru nejde), čtenář jeho dobrodružství prožívá, neboť ví to, co nikdo z ostatních postav. Když vstoupí na královský dvůr, nejen že není brán vážně kvůli svému handicapu, ale dokonce je ostrakizován proto, že má tváře „smědé až strach“. Jde tedy i o jeho neobvyklé vzezření. Zajímavý je i závěr: ačkoliv splní podmínku krále a zlaté jablko vržené princeznou si najde právě jeho, ta před ním utíká a odmítá si ho vzít právě kvůli jeho neobvyklým rysům.

Hrdinovo inkognito a šerednost připomíná i Eva Machková ve své studii o pohádkách (Machková, 2011, s. 38), podle níž je tato pohádka iniciační, protože tematizuje problémy, s nimiž se mohou konfrontovat mladí lidé. Situace inkognito poskytuje hlavnímu hrdinovi možnost postavit se na vlastní nohy a dokázat své schopnosti i bez zázemí rodičů.

To vše ale dramatizace nemusela brát v potaz, neboť si Milada Mašatová vybrala cestu, která věku aktérů nejlépe vyhovovala. Nepotřebovala rozvíjet všechna tato velká „dospělá“ témata, ale hledala drama v každé větě. A hlavním prostředkem se jí stal dialog. Už úvod je příznačný:

1. KONÍK: *Přijde?*

2. KONÍK: *Přijde?*

3. KONÍK: *Přijde?*

4. KONÍK: *Přijde?*

HŘÍBĚ: *Kdo má přijít?*

2. KONÍK: *Přece princ!*

5. KONÍK: *Přece náš princ!*

HŘÍBĚ: *Náš princ! Náš princ!*

(Němcová, Mašatová, s. 1)

Dramatizátorka přenechala zprostředkování děje mnohohlasému sboru koníků, kteří spolu mluví. Z každé věty či sekvence slov se snažila vytěžit dramatickou situaci, která vzbuzuje očekávání¹⁷.

Když se však podíváme blíže, vidíme celou řadu dalších prostředků. Například pečlivě uspořádaný rytmus vycházející z úsečných replik, které se prodlužují přesně tak, jak stupňující se napětí vyžaduje. Chór koníků tak není zbytečně početný: vede k rozvíjení dialogické hry, která se opírá o princip opakování. Přitom hlavní koník — princův pomocník — se na scénu teprve dostane.

Sledujeme vyprávěné a komentované divadlo, které oživuje podání informací a střídá úhly pohledu. Vypravěči si kladou otázky, připomínají sobě i nám, co se právě děje, a dál rozvíjejí děj. Klíčovou roli hraje



Bajaja

ona postava Hříběte, která výborným způsobem reprodukuje otázky, jež nanejvýš malý dětský divák v reji, který se děje na jevišti, může mít. Mezi jeho další repliky například patří: „Co je to němý?“, „Kdo je to Bajaja?“, „A kolik má král princezen?“, „Co se stalo Bajajovi?“, „Co udělá král?“,

Díky odpovědím na jeho zdánlivě banální dotazy se divákům dostává vysvětlení. Kdybych to převedl na žánr detektivky: Hříbě je pro děti takovým malým Watsonem, který umožňuje pochopit, co se děje v hlavě Sherlocka Holmese, který je vždy o několik kroků napřed. Divákovi přiléhavou formou zpřehledňuje děj. Jako by Hříbě ve spolupráci s chórem koníků neustále pomrškávalo na děti s otázkou: „Je to v pořádku?“, „Chceš se na něco zeptat?“, „Můžeme jít dál?“. Role chóru ani Hříběte není potřeba ve scénách dějových, kde spolu mluví princezny či Bajaja bojuje s drakem, a proto ustupují do pozadí.

Ačkoliv dramatizace Milady Mašatové opouští doslovné znění předlohy, nedošlo k tolika obsahovým výpustkám, jak by se zdálo. Patří mezi ně například minulost a zázemí prince, jak jsme zmínili v úvodu; to by bylo zajímavější možná pro starší diváky. V závěru se po kutálení jablka princezna k Bajajovi sama přihlásí — jde o citlivé řešení vzhledem k cílenému publiku: co si princ vydobyl, to si zaslouží a není jej už potřeba zkoušet.

Bajaja zkrátka využívá naplno těch hodnot, které sdílejí s mladým divákem i herci a které jsou jevištně životné. Především jde o neustálý mnohohlas, který nás vtahuje do děje. Nesen je chórem koníků, kteří působí i jako vypravěči, ale mimoto vrhají dětskou energii na jeviště, proměňují se v živé rejdiště postav, hlasů a názorů.¹⁸

SHRNUTÍ

Když se podíváme nazpět, vidíme, že deset analyzovaných inscenací provází specifický přístup k předloze. Řazeno chronologicky je lze shrnout takto:

U *Cecy* Hany Nemravové bylo nositelem celého jevištního zpracování především ztvárnění tématu předlohy. Pro *Svatební košile* Alexandra Gregara je charakteristické citlivé propojení původního slova a obrazu, které vede k působivému vizuálnímu a akustickému tvaru. V *Poleďnici* Kateřiny Oplatkové Rezkové se bohatě uplatnily vlastní nápady a zkušenosti skupiny. Úcta k předloze provázela práci souboru Michala Stona na dramatizaci románu *Nazí*. Dramatizace novely *Útěk* Irenou Konývkovou se zakládala na cestě k co nejdokonalejšímu jevištnímu tvaru. Zpřítomnění předlohy a její využití

pro pojmenování současnosti bylo vlastní *Válce s mloky* v podání souboru Ivany Sobkové. Rozehrání scén pro nastolení živelných, ale vůči předloze přiléhavých situací jsme viděli v *Nerudáriu* Františka Oplatka. Škvoreckého slohové cvičení bylo výzvou jak se vyrovnat se specifickým stylem. Poslední dvě hry pak ukázaly, jak bohatě, a přitom kvalitně lze rozvinout předlohu a také možnosti dramatického dialogu.

Z hlediska dramatizačních procesů, tak jak je pojmenovala Olga Panovová, docházelo zejména k těmto posunům oproti předloze: Selektce výchozího materiálu se projevila výrazněji u delších textů, jako jsou romány *Útek* a *Nazí*. Tyto dva prošly také složitými kompozičními operacemi, restrukturováním informací, v případě *Útoku* i částečným rámcováním. Na druhou stranu se nezřídka soubory odvážíly k amplifikaci, tedy rozšíření výchozího materiálu, a to i o dost podstatné prvky. Mírně se to projevilo v případě *Cecy* Hany Nemravové, kde došlo k personifikaci hlavní hrdinky, a tedy k specifickému rozšíření hry o další postavu. V případě uvedení Sboru by se dalo mluvit ještě o výrazné substituci — tedy nahrazení funkce vypravěče skupinovou postavou. Podobně fungoval například chór ve *Svatebních košilích* v úpravě Alexandra Gregara. K nejvýraznějšímu obohacení předlohy došlo ale u *Poleďnice* Kateřiny Oplatkové Rezkové a *Válce s mloky* Ivany Sobkové. Zde byly přidány zcela nové pasáže, které v obou případech sloužily k aktualizaci výchozího díla.

Podobně jako u textů Ivy Procházkové a Oty Hofmana bylo i v případě románu Karla Čapka nutné samozřejmě selektovat. Ale i významně rekonstruovat text přidáním vypravěče (chóru), což umožnilo odstup od děje po vzoru epického divadla. Všechny tyto posuny slouží k přesouvání úhlu pohledu a díky tomu se od počátku na události nahlíží jako na završené, tedy s ještě větší tragickou intenzitou, a navíc v ironickém kontrastu k senzacechtivým médiím a jejich konzumentům.

Svéráznou adaptací prošly tři povídky Jana Nerudy v inscenaci *Nerudárium* (trefně připomínající tuto volnost práce s námětem). Text je rekonstruován metahrou vypravěčů a zároveň zhuštěn do několika situací s menším obsazením. Navíc představení vtipně rámuje zpěv a završuje gradace spojená s konkrétním i symbolickým posledním rozloučením. Opět jsme zde u prostředků antiiluzivního vyprávěného divadla.

V případě Škvoreckého *Ze života lepší společnosti* došlo sice k minimálním textovým úpravám na vybraných ukázkách, přesto i zde lze vidět hru s kompoziční

výstavbou, kdy je vyprávěný text zprostředkován dialogicky.

Pokud bychom chtěli zachytit uvedené posuny na škále věrnost — volnost ve vztahu k předloze, pak bychom měli co dočinění s jejími nejrozličnějšími odstíny. Od dramatizací, které se držely textu předlohy více: *Svatební košile* a úryvky románu Josefa Škvoreckého. Do určité míry by sem patřili *Nazí*, kteří kompozičně přeskádané ukázky zachovávají téměř v nezměněné podobě. Na opačném pólu by pak byly adaptace, které užívají předlohy do určité míry jako schéma: *Nerudárium*, *Válka s mloky* a nejvýrazněji *Poleďnice*.

Nabízí se otázka, jaké výhody, respektive úskalí tyto zvolené přístupy skýtají. Jak zdůrazňuje Olga Panovová, dramatizace je především volba a my spolu se Saint-Exupérem musíme připomenout, že každou volbou něco ztrácíme. Inscenace *Cecy* Hany Nemravové podle Raye Bradburyho ukazuje, že lze v dramatu uchovat její lyrizující prvky. Při své práci se inscenátoři významně nechali vést tématem první lásky. Na druhou stranu můžeme připomenout, že právě to téma, které si inscenátor vybere, nemusí být ani hlavním, ani pouze jedním. *Svatební košile* Alexandra Gregara ctí danou předlohu a do jisté míry to může omezovat rejstřík jevištních prostředků, které má inscenátor k dispozici. Na *Poleďnici* Kateřiny Oplatkové Rezkové je patrná touha zpřístupnit text i současným mladým čtenářům/nečtenářům a riziko samozřejmě bude vždy tkvět v míře, kterou se vzdálí od předlohy (což není tento případ). *Nazí* Michala Stona naopak staví na účtě k ní, což jim na druhou stranu přináší inscenační potíže (s nimiž se snaží vypořádat), ale jak jsme viděli, možná právě to znamená, že děj nemůže gradovat podle představ inscenátorů. Oproti tomu *Útek* od počátku míří za jevištní prezentací, a ačkoliv je dosažení co nejlepšího divadelního tvaru naprosto přirozeným cílem, ztráty, které se na této cestě vůči textu mohou přihodit, není radno zanedbávat. Ostatně prostředky by zde měly k cíli dovést. *Válka s mloky* v podání Ivany Sobkové se snažila v novém hávu překomponovat text po vzoru Čapkovy montáže, ne vždy jsou ale při takto složitých operacích švy mezi mnoha různorodými texty vyhlazeny. Adaptace Františka Oplatka šikovně využívá volnějšího pojetí Nerudovy předlohy, což samozřejmě znamená poměrně velkou míru selektce. Škvoreckého próza si v rukou Hany Nemravové udržuje svou jazykovou kvalitu, ale otázkou je, o kolik na stylu textu přicházíme ztrátou vypravěčského odstupu.

Několikrát jsme se zmínili i o principu montáže, který mladé soubory rády využívají. Jeho výhody a nevýhody shrnuje trefně Irina Ulrychová: „Zážitek z inscenace postavené na montáži se spíše podobá přechodu přes prudkou horskou říčku a hledání schůdné cesty přes zdánlivě nahodile rozhozené kameny.“ (Ulrychová, s. 2) Různorodost materiálu, s nímž divadelníci v tomto případě pracují, na ně klade vysoké nároky. Vodítkem není jednoduše přístupná příběhová linka, i když jsme viděli většinou příklady propojení montážního a fabulačního principu. Riziko se skrývá i v nevyrovnané kvalitě jednotlivých příspěvků, na nichž se mohou inscenátoři i sami spolupodílet, což jim ale poskytuje důležitou možnost osobního vyjádření. To vše musí vedoucí „ukočírovat“.

Na závěr je nutné se ještě zmínit o dvou specifických textech, o pohádkách v úpravě Miroslava Slavíka a Milady Mašátové. Jak u *Slavíka*, tak u *Bajaj* došlo k velkému množství zmíněných dramatizačních procesů. (Zejména *Slavík* M. Slavík vyniká množstvím nového textu, vedle toho ale podstoupil nutnou selekci, došlo k rozdělení vypravěčských rolí atp.) Oba scénáře si ale přes tyto operace zachovaly v mimořádné míře živost a poetiku. Mohly by být příkladem, že i komplikovaná práce s původním textem může vést k úspěšné dramatizaci a inscenaci. Na druhou stranu se zmíněné ztráty mohou týkat i jich (namátkou třeba vynechání či oslabení všech dalších motivů a témat u *Bajaj*), ovšem zde účel — práce s mladším souborem — posvětil prostředky.

SPECIFIKA DRAMATURGIE A DRAMATIZACE SOUBORŮ MLADÝCH LIDÍ

Přes jejich různorodost můžeme v těchto inscenacích vysledovat určité dramatiizační principy. U většiny sledovaných her přirozeně převládá dramatizační činnost, jejíž hlavní pedagogický cíl spočívá v osobnostně-sociální výchově divadelní prací. Mohli bychom toto zaměření schematicky pojmenovat „pro soubor“.

Vedle toho jsme viděli i přístupy, kde je kladen důraz na hledání klíčů k samotnému dílu. Mám na mysli zejména BUD-DETO! Michala Stona a jejich dramatizaci románu *Nazí*. Ale do určité míry to naplňuje i práce souboru Alexandra Gregara na *Svatebních košilích*. Plzeňská skupina Michala Stona se snaží prostřednictvím divadelních prvků hledat zejména cestu k prvotnímu textu. I jejich jevištní tvar náš pohled zaměřuje zpátky do románu, který interpretují s velikým citem a pochopením. Mohli

bychom to označit za práci směrem k textu. Tento přístup má také výchovně vzdělávací cíle, látkou je zde ale samotné divadlo a literatura. Tato témata sice mohou vyplynout z práce každého souboru a vedoucí na ně nemusí nijak cíleně reagovat, pro náš účel je ale rozhodující, pokud svou činnost touto cestou záměrně nasměruje.

Třetí způsob je odlišný od principů příznačných pro práci dětských souborů, jeho těžiště se přesouvá na pole vzdělávání o divadle a umění. Ale zatímco předchozí přístup mířil směrem k textu, pohled je zde namířen především na jeviště a původní text je tvarován k co nejdokonalejší inscenační podobě. Umožňuje to samozřejmě věk, ambice a schopnosti jednotlivých skupin. Příkladem by nám mohla být bezesporu dramatizace knihy Oty Hofmana *Útek* souborem HOP-HOP LDO ZUŠ v Ostrově, kde už i vzhledem ke zkušenostem a charakteru aktérů mohlo dojít primárně k pokusu o naplnění zejména divadelních/uměleckých ambicí.

Samozřejmě všechny tyto tři tendence jdou většinou ruku v ruce, ale ohnisko se u jednotlivých souborů může přesouvat z jedné na druhou. Viděli jsme také, že celý tvůrčí proces může být nesen i tématem, kterým se inscenátoři nechají vést, aby došli k jeho co nejvýstižnější jevištní konkretizaci. Příkladem může být *Cecy* Hany Nemravové, *Válka s mloky* Ivany Sobkové a *Polednice* Kateřiny Oplatkové Rezkové. Tento způsob práce se dá zahrnout do každého z předchozích tří na základě výsledku tvůrčího procesu. Některé soubory jsou na cestě k tématu ochotny obětovat z původní předlohy méně, jiné by se mohly, například aktualizací posuny, jazykem či dalšími prvky, vzdálit od předlohy natolik, že by naopak téma mohlo být tím jediným, co jejich inscenaci s původním textem pojí.

ZÁVĚR

V úvodu jsem připomněl, jaká specifika podle Zdeny Joskové provázejí dramaturgii a dramaturgii v divadle hraném dětmi. Nyní se, ač na úzkém vzorku, ukazuje, že divadlo hrané mladými lidmi může volit různé didaktické cíle i prostředky. Jejich práce se v mnohém blíží dramaturgii dospělého divadla, kam ostatně nezřídka patří svou náročností i předlohami, které si tyto soubory vybírají.

Oproti dětským skupinám starší, např. středoškolské soubory také nemusí nutně rezignovat na vytvoření fixovaného textu, který je přenositelný v čase i prostoru¹⁹. Jejich pozornost přechází mnohdy od samotné tvůrčí činnosti k výslednému

tvaru a jeho jevištní podobě, také nezřídka samy přispívají k umělecké kvalitě hotového scénáře.

Ačkoliv by si tyto závěry zasloužily další analýzy podložené studiem širšího vzorku inscenací, v souladu s názorem Olgy Panovové se domnívám, že ať už v inscenacích docházelo k jakýmkoliv transformačním operacím, jejich cílem by mělo být „zachování hodnotového invariantu originálu, tj. jeho ideovo-estetická podstata“.²⁰

POZNÁMKY

- 1 Byly prezentovány na celostátních přehlídkách, většina byla publikována v textových přílohách *Tvořivé dramatiky*.
- 2 Obdobně vnímá podobnosti mezi divadlem hraným dětmi a mladými lidmi a autorským divadlem Alena Palarčíková ve své knize *Tygr v oku* (2011).
- 3 „[...] který není izolován od běžných, nezveřejňovaných aktivit dramatické výchovy, ale přirozeně a plynule z nich vyrůstá.“ (Josková, s. 1)
- 4 Josef Kovalčuk jej odlišuje i od pojmu dramatizace. Scénář v jeho pojetí slouží jen k „formování určitého materiálu pro potřeby inscenace“ (Kovalčuk, s. 21).
- 5 Autorka vychází z definice dramatu Iva Osolobě.
- 6 Analyzuje dvě profesionální inscenace vycházející z *Alenky v říši divů* Lewise Carrolla.
- 7 „[...] ekvivalentnejšia je tá transformácia, ktorá sa nepridržiava mechanicky originálu, ale uplatňuje tematické a výrazové posuny, zodpovedajúce téme, myšlienke i štýlu originálu a tiež norme súčasného jazyka i úrovni rozvoja divadla a drámy.“ (Panovová, s. 39)
- 8 Zdeněk Hořínek uvádí tyto typy: adaptace, dramatizace, jevištní přepis, dramatizace v běžném smyslu a drama podle epické předlohy. Ovšem už Olga Panovová podle mého názoru správně namítá, že toto třídění je poměrně nejasné, protože žádná z těchto verzí doslovně literu textu nerespektuje, ačkoliv to autor některým přisuzuje.
- 9 Ve svém komentáři vedoucí souboru zmiňuje „první lásku“ jako hlavní téma a vedlejší pak „setkání s nadpřirozenem“ (Nemravová, s. 9).
- 10 „Právě tyto smyslové zážitky byly hlavním důvodem toho, že jako hlavní vyjadřovací prostředek při inscenování povídky byl zvolen pohyb a zvuk, konkrétně výrazový tanec, dále práce se sborem rozděleným do několika hlasů, použití zvukomalebných citoslovcí

a zvuk vyluzovaných na lidské tělo, doprovázených v konečné verzi marimbou.“ (Nemravová, s. 12)

- 11 „[...] v nejširším slova smyslu každý přístup ke skutečnosti, který usiluje o výklad jevu, jeho podstaty, jeho příčin, podmínek a způsobu jeho existence“ (Vlašín, s. 156).
- 12 „Scházeli jsme se buď dvakrát týdně, vždy asi tak na tři hodiny, nebo jednou týdně v pátek na celé odpoledne a vlastně i večer. Intenzita zkoušek samozřejmě měla vliv na možnost zabývat se dlouho jednotlivými situacemi, ale i hereckým jednáním.“ (Konývková, s. 16)
- 13 Inscenátorka přiznává, že by je pokus o zpřítomnění lákal, ale vzhledem k dnešním realitám, například užití mobilního telefonu, by nebyl možný. (Konývková, s. 18)
- 14 Inscenátoři se od autorova syna dozvěděli, že by v původní podobě snad text ani nemohl být vydán, a proto jej byl nucen Ota Hofman předělat. (Konývková, s. 16)
- 15 Jde o „syžetový postup, založený na spojování časově, prostorově a kauzálně nesouvislých obrazů, motivů a scén v jeden celek. [...] Formálně se projevuje roztržštěním kompozice a klasického jednotného pohledu autorského vyprávěče, umožňuje však aktualizovat intelektuální rovinu díla.“ (Vlašín, s. 235)
- 16 Už první ze tří inscenovaných povídek je toho exemplárním příkladem. Úvod patří brilantní charakteristice kupce Josefa Velše, o němž se na konci skvěle rozehraného odstavce dozvíme, že zemřel. Čtenář znejistí, protože jeho očekávání je brzy zklamáno. Až poté přichází na scénu paní Ruska a příběh začíná nanovo.
- 17 Jak připomíná Zdeněk Hořínek, divadlo by mělo udržovat pozornost publika svou poutavostí, která je nejčastěji účinná prostřednictvím budování konfliktních situací. (Hořínek, s. 19)
- 18 „Chór konfliktů tedy není jen obratný způsob jak podat živě nutná vysvětlení a posunout děj či jak ozvláštnit psychologické momenty, které loutky samy vyjádřit nemohou.“ (Urbanová, s. 11)
- 19 „Na tuto možnost vytvořit uzavřený, fixovaný, objektivně existující dramatický text přenosný bez úrazu a úhony do jiného času a prostoru musí pedagog dramatické výchovy připravující scénář pro veřejné vystoupení své třídy či souboru vědomě a nesentimentálně rezignovat. Jeho autorství se odehrává „tady a teď“, uprostřed konkrétní skupiny dětí, s nimiž průběžně upřesňuje, pomáhá krystalizovat

a modeluje téma i tvar zamýšleného představení.“ (Josková, s. 2)

20 „Ide o také pretvorenie epického literárneho diela do dramatického útvaru, pri ktorom sa zachováva hodnotový invariant originálu, t.j. jeho ideovo-estetická podstata. Na dosiahnutie ekvivalentnosti sú nevyhnutné zmeny v štruktúre a vo výrazových prostriedkoch; mali by zodpovedať dominantným prvkom žánrovej formy originálu a špecifickým vlastnostiam dramatického druhu. Ekvivalentnosť transformácie možno dosiahnuť len vtedy, keď autor dramatisácie má na zreteli aj požiadavky javiskovej realizácie a príslušného dobového (spoločenského a kultúrneho) komunikačného kontextu.“ (Panovová, s. 102-103)

LITERATURA

Sekundární literatura

HOŘÍNEK, Zdeněk. *Úvod do praktické dramaturgie*. Brno: JAMU, 2009. 124 s. ISBN 978-8086928-59-3.

JOSKOVÁ, Zdena. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*. 1999, roč. X, č. 1, s. 1-13. ISSN 1211-8001.

KLEMENS, Václav. Slovo poroty [k inscenaci Z deníku Josefa K., žáka II. B.]. *Deník Dětské scény*. 2007, 19. června, č. 4, s. 65.

KOVALČUK, Josef. *Autorské divadlo 70. let: (Vztah scénáře a inscenace)*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1982. Ed. Knihovnička amatérského divadla, sv. 5. 84 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Mezi skutečností a snem: Kapitoly z poetiky pohádkové hry*. Praha: KANT, 2013. 228 s. ISBN 978-80-7437-101-1.

MACHKOVÁ, Eva. Nevypytávejte se, jak to mohlo být, stačí, že je o tom pohádka. *Tvořivá dramatika*. 2011, roč. XXII, č. 1, s. 38. ISSN 1211-8001.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 2. vyd. Praha: NIPOS, 2011. 136 s. ISBN 978-80-7068-005-6.

PANOVÁ, Olga. *Cesty dětské literatury na javisko*. Bratislava: Mladé letá, 1989. 136 s. ISBN 80-06-00149-9.

STON, Michal. Cesty k montáži Čau, jsem... *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 3, s. 11-13. ISSN 1211-8001.

ŠULAJOVÁ, Iva. Dramatizace jako teoretický problém. *Divadelní revue*. 2004, roč. XV, č. 4, s. 46-61. ISSN 0862-5409.

ULRYCHOVÁ, Irina. Montáž — inspirace pro dramaturgii divadla hraného dětmi. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 3, s. 1-4. ISSN 1211-8001.

URBANOVÁ, Alena. Dramaturgická poznámka [k inscenaci Bajaja]. *Dětská scéna 33: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2010, roč. XXI, č. 3, s. 10-11. ISSN 1211-8001. (Přetištěno z časopisu *Československý loutkář*. 1988, roč. XXXVIII, č. 3, s. 71.)

VLAŠÍN, Štěpán aj. *Slovník literární teorie*. 2., rozš. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984. 468 s.

Dramatické texty, scénáře, vybrané předlohy a komentáře vedoucích souborů

ANDERSEN, Hans Christian; SLAVÍK, Miroslav. Slavík. *Tvořivá dramatika*. 2001, roč. XII, č. 2, s. 22-28. ISSN 1211-8001.

BRADBURY, Ray. Čarodějné jaro. Přel. Jarmila EMMEROVÁ. *Dětská scéna 15: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2004, roč. XV, č. 3, s. 14-20. ISSN 1211-8001. (Původně z výboru povídek *Kaleidoskop*. Odeon, Praha 1989.)

BRADBURY, Ray; NEMRAVOVÁ, Hana. Cecy. *Dětská scéna 15: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2004, roč. XV, č. 3, s. 1-6. ISSN 1211-8001.

ČAPEK, Karel; KOHOUT, Pavel; SOBKOVÁ, Ivana. Válka s mloky. *Dětská scéna 19: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2006, roč. XVII, č. 1, s. 16-34. ISSN 1211-8001.

ERBEN, Karel Jaromír; GREGAR, Alexandr. Svatební košile. *Tvořivá dramatika*. 1999, roč. X, č. 2, s. 12-17. ISSN 1211-8001.

HOFMAN, Ota. *Útěk*. 4. vyd. Praha: Albatros, 1987. 96 s.

HOFMAN, Ota; KONÝVKOVÁ, Irena. *Útěk. Dětská scéna 51: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2016, roč. XXVI, č. 1, s. 1-15. ISSN 1211-8001.

KOHOUT, Pavel. *Válka s mloky: musical-mystery*. Praha: DILIA, 1963. 104 s.

KONÝVKOVÁ, Irena. Dramaturgicko-metodický pohled do zákulisí Útěku. *Dětská scéna 51: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2016, roč. XXVI, č. 1, s. 16-18. ISSN 1211-8001.

NĚMCOVÁ, Božena; MAŠATOVÁ, Milada. Bajaja. *Dětská scéna 33: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2010, roč. XXI, č. 3, s. 1-9. ISSN 1211-8001.

NEMRAVOVÁ, Hana. Cesta k dramatizaci povídky Raye Bradburyho a k její inscenaci. *Dětská scéna 15: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2004, roč. XV, č. 3, s. 7-13. ISSN 1211-8001.

NERUDA, Jan; OPLATEK, František. Nerudárium. *Dětská scéna 42: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2013, roč. XXIV, č. 3, s. 1-10. ISSN 1211-8001.

OPLATEK, František. Nerudárium: Od povinné četby k divadelní inscenaci. *Dětská scéna 42: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2013, roč. XXIV, č. 3, s. 11-14. ISSN 1211-8001.

OPLATKOVÁ REZKOVÁ, Kateřina. Komentovaná procházka s Polednicí. *Tvořivá dramatika*. 2015, roč. XXVI, č. 3, s. 5-10. ISSN 1211-8001.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Nazí*. Praha a Lito-myšl: Paseka, 2009. 220 s. ISBN 978-80-7185-979-6.

PROCHÁZKOVÁ, Iva; STON, Michal. *Nazí. Dětská scéna 46: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2015, roč. XXVI, č. 1, s. 1-17. ISSN 1211-8001.

SOBKOVÁ, Ivana. Dramaturgická a metodická poznámka vedoucí souboru [k inscenaci Válka s mloky]. *Dětská scéna 19: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2006, roč. XVII, č. 1, s. 35-36. ISSN 1211-8001.

STON, Michal. *Nazí a BUDETTO! Dětská scéna 46: textová příloha Tvořivé dramatiky*. 2015, roč. XXVI, č. 1, s. 18-21. ISSN 1211-8001.

ŠKVORECKÝ, Zdeněk; NEMRAVOVÁ, Hana. *Z deníku Josefa K., žáka II. B.* Rukopis scénáře. 10 s. Uloženo v archivu katedry výchovné dramatiky DAMU, Praha. Inscenace textu byla uvedena v Trutnově v roce 2007 na celostátní přehlídce Dětská scéna a v Hradci Králové na Ústředním kole soutěže LDO ZUŠ.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA (NEJEN) JAKO CESTA K DISKUSI O PROBLÉMECH SOUČASNÉ EVROPY

22. ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu



KATEŘINA ŽARNÍKOV

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

V dubnu letošního roku se v Rakousku v záměcku Retzhof konal 22. kongres Drama in Education, který pořádala AITA/IATA spolu s IDEA Austria, LVA Vorarlberg a ÖBV Theater.

Letošního kongresu se zúčastnili zájemci o dramatickou výchovu převážně z Rakouska, ale také z Německa, Španělska, Ruska, Jihoafrické republiky nebo Kanady.

Kongres nabídl čtyři jednodenní workshopy s renomovanými lektory, ranní warm-upy vedené účastníky kongresu a dva večery, během nichž účastníci sdíleli své oblíbené hry a představovali úspěšné projekty z výzkumu či praxe.

Důležitou součástí byly také přednášky, které se věnovaly ústřednímu tématu letošního ročníku, jež se skrývalo pod mottem

Vysvětli Evropu! – Evropa, vysvětluj! V centru pozornosti tak byla Evropa a témata a problémy, které jsou s ní v současné době spojeny.

O úvodní přednášku se postaral rakouský divadelní a filmový režisér a spisovatel **Bernd Liepold-Mosser**, který hledal odpověď na otázku, jaký je vztah divadla a Evropy v dnešních dnech. V současné době se často hovoří o krizi Evropy. Bernd připomněl, že slovo krize má společný původ se slovem kritika (κρίνω – třídím, volím, soudím). Je proto spojena s kladením otázek. Pokud se nacházíme v krizi, měli bychom být schopni zůstat, ustát ji se všemi otázkami, které jsou nám kladeny. Krize se může stát motivací k pohybu, k hledání odpovědí a k budování integrity osobnosti, společnosti. Divadlo může tyto otázky zprostředkovat, zároveň se musí ptát, kdo je ten, kdo nemá ve společnosti hlas a je vyloučený, a pracovat s tím.

K tématu se vyjádřili také lektori workshopů – **Allan Owens** (Velká Británie), **Harald Volker Sommer** (Rakousko/Německo), **Michael Judge** (Velká Británie) a **Maike Plathová** (Německo).

Podle Maike Plathové jsou hlavním problémem současné Evropy fanatismus, antagonismus a neschopnost se domluvit. K jejich překonání může pomoci vedení mladých lidí k hledání společných cílů a přejímání zodpovědnosti za jejich dosažení. Je důležité, abychom ostatní vnímali jako skutečné lidi a my sami jako skuteční lidé vystupovali jak v osobním, tak profesním životě, tzn. abychom byli autentičtí se všemi svými emocemi a problémy.

Podle Michaela Judge se Evropa vyrovnává s výzvami skrytými ve slovech autorita, identita, diverzita. Lidem je třeba dát čas, aby se s novou situací vypořádali, aby našli nové místo v ní. Je třeba postupovat a měnit situaci po malých krůčcích. Lidé se musí vyrovnávat se strachem, z něhož by měli udělat svého spojence, někoho, kdo nabádá k hledání řešení.

Jednou z cest, jak se s novými výzvami v Evropě vyrovnávat, může nabídnout školství. Podle Allana Owense by mělo odstoupit od orientace na měřitelný výsledek a zaměřit se na rozvoj kritické tvořivosti a kritického myšlení. Podle Maike Plathové je důležitá emancipace učitelů a jejich vzájemné setkávání, aby mohli vidět, že na profesní problémy nejsou sami a že mohou něco změnit. Michael Judge vidí také cestu v tom, aby se rozvolnilo kurikulum a učitelé se stali pro žáky partnery.

Problémy Evropy může pomoci zkoumat divadlo a dramatická výchova. Podle Haralda Volkera Sommera nabízí divadelní práce možnost vyjádřit se ke společenským a politickým otázkám současného světa. Umožňuje experimentovat a hledat možné verze situací, které můžeme vztahovat k realitě. Dramatická výchova může podle Allana Owense ukázat žákům a studentům kulturní a sociální hodnoty, pomáhá jim budovat a přebudovávat pohled na vybraná témata. Drama umožňuje propojení malých příběhů a problémů s globálním světem.

Všichni lektori se shodli na tom, že ke změně nelze přistupovat s naivitou. Změnu

neuděláme globálně, ale tím, že budeme pracovat s místní komunitou. Divadlo a dramatická výchova může zprostředkovat dialog o tématech a problémech současného světa a dávat lidem možnost se k nim vyjádřit uměleckou formou. Jak k tomu může docházet, ukázali lektori během svých workshopů.

Letošní kongres nabídl setkání se čtyřmi lektory – Allanem Owensem, Haraldem Volkerem Sommerem, Michaellem Judgem a Maike Plathovou, kteří nabídli v jednodenním workshopu ukázkou práce, jež je pro jejich působení v dramatické výchově světě typická. Usazenost a samozřejmost při práci se specifickými metodami, technikami a přístup ke skupině ze strany všech lektorů byl pro mnohé účastníky inspirativní. I když se setkávali s tím, co už znali, lektori nabízeli občerstvující pohled, posun nebo použití metody, techniky či cvičení v jiném kontextu.

WORKSHOP ALLANA OWENSE

Allan Owens, profesor dramatické výchovy působící na Univerzitě v Chesteru, provedl účastníky dvěma procesuálními dramaty, na kterých ukázal svoji práci s pretextem.

Seznámení

► Allan Owens se představuje: Allan Owens použil jako úvod do workshopu svůj tradiční způsob představování. Před účastníky položil váleček z látky, pomalu ho rozbaloval a během toho vyprávěl o sobě, o tom, co dělá, co je v látce ukryto atd. Během vyprávění odkryl Allan výtvarný objekt, jehož prvky byly vzpomínkami na prožité workshopy a důležité okamžiky jeho profesního i lidského setkávání. Jednalo se tak

o živé portfolio, výtvarnou metaforu Allanova zkušeností a zážitků.

Téměř rituální představení koncentrovalo pozornost účastníků a ladilo je na Allanova způsob práce, který v sobě mísil prvky storytellingu, interakce s účastníky, metaforické sdělování a sdílení myšlenek.

► Představování na jeden nádech: Představovali se také účastníci workshopu. Informace, které o sobě mohli říci, nebyly nijak omezené, limitem byla nutnost představit se během jednoho nádechu. Představení díky tomu získalo spád a zároveň hutnost informací. Účastníci si museli dobře rozmyslet, co je pro sdělení ostatním důležité, co opravdu chtějí, aby právě teď zaznělo.

SWIMMY

(Pretext: Leo Lionni: *Swimmy*, 1963)

Naladění na příběh

► Mořští živočichové: Po úvodním seznámení vpluli účastníci do samotného dramatu. Allan neprozradil, z kterého pretextu čerpá, aby účastníci, kteří předlohu znají, svoje jednání neupravovali podle děje knihy. Účastníci se rozdělili do různých velikých skupin a ze svých těl postupně vytvářeli mořské živočichy, kteří se dokázali hýbat – kraba, chobotnici, medúzu, mořského koníka. Skupinky si mořské tvory navzájem ukázaly a krátce okomentovaly.

► Rybí hejno: Následně měli účastníci v menších skupinách vytvořit rybí hejno a hledat způsob, jak se synchronně pohybovat tak, aby impuls pro diváky nebyl viditelný. Jednotlivá rybí hejna se představila ostatním, kteří hledali princip, na jehož základě se hejno pohybuje.

V reflexi se účastníci snažili zobecnit svoje zkušenosti se synchronizací pohybu,

sdělovali si informace o komunikaci ve skutečném rybím hejnu a hledali souvislosti s běžným životem. Tématem diskuse se stala skupinová inteligence, která je založena na vzájemném citění a rychlé reakci bez nutnosti komunikace, potřeba názorového vůdce, důležitost odstupu pro vnímání skupiny či oscilace mezi bezpečím a vzdáním se zodpovědnosti ve skupině. Hejno se tak stalo metaforou pro působení lidí ve skupině.

Na závěr Allan přidal metodickou poznámku: Synchronizace a její následné sledování a divácká reflexe, která hledá detaily odhalující princip spolupráce, je užitečný způsob práce s mladými lidmi, kteří se pak s chutí soustředí na sledování předvedeného.

Swimmy

► Swimmy a hejno: Allan v roli Swimmyho se představuje ostatním. V kombinaci vstupu do role a storytellingu se dozvídáme, kdo Swimmy je, jaký je a co se stalo s ním a jeho hejnem. Swimmy je ryбка z hejna, které žije spokojeně v jednom koutě oceánu. Od ostatních se odlišuje barvou a rychlostí, je nadšený ze života. Dozvídáme se také, že jednoho dne připlul k hejnu hladový tuňák a všechny ryby snědl, jen Swimmy se dokázal ukrýt.

► Swimmy hledá, s kým být: Lektor v roli Swimmyho se postupně setkává s mořskými tvory – krabem, medúzou, mořským koníkem a chobotnicí. Inspirací jsou živočichové vytvoření při naladění na příběh. Před každým setkáním si skupina zvolí, s kterým tvorem z které skupiny se má Swimmy potkat. S ním pak lektor v roli rozehraje krátkou improvizaci, jejíž průběh vycházel ze stejného půdorysu. Lektor v roli Swimmyho vždy vysvětlil svoji situaci a zeptal se, zda se může k tvorovi připojit. Pokud tvor souhlasil, snažil se Swimmy začlenit jakýmkoli způsobem do podoby vytvořeného živočicha. Temporytmus Swimmyho a živočicha však nebyl stejný a Swimmy se po nějaké době cítil nespokojen, uctivě se rozloučil a šel hledat dál.

► Reflexe situace: V reflexi Allan vedl k metaforickému uvažování o příběhu. Vynořila se otázka, co obnáší začlenění do odlišné skupiny, jak zůstat ve skupině sám sebou a neunavovat se pouhým kopírováním zvyků, co to znamená (pozitivního i negativního), když větší nabízí pomoc slabšímu.

Odtud vedl Allan debatu k etickým otázkám skupiny a jejího působení na (nově začleněné) jedince. Dominující skupina obvykle nabízí pomoc jednotlivci, ale nikdy se neptá, čím může jednatelce obohatit skupinu.

Otázkou je, jak vést k tomu, aby si dominující skupina všimla jednotlivce a jeho identity a potřeb. S nově příchodcím se vždy



Přednáška Allana Owense

pohybuje skupina i jednotlivci mezi zachováním identity a její ztrátou. Pokud dojde k posunu v identitě, roli v životě, není možné se vrátit zpět do původního stavu, protože nemůžeme ignorovat získané zkušenosti, proběhlou změnu a vývoj. Vždy je ale důležité něco dělat, nezůstávat na místě beze změny.

Celou situaci tak můžeme vnímat jako metaforické ztvárnění tématu identity, komunita a diverzita.

► **Horké křeslo:** Allan ukázal také způsob jak prohloubit porozumění Swimmyho situaci a jeho snaze o začlenění. Možností bylo využití techniky horkého křesla, do něhož se posadil tvor, s nímž Swimmy na chvíli sdílel svůj život. Účastníci se ho ptali na postoj ke Swimmymu, proč ho přijal, jak se s ním cítil apod.

Odtud se opět mohla odvíjet diskuse, která se snažila zodpovědět Allanovu otázku, kdo je vlastně v hlubokém oceánu ten vyloučený a kdo je ten vyloučený v běžném životě.

► **Swimmy potkává jiné hejno:** Lektor v roli částečně vypráví a částečně rozehrává Swimmyho další osud. Swimmy se vydal hledat v oceánu další ryby. Dopluhl k jeskyni, kde se před hladovým tuňákem ukrývaly jiné rybky (účastníci v roli). Swimmy se je snaží přesvědčit, aby vypluli za ním, protože život v oceánu je zajímavý.

Účastníci se rozhodují, zda zůstanou v jeskyni, či zda vyplují.

Vzniknou tak dvě skupiny, které vysvětlí své rozhodnutí. V dialogu skupin se objevují argumenty, v čem je jejich situace dobrá, co pozitivního přináší, ale objevují se také rozdílné motivace pro zvolený stav.

► **Tuňák je metaforou pro...:** Ve vzniklých skupinách účastníci diskutují, co tuňák může představovat v našem světě. Tuňák se stává metaforou jevů, osob, situací, v nichž se odráží naše historie, osobnost, zkušenosti a zážitky (např. radikalizace společnosti, populismus, strach z imigrantů...).

► **Jak se tuňákovi ubránit:** Závěr patřil dovyprávění Swimmyho příběhu. Nejprve účastníci v diskusi hledali možnosti, jak se mohly rybky před tuňákem ochránit, pak se účastníci dozvěděli, jaké řešení zvolil Swimmy v knize.

Nadstavba dramatu

Allan v příběhu dramatu nezůstával pouze u příběhu samotného a diskusí hledajících metaforické souvislosti se skutečností. Na vhodných místech prokládal drama vyprávěním o kritické tvořivosti (*critical creativity*), které bylo podpořené citáty z knihy *Creativity and Democracy in Education: Practice and politics of learning through the arts* (Routledge, 2015, ed. Routledge Research

in Education Policy and Politics), kterou Allan Owens napsal společně s Jeffem Adamsem. Tato nadstavba umožňovala vidět jednu z cest, kterou by se drama a dramatická výchova (resp. umění obecně) měla vydat, aby podporovala kritické myšlení.

Kritická kreativita umožňuje zaznít hlasům v různých kulturních souvislostech a nabízí průnik mezi imaginárním a politickým. Díky ní mohou účastníci zaujmout kritický postoj k vlastní společnosti, vlastní kultuře i sobě samému. To lze ale pouze tehdy, pokud se dokážeme jako jednotlivci povznést nad svůj vlastní svět. Jedině tehdy můžeme něco měnit ve společnosti, kultuře.

MODRÝ BALÓNEK

(Pretext: Peter Altenberg: Im Volksgarten z knihy *Wie ich es sehe*, 1896)

V druhé části semináře nabídl Allan Owens účastníkům drama, které bylo jednodušší jak formou (vyprávění střídala improvizace ve dvojicích), tak zvoleným tématem.

► **Vyprávění příběhu:** Každá improvizace byla uvedena vyprávěním, které nastínilo situaci a základní charakteristiky postav. Allan vyprávění příběhu vždy zahájil a ukončil cinknutím na činelky. Toto velmi jed-

Příběh zavedl účastníky do rakouského zábavního parku konce 19. století. V něm nedělní odpoledne tráví distingovaný strýc se svou neteří Helenkou. Zatímco strýc se snaží za všech okolností působit jako vážený občan a bere jako svou povinnost rozvíjet Helenčiny vědomosti a kultivovat její přístup k ostatním lidem, respektive učit ji vystupování před lidmi, Helenčiny jediným zájmem je mít nafukovací balóněk, který v parku prodávají.

► **Strýček a Helena v zábavním parku** – improvizované situace: Vyprávění uvádělo účastníky do tří situací, které následně ve dvojicích improvizovali. Vyzkoušeli si vždy rozehrát situaci jak v postavě strýce, tak v postavě Helenky, a měli tak možnost vnímat stejnou situaci z různých perspektiv.

Situacemi byly:

1. Helenka přesvědčuje strýčka, aby jí pořídil balóněk.
2. Strýček poučuje Helenku o heliu, zatímco Helenka je zcela pohlcena nadšením z balónku.
3. Strýček tlačí na Helenku, aby balóněk dala chudé dívce u brány parku, Helenka na jeho nátlak reaguje po svém.

První dvě situace byly zcela v rukou účastníků. Dané byly základní charakteristiky postav a jejich přístup v situaci, dialog a vlastní průběh však zcela závisely na účast-



Workshop Allana Owense

noduché, ale účinné oddělení vyprávění od zadávání instrukcí umožnilo účastníkům snadné soustředění na vyprávěné, lektorovi umožnilo hladký vstup do role vypravěče, který mohl v případě potřeby vyprávěný příběh rozehrát, aniž by to působilo cizorodě.

Vyprávění bylo rozděleno do tří částí, které byly prokládány improvizacemi účastníků.

Třetí situace měla pevně danou strukturu. Byla zadána věta, kterou strýček Helence říká, počet jejího opakování i závěrečná Helenčina reakce, kdy Helenka balóněk pustí z rukou a on stoupá k obloze. Tento jasně daný průběh umožnil účastníkům soustředit se na vnitřní myšlenky a prožitek postav, dával větší možnost uvědomit si skutečný vztah mezi postavami a jejich vztah k balónku a jeho hodnotě pro postavy

samotné. Po každé situaci následovala krátká reflexe (ve dvojicích nebo skupinově), v níž účastníci pojmenovali, jak situaci vnímali, co pro jejich postavy bylo těžké atd.

► Dovyprávění situace: Pokračování příběhu a jeho závěr Allan účastníkům převyprávěl. Využil přitom svoje zkušenosti ze storyte-llingu, takže dokázal účastníky do vyprávění zcela vtáhnout.

► Diskuse: V závěrečné diskusi o dramatu se účastníci vraceli k prožitým situacím. Vyprávěli o tom, co balónek pro postavu Helenky znamenal a co nucení k odevzdání balónku pro jejich postavu představovalo.

Allan opět vedl účastníky k hledání metaforických významů příběhu, k jeho obecnějšímu tématu (sdílení, svoboda rozhodnutí atd.).

Allan Owens nabídl ve svém semináři vzhled do procesualního dramatu založeného na pretextu. Pretext sloužil jako odrazový můstek pro vstup do tématu, příběhu.

Jak Allan Owens ukázal, pretext není něco, čeho se musíme striktně držet a zcela dodržovat řazení a použití všech prvků. Důležité je z něho vybrat jádro podstatné pro skupinu. Vybíráme s ohledem na to, kdo v situaci vystupuje, kde se situace odehrává, z jaké perspektivy situaci nazíráme a jaké je ohnisko situace.

Důležité je s pretextem pracovat tak, aby otevřel prostor pro participaci účastníků (aktivní vytváření postav, improvizace daných situací) a aby vytvořil dramatický rámec, který vybízí k diskusi. V ní hledají účastníci souvislosti dramatu s vlastními zkušenostmi s daným tématem, řešeným problémem atd. Aby diskuse splnila svoje poslání, musí být vybudována podporující prostředí, které umožňuje beze strachu sdělovat a věcně konfrontovat odlišné názory. Diskuse je strukturovaně vedená pomocí vhodných otázek, citlivým moderováním atd. Umožňuje vztahovat téma, situaci k širšímu kontextu, hledat podtexty příběhu, metaforické vazby se současností, realitou, v níž účastníci žijí. Pro Allana je důležité právě hledání metaforických souvislostí, které umožňuje rozvíjet v účastnících citlivost k daným situacím nejen v dramatu, ale také v běžném životě, a které podporuje kritické myšlení.

Při reflexi se Allan neopíral pouze o své zkušenosti a poznatky, ale také o zjištění dalších odborníků (např. Eugenia Barby). Umožnil tak rozšířit vědomosti účastníků o další náhled.

Procesualní drama založené na pretextu se může stát inspirací pro divadelní práci. Skrze ohledání tématu, které se účastníků dotýká, se otevírá možnost pro vytvoření

inscenace opřené o vlastní zážitky, pro tvorbu „devising theatre“ nebo divadla fóra. Procesualní drama tak může nastartovat cestu ke kritické tvorbě, která se dokáže vyjádřit k situaci ve vlastní společnosti a která může komunitu a její jednání ovlivnit.

WORKSHOP HARALDA VOLKERA SOMMERA

Harald Volker Sommer, rakouský divadelní pedagog, režisér, herec a donedávna také ředitel Divadelně-pedagogického centra (TPZ) v Lingenu, představil svoji práci s chórovým divadlem. Téma workshopu uzpůsobil tématu celého kongresu – v centru pozornosti stála Evropa.

Harald zahájil svůj workshop povídáním o chóru v řeckém divadle a jeho přínosech pro současné divadlo. Chór může udávat rámec okolností, v němž se odehrává děj, přináší impulzy, je zesilujícím prvkem děje, komentátorem, který buduje a ozřejmuje kontext divákům. Chór udržuje koncentraci diváků, ale pouze tehdy, když jsou jeho členové sami velmi soustředění.

MAPOVÁNÍ TÉMATU

Brainstorming – otázky, pojmy, slovesa a prohlášení o Evropě

Po krátkém úvodu se účastníci vrhli do mapování tématu. Brainstorming se týkal čtyř okruhů, které byly napsány na velkých papírech – otázky, pojmy, aktivní slovesa a prohlášení, která se týkala Evropy. Vycházel přitom mohli z vlastních myšlenek a zkušeností, ale také z prohlášení politiků apod. Veškeré své nápady psali účastníci na papíry.

Poté si účastníci společně prošli získaný materiál a z každého okruhu si vybrali jednu věc, kterou si zapsali, aby s ní mohli v průběhu workshopu pracovat.

Autorský text

Účastníci také psali vlastní krátký text, který se skládal z vět, jejichž začátek byl zadaný, a to: „Evropa pro mě znamená...“ a „Evropa pro mě neznámá...“

ZCITLIVĚNÍ SKUPINY

Protože velmi důležitým prvkem pro fungování chóru je zeitlivění skupiny, věnoval Harald část workshopu jeho budování.

Kopírování kopírování

Účastníci stojí v prostoru, který je rovnoměrně zaplněný, a kopírují to, co vidí. Důležité je nepřinášet záměrně impulzy, pouze opakovat to, co už probíhá. Ve skupině tak

není jeden vedoucí, podnětem se může stát jakýkoli pohyb, zvuk ve skupině.

Cvičení rozvíjí soustředění na detail a rozšiřování pozornosti na celou skupinu.

Účastníkům je třeba dát dostatek času, aby se zbavili potřeby vyrábět podněty uměle a aby nechali věci přirozeně plynout.

Synchronizace – variace – synchronizace

Účastníci se pohybují v prostoru, jeden přinese pohybový impuls, opakuje ho stále dokola. Do pohybového impulsu začlení také otázku, kterou si zaznamenal z úvodního mapování tématu. Všichni jeho impuls synchronně zopakují, následně mají možnost zkoušet různé variace podle svých nápadů, zároveň musí udržet koncentraci na celou skupinu, aby mohli opět synchronně zopakovat původní impuls.

Důležité je najít správný moment pro synchronizovaný pohyb a v synchronizaci být velmi precizní, aby vynikl kontrast mezi synchronizací a variací impulsu.

Procházení kruhem

Účastníci stojí v kruhu (čelem do kruhu). Jeden z účastníků se vydá přes kruh za jiným účastníkem, ten ho může kdykoli zastavit slovem STOP, ale bez jakékoli reakce. Následně ten, který dal signál k zastavení, vychází za jiným účastníkem. Ostatní přihlížejí.

V další variantě jde jeden z účastníků přes kruh za jiným účastníkem s určitou kvalitou, ten ho může kdykoli zastavit slovem STOP, ostatní slovo STOP zopakují jako ozvěna. Následně ten, za kým účastník přišel, řekne větu, která je buď reakcí na kvalitu, kterou přichází přinesl, nebo je pokračováním této kvality. Ostatní větu zopakují jako ozvěna.

Formace

Účastníci si vyzkouší různé formace – kruh, který se otáčí (účastníci stojí čelem z kruhu), řada, šipka (obrácené V), zástup, který jde směrem k divákům.

Následně účastníci chodí prostorem a v určitém okamžiku, který není pevně daný, vytvoří ze slov některou z formací. Na formaci se předem nedomlouvají, během činnosti nemluví, ani se nedorozumívají gesty. Po vytvoření formace se přidává slovo, každý říká otázku, kterou si vybral z úvodního mapování tématu. Z šumu otázek někdo vypíchne svoji otázku tím, že ji řekne dostatečně nahlas, aby ji ostatní zřetelně slyšeli. Poté se formace rozpadá a účastníci opět chodí prostorem, dokud nevznikne další formace, a kladení otázek se opakuje.

Na vytvoření formace je třeba si dát čas. Vše by mělo vypadat přirozeně, bez zjevného impulsu zvnějšíku.

Vstávání ze židlí

Účastníci sedí na židlích v řadě. Kdokoli z řady se může postavit a zase si sednout. Vstát ale musí pouze jednotlivci. Účastníci se na sebe nedívají, musí vycítit, kdy se mohou postavit.

Následně vstávají účastníci ve dvojicích. Dvojice vznikají náhodně, bez domluvy slovy nebo gestem.

K pohybu se přidává slovo. Ten, který chce vstát, položí vybranou otázku, následně si stoupá a někdo se k němu přidává. Vzniká dvojice. Když dvojice stojí, zazní od druhého prohlášení vybrané z mapování tématu. Zdánlivě nesouvisející otázky a prohlášení získávají v této kombinaci další významy a spojitosti.

PRINCIPY CHÓRU

Od naladění na skupinu přešli účastníci workshopu k osahání principů, které se v práci s chórem uplatňují.

Práce s rytmem

Každý z účastníků si vezme jednu menší věc a zkouší, jaký pohyb a zvuk s ní jde dělat. Následně vybere osm pohybů a zvuků, které tvoří sekvenci. Sekvence se opakuje v daném rytmu. Do daného rytmického zacházení s věcmi může být vložena další sekvence (pohybová, zvuková), která všechny individuální sekvence spojí společným pohybem. To oživuje pozornost diváka.

Stejnou práci si zkouší účastníci s listem papíru. Vytvoří si opět pohybovou sekvenci, k níž je připojen společný pohyb v rytmu. Může tak vzniknout obraz monotónnosti kancelářského prostředí.

Práce se zvukem

Každý z účastníků dostane číslo. Lektor zadá téma zvukové koláže nebo se na tématu dohodne skupina (např. podzimní park, cukrárna, cirkus). Každý z účastníků si vymyslí zvuk (příp. větu) k danému tématu, kterou rytmicky opakuje.

Vybere se dirigent, který zvukovou koláž řídí. Nejprve je to lektor, aby ukázal princip práce se skupinou, potom může být dirigentem kdokoli z účastníků. Účastníci mají zavřené oči. Dirigent rozeznává skupinu tím, že jmenuje čísla, která mají vydávat zvuk ($3 + 17 + 5 / 8$).

Pro dirigenta je důležité, aby se pokusil zvuky vyjádřit atmosféru, která je s tématem spjatá. Musí velmi citlivě vnímat, co jednotliví členové přinášejí, zvuky dovedně kombinovat a zároveň je proměňovat, aby koláž byla zajímavá a udržela pozornost diváka.

Práce s textem

Při práci s chórem je zpracování textu jedním z nejtěžších okamžiků. Pro práci

v semináři zvolil Harald písňový text *Fortress Europe (Pevnost Evropa)* od britské hudební skupiny Asian Dub Foundation. Vzhledem k časovým možnostem workshopu nebylo možné se věnovat zevrubné analýze textu, Harald ale představil principy, jak se s textem v chóru může pracovat.

► Text sděluje celý chór:

- ~ unisono;
- ~ ozvěna – je dané tempo, ve kterém je text sdělován, ale každý člen chóru začíná jindy;
- ~ chaos – členové chóru říkají text všichni najednou, ale ve svém vlastním tempu;
- ~ voice zoom – z chaosu vynikne jeden řečník, který sděluje text (příp. více řečníků);
- ~ kánon – v různých temporytmických a melodických variacích.

► Každý člen sděluje jeden verš:

- ~ text je sdělován postupně jednotlivými členy chóru;
- ~ dva členové chóru (A, B) sdílí svoje verše, které na sebe navazují – členové chóru si verše rozdělí na poloviny a následně je sdělují podle principu A, B | B, A;
- ~ overlapping – verše se částečně překrývají.

► Další principy:

- ~ text říká jeden člen chóru;
- ~ dirigent řídí chór a jeho sdělování textu. Jmenované principy si účastníci vyzkoušeli v praxi a mohli tak pochopit, jak jejich použití působí na vyznění textu.

VLASTNÍ TVORBA NA ZÁKLADĚ „CHÓROVÉHO BUFETU“

Po prozkoumání základní práce s chórem se účastníci rozdělili do menších skupin a vyzkoušeli si vlastní tvorbu krátkého divadelního tvaru. Využít k tomu mohli

Haraldem vytvořený „chórový bufet“, který přehledně zobrazoval (nejen) vyzkoušené principy rozdělené do několika kategorií

- Text: pojmy, otázky, výroky, vlastní text, písňový text
- Chórové techniky: mumlání, ozvěna, unisono, kánon, rozdělení textu mezi více členů
- Gesta a mimika: tvář, ruce, tělo
- Formace: otáčející se kruh, pohyb do kruhu, pohyb z kruhu, šipka, řada, diagonála, rovnoměrně zaplněný prostor
- Dynamika: malý / velký, pomalu / rychle, hlasitě / tiše, rytmus
- Dech/hlas: zpěv, zvuk
- Emoce: touha, chtivost, vztek, nenávisť...

Přehledné rozřazení do kategorií a jasné textové zdroje, z nichž účastníci mohli vycházet (vedle materiálu, se kterým pracovali účastníci v průběhu workshopu, dostali účastníci další pojmy, otázky a výroky, které Harald připravil předem), práci na divadelním tvaru usnadnily. Účastníci se zbavili nervozity, že nevědí, co se zadáním dělat, když nemají principy chórové práce zažité. Stačilo vybrat několik prvků a ty pak tvořivě zkombinovat, aby vznikl zajímavý tvar, s nímž mohli účastníci dále pracovat a proměňovat na základě divácké reflexe a Haraldových režijních pokynů.

Harald Volker Sommer ve svém workshopu nastínil možný způsob práce s chórem. Během práce upozorňoval na momenty, které jsou při přípravě (v zadávaných cvičeních) a práci na divadelním tvaru s chórem důležité.

Podle Haralda je třeba nejprve vybudovat společné naladění skupiny, a teprve potom vkládat pokyny pro práci skupiny zvenčí. Lektor by měl vždy dát prostor pro improvizaci, protože ta zabráňuje tomu, aby se práce zmechanizovala.



Workshop Harald Volker Sommera

Vybraná cvičení jsou použitelná s jakoukoli věkovou skupinou, je třeba je ale přizpůsobit možnostem členů skupiny. Např. v rytmickém cvičení mohou malé děti pracovat jednoduchými pohyby s předměty, které znají (např. mohou rytmicky rozbívat bonbón).

V divadelním tvaru můžeme chór vnímat jako součást diváků, kteří jsou na scéně. Vychází z chaosu a propojuje komunitu diváků s jedincem na scéně (který může vystoupit ze samotného chóru a zase v něm zmizet). Důležité je, kam směřuje pohled chóru, protože to určuje zaměření na důležité momenty scény, ale také vztah a postoj ke sdělovanému a k dění na scéně.

Není třeba pracovat s mnoha prvky. Jednoduchost vytváří čistší divadelní tvar, který silně působí na diváky. Platí to jak pro pohybovou, výtvarnou či zvukovou složku, ale také pro text, protože při práci s chórem (a nejen při ní) má velkou moc zastavení a ticho.

WORKSHOP MICHAELA JUDGE

Michael Judge stál ve svém workshopu před nelehkým úkolem. Na poslední chvíli převzal účast na kongresu po Kjellu Mobergovi, který nemohl do Retzhofu dorazit. Společně působí v mezinárodní divadelní skupině New International Encounter (NIE). Michael se rozhodl představit metodu, se kterou NIE pracuje. V centru pozornosti tak stála hra, která je podle Michaela základem jak pro vytvoření a udržení dobrého klimatu ve skupině, tak pro divadelní práci.

Spojitosť hry a divadla

Michael zahájil svůj workshop povídáním o hře a její spojitosti s divadlem: Jak ve hře, tak v divadle se uplatňuje hravost. Zásadní je radost a potěšení z činnosti, kterou děláme. Pro obě oblasti je důležitá spoluúčast každého hrajícího člena. Díky tomu se vytváří skupina, ansámbl, který společně tvoří. Hra i divadlo jsou otevřené chybám, vítají je, protože do hry přináší nečekané, mnohdy komické momenty, ale také hru či divadlo ozvláštňují, posouvají jejich hranice. Velmi důležité pro dění ve hře i na divadle jsou oční kontakt, zaměření na pevný, jasně daný bod (centrum pozornosti), konflikt a mizanscéna, která může být výchozím bodem pro další tvarování.

V průběhu workshopu představil Michael řadu her a cvičení, které byly účastníkům více či méně známé a které obsahovaly jeden nebo více prvků, které spojovaly hru s divadlem (radost ze hry, otevřenost k chybám, skupinová práce, konflikt, zaměřená pozornost, mizanscéna). Michael hry řadil tak, aby směřovaly od her na naladění

skupiny a soustředění ke hram, které vedly k divadelním situacím. I tyto hry ale byly postaveny na rozvoji soustředění. Následující seznam respektuje toto členění.

Hry na rozvoj soustředění

► **Lovec** – hra na jména: Hráči chodí prostorem. Jeden z nich je lovcem, který se vydá za konkrétním hráčem. Ten musí říct jméno někoho jiného ve skupině, z něhož se stane lovec (původní lovec se stane běžným členem skupiny). Pokud hráč pronásledovaný lovcem místo jména udělá jakýkoli jiný zvuk (ať už proto, že přemýšlí nad jménem, nebo má strach z pronásledování) nebo nestihne říct jméno dříve, než se ho lovec dotkne, stává se lovcem on.

Při hře na workshopu byl počet životů hráčů omezen, hráči vypadávali a stali se z nich diváci.

► **Vedení a následování**: Skupina se rozdělí na dvojice. Dvojice stojí proti sobě, dívají se navzájem do očí a dají ruce před sebe tak, aby jeden z dvojice měl dlaně nad dlaněmi druhého (nedotýkají se). Ten, který má dlaně dole, vede pohyb dvojice. Vedení se může plynule měnit tím, že se poloha rukou promění. Později se mohou měnit také členové dvojice.

► **Chůze prostorem s daným počtem chodících**: Hráči rovnoměrně zaplní prostor, stojí na místě. Ve stejný moment vyjde pět hráčů, kteří se také ve stejný moment zastaví. Hra se poté opakuje. Důležitá je důslednost, aby opravdu všichni vyšli a zastavili se najednou.

Hru lze různě obměňovat. Např. zastavení skupiny iniciuje jiná pětice, která vyjde najednou; pětice chodí prostorem, kdokoli se může zastavit, stojící členové musí chodící skupinu rychle doplnit tak, aby stále chodilo prostorem pět lidí apod.

V Michaelově workshopu jsme ihned začali s pěticí, protože jsme byli pokročilí hráči, řada z nás už měla s touto hrou zkušenosti. Pokud by se tato hra hrála se začínající skupinou, je třeba začít u jednotlivce, který chodí mezi stojícími hráči, a postupně chodící hráče přidávat. Skupinka pěti chodících hráčů je podle Michaela maximum, protože při vyšším počtu nejsou hráči schopni všechny vnímat.

► **Volejbal s nafukovacím balónkem**: Skupina utvoří kruh a pinká si v něm s nafukovacím balónkem a počítá, kolikrát se jí podaří balónek odpinknout, aniž spadne na zem.

Hra se může ztížit tak, že se balónek vždy odpinkává rukama, pouze na každé páté odpinknutí se nesmí použít ruce, ale jiná část těla.

Mohou hrát dva (i více týmů) zároveň a pak porovnat, kdo dokázal udržet balónek déle ve vzduchu.

► **Házení míčku v daném pořadí**: Hráči stojí v kruhu, házejí si v něm míčkem tak, aby míček dostal vždy člověk, který míčkem ještě neházel. Poslední hráč hodí míček tomu, kdo házení zahájil. Hráči si musí zapamatovat, od koho míček dostal a komu míček hází. Házení pokračuje ve stejném pořadí. Postupně se přidávají další míčky, které se opět házejí v pořadí jako první míček. Cílem je udržet všechny míčky ve vzduchu. K tomu pomáhá např. navázání očního kontaktu s tím, komu hráč míček hází, a ujištění pohledem, že hráč je připraven míček chytit.

► **Plácáná – ruce v kruhu**: Hráči si sednou do kruhu. Všichni položí ruce na zem dlaněmi dolů tak, aby měli ruce překřížené se sousedy. První hráč plácne dlaní o zem a následuje další ruka po směru hodinových ručiček. Kdokoli a kdykoliv může plácnout dvakrát za sebou a tím obrátit směr plácání. V případě, že některý hráč zapomene plácnout, když je na něm řada, nebo plácne, když na něm není řada, daná ruka vypadává ze hry.

► **Pečená husa (hra pro pět hráčů)**: Každý hráč na začátku hry sedí na židli. Čtyři židle tvoří rohy čtverce. Uprostřed čtverce stojí ještě jedna židle, na níž sedí hráč-husa. Hráči sedící na židlích v rozích čtverce se domlouvají pohledem, že si vymění pozice. Pokud si vymění místa po obvodu čtverce, získávají 2 body, pokud si vymění místa přes diagonálu, získávají 4 body. Při výměně se hráč-husa snaží zasednout prázdnou židli v rohu čtverce. Pokud se mu to podaří, hra končí. Pokud hráči získají 10 bodů, aniž hráč-husa zasedl prázdnou židli, „husa je upečená“ a hra končí.

Hry vedoucí k divadelním situacím

► **Souboj s bubnem**: Hru hrají dva hráči, ostatní stojí ve velkém kruhu a udávají tak prostor souboje. Každý z hráčů má v ruce bubínek (příp. tamburínu), na který v průběhu hry bubnuje. Hráči se pohybují v kruhu, mají neustále oční kontakt a snaží se bouchnout druhému do bubnu. Pokud se to někomu z nich podaří, vyhrává. Vítěz může zůstat v kruhu a poraženého nahrazuje další hráč.

Hra může sloužit jako východisko pro divadelní ztvárnění souboje. Z pohledu diváka jde o velmi napínavou situaci. Díky tomu, že hra nemá pevně daný průběh, může být stále živá také pro aktéry.

► **Ano a...:** Hra se hraje ve dvojicích, které pracují současně. Jeden nabídne pohyb či zvuk, druhý je jeho pohybem nadšen (nadšení je na něm opravdu vidět v reakci slovem ANO, gestem, mimikou atd.), pohyb zopakuje (resp. přidá se k pohybu prvního hráče) a něco k němu přidá s vyřecími slova A. Nadšení a rozvíjení pohybu se

mezi hráči stále střídá. Dvojice se mohou měnit. Při delším průběhu hry nejsou slova nutná, stačí očividná reakce a nabídka dalšího pohybu.

Z účastníků se stali diváci a sledovali, jak se hra promění a co za situace nabídne, pokud ji provádí trojice. Vedle instrukcí

proto na partnera bezprostředně a vznikající dialog je živý.

► Vězni a strážci: Ze šesti židlí se vytvoří dvě řady po třech, které stojí proti sobě. Za každou židli se postaví jeden hráč-strážce s rukama za zády. Na židlích sedí čtyři hráči-vězni (vězňů musí být vždy méně než

se odvedla pozornost hráčů od velkého přemýšlení, co říkat. Rozhovor plynul bez větších problémů, hra ovlivňovala pohybovou akci s imaginární rekvizitou atd.

► Plácáná ve dvojicích: Dvojice stojí naproti sobě a dá ruce před sebe tak, aby hráči měli ruce nad sebou, dlaně obou směřují dolů. Ten, který má ruce dole, se snaží shora plácnout ruce druhého. Pokud se mu to podaří, pozice rukou se vymění.

Dvojice hraje hru před diváky. Během hry ale probíhá dialog – výměna protichůdných názorů, které vybírá hrající dvojice nebo skupina (např. vegetarián versus milovník masa). Každý z dvojice zastává jeden z názorů. Mluví pouze ten, který se snaží druhého plácnout.

Emoce, které jsou spojeny se snahou (nebo úspěchem) druhého plácnout, se odráží v promluvě mluvčího. Monolog je dynamický, proměňuje se jeho temporytmus, emoce jsou uvěřitelné.

► Lištičky – kradení ocásků: Hra se hraje v menší skupině. Každý z hráčů si dá zezadu za pas pruh látky – ocásek. Hráči se snaží sebrat ostatním jejich ocásky, a zároveň se pohybovat tak, aby chránili svůj ocásek (nesmí ale blokovat jeho ukradení např. tím, že stojí zády přitisknutí ke zdi). Pokud se hráči podaří něčí ocásek ukořistit, nabídne ho druhému k chycení tím, že ho ukáže, zvedne nad hlavu atd., ale nemá s ním. Pokud se druhému nepodaří ocásek chytit, dá si ho ten, který ho získal, za pas. Všichni pokračují ve hře.

Čtveřice hraje hru před diváky. Mění se ale okolnosti. Čtveřice se ocitá v Buckinghamském paláci a chystá banket pro královnu, která má každou chvíli přijít. Pokud je to potřeba, může mezi hráči probíhat dialog.

Hru hraje před diváky dvojice. Vstupují do rolí sousedů. Jeden přichází k druhému do bytu, aby si od něho půjčil cukr.

V obou případech pod viditelnou situací stále probíhá skrytá hra, která vyvolává napětí mezi postavami. Obohacení divadelní situace o hraní hry způsobuje, že diváci mohou objevovat podtexty a skryté motivace postav.

► Varianta hry Cukr, káva, limonáda: Jeden z hráčů stojí zády k ostatním, kteří stojí na druhé straně hrací plochy. Pokud je sólista ke skupině zády, snaží se ostatní přesunout na druhou stranu a dotknout se jeho zad. Sólista se může kdykoli otočit čelem ke skupině, ostatní hráči se v tento moment nesmějí hýbat. Pokud sólista někoho uvidí, jak se hýbe, pošle ho na konec hrací plochy. Vyhrává ten, komu se podaří jako prvnímu dotknout sólistových zad.

Klasická hra byla v Michaelově podání obohacena o několik úkolů pro ty, kteří se



Workshop Michaela Judge

z původní hry měli aktéři udržovat také kontakt s diváky. Zveřejňované nadšení, radostné rozvíjení nápadů druhých a hraní pro diváky otevřelo dveře ke klauniádě.

► Udržení rovnováhy na imaginárním kruhu s básní o jménu: Ve dvojicích si účastníci vyprávějí o svém jméně (např. o jeho významu, osobním pocitu ze jména a jeho variant, o oslovení druhými atd.). Poté si navzájem napíší krátkou báseň inspirovanou vyprávěním. Ve skupině si pak účastníci básně přečtou, každý čte báseň určenou pro něj.

Následně si účastníci sednou do kruhu, který definuje prostor, v němž se bude odehrávat další aktivita. Uvnitř leží imaginární kruh, jehož střed leží na špičce jehlanu. Na imaginárním kruhu se musí dvojice či více lidí pohybovat tak, aby byl kruh neustále vyvážený. Na kruh vstupuje dvojice (později trojice), která kruh nejen vyvažuje, ale také sděluje básně o vlastním jméně. Hráči by se měli po kruhu neustále pohybovat, hledat výzvy pro udržení rovnováhy, nabízet si nové pohybové a rovnovážné možnosti. Básně nemusí sdělovat od začátku do konce, mohou z ní vybírat jednotlivé verše, slovní spojení atd. Díky kombinaci pohybu a textu vzniká zajímavý dialog plný napětí, překvapivých souvislostí a nových významů.

Protože se hráči musí soustředit na udržení rovnováhy, nemají čas nad textem přemýšlet a kalkulovat, co řeknou. Reagují

strážců). Strážci se snaží, aby na jejich židli seděl nějaký vězeň. Strážce, který má před sebou prázdnou židli, mrkne na jednoho ze sedících vězňů. To je znamení, že si má vězeň jít sednout na židli, která stojí před mrkajícím strážcem. Strážce, před nímž sedí na židli vězeň, brání vězni v odchodu tím, že se ho při zvedání a odchodu dotkne. Pokud ale vězeň sedí, má strážce ruce za zády. Hra se po nějaké době zastaví.

V další variantě, která se již hraje před diváky, pracují pouze dva hráči-vězni sedící naproti sobě na židlích a dva hráči-strážci, kteří stojí za židlemi a opět mrkají na sedící hráče-vězně na znamení, že se mají zvednout ze židle. Úkolem hráčů-vězňů je zvednout se a popojít kousek dopředu tak, aby se jich strážce nedotkl. Pak se vrací opět na svoje místo. Pokud se hráč-vězeň úspěšně pětkrát zvedne, hra končí. Tato varianta hry je však obohacena o nové dané okolnosti. Z hráčů-vězňů se stávají přátelé, kteří hovoří o čaji. Pokaždé, když se jim podaří zvednout ze židle, aniž se jich strážce dotkne, musí ukázat svoji velkou radost divákům. Důležitým pravidlem je, že se hráči nemají ze židle zhroutit na zem, ale opravdu postavit.

Neutrální téma dialogu se díky hře velmi proměnilo. Zjevná radost z podání pokusu (nebo frustrace z nepodařeného), taktické vyčkávání na vhodný moment, kdy ze židle vyrazit, to vše se odráželo i v rozhovoru. Díky soustředění na hru

snaží dostat k sólistovi. Před tím, než se hráči dotknou sólistových zad, musí na sebe obléct nějaký kousek kostýmu, který se nachází v prostoru mezi skupinou a sólistou, s kostým si pak ještě musí sednout na jedinou židli, která se v prostoru nachází. V této fázi hry se po každém zastavení díky kostýmům a mizanscéně proměňoval význam scény, vznikaly zajímavé divadelní situace, které si mohl každý divák pro sebe pojmenovat.

V další fázi si hráči zvolili píseň, kterou mohl někdo z nich nebo všichni zazpívat. Pohyb hráčů Michael zastavoval, nechával aktéry ve vhodný moment zpívat píseň, která do hry vnášela novou atmosféru. S diváky zkoumal, jakou situaci před sebou mohou mít a jak se v průběhu dalších zastavení vyvíjí, jaké téma nese. Po dalším zastavení Michael s diváky pojmenoval, jaké postavy se v dané situaci nacházejí a jaké mohou být mezi nimi vztahy. Hráčům tak byly stanoveny dané okolnosti, na jejichž základě mohli za svoji postavu odpovídat na otázky, které Michael pokládal. Porozumění situaci se tak prohlubovalo jak pro samotné aktéry, tak pro diváky.

Zajímavým prvkem během takto vzniklé divadelní situace bylo použití rodných jazyků aktérů. Jazyková různorodost přinášela do situace další (až symbolické) významy ať už tím, že diváci mohli vnímat pouze intonaci hráče, nebo tím, kdo z postav mluvil zcela odlišným jazykem (např. situace skupiny uprchlíků, kterou vedl suverénní člověk se zcela odlišným jazykem, vyvolávala v divácích otázky, co je tento člověk zač, jaké úmysly s uprchlíky má, metaforou čeho je tato situace atd.).

Michael Judge ve svém workshopu ukázal, že hry pomáhají nejen udržovat dobré klima ve skupině, ale zároveň mohou být dobrým výchozím bodem pro divadelní práci. Některé hry přinášejí podněty už tím, že se oddělí hráči a diváci hry, jiné svůj potenciál ukáží, když se zasadí do jiných daných okolností. Díky tomu můžeme zkoumat, jak toto spojení funguje, co přináší z divadelního pohledu, a dále to rozvíjet. Aby však toto spojení mohlo fungovat, je potřeba dobrého vedoucího, lektora skupiny, který dokáže dávat vhodné podněty, kombinovat různé prvky situace a podporovat skupinu v hledání významů, radosti z tvorby atd.

WORKSHOP MAIKE PLATHOVÉ

Maike Plathová je lektorkou dramatické výchovy, která řadu let působila na základní škole v Berlíně. Dlouholetá práce s dětmi a mládeží ji přivedla k vytvoření vlastního

způsobu práce. O své práci také napsala řadu knih, které se staly inspirací pro další pedagogy.

Důležitými tématy její práce jsou hledání a následování společného cíle, leadership, demokratický přístup, otevřená, ale nezraňující reflexe, autobiografické divadlo, ale také přístup pedagoga ke studentům a jeho práci s nimi.

Rozcvička

Hráči stojí v kruhu, předávají si v něm míček tak, aby ho dostal vždy člověk, který s míčkem ještě nepracoval. Poslední hráč předá míček tomu, kdo hru zahájil. Hráči se před vlastním předáním oslovují jménem. Hráči si musí zapamatovat, od koho a komu míček předávají. Míček putuje stále ve stejném pořadí, postupně se přidávají další míčky.

Důležitým pravidlem hry je, že zodpovědný za správné předání je ten, který míček předává, ne ten, který ho dostává. Míček

Následuje opět hra s předáváním míčků v kruhu, pořadí je určeno z předchozího průběhu hry, ale tentokrát se účastníci při předání neoslovují jménem, ale slovem, které si dotyčný vybral.

V další fázi hry se účastníci pohybují prostorem a míčky si předávají. Jako podkres může hrát hudba.

Při dalším rozvíjení hry je možné vyčlenit ze skupiny časoměřiče/policisty, kteří měří, jak dlouho dokáže skupina míčky předávat bez neúmyslného upuštění. Hře se může dát další motivace např. tím, že se zasadí do nového kontextu (např. záchranná mise).

Podle Maike je cílem rozcvičky postupné předávání zodpovědnosti za její průběh členům skupiny. To však můžeme jako pedagogové udělat tehdy, když si hráči hru bezpečně osahají a získají v ní jistotu. Potom může pedagog postupně předávat kompetence a do hry a jejich motivací zasahovat stále méně a méně.



Workshop Maike Plathové

totiž nesmí neúmyslně spadnout na zem. Pokud se tak stane, předávající se svému partnerovi omluví. Slovo *neúmyslně* je v pravidlech zařazeno záměrně. Umožňuje totiž vymyslet způsob předání míčku tak, aby ho opravdu každý dostal do rukou, aniž by ho upustil. Míček se může házet, kutálet, předat z ruky do ruky atd. Dává se tak šance všem (bez rozdílu schopností) účastnit se plnohodnotně dané hry. Člověk nepocituje strach z toho, že selže.

Po vyzkoušení principu hry ukázala Maike účastníkům řadu slov (např. rovnost, otevřenost, odpor, diverzita, odvaha ad.), z nichž si každý vybral to, které ho v daný moment nejvíce oslovilo, které s ním rezonovalo. Každý z účastníků vysvětlil, proč si dané slovo vybral.

Důležité také je účastníkům vysvětlit, proč pedagog lekci zahajuje rozcvičkou a nejde rovnou k divadelní tvorbě. Účastníci pak nevnímají rozcvičku jako nutné zlo, ale jako důležitou součást procesu. Toto vědomí je předáváním zodpovědnosti za hru ještě posíláno.

Divadelní mixážní pult

Divadelní mixážní pult vyvinula Maike proto, aby rychle a přehledně zprostředkovala žákům, kteří s divadlem mají minimální zkušenosti, základní principy divadelní práce.

Mixážní pult je sada karet různých barev, které jsou umístěny na podlaze tak, aby dělily prostor na dvě části – část pro hráče a část pro vedoucí z řad účastníků. Každá barva představuje jinou

kategorii, s níž se pracuje (např. útvar v prostoru – řada v popředí, diagonála atd., práce s hlasem a zvukem – šepot, mluvení bez zvuku, křik atd., tempo, kvalita pohybu – breakdance, želé atd., gesto – izolované gesto, zvětšování a zmenšování gest, kopírování, opakování, status, jednoduché instrukce – mávat, bít se, žalovat, dělat obličejy atd...). Tyto karty jsou otočené k vedoucím tak, aby podle těchto karet mohli zadávat instrukce (co má skupina v hracím prostoru dělat a jak). Dané okolnosti nebo motivaci určuje vedoucí (pokud není uvedena na kartě). Skupina nepracuje od začátku s celým spektrem mixážního pultu, to se postupně rozšiřuje podle rozvoje dovedností a schopností skupiny. Kategorie nejsou neměnné, rozšiřují se také na základě dohody skupiny, s níž se pracuje.

Hráči ale nejsou pouhými loutkami v rukou vedoucích. Mají možnost do vedení zasáhnout – díky kartám „Vysvětlí“, „Tempo“, „Veto“, „Odpovědnost“. Kartu, resp. slovo „vysvětlí“ může použít kdokoli z hráčů, pokud nerozumí či potřebuje specifikovat instrukci danou vedoucím. „Tempo“ znamená pro vedoucího změnu instrukcí, hráči ji používají ve chvíli, kdy pro ně činnost ztrácí tempo-rytmus, začíná je nudit. „Veto“ znamená odmítnutí instrukce, není třeba slovo říkat nahlas, stačí instrukci vedoucího nenásledovat. Veto lze realizovat různým způsobem. Můžeme instrukci prostě vetovat (= *do veto*), nedělat ji, zůstat nehybný v prostoru, nebo veto vytvořit (= *create veto*), to znamená, že k odmítnutí instrukce přistupují hráči tvořivě (namísto instrukce realizují vlastní nápad). Karta „Odpovědnost“ pěstuje v hráčích empatii k druhým. Pokud některý hráč vidí, že někomu ze skupiny je instrukce nepřijemná, ale přesto ji provádí, protože se neodvážil použít „Veto“, může vyslovením slova „Odpovědnost“ změnit instrukce vedoucího. Karty využívají hráči každý sám za sebe (ne jako celá skupina).

► Práce s divadelním mixážním pultem: Skupina se rozdělí na dvě stejně velké části – jedna polovina jsou vedoucí, druhá hráči. Každá skupina stojí ve vlastním prostoru, který dělí mixážní pult. V prostoru vedoucích je umístěn také mikrofon. Jako podkres pod činnost může hrát hudba. Kdokoli ze skupiny vedoucích může přistoupit k mikrofonu a stát se lídrem, který dává hráčům instrukce. Hráči jeho instrukce realizují, ale mohou kdykoli využít své hráčské karty. Lídrem může být pouze jeden ze skupiny, ale lídři se v průběhu aktivity mění (buď lídr sám skončí, položí mikrofon, nebo od něj mikrofon někdo převezme). Po ukončení aktivity následuje reflexe, poté se skupiny vymění.

Mikrofon, do kterého lídři mluví, se nemusí využívat, ale jeho použití zvyšuje lídrův pocit výlučnosti a zároveň zodpovědnosti. Dále umožňuje neprůbojným, tichým jedincům, aby je bylo bez námahy slyšet, což je zbavuje strachu.

► Rozhovor mezi přáteli – reflexe: Po každé aktivitě s mixážním pultem následuje reflexe, kterou Maike označuje jako „rozhovor mezi přáteli“. Odkazuje tak k tomu, že se reflexe odehrává v nekonfliktním duchu, ale je možné v něm být otevřený a pojmenovávat, co se povedlo, nepovedlo a proč. K atmosféře rozhovoru přispívá lektor, který diskusi vede. V reflexi se hledají odpovědi na otázky, co se vám jako divákům líbilo, co jste jako hráči objevili, co pro vás fungovalo, jaké to je být lídrem, jaké to je následovat instrukce, s čím jste se potýkali apod.

V reflexi se tak odhaluje nejen to, co divadelně funguje, ale lze s tím dále pracovat. Jde také o osobní rozvoj jedince, o schopnost snést kritiku, o vnímání toho, jaké to je vést nejen divadelní práci, ale jaké je vedení skupiny obecně, co to obnáší, s čím je třeba se vypořádat, jaký způsob vedení funguje a proč atd.

Maike se snaží vést mladé lidi k tomu, aby jejich vedení nebylo dominující, povýšené, ale aby to bylo vedení, které vnímá hráče jako sobě rovné.

Využití mixážního pultu umožňuje postupně nenásilné zapojení všech členů skupiny bez rozdílů. Pro Maike je důležité poskytnout každému prostor pro to, aby si vyzkoušel všechny způsoby práce, ale také prožil na vlastní kůži jak pozici vedoucího, tak vedeného. Díky tomu může hledat vlastní pojmenování toho, co pro něj v divadle funguje a co nikoli, co mu pozice lídra nebo vedeného přinesla, jak je daná pozice vnímaná druhou stranou. Cílem je opět získání dovedností a schopností žáků pro to, aby jim lektor mohl postupně předávat kompetence (např. při vedení reflexe).

Autobiografický příběh

► Někteří z nás...: Účastníci se rozdělí na dvě rovnoměrné skupiny, které si stoupnou na dvě strany místnosti proti sobě. Jeden z účastníků může říct jakoukoli větu, která začíná slovy: „Někteří z nás...“ a která obsahuje situace, fakta nebo možnosti, které se mohou vztahovat na více účastníků. Pokud se tvrzení účastníka týká, přechází na druhou stranu místnosti. Poté může další účastník přijít s dalším tvrzením.

Inspirací k tvrzením byly věty, které byly rozmístěny na obou stranách místnosti (např. Někteří z nás... mohou vyprávět osobní příběh o emancipaci..., mají rodinnou historii

spojenou s 2. světovou válkou..., zažili pocit násilí nebo chudoby..., mají speciální osobní vzpomínku na Paříž, Řím, Berlín...). Je pouze na účastnících, zda pohybem zveřejní, jestli se jich tvrzení týká, nebo ne.

► Vyprávění osobního příběhu: Účastníci se pohybují prostorem, hraje hudba. Účastníci mohou vyprávět svůj osobní příběh, který je inspirovaný buď tvrzeními z předchozí aktivity, nebo tématy, slovy, z nichž si účastníci vybírali v úvodu workshopu. Ten, kdo chce vyprávět příběh, tleskne. Pohyb ostatních se zastaví. Vypravěč se přesune do určeného prostoru, tleskne podruhé a začne s vyprávěním (může vyprávět na mikrofon, aby ho bylo slyšet). Poté vypravěč opět vstoupí mezi ostatní členy skupiny a ta se opět začne pohybovat.

► Psaní autobiografického příběhu: Každý z účastníků má dvacet minut na to, aby napsal autobiografický příběh inspirovaný vybraným tématem nebo tvrzením. Příběh se musí vejít na jeden list papíru a musí být čitelný, protože s ním při další činnosti budou pracovat další členové skupiny. Po dokončení dají všichni účastníci texty do jedné řady v popředí hrací plochy.

► Pohybová partitura: Účastníci se rozdělí do dvojic. Navzájem si stručně sdělí svoje příběhy (příp. téma, průběh emocí apod.). Společně pak vytvoří pohybovou partituru složenou z gest, pohybů v prostoru apod., která vyjadřuje esenci obou příběhů. Společně partituru pilují, aby ji dokázali udělat simultánně, aniž by se na sebe museli dívat.

► Pohybové pexeso: Před tvorbou partitury jde jedna z dvojic za dveře, aby neviděla přípravu ostatních. Po dokončení partitury se rozmístí všichni účastníci rovnoměrně do prostoru tak, aby dvojice nestály vedle sebe. Do místnosti přichází dvojice, která byla za dveřmi, a začíná hrát pohybové pexeso. Jeden z dvojice vybere jednoho z účastníků, ten předvede svoji pohybovou partituru. Pak vybere jiného účastníka s pohybovou partiturou. Pokud nenajde dvojici, která se pohybově shoduje, vybírá další účastníky druhý z dvojice. Cílem je najít dvojice se stejnou pohybovou partiturou jako v pexesu. Pokud se tak stane, dvojice předvede simultánně svoji pohybovou partituru. Pak se k nim mohou připojit ostatní účastníci a naučí se choreografii tak, aby ji celá skupina prováděla simultánně. Pokud se tak stane, dvojice, která hraje pexeso, pohyb zastaví. Pexeso se hraje do té doby, než jsou odkryty všechny dvojice. Nakonec svoji partituru předvede dvojice, která pexeso hrála.

► Spojení příběhů a pohybových partitur: V závěrečné aktivitě se spojil materiál získaný jak z činnosti týkající se autobiografického příběhu, tak z divadelního mixážního



↑↑ Dagmar Hoefflerová

↑ Maike Plathová

↑↑ Harald Volker Sommer

↑ Michael Judge

pultu. Účastníci zůstávají ve dvojicích, ve kterých vytvářeli pohybové partitury. Hraje hudba. Jedna z dvojic vystupuje z hracího prostoru a stává se diváky. Další dvojice vede choreografii celé skupiny. Celá skupina provede simultánně pohybovou partituru vedoucí dvojice. Poté se jeden z vedoucí dvojice odpojí, vybere si s řady autobiografických textů jeden, který přečte na určeném místě do mikrofonu. Druhý stále opakuje svoji pohybovou partituru. Ostatní členové skupiny mohou pohybovou partituru variovat podle principů, které byly představeny při práci s divadelním mixážním pultem. Gesta a pohyb v prostoru mohou zvětšovat či zmenšovat, měnit úroveň, na které se gesta odehrávají, opakovat jedno gesto apod. Po přečtení příběhu se mluvčí připojuje ke svému partnerovi a dál pokračuje v pohybové partituře. Jeho partner vybírá další příběh a také ho přečte. Poté se vedoucí dvojice vymění s dvojicí, která byla v pozici diváků. Do popředí vstupuje jiná dvojice, která se ujímá vedení. Činnost probíhá do té doby, než jsou přečteny všechny příběhy. Dvojice, která je v pozici diváků, sleduje, jak na ně spojení hudby, příběhu, pohybu a jeho variací působí.

V případě naší skupiny často šlo o velmi silný divácký zážitek. Pohyb, který původně k příběhu nepatřil, nabízel paralely nebo kontrasty ke čtenému, odkrýval další významy, zesiloval jeho působení.

Maike následně vysvětlila, že tato aktivita je výchozím bodem pro divadelní tvorbu skupiny. Diváci v reflexi hledají, co ze spojení textu a pohybové partitury fungovalo. Mohou činnost skupiny dále formovat za použití divadelního mixážního pultu. Následně se mohou účastníci rozdělit do menších skupin, které na materiálu a jeho dílčích částech dále pracují. Následně se účastníci baví o dramaturgii inscenace a společně ji tvarují.

Maike Plathová ve svém workshopu odkryla způsob práce s mladými lidmi, kteří s divadlem často přicházejí do styku poprvé. Pro Maike je divadlo prostředkem, jak mladí lidé mohou získat hlas, mohou se vyjádřit k tématům, které je zajímají, a zároveň si (často poprvé) zažijí, jaké to je práci a skupinu vést. Vyzkoušet si vedení v bezpečném prostředí umožňuje mladým lidem vyrovnat se se získanou svobodou a odpovědností. K tomu jim pomáhá vytyčení společných cílů a cesta k nim, otevřenost k experimentování a možnost reflexe.

Princip práce, kdy Maike postupně předává kompetence žákům, podporuje jejich samostatnost, tvořivost, odpovědnost, vede k tomu, že i když jako lektorka skupinu opouští, jsou žáci schopni a ochotni svou práci dále rozvíjet.

Inspirativní byla Maike také svým přístupem k žákům, který se snaží všem

poskytnout prostor pro uplatnění, hledá možnost, jak začlenit žáky s rozdílnými schopnostmi, dovednostmi, omezeními atd.

Ve své práci vždy hledá taková témata a příklady, která jsou dětem blízká a prostřednictvím nichž mohou dané principy snadno pochopit (příklady nečerpá pouze z klasické literatury nebo dramatu, ale také z pop-kulturních písní, filmů a seriálů).

Tento přístup není pouze deklarovaný, ale opravdu se odráží v její práci i vyprávění o její praxi.

ZÁVĚREM

Letošní ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu přinesl pestrou škálu přístupů k dramatické výchově i ústřednímu tématu o problémech Evropy. Pro řadu účastníků byli lektori inspirací pro jejich další práci, a to nejen aktivitami, které ve workshopu nabídli, ale také tím, jak jako lektori na účastníky působili.

Vedle toho však kongres také nabídl možnost navázání či prohloubení přátelství s lidmi z oboru, výměnu zkušeností z praxe a neformální diskuse o dramatické výchově, jejich úkolech a budoucím směřování.

*Foto Leopold P. Berger
a Mattias Hoeffler*

DRAMA DAYS



BÁRA DOČKALOVÁ

bara.dockalova@jeviste.cz
Jazyková škola Jevišťe, Praha

18.–20. července 2019 proběhl v Zugu ve Švýcarsku již pátý ročník konference *Drama Days*, která se zaměřuje především na výuku cizích jazyků. Událost vznikla původně z iniciativy a úsilí Stefanie Giebertové (Hochschule Konstanz), první ročník s obdivuhodným nasazením pořádala v německém Reutlingenu zcela sama. Od roku 2016 pracuje na organizaci v tandemu z Evou Gökselovou (Pädagogische Hochschule Zug). Kromě Reutlingenu a Zugu se konference dva roky konala také v Kostnici. Účastníci byli letos z patnácti zemí, a to nejen z Evropy, ale také například z Austrálie, USA, Číny, Jižní Koreje a Kuvajtu.

Šárka Dohnalová a Tomáš Andrášik z Masarykovy univerzity se postarali o zahajovací workshop, další účastnice z Brna přispěly pak významně k hladkému průběhu konference, pomáhaly s organizací, kde se dalo. Hlavními lektory byli Jonathan Neelands a Patrice Baldwinová.

Této velmi milé akce jsem se účastnila podruhé. V porovnání s loňským ročníkem nedokážu říci, který byl pro mne přínosnější: oba připravily prostor pro podnětná setkávání a výměnu inspirace, oba byly výborně zorganizované, oba byly nabitě zajímavými tématy, a to jak díky praktickým ukázkám, tak zprávami o výzkumných projektech. Letošním bonusem jistě byla velká jména, která v mé polici s knihami neměla do té doby konkrétní podobu, a tak jsem byla zvědavá, jak pro mě „ožijí“. Naštěstí byly organizátorky prozíravé a zařídily, že Patrice i Jonathan vedli své workshopy dvakrát, takže jsme se v klidu vystřídali, nikomu nic neuteklo a nemuseli jsme bojovat o místa.

Inspirativní byl pro mě především workshop Patrice Baldwinové, která představila svou práci s příběhem z dětské knihy *The Saddest King* (*Nejsmutnější král* od Chrise Wormella). Ačkoli mě lekce nepřekvapila žádnými zcela novými technikami, odcházela jsem s radostným pocitem, že jsem zažila něco výjimečného. Bylo to zřejmě unikátní kombinací lehkosti a tíhy, kterou příběh nabízel: téma království, kde jsou všichni pouze šťastní, vznítlo hned na začátku tvořivou jiskru a chuť si hrát. Velmi ochotně jsme formou živých obrazů a rozehraných situací rozvíjeli a sledovali další a další okamžiky z běžného života, kdy se lidé radují ze všeho, třeba ze shnilého jablka, ze zvadlých květů, ale i z pokuty za parkování, nebo dokonce z nachytání manžela s milenkou. Sdílení našich vlastních „kapiťol“ a jejich přidávání do společného příběhu mělo hladký až rituální charakter díky strategii, kterou Patrice nazývá *performance carousel* (kolotoč představení): Hráči sedí ve velkém kruhu. Skupina, která začíná, se zpomaleným pohybem dostane do živého obrazu, ve kterém několik vteřin setrvá (dle Patriciných instrukcí o něco déle, než je jim pohodlné). Poté obraz oživne, hráči přehrají svou epizodu, pak se opět zastaví ve štronzu a vydrží několik vteřin. Když se ve zpomaleném pohybu snaží k zemi a sedají si, vstává zároveň zpomaleně další skupina. Celistvost vyprávění může být

navíc podpořena jemnou, tichou hudbou, která po celou dobu hraje.

Při poslechu dalšího kousku příběhu, který Patrice přečetla, jsme se dozvěděli, co jsme už předtím tušili: obyvatelé království byli tak šťastní proto, že museli. Jiné emoce tam byly zakázané. Aby lidé mohli prohodit alespoň pár upřímných slov o tom, jak jim ve skutečnosti je, museli se tajně scházet na veřejném prostranství, kde byl ruch a nikdo je nemohl slyšet. Jakmile se nablízku objevil hlídač, museli se začít tvářit šťastně a rychle přepnout do povolené konverzace. Tato dramatická situace pro mě byla z celé dílny nejzajímavější. Střídání různých partnerů v prostoru a krátké rozhovory mezi nimi patří v jazykové výuce k obvyklým organizačním formám, proto velmi oceňuji každý nápad, jak toto uspořádání nechat přirozeně vyplynout z děje. Náléhavost touhy svěřit se někomu se svým skutečným pohledem na události, které se právě staly (tedy které jsme předtím hráli a viděli), a hledání přátelských, důvěryhodných očí v „davu“ jsem vnímala jako silně motivující. Velice mě také bavilo střídání přehrávané veselosti, když se přiblížil hlídač (učitel v roli), a naprosté upřímnosti, když se vzdálil. Obohacující bylo i sledování těchto proměn u ostatních hráčů. Pro výuku jazyků je to pak skvělá možnost, jak docílit u studentů toho, aby měli motivaci několikrát opakovat totéž vyprávění a rozvíjet si tak plynulost mluveného projevu.



Přednáška Jonathan Neelands

Příběh pokračoval a uváděl nás do tísnivé atmosféry panující v království. Setkání

samotný konec knihy, kdy odvážný chlapec strhne králi masku a vše je vyřešeno.



The Parking Ticket

s králem a snaha o komunikaci s ním (schůze, učitel v roli) dalo pocítit skutečné rozhodování mezi tím, zda riskovat zatčení a upozornit na sebe, nebo raději mlčet s davem. Příběh jsme bohužel nedokončili, ale dle doporučení Patrice je lepší nechat jej, aby se vyvinul ze hry, spíše než použít

Kromě samotného příběhu bylo inspirativní, jak rychle jsme se stali jeho součástí a jak plynule a přirozeně se pod vedením Patrice odvíjel.

Pro české děti učící se anglicky by práce s touto knihou mohla skvěle propojit jazykové cíle s průřezovými tématy, například

Výchova demokratického občana (s dětmi na nižší jazykové úrovni by reflexe mohly být vedeny v češtině).

Z příspěvků Jonothana Neelandse jsem ocenila hlavně přednášku, ve které se věnoval významu divadla pro rozvíjení a udržování demokracie. V době, kdy se ideály demokracie ztrácejí, kdy sílí nacionalismus, polarizovaná politika a strach z druhého, potřebujeme divadlo a další formy umění více než kdy jindy, aby vnášely námitky, pochybovaly, apelovaly, kriticky rozebíraly. Prostřednictvím divadla můžeme společně vytvářet a sdílet příběhy o těch, kteří jsou jiní než my. Jonathanova přednáška mi pomohla zamyslet se nad tím, jakým směrem budu příští rok ve svých skupinách anglického divadla zaměřovat energii tak, abych tento potenciál divadla více proměňovala.

Jsem ráda, že jsem se do Zugu (mimo chodem opravdu krásného městečka na břehu jezera a zaštitěného horami) vypravila. Pokud učíte cizí jazyky, doporučuji sledovat stránky www.dramapaedagogik.de, kde se jistě brzy objeví informace o dalším ročníku. Ještě předtím nás však čeká velké květnové setkání v Corku v Irsku, které se koná pouze jednou za tři roky. Více informací lze najít na www.ucc.ie/en/scenario/news/.

PO CESTÁCH JITKY MÍČKOVÉ DO POHÁDKY



EVA MACHKOVÁ

evamachkova@seznam.cz
katedra výchovné dramatiky,
Divadelní fakulta Akademie
múzických umění v Praze

Přibyla pěkná a zajímavá knížka pro dramatickou výchovu v mateřské škole: Portál po osmi letech navázal *Cestou do pohádky* Jitky Míčkové na Evu Svobodovou a Hanu Švejnovou, na jejich knihu *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* (2011). A zatímco Eva Svobodová s Hanou Švejnovou popsaly dramatickou výchovu v mateřské škole jako příběh svých principů, metod, improvizací, témat a pozitivních prožitků, Jitka Míčková cestuje literaturou.

Úvodní stručné kapitoly orientují čtenáře v základech metodiky práce s literaturou jakožto východiskem dramatické výchovy v mateřské škole. Autorka zde uvádí přehled typů práce s literaturou, principy

výběru literatury pro tento účel a dále píše o způsobech práce s předlohou. Na závěr této úvodní části zařadila subkapitolu o funkci a principech dramatické výchovy v mateřské škole včetně přehledné tabulky o deseti kritériích: PRO dramatickou výchovu v mateřské škole versus PROTI ní, o jejích přednostech i obtížích a překážkách.

Nejrozsáhlejší a nejdůležitější je kapitola třetí, nazvaná Literárně dramatické projekty v praxi. V ní autorka provází čtenáře různými typy literárních předloh různých autorů, od počátků práce s novými žáčky až k náročným projektům s dětmi před odchodem do školy. Toto těžiště knihy tvoří desítky scénářů od jednorázových

až po čtyř-, pěti- i desetidílné bloky lekcí, většinou plánovaných na jeden týden, od pondělka do pátku. U každého zařadila závěrečný oddíl nazvaný Další aktivity, v němž najde čtenář náměty, jak látku nastolenou literárním příběhem uplatnit později ve výtvarných a pracovních činnostech, v pohybových aktivitách a slovních hrách, v práci s písničkami a s básněmi. V tomto oddílu je i odkaz na další literaturu s obdobným námětem. Dramatické aktivity jsou tak integrovány do celé práce v mateřské škole a literatura je propojena s věcným učením i dalšími estetickovýchovnými látkami. Nejde tedy jen o doporučení nebo inspiraci pro samotnou dramatickou práci s literaturou, ale o mnohem víc, o souvislosti s dalšími činnostmi a poznatky, o celou náplň života dítěte ve škole.

Předlohou prvního z projektů, určeného dětem, které právě začínají do mateřské školy chodit, je knížka *Jablečňák: 366 příběhů na dobrou noc* Magdaleny Wagnerové a Martiny Skaly. Děti se na základě části textu knížky v průběhu pěti lekcí orientují ve škole, v hračkách, v kamarádech, vzpomínají v dramatických činnostech na prázdniny a připravují se na podzim. Je tu most mezi nedávnými prázdninovými aktivitami a školkou a současně se děti seznamují s novým prostředím a s různými poznatky i se základními metodami dramatiky, jako je boční vedení, narativní pantomima a reflexe. Druhý projekt uvádí děti do světa kouzelné pohádky prostřednictvím příběhu *Dvanácti měsíčků*. U dětí ve věku 5–6 let Jitka Míčková počítá s možností zvládnout celek během jediného dne, ale u mladších uvažuje o možnosti rozdělit ho na více dnů. Děti se stávají věcmi a zvířaty, učitelka jejich aktivity vede s loutkou, jsou tu improvizované rozhovory, pohyb podle rytmu a tempa. Čtvrtkův *Pták Klabizňák*, rozčleněný na čtyři lekce, přináší zajímavé téma identity, schopnosti být sám sebou a vědět, ke komu patřím, a děti se tu seznamují se světem ptáků. Uplatňuje se tu práce se zvuky, postojová osa, básnička a práce s knížkou a jejími ilustracemi. Čtenáři je teď už jasné, jaká je struktura knihy jako celku i jednotlivých jejích částí.

Další lekce v řadě, nazvaná *O Ježíškovi*, je koncipována jako příležitostná aktivita před Vánoci. Tématem je odpověď na otázku, proč se slaví Vánoce, a autorka na ni odpovídá: „Není důležité někomu něco dát, stačí jen být spolu.“ Děti se mají seznámit s příběhem narození Ježíška a vědět, co to vlastně každý rok s takovým zaujetím slavíme. Další blok čtyř lekcí je založen na *Vožníku Česílkovi* Václava Čtvrtka. Poznatkové cíle jsou zaměřeny na tematiku vody a jejího

koloběhu v přírodě a v souvislosti s tím i na svět ryb. *A zase prší* se od ostatních lekcí liší tím, že předlohou tu jsou dvě podzimní básně — *Proč musí být deštníkáři* Jiřího Koláře a *Žáčková Když prší, kvetou paraplička*. Je to poměrně volná pětidílná série aktivit týkajících se deště a deštníků. Nejvolněji a nejsamostatněji si děti uprostřed týdne ve Dni deštníků hrají a tvoří s deštníky, které si přinesly z domova. Poslední lekce tohoto bloku se zabývá motivem nudy a její likvidace poutavými činnostmi.

V další celotýdenní sérii se Jitka Míčková odváží nabídnout dětem *Sněhovou královnu*. Nevyužila celé rozsáhlé i myšlenkově náročné Andersenovo dílo, ale soustředila se na téma kamarádství a přátelské pomoci, vypustila proto celou řadu epizod Gerdina putování za Kajem. *Bruncvík a lev* je lekce jednorázová. Ale zato rozsáhlé jsou oba závěrečné bloky lekcí podle dvou Čtvrtkových knížek, určené nejstarším dětem: sedmidílný *Kolotoč v Africe* a desetidílný *Piráta Kolisko*. Rozbíhají se do světa a prezentují dětem africký kontinent i moře se vším všudy, co k tomu patří — exotická zvířata, cizí národy a rasy, mořské prostředí a lidé kolem moře, k slovu se tu dostává práce s mapou a encyklopediemi a v neposlední řadě i dovednost číst, písmo, slabiky, slova, celé knihy — příprava dětí na konci školky na začátek školy.

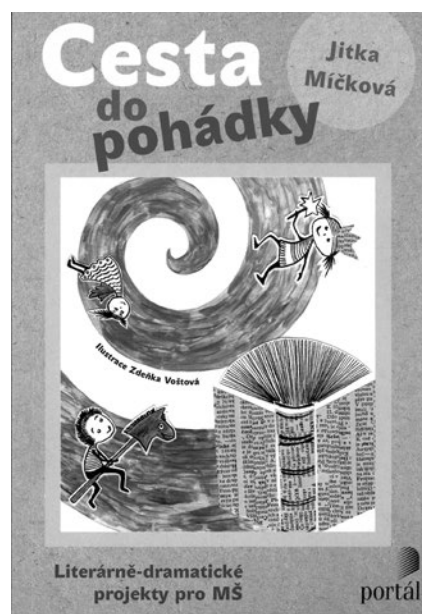
Pokud jde o metody, postupně se děti seznamují s pohybovými a písničkovými rituály a jejich vytvářením, s dalšími formami improvizací, s rytmickými hrami i dalšími variantami hry v roli i s nepopsaným zobrazováním charakterů, vztahů, situací i dějů.

Volbou literatury jakožto zdroje aktivit v mateřské škole se Jitka Míčková zabývala už ve své bakalářské i magisterské práci — a velice se jí to vyplatilo. Zorientovala se v literatuře i metodách vedení natolik dobře, že dokázala vybudovat smysluplný celek. Pořadí lekcí a jejich bloků i proměny metod a přístupů lze chápat jako uzlové body jednoho či dvou let práce v mateřské škole. Autorka přitom nepropadla pocitu, že musí popsat vše, bez ladu a skladu. Dokázala ze své praxe vybírat, zvolené předlohy přetvářet a přizpůsobit je věku, i včetně látek určených původně vyšším věkovým kategoriím: v knižním vydání *Piráta Koliska* se uvádí, že je určen dětem od 7 let, *Sněhová královna* je zaměřena na děti ještě o dost starší a *Bruncvík* bývá často látkou vlastivědy ve 4. ročníku ZŠ. I poznatky, které nabízí Čtvrtkovy knížky o Africe a moři tvoří v práci s předškoláky svého druhu přípravu na školu, tím spíše pak látka týkající se čtenářství a jazyka. Ostatně model práce Jitky

Míčkové — lekce podle literatury s celým komplexem cílů a navázání na ně v dalších aktivitách — může být inspirací i pro výuku na 1. stupni ZŠ, hlavně na látkách prvouky.

Cenné na knížce je to, že jde z praxe rovnou na papír, a to je v oboru, který si svou odbornou literaturu dosud stále buduje, neobyčejně důležité. Kdo jiný to má napsat než ti, kteří dramaturgii dělají a umějí to, a kdy, když ne v době rozšiřování dramatické výchovy nejen v mateřských školách, ale i na prvním stupni školy základní? Mnozí kvalifikovaní praktici mají co nabídnout druhým, ale jen nemnozí tak činí. Neříkejte, že nemáte čas, Jitka má dvě malé děti, na plný úvazek učí ve škole, vedle toho občas vystupuje s kolegyní s divadélkem, které si samy vytvořily, angažuje se aktivně v práci s organizací Post Bellum a stíhá ještě pár dalších aktivit. Další publikace, navazující na předchozí, nejsou jejich zdvojením, což je zřejmě při srovnání této knížky s o něco starší publikací Evy Svobodové a Hany Švejnové. Každá další publikace je dílem jiné individuality, nabízí čtenáři možnost volby a přes shodu v principech má i odlišnosti a jiná hlediska. Oboru, který nemá rozvinutou literaturu, hrozí stagnace, rutinérství i vyhoření učitelů a další publikace tomu mohou zabránit. Díky Jitce Míčkové za chuť a odvahu vložit svou energii do uspořádání a popsání své zkušenosti, toho, co dělá denně s dětmi a co tvoří grunt její práce.

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: Literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Praha: Portál, 2019. Ilustrace Zdeňka Vořtová. 160 s. Odp. red. Hana Zobačová. ISBN 978-80-262-1432-8.



CHVÁLA PEDAGOGICKÉMU BLÁZNOVSTVÍ



JANA CINDLEROVÁ

jana.cindlerova@damu.cz
Slezská univerzita v Opavě;
katedra činoherního divadla,
Divadelní fakulta AMU v Praze

Publikace *Chvála pedagogickému bláznovství* upoutá na první pohled obálkou se jménem výrazné a významné osobnosti českého divadla Evy Salzmannové (a také dynamickým fotem dvou začínajících herců). Nejde přitom o dílo sebeprezentační v žánru, který v naznačeném kontextu (velkého hereckého jména) přirozeně očekáváme (např. rozhovor s hercem, herecké vzpomínky apod.), ale o dílo odborné: je věnováno výuce herectví — na DAMU i obecně. Ostatně foto zachycuje autorčiny žáky při výuce. Právě tak jako obálka knihy je přitom poutavá i její četba. A především jde o dílo inspirativní a současně praktické, a to ve trojím smyslu: 1. je na praxi založeno, 2. je opravdu „vhodné k použití“, 3. vejde se do kapsy.

Knižní prvotina Evy Salzmannové přestaví východiska, rámec, cíle, a zejména samotný tvůrčí proces herecké práce včetně konkrétních cvičení a úkolů na ploše čtyřletého vysokoškolského studia herectví — stejně jako jeho limity, nerealizované možnosti, rezervy.

Dlouholetá členka činohry pražského Národního divadla i souborů malých scén je totiž také dlouholetou, zkušenou a rovnou dodejme, že i uznávanou a oblíbenou herečkou pedagožkou na katedře činoherního

divadla pražské DAMU. Právě vlastní bohaté zkušenosti s výchovou, a to zdaleka ne pouze výukou, nejmladší herecké generace Eva Salzmannová využila, vytěžila a zúročila ve svém stovacetistránkovém díle, které vydalo letos v létě Nakladatelství AMU péčí Zuzany Sítové. Základem byla její úspěšně obhájená habilitační práce.

Systematicky a efektivně koncipovaná kniha (která by si zasloužila alespoň stručnou předmluvu) provází v pěti hlavních kapitolách a smysluplně nadepsaných podkapitolách životem na škole od jeho počátku do konce, resp. začíná ještě před jeho počátkem (kapitola Přijímací řízení aneb Jak rozpoznat talent) a končí po jeho ukončení (Závěr obsahuje reprezentativní výběr „úspěšných žáků“; jak autorka píše, je to „důkaz, že moje práce nebyla zbytečná“). Cestou od jednoho konce ke druhému se studenti potkávají a utkávají se zásadními úkoly vnějšími i vnitřními, jako je např. „Touha po tvaru“, „Text se základními situacemi“, „Vnější charakterizace postavy“ a „Vnitřní život postavy“, „Herecká analýza textu z hlediště postavy“, ba i s úkolem z největších — „Vesmír jménem Shakespeare“. Autorčin přístup k rozboru jich všech je současně odborný, zkušený — a empatický. Největší přínos díla spočívá přitom nejspíš (navzdory bohatosti informací a podnětů) právě ve způsobu, jak o svých zkušenostech Eva Salzmannová přemýšlí, jak je reflektuje a propojuje, prolíná a protíná: okamžiky vznikání každého z nich se vzájemným kontextem i časovým odstupem, odkazy ke známým tvůrcům hereckých metod, stejně jako pedagogickým kolegům a předchůdcům (K. S. Stanislavskij, Michail Čechov, Declan Donnellan, Radovan Lukavský, Jaroslav Vostrý, Boris Rösner), to vše v horizontu věků, po které divadlo existuje a kdy se vždy čas od času jeho komediantské možnosti potřebují dotýkat jakéhosi poslání či závazku. To obojí ctí i autorka.

Eva Salzmannová není ovšem tvůrkyní silných slov, velkých myšlenek a věčných pravd, neformuluje žádnou vlastní „hereckou metodu“. Ve svém díle nejenže stále zdůrazňuje vlastní zkušenosti, aniž si nárokuje jejich obecnou platnost, za které ovšem osobnostně ručí, ale právě ono pedagogické nenárokování si je snad jediným ideovým pravidlem její herecké metody. Jak sama píše: „Mám také ráda osobnosti komplikované, jež často mohou klást i odpor nebo mají sklon jít do konfliktu s autoritami. [...] Schopnost zpochybňovat se a nalézat mnohdy klopotně svou vlastní cestu patří k základní výbavě umělce. [...] Je jasné, že takový partner je pro pedagoga mnohem namáhavější než ten, který má tendenci k adoraci svého učitele a vždy se mu snaží vyjít vstříc.“

Jde vlastně o totéž, co v kapitole s názvem Pět poznámek k přijímacímu řízení jmenuje jako poslední a v podstatě klíčový herecký předpoklad i ukazatel talentu u mladého člověka se zájmem o (studium) herectví: „Jakési vnitřní ustrojení osobnosti, z něhož pak pramení témata a postoje, po nichž uchazeč TOUŽÍ a o kterých CHCE HRÁT.“ Zdaleka tedy nejde pouze o nějaké UČIT SE HRÁT.

Pohled Evy Salzmannové je nenormativní, „nezastavený“, vědomě nehotový, nepředpřipravený, velmi živý — vždy ve stavu zrodu a otevřený novému, byt v podstatě stále se opakujícímu přístupu. Spolu s přísným, nekompromisním důrazem na kultivaci všech „technických“ hereckých prostředků (pohyb, mluva), stejně jako na hercovo vzdělání, dalece přesahující rámec teorie a historie divadla, pramení právě odtud hluboká poctivost, zmiňovaná poutavost i čtivost díla — stejně jako jeho skutečná praktická využitelnost.

Publikace zaujme jak mladé zájemce o divadlo — pro které mnohdy představuje jeho praktické studium tajemnou, lákavou, nedosažitelnou, mýty opředenou metou —, tak pedagogy: dramatických, recitačních,

literárne-hudebných či divadelných souborů a kroužků. Příručka Evy Salzmannové nabízí pro jejich uvažování a tvůrčí praxi řadu vítaných podnětů, informací, ba i krutých odhalení, útočících na nešvary a zhoubné stereotypy, pěstované v některých základních uměleckých školách (a projevující se pak neomylně u řady uchazečů o studium na DAMU). Občansko-výchovný přesah (se základem jistě i ve vlastních autorčiných divadelních počátcích v Divadle na okraji), vnímaný jako přirozená součást vlastního hereckého rozvoje, představuje pak jeden z nejaktuálnějších apelů knihy v době nekončících seriálů a „instantních“ herců.

Výuka herectví Evy Salzmannové je předurčena či rámována dvěma podstatnými fakty:

1. Vlastní hereckou praxí, která se do každého okamžiku jejího pedagogického působení přirozeně promítá. Oba její profesní životy, které se neustále paralelně rozvíjejí, se přirozeně propojují a obohacují. V jednom z mála osobnějších vyjádření v knize autorka píše: „To vlastně považuji za nejcennější při pedagogické práci. Já cosi předávám, ale také se mnoho dozvídám,

což zpětně ovlivňuje můj tvůrčí život, který má po letech praxe pochopitelně tendenci zlenivět a vydávat se po osvědčených cestách. Nebo planět. To, co tedy do studentů během pobytu na škole vložím já, vrací mi oni, pokud dokážu být dostatečně pozorná, měrou vrchovatou zpět.“

2. Skutečností, že konkrétní způsob výuky herců daného ročníku katedry činoherního divadla DAMU je vždy kompletně v rukou ročníkových pedagogů (týmu složeného z praktikujících herců, režisérů a dramaturgů). Podoba studia každého ročníku je tak svébytná, nese v sobě razantní otisk tvůrčích osobností, které stojí v čele. O to více jsou i výuka a zkušenosti Evy Salzmannové autorské a unikátní, přestože ona sama se kloní k větší prostupnosti mezi členy jednotlivých týmů — v zájmu obohacení studentů větší pestrostí vyučujících, a tím i uměleckých přístupů.

Do knihy o výuce herectví z pera Evy Salzmannové se člověk začte. Je totiž v tom nejlepším slova smyslu zábavná. Čtenáře baví sledovat tok autorčiných postřehů a myšlenek, který ho současně dokáže strhnout (takže střídá ztotožnění a odstup,

využijeme-li pro popis čtenářské aktivity označení dvojího základního hereckého přístupu k tvorbě postavy). Autorčin střídavý, až úsporný styl, precizní (ani o slovo víc či méně) oslovuje svou upřímností i nevykalkulovanou elegancí. Jako by se herečino jevištní charisma prostě přeformovalo do jejího rukopisu pedagogického i stylistického.

I do psané podoby se tak promítla autorčina vášeň jednak pro divadlo, jednak pro učení, jež spojuje ji samu s osobnostmi, které ve svém díle zmiňuje (i když s nimi zdaleka ne ve všem souhlasí a už vůbec nemá potřebu je jakkoli adorovat). Ne náhodou tu a tam volí k doplnění svých slov (spíše než k jejich doložení) citace z deníku předčasně zesnulé mimořádné české avantgardní herečky Jarmily Horákové: „Bože, prosím tě, ať divadlo je mým cílem. Ať něco udělám. Prosím Tě o to! Prosím! Ale o lásku mne tak docela nepřiprav.“

SALZMANNOVÁ, Eva. *Chvála pedagogickému bláznovství*. Praha, AMU v Praze v Nakladatelství AMU, 2019. 120 s. ISBN 978-80-7331-507-8.

INTERMEDIALITA A LITERÁRNÍ TEXT

JAKUB HRIŇÁK

ja.jakub.h@gmail.com

doktorand na katedře slovenského jazyka a literatury Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave

ÚVOD

Predmetom príspevku sú intermedialné aspekty literárneho textu. Uvedené aspekty predstavujú v súčasnom literárnovednom bádání populárnu a módnú oblasť, a to najmä z dôvodu zmeny spoločnosti a výskytu nových médií. Napriek tomu, že sa o intermedialite hovorí predovšetkým od osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia, keď sa, vychádzajúc z intertextového základu, stala konceptuálnou transformáciou

intertextuality, zaznamenala v oblasti vedeckého výskumu výrazné pokroky, o ktoré sa pričínili najmä Irina O. Rajewsky, Werner Wolf či Jörg Helbig. Vďaka svojej schopnosti otvárať interdisciplinárnu oblasť prináša intermedialita nové perspektívy pri nazeraní na literárny text, a to aj napriek skutočnosti, že núti bádateľa vystúpiť zo sféry vlastnej výskumnej oblasti a zaoberať sa aj rovinou iných médií.

Intermedialné aspekty literárnych textov otvárajú nové horizonty i v literárnom vzdelávaní, pretože dokážu výrazným spôsobom ovplyvňovať čitateľovu zmyslovú percepciu detailov, čím stimulujú nielen jeho kognitívne vnímanie, ale aj emocionálne prežívanie textu. Navyše žiakovi, vo sférach javiacich sa z hľadiska jazykového média ako nedostatočných, slúžia ako stimul pre jeho obrazotvornosť, čím sa podieľajú na lepšom porozumení textu a rozvíjaní vzťahu k literatúre.

INTERMEDIALITA AKO POJEM

Výskum zameraný na oblasť intermedialných aspektov, ako aj pojem intermediality predstavujú pomerne novoutvorenú sféru diskurzu o literatúre a kultúre. Predmetný pojem a koncept, ktorý je ním označovaný, vznikol a bol pomenovaný v osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia, pričom sa o to zaslúžil Aage Hansen-Löwe v roku 1983 (Wolf, 2011, s. 62), i keď sa pojem „intermedium“ objavil už v roku 1812 u romantického básnika Samuela Taylora Coleridgea a následne v 60. rokoch 20. storočia u Dicka Higginsa (Schneider, 2008, s. 7). Etapa dejín spätá s rozvojom intermediality je poznačená najmä rozvojom masových médií, ktoré začali ovplyvňovať i literárny trh. Problematika intermedialných vzťahov sa následne začala v deväťdesiatych rokoch inštitucionalizovať, na univerzitách dochádzalo k vzniku špecializovaných pracovísk, zaoberajúcich sa

predmetnou oblasťou, vďaka čomu sa otvoril významný rozhľad v interdisciplinárnej sfére. Napriek tomu, že intermedialita predstavuje vo výskumnej oblasti relatívne novum, intermedialné vzťahy medzi jednotlivými druhmi umenia je možné percipovať od počiatkov estetického myslenia. Už v antickej literatúre bolo akcentované spojenie poézie a hudby, ku ktorému v období renesancie pridal Giordano Bruno i akcent na výtvarné umenie a filozofiu (Schneider, 2008, s. 5–7).

V súvislosti s vymedzením pojmu intermediality zohráva významnú úlohu definovanie oblasti médií, ktorá je konfrontovaná s rozličnými spôsobmi nazerania. To osciluje na osi medzi médiom predstavujúcim, vychádzajúc z definície pojmu predloženej Wernerom Wolfom, komunikačný dispozitív, ktorý je primárne určený využitím semiotického systému či kombináciou viacerých znakových systémov pre prenos kultúrneho obsahu, a médiom vnímaným, napríklad Larsom Elleströmom, ako komunikačný kanál s istými technickými a materiálnymi parametrami (Fedrová, Jedličková, 2011, s. 10–11). Napriek tomu, že definícia pojmu Wernera Wolfa, uznávaného intermedialne orientovaného vedca vychádzajúceho z priesečníka výskumu orientovaného na dielo, zdôrazňuje najmä využitie semiotického systému, pričom komunikačný kanál s technickými parametrami odsúva na druhé miesto, posledné dva spomenuté aspekty zohrávajú v súčasnej produkcii a recepcii komunikátov, s ohľadom na enormne sa rozvíjajúcu oblasť masových médií a informačných technológií, rovnako dôležitú úlohu.

Koncepcia intermediality predstavuje pomyselnú paralelu k intertextualite, pretože práve intertextualitu je možné označiť ako metodologické východisko teórie intermediality. Predmetnou teóriou sa intenzívne zaoberali Irina O. Rajewsky, Werner Wolf či Jörg Helbig a, vychádzajúc z teoretickej bázy poskytnutej vyššie spomenutými vedcami, zdôrazňujú i autori Jan Schneider a Alice Jedličková, že intermedialita vyrástla z intertextového základu a predstavuje dokonca konceptuálnu transformáciu intertextuality, s ktorou bola spočiatku veľmi úzko spätá. Preto niektorí autori hovorili spočiatku aj o tzv. intermedialnej intertextualite (Schneider, 2008, s. 9). Rozvoj poznania v tejto oblasti viedol prirodzene k rezultátu, že je potrebné dôsledne rozlišovať medzi predmetnými pojmami z dôvodu nemožnosti stotožňovať text s médiom, čo predstavuje i zásadný rozdiel medzi intertextualitou a intermedialitou, pretože intertextualita síce prekračuje hranice textu, ostáva však v oblasti jedného média — verbálneho média, to

znamená, že je intramedialna (Helbig in Wolf, 2011, s. 63–64).

S dôrazom na pojem intermediality je potrebné upriamiť pozornosť na prekračovanie hraníc medzi médiami, reprezentujúce centrálnu a podmieňujúcu charakteristiku tohto pojmu. Intermedialita preto predstavuje prekročenie hraníc medzi komunikačnými médiami, ktoré sú konvenčne chápané ako dištinktívne. K predmetnej centrálnej vlastnosti prekračovania dochádza nielen vo vnútri jednotlivých diel či znakových komplexov, ale aj medzi nimi navzájom (Wolf, 2011, s. 65). Irina O. Rajewsky v zhode s W. Wolfom v súvislosti s intermedialitou hovorí o fenoménach prekračujúcich mediálne hranice, ktoré sú obsiahnuté minimálne v dvoch médiách konvenčne chápaných ako odlišných (Rajewsky in Schneider, 2008, s. 10).

TYPOLÓGIA INTERMEDIALITY

Vychádzajúc z relatívne širokého poňatia intermediality, Werner Wolf zdôrazňuje, že tento pojem zahŕňa, s ohľadom na potreby literárnej vedy, dve oblasti: relačnú intermedialitu a štruktúrnú intermedialitu, pričom sa s týmto delením stotožňuje i štúdia Alice Jedličkovej. Každá z predmetných oblastí pritom implikuje niekoľko subforiem. Z hľadiska relačnej intermediality ide o transmedialitu a intermedialnú transpozíciu. V súvislosti so štruktúrnou intermedialitou sa do popredia dostáva zapojenie viac než jedného média vo vnútri diela, ktoré prispieva ku generovaniu významu. Do tejto oblasti spadá subforma multimediality/plurimediality a intermedialnej referencie (Fedrová-Jedličková, 2011, s. 15–21).

Do sféry transmediality ako subformy relačnej intermediality patria fenomény, ktoré I. O. Rajewsky označuje ako mediálne nešpecifické migrujúce fenomény, predstavujúce rôzny mediálny výskyt rovnakej látky alebo prenesenie určitej estetiky či diskurzívneho typu z jedného média do druhého, pričom pre interpretáciu postmédiá nepredstavuje rola premédia dôležitý faktor (Rajewsky in Schneider, 2008, s. 10). Podľa definície W. Wolfa je možné „[z]a transmediálnu [...] považovať také určité obsahy, napr. mýty a ďalšie, zvlášť archetypálne látky, ktoré sa môžu objaviť v najrôznejších médiách, aniž by zde byl rozeznatelný či pro smysl díla zásadní vliv jednoho konkrétního média nebo „transpozice“ z jednoho média do jiného“ (Wolf, 2011, s. 67).

Intermedialná transpozícia označuje rôzne druhy adaptácií, pričom najbežnejšou je transpozícia literárneho príbehu do

filmovej podoby. Charakteristická je pre ňu preukázateľná genetická súvislosť medzi signifikátni premédia a postmédiá. Pre bezprostredné generovanie zmyslu daného diela však intermedialná transpozícia a ani vyššie uvedená transmedialita nie je relevantná (Wolf, 2011, s. 68).

V súvislosti so štruktúrnou intermedialitou sa objavuje pojem multimediality/plurimediality, označovanej tiež ako otvorená intermedialita, ktorej prítomnosť v texte je zreteľná už v rovine signifikantov. V prípade predmetnej subformy sa vyskytuje viacero dištinktívnych médií v jednom diele. Pôvodné mediálne komponenty sú v povrchovej vrstve diela rozpoznateľné natoľko, že je ich možné spätne transformovať do viac než jedného systému signifikantov. Konkrétnou realizáciou tejto subformy intermediality môže byť koexistencia textu a obrazu v ilustrovaných románoch, prípadne súhra obrazu, textu a hudby v premietanom zvukovom filme (Wolf, 2011, s. 69).

Intermedialná referencia nenarúša homogenitu povrchovej vrstvy diela, pretože cudzie médium nie je v texte prítomné prostredníctvom vlastného znakového systému, ale pomocou znakového systému média, ku ktorému sa vzťahuje. Referencia je v predmetnom prípade sprostredkovaná jedným médiom, jedným systémom signifikantov. Z uvedeného dôvodu je intermedialná referencia označovaná ako monomediálna. W. Wolf v tejto súvislosti odporúča členiť predmetný subsystém na systémovú intermedialnú referenciu a jednotlivú intermedialnú referenciu. Obe tieto referencie sa môžu objaviť v podobe explicitnej referencie (tematizácie) či implicitnej referencie (imitácie) (Wolf, 2011, s. 70).

INTERMEDIÁLNE ASPEKTY LITERÁRNEHO TEXTU

Intermedialita reprezentuje oblasť zahŕňajúcu niekoľko médií. Pre výskum v oblasti literárnej vedy predstavuje bázu intermedialita, ktorá je zameraná na literatúru. V literárnej vede zohrávajú, vychádzajúc z typológie W. Wolfa, významnú funkciu relačná, ale aj štruktúrna intermedialita. Sféra transmediality ako subformy relačnej intermediality je pre literárnu vedu zaujímavá z hľadiska obsahových i formálnych javov, ktoré sa literatúry dotýkajú z historického hľadiska. Transmedialita môže v uvedenej súvislosti obohatiť kultúrohistoricky orientovanú literárnu vedu o znaky jednotlivých epoch a estetických tendencií a posilniť tak oblasť teoretických poznatkov v predmetnej oblasti.

Vzhľadom na svoju nedostatočnú mediálnu špecifickosť však transmedialita vo väčšine prípadov intermediálneho literárneho bádania nezohráva primárnu úlohu (Wolf, 2011, s. 73).

Intermediálna transpozícia predstavuje z literárnovedného hľadiska prínos najmä v oblasti transformácie literárneho diela do podoby opery, komiksových verzií klasických diel či filmu. V súčasnosti je však čoraz častejšie sa vyskytujúci javom i transpozícia už existujúceho filmu do následne vydannej knihy (Wolf, 2011, s. 74).

Z hľadiska štruktúrnej intermediality zohráva plurimedialita významnú úlohu vo všetkých zmiešaných mediálnych formách, v ktorých je uplatňovaný verbálny text, ako napríklad film, komiks, zhudobnené básne, opera, zvuková poézia. Významným predpokladom je v predmetnej súvislosti dominantné postavenie literatúry voči inému médiu. Plurimedialný literárnovedný výskum je realizovaný aj v oblasti ilustrácií, ktoré sa stávajú v predmetnom výskume čoraz významnejšou sférou (Wolf, 2011, s. 74).

Pre literárnu vedu má význam aj intermediálna referencia, ktorej cieľom je (z hľadiska literatúry) ilustrovať intermediálnu tematizáciu v texte. Uvedená subforma štruktúrnej intermediality nielen demonštruje úlohu maliarskeho umenia či hudby v epických a dramatických textoch, pričom ide zväčša o romány o hudobníkoch a maliaroch, ale prináša aj jednorozové zmienky o iných médiách či rozsiahle referencie. Intermediálna referencia môže v týchto intenciách, rovnako ako intertextová referencia, zušľachtiť určitý literárny námet a zároveň slúži ako stimul pre obrazotvornosť vo sférach, v ktorých sa jazykové médium javí ako nedostatočné (Wolf, 2011, s. 75).

INTERMEDIÁLNE ASPEKTY V LITERÁRNOM VZDELÁVANÍ

Nutnosť centralizovať pozornosť na žiaka, zintenzívniť jeho záujem o vzdelávanie a vyučovací predmet transformáciou obvyčajného výkladu na pozitívny zážitok, ako aj nevyhnutnosť prípravy žiaka na život rozvíjaním jeho kompetencií prostredníctvom prepájania teoretických poznatkov s ich praktickým využívaním sa v súčasnosti stávajú rovinou, ktorej je venovaná čoraz väčšia pozornosť. V uvedenej súvislosti sa záujem diskusií centralizuje na voľbu vhodných vyučovacích metód a v prípade literárneho vzdelávania na voľbu vyhovujúcich textov, ktoré budú zodpovedať potrebám žiakov, ale aj na potrebu kontinuálneho pokračovania v zmene školského systému, ktorý

v súčasnosti osciluje na osi medzi systémovo-opisným a komunikačným spôsobom vzdelávania. Vychádzajúc z tvrdení R. Bílika, v terajšom vzdelávaní dochádza ku konfrontácii koncepcie vystavanej na tradícii vedecského pozitivizmu s pokusmi o realizáciu jazykového a literárneho vzdelávania založeného na prirodzenom komunikačnom fakte (Bílik, 2011, s. 11–13).

Práve so zreteľom na predmetnú oblasť predstavuje literárne vzdelávanie „[...]“ otvorený dynamický systém literárnych textov a textov o literatúre, určovaný v školskom prostredí vekovým aspektom príjemcov a úrovňou formatívnych činiteľov, ktoré tento systém vytvárajú (pozícia predmetu, učiteľ, samotné texty). Východisková pozícia literárneho textu v celom tomto systéme ukazuje aj na dominantný cieľ, ktorý literárne vzdelávanie má sledovať. Je ním formovanie kompetentného čitateľa umeleckej literatúry, čo znamená dôraz najmä na schopnosť adekvátne čítať texty s estetickou funkciou, schopnosť diferencovať medzi nimi navzájom, medzi nimi a textami s inou ako estetickou funkciou, schopnosť na veku primeranej úrovni argumentovať vlastný estetický názor o texte a podobne. Cestou k splneniu tohto cieľa je čítanie vhodne zvolených (veku čitateľa-žiaka primeraných) textov a osvojovanie si didakticky spracovaných poznatkov z literárnej teórie, poetiky, historiografie (dejín) literatúry čitateľom-žiakom.“ (Bílik, 2011, s. 60)

Na rozvoji čitateľskej gramotnosti a čitateľských kompetencií žiakov sa výrazným spôsobom podieľa adekvátny výber textov, ktoré sú vhodné z hľadiska veku a vyspelosti žiaka a jeho schopnosti pristupovať k literárneho textu, pričom by mali reflektovať jeho žánrové a obsahové preferencie. Autori zaoberajúci sa výskumom gramotnosti vo vzdelávaní v tejto súvislosti zdôrazňujú, že priviesť žiakov k čítaniu a odhaliť im pozitíva textového sveta dokážu len komunikáty, ktoré sú napísané jazykom blízkym súčasnému detskému čitateľovi. Nielen školy, ale aj jednotlivé triedy by sa mali stať čitateľskými spolkami predstavujúcimi centrá čítania textov, úvah a následných diskusií o nich, pričom by tieto činnosti mali pre žiakov predstavovať prirodzenú a zmysluplnú činnosť, ktorá im prinesie pôžitok a pozitívne dojmy z čítania (Faltýn-Nemčíková-Zelendová, 2010, s. 6). V prípade spoločného, ale aj individuálneho mimočítankového čítania predstavujú výrazný faktor podnety vplývajúce na kognitívnu i emocionálnu stránku žiaka. Výber diel sa v prípade individuálneho mimočítankového čítania opiera práve o predmetné kritériá, spoločné mimočítankové čítanie by však malo uvedenú problematiku reflektovať

s rovnako veľkou dôležitosťou (Sladová in Cibáková, 2015, s. 88–89).

V tejto oblasti zohráva významnú úlohu aj intermediálna poetika literárnych textov, ktorá dokáže podstatným spôsobom stimulovať nielen jeho kognitívne vnímanie, ale aj emocionálne prežívanie textu. Predmetné tvrdenie môže byť ilustrované napríklad sférou relačnej intermediality a v jej rámci oblasťou intermediálnej transpozície, ktorá umožňuje transformáciu literárneho diela do podoby iného média (film, komiks), ktoré s ohľadom na ontogenetické východiská a preferencie prameniace z veku žiaka nižšieho či vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania dokáže pôsobiť názornejšie. Z hľadiska štruktúrnej intermediality zasahuje signifikantnú oblasť literárneho vzdelávania intermediálna referencia, ktorá slúži ako stimul pre obrazotvornosť žiaka.

Intermediálne texty predstavujú v kontexte literárneho vzdelávania 21. storočia platformu, ktorá dokáže priblížiť literárny text žiakovi, stimulovať jeho kognitívne procesy a rozvíjať čitateľskú, ale aj estetickú a emocionálnu gramotnosť.

LITERATÚRA

BÍLIK, René; BELÁKOVÁ, Mária; CHUDÍKOVÁ, Eva; RAFFAJ, Radoslav. *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. 120 s. ISBN 978-80-8082-497-6.

CIBÁKOVÁ, Dana; HEJSEK, Lukáš; KUSÁ, Jana; MAREŠOVÁ, Hana; SLADOVÁ, Jana; POLÁK, Milan. *Recepty textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 124 s. ISBN 978-80-244-4744-5.

FALTÝN, Jaroslav; NEMČÍKOVÁ, Katarína; ZELENDOVÁ, Eva (eds.). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.

FEDROVÁ, Stanislava; JEDLIČKOVÁ, Alice. *Intermediální poetika příběhu*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2011. 352 s. ISBN 978-80-85778-80-9.

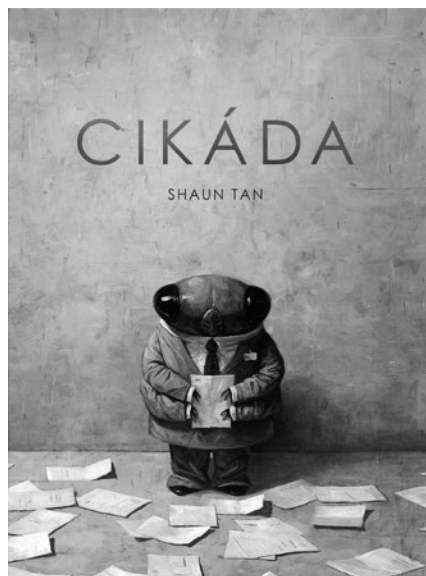
SCHNEIDER, Jan; KRAUSOVÁ, Lenka (eds.). *Vybrané kapitoly z intermediality*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 148 s. ISBN 978-80-244-2055-4.

WOLF, Werner. Intermedialita: široké pole výzkumu a výzva literární vědě. *Česká literatura — časopis pro literární vědu*, 2011, roč. 59, č. 1, s. 62–85. ISSN 0009-0468.

NAHLÉDNUTÍ DO NOVÝCH KNIH A INSCENACÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

SHAUN TAN: CIKÁDA

Napsal a nakreslil Shaun Tan. Z anglického originálu Cicada přeložil Ondřej Kavalír. Praha: Raketa v produkci nakladatelství Labyrint, 2018. 32 stran.



Přečti si *Cikádu* a já ti řeknu, jaký jsi. Tak by mohl znít název recenze této pozoruhodné knihy, kterou v roce 2018 nabídlo českým čtenářům nakladatelství Labyrint v překladu Ondřeje Kavalíra. Australský autor-ilustrátor Shaun Tan už je na českém knižním trhu velmi dobře známý. Představil se již knihami *Příběhy z konce předměstí* (Kniha Zlín, 2011), *Erik* (Kniha Zlín, 2011), *Nový svět* (Labyrint, 2012) a *Pravidla léta* (Labyrint, 2014). A v roce 2019 Kniha Zlín přináší novinku *Příběhy z vnitřního města*.

V knize *Cikáda* Shaun Tan opět nabízí vysokou výtvarnou kvalitu, a to v její obměně čili zatím se jeho autorský styl v knihách

rozhodně nevyčerpává, ani se pro čtenářovo oko neopakuje. Po textové stránce je kniha experimentální. Jako celek ve čtenářích vytváří doslova vnitřní hnutí, aby nějak reagovali, něco si mysleli, něco řekli. Komu je kniha vlastně určena?

Jde o bilderbuch — textově úspornou a obrazově hutnou knihu, kde obě jmenované složky hrají stejně důležitou roli. Jeví se tedy jako ideální, že je Shaun Tan schopen tvořit v obou těchto směrech a může být jediným a integrálním autorem díla. Obě složky v jeho knihách bývají co do kvality stejně hodnotné a vynikající. Je tomu tak i v *Cikádě*.

Bilderbuchy jsou velmi často adresované dětským čtenářům. Parametry takové knihy — „málo textu a hodně obrázků“ — naplňují ve vztahu k dětskému čtenářství mnoho cílů. O to zajímavější je fakt, že čtenářská adresa *Cikády* není vůbec jednoznačná. Nebo přesněji — jeví se být spíš knihou pro dospělé než pro děti. Prozkoumejme toto hledisko.

Je to kniha pro dospělé. A to filozofická, mnohovrstevnatá, existenciální, tematizující zapojení jedince do společnosti. Mluví k nám v symbolech. *Cikáda* je naprosto osamocená postava malého šedého, nezajímavého úředníka ve světě lidí. Aluze na Kafkova brouka je velmi silná. Řehoř Samsa ale do práce kvůli své proměně nemohl jít, Tanovu cikádu naopak sledujeme právě v práci, v úřadu, ve velkém úřadu, vizuálně asociujícím labyrint kanceláří, byrokratických úkonů a směrnic (opět velmi kafovské). Převažující šedá barevnost atakuje čtenářovy ponuré tóny nálad a pocitů.

Cikáda je jiná než ostatní. V lidské společnosti zaniká, je zaevidována doslova jako inventář pomocí identifikační kartičky s čárovým kódem na šedém plášti. „Cikáda

pracovat ve vysoké budově. Úředník zapisovat data. Sedmnáct let. Žádné zdravotní volno. Žádná chyba. Cik! Cik! Cik!“ (str. 4) Ono monotónní „Cik! Cik! Cik“ pravidelně ukončuje několikavěté strohé texty u jednotlivých obrázků. Opakované citoslovce textově posiluje představu jednotvárnosti dní. Tvarování vět pomocí infinitivů a častá absence skloňování navozuje pocit, že pro tak obyčejného jedince, jako je cikáda, není potřeba ani plýtvat plnohodnotným lidským komunikačním kódem.

Sledujeme příběh cikády, která je opomíjená, přehlížená, na obrázcích vždycky menší než ostatní (než lidé), což ji v mnoha ohledech i v práci handicapuje. Na šedých obrázcích představujících sekvence z každodenního běhu dní ve firmě vidíme buď jen cikádu v kulisách úřední budovy, nebo pokud je na obrázku člověk, vidíme ho bez hlavy (optika cikády sahá všem ostatním ve firmě maximálně po hrudník), a to k cikádě zády nebo v jasné poziční nadřazenosti, až agresivně.



Asi dvě třetiny knihy jsou věnovány de facto popisu mizerného statusu cikády, který vznikl za sedmnáct let rutiny ve firmě. S každým dalším argumentem, a tedy s každým dalším obrázkem v knize se stupňuje útok na čtenářovu trpělivost. Příběh se dostane až do vypjatého okamžiku, který rozehrává existenciální tóny čtenářovy představivosti, a poslední třetina knihy je vyprávěna pouze v obrazech, jež nabízejí mnoho možných výkladů. Tak jako tak jde o zásadní střih a obrat v příběhu. (Kdo zná biologickou stránku života cikády a podstatu sedmnáctiletého cyklu, může si leccos doplnit.) A právě sem by mohla patřit pobídka zkušeného psychoanalytika: „Řekni mi, jak na tebe působí příběh cikády, a já ti řeknu, jaký jsi.“ Závěrečných několik slov vypravěče sice čtenáři nabízí jistý úhel pohledu, ale mnohost výkladů je stále ve hře, a to od těch velmi optimistických až po smutky blízké depresi. Shaun Tan svou vynikající fabulací a celkovým zpracováním jednotlivých motivů vytváří příběh, který nemůže nikoho nechat chladným.

Mohla by tedy *Cikáda* oslovit i děti? Oslovuje. A to navzdory temným, smutným, až krutým a bolestivým ilustracím. Anebo možná právě pro tuto jejich stránku. Jen si vzpomene, jak naši dětskou představivost vábily obrázky z *Krásy nesmírné*, i když jsme se jich báli, jak nás dojímaly ilustrace k odstraňování *Ošklivému káčátku*. Děti nad literárními příběhy rády trpí. A děkujeme kvalitní literatuře za každé takto bezpečné utrpení, které nám pomáhá tříbit pohled na svět.

Minimalismu a jakémusi druhu rafinované skromnosti sluší i ten prvek, že teprve čtenáři, který pečlivě studuje i tiráž knihy, neunikne jisté poselství v podobě haiku japonského básníka Bašóa:

„Ticho –
zpěv cikád
proniká do skály“

Gabriela Zelená Sittová

SHAUN TAN: PŘÍBĚHY Z VNITŘNÍHO MĚSTA

Z anglického originálu *Tales from the Inner City* přeložila Ester Žantovská. Grafické zpracování obálky a sazba Michaela Treuerová. Praha: Kniha Zlín, 2019. Edice Trix, sv. II. 232 stran, z toho 98 stran textu. Odp. red. Eva Hermanová.

Kdo zaznamenal soubor povídek *Příběhy z konce předměstí* z roku 2011, kterým Kniha Zlín uvedla na český knižní trh Shauna Tana, australského spisovatele a výtvarníka v jedné osobě, nemůže si



nechat ujít ani *Příběhy z vnitřního města*, tohoto pozoruhodného dvojence první jmenované knihy. Povídky na první knihu v něčem navazují, v něčem ji doplňují, každopádně rozšiřují tento fantastní svět z periferie velkého města do jeho samotného centra.

Potkává se zde jakýsi „blíže budoucí“ svět lidí s prastarým až mytickým světem zvířat. Lidský svět už dost odosobněný, s minimem konkrétních člověčích příběhů, kde se individuum kvůli lidské zahleděnosti do sebe stává jen jedním z mnoha článků obří konstrukce, korporátní firmy, korporátní lidské společnosti, korporátního města. Zvířata žijí své životy jaksi přízvučně novým okolnostem světa, lesy a řeky nabývají ve městě nových podob — ryby plavou na nebi, krokodýli nacházejí ideální místo pro život v obřím teráriu situovaném v osmdesátém sedmém patře jednoho proskleného mrakodrapu — obří, jak stále vozí dělníky na svém hřbetu z fabriky domů a jeho konejšivému kroku a živočišnému teplu nemohou moderní vlaky konkurovat. Povídky nás vedou do světů snových, kde změna rozměrů, popření přírodních zákonů nebo přehnané vypětí přísných pravidel ekonomicko-politicky smýšlející lidské společnosti nepůsobí jako nesmysl, ale jako pobídka k zamyšlení, jestli se tato surrealistická vize světa náhodou již brzy nestane skutečností a jestli to náhodou není sice pohádkově nastíněná, leč bolavá apokalyptická předzvěst. Opravdu zautomatizované myšlení lidstva dospěje až k takovému bodu vyprázdňení, kdy jediné pravdivé otázky po podstatě světa budou klást děti?

Výtvarná stránka knihy je opět strhující. V samotném úvodu nám autor nabízí obraz temného, mytický působícího pralesa, který je ale zjevně zakonzervován v betonové výškové budově (snad staré kancelářské

budově), jejímž velkým oknem vstupuje do temného hvozdu denní světlo. Oknem se jelen s laní dívají na město, shlížejí na mrakodrapy hustě natlačené jeden na druhý, do dálky je vidět jen a jen budovy města, dolů na ulice pro samý beton není možné dohlédnout. A vnucuje se otázka — bylo tu dřív „to uvnitř“, nebo „to venku“? Nemá být náhodou „to uvnitř“ venku? Co jde hlavou těm zvířatům, která se na velkoměsto dívají jako do prosklené vitríny v muzeu, jako oknem do jiného světa? Co oni vědí, a my lidé nevíme? A jak se jen mohlo lidem podařit nacpat prales do jednoho z pater mrakodrapu?

Tento silný výtvarný okamžik v úvodu knihy vytváří rámec přízračných pocitů, které se vyjevují ve variovaných podobách v jednotlivých povídkách. Imaginace autora je uchvacující. A celková obrazová i textová kvalita knihy je podtržena opět něčím nekonvenčním navíc. Shaun Tan prostě rád narušuje i stereotypy knihařského řemesla. Tentokrát nabízí neobvykle zpracovaný obsah knihy. Na jedné dvojstraně si můžeme vybrat nikoliv podle názvu jednoho z 25 textů (přesněji z 22 povídek a 3 básní), texty názvy nemají, ale vybíráme podle černé siluety zvířete, které je hlavním námětem daného textu nebo v jeho tématu sehrává nějakou zásadní roli. Čtenářova imaginace si v tu chvíli může pohrávat s představou, že každé z těchto zvířat bude vypravěčem jednoho z příběhů. V nabídce siluet rozpoznáváme koně, krokodýla, šneka, motýla atd. — a mezi nimi jeden člověk, resp. černá silueta ženy. Jak přitažlivá je hra s představou, kdy mezi zvířaty autor vytvoří místo pro člověka a jak významné asi bude. Z motta knihy je ale jasné, že půjde především o pokus nahlížet město, lidské technicistní a vlastně odlidštěné doupě, z pohledu různých zvířat: „Zvířata mají svůj vlastní důvod k existenci. — Alice Walkerová“

A samo vyprávění má podoby velmi pestré. Někde je vypravěčem člověk, např. údržbář, který je jakýmsi stranou stojícím pozorovatelem dění v mrakodrapu. Díky své práci zná mrakodrap v plném kontextu a vnímá hranici mezi tím, co vědí ostatní lidé v domě a co jim je utajeno. Přitom jde o fantastické kontexty. V jiném textu o motýlech je vypravěčem jakási lidská, do popisované situace pozorovatelsky zapojená „my“. „My“ se objevuje také v povídce o tajemných nočních rybolovech na střeších vysokých domů, kterou vypráví vypravěč důsledně se zahrnující do skupiny „my děti“. K běžnější er- a ich-formě Shaun Tan řadí nejen zmíněnou wir-formu, ale pohrává si i s vyprávěním vedeným v druhé osobě jednotného čísla, které se z přítomného času posunuje do času budoucího

a nabírá na sebe podobu jakési prognózy nebo dokonce věštby: „Jsou ti dva roky. Sediš v autě, kterým tě vezou z města domů. [...] Později budeš milovat koně tak hluboce, že to sám nebudeš s to pochopit, a spousta koní bude milovat tebe.“ (str. 79–81)

Některé příběhy mají zápletky a klenoty se přes dlouhé časové období, jiné jsou pouhým popisem jedné situace, klidně i velmi statické. Ve sbírce najdeme povídky tajemné a dobrodružné (lov na leskyni nebo záhadné zmizení kočky), některé absurdně komické (proměna představenstva správní rady v žáby), mohou mít podobu kratičké obhajoby jednoho faktu (umístění kosatky na nebe) nebo obsáhlé přednášky (výzkum, jak se chránit před útokem tygra). Co do možností zachytit pomocí prózy silná témata je kniha přímo učebnicovým materiálem pro tvůrčí psaní. A např. text o vztahu člověka a psa, který je vyprávěn ve verších, nachází velmi silný prvek ve výtvarném jazyce — část textu je nesena v několika za sebou následujících obrazech variujících motiv člověka a psa a tato obrazová část je plnohodnotnou součástí textu. Ostatně každý text je doplněn alespoň jedním obrazem pokrývajícím celou dvoustranu knihy — jde o výtvarná díla, která fungují i samostatně, ale jejich komunikace s textem dokládá komplexnost a detailní promyšlenost Tanova fascinujícího fantazijního surrealistického fikčního světa.

Tematizováno je soužití lidí a zvířat na jednom území, které se vlivem civilizace proměňuje. Jde o soužití tušené i netušené, překvapující, naplněné vzájemným poutem (pouto mezi člověkem a psem napříč dějinami), mocenským, až násilnickým nadřazeným jednáním člověka (porcování obřího žraloka, z něhož vypadávají další a další nenarozené generace žraloků), poklidem a vzájemnou potřebností (dělníci z fabriky

těšící se na cestu domů na jakovi), nepochopitelnou setrvačností (zvyk chovat doma prase, dokud nepojde) — a v tom všem se zdá, že snad pouze děti ještě mají dar rozumět zvířatům a umět se ptát, jako by děti viděly víc, protože ještě nepodléhají pravidlům, jejichž původ už nikdo nezná. Děti chtějí vědět proč. Zato svět dospělých lidí Shaun Tan často vystavuje doslova na pranýř za jeho zaužívanou a neoblohmou antropocentrickou logiku světa, za narcismus, který ztrácí jakýkoliv korektiv. V povídce o medvědech dokonce lidské ego naráží na medvědí právní systém a nastává velké podivení. Medvědi „[...] podali na lidstvo žalobu. Hromadnou žalobu obrovských rozměrů: *Ursidae vs. Homo sapiens*. A to nebylo to nejhorší. Ukázalo se totiž, že lidské zákony nejsou jediným právním systémem na planetě. Existuje tolik systémů, kolik je živočišných druhů...“ (str. 181)

Všechny texty jsou plné filosofických myšlenek. Jsou doslova nadité větami, které by bylo možné samostatně extrahovat coby citáty hodné zapamatování. Např. z textu o koních: „Největším prokletím zvířete je, když člověku vydělává peníze.“ (str. 80); z textu o tygřovi: „Jenže lidé moc neumějí pohrdání skrývat. Jsme odborníci v umění pasivní agresivity, stejně jako tygři.“ (str. 169); z textu o medvědech: „Viděli jsme to (pozn. red.: my, lidé) — a Bůh nám pomáhej — černé na bílém, účetní knihy naší zeměkoule, vepsané v mracích, ledovcích a horninách, záznamy v barvách slunce a měsíce, světlo procházející tisíci-letou mízou všeho živého, a my to sledovali s uctívou hrůzou. Ukázalo se, že náš fiskální systém není jediný na světě. A co hůř — měli jsme větší dluhy, než se dá vůbec vypovědět.“ (str. 184)

Teprve poslední povídka patří lidskému bilancování se světem. A nastoluje kruciólní otázky. Jaký smysl má to naše lidské směřování? Nejsou naše obzory příliš úzké? Jsme vůbec schopni odstupu a zastavení? A když se to podaří, nebude už pozdě?

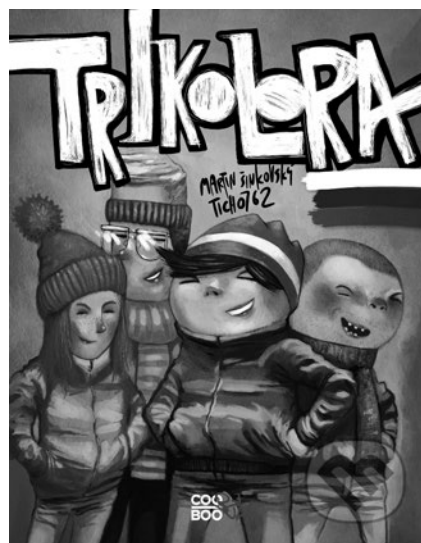
Vyzdvihnout je potřeba také bohatý jazyk, kterým k nám Shaun Tan promlouvá díky překladatelskému umu Ester Žantovské. Některá souvětí jsou velmi větvená a ještě obsahují násobené vsuvky, že by mohlo být velmi komplikované čtení textu nahlas, ale kupodivu jsou všechny argumenty vršeny tak logicky a hladce, že se češtině ani nekoněná, až litanická délka souvětí nevzpěčuje.

Je-li vůbec potřeba ptát se po čtenářské adrese, zkoumat je potřeba spíš jen věkovou hranici spodní (i když fascinující obrazy uvnitř knihy boří i tuto pomyslnou bariéru). Dál kniha hranice nemá a rozhodně je z těch, které vás samy přivábí k opakovanému čtení.

Gabriela Zelená Sittová

MARTIN ŠINKOVSKÝ-TICHO762: TRIKOLORA

Ilustrace Ticho762. Praha: Cooboo, 2019. 72 stran.



Příběh *Trikolory* je komiksovým zpracováním listopadové revoluce. Je prezentován očima desetiletého chlapce Berta, který se svou rodinou žije v okresním městě a dramatické události v Praze se postupně dostávají i k němu z různých více či méně důvěryhodných zdrojů.

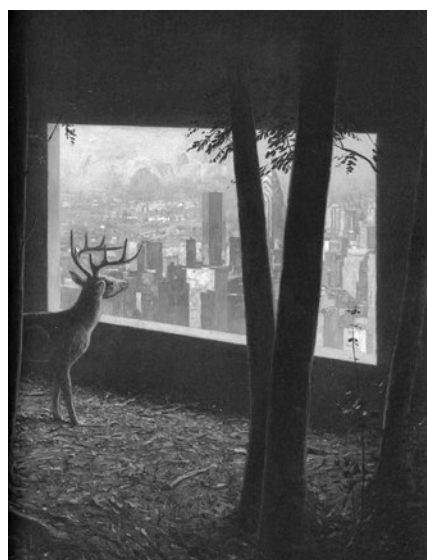
Jde o dílo Martina Šinkovského, známého jako jednoho ze spoluautorů večerníčku *Krysáci*, a výtvarníka Ticho762, který se komiksovým zpracováním českých dějin zabýval například i v souvislosti s výstavou *České století v komiksu*.

Oba autoři znají své čtenáře a vědí, jak téma uchopit, aby nenudilo, a zároveň mělo i historický přesah. Proto se i v tomto komiksu setkáme s padouchem, s kladasem a soubojem dobra se zlem, v němž dobro zvítězí (souboj tatínka alias Kapitána Českých drah s milicionářem Třesínkem, přetvořeným v monstrum).

Nicméně příběh Berta, který se svou partou postupně proniká do revolučních událostí a jehož zásadním úkolem je získat trikoloru, kterou všichni v jeho okolí už mají, je zajímavým představením událostí roku 1989 od 17. listopadu až do jmenování Václava Havla prezidentem.

Příběh však ještě přesahuje i do současnosti, kde se už dospělý Bert se svou desetiletou dezerou účastní demonstrací na podporu demokracie v roce 2019 a předechází příběh jí vypráví jako zdůvodnění toho, jak byl o demokracii v roce 1989 sveden boj a proč je potřeba demokratické principy hájit.

Komiksový příběh je obohacován novinovými titulky, fotografiemi z novin, rozhovory, zprávami, i „pozitivními“ zpravodajskými



rubrikami, také citacemi politiků a dobovými svědectvími publikovanými v tehdejších periodikách, která jsou vkládána do úst komiksovým postavám, jež se někdy mění z politiků v komiksové padouchy (Miroslav Štěpán). Tato propojování dodávají příběhu na autenticitě a zároveň na důvěryhodnosti.

Na závěrečných stránkách knihy jsou pak revoluční dny představeny na časové ose — počínaje pátkem 17. 11. 1989 a pátkem 29. prosince, tj. jmenováním Václava Havla prezidentem ČSSR, konče.

Knihy také obsahuje seznam (některých) jmen a vysvětlení (některých) pojmů spojených s koncem roku 1989, např.: Gustáv Husák, Charta 77, Jaroslav Hutka, kádr, pluralita, soudruh / soudružka, SSM... Vnitřní přebal knihy je sestaven z novinových útržků, dobových fotografií, dokreslujících toto významné období českých dějin.

Předmluvu do knihy napsala Marta Kubišová, která v ní popisuje, jak se 17. listopadu 1989 do průvodu studentů z Albertova nechtěně zapojila se svou tehdy desetiletou dcerou Kateřinou.

Text můžeme považovat za zdařilý výchozí materiál k projektům věnovaným třicetiletému výročí sametové revoluce. Může sloužit jako příběh vyprávěný a nahlížený očima dítěte, ale i jako stručný přehled dějinných událostí spojených s Listopadem. V komiksovém zpracování se ve výtvarném provedení objevují dobové realie, a tak může částečně posloužit jako podklad pro analýzu aktivit a reálií tehdejší doby.

Zároveň se zdá být text dobrou příležitostí k otevření dialogu, který by měly generace dnešních mladých lidí a děti vést s pamětníky a uchovávat tak paměť národa živou ze vzpomínek svých nejbližších. Je to, jak víme, skvělá cesta k otevření zájmu o historická a třeba i politická témata.

Michaela Lažanová

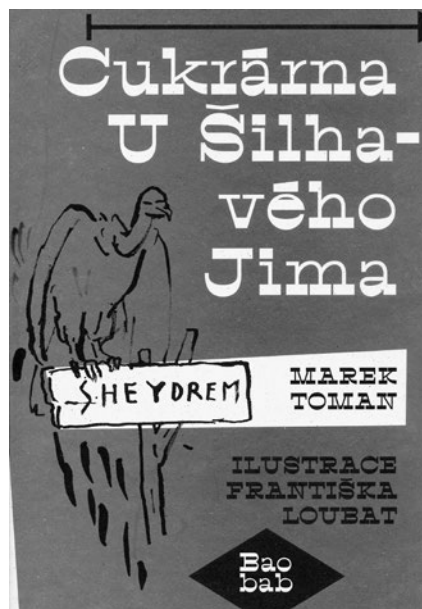
MAREK TOMAN: CUKRÁRNA U ŠILHAVÉHO JIMA

Ilustrovala Františka Loubat. Graficky upravil Jan Čumlivský. Praha: Baobab, 2018. 176 stran. Redigoval Jiří Dvořák.

„Zálesáci mají srdce na dlani, jak to pan autor pěkně popsal. Stejně jako knihovnice.“ Boženka Obdržálková

Zálesáci a knihovnice je dost neobvyklé spojení, zvláště pokud se objeví společně v městečku Sheydrem. To se od všech ostatních městeček na Divokém západě odlišuje tím, že je v něm cukrárna U Šilhavého Jima, která má více hostů než vedlejší saloon U přesné mušky.

Příběh má více hlavních postav, které do děje různě vstupují. První z nich je Sakramentský Bill, drsný zálesák a zlatokop. Čtenář ho zastihne ve chvíli, kdy pospíchá do městečka Sheydrem, nikoli ale prodat zlato či kůži, jak by se dalo očekávat — v této knížce ostatně není nic takové, jaké by to čtenář očekával, — ale do cukrárny. Sakramentskému Billovi, který má rezerva-



vaci na stoleček pro jednoho již od jarního tání, velmi záleží na tom, aby dorazil včas. V cukrárně, kde nechybějí kromě kovbojů ani zákusky, vaječný koňak či cappuccino, totiž začíná přesně ve čtyři literární dýchánek, který vede Boženka Obdržálková alias Oprátková Boženka, knihovnice v místní věznici. Jediná žena ve městě má na drsné kovboje a zálesáky velký vliv a hned, jak se v příběhu objeví, dostává se do středu dění.

Postupně se tak čtenář seznamuje nejen s postavami v cukrárně, ale také s literárními díly, jako je *Bílá velryba*, *Zločin a trest*, *Vinnetou*, *Romeo a Julie*, *Pýcha a předsudek*, *Hrabě Monte Christo* či *Máj*.

Jako ve správném westernovém příběhu se zde kromě hrdinů objeví i padouch a na konci nechybí ani souboj, i když opět jiný, než bychom čekali. Tím padouchem je zneuznaný básník a padělatel všeho, co se dá napsat (literárními díly počínaje a zákony a různými nařízeními konče), Dante Skunk Shakespeare. A souboj tak nemůže být jiný než literární.

Příběh je velmi hravý a má řadu nečekaných zvratů, jakým je ostatně již onen zmíněný překvapivý cíl cesty Sakramentského Billa. Vypravěč je vtipný, pohotový v každém detailu a své vtipy často dovádí do absurdity. Velká koncentrace vtipků a glos je však možná místy spíše kontraproduktivní a někdy ubírá vyprávění spád i humor.

Knihy cíleně pracuje také s citacemi a odkazy k jiným, většinou slavným a notoricky známým literárním dílům. Tento princip, který se v literatuře pro děti občas objeví, působí v tomto případě přirozeně a svěže. Navíc odkazy aplikované do prostředí Divokého západu vybízejí k další vrstvě práce s příběhem a poskytují řadu námětů k diskusi.

Co však jistě čtenáře pobaví, a zároveň potěší, jsou ilustrace Františky Loubat. Její obrázky, kreslené modrou linkou, působí moderně a vtipně. Kromě toho, že podtrhují důležité momenty vyprávění, podněcují čtenáře k přemýšlení, protože ne vždy jsou na první pohled jasné a čitelné.

Při čtení *Cukrárny U Šilhavého Jima* se nelze ubránit vzpomínce na hned dva české fenomény, a to na film *Limonádový Joe* a také na postavu Járy Cimrmana.

Na konci knížky nechybí slovníček pojmů, v němž jsou vysvětleny nejen pojmy, které čtenář opravdu nemusí znát, ale i mnoho takových, které určitě znát bude. O vtip tu opět není nouze jak při vybírání slov, tak při jejich výkladu. Při práci s textem může tento slovníček stejně dobře působit i jako úvod před samotným čtením.

Cukrárna U Šilhavého Jima potěší zejména milovníky parodií a absurdního humoru. Její přidání hodnotou kromě skvělých ilustrací a originálního příběhu jsou již zmíněné chytře zakomponované literární přesahy.

Lucie Šmejkalová

JEANETTE BRESSON LADEGAARD KNOX: JE SMRT JAKO DUHA?

Z dánského originálu Er døden en regnbue? přeložila Kateřina Kolínská. Ilustrovala Adriana Skálová. Praha: Cesta domů, 2017. 48 stran. Eš. Bludiště.

Útlou knížku *Je smrt jako duha?* rovným dílem tvoří text a ilustrace. Jedním pólem maleb jsou mlhavé, propíjející se akvarelové plochy, které vytvářejí pozoruhodné prostory, krajinu velmi barvitou, ale záhadnou, pouze tušenou — řší nepoznatelné smrti. Druhým pólem jsou postavy — maminka a dcerka Emilka, které svým (na akvarel) ohraničeným provedením a barevnou uceleností kontrastují s mlhovinou, jež je obklopuje, čímž je zvýrazněn střet světa živých a světa smrti. Umírající babička ilustrovaná chudě a nevýrazně plní i ve výtvarné složce spíše pasivní roli, jakýsi rámec-otázku, sama již postavou vlastně není. Jedinými předměty, které jsou z prostoru místnosti zachyceny, jsou bytostné symboly procesu umírání — smrtelná postel, dveře a okno.

V popisu dění jsou v protikladu tichost mluvy a hlučnost vnitřních (tělesných i myšlenkových) pochodů, které jsou podávány v přirovnáních a metaforách. Obraznost neopomíná ani maminka, která odpovídá dcerce na otázky spojené se smrtí. A z Emilčiny reakce je patrné, jak vhodný jazyk to vůči dětem je. V kratičkém, ale hutném rozhovoru maminka rozpouští Emilčinu obavu ze smrti jakožto strašidelné bytosti. Motiv dětské nesmiřitelnosti s umíráním je rozuzlen v rozhovoru Emilky se samotnou Smrtí. Je to střet trpké a rozmrzelé nabroušenosti a žertovné a fanfaronské naivity dítěte. Emilčina obrazotvornost se ukazuje mocnější nežli sama smrt, neboť promění její podobu. Neboli Emilčino chápání smrti, které ji nadále již netíží, naopak nabývá větší lehkosti než chápání dospělého.



Ve výjevu, který knížka zprostředkovává (o příběhu mluvit nelze), je přítomná i očekávatelná otázka: „Co bude, až umřu?“ Nepřichází odpověď na ni, ale odpověď přesto přichází — odpověď z jiného směru, která však ke šťastnému konci vede.

Vítané pro dnešní dobu je, že knížka tematizuje umírání doma, a to za přítomnosti příbuzných, včetně dětí.

Matěj Hájek

PETRA BAĐOVÁ: O DIEVČATKU, KTORÉ KRÁČA DOMOV...

Ilustrovala Petra Baďová. Bratislava: Asociácia Corpus v spolupráci s NM CODE, 2018, 48 s.

DANIEL HEVIER: BÁSNIČKA TI POMÔŽE

Ilustrovala Mária Neráďová. Bratislava: Vydavateľstvo Buvik, 2019, 32 s.

JOZEF KRONER: O RYBKE BELIČKE. MÁRIA ŠTEVKOVÁ: O ZLATEJ RYBKE

Ilustrovala Katarína Ilkovičová. Bratislava: Vydavateľstvo Buvik, 2019, 40 s.

Ešte sa nestalo, aby som autorovi „nalezla“, teda že som na prvý pohľad neodhalila jeho autorskú stratégiu. Ide pritom o prvú knihu začínajúcej mladej autorky, odbornej asistentky v Ústave literárnej a umeleckej komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity



Konštantína Filozofa v Nitre Petry Baďovej *O dievčatku, ktoré kráča Domov...* Zo 42 prihlásených titulov bola spolu s ďalšími piatimi vybraná a ocenená ako Najkrajšia detská kniha jesene 2018. Organizátormi uvedenej súťaže sú BIBIANA, medzinárodný dom umenia pre deti, v spolupráci so Slovenskou sekciou IBBY. Keďže P. Baďová publikáciu sama ilustrovala, kniha zaujme tak z hľadiska textu, ako aj výtvarného spracovania. Jej dizajn sa vyníma z obligátnych veselých a jasných obrázkov, akými bežne disponujú detské knihy. Celá je ladená do tmavých odtieňov hnedej farby a len miestami prechádza do svetlejších polôh. Keďže príbeh sa začína odvíjať v noci, tmavý obraz je pochopiteľný, odôvodniteľný a funkčný.



Ale aj ďalšie strany sú zahalené do hneďého sťahy závoja, a tak text i obraz nadobúdajú záhadnosť a tajomnosť, čo napokon bolo autorkiným zámerom. Recenzentka Eva Pariláková veľmi výstižne nazvala túto jedinečnú výtvarnú techniku subtilnou kolážovou tieňohrou (www.ff.ukf.sk/730-cenu-najkrajšia-detska-kniha-jesene-2018-ziskala-mgr-petra-badova-phd-uluk-ff-ukf).

Príbeh knihy je veľmi jednoduchý a predstavuje hľadanie vlastnej identity a skutočného domova. Dievčatko sa na ceste stretáva s rozličnými zvieracími a rozprávkovými postavami, aby napokon zistilo, že je Svetlom. Text i obrázky sú alúziami na známe rozprávkové príbehy a diela najznámejších svetových autorov, čo v postmodernej tvorbe nie je novinka. V závere sa autorka prihovára detským i dospelým čitateľom a nabáda ich k vylúšteniu záhad a hádaniek a zároveň vymenúva autorov a diela, z ktorých citovala, resp. si vybrala postavu či iný detail. Tak kniha okrem estetického nadobúda aj vzdelávací aspekt a zároveň prizýva k spolupráci rodičov. A keďže som knihu P. Baďovej nezačala čítať od konca, upodozrievala som autorku z plagiátorstva. Jej text mi raz pripomínal



nal Andersena, bratov Grimmovcov, Lewisa Carrolla či Antoina de Saint-Exupéry. Až posledná strana vyriešila moje podozrenie a zároveň odkryla autorský zámer. Kniha bola zaradená do známej edície Jahodová kolobežka, ktorá sa zameriava hlavne na debutové tituly.

Z iného súdka, ale tiež pre najmenšieho čitateľa sú dve knihy z dielne známeho slovenského vydavateľstva Buvik. Vydavateľka Mária Števková sa tak vracia k pôvodnej idey — vydávaniu kníh pre najmenších. V kútiku duše dúfa, že sa knižôčky — citujem jej vlastné slová — vpracú medzi ligo-tavé čínske leporelá. Táto veta vystihuje stav v čítaní pôvodnej detskej tvorby.

Tentokrát sa vracia k osvedčeným titulom, ktoré uspeli a vyvolali záujem

najmenších čitateľov a ich rodičov. Obe knihy sú opatrené veselými ilustráciami, dokonca v jednom prípade počítačovými. Ich autorka Mária Nerádová je ilustrátorka, autorka a grafická dizajnérka. Absolvovala grafický dizajn na Univerzite Tomáša Baťu v Zlíne a ilustrácie na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave. O jej prácu majú záujem viaceré domáce i zahraničné vydavateľstvá, je známa aj v Česku. Tentokrát ilustrovala knihu Daniela Heviera *Básnička ti pomôže*. Autor je známy svojim zmyslom pre ľahkosť, zábavnosť a zmysluplnosť básnickej výpovede. Aj keď ide o jednoduché veršičky, nie sú to plané rýmovačky. Zachytávajú činnosti typické pre malé dieťa (umývanie, obliekanie, zapínanie gombíkov, meranie horúčky atď.) a menia ich na zábavu, k čomu prospeievajú aj jednoduché a veselé ilustrácie M. Nerádovej. Aj po tridsiatich rokoch Hevierove veršičky prekvapujú svojou svezosťou a aktuálnosťou.

Druhá kniha je obojstranná, obsahuje dve rozprávky, ktoré sa začínajú na oboch stranách obálky. Texty spája téma, teda ryby. Prvá je známa rozprávka *O zlatej rybke* (pre toto vydanie ju prerozprávala Mária Števková). Ilustrátorka Katarína Ilkovičová ladila obrázky do zelena, aby vyvolala ilúziu mora, teda domova zázračnej zlatej rybky. Text rozprávky je jednoduchý a hladko sa vlní ako more na obrázku. Rozprávka sa končí usmernením pre čitateľa: „Keď knižku obrátiš, ďalšiu rozprávku nájdeš.“ Z druhej strany sa na čitateľa usmieva ryбка Belička v kolíske, lebo práve sa narodila. Úsmevný a milý príbeh *O rybke Beličke* napísal známy slovenský herec Jozef Kroner, známy ako zaničený rybár. V rozprávaní sa spájajú zážitky detí (škôlka pre malé rybky) so zážitkami rýb (nebezpečenstvo dravcov), vrcholiac v dramatickom zážitku, keď mohutný ostriež zhltnie rybičku pri záchrane priateľa chvastúňa Jalčeka. Ale ako každá správna rozprávka aj táto disponuje happy endom, teda záchranou obetavej Beličky. Milá rozprávka svedčí o dobrom a láskavom človeku, akým bol Jozef Kroner.

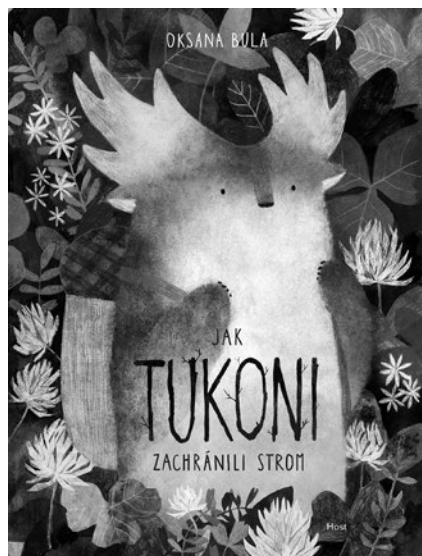
Predpokladáme a zároveň dúfame, že mladí rodičia využijú príležitosť prihovoriť sa svojim deťom krásnym jazykom a ilustráciami, ktoré sú síce skromnejšie, ale nie gýčové, aké súčasné obchody ponúkajú.

Marta Žilková

OKSANA BULA A JEJÍ TUKONI

Zubr si hľadá hnízdo. Medvěd nechce jít spát. Jak tukoni zachránili strom. Jedlička se narodila. Z ukrajinských originálů Zubr šukaje hnízdo, Vedmiž ne choče spaty, Tukoni — meškanec lisu a Deň naroždenňa

jalyanky přeložila Rita Kindlerová. Brno: Host, 2017, 2018, 2019, 2019. Každý svazek 40 stran.



Oksana Bula (nar. 1989) je ukrajinská výtvarnice a ilustrátorka dětských knih. Žije a tvoří ve Lvově. Svět fantazie se světem reálným se u ní prolíná nejen v knihách, ale zasahuje i do skutečného života. Spojovacím článkem jsou tukoni — kouzelné lesní bytosti, které se starají o to, aby vše v lese fungovalo tak, jak má. Starají se o rostliny, hlavně o stromy, ale také o zvířátka. Kromě knih vytváří Oksana Bula s námětem tukoňů např. i šperky a trička.

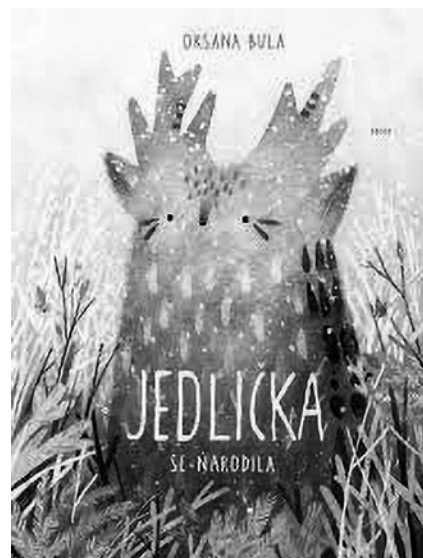
Její autorské knížky jsou založeny na principu prolínání slova a obrazu. Zatím vyšly čtyři, které na sebe volně navazují. (Nakladatelství Host vydalo také knihu *Kdo roste v parku*, kterou Oksana Bula ilustrovala, ale autorkou textu je Kateryna Michalcyna.)

„Jednoho dne potkal zubr medvěda.“ Tak začíná tato autorčina prvotina *Zubr si hľadá miesto*. Podzim se chýlí ke konci a zubr se od medvěda dovídá, že medvědi celou zimu prospí. Velký formát knihy podporuje barevnost a atmosféru příběhu. U všech ilustrací převládají podzimní odstíny žluté a oranžové barvy. Místy má kniha podobu komiksu. Tady si poprvé uvědomujeme, že kniha je určena pro malé děti (uvádí se věk od 2 let), díky obrázkům se v příběhu dobře orientují. Je však vhodná také pro větší děti — jednoduchý text zvládne i začínající čtenář.

Zubr si představuje, jak pěkné by to bylo „[...] spát v pohodlném pelíšku a nemuset se brodit sněhovými závějemi!“ A tak si zubr usmyslí, že tentokrát musí tukoni uložit k spánku i jeho! Na dalších stránkách se však dovídáme, že tukoni nemají na starost jen medvěda, ale ukládají k zimnímu spánku

i další zvířátka. Zubra na svém seznamu nemají. Zubr se však potají dívá, jak vypadají pelíšky zvířat. Ale žádný není pro něho ten pravý. Když konečně jedno hnízdo najde a usne, za chvíli se probouzí. Tukoni měli pravdu — zubr v zimě nespí. Tukoni se však o zubra přece jenom starají. Na poslední dvoustránce, která už má šedo-bílou zimní barvu, si zubr a jeden z tukoňů se šálky teplého čaje užívají společnou chvilku pohody. Podzim už je jen vzpomínkou a připomene nám ho oranžový ptáček, který oba přátele sleduje z větvíčky nedalekého stromu. Tady se také poprvé setkáváme s tukoněm, který má batůžek ve tvaru žaludu.

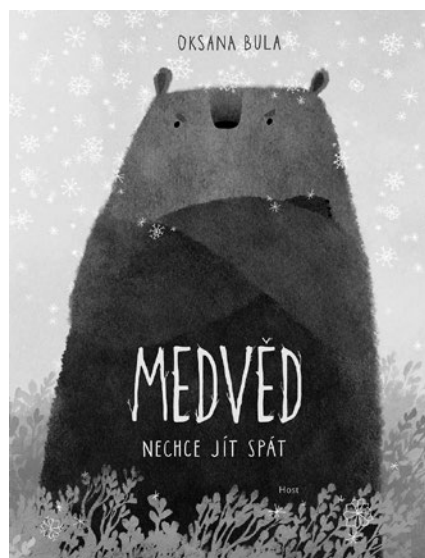
Příběh *Medvěd nechce jít spát* začíná podobně jako předcházející vyprávění „Jednoho dne potkal medvěd zubra.“ Jde patrně o stejné setkání, nyní ho však nahlížíme z pohledu medvěda. Medvěd si naopak



uvědomuje, o co přichází, když celou zimu prospí. Tuhle zimu tedy nechce jít spát. Tukoni už pro něj však mají všechno přichystané. Medvěd tukoňům uteče a vymyslí si důvody, proč nemůže usnout. Nakonec uvidí šnečka s domečkem a i Medvědovi se začne chtít spát. Usíná pomalu. Každé větě rozhovoru se šnečkem je věnována dvoustránka. S každou další je vidět, jak je medvěd stále unavenější a unavenější. Sněhových vloček přibývá, jsou stále větší. Čtenář má pocit, že obrázky ožívají, že se stávají dynamickými, až na jedné stránce už medvěd spí ve svém pelíšku. Tukoni ho pěkně přikryjí a i oni si mohou odpočinout. Zubr s tukoněm se žaludovým batůžkem už na ně čekají. Nalijí jim horký čaj do šálků.

Obě knihy tvoří volný celek. Příběhy jsou výsledkem setkání dvou zvířátek — zubra a medvěda —, jejichž životní cyklus je značně rozdílný. Oba touží poznat něco nového, co však neodpovídá jeho přirozeným potřebám.

Neposlechnou tukoně — lesní skřítky, kteří jsou strážci lesního řádu, a zároveň naplňují jeho ustanovení. Teprve vlastní zkuš-



nost dovede zubra a medvěda k poznání, že přání, která nejsou rozumná, lze jen těžko splnit. Tukoni však mají trpělivost, snaží se zvířátkům porozumět a hledají řešení, které by vyhovovalo všem.

Obě knihy jsou, jak ostatně uvádějí některé recenze a zkušenosti rodičů, vhodné pro společné sourozenecké čtení dětí různého věku. Text není obsáhlý, ale obrázky jsou plné života, zvířátka i tukoni jsou zachyceni v činnostech a situacích, o kterých lze vyprávět, ke kterým se všichni rádi vracejí.

Ta touha po návratu k oběma příběhům je umocněna právě krásou ilustrací. Oksana Bula vytváří svět barev a kouzel. Její obrázky a příběhy však zároveň přinášejí poznání. Děti si uvědomují zákonitosti přírody, poznávají, která zvířátka se v zimě ukládají ke spánku. V jednání zubra a medvěda pak můžeme spatřovat paralelu s jednáním dětí — potřeba vlastní zkušenosti. Závěry obou příběhů navozují laskavou atmosféru a pocit, že všechno je tak, jak má být.

Pojítkem a osou příběhů jsou tukoni. Autorka nás s nimi seznamuje postupně a vzbuzuje zvědavost. Chtěli bychom se o nich dozvědět něco víc, k tomu ale musíme otevřít další knihy této autorky.

Zatímco hrdiny dvou prvních knih jsou zvířátka, kniha *Jak tukoni zachránili les* se věnuje samotným tukonům. Ve srovnání s předcházejícími díly zde nacházíme méně textu, zato více dvoustránkových ilustrací. Je zde více prostoru pro domýšlení příběhu. Někdy je však rozluštění děje trochu složitější.

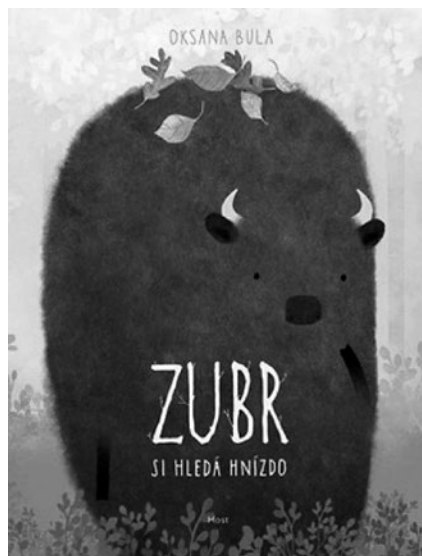
Příběhem provádí tukoň s žaludovým batůžkem — Tuláček. Pozorný čtenář si ho jistě všimnul už v předcházejících knihách, i když se v nich Tuláček jen mihnul.

Příběh začíná dramaticky — obrazem silné noční bouřky. Po ní tukoň Tuláček zjistí, že jeho přítel strom je poraněný. Tuláček vidí, že sám strom nezachrání, a volá na pomoc ostatní tukoně, kteří mají na starosti květiny, stromy, ptáčky... Tukoni strom pečlivě omotají šálou, chytanou se za tlapky, utvoří kolem stromu kruh. Tančí kolem stromu? Pomáhají stromu svou láskou k němu? Pomáhají mu sebrat sílu k dalšímu životu? To se můžeme jen domnívat, ale ilustrace takové myšlenky navozují. Nakonec tukoni strom zachrání, na jeho pahýlech vyraší nové zelené větvičky. Příběh končí opět obrazem pohody a klidu.

I zde jsou položeny otázky a nabídnuta řešení. Jedinec někdy nemá sílu zvládnout věci sám, měl by umět požádat o pomoc. Přátelé ochotní pomoci jsou důležití. Když přijde pomoc včas, nemusí být vše ztraceno. I zde je les představen jako společenství, které tvoří jeden celek.

Tento příběh je dějově nejjednodušší, nechybí však autorčina práce s barvami, která je zdrojem nezaměnitelné atmosféry.

Jedlička se narodila, poslední ze čtveřice autorských knih Oksany Buly, se věnuje péči o malé stromky. Přináší příběh o hledání zvláštní jedličky, která se rodí jen



v zimě a najít ji může jen jediný tukoň. Narození jedličky je potom důvodem k velké slavnosti všech tukonů.

V knihách Oksany Buly lze stále nacházet nové a nové zajímavé detaily, které obohatí vnímání příběhu. Celostránkové ilustrace vytvářejí působivou atmosféru. Knihy mohou být východiskem k dalším činnostem a diskusím na téma poznávání přírody, mezilidského chování atd. Jak již bylo uvedeno, jsou vhodné pro rodičovské či sourozenecké čtení.

Všechny dosud vydané knihy Oksany Buly si české čtenáře rychle našly. O jejich

oblíbě svědčí i to, že byste je v regálech městské knihovny těžko hledali. Jsou totiž stále vypůjčené.

Jindřiška Bumerlová

HARRY POTTER AND THE CURSED CHILD

Na základě příběhu Joanne K. Rowlingové, Jacka Thorna a Johna Tiffanyho napsal Jack Thorne

Režie John Tiffany

Pohybová spolupráce Steven Hoggett

Scéna Christine Jones

Kostýmy Katrina Lindsay

Hudba Imogen Heap

Palace Theatre, Londýn

Premiéra 2016

Ne že byste si v naší české kotlině běžně řekli: „Zajedu se kouknout, co dávají v divadle v Londýně.“ Ale když už se v britské metropoli náhodou přece jen vyskytnete a jste (ať už skrytý nebo hrdě se hlásící) fanoušek Harryho Pottera, mohli byste si klást otázku, zda vám divadelní pokračování sedmidílné ságy stojí za těch 40–150 £ (aktuální kurz 1 £ = 29,30 Kč) a přibližně 5 hodin vašeho času. Následujících pár odstavců by vám mohlo pomoci v rozhodování.

Harry Potter a prokleté dítě je dvoudílná divadelní inscenace vzešlá z hlav spisovatelky Joanne K. Rowlingové, dramatika Jacka Thorna a režiséra Johna Tiffanyho. Premiéru měla v překrásném londýnském Palace Theatre v létě 2016 a nyní je možné ji zhlédnout samozřejmě v jiném obsazení ještě v dalších pěti divadlech po celém světě (Hamburg, New York, San Francisco, Melbourne, Toronto), a to obě části v jednom dni, během dvou po sobě jdoucích večerů, nebo každou zvlášť v různých předem daných termínech.

J. K. Rowlingová je pouze spoluautorkou námětu, samotný dramatický text napsal Jack Thorne a nutno říci, že londýnská divadelní inscenace jen potvrdila veškeré jeho kvality i slabiny (viz *Tvořivou dramatikou* 1/2017).

Tím největším zklamáním je, že klišovité dialogy o otcovsko-synovských vztazích herecká akce bohužel většinou nezachraňuje, nýbrž ještě podtrhuje. Výjimku tvoří James Howard jako Draco Malfoy, kterému jeho postava (nebo že by to byl šťastný zásah režie či hercova vlastní sebereflexe?) nedovolí úpěnlivé monotónní přehrávání, jímž disponuje zejména představitel dospělého Harryho Pottera Jamie Ballard. Kdyby tak bylo možné odlehčit zatěžkané psychologizující dialogy ve prospěch příběhu a herecké



akce, dívalo by se především na první část s mnohem svěžejší myslí.

Ocenit však na samotném dramatickém textu musíme fakt, že do první části se Jacku Thornovi podařilo dostat nejen zápletku a její slušný klimax, ale též expozici čitelnou i pro případného neznalce potterovských knih, což je kousek hodný uznání. Nicméně je možné, že cenu za srozumitelnost „starého“ příběhu zaplatil ochuzenou expozicí klíčových motivů příběh nový (viz *TD 1/2017*) a inscenační práce na tom mnoho nezměnila.

Proč tedy britská a americká periodika udílejí potterovské hře pěťohvězdičková hodnocení, nešetří slovy, jako „kouzelný“, „dechberoucí“ apod., a nezdráhají se ji označit za událost roku, případně za „něco, co britské divadlo nezažilo již desítky let“ (*The Daily Telegraph*)? Protože místy je to opravdu kouzelný zážitek a celá inscenace je opravdu velká iluzionistická show v nejlepším slova smyslu. Začíná to drobnými kouzly, jako je kouření z uší, a končí velkou scénou, při níž jedna postava vzlétá do vzduchu, zatímco ostatní kolem ní metají skutečně ohnivé kletby.

Při sledování drobných kouzel se však divák neubrání jistě vnitřní

rozpolcenosti — mistři triku sice opravdu odvedli fantastickou práci, neboť veškerá kouzla působí na jevišti tak přirozeně, že nemáte tušení, jak jich bylo dosaženo, nicméně pro svět Harryho Pottera jsou kouzla rovněž přirozená, takže když se na ně díváte v iluzivním divadle, jsou vlastně velmi očekávaná, a nevyvolávají tudíž žádný z oněch ááá(ch) momentů, pro který jsme si do divadla přišli. Přesto i těch je v inscenaci *Harry Potter and the Cursed Child* poměrně dost — a jsou tam, kde se potká zázrak technický se zázrakem divadelního znaku.

Pokud představení navštívíte, asi nikdy nezapomenete na chvíli, kdy se nad jeviště vznesou přízrační mozkomorové a zamíří do hlediště, aby mezi diváky hledali další oběť (pohyb, kostým, hudba v dokonalém souladu během několika vteřin, při nichž vám spadne čelist — a budete se bát!), ani na chvíli, kdy zjistíte, že jste přímými účastníky objevení děsivé věštby v pokoji Voldemortova potomka, neboť hrůzyplné nápisy jsou všude na zdech a sloupech kolem vás. Jestli ve vás ale zůstane jediný moment z celé hry, u nějž nebudete chápat, „jak to proběhlo udělali“, bude to ztvárnění scénické poznámky „Čas se zastaví“. Pak se obrátí, na okamžik se zamyslí a začne se vlnit zpět. Kombinací

chodu mechanických hodin, hudby a projekce vytvořil Jamie Harrison (autor iluzí a kouzel) efekt podobný žbluňknutí kamínku do vody, jenž však vyvolá pocit, že se s hodi-nami zachvělo celé divadlo.

Obdivuhodné je, s jakou lehkostí si režie poradila s rychlým sledem leckdy poměrně krátkých scén. Vše se odehrává na prázdném jevišti, kam ladně přijíždějí nebo jsou v rámci taneční choreografie (mimocho-dem tanec v černých hábitech má rozhodně něco do sebe a mohl by být klidně četnější a „výrazovější“) přivázeny tu vysoké sloup-y, tu postele a nejčastěji pohyblivá schodiště, na nichž se odehrávají i jedny z divadelně nejpůsobivějších okamžiků inscenace — mizanscény ztvárňující například mýjení nejlepších přátel v těžkých dobách.

Takže jaká je odpověď na klíčovou otázku?... Máte-li 3000–4000 Kč na lístek a ještě jste nebyli ve starém londýnském divadle, určitě je *Harry Potter and the Cursed Child* dobrý zážitek. Kdybyste ale na vstupenku měli rok škudlit z učitelského platu, vyměňte Londýn za Hradec Králové, kupte si 60 lístků do Divadla DRÁK a těch ááách momentů, kvůli kterým stojí za to vidět i *Prokleté dítě*, si obstaráte jistě víc.

Klára Fišlerová

OHLÉDNUTÍ

za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout

Ota Hofman byl svého času jedničkou české literatury pro děti a mládež. A dodneška se s jeho jménem setkáváme — hlavně v souvislosti s „rodinnými“ filmy podle jeho knih či námětů (*Pan Tau, Lucie, postrach ulice, Chobotnice z II. patra, Návštěvníci...*).

V 60. letech 20. století byly jeho knihy pro starší děti součástí tzv. nové vlny v přiběhách s dětským hrdinou, která přinesla do české literatury pro mládež nejen nevídané oživení, ale zůstaly po ní dodnes trvalé hodnoty: knihy Hermíny Frankové, Josefa Boučka nebo první novely Ivy Hercíkové a také předznamenání nové vlny, sbírka povídek Olgy Hejné *Bubínek ze skla*. Asi nejznámější a právem nejocetovanější z této nové vlny byl a je *Útěk* Oty Hofmana, který vyšel poprvé v roce 1966 (a který nedávno zdramatizovala Irena Konývková v LDO ZUŠ Ostrov). Poněkud ve stínu Hofmanových próz však zůstává jeho kniha *Cesta na planetu Mikymauz* (vydal ji v roce 1969 Československý spisovatel ve slavné edici *Život kolem nás*), která má s *Útěkem* mnohé společné.

Je to kniha na hranici dětské a „dospělé“ literatury. Ota Hofman velmi nerad dělal jasnou hranici mezi literaturou pro děti a pro dospělé, protože děti žijí ve stejném světě jako dospělí a on dětem odmítal cenzurovat svět: „Destilovaná voda je nezávadná, ale nikdo ji nepije. S dětmi je možné hovořit o všem, záleží na tom jak,“ řekl v rozhovoru pro *Kmen*, přílohu *Tvaru*, 19. 12. 1984. *Cesta na planetu Mikymauz* obsahuje dvě novely: *Hru na třetího* a *Sníh* v červenci. Ústřední postavou *Hry na třetího* je zhruba desetiletý kluk, protagonisté *Sněhu* v červenci stojí na samém prahu dospělosti. To, co obě novely spojuje, je dodnes žhavé téma: mladý člověk, který je obklopen nečitelným světem, uprostřed něhož se cítí opuštěný, osamocený, nepochopený, takže mu nakonec nezbývá nic jiného než individuální vzpoura — útek do fantazijního světa a nakonec i útek skutečný.

To, jak Ota Hofman vytváří svět svých příběhů a jak ho zprostředkovává čtenářům, může být inspirací i pro ty, kdo se zabývají divadlem a dramatickou výchovou. Např. svět, který obklopuje Péťu, hlavního hrdinu první novely, je tvořen mozaikou, vlastně spíš třístí izolovaných replik a vjemů, které na něj útočí ze všech stran. A tyto střepy

vnějšího světa se neustále mísí s představami, vzpomínkami a sny hlavního hrdiny a útržky jeho vnitřního monologu. V textu je mnoho nejistého, o některých událostech se můžeme jen dohadovat, a hlavně jako čtenáři musíme sami pro sebe neustále rekonstruovat situace, v kterých se hrdina

ocitá. Autor zkrátka vyžaduje od čtenáře maximální aktivitu, spoluúčast, spolupráci. Na miniaturní ploše a s minimem vět a útržků motivických prvků dokáže Ota Hofman naznačit situaci, která se naplno rozvíjí až v čtenářových představách, v níž se v jednom chumlu promíchávají vyslovené repliky, události, pocity a fantazie:

„Psi zešíleli. Točili se dokolečka. Prchali před myší, kterou Petr přitáhl v aktovce domů. Vyskákali oknem a rozplácli se o chodník. Papírový chrt uvízl ve schránce na dopisy. Složil se do čtverce a vypadal jako bílá obálka; uvnitř psaní:

VÁŠ SYN -

Písmo zhnědlo. Zkroutilo se. PROSÍM, DOSTAVTE SE DO ŠKOLY. Hořáky plynu rázem sežraly papír:

ABYCHOM

„Co ve škole?“

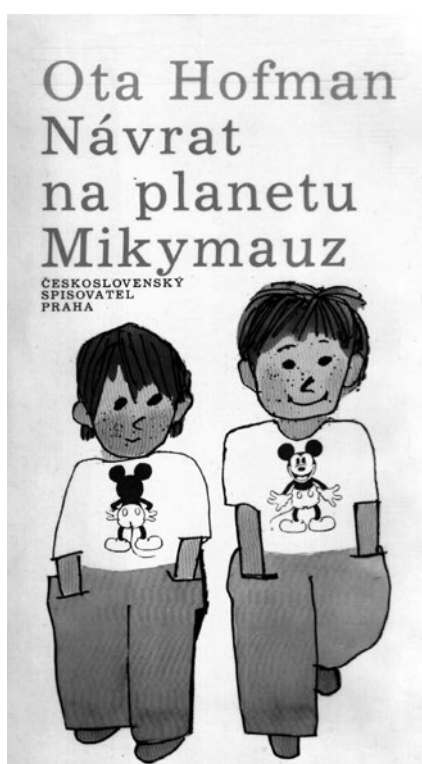
„Nic.“ (str. 19–20)

Obdobný princip rozehrál Ota Hofman i v druhé novele, kde si navíc nápaditě, ale funkčně hraje se střídáním úhlu pohledu, a čtenář si tak může neustále konfrontovat, jak události a situace vnímají střídavě Milan a Irena, kteří prožívají první opravdovou lásku, a jak reagují na okolní svět, pro který jsou jejich problémy nepochopitelné. Proud replik a vjemů, které se na hlavní postavy valí, protkávaný útržky vnitřního monologu, úspěšně brání tomu, aby se vyprávění propadalo do sentimentality; díky této vypravěčské technice tak novela dostává až existenciální rozměr.

Nakladatelství Československý spisovatel se k *Cestě na planetu Mikymauz* symbolicky vrátilo v roce 1989 svazkem *Návrat na planetu Mikymauz*, kam Ota Hofman zařadil přepracovaný *Sníh* v červenci a devět drobných próz, z nichž krátká povídka *Oblaka* jako krásní psi vyšla v roce 1969 v prvním čísle sešitového magazínu *Veronika*.

Mimochodem — pátrejte v antikvariátech po sešitových magazínech *Veronika*, které v letech 1968–1971 vydával Albatros a které redigovala mj. také Jana Štroblová. Dají se v nich pro náctileté najít nejen romány, ale i krátké povídky a verše, které vůbec nepatří do starého železa.

Jaroslav Provazník



SUMMARY

REFLECTIONS-CONCEPTS-CONTEXTS

Eva Machková: Drama Education and Primary School —

One of the founders of modern drama in education in the Czech Republic, Eva Machková states that the surge of activity occurring in the 1990s when the overall mood in the society was favourable to educational system transformation (including the incorporation of drama into the school curricula) was followed by a kind falloff or fatigue. At the same time she points out that the Framework Educational Programme for Primary Education enables schools to include drama education or drama-based methods into their curricula: „The present document makes it possible to change a school dramatically within a year or two, giving drama education a key role in the curriculum. However, there is one necessary prerequisite — a fully qualified teacher or teachers.“ Apart from the possibility to introduce drama as an independent subject (the Framework Educational Programme puts drama among what it calls complementary educational subjects), a number of drama methods can successfully be applied in personal and social education, ethics, civic education as well as more recently emerged cross-curricular subjects such as Democratic citizenship, Education for Thinking in European and Global Contexts, Multicultural Education, Environmental Education and Media Education.

DRAMA-ART-THEATRE

Luděk Korbelt: Literature as a Model for Children and Youth Performances —

The author of this article, who is currently doing his doctoral studies in Theory and Practice of Drama Education at the Faculty of Theatre in Prague and working as a secondary school teacher in the South-Bohemian town of Milevsko, looks at the ways children and youth theatre groups go about dramatizing novels, short stories and fairy-tales. On several selected scripts he demonstrates various approaches to the literary models, observing how groups and their leaders modify the themes, broaden or narrow down the original material while adapting it for theatre. He shows examples of good practice but also points out potential pitfalls that occur in such dramaturgical and dramatization work.

APPLIED DRAMA-EDUCATION-SCHOOL

Kateřina Žarníková: Drama Education as a Way to Discussing the Issues of Contemporary Europe: The 22nd Drama in Education Congress in Retzhof — In April this year, the castle of Retzhof, Austria hosted the 22th Drama in Education congress. It offered four

one-day workshops with renowned lecturers, morning warm-ups led by congress participants as well as two evenings during which participants shared their favourite drama games with others and presented successful projects, both research-based and practical. The reporter, a student of the doctoral study programme Theory and Practice of Drama Education at the Prague Theatre Faculty (AMU), characterises here both the lectures and the four workshops led by Allan Owens (UK), Harald Volker Sommer (Germany), Michael Judge (the New International Encounter theatre group) and Maik Plath (Germany).

Bára Dočkalová: Drama Days — From 18 to 20 July, the Swiss town of Zug hosted the 5th Drama Days conference focused on using drama methods in language teaching. Participants came from fifteen countries not only across Europe but also places as distant as Australia, China, South Korea or Kuwait. Workshops were led by renowned drama specialists including Patrice Baldwin and Jonathan Neelands. The author of the present report, who is the founder of the Jevišť (Stage) language school in Prague, found great inspiration in Patrice Baldwin's workshop where participants worked with a story from the children's book *The Saddest King* by Chris Wormell. The conference also featured a lecture given by Jonathan Neelands in which he discussed the importance of theatre for cultivating and sustaining democracy.

REFLECTIONS-REVIEWS-INFORMATION

Eva Machková: Stepping in Jitka Mířková's Footprints on Her Way to Fairy-Tale — A review of a new book on employing drama methods in kindergarten that its author Jitka Mířková called *On the Way to Fairy-Tale*. Eva Machková summarizes the contents of the book, praising the introductory chapter which makes readers acquainted with the basic methods of adapting literary texts for theatre making in kindergarten. She also appreciates the inclusion of ten practical lessons based on various literary texts, in which the author of the book gradually moves from simple dramatizations suitable for new pupils all the way to complex projects for pre-schoolers. Eva Machková winds up her review by stating: „What makes the book so beneficial is practical experience put on paper. This is especially valuable in a field that is still building up its bulk of professional literature.“

Jana Cindlerová: Eulogy on Pedagogical Folly — A review of a book on acting education

Eulogy on Pedagogical Folly written by a remarkable personage of Czech theatre, actress Eva Salzmännová who long ago started her career in small theatres and today is member of the National Theatre in Prague and teacher of acting at the Faculty of Theatre in Prague.

ARTS FOR CHILDREN AND YOUTH

Jakub Hříňák: Intermediality and the Literary Text —

The article about the intermediality and its potential for teaching literature.

Gabriela Zelená Sittová-Michaela Lažanová-Lucie Šmejkalová-Marta Žilková-Jindřiška Bumerlová-Klára Fidlerová: Peeping into Books and Performances for Children and Youth —

Reviews of new books and performances for children and youth (within the review of the performance *Harry Potter and the Cursed Child* in London Palace Theatre) 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 the largely forgotten book *Journey to Mickey-Mouse Planet* written by Ota Hofman in 1969.

CHILDREN'S STAGE 60

The text supplement of *Tvořivá dramatika* deals with the performance called *Puš Ap* (Push-Up), a piece of devised theatre by the secondary school group Zbytky from the Basic School of Arts in Most, North Bohemia, led by **Barbora Gréevá**. The performance whose script can be found in this issue is an example of a very good piece of devised theatre put together by an exclusively female group. It revolves around the theme of looks, examining issues such as self-perception, self-esteem and influence of peer groups that pushes girls towards certain stereotyped appearance, a presumed „ideal“ that many girls, however, disapprove of. The group leader has accompanied the script with a detailed commentary called **From Theme to Devised Theatre**, in which she describes the entire creative process. This involved the initial search for a theme, gathering of material (personal stories, YouTube videos, responses of peers as well as adults) and subsequent processing thereof leading to the final theatrical shape. Last but not least, she describes changes further made to the performance throughout its repeats.

The contents of all published issues of Tvořivá dramatika (Creative Drama), the archive of earlier issues and all important information on drama education can be found on the website www.drama.cz.

OBSAH

ÚVAHY \ POJMY \ SOUVISLOSTI

Eva Machková Dramatická výchova a základní škola **1**

DRAMATIKA \ UMĚNÍ \ DIVADLO

Luděk Korbel Umělecká literatura jako předloha pro divadelní práci dětských a mladých souborů **5**

DRAMATIKA \ VÝCHOVA \ VZDĚLÁVÁNÍ

Kateřina Žarníková Dramatická výchova (nejen) jako cesta k diskusi o problémech současné Evropy:
22. ročník kongresu Drama in Education v Retzhofu **18**

Bára Dočkalová Drama Days **28**

REFLEXE \ RECENZE \ INFORMACE

Eva Machková Po cestách Jitky Míčkové do pohádky **29**

Jana Cindlerová Chvála pedagogickému bláznovství **31**

UMĚNÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Jakub Hříňák Intermedialita a literární text **32**

Gabriela Zelená Sittová-Michaela Lažanová-Lucie Šmejkalová-Matěj Hádek-Marta Žilková-Jindřiška Bumerlová-Klára Fidlerová Nahlédnutí do nových knih a inscenací pro děti a mládež **35**

Jaroslav Provazník Ohlédnutí za knihou, na kterou by bylo škoda zapomenout **43**

DĚTSKÁ SCÉNA 60

Barbora Gréeová a soubor Zbytky Puš Ap **1**

Barbora Gréeová Od tématu k autorské inscenaci **8**